

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

Kildo Adevair dos Santos

**O PENSAMENTO EDUCATIVO DE JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI:
PARA UMA PEDAGOGIA LATINO-AMERICANA**

Belo Horizonte

2020

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

Kildo Adevair dos Santos

**O PENSAMENTO EDUCATIVO DE JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI:
PARA UMA PEDAGOGIA LATINO-AMERICANA**

Tese apresentada ao curso de Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente, Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dalila Andrade Oliveira

Belo Horizonte

2020

S237p
T Santos, Kildo Adevaír dos, 1978-
O pensamento educativo de José Carlos Mariátegui [manuscrito] :
para uma pedagogia latino-americana / Kildo Adevaír dos Santos. - Belo
Horizonte, 2020.
305 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Dalila Andrade Oliveira.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Filosofia -- América Latina --
Teses. 3. Educação -- América Latina -- Aspectos sociais -- Teses.
4. Educação -- América Latina -- Aspectos políticos -- Teses.
5. Educação -- América Latina -- Relações culturais -- Teses.
6. Educação -- América Latina -- Aspectos econômicos -- Teses.
7. América Latina -- Educação -- Teses.
I. Título. II. Oliveira, Dalila Andrade. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.98

*“¿Sabéis quién es Mariátegui? Pues bien, es la
nueva luz de América, el prototipo del nuevo
hombre americano”*

Henri Barbusse



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



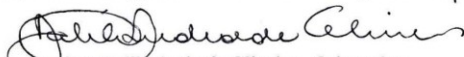
FOLHA DE APROVAÇÃO

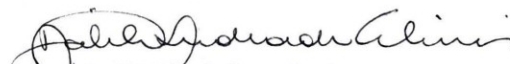
O Pensamento educativo de José Carlos Mariátegui: por uma pedagogia latino-americana

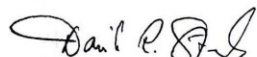
KILDO ADEVAIR DOS SANTOS

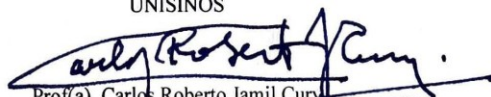
Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

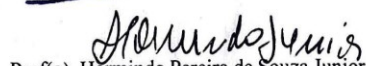
Aprovada em 14 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Dalila Andrade Oliveira - Orientador
UFMG


Prof(a). Ricardo Cuenca Pareja
Institutos de Estudios Peruanos


Prof(a). Danilo Romeu Streck
UNISINOS


Prof(a). Carlos Roberto Jamil Curcio
UFIC Minas


Prof(a). Hormindo Pereira de Souza Junior
UFMG

Belo Horizonte, 14 de fevereiro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Sebastião Redondo e Nazaré Santos; às minhas irmãs, Dulce e Karine, por todo apoio.

À companheira Lilian Ribeiro e à nossa filha, Helena, por todo o amor.

Aos amigos e amigas de Bom Sucesso.

À professora Dalila Andrade Oliveira, pela orientação e exemplo.

Ao professor Juan Rodríguez.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação da FaE/UFMG.

Aos amigos e amigas do Gestrado.

Aos amigos e amigas do Doutorado Latino-Americano.

À María Patricia Soto Vargas – Bibliotecóloga da Biblioteca Nacional do Peru

À Sara Aliaga Romero - Diretora Geral de Bibliotecas e Publicações da Biblioteca Central da Universidade Nacional Mayor de São Marcos.

À Direção da Casa Museo José Carlos Mariátegui

Aos amigos e amigas do Instituto de Estudos Peruanos (IEP).

Às bibliotecárias do IEP: Emely Mantilla, Indira Contreras, Joselyn Lopez, Patricia Vera, Shirley Kathryn, Virginia García.

Aos professores do IEP: Jorge Aragón, Marcos Garfias, Natalia González, Ricardo Cuenca, Romeo Grompone.

Aos Assistentes de Investigação do IEP: Alvaro Grompone, Carlos Urrutia, Diego Sánchez, Luciana Reátegui, Mauricio Rentería, Rodrigo Gil.

Aos professores: César Germaná, Osmar Gonzáles, Ricardo Portocarrero Grados, Sara Beatriz Guardia, Segundo Montoya Huamaní e Víctor Mazzi Huaycucho.

RESUMO

SANTOS, Kildo Adevair dos. *O pensamento educativo de José Carlos Mariátegui: para uma pedagogia latino-americana*. 2020. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte, 2020.

Esta investigação objetiva identificar um pensamento educativo em José Carlos Mariátegui e suas contribuições para o pensamento pedagógico latino-americano. Insere-se no contexto das discussões sobre o pensamento pedagógico latino-americano que compreende as especificidades econômicas, políticas, sociais e culturais da América Latina e é pensado no campo das ciências sociais e humanas, especificamente no contexto histórico e contemporâneo do pensamento crítico latino-americano, o qual tem contribuído de maneira significativa para a educação. Contudo, a literatura indica uma lacuna deixada por algumas abordagens críticas que não geraram alternativas teóricas na região nas últimas décadas. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, desenvolvida por meio de procedimentos técnicos das modalidades de pesquisas bibliográficas e documentais, em que o tratamento dos dados foi realizado na perspectiva da análise de conteúdo. As fontes primárias da investigação correspondem às Obras Completas de Mariátegui, materializadas nas suas ações editorial, escrita e ativista. Os resultados da investigação apontam a existência de um pensamento educativo em Mariátegui e a originalidade da sua proposta epistemológica alternativa, assim como suas contribuições para a pedagogia latino-americana, numa perspectiva de formação integral dos sujeitos, que valoriza a identidade cultural a partir dos próprios espaços educativos e que produz conhecimentos, desde suas próprias experiências e realidades, sustentados nos interesses sociais e populares latino-americanos. Conclui-se que o pensamento educativo de Mariátegui muito contribui para o fortalecimento da pedagogia latino-americana e, com sua proposta de epistemologia alternativa, faz avançar as fronteiras científicas no campo do pensamento pedagógico da região.

Palavras-chave: Pensamento educativo. José Carlos Mariátegui. Pedagogia latino-americana.

RESUMEN

SANTOS, Kildo Adevair dos. *El pensamiento educativo de José Carlos Mariátegui: hacia una pedagogía latinoamericana*. 2020. 309 f. Tesis (Doctorado en Educación) –Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

Esa investigación tiene como objetivo identificar un pensamiento educativo en José Carlos Mariátegui y sus contribuciones para la pedagogía latinoamericana. Se inscribe en el contexto de las discusiones sobre el pensamiento pedagógico latinoamericano, que comprende las especificidades económicas, políticas, sociales y culturales, pensado en el campo de las ciencias sociales y humanas, específicamente en el contexto histórico y contemporáneo del pensamiento crítico latinoamericano, que ha contribuido significativamente para la educación. Sin embargo, la literatura indica un hueco dejado por algunos enfoques críticos que no han generado alternativas teóricas en la Región en las últimas décadas. Metodológicamente, la investigación se presenta como uno enfoque cualitativo, desarrollada a través de procedimientos técnicos de modalidades de investigación bibliográfica y documental, en el que el tratamiento de los datos se realizó desde la perspectiva del análisis de contenido. Las principales fuentes de la investigación corresponden a las Obras completas de Mariátegui, materializadas en sus acciones editoriales, de escritura y activistas. Los resultados de la investigación apuntan la existencia de un pensamiento educativo en Mariátegui y sus aportes a la pedagogía latinoamericana, en una perspectiva de formación integral de los sujetos, que valora la identidad cultural desde los propios espacios educativos y que produce conocimiento desde sus propias experiencias y realidades, sustentados en los intereses sociales y populares latinoamericanos. Por último, se concluye que el pensamiento educativo de Mariátegui contribuye mucho para el fortalecimiento de la pedagogía latinoamericana, y que su propuesta de una epistemología alternativa avanza las fronteras científicas en el campo del pensamiento pedagógico en la Región.

Palabras-clave: Pensamiento educativo. José Carlos Mariátegui. Pedagogía Latinoamericana

ABSTRACT

SANTOS, Kildo Adevair dos. *José Carlos Mariátegui's educational thinking: towards a Latin American pedagogy*. 2020. 309 p. Dissertation (PhD in Education) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

This investigation aims to identify the educational thinking of José Carlos Mariátegui and his contributions to Latin American pedagogy thinking. This research integrates the context of discussions about Latin-American pedagogical thinking, which encompasses the economic, political, social and cultural traits of Latin America. It is being included in the field of social and human sciences, specifically in the historical and contemporary context of Latin American critical thinking, and greatly contributes to the field of education. However, the literature indicates a gap left by some critical approaches that have not generated theoretical alternatives in the Region in recent decades. In regards to the methodology, the research is characterized as a qualitative study, developed through technical procedures of bibliographic and documentary research modalities, in which the treatment of data was performed from the perspective of content analysis. The primary sources of the research are related to Mariátegui's Complete Works, materialized in his editorial, writing and activist actions. The results of the investigation point to the existence of an educational thinking in Mariátegui and the originality of its alternative epistemological proposal, as well as its contributions to the Latin American pedagogy, in a perspective of integral formation of the subjects. This perspective values the cultural identity from Latin American educational spaces and that produces knowledge from their own experiences and realities, supported by their social and popular interests. In conclusion, Mariátegui's educational thinking greatly contributes to the strengthening of Latin American pedagogy, and its proposal of alternative epistemology makes advances in the scientific frontiers within the field of pedagogical thinking of the Region.

Keywords: Educational Thinking. Jose Carlos Mariátegui. Latin American Pedagogy

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “pensamento pedagógico latino-americano” – número de teses defendidas por países.....	65
Gráfico 2- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “pensamento pedagógico latino-americano” – número de dissertações defendidas por países.	66
Gráfico 3- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “pensamento pedagógico latino-americano” – número de artigos publicados por países.....	68
Gráfico 4- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “Mariátegui” – número de teses defendidas por países.....	78
Gráfico 5- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “Mariátegui” – número de dissertações defendidas por países	80
Gráfico 6- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2017, sobre “Mariátegui” – número de artigos publicados por países.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “pensamento pedagógico latino-americano” – teses.	65
Quadro 2- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “pensamento pedagógico latino-americano” – dissertações.....	67
Quadro 3- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre o “pensamento pedagógico latino-americano” – artigos científicos	68
Quadro 4- Lista de identificação dos autores latino-americanos que foram estudados na produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “pensamento pedagógico latino-americano”.....	71
Quadro 5- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “Mariátegui” – teses	79
Quadro 6- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “Mariátegui” – dissertações.....	80
Quadro 7- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “Mariátegui” – artigos científicos.....	81
Quadro 8- Relação dos artigos sobre a temática educativa publicados na revista Nuestra Época (1918)	139
Quadro 9- Relação de artigos sobre a temática educativa publicados na revista Claridad (1923-1924).....	147
Quadro 10- Temas e quantidade de textos publicados na Revista <i>Amauta</i> (1926-1930).....	151
Quadro 11- Artigos sobre a “educação dos indígenas” publicados em <i>Amauta</i> (1926-1930).....	155
Quadro 12- Artigos sobre “teoria educacional” publicados em <i>Amauta</i> (1926-1930).....	157
Quadro 13- Artigos sobre o “movimento estudantil latino-americano” publicados em <i>Amauta</i> (1926-1930)	162
Quadro 14- Artigos sobre “docência e a ação organizativa dos professores” publicados em <i>Amauta</i> (1926-1930).....	165
Quadro 15- Artigos sobre “organização e crítica educacional” publicados em <i>Amauta</i> (1926-1930).....	169
Quadro 16- Artigos sobre “educação universitária” publicados em <i>Amauta</i> (1926-1930)	174
Quadro 17- Artigos sobre a temática educativa publicados em <i>Labor</i> : (1928-1929).....	182
Quadro 18- Relação de conteúdos e quantidades de textos publicados por Mariátegui entre os anos (1911-1919).....	186

Quadro 19- Artigos sobre a temática educativa reproduzidos nos Escritos Juveniles (1911-1919).....	187
--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “pensamento pedagógico latino-americano” – teses, dissertações e artigos.	64
Tabela 2- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “Mariátegui” – teses, dissertações e artigos	78
Tabela 3- Relação dos números disponíveis do jornal La Razón na BNP	141
Tabela 4- Número de artigos sobre a temática educativa publicados em <i>Amauta</i> (1926-1930)	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APRA – Aliança Popular Revolucionária Americana
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNP – Biblioteca Nacional do Peru
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina
- CGTP – Confederación General del Trabajadores del Perú
- CLACSO – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
- GT – Grupos de Trabalho
- IEP – Instituto de Estudios Peruanos
- IMA – Internacional do Magistério Americano
- ISR – Internacional Sindical Roja
- ITE – Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza
- ITIM – Centro de Trabajo Intelectual Mariátegui
- MEC – Ministério da Educação
- PCP – Partido Comunista Peruano
- PNP – Partido Nacionalista Peruano
- PSI – Partido Socialista Italiano
- PSP – Partido Socialista Peruano
- REDALYC – Red de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal
- SCIELO – Scientific Electronic Library Online
- SL – Sendero Luminoso
- UPGP – Universidade Popular González Prada
- URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 VIDA E OBRA DE JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI.....	36
2.1 Contextos histórico-político peruano: “La República Aristocrática” (1895-1919)	40
2.2 “La Patria Nueva” de Augusto Leguía (1919-1930).....	43
2.3 Contextos histórico-cultural-educacional peruano: da “geração radical” à “geração futurista”	45
2.4 A formação do pensamento de José Carlos Mariátegui.....	51
2.5 O “marxismo” de José Carlos Mariátegui	58
3 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO LATINO-AMERICANO: APROXIMAÇÕES E TENDÊNCIAS ATUAIS	64
3.1 Balanço da produção científica sobre pensamento pedagógico latino-americano: tendências atuais	70
3.2 Balanço da produção científica sobre Mariátegui.....	78
3.2.1 Balanço da produção científica sobre Mariátegui: tendências atuais.....	84
4 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO LATINO-AMERICANO.....	90
4.1 Pensamento pedagógico latino-americano: descendo às suas raízes	92
4.2 Apontamentos da vida e obra de Simón Rodríguez (1771-1854).....	93
4.2.1. O pensamento pedagógico de Simón Rodríguez: por uma pedagogia revolucionária desde a “Primeira Escola”	96
4.2.2 O projeto de educação popular de Simón Rodríguez.....	99
4.2.3 Educação Social e a construção da cidadania	102
4.3 Apontamentos da vida e obra de José Martí (1853-1895)	106
4.3.1 O pensamento pedagógico de José Martí.....	109
4.3.2. A pedagogia martiana como construção da autonomia latino-americana.....	113
4.3.3 A pedagogia martiana e a educação das crianças.....	114
4.3.4 A concepção pedagógica martiana de educação pública latino-americana	115
4.4 O pensamento pedagógico da imitação.....	117
4.4.1 Apontamentos da vida e obra de Domingo Sarmiento (1811-1888).....	117
4.4.2 O pensamento pedagógico de Domingo Sarmiento	120
4.4.3 A ideia de instrução pública em Sarmiento	121

4.4.4 A ideia de educação popular em Sarmiento.....	122
4.5 Rodríguez, Martí e Sarmiento: tão perto, tão longe.....	125
5 A EDUCAÇÃO NAS AÇÕES EDITORIAL, ESCRITA E ATIVISTA DE MARIÁTEGUI	129
5.1 Caracterizações dos documentos que formam o <i>corpus</i> da pesquisa.....	130
5.2 A educação na ação editorial de Mariátegui	138
5.2.1 A revista <i>Nuestra Época</i> e a inserção no campo político	139
5.2.2 O jornal <i>La Razón</i> e as lutas pela reforma universitária	141
5.2.3 A revista <i>Claridad</i> : do enfoque cultural à perspectiva política.....	145
5.2.4 A revista <i>Amauta</i> : uma tribuna educativa latino-americana	149
5.2.4.1 A “educação dos indígenas” na revista <i>Amauta</i>	155
5.2.4.2 “Teoria educacional” na revista <i>Amauta</i>	157
5.2.4.3 O “movimento estudantil” latino-americano na revista <i>Amauta</i>	162
5.2.4.4 “Docencia” e a “ação organizativa dos professores” na revista <i>Amauta</i>	165
5.2.4.5 “Organização” e “crítica à educação” na revista <i>Amauta</i>	169
5.2.4.6 “Educação universitária” na revista <i>Amauta</i>	174
5.2.5 A educação na ação editorial de Mariátegui: <i>Labor</i> e a formação dos trabalhadores.....	181
5.3 A educação na ação escrita de Mariátegui	185
5.3.1 Os “ <i>Escritos Juveniles</i> ” e as primeiras críticas sociais	186
5.3.2 A revistas <i>Nuestra Época</i> e <i>Claridad</i>	189
5.3.3 As <i>Correspondencias</i> mariáteguianas.....	192
5.3.4 A educação na ação escrita de Mariátegui: uma temática constante no conjunto de sua obra	199
5.3.5 A educação na ação escrita de Mariátegui: referências pedagógicas em “ <i>Temas de Educación</i> ”	202
5.3.6 A educação na ação escrita de Mariátegui: referências pedagógicas em “ <i>7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana</i> ”	211
5.3.7 A educação na ação escrita de Mariátegui: referências pedagógicas em “ <i>El proceso de la educación pública</i> ”	212
5.4 O ativismo educativo de Mariátegui	220
5.4.1 A ação educativa de Mariátegui nas Universidades Populares González Prada....	220
5.4.2. A prática docente de Mariátegui nas Universidades Populares	225
5.4.3 A ação educativa de Mariátegui e sua influência na experiência educacional de <i>Morococha</i>	230

5.4.4 A Ação educativa de Mariátegui na <i>Confederación General del Trabajadores del Perú</i> (CGTP).....	233
6 O PENSAMENTO EDUCATIVO DE MARIÁTEGUI: UMA EPISTEMOLOGIA ALTERNATIVA.....	237
6.1 O pensamento educativo de Mariátegui: fonte para uma pedagogía latino-americana	245
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	259
REFERÊNCIAS	264

1 INTRODUÇÃO

“José Carlos Mariátegui é não somente o mais importante e inventivo dos marxistas latino-americanos, mas também um pensador cuja obra, por sua força e originalidade, tem um significado universal” (LÖWY, 2005, p. 7). Esta foi a primeira frase que lemos sobre Mariátegui, no início de março de 2015, quando preparávamo-nos para um encontro da Disciplina “Cenários e Políticas Públicas em Educação na América Latina” no Doutorado Latino-americano, do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, na Universidade Federal de Minas Gerais. Esta frase aguçou nossa curiosidade e o desejo de conhecermos sobre a vida e a obra do pensador peruano.

Naquela oportunidade, tivemos contato com três textos de Mariátegui (“problema do índio”, “processo de literatura” e “processo de educação pública”), os quais integram o livro “7 Ensaaios de interpretação da realidade peruana”. Assim, para a inserção nessas leituras, buscamos apoio em alguns textos sobre a temática e nos deparamos com o livro “Por um socialismo indo-americano: ensaios escolhidos” (1995), de autoria de José Carlos Mariátegui e seleção e introdução de Michael Löwy. Este livro nos possibilitou uma visão preliminar dos escritos e do pensamento mariateguiano.

A Disciplina “Cenários e Políticas Públicas em Educação na América Latina” nos proporcionou a inserção no campo do “pensamento crítico latino-americano”¹, além de despertar o enlevo de pertença de um processo histórico marcado por violências (nas variadas dimensões), mas também por resistências, originalidade, criatividade e imaginação. Foram nestes “cenários” de encontros, descobertas, debates, reflexões, diálogos, ensino, aprendizagens, empatias e pertencimentos que paulatinamente foi gerado o interesse por estudar o pensamento de Mariátegui no contexto educacional latino-americano. Dessa forma, no ano de 2016, elaboramos um projeto de pesquisa com o intuito de investigar a possibilidade de um pensamento educativo em Mariátegui e suas possíveis contribuições para o pensamento pedagógico latino-americano.

A possibilidade de um pensamento pedagógico latino-americano original tem sido pensada no campo das ciências sociais e humanas, especificamente no contexto histórico e contemporâneo do que se pode definir como pensamento crítico latino-americano. A expectativa seguramente é que, nesse movimento temporal, a discussão poderá contribuir para

¹ É aquele que tem reivindicado nossa trajetória histórica frente aos esquemas eurocêntricos, assim como tem procurado sistematicamente fortalecer nossa identidade, questionando o pensamento conservador criado pelas potências centrais do capitalismo (SADER, 2008a, p. 9).

a valorização de aspectos essenciais da herança que nos legaram as ciências sociais desta região e também para encararmos os desafios específicos que enfrentam tais áreas do conhecimento na América Latina e no Caribe. A reflexão sobre esse legado histórico pode ser fundamental para criar novos paradigmas que nos permitam vislumbrar e construir um presente e um futuro alternativos.

Somos tributários em mais de um sentido da herança essencial da cultura sociológica ocidental (Marx, Durkheim e Weber), sem que isto negue nossa especificidade. Evidentemente que essas ideias exógenas, oriundas do pensamento moderno na Europa, colaboraram para a construção de análises críticas no mundo europeu, questionando a lógica da produção do conhecimento tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas, possibilitando a construção de “epistemologias alternativas” à modernidade eurocêntrica. Contudo, a especificidade de nossas ciências sociais e humanas tem seus próprios fundamentos, desafios e perspectivas.

É essa singularidade que indica a necessidade de aprofundarmos o estudo dos pensamentos pedagógicos produzidos a partir de nossa região. No que se refere à dimensão das ciências sociais e humanas no continente latino-americano, existem algumas tendências predominantes de pensamentos que vêm formando ao longo da história um conjunto de teorias próprias, com autores originais, cujas reflexões têm um caráter fundacional do pensamento latino-americano. É neste campo teórico de elaboração de um pensamento próprio que inserimos nossa investigação.

Assim, o exercício investigativo desta tese é estudar o pensamento e a obra de Mariátegui e suas contribuições para a pedagogia latino-americana. Todavia, como observa Streck (2010, p. 20), o exercício de pensar sobre uma pedagogia própria da região não é provar sua existência em contraponto excludente às outras pedagogias de origem europeia, estadunidense, ou outras. Não se trata de negar as contribuições de pensadores importantes da pedagogia mundial, mas a partir das ideias elaboradas em nossa região, que vai de Simón Rodríguez a Paulo Freire (PUIGGRÓS, 2005), importantes referências para uma pedagogia latino-americana, buscar o fortalecimento desse pensamento pedagógico.

Nesta perspectiva, não queremos cometer o erro de formular uma visão regionalista do pensamento pedagógico latino-americano, mas de pensar uma pedagogia que seja capaz de compreender as especificidades econômicas, políticas, sociais e culturais da América Latina. Destarte, também não queremos correr o risco que Michel Löwy (2016) aponta sobre a questão do “marxismo na América Latina”, mas que respeitadas suas proporções, pode-se aplicar ao pensamento pedagógico latino-americano. Para Löwy (2016), o marxismo latino-

americano sempre esteve ameaçado por duas tendências opostas: “o exotismo indo-americano” (que procura absolutizar a especificidade da América Latina) e o “europeísmo” (que procura adaptar as realidades latino-americanas às características exógenas).

Neste sentido, fazemos o esforço investigativo de percorrer os caminhos trilhados por muitos pensadores da região que defenderam a existência da “originalidade” e “autenticidade” do pensamento latino-americano, por conseguinte, defendemos uma tradição de pensamento autorreferenciado e constituído historicamente nas realidades da América Latina. Trata-se de buscar e ressaltar o que é próprio nosso, superando o sentimento de inferioridade e a tendência à imitação, afirmando que a “originalidade” está na capacidade de adaptação, apropriação e criação.

Contudo, é importante ressaltar que, devido a uma lacuna deixada por algumas abordagens críticas que não geraram alternativas teóricas autóctones, constatou-se a existência de uma incapacidade teórica e política nos países da região por um longo período (PUIGGRÓS, 2010). Nessa perspectiva, especificamente no campo educacional, “as reformas educativas dos anos 1990”² fizeram com que os profissionais da educação concentrassem suas lutas na defesa do direito à educação, na gratuidade do ensino e no acesso à escola pública, pois essas conquistas estavam ameaçadas. Como consequência dessas lutas, os campos das teorias pedagógicas e da produção do conhecimento perderam centralidade (OLIVEIRA, 2014).

É neste contexto que se justifica o desenvolvimento de uma investigação sobre o pensamento educativo de Mariátegui e suas contribuições para a pedagogia latino-americana, pautada nas teorias críticas e sociais que buscam a construção de um projeto de pensamento autorreferenciado, o qual também se apresente como alternativa de preencher um “vazio teórico” (OLIVEIRA, 2014; PUIGGRÓS, 2005) deixado no campo pedagógico da região nas últimas décadas.

O esforço intelectual de pensar a América Latina a partir de sua história é uma tradição do pensamento crítico latino-americano e compreendemos que, desde a década de 1920, Mariátegui tem sido uma fonte que vem irrigando o desenvolvimento de teorias próprias da região. Dessa forma, com o propósito de justificar a escolha do pensamento de Mariátegui como uma “fonte” para a pedagogia latino-americana, apontamos que suas ideias orientaram os enfoques teóricos mais conhecidos e influentes das ciências sociais na América

² “Reforma sistêmica da educação, implementada nos diferentes países da região, durante a década de 1990, que implicou mudanças importantes nos modos de organização e gestão dos sistemas educativos e das escolas, nas formas de financiamento, na organização do trabalho escolar e no conjunto de princípios e valores que orientam a educação” (KRAWCZYK, 2010, p. 1).

Latina, como a Filosofia da Libertação, Teoria da Dependência, Teologia da Libertação e o enfoque Decolonial. Assim, esta constatação nos levou à inferência, ainda que hipoteticamente, de sua potencialidade para contribuir com o pensamento pedagógico latino-americano.

O debate sobre a existência de um pensamento filosófico latino-americano fez-se presente nas reflexões de Juan Bautista Alberdi, ainda no século XIX, mas ganhou visibilidade com os trabalhos do mexicano Leopoldo Zea e o peruano Augusto Salazar Bondy. Os dois últimos travaram um debate em torno à “originalidade” da filosofia latino-americana que repercutiu em toda região. Grosso modo, a perspectiva de Zea é que exista uma originalidade na filosofia latino-americana, pois o ser humano frente à sua “circunstância” tem a capacidade de enfrentar seus problemas. Para Salazar Bondy, a “autenticidade” desta filosofia estaria sob suspeita enquanto persistirem o “subdesenvolvimento” e a “dominação” nos países latino-americanos.

Destarte, ainda que não entremos nas análises da objeção de Zea a Salazar Bondy, ressaltamos a importância dos estudos de David Sobrevilla (1989)³ e Adriana Arpini (2016)⁴, pelos quais indicam que o mexicano não abordou precisamente as formulações da “originalidade” e “autenticidade” do filósofo peruano e que, ao incorporar a “Teoria da Dependência” à análise da “inautenticidade” da filosofia latino-americana, Salazar Bondy o fez a partir de uma concepção antropológica e axiológica que o levou a aprofundar a “tradição historicista” do filósofo espanhol José Gaos⁵ (que muito influenciou a filosofia mexicana).

Zea discutiu a temática do pensamento latino-americano no seu livro *“La filosofía americana como filosofía sin más”*, publicado em 1969, onde contestou as teses defendidas por Salazar Bondy. Argumentou em favor da existência de uma tradição “autenticamente original” do pensamento latino-americano, na qual se deve refletir sobre as especificidades da região considerando suas “circunstâncias” concretas.

Com o livro *“¿Existe una filosofía de nuestra América?”*, publicado no ano de 1968, Salazar Bondy questionou a existência de um pensamento “autêntico” na América Latina. Para este autor, uma região “subdesenvolvida” e “dependente” produz um pensamento filosófico sem “autenticidade”. Para ele, se uma situação de “dependência” está dada pela “alienação” e “desumanização”, então estamos em uma condição de “dominação”.

³ SOBREVILLA, David. *Repensando la tradición nacional*. Estudios sobre la filosofía reciente en el Perú. Volumen 2. Perú: Editorial Hipatia, 1989.

⁴ ARPINI, Adriana. *Filosofía, crítica y compromiso en Augusto Salazar Bondy*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú, 2016.

⁵ Filósofo espanhol, radicado no México e professor na Universidade Nacional Autónoma do México, muito contribuiu para o desenvolvimento da filosofia mexicana.

Nessa perspectiva, teríamos que indagar sobre a existência de uma “estrutura básica de dominação” que produz formas de alienação e conseqüentemente um pensamento alienado. Alienação foi pensada por Salazar Bondy desde uma base filosófico-antropológica, ou seja, desde a condição do humano que perdeu seu próprio ser. Assim, o conceito de alienação é uma possibilidade de análise da sociedade e da cultura, pois a “cultura da dominação” que controla os recursos e meios de produção –dominação primária– pode proporcionar outras dominações –cultural, política, e social – (ROJAS HUAYNATES, 2019a).

Salazar Bondy, dialeticamente, utilizando-se de uma ideia “negativa” (inautenticidade) propõe a superação da “alienação” e da “cultura da dominação”, por meio de uma “filosofia da libertação”⁶. Portanto, a ideia da “negatividade”, como um momento necessário para o devir de uma realidade transformada, foi chave fundamental na “filosofia da libertação” de Salazar Bondy (ROJAS HUAYNATES, 2019a).

No debate entre Zea e Salazar Bondy, Enrique Dussel tomou partido a favor do filósofo peruano fazendo a seguinte afirmação: *“Algunos filósofos no se han detenido suficientemente en la crítica negativa, y desde un optimismo afirmativista no han comprendido la necesidad de transitar primero por la negatividad”* (DUSSEL, 2007, p. 56).

Portanto, ainda que não se fale de uma influência direta do pensamento de Mariátegui sobre as formulações teóricas de Salazar Bondy, apontamos uma referência deste a aquele no que se refere ao debate da “cultura e filosofia da dominação” e, sobretudo, à tese da “filosofia da libertação”. Salazar Bondy reconhece o pensamento mariáteguiano como uma fonte originária para a discussão daquelas temáticas. Nas palavras de Salazar Bondy (1995, p. 162):

[...] parecería que se supone que esa problemática de la liberación en la filosofía latinoamericana es muy moderna, y está vinculada con la inquietud por una teología de la liberación. Pero creo que se puede llevar esa reflexión a un antecedente muy claramente ajeno al fundamento teológico, que es el pensamiento de Mariátegui. En la década de 20 escribió un artículo planteándose la cuestión de si existe un pensamiento hispanoamericano y dice lo que estamos diciendo muchos de los que vinimos después a tratar del problema: que no cabe pensar en una filosofía que esté en plan de producir liberación, mientras no se dé un proceso de destrucción de los elementos de colonialismo y dominación.

No mesmo período das discussões filosóficas sobre o pensamento próprio na América Latina, apareceram as “Teorias da Dependência” que foram formuladas entre 1964 a

⁶ De acordo com Roja Huaynates (2019a), a “filosofia da libertação” de Salazar Bondy difere da proposta de Enrique Dussel. O filósofo argentino desenvolveu sua “filosofia da libertação” a partir da perspectiva da “alteridade”, pensada pelo filósofo Emmanuel Levinas, enquanto que o filósofo peruano pensou sua proposta numa perspectiva dialética em que o dominador e o dominado passem por um processo negativo, alcançando seu contrário.

1973 e, em suas críticas ao denominado “capitalismo dependente latino-americano”⁷, foram apontadas algumas reflexões acerca da construção de um modelo alternativo de sociedade.

A Escola da Dependência foi marcada com duas abordagens distintas, a teoria desenvolvida pela concepção marxista da dependência, elaborada por Ruy Mauro Marini, Theotônio dos Santos, Vânia Bambirra, entre outros, sob significativa influência de André Gunder Frank e Paul Baran. Este enfoque da dependência teve como objetivo interpretar a formação social da região a partir de um “marxismo criativo”, afastando-se da compreensão ortodoxa dos partidos comunistas. A outra abordagem foi desenvolvida por Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto, com a tese da “dependência e desenvolvimento na América Latina”, tendo como pano de fundo as teses cepalinas (embora os autores busquem subvertê-las) e uma orientação explicitamente weberiana.

A discussão em torno do tema da dependência se iniciou em meados da década de 1960, como meio para compreender o subdesenvolvimento latino-americano. Tal abordagem ganhou força quando se esgotou o processo de substituição de importações, contradizendo o debate que era realizado até então, retratado no pensamento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) que se constituiu em um órgão de difusão da Teoria da Modernização⁸, tendo como principal contribuição a crítica à Teoria do Comércio Internacional.

Grosso modo, os “dependentistas” de base marxistas defendem que, para eliminar os problemas característicos do subdesenvolvimento, deve-se romper a condição de dependência, por meio de uma revolução que conduzisse a um desenvolvimento socialista. Isto possibilitaria essa ruptura e daria conta de sanar os males da “superexploração do trabalho”⁹ que comprometem o desenvolvimento da periferia. Embora influenciados pelas obras de Paul Baran e Andre Gunder Frank, Ruy Mauro Marini, Theotônio dos Santos e Vânia Bambirra

⁷ Trata-se de uma categoria que compreende que a América Latina cumpre uma função no cerne do desenvolvimento do capitalismo internacional que, desde o século XVI, se resume em atender as demandas necessárias ao desenvolvimento do capitalismo central (BAMBIRRA, 2013).

⁸ Considera-se que as teorias da modernização têm suas origens na crise da hegemonia britânica e de sua divisão internacional do trabalho que defendia a especialização dos países centrais em atividades industriais e dos países da periferia na produção de mercadorias primário-exportadoras. Essa especialização estava fundamentada na “Teoria das vantagens comparativas”, desenvolvidas pelo economista britânico David Ricardo, onde este último propunha a especialização dos países com alto índice de concentração de capital nas indústrias e dos países com grande quantidade de terras e trabalhadores na agricultura. Este enfoque se tornou uma referência do liberalismo econômico, no entanto, os resultados oriundos da Teoria das vantagens comparativas foi um descenso dos preços das mercadorias primárias em relação às industriais, o que dificultou a manutenção do crescimento econômico (MARTINS, 2011).

⁹ Categoria desenvolvida por Ruy Mauro Marini, definidora do capitalismo dependente, a qual pode ser compreendida como uma forma particular de exploração, e esta particularidade consiste em uma exploração na qual o valor da força de trabalho é violado. Tal violação pode ocorrer por diversos mecanismos, seja no mercado, seja no próprio processo de trabalho – por um desgaste “anormal”, extensivo ou intensivo (OSORIO, 2013).

desenvolveram um pensamento original, capaz de perceber o “dinamismo” das relações entre externo e interno.

Não obstante, a concepção teórica da dependência de Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto entendia que a solução para o subdesenvolvimento deveria ser encontrada no cerne do próprio sistema capitalista e que a dependência não era de fato um impedimento ao desenvolvimento. O argumento fundamental utilizado era de que o desenvolvimento fosse fruto de mudanças na estrutura social determinadas pela relação entre as classes e grupos sociais que buscassem constantemente impor seus interesses. Esses teóricos não conceberam a ruptura com a dependência, mas apontaram para a possibilidade de combinar a situação de dependência ao desenvolvimento, não se tratando, assim, de conceitos incompatíveis.

Portanto, no que se refere à Teoria da Dependência com base marxista, Ruy Mauro Marini indicou que foi com Mariátegui, ainda nos anos 1920, que surgiu os “primeiros brotos” da Teoria da Dependência. O sociólogo brasileiro sugeriu que a originalidade da contribuição mariateguiana (que ele chegou a considerar como uma primeira Teoria da Dependência), “foi truncada pela repressão dos anos vinte e trinta, paralelamente ao robustecimento doutrinário e político da Terceira Internacional” (MARINI, 1992, p. 69).

Outra abordagem teórica que surgiu na América Latina neste período foi a “Teologia da Libertação”. Esta teoria foi desenvolvida no final da década de 1960, como um movimento latino-americano que buscava a interpretação teológica dialogando com as ciências humanas e sociais. A abordagem foi idealizada por Gustavo Gutiérrez, teólogo peruano com intensa militância na pastoral da Igreja Católica, o qual sempre sustentou que o objetivo da igreja era estudar e acolher os pobres.

O que Gustavo Gutiérrez propõe é um modo de fazer teologia que dialoga com o pensamento marxista centrado na práxis e voltado para a transformação do mundo. Valendo-se de tais procedimentos e percebendo que o processo de libertação se constituiria no percurso histórico latino-americano (pela crítica ao desenvolvimento e pela busca da revolução social), o teólogo estabeleceu críticas aos que se satisfaziam com a dimensão econômica da sociedade (GUTIÉRREZ, 2000).

Segundo Gutiérrez (2000), para que a libertação seja autêntica e plena, é necessário que ela seja assumida pelo próprio povo oprimido, o qual deverá partir de seus respectivos valores. Assim, considera-se que os pressupostos epistemológicos da Teologia da Libertação têm contribuído para pensar a região latino-americana diferentemente da perspectiva eurocêntrica e do imperialismo estadunidense e que o diálogo entre esta abordagem e as anteriores em relação à dependência e o desenvolvimento tem comunicação no que se refere à

pobreza e desigualdade que a América Latina apresentou nos anos 1960, as quais persistem até hoje.

Nesta perspectiva, Gustavo Gutiérrez, na revalorização da busca de vias socialistas próprias, recorreu à “autonomia intelectual” de Mariátegui. Para Gutiérrez, Mariátegui apresentou um pensamento e inquietações similares às suas e a teoria mariáteguiana indicou um caminho alternativo: “[...] uma práxis revolucionária suficientemente vasta, rica e intensa, e com a participação de homens e mulheres provindos de diversos horizontes, pode-se criar as condições de uma teoria fecunda” (GUTIÉRREZ, 2000, p. 149).

O campo teórico latino-americano também gerou o enfoque “Decolonial”, desenvolvido pelo coletivo conhecido nas ciências sociais como Modernidade/Colonialidade. Este coletivo é formado por pensadores e investigadores, tais como: Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Nelson Maldonado Torres, Catherine Walsh, Walter Mignolo e outros, os quais apresentam uma perspectiva que busca um projeto epistemológico novo. Trata-se, em síntese, de uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica (em que o conceito de modernidade é identificado como produto exclusivo da Europa) tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas.

O coletivo Modernidade/Colonialidade busca, a partir de a América Latina, afirmar que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75). Neste sentido, apresentou o conceito de “colonialidade”¹⁰ que nos ajuda a superar os discursos acadêmicos e políticos que compreendiam que, após as independências e a formação dos Estados-Nação, vivia-se um estado de liberdade para além das práticas coloniais. Quijano (2005) propôs o conceito de “colonialidade do poder”, compreendida como uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, África e a Ásia, a partir da conquista.

O coletivo Modernidade/Colonialidade também fala da “colonialidade do saber”, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais. Assim, a “colonialidade do ser” é pensada como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas que implanta problemas reais em torno da liberdade do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência física e epistêmica (WALSH, 2007). Mignolo (2007) também afirma que esses processos marcados

¹⁰ A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Funda-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder (QUIJANO, 2007, p. 93).

por uma violência epistêmica conduziram a uma geopolítica linguística e é no conceito de “colonialidade do ser” que mais se explicita a força da colonialidade.

O paradigma Decolonial ainda faz uso de análises críticas realizadas no mundo europeu como, por exemplo, as contribuições de Max Horkheimer, Thomas Kuhn, Michel Foucault, Pierre Bourdieu e Bruno Latour. Assim como dialoga com as análises do “sistema-mundo” (WALLERSTEIN, 2002) e dos estudos “pós-coloniais” (BHABHA, 1999; SAID, 2001; HALL, 1997) questionando a lógica da produção do conhecimento.

Assim, em relação ao enfoque Decolonial, assinalamos que Enrique Dussel e Aníbal Quijano atribuem a Mariátegui a origem moderna de um pensamento próprio latino-americano. Compreendemos que Aníbal Quijano redescobriu a teoria mariáteguiana em 1986 e, a partir deste momento, desenvolveu sua crítica ao eurocentrismo e sua perspectiva da “colonialidade do poder”, conceito fundamental para a perspectiva Decolonial (MONTROYA HUAMANÍ, 2018). Nas palavras de Quijano (1986, p. 167): *“Con Mariátegui estaba constituyéndose, a mi juicio, por primera vez de manera explícita, un campo cultural original que no se agota en el modo eurocentrista de admisión y producción del movimiento marxista de conocimiento [...]”*. Ainda neste enfoque, Germaná (2017, p. 49) afirma que um dos mais importantes pensadores latino-americanos *“[...] que desarrolló fructíferas propuestas que constituyen una de las raíces de la manera de producir conocimiento orientado a la descolonialidad del poder y del saber fue José Carlos Mariátegui”*.

Portanto, as influências e confluências do pensamento de Mariátegui nos enfoques latino-americanos dão testemunho da sua importância para o desenvolvimento do pensamento crítico-social da região. Assim, compreendemos que voltar ao pensamento de Mariátegui seja relevante neste cenário e, por isso, defendemos a existência de um pensamento educativo mariáteguiano e suas contribuições para o pensamento pedagógico da América Latina.

Para alcançarmos este objetivo, estamos nos apropriando de trabalhos de vários autores que são considerados importantes na pesquisa da obra mariáteguiana, sobretudo aqueles que formaram a “geração de Sinaloa”¹¹ (BEIGEL, 2001), e de trabalhos dos atuais pesquisadores que continuam atuando nos estudos sobre a obra de Mariátegui, os quais formam um grupo de investigadores que com seus estudos abriram novas aproximações à obra desse pensador peruano, tais como: Alberto Flores Galindo, Alberto Tauro del Pino, Aníbal Quijano, Antonio Melis, César Germaná, Guillermo Rouillon, José Aricó, Ricardo Portocarrero Grados, Robert Paris, Sara Beatriz Guardia, entre outros.

¹¹ Pesquisadores que participaram do Colóquio Internacional sobre Mariátegui na Universidade de Sinaloa (Culiacán, México) no ano de 1980.

Estes investigadores sucederam uma época dura e complexa no que tange às interpretações dos escritos mariáteguianos. Entre as décadas de 1930 e 1940, o Partido Comunista Peruano (PCP) oscilou em condenar e reconhecer (ainda que de forma duvidosa) o pensamento de Mariátegui, promovendo um ajustamento deste aos interesses e táticas da Internacional Comunista, onde as interpretações estavam inseridas no contexto de “estalinização” e institucionalização dos partidos comunistas na América Latina. Com o acontecimento da “Revolução de Cuba” em 1959 (que gerou uma dinamização no campo intelectual latino-americano com novas leituras das obras de Marx) e a publicação da primeira edição das “Obras Completas de Mariátegui” (1952-1959), abriu-se uma perspectiva cada vez mais ampla e propensa aos estudos dos textos mariáteguianos (BEIGEL, 2001).

Os pesquisadores supramencionados esforçaram-se em estudar a obra de Mariátegui e, apoiados em importantes investigações documentais, publicaram seus estudos nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Estas publicações tomaram aspectos ainda pouco estudados da obra de Mariátegui, como as polêmicas com o “Comitê da Internacional Comunista”, as questões em torno de “George Sorel”¹², o problema da “nação” e a concepção mariáteguiana acerca da “política”. Outros temas, como a “concepção epistemológica” do pensamento mariáteguiano, o pensamento e a produção do “jovem Mariátegui” e a questão dos “estudos de gênero” na obra mariáteguiana, promoveram um avanço nas pesquisas sobre o pensador peruano.

Todavia, a possibilidade de um pensamento educativo em Mariátegui não foi desenvolvida nos estudos realizados pela “geração de Sinaloa”, tampouco pela geração de pesquisadores dos anos 1990 e início de 2000. Esta constatação pode ser observada na baixa incidência de estudos sobre a temática educativa no pensamento mariáteguiano, como está evidenciado no balanço da produção acadêmica (apresentado no capítulo da revisão de literatura) na qual identificamos somente cinco artigos que abordam o tema, o que favorece a justificativa e a importância desta pesquisa.

Assim sendo, considerando que a literatura indica a existência de uma incapacidade teórica e política na região nas últimas décadas e uma lacuna deixada por algumas abordagens críticas que não geraram alternativas teóricas autóctones, apontamos que a problemática que motivou esta investigação está pautada nos seguintes questionamentos: existe uma proposta educativa no pensamento de José Carlos Mariátegui? E quais seriam suas contribuições para o pensamento pedagógico latino-americano? Diante deste questionamento, compreendemos hipoteticamente, que no conjunto da vida e obra de Mariátegui, por meio de suas ações

¹² Pensador francês (1847 – 1922), que se dedicou às reflexões sobre o “sindicalismo revolucionário” e influenciou o pensamento de Mariátegui.

editorialista, de escrita e ativista, o pensador peruano tenha desenvolvido um pensamento educativo que foi capaz de analisar as políticas educacionais de sua época, apresentar críticas aos modelos exógenos de educação e apontar alternativas originais para o desenvolvimento do pensamento pedagógico latino-americano.

Dessa maneira, esta investigação tem como objetivo geral identificar um pensamento educativo em Mariátegui e suas contribuições para o pensamento pedagógico latino-americano. Para alcançar este propósito, o exercício investigativo desta tese se propôs, especificamente, pesquisar e caracterizar a vida e obra de Mariátegui; apresentar e discutir sobre o processo de construção do pensamento pedagógico latino-americano; identificar e analisar a temática educativa nas ações editorial, escrita e ativista de Mariátegui, assim como analisar e apresentar as contribuições do pensamento educativo deste autor.

Metodologicamente, esta pesquisa foi desenvolvida por métodos qualitativos de coleta de dados. A abordagem qualitativa preocupa-se com o contexto do local investigado, pois entende que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente de ocorrência (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para o desenvolvimento deste estudo, foram utilizados procedimentos técnicos das modalidades de pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2002, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa. Assim, além de permitir o levantamento das pesquisas referentes ao tema estudado, a pesquisa bibliográfica permite ainda o aprofundamento teórico que orienta a pesquisa.

No que se refere à pesquisa documental, ela apresenta algumas vantagens, por ser uma “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes (GIL, 2002, p. 62-63). Para Gil (2002), ela é semelhante à pesquisa bibliográfica e o que as diferencia é a “natureza das fontes”, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa. A pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as “fontes secundárias”, enquanto que a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as “fontes primárias” (GIL, 2002).

Para Lüdke e André (1986, p. 38), a pesquisa documental “pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. O

documento pode ser qualquer material escrito que sirva como fonte de informação sobre as pessoas, como “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, [...] livros, estatísticas e arquivos escolares” (LUDKE; ANDRÉ, p. 38).

Ainda nesta perspectiva, contudo, numa abordagem mais ampliada, Cellard (2008, p. 296) afirma que um documento “pode tratar-se de texto escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc.”.

Para a coleta dos dados, este estudo seguiu diferentes procedimentos e etapas. Na primeira etapa, realizada no Brasil, visando mapear e discutir o que vem sendo produzido sobre o “pensamento pedagógico latino-americano” e especificamente sobre o pensamento de Mariátegui no campo da educação na América Latina, foi realizado um levantamento, a partir dos descritores: “pensamento pedagógico latino-americano”; “pensamento educacional latino-americano”; “pensamento pedagógico”; “pedagogia latino-americana”. Em seguida, foi realizado um levantamento sobre os descritores: “José Carlos Mariátegui”; “Mariátegui”; “Mariátegui e a educação”.

Estes levantamentos foram realizados acerca das produções científicas referentes ao período entre 2004 a 2019, provenientes do Banco de Teses da CAPES¹³, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹⁴, *Red de Bibliotecas virtuales de Ciencias Sociales en América Latina y Caribe (CLACSO)*¹⁵; *Portal de Tesis Latinoamericanas*¹⁶; *Red de Repositorios Latinoamericanos*¹⁷, *Redalyc*¹⁸. Os trabalhos apresentados nas reuniões da

¹³ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação do Ministério da Educação (MEC) que desempenha, entre várias funções, a divulgação da produção científica dos programas de pós-graduação *strictu sensu* do Brasil: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em 4 de abril de 2016.

¹⁴ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos: www.ibict.br. Acesso em 6 de abril de 2016.

¹⁵ Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar>. Acesso em 9 de abril de 2016.

¹⁶ Este portal tem como objetivo proporcionar uma ferramenta de fácil acesso às teses eletrônicas publicadas em texto completo em 41 universidades latino-americanas nos seguintes países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México, Peru e Venezuela: <http://www.tesislatinoamericanas.info>. Acesso em 9 de abril de 2016.

¹⁷ É uma ferramenta de consulta que permite realizar buscas simultâneas e acessar publicações eletrônicas armazenadas nos diferentes servidores e repositórios universitários do continente latino-americano. Integram este repositório 100 instituições, entre universidades, centros de pesquisas e bibliotecas virtuais dos seguintes países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, El Salvador, Guiana, Honduras, México, Nicarágua, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Trinidad y Tobago, Uruguai e Venezuela: <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl>. Acesso em 11 de abril de 2016.

¹⁸ *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, um projeto da Universidad Autónoma do Estado do México, em colaboração com centros de instituições de educação superior, centros de

ANPED¹⁹ e Red Estrado²⁰, assim como os estudos publicados nos periódicos da área da educação disponíveis na SCIELO²¹.

A justificativa pelo recorte temporal para a realização da pesquisa está pautada na compreensão de que, a partir das reformas educacionais dos anos 1990, observa-se uma lacuna nas pesquisas sobre as teorias pedagógicas na América Latina (OLIVEIRA, 2014; PUIGGRÓS, 2005). No tocante à escolha das fontes de pesquisa, esta se deu devido ao fato de elas se configurarem como as mais conhecidas na região, bem como as mais utilizadas nas pesquisas de cunho bibliográfico no campo da educação, e ainda por elas apresentarem maior quantitativo de acesso pelos pesquisadores nos levantamentos de produção científica.

Na segunda etapa da coleta de dados, o exercício de investigação foi realizado no Peru, na capital Lima, cidade que Mariátegui viveu maior parte de sua vida. Iniciou-se com a realização de “conversas” (CERTEAU, 1994) com professores e pesquisadores da obra de Mariátegui, o que possibilitou melhor direcionamento na busca do material para a realização do estudo. As atividades de coleta de dados focaram especificamente sobre os descritores: “José Carlos Mariátegui”; “Mariátegui”; e “Mariátegui e a educação”.

Estas atividades aconteceram nas seguintes bibliotecas: 1) Biblioteca Nacional do Peru (BNP); 2) Bibliotecas da Universidade Nacional Maior de São Marcos²² (Biblioteca Central “Pedro Zulen”; Biblioteca “José Carlos Mariátegui”, da Faculdade de Ciências Sociais, e Biblioteca “José Antonio Encinas”, da Faculdade de Educação); 3) Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica do Peru (Biblioteca Central “Luis Jaime Cisneros” e Biblioteca “Alberto Flores Galindo”, da Faculdade de Ciências Sociais); 4) Biblioteca “María Rostworowski”, do Instituto de Estudos Peruanos – IEP–; e 5) Biblioteca da “Casa Museo José Carlos Mariátegui”. Estas bibliotecas foram escolhidas por possuírem os maiores e melhores acervos para estudos e pesquisas qualitativas na cidade de Lima, nas quais consultamos bibliografias gerais, bibliografias consideradas referência em ciências humanas, bibliografias temáticas, dicionários e enciclopédias, index e inventários, teses, dissertações,

investigação, associações profissionais e editoriais iberoamericano. Disponível em: <http://www.redalyc.org>. Acesso em 20 de abril de 2016.

¹⁹ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) constitui-se a referência maior na produção e divulgação do conhecimento em Educação no Brasil. Estrutura-se em 23 Grupos de Trabalho (GT) que são organizados por temas e disciplinas específicos da área Educacional. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 20 de abril de 2016.

²⁰ A Red Estrado é uma rede latino-americana de estudos sobre “Trabalho Docente” que pertence ao Grupo de Trabalho “Educação, trabalho e exclusão social” do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO. Disponível em: <http://redeestrado.org>. Acesso em 20 de abril de 2016.

²¹ A Scientific Electronic Library Online (SCIELO) é uma biblioteca eletrônica que abarca uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros e internacionais. Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em 23 de abril de 2016.

²² Na sequência do texto, usaremos somente a expressão Universidade de São Marcos.

artigos, resenhas, revistas, periódicos, jornais, balanços de pesquisas, anuários e banco de dados informatizados.

Iniciamos a busca por estudos acadêmicos (dissertações e teses), artigos em livros, revistas, periódicos e *sites* especializados, tendo como foco a temática da educação no pensamento de Mariátegui. Realizamos este exercício por meio da tentativa de resgate aprofundado dos trabalhos do autor levando em consideração tanto sua obra escrita quanto editorial: foram selecionados artigos, ensaios, revistas, periódicos, livros e cartas formando, assim, uma base de dados com documentos de naturezas variadas.

Consideramos fundamental apresentar qualitativamente a importância das fontes históricas e teóricas das quais Mariátegui se alimentou intelectualmente, como também a compreensão dos contextos histórico, cultural, social, político, econômico e educacional que o autor viveu e apresentar, ainda, a dinâmica política das lutas sociais em que o pensador peruano esteve envolvido. Para tanto, além dos trabalhos do próprio autor, também recorreremos a textos de outros autores que podem ter influenciado teoricamente Mariátegui, bem como os analistas que se debruçaram sobre sua vida e obra, além das bibliografias que permitiram a compreensão dos variados contextos da sociedade peruana naquele momento histórico.

Para o tratamento dos dados, optamos pela análise de conteúdo, com base na conceituação de Bardin (2009), bem como pelas etapas da técnica explicitadas por este autor. Nas palavras de Bardin (2009, p. 11), a análise de conteúdo pode ser compreendida como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a *discursos* (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem [...].

Nesta perspectiva, Minayo (2001, p. 74) esclarece que a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas” e se constitui na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada, e possui duas funções: “verificação de hipóteses” ou “questões” e “descoberta” do que está por trás dos conteúdos manifestos.

A análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2009), organiza-se em três momentos: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados,

inferência e interpretação. A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional. Trata-se da organização por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores.

O segundo momento consiste na exploração do material, com a definição de categorias e a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos. Tal exploração consiste em um momento importante, porque vai possibilitar, ou não, a riqueza das interpretações e inferências. É o momento da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos (BARDIN, 2009).

O terceiro momento diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Está destinado ao tratamento dos resultados e ocorre nele a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2009).

Todavia, mesmo considerando certas regras e os diferentes momentos no emprego da técnica, a análise de conteúdo não deve ser trabalhada como modelo exato e rígido. Assim, no cerne da abordagem qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida numa dimensão crítica, na perspectiva do “pensamento crítico latino-americano”, que vai além das relações puramente econômicas, considerando as interconexões entre as esferas histórica, política, social e cultural, ao formar um projeto que busca fortalecer nossas identidades e opções epistemológicas alternativas frente às determinações eurocêntricas e ao poder imperialista estadunidense.

As atividades de busca nos acervos da cidade de Lima resultaram em um grande conjunto de dados, os quais foram submetidos a uma leitura flutuante, com o objetivo de realizar uma pré-análise. Este exercício teve como foco principal a escolha e a organização do material a ser analisado, com o propósito de torná-lo operacional e sistematizar as ideias iniciais, assim como a formulação de hipóteses e a busca de evidências que pudessem fundamentar a interpretação final.

Considerando a probabilidade da existência da produção escrita e editorial sobre a temática educacional na obra de Mariátegui e o objetivo de sistematizar seu pensamento educativo, selecionamos materiais que hipoteticamente pudessem nos auxiliar na compreensão dos contextos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais do Peru. Em

seguida, selecionamos os materiais referentes à produção de Mariátegui, como segue: 1) “*Escritos Juveniles*” (1911-1919); 2) a revista “*Nuestra Época*” (1918), o jornal “*La Razón*” (1919), a revista acadêmica “*Claridad*” (1923-1924), a revista “*Amauta*” (1926-1930) e o jornal “*Labor: quincenario de información e ideas*” (1928-1929)²³; 3) “*Correspondencia - (1915-1930)*”, contendo cartas enviadas e recebidas; 4) Edições Populares das “*Obras Completas*”, composta por 20 tomos²⁴.

Os materiais selecionados para o exercício de investigação podem ser caracterizados da seguinte maneira: documentos do tipo bibliográfico (livros); documentos do tipo jornalístico (jornais e revistas); documento do tipo acadêmico/científico (revista); e documento do tipo pessoal (correspondências).

No que se refere aos documentos de caráter jornalísticos ou de imprensa, faz-se necessário destacar que são textos publicados por Mariátegui na imprensa peruana, principalmente nos jornais da cidade de Lima, os quais, com o passar dos anos, foram sendo reeditados e incluídos nas “*Obras Completas*”. Salienta-se que, ao considerarmos a imprensa escrita como fonte de pesquisa, nosso exercício de análise foi pautado no cuidado de não se estudar um texto de forma isolada, mas incluindo-o no contexto de seu tempo histórico, levando em conta suas variadas condições de publicação.

Em relação às revistas editadas por Mariátegui, em que escolhemos sua ação editorialista como fonte de pesquisa, as atividades investigativas foram desenvolvidas também de forma contextual, tendo com base os fatos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais, haja vista que todo período de produção de Mariátegui aconteceu sob forte censura governamental, pela qual foram registradas perseguições, apreensões de materiais de pesquisa e estudo, fechamento de oficinas de trabalho, prisões e agressões físicas.

No que tange às “*correspondências*”²⁵ como fonte de pesquisa, apontamos que a escolha por este tipo de documento justifica-se, primeiro, por ser um importante instrumento

²³ No decorrer do texto, identificaremos este jornal somente pelo nome *Labor*.

²⁴ Tomo 1: *La escena contemporánea* (1925); Tomo 2: *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* (1928); Tomo 3: *El alma matinal y otras estaciones del hombre de hoy* (1950); Tomo 4: *La novela y la vida* (1955); Tomo 5: *Defensa del marxismo: Polémica revolucionaria* (1959); Tomo 6: *El artista y la época* (1959); Tomo 7: *Signos y obras* (1959); Tomo 8: *Historia de la crisis mundial: Conferencias* (1959); Tomo 9: *Poemas a Mariátegui* (1959); Tomo 10: *José Carlos Mariátegui: etapas de su vida* (1959); Tomo 11: *Peruanicemos al Perú* (1970); Tomo 12: *Temas de nuestra América* (1959); Tomo 13: *Ideología y política* (1959); Tomo 14: *Temas de educación* (1970); Tomo 15: *Cartas de Italia* (1969); Tomo 16: *Figuras y aspectos de la vida mundial: 1923-1925* (1970); Tomo 17: *Figuras y aspectos de la vida mundial 1926-1928* (1970); Tomo 18: *Figuras y aspectos de la vida mundial: 1929-1930* (1970); Tomo 19: *Amauta y su influencia* (1960); Tomo 20: *Mariátegui y su tiempo* (1959).

²⁵ As correspondências “[...] podem ser utilizadas para uma pluralidade de finalidades e campos de estudos. Na teia da escrita epistográfica encontram-se estudos que atestam a inesgotável fonte das cartas como expressão de pensamento, como manifestação de ideias ou questionamentos existenciais e que também revelam o retrato de

que atesta as atividades de Mariátegui no âmbito da criação de uma rede comunicacional em grande parte da América Latina, a qual tinha o objetivo de disseminar seu trabalho intelectual e editorial, sobretudo, por meio da revista *Amauta* e do jornal *Labor*. Segundo, porque as “correspondências” mariateguianas também dão testemunho do trabalho educativo que desempenhou Mariátegui, como no exercício de “ensinar” seus interlocutores no campo teórico do “materialismo histórico”; ou como no processo de discutir a temática educativa peruana e latino-americana em variadas oportunidades, e até mesmo como instrumento de orientação e indicação de referências bibliográficas aos grupos de docentes que faziam parte da sua rede de comunicação.

Dessa forma, todos os documentos submetidos ao processo de leitura flutuante foram arquivados em pastas ao mesmo tempo em que a coleta prosseguia. O critério estabelecido para tal organização foi a fonte documental. Para cada documento pré-analisado, foi criada uma ficha de leitura contendo resumo, referência bibliográfica da publicação, além de algumas transcrições de trechos que poderiam ser utilizados posteriormente. Estes documentos foram submetidos a um tratamento numa perspectiva que sempre considerou seus contextos, autores, interesses, confiabilidade, natureza dos textos e conceitos.

Ressaltamos que, em razão da preocupação em se garantir a contextualização sócio-histórica, mantivemos inalterados aspectos semânticos e nomenclaturas. No entanto, sempre que necessário, foram consultados autores e análises críticas contemporâneas como também obras da época, abrangendo assuntos específicos, com o intuito de melhor apreender os significados atribuídos a um termo, concepção ou ideia proposta. Assim, realizamos os procedimentos de tratamento dos dados obtidos e do aprofundamento dos estudos e das análises dos materiais selecionados, buscando identificar o pensamento educativo de Mariátegui e suas contribuições para o pensamento pedagógico latino-americano.

Ressaltamos, ainda, que os textos citados estão mantidos em sua língua de origem e em *itálico*, quando aparecem no corpo do texto, e somente na língua de origem quando das citações com recuo. Também assinalamos que, para a melhor localização e compreensão dos textos mariateguianos, estes estão referenciados em notas de rodapé.

Por último, mas não menos importante, apresentamos a estrutura de nossa tese, que está organizada da seguinte forma: na Introdução, descrevemos a temática da investigação e sua origem, assim como a justificativa para o desenvolvimento do estudo e da escolha do

uma trajetória biográfica e do contexto cultural, histórico e sociopolítico de um escritor, intelectual ou pessoa comum numa determinada época” (LINS E SILVA, 2004, p. 35).

pensamento de Mariátegui, considerado um dos mais importantes pensadores marxistas latino-americanos e uma fonte para o pensamento crítico-social da região.

O segundo capítulo apresenta a vida e obra de Mariátegui. O texto contextualiza o autor em seu tempo e espaço, apresentando os contextos históricos, políticos, sociais e culturais, assim como a formação de seu pensamento e, especificamente, a compreensão do marxismo de Mariátegui.

No terceiro capítulo, apresentamos a revisão de literatura, onde realizamos levantamentos das produções ocorridas nos últimos 15 anos sobre o pensamento pedagógico latino-americano e, especificamente, sobre “Mariátegui” e “Mariátegui e a educação”. Estes levantamentos foram realizados acerca das produções científicas provenientes de banco de teses, bibliotecas digitais, redes de bibliotecas virtuais e acervos físicos de variadas bibliotecas nacionais e internacionais. Tais levantamentos indicam a baixa incidência de estudos sobre a temática educativa em relação ao pensamento de Mariátegui.

No capítulo quarto, discorremos sobre o processo de construção do pensamento pedagógico latino-americano, que teve como propósito submergir nas fontes do pensamento educacional da América Latina, trazendo para a superfície a originalidade da pedagogia de Simón Rodríguez e José Martí e, como representante do pensamento pedagógico da “imitação”, as ideias de Domingo Sarmiento.

No quinto capítulo, apresentamos as análises dos materiais selecionados para a pesquisa, nas quais buscamos evidenciar as reflexões mariateguianas sobre a temática educativa, por meio de suas ações editorialista, escrita e ativista.

No sexto capítulo, apresentamos algumas reflexões sobre o pensamento educativo de Mariátegui, oriundas dos exercícios interpretativos e ilativos realizados sobre os materiais selecionados para a investigação, indicando a presença de uma racionalidade alternativa às racionalidades hegemônicas e apontando potenciais contribuições para a pedagogia latino-americana. Por fim, apresentamos algumas considerações finais.

Portanto, apontamos que uma pedagogia latino-americana, tendo como fonte irrigadora o pensamento de Mariátegui, tem potencialidade para questionar as propostas pedagógicas com bases eurocêntricas e estadunidenses, assim como o dogmatismo dos cânones de interpretação, sejam eles conservadores ou progressistas, “quebrando”, por consequência, o “grande espelho exógeno” que sempre distorce nossa imagem e, isto posto, possibilitando a construção de um projeto de teoria pedagógica que possa ser localmente

referenciado, não sendo “nem decalque nem cópia, mas criação heróica” (MARIÁTEGUI, 1928, p. 3)²⁶.

²⁶ Revista Amauta, Lima, año III, n. 17, sep. 1928.

2 VIDA E OBRA DE JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI

Neste capítulo da pesquisa, apresentamos os elementos da vida e obra de Mariátegui, contextualizando o ambiente histórico, político, social e cultural do Peru durante a vida do autor, pois este ainda é pouco conhecido no campo educacional brasileiro.

Os aspectos de sua vida e obra, assim como o processo de formação de seu pensamento teórico, estão inteiramente interligados, em que consideramos que seu pensamento foi-se construindo durante toda sua vida, antes, durante e depois de suas experiências fora do território peruano, sobretudo, durante sua permanência na Itália.

Mariátegui nasceu em 14 de junho de 1894, em Moquegua, uma pequena cidade ao sul de Lima. Foi filho de Maria Amália La Chira Vallejos e Francisco Javier Mariátegui e Requejo. Sua mãe era de origem mestiça, católica e natural de Sayán (*Huacho*). Seu pai foi funcionário do Tribunal de Contas de Lima, o que permitiu oferecer boas condições econômicas à família. Contudo, ao transferir-se para o norte do país e romper os laços de união, colocou-os em situações econômicas e emocionais complexas, obrigando-os a se deslocarem para *Huacho*, na casa dos parentes maternos. Com o ofício de costureira de Maria Amália e com a ajuda da família materna, a mãe de Mariátegui seguiria vivendo e educando seus filhos: Júlio César, Mariátegui, Guilhermina e Amanda, esta última falecida ainda na primeira infância (RODRÍGUEZ PASTOR, 1995; BAZAN, 1982; WIESSE, 1982; ROUILLÓN, 1975; MESSEGUER ILLAN, 1974).

Mariátegui iniciou seus estudos em uma escola de *Huacho*, no ano de 1901. Em 1902, quando tinha entre 7 e 8 anos de idade, sofreu um acidente durante uma brincadeira infantil, no qual lesionou o joelho esquerdo (um traumatismo). O ocorrido acabou afastando-o dos cursos regulares de educação, assim, só terminaria seus estudos primários no ano de 1908. Por causa da situação econômica familiar que era precária à época e devido às várias cirurgias no joelho (no qual a lesão o deixaria com um problema físico), foi impedido de continuar seus estudos secundários, o que fez com que se tornasse um autodidata (GARCÍA CÁCERES, 1996; RODRÍGUEZ PASTOR, 1995; WIESSE, 1982; ROUILLÓN, 1975; MESSEGUER ILLAN, 1974).

Sua infância aconteceu em *Huacho*, ao norte de Lima, porém, depois do mencionado acidente, passou grande parte deste período (1902-1904) em tratamento no hospital *Maison de Santé*, em Lima, onde tomou gosto pelas leituras. Mariátegui foi criado em um ambiente marcado pelo catolicismo tradicional tendo vivenciado, simultaneamente, versos místicos e

lendas indígenas, uma vez que sua mãe era de origem indígena, de uma comunidade anterior aos Incas. Estas narrativas podem ter contribuído para o seu desenvolvimento imaginativo e humanístico (RODRÍGUEZ PASTOR, 1995; BAZAN, 1982; WIESSE, 1984; ROUILLÓN, 1975).

Em 1909, Mariátegui iniciou seus trabalhos no meio jornalístico, atuando como ajudante no jornal *La Prensa*. Neste jornal passou a conviver com uma geração de jovens intelectuais, como Abraham Valdelomar, César Falcón e Félix de Valle. Em 1911, enviou um artigo anônimo para o jornal *La Prensa*, o qual foi aprovado. A partir de então, ele se tornou um colaborador do diário. Adotou o pseudônimo de *Juan Croniqueur* e passou a contribuir regularmente para o jornal escrevendo crônicas sobre a vida cotidiana do Peru, com destaque para aspectos da vida cultural limenha, e publicando artigos para as revistas *Mundo Limeño*, *El Turf*, *Lulú* (PORTOCARRERO GRADOS, 1994a, 1994b; BAZAN, 1982; WIESSE, 1982; FLORES GALINDO, 1980a; ROUILLÓN, 1975; ILLAN, 1974).

No ano de 1916, publicou artigos literários na revista *Colónida*, tornou-se redator-chefe e cronista político do jornal *El Tiempo* (publicando em sua coluna *Voces*), foi nomeado codiretor da revista *El Turf* e escreveu, em coautoria com Abraham Valdelomar, a peça “*La mariscal*”. Em 1917, ganhou um concurso literário, o qual foi promovido pelo município de Lima, com a crônica “*La procesión tradicional*”, ao mesmo tempo em que matriculou-se na Universidade Católica do Peru, para estudar latim (todavia, não há registro que Mariátegui possa ter frequentado as aulas) e foi eleito vice-presidente do Círculo de Jornalistas (HAMPE, 1995; PORTOCARRERO GRADOS, 1994a, 1994b; FLORES GALINDO, 1980a; ROUILLÓN, 1975).

Em junho de 1918, fundou, em parceria com César Falcón e Félix del Valle, a revista *Nuestra Época*, a qual tinha como objetivos intervir na política peruana e difundir as novas doutrinas. Em novembro deste mesmo ano, Mariátegui participou do “*Comité de Propaganda Socialista*” e também realizou seu primeiro encontro com Víctor Raúl Haya de la Torre (TAURO DEL PINO, 1994; BAZAN, 1982; WIESSE, 1982; CARNERO CHECA, 1980; GARGUREVICH, 1978).

Em 1919, em resposta às greves operárias pela jornada de trabalho de 8 horas e à greve dos estudantes em prol da reforma universitária, fundou, em parceria com César Falcón, o diário *La Razón*, tendo sido este o ponto de partida para aquilo que Mariátegui chamou de sua “orientação socialista”, quando começou a ser conhecido por apoiar as causas dos

trabalhadores e dos estudantes. *La Razón* foi crítico de Augusto Leguía²⁷, durante as campanhas eleitorais do ano de 1919 e no início do seu governo, pois teria tomado a presidência após um golpe de Estado. Uma das primeiras ações daquele governo foi fechar o diário *La Razón* e exilar os jornalistas César Falcón e Mariátegui que saíram do país sob a justificativa governamental de propagandistas do Peru no exterior (BAZAN, 1982; WIESSE, 1982; CARNERO CHECA, 1980; GARGUREVICH, 1978; ROUILLÓN, 1975).

Entre o final de 1919 e meados de 1923, Mariátegui viajou pela Europa. Foi neste momento que iniciou a sistematização de suas posições socialistas, amadureceu sua percepção política e aprofundou seu conhecimento teórico. A assimilação do “marxismo” foi sendo sistematizada na Itália, por meio da participação nos “Conselhos Operários”, das leituras dos artigos publicados em *L’Ordine Nuovo*, da participação no Congresso do Partido Socialista Italiano (PSI), em Livorno (1921), do acompanhamento das reuniões da formação do Partido Comunista Italiano, da influência da tradição filosófica de Benedetto Croce, Piero Gobetti, Antonio Labriola e Antonio Gramsci (MELIS, 1999b; PARIS, 1981; ROUILLÓN, 1975). Esta assimilação aconteceu durante a ascensão do fascismo de Benito Mussolini e simultaneamente à incorporação de elementos e ideias vinculados ao pensamento de outros intelectuais, como Friedrich Nietzsche, Henri Bergson, Miguel de Unamuno, Georges Sorel, os surrealistas, entre outros (QUIJANO, 2014; LÖWY, 2005; MELIS, 1999c; PARIS, 1981).

Em 1921, casou-se com Ana Chiappe e, em dezembro daquele ano, nasceu seu filho, Sandro. Já no ano de 1922, retornou a Gênova para participar, como jornalista, da Conferência Econômica Internacional e, no mesmo ano, fundou a primeira “célula comunista peruana”, juntamente com César Falcón, Carlos Roe e Palmiro Machiavello. Em seguida, realizou uma viagem familiar passando por Munique, Paris, Viena, Budapeste e Praga (WIESSE, 1982; ROUILLÓN, 1975).

Mariátegui voltou ao Peru, em fevereiro de 1923, e começou a lecionar nas Universidades Populares González Prada²⁸, a convite de Haya de La Torre, onde, em junho daquele ano, iniciou uma série de conferências intituladas, posteriormente, como “*Historia de la Crisis Mundial*”, continuando sua propaganda socialista junto aos trabalhadores. Naquele mesmo ano, com o aumento da repressão *leguista* e a deportação de Haya de La Torre e outros atores políticos da época, Mariátegui assumiu a direção da revista *Claridad* (PORTOCARRERO GRADOS, 1995; 1994c). Também retomou suas contribuições com

²⁷ Foi presidente do Peru entre anos 1919 – 1930, período, que ficou conhecido como “Oncenio de Leguía”.

²⁸ Na sequência do texto, nos referiremos à “Universidade Popular González Prada” por meio das expressões: Universidade Popular e Universidades Populares.

artigos em revistas peruanas como *Variedades* e *Mundial*, nos quais desempenhava a função de comentarista do contexto internacional (WIESSE, 1982).

No ano de 1924, Mariátegui teve sua perna direita amputada, em razão de uma infecção²⁹. Em 1925, fundou, em parceria com seu irmão Julio César, a editora *Minerva*. Os artigos publicados em *Variedades* e *Mundial* foram organizados no seu primeiro livro, “*La escena contemporánea*”, e, por conseguinte, iniciou um estudo aprofundado da história econômica, social, cultural e política peruana (GARCÍA CÁCERES, 1996; JAVIER MARIÁTEGUI, 1996; WIESSE, 1982; ROILLÓN, 1975).

Em 1926, fundou seu veículo de imprensa mais conhecido, a revista *Amauta* (que, em *quechua*, significa sábio), de grande influência no Peru e na América Latina. Mariátegui reuniu um conjunto de escritores, convidando-os a participar de um novo tipo de imprensa, o que foi uma ferramenta comunicativa para educar e criar um circuito de cultura popular entre seus leitores (MAZZI HUAYCUCHO, 2017; SOBREVILLA, 2012; BEIGEL, 1996; GOICOCHEA, 1993; WISE, 1987; TAURO DEL PINO, 1974).

Em 1928, o trabalho de Mariátegui foi marcado pelo amadurecimento e desenvolvimento de seu pensamento político, pelas iniciativas de organização sindical e política do proletariado peruano. Após romper os vínculos com Haya de la Torre e com a APRA (Aliança Popular Revolucionária Americana), fundou o Partido Socialista Peruano. Ainda naquele ano, fundou o jornal *Labor*, que foi dedicado exclusivamente às questões dos trabalhadores, e publicou o livro “*7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*”, sua obra mais conhecida. No ano de 1929, participou da fundação da CGTP – Confederação Geral de Trabalhadores do Peru – (PORTOCARRERO GRADOS, 1995; TAURO DEL PINO, 1974).

No ano de 1930, sua doença agravou, sendo internado, em março daquele ano, na Clínica *Villarán*, onde passou por “*dos intervenciones quirúrgicas y tres transfusiones de sangre*”, sob os cuidados do médico Fortunato Quesada (MARTÍNEZ DE LA TORRE, 1930a, p. 100). Estas informações foram publicadas pela *Sociedad Editora Amauta*, no dia 11 de abril de 1930. Cinco dias depois, no dia 16 de abril, com apenas 36 anos de idade, Mariátegui faleceu (SOLÍS, 1930; REYNA, 1930). Nas palavras de Valcárcel (1930, p. 26): “*A figura más grande de la intelectualidad del Perú de esta generación –José Carlos Mariátegui –ha desaparecido*”.

²⁹ Não há documentação suficiente que possa comprovar o verdadeiro diagnóstico que levou à amputação da perna direita de Mariátegui. Algumas opiniões especializadas defendem que a antiga enfermidade da perna esquerda possa ter causado uma infecção generalizada que atingiu a direita. Contudo, não é descartada a possibilidade de um tumor maligno –osteosarcoma– (GARCÍA CÁCERES, 1996).

2.1 Contextos histórico-político peruano: “La República Aristocrática” (1895-1919)

Mariátegui viveu em um período no qual o Peru foi governado pelo Partido Civil (1895 – 1919) e, em seguida, por Augusto Leguía (1919 – 1930). A existência de Mariátegui, entre o nascimento e a morte deste, aconteceu durante o processo histórico em que o Peru presenciou o ponto alto e a crise do projeto político civilista, também conhecido por “*La República Aristocrática*” (BASADRE, 1968). Esse projeto, de origem burguesa, expressava a filosofia e as ações do Partido Civil, fundado em 1871, com uma ideologia de desenvolvimento nacional, que chegou ao poder em 1872, com Manuel Pardo. De acordo com Basadre (1968, p. 123), o Partido Civil era formado por:

[...] grandes propietarios urbanos, los grandes hacendados productores de azúcar y algodón, los hombres de negocios prósperos, los abogados con los bufetes más famosos, los médicos de mayor clientela, los catedráticos, en suma, la mayor parte de la gente que había ido bien en la vida [...].

Mesmo implantando algumas reformas no campo administrativo e educacional, o governo civilista-burguês de Manuel Pardo (1872 – 1876) nada fez para modificar os privilégios da classe latifundiária. Administrou uma economia em crise e sem forças para desestruturar o poder dos latifúndios, não conseguiu trazer para as suas bases as classes populares e se viu pressionado pelos representantes políticos dos proprietários de terras. Com o início da guerra contra o Chile³⁰ e suas consequências políticas e econômicas, o projeto de desenvolvimento de um capitalismo nacional ficou insustentável (COTLER, 2014³¹; BASADRE, 1968).

Após alguns anos fora do poder político-administrativo, período entre (1877 – 1894), o Partido Civil levantou-se em reação à política caudilhista e chegou ao poder novamente, no ano de 1899, mantendo seu domínio até 1912. Neste ínterim, o governo de Guillermo Billinghurst (1912 – 1914), que representou as correntes populares antioligárquicas, significou uma breve interrupção (16 meses) no domínio civilista. Este governo foi derrubado por meio de um golpe militar liderado por Oscar Benavides, deixando no poder José Pardo, no período de 1915 a 1919 (COTLER, 2014; BURGA; FLORES GALINDO, 1980; MESSEGUER ILLAN, 1974).

³⁰ Conflito armado que ficou conhecido historicamente como “Guerra do Pacífico” (1879 – 1883), o qual teve sua origem na disputa pelos interesses econômicos dos recursos naturais envolvendo Bolívia, Chile e Peru (BASADRE, 1968). Tomo IX.

³¹ Livro publicado originalmente em 1978.

As políticas públicas desenvolvidas pelos governos “civilistas” representaram os interesses da “oligarquia” que, desde o fim do século XIX, estabeleceu um amplo domínio sobre a sociedade peruana. Este domínio foi exercido por meio de um Estado que excluiu de suas políticas a maior parte da população, em benefício de uma minoria privilegiada, utilizando-se de uma estratégia governamental baseada na violência. De acordo com Burga e Flores Galindo (1980, p. 87), o “Estado oligárquico” operou suas políticas com base na ditadura, articulando fortemente a *“violencia, el racismo y las actitudes paternas que caracterizó a su dominio sobre los campesinos”*.

A oligarquia exerceu sua política com uma tendência a monopolizar o poder, neutralizando as classes médias e marginalizando as classes populares. O Estado oligárquico também não foi um “Estado Nacional”, devido à forte fragmentação regional da sociedade peruana, em que se destacavam as famílias oligárquicas da costa norte, com o cultivo da cana de açúcar em suas fazendas (COTLER, 2014). *“En la sociedad oligárquica el poder político aparecía privatizado y monopolizado por un conjunto de familias [...]”* (BURGA; FLORES GALINDO, 1980, p. 90).

Ainda de acordo com Burga e Flores Galindo (1980, p. 92), *“la oligarquía no desarrolló un programa político, no contó con un proyecto en torno al cual aglutinar a las otras clases, por eso tampoco preocupó por constituir un grupo orgánico de intelectuales que ayudaran a su dominación de clase”*. Portanto, conclui-se que a oligarquia, numericamente e economicamente uma classe reduzida, não construiu um projeto de classe dirigente e não incluiu as classes populares no seu projeto político, porque temia abrir espaços a outros setores sociais e, conseqüentemente, perder seus privilégios de classe dominante.

Considera-se que a “feudalidade” e, de maneira específica, o “*gamonalismo*” foram obstáculos para a construção de uma sociedade nacional. O “*gamonalismo*” foi um sistema que se sustentou na exploração violenta das massas campesinas nas fazendas, tornando-se um tipo de exploração *“terrateniente feudal”*. Nas palavras de Burga e Flores Galindo (1980, p. 105): *“Estos eran unos auténticos jefes rurales, despreciados por los latifundistas y aliados del gobernador, el juez de paz y el cura del distrito. Ellos encarnaban el feudalismo más primitivo y auténticamente andino. A ellos los denominaban gamonales en la región”*.

Os “*gamonales*” caracterizavam-se pelo aspecto extensivo das atividades agropecuárias, escassa produtividade, baixa rentabilidade e exploração da força de trabalho, a qual era legitimada pelas atitudes paternalistas frente às comunidades indígenas. Outra característica dos “*gamonales*” foi o desprezo pelas políticas regionais e apoio às nacionais, com o objetivo de barrarem as fiscalizações mais próximas de suas terras, instituindo aquilo

que Cotler (2014) chamou de “privatização do poder”. Contudo, outro fato importante de se registrar, é que a visão de mundo dos “*gamonales*” incluía elementos europeus e também andinos, o que os diferenciavam em muito da oligarquia (COTLER, 2014; BURGA; FLORES GALINDO, 1980).

Naquele período, a conjuntura mundial pode ser caracterizada por dois fenômenos fundamentais: “*la expansión imperialista del capital monopolico y la disputa entre las burguesías de Inglaterra y de Estados Unidos por la hegemonía en el control de ese proceso, especialmente en lo que respecta a la América Latina*” (QUIJANO, 1981, p. 13). Assim, considera-se que, no governo dos civilistas (1895 – 1919), o contexto social peruano confirmou as características herdadas dos tempos coloniais: a divisão entre a costa, considerada desenvolvida e habitada pela maioria branca e a serra, compreendida como atrasada e povoada pelas comunidades indígenas. A economia era controlada por pequenos grupos de agricultores, latifundiários e grupos burgueses, subordinados ao imperialismo inglês, ligado à exploração do guano e do salitre e posteriormente do algodão (COTLER, 2014; QUIJANO, 1981; BURGA; FLORES GALINDO, 1980; MATOS MAR, 1968).

Não obstante, o contexto político, durante a Primeira Guerra Mundial, colocou novas exigências ao projeto político civilista, como a entrada das estratégias políticas e econômicas estadunidenses sobre a economia peruana. As contradições internas e os conflitos sociais (protestos e greves), as manifestações trabalhistas (as lutas pela jornada de 8 horas de trabalho), o agravamento da crise econômica (sobretudo, com o fim da guerra europeia), em que os preços dos produtos agropecuários diminuíram, prejudicando as exportações, e as lutas estudantis pela reforma universitária pressionaram o governo de José Pardo (1915 – 1919) e aumentaram a insatisfação popular com as políticas civilistas (COTLER, 2014; FLORES GALINDO, 1980b; BURGA; FLORES GALINDO, 1980).

Diante deste contexto político turbulento, Augusto Leguía lançara sua candidatura para as eleições presidenciais, com um programa de governo que incluiria as demandas populares. Em meio a acusações de fraudes no processo eleitoral e uma possibilidade real de anulação do pleito, Leguía liderou um golpe, derrubando o então presidente civilista José Pardo e assumindo a presidência do Peru, no dia 4 de julho de 1919, dando início ao governo intitulado “*La Patria Nueva*”. Este governo ficaria no poder por onze anos ininterruptos (1919 – 1930), o que ficou conhecido na historiografia peruana de “*Oncenio*” de Augusto Leguía (BASADRE, 1968). Nas palavras de Cotler (2014, p. 144):

La mecánica de la dominación tradicional, resultante de la articulación política entre el sector burgués y señorial que conformó la “República Aristocrática”, se

restableció con Leguía pero sobre nuevas bases, sin afectar la condición pre-capitalista de las áreas rurales. Los nuevos gamonales perdieron la relativa autonomía política que habían gozado anteriormente las oligarquías señoriales y su poder local resultó sustentado en el explícito apoyo que recibían y otorgaban al poder público.

2.2 “La Patria Nueva” de Augusto Leguía (1919-1930)

O novo governo criou ações que o afastava das velhas práticas até então desenvolvidas pelas políticas civilistas e oligárquicas. No primeiro momento buscou dialogar e atender as necessidades dos movimentos populares, o que Caravedo Molinari (1977) chamou de “*período democrático de Leguía (1919 – 1922)*”, pois o principal objetivo era “[...] *destruir los mecanismos de poder que poseía el civilismo para romper así su hegemonía*” (CARAVEDO MOLINARI, 1977, p. 59).

Em 1920, aprovou uma nova constituição que reconheceu e legalizou a propriedade das comunidades indígenas e decretou que tais comunidades teriam liberdade para comprar e vender seus produtos. Proibiu o trabalho gratuito e obrigatório dos indígenas e criou uma comissão para investigar os problemas dos indígenas do Sul. Estabeleceu uma seção de assuntos indígenas no “*Ministerio de Fomento y Obras Públicas*”, sob a gestão de Hildebrando Castro Pozo (um importante indigenista da época) e criou o “*Patronato de la Raza Indígena*”, estabelecendo o “*Día do Indio*” (COTLER, 2014; FLORES GALINDO, 1980b; BURGA; FLORES GALINDO, 1980).

Em Lima, o novo governo legitimou a jornada de trabalho de 8 horas e criou a lei do empregado estabelecendo o salário mínimo. Implantou também comissões para resolver os conflitos trabalhistas, focando nos interesses populares e sendo indiferente com a oligarquia e os “*gamonales*” (COTLER, 2014; FLORES GALINDO, 1980b; BURGA; FLORES GALINDO, 1980). Todavia, “*simultáneamente, dictó la Ley de Conscripción Vial de 1920, por la que todos los hombres de 18 a 60 años estaban obligados a trabajar gratuitamente doce días al año en la construcción de carreteras*” (COTLER, 2014. p. 144).

Desarticulada a hegemonia política civilista, o governo da “*La Patria Nueva*” entrou em sua “*segunda fase (1923 – 1930)*” (CARAVEDO MOLINARI, 1977). Caracterizada por uma política de modernização sob a orientação ideológica dos Estados Unidos e o apoio aberto da burguesia industrial, as políticas *leguístas* tomaram uma posição antipopular. Em Cusco e em Puno, os movimentos indígenas começaram a ser duramente reprimidos pelas tropas do governo, além de ser iniciada uma política de aproximação dos “*gamonales*” e da oligarquia peruana. Em Lima, uma manifestação popular terminou violentamente reprimida e

foi iniciada uma política de perseguição às pessoas que não compartilhavam das ideias governistas, entre elas Haya de la Torre, Manuel Seoane, Ezequiel Urviola e alguns líderes sindicais (COTLER, 2014; QUIJANO, 1981; FLORES GALINDO, 1980b; BURGA; FLORES GALINDO, 1980).

É nesse período e sob a hegemonia ideológica dos Estados Unidos que afirmou o padrão de desenvolvimento de um capitalismo monopolista e de características pré-capitalistas, em que os banqueiros estadunidenses foram os que mais investiram (por meio de empréstimos) no regime de Leguía. Nos onze anos de governo da “*Patria Nueva*”, a dívida externa peruana multiplicou-se de “10 para 100 milhões de dólares”. Durante o “*oncenio leguista*”, desenvolveu-se também uma política de centralização estatal, na qual foram criados: o “*Banco de Reserva del Perú*”; a lei que converteu as “águas” em propriedade estatal; o “*Ministerio de Marina*”; a “*Escuela de Aviación Militar*”; a “*Guardia Civil*” e a “*Policía de Investigaciones*”. Estas ações de fortalecimento das instituições militares colaboraram para a permanência de Leguía no poder durante tanto tempo (COTLER, 2014; QUIJANO, 1981; BURGA; FLORES GALINDO, 1980).

Portanto, considera-se que Leguía “*buscó construir un poder hegemónico sustentado en sectores sociales más amplios, nuevos y que antes habían sido sistemáticamente marginados por los regímenes civilistas*” (BURGA; FLORES GALINDO, 1980, p. 139). Os objetivos políticos da “*Patria Nueva*” foram destruir o poder das antigas classes dominantes: a oligarquia da costa peruana e o “*gamonalismo*” andino. Para tanto, desenvolveu um programa (burocracia e obras públicas), com o propósito de criar uma classe média consumista e dependente, amparado nos interesses do imperialismo estadunidense (BURGA; FLORES GALINDO, 1980).

Contudo, com a instalação da grande crise do capitalismo mundial em 1929, as condições desfavoráveis para a sustentação das políticas *leguistas* permitiram o desenvolvimento de ações que prepararam o campo para o golpe de Estado do comandante Luis Sánchez Cerro, em 22 de agosto de 1930, declarando o fim do “*Oncenio*” e da “*Patria Nueva*” de Leguía.

No que se refere a Marátegui, durante o governo *leguista*, consideramos que ele foi perseguido pelas políticas da “*Patria Nueva*”. Mariátegui trabalhou na campanha contra a candidatura de Leguía, em 1919, por meio das páginas de seu diário “*La Razón*”³², o qual foi

³² Estes fatos são descritos na obra intitulada “*La Razón del joven Mariátegui. Crónica del primer diario de izquierda en el Perú*”, de Juan Gargurevich, publicado pela editora Horizonte, no ano de 1978.

fechado logo que Leguía assumiu o poder naquele mesmo ano. Em seguida, ele foi enviado ao exílio na Itália, como pode ser comprovado neste excerto de Rouillon (1984, p. 310):

Un pariente suyo (refiriéndose a Piedra, familiar de Leguía) fue a vernos y habló a solas con Mariátegui y conmigo. Al final, los dos entendimos esta frase sin equívocos: O fuera del país o en la cárcel. Podríamos escoger; sin embargo, no escogimos. El gobierno escogió por nosotros.

Após seu regresso da Europa, Mariátegui voltaria a ser perseguido e preso pelo governo *leguista*, tendo sua revista *Amauta* fechada, além de ter suas correspondências e materiais de trabalho várias vezes confiscados pela polícia peruana.

Mariátegui compreendeu as políticas da “*Patria Nueva*” como um governo que acentuou a dependência ao capital estadunidense e que desenvolveu um projeto para implantar o desenvolvimento do capitalismo no Peru. De acordo com Burga e Flores Galindo (1980), Mariátegui percebia com clareza as contradições entre Leguía e a oligarquia peruana. Nos próprios dizeres de Mariátegui (1979a, p. 93)³³:

En el Perú, el régimen leguista, aunque tímido en la práctica ante los intereses de los latifundistas y gamonales, que en gran parte le prestan su apoyo, no tiene ningún inconveniente en recurrir a la demagogia, en reclamar contra la feudalidad y sus privilegios, en tronar contra las antiguas oligarquías, en promover una distribución del suelo que hará de cada peón agrícola un pequeño propietario. De esta demagogia saca el leguismo, precisamente, sus mayores fuerzas. El leguismo no se atreve a tocar la gran propiedad.

Mariátegui soube distinguir, de forma inteligível, o contexto político entre a “*República Aristocrática*” e o “*Oncenio*”. A primeira havia representado no Estado os interesses da oligarquia e dos “*gamonales*” e o segundo se tornou antidemocrático, mas suas políticas poderiam abrir possibilidades para novas opções, em que, mesmo considerando o atraso da sociedade peruana, o “socialismo” poderia emergir como uma exigência histórica (FLORES GALINDO, 1980b).

2.3 Contextos histórico-cultural-educacional peruano: da “geração radical” à “geração futurista”

No contexto histórico-cultural peruano, Mariátegui se referiu a quatro gerações que apresentaram maneiras distintas de interpretar a realidade do Peru, a saber: “*generación radical*”, “*generación futurista*”, “*generación colónida*” e a “*nueva generación*”

³³ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Ideología y Política*. Décima edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1979a (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 13.

(MARIÁTEGUI, 1944, p. 225-227)³⁴. Assim, situamos a discussão sobre o pensamento educativo de Mariátegui em um contexto histórico, político, social e cultural, onde ele pensou e debateu a realidade peruana em um país influenciado pela “geração radical”, e, sobretudo, pela “geração futurista”.

A “geração radical” apareceu após o fim da Guerra do Pacífico (1879 – 1883) e esta etapa histórica ficou conhecida como “*Reconstrucción Nacional (1884 – 1895)*” (CASTRO, 2013) porque foi um período marcado pelos desafios de se reconstruir o Estado e criar as bases para desenvolver a nação. Esta geração pode ser representada por Manuel Gozález Prada e uma tendência à “concepção positivista” de conhecimento. Neste cenário, apareceram questões complexas, tais como: a necessidade da educação pública, gratuita e universal e o desafio de proporcionar educação para as comunidades indígenas. Não obstante, a geração “radical” não teve um programa definido para a sociedade peruana e deixou um vazio, o qual foi ocupado pelos intelectuais da “geração futurista” (GONZALES ALVARADO, 2016).

Os pensadores da “geração futurista” iniciaram a publicação de vários estudos no campo das ciências sociais (sociologia, filosofia, história e política) e influenciaram a cultura peruana durante as primeiras décadas do século XX (GERMANÁ, 1995). A “geração futurista” também ficou conhecida na historiografia peruana como “*generación del novecientos*” ou “*arielistas*”. No que se refere à “geração futurista”, o termo está relacionado com o objetivo deste grupo de intelectuais que era o de “modernizar” o Estado peruano. Todavia, Mariátegui (1944)³⁵ os chamou de “*generación futurista*” pelo sentido paradoxo do termo, utilizado para um grupo de intelectuais que ele considerava “restauradores” das ideias coloniais.

Em relação ao termo “*arielistas*”, este está relacionado com a influência dos temas contidos no livro “*Ariel*” (do escritor uruguaio José Enrique Rodó) sobre os pensadores peruanos, a tal ponto de caracterizá-los com este nome. O termo “*generación del novecientos*” referia-se aos intelectuais peruanos do final do século XIX, com influências do “idealismo” (GONZÁLES ALVARADO, 1996; GERMANÁ, 1995).

Compunham a “geração futurista”, intelectuais como: Alejandro Desutua (1849 – 1945)³⁶, Francisco García Calderón (1883 – 1953)³⁷, José de la Riva Agüero (1885 – 1944)³⁸,

³⁴ MARIÁTEGUI, José Carlos. *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Segunda edición. Lima: Biblioteca Amauta, 1944.

³⁵ *Ibid.* p. 213.

³⁶ Nasceu em Huancayo, em 1849, e lutou na guerra contra o Chile. Após ter estudado no Colégio Senhora de Guadalupe, seguiu sua formação na Universidade de São Marcos, onde estudou filosofia e doutorou-se em 1872. Também estudou direito nessa universidade e, em 1882, tornou-se catedrático de Literatura Geral e Estética. Foi

Manuel Vicente Villarán (1873 – 1958)³⁹, Víctor Andrés Belaúnde (1883-1966)⁴⁰, entre outros. Entre as obras mais representativas destes escritores, apontamos os livros: “*El Perú Contemporáneo*”, de García Calderón, publicado em 1907; “*El carácter de la literatura del Perú Independiente*”, de Riva Agüero, escrito em 1905; e “*La realidad nacional*”, de Belaúnde, publicado em 1931 (GONZÁLES ALVARADO, 2016, 1996; GERMANÁ, 1995; SALAZAR BONDY, 1965).

Consideram-se marcas fortes da geração “futurista”: o caráter nacional e reformista de seu projeto político; o pluralismo de ideias e de compreensão dos temas nacionais entre seus membros; e a formação de um pensamento modernizador (GONZÁLES ALVARADO, 1996). Para Mariátegui (1944, p. 215)⁴¹, a “geração futurista” se mostrou ao mesmo tempo “*universitaria, académica, retórica*” e adotou “*del modernismo sólo los elementos que le sirven para condenar la inquietud romántica*”.

Para Germaná (1995, p. 47), um dos temas mais importantes para os “futuristas” foi a educação, “[...] *pues veían en la elevación del nivel cultural de los peruanos una base sólida para alcanzar el ‘progreso’*”. Outra temática importante foi a insistência na função que deveria ter as “*minorías selectas*” na condução dos governos democráticos, defendendo a formação de uma “elite” e uma “aristocracia da inteligência”.

Desde 1918, diante de um Peru governado por uma oligarquia que representava a menor parte da população e frente a uma Europa (o modelo a ser copiado) destruída pela Primeira Guerra Mundial, os intelectuais “futuristas” perderiam suas “ilusões no progresso”.

decano da Faculdade de Letras e Reitor da Universidade de São Marcos, além de ser Diretor da Biblioteca Nacional do Peru. Faleceu em Lima, em 1945.

³⁷ Nasceu em Valparaíso, em 1883. Estudou no Colégio Sagrado Coração e na Universidade de São Marcos. Foi secretário da delegação peruana em Londres, em 1908, e em Paris, em 1910 e 1918. Delegado do Peru ante a Liga das Nações, em 1920, 1932 e 1933 e ante a Conferência Internacional do Trabalho, em 1931. Faleceu em Lima, em 1953 (CASTRO, 2013).

³⁸ Nasceu em 1885, em Lima. Estudou na Universidade de São Marcos; foi historiador e escritor. Seu pensamento representa o processo de reconhecimento da diversidade peruana, localizando-se numa posição intermediária entre a tradição andina e a hispana. Faleceu em Lima, em 1944 (CASTRO, 2013).

³⁹ Nasceu em Lima, em 1873, e realizou seus estudos no Colégio Senhora de Guadalupe. Ingressou na Universidade de São Marcos, graduou-se em direito, em 1892, e doutorou-se também em direito, em 1894. Foi reitor de São Marcos, em 1922, orientando-se pelo positivismo. Também foi ministro de Estado, senador e candidato à presidência da República. Viveu no exílio entre os anos 1925 – 1927 e depois da caída de Augusto Leguía ocupou-se de cargos públicos importantes. Faleceu em Lima, em 1958 (CASTRO, 2013).

⁴⁰ Nasceu em Arequipa, em 1883, e estudou na Universidade de Arequipa e, em seguida, na Universidade de São Marcos. Foi filósofo, diplomático e escreveu sobre a realidade peruana e sobre a peruanidade. Belaúnde foi inicialmente um positivista que evoluiu para o espiritualismo e depois ao pensamento cristão e católico. Sua trajetória política foi contemporânea a de Haya de la Torre e Mariátegui. Faleceu em Lima, em 1966 (CASTRO, 2013).

⁴¹ MARIÁTEGUI, José Carlos. *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Segunda edición. Lima: Biblioteca Amauta, 1944.

Sem uma alternativa para propor àquela realidade, tornariam uma “geração frustrada” (LOAIZA, 1990) ou, como propôs Gonzáles Alvarado (1996), “*Sanchos fracasados*”⁴².

Portanto, consideramos que o principal objetivo da “geração futurista” foi a “modernização” do sistema político e cultural do Peru, a qual vislumbrava uma democracia espelhada no modelo europeu, desconsiderando a incompatibilidade da realidade peruana com a modernidade europeia.

Especificamente, no campo da educação, os intelectuais “futuristas” também foram os principais debatedores daquele momento. Mesmo considerando que estes intelectuais formaram a “geração futurista”, ressaltamos que existiram discordâncias teóricas entre eles. Ainda que não se possa colocá-los em dois grupos com ideologias diferentes, podemos separá-los em duas tendências que correspondem a também duas sensibilidades políticas distintas: os intelectuais identificados com os ideais da democracia liberal (Vicente Villarán e Belaúnde) e aqueles identificados aos ideais tradicionalistas (Deustua e Riva Agüero). García Calderón estava em posição intermediária (GERMANÁ, 1995; SALAZAR BONDY, 1965).

Grosso modo, Deustua foi o principal representante do pensamento idealista e defendia que a educação deveria ser desenvolvida com base em uma “hierarquia de valores”, com ênfase no “espiritual” sobre o “material”. Sua proposta combinava os “valores morais” e a “técnica”, favorecendo a formação de uma “elite nacional”, o que o levou a focar a educação universitária, pois era necessário formar os dirigentes da nação (CASTRO, 2013; BARRANTES, 1999).

Vicente Villarán pode ser considerado claramente um positivista e ele compreendia que educar significava um conhecimento “real” das coisas, um conhecimento “prático”, visando à “eficácia” da educação, ou seja, atingir o “progresso” e o “desenvolvimento econômico”, em que a “riqueza” traria a cultura e a educação, numa clara observação das experiências estadunidenses (CASTRO, 2013; BARRANTES, 1999).

García Calderón, embora expressasse um pensamento moderado, sua tendência aproximava-se mais dos idealistas. Defendeu uma educação voltada para a “qualificação no trabalho” e uma “educação técnica” e se dedicou a pensar os “processos educativos universitários” e a “formação das juventudes”. Também defendeu a “educação de uma elite”, contudo, estendeu esta perspectiva para todos os homens e mulheres (CASTRO, 2013).

⁴² Refere-se ao livro de Gonzáles Alvarado: “*Sanchos fracasados. Los arielistas y el pensamiento político peruano*”, o qual foi inspirado no trecho de uma carta escrita por Víctor Andrés Belaunde, em “27 de dezembro de 1916”, a José de la Riva Agüero, logo do fracasso político com o Partido Nacional Democrático: “No somos los quiñotes que se estrellan noblemente contra molinos de viento sino los sanchos fracasados expuestos a la risa universal”. Este exerto foi extraído do livro “La agonía de Mariátegui. La polémica con la Komintern” de Flores Galindo (1980b, p. 40).

Belaúnde (que foi do positivismo ao idealismo e deste ao cristianismo) ressaltou a importância do pensamento religioso para a compreensão da realidade do Peru e criticou o projeto educativo da República peruana que, para ele, falhou em relação à “educação popular” (compreendida como o processo educacional das comunidades indígenas). Para Belaúnde, o projeto republicano priorizou a “educação secundária”, que implicava diretamente na formação da população “*criolla*”, em detrimento da formação dos indígenas (CASTRO, 2013).

Riva Agüero representou um pensamento considerado como um “positivismo conservador” (SALAZAR BONDY, 1965) e pensou em uma “educação primária” que pudesse contemplar todo o território peruano, propondo uma modalidade de “escolas ambulantes” para as comunidades indígenas da serra andina. No seu projeto educacional, a “educação secundária” deveria focar na “formação técnica” e com um importante desenvolvimento cultural, porém, sem articulação com a “formação universitária”. Outra importante proposta educativa de Riva Agüero foi sua visão de “autonomia universitária”, a qual deveria ser “livre” de qualquer ingerência do governo ou do Estado. Este intelectual ainda defenderia a importância da “educação artística” e principalmente a “educação das mulheres” (CASTRO, 2013).

Considerando este contexto, Marátegui (1944)⁴³, em suas leituras e observações sobre os intelectuais da “geração futurista”, evidenciou os limites das análises destes em relação à sociedade peruana e os vinculou ao processo de relegitimação do processo político oligárquico. Para ele, o projeto de modernização dos “*futuristas*” era incompleto, porque ocultava “a realidade profunda do Peru”, onde o “*gamonalismo*” e a oligarquia, entre outras coisas, exploravam as comunidades indígenas.

Para Mariátegui, Vicente Villarán foi quem melhor representou o espírito capitalista da classe dominante peruana, pois “*formulaba en un lenguaje positivista el programa del civilismo burgués y, por ende, demo-liberal*” (MARIÁTEGUI, 1944, p. 113)⁴⁴. No que se refere a Deustua, este representou a “*reacción del viejo espíritu aristocrático, más o menos ornamentada de idealismo moderno*” (MARIÁTEGUI, 1944, p. 113)⁴⁵. Nas análises mariateguianas, Belaúnde apareceu como um intelectual que, em sua juventude, defendeu

⁴³ MARIÁTEGUI, José Carlos. *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Segunda edición. Lima: Biblioteca Amauta, 1944.

⁴⁴ *Ibid.* p. 113.

⁴⁵ *Ibid.* p. 113.

uma reforma universitária em consonância com a cultura peruana, contudo, com o passar do tempo, desistiu desta proposta (MARIÁTEGUI, 1972a)⁴⁶.

Em relação aos aspectos culturais, Mariátegui (1944)⁴⁷ considerou os intelectuais Vicente Villarán e Belaúnde como os “futuristas” mais próximos aos ideais democrático-liberais, porém, criticou-os por não compreenderem que suas propostas eram inviáveis à sociedade peruana pré-capitalista daquele momento.

No que tange a Riva Agüero, este representou uma posição muito próxima aos interesses oligárquicos. *“Riva Agüero enjuició la literatura con evidente criterio ‘civilista’. [...] El espíritu de casta de los ‘encomenderos’ coloniales, inspira sus esenciales proposiciones críticas que casi invariablemente se resuelven en españolismo, colonialismo, aristocratismo”* (MARIÁTEGUI, 1944, p. 178)⁴⁸.

Mariátegui apontou ainda que, dos intelectuais “futuristas”, García Calderón foi quem teve uma leitura mais “real” dos problemas da sociedade peruana. *“Le Pérou Contemporain de Francisco García Calderón estudió el Perú con un criterio más realista que el de las anteriores generaciones intelectuales. Pero [...] esquivó todo examen atrevido”* (MARIÁTEGUI, 1972a, p. 51)⁴⁹.

O ponto central da crítica de Mariátegui aos “futuristas” foi questionar a saída apontada por eles para a sociedade peruana, onde considerava que, por meio do processo educacional, poderia promover o “progresso” e desenvolver alternativas para se alcançar a modernidade europeia. Esta crítica mariáteguiana tem seu fundamento na compreensão que a “modernidade” teve seu início com o “descobrimento” da América. *“El descubrimiento de América es el principio de la modernidad [...]”* (MARIÁTEGUI, 1979b, p. 163)⁵⁰.

Portanto, Mariátegui compreendeu que a “geração futurista” não conseguiria adentrar as profundezas da realidade social peruana e transformá-la e afirmou que este objetivo deveria estar sob a responsabilidade de uma “nova geração”. *“Pertenece a nuestra época la tendencia a penetrar, con mayor ‘élan’, en las cosas y los problemas peruanos”* (MARIÁTEGUI,

⁴⁶ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Peruanicemos al Perú*. Segunda edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1972a. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 11.

⁴⁷ MARIÁTEGUI, José Carlos. *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Segunda edición. Lima: Biblioteca Amauta, 1944.

⁴⁸ *Ibid.* p. 178.

⁴⁹ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Peruanicemos al Perú*. Segunda edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1972a. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui), Tomo 11.

⁵⁰ MARIÁTEGUI, José Carlos. *La novela y la vida. Siegfried y el profesor Canella. Ensayos sintéticos, reportajes y encuestas*. Octava edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1979b. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 4.

1972a, p. 52)⁵¹. Esta “nova geração” contou com intelectuais oriundos da “*generación Colónida*” (que evoluíram de uma crítica literária para uma crítica política da sociedade peruana) e pode ser representada por intelectuais como César Falcón, Luis Alberto Sánchez, Haya de la Torre e, principalmente, Mariátegui.

2.4 A formação do pensamento de José Carlos Mariátegui

Para compreender o processo de formação do pensamento de Mariátegui, é necessário pensá-lo no contexto do debate do seu tempo. Neste sentido, destacamos a importância das experiências vividas por Mariátegui, ainda em sua infância e adolescência, e principalmente seu aprendizado no meio jornalístico limenho da época. Compreendemos que tais experiências de aprendizagem tenham preparado o jovem Mariátegui para o encontro com as várias perspectivas epistemológicas que iria conhecer e aprender, das “terras altas” do sul andino e do continente europeu.

Apontamos, como o início do processo de formação do pensamento de Mariátegui, suas experiências do abandono do pai, dos processos cirúrgicos que foi submetido e, como consequência disso, sua vida solitária por quase três anos na clínica *Maison de Santé*, experiências fortes para uma criança entre sete e oito anos de idade, o que pode ter deixado significativas marcas. Todavia, foi no período da experiência hospitalar e da inerente solidão que Mariátegui tomou gosto pela leitura e fez de tal contexto uma alternativa, dedicando-se grande parte do tempo aos livros que lhe eram oferecidos (WIESSE, 1982).

Importante também no processo de formação de Mariátegui foram suas experiências nas oficinas da imprensa limenha. A prática de leitura dos artigos jornalísticos, no processo de revisão, e a convivência com vários escritores e intelectuais levou-o a desenvolver suas habilidades mentais e de escrita. Para Wiesse (1982, p. 13), “*La imprenta es, para José Carlos, la escuela, donde, sin maestros, va formándose su personalidad y desarrollándose sus facultades mentales*”. Assim, as experiências nos diários, *La Prensa* e *El Tiempo*, e na revista *Colónida* proporcionaram um espaço para que Mariátegui desenvolvesse suas reflexões, principalmente no campo literário (MELIS, 1999d; PORTOCARRERO GRADOS, 1994b; FLORES GALINDO, 1980a).

Contudo, ainda nestes contextos, o jovem Mariátegui também iniciou seu interesse pelo mundo andino, sobretudo, pela “*Gran sublevación indígena del Sur*”, da qual escreveu

⁵¹ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Peruanicemos al Perú*. Segunda edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1972a. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 11.

artigos, no jornal *El Tiempo*, sobre o personagem revolucionário Teodomiro Gutiérrez Cuevas. Este adotou o nome *quechua Rumi Maqui* (Mão de Pedra) e lançou o lema de “*Restaurar el Tahuantinsuyo*” (BURGA; FLORES GALINDO, 1980). As discussões desta temática influenciariam o pensamento mariáteguiano sobre o mundo andino e os movimentos indígenas.

Neste período, Mariátegui também foi influenciado pelo pensamento de Manuel González Prada, o qual foi ligado à tradição positivista e concentrou sua luta contra a ideologia religiosa e em favor da organização do movimento dos trabalhadores. Entretanto, a principal influência que exerceu sobre Mariátegui foi o pensamento político em relação ao “problema do índio” (MELIS, 1999b).

A experiência da criação da revista *Nuestra Época*, em 1918, marcou o início de um “deslizamento” de Mariátegui, passando dos interesses literários para as questões políticas. Afirmamos que as experiências voltadas para as ideias socialistas e que traziam críticas sociais à sociedade peruana teve seu início com a criação desta revista, sua participação na fundação do *Comité de Propaganda Socialista* e seus vínculos com o Partido Socialista Internacional da Argentina. Nas palavras de Mariátegui (1918, p.1)⁵²:

Nosotros que motejados de bolshevikis, no nos hemos defendido con grima de este mote sino que lo hemos abrazado con ardimiento y fervor tenemos que holgarnos y refocilarnos de que el socialismo comience a aclimatarse entre nosotros como una planta extranjera que halla amor en este suelo donde tan bien saben medrar y prosperar pródicamente la rica caña de azúcar y el generoso algodón mitaffi.

De acordo com Paris (1981, p. 81), este período pode ser compreendido como as “primeiras divagações socialistas” de Mariátegui, “*porque no se trata para nada de una ‘conversión’ o de un cambio brutal, sino más de un deslizamiento [...]*”.

A experiência do diário *La Razón* também foi de suma importância para a formação de Mariátegui, pois foi por meio deste que acompanhou e apoiou os movimentos dos trabalhadores pela implantação das jornadas de trabalho de oito horas e as manifestações dos estudantes pela reforma universitária (GARGUREVICH, 1978). Foi neste contexto que Mariátegui fez sua entrada na luta política ao lado do nascente proletariado peruano, orientando-se para o socialismo, ainda que de forma incipiente, mas estava formada a base de seu ulterior socialismo revolucionário (MELIS, 1999b, 1999e).

Assim, compreendemos que as experiências de solidão e sofrimentos na infância, o ingresso nos espaços jornalísticos e intelectuais limenhos, o interesse pelo mundo andino, a influência do pensamento de González Prada, a realidade peruana que o levou do campo

⁵² El Tiempo, Lima, año III, n. 637, 9 de abril de 1918, p. 1.

estético para o político, as primeiras “divagações socialistas”, a descoberta e o encontro com as massas trabalhadoras e as manifestações estudantis integraram a primeira fase da formação de Mariátegui no contexto peruano.

De acordo com Rouillón (1984), podemos afirmar que Mariátegui chegou à Europa já propenso à esquerda socialista. Este fato também ficou evidente na interpretação de Florestan Fernandes sobre o pensamento mariateguiano: “Não foi o marxismo que levou Mariátegui à revolução. Ao revés, foram sua inquietação intelectual e seus anseios políticos revolucionários, ambos intrinsecamente peruanos, embora universalizados e universalistas, que o levaram ao marxismo” (FERNANDES, 2004, p. 16).

A experiência de Mariátegui na Europa (1919 – 1923) foi vivida com maior espaço temporal na Itália, contudo, antes de chegar ao território italiano, compartilhou alguns saberes com os intelectuais franceses do grupo *Clarté*⁵³, sobretudo com Henri Barbusse⁵⁴ e Romain Rolland. Em sua estadia francesa, Mariátegui adquiriu materiais de estudo e alguns livros destes intelectuais e de outros, como Rabindranath Tagore⁵⁵ (MELIS, 1999b; PARIS, 1981; ROUILLÓN, 1984; MESSEGUER ILLAN, 1974).

Mariátegui chegou à Itália no fim de 1919, como correspondente do jornal *El Tiempo*, e o país passava por uma grave crise econômica, com enfrentamentos entre os trabalhadores e os capitalistas, o que enfraqueceu tanto os liberais quanto os socialistas, abrindo espaço para os fascistas (ROUILLÓN, 1984; MESSEGUER ILLAN, 1974). A experiência vivida na Itália seria um marco na vida de Mariátegui, onde conseguiu construir um conjunto de aprendizagens que o possibilitaria desenvolver um dos mais importantes pensamentos latino-americanos.

Entre os anos 1918 e 1920, Mariátegui acompanhou a Revolução Russa e, por meio das páginas de *L'Ordine Nuovo*, *Avanti* e *Il Soviet*, adquiriu um conhecimento daquele processo. Mariátegui também reuniu um conjunto de materiais que o possibilitou sistematizar sua compreensão do momento histórico europeu. Tais materiais foram extraídos dos jornais “*Avanti*, *Il Soviet*, *Critica Sociale*, *Umanità Nuova*, *L'Ordine Nuovo* y, luego, *La Rivoluzione liberale -al menos, de los escritos de Piero Gobetti-*” (PARIS, 1981, p. 90-91).

⁵³ MARIÁTEGUI, José Carlos. El Grupo Clarté. In: __. *La escena contemporánea*. Empresa Editora Amauta, 1972b. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 1. p. 152.

⁵⁴ MARIÁTEGUI, José Carlos. Henri Barbusse. In: __. *La escena contemporánea*. Empresa Editora Amauta, 1972b. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 1. p. 156. O segundo artigo encontra-se em: MARIÁTEGUI, José Carlos. Una encuesta de Barbusse en los Balkanes. In: __. *Figuras y Aspectos de la Vida Mundial II*. Empresa Editora Amauta, 1970. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 17. p. 118.

⁵⁵ MARIÁTEGUI, José Carlos. Rabindranath Tagore. In: __. *La escena contemporánea*. Empresa Editora Amauta, 1972b. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 1. p. 199.

Em 1921, assistiu, em Livorno, o Congresso do Partido Socialista e presenciou a fundação do Partido Comunista Italiano, por iniciativa dos jovens (Togliati, Bordiga e Gramsci) do *L'Ordine Nuovo* (PARIS, 1981; ROUILLÓN, 1984; MESSEGUER ILLAN, 1974). Mariátegui realizou, também no contexto italiano, experiências culturais e intelectuais que foram cruciais na construção de seu pensamento, principalmente seu aprendizado da “teoria marxista”. Este aprendizado se deu por influências de vários pensadores, entre estes: Antônio Labriola, Benedetto Croce⁵⁶, Piero Gobetti⁵⁷. Além de outras influências, como D’Annunzio⁵⁸, Nitti⁵⁹, Sturzo, Oswald Spengler, George Sorel, Antonio Gramsci, Nietzsche e Freud (GERMANÁ, 2017; MELIS, 1999b, 1999b; PARIS, 1981; NUÑEZ, 1972).

Antônio Labriola é considerado um importante pensador marxista italiano, o qual defendeu um “marxismo” marcado pelas influências econômicas e de caráter científico, porém, distanciava-se dos positivistas. Foi Labriola quem aproximou as ideias de Marx a Benedetto Croce, pensador liberal e principal responsável pela difusão do pensamento hegeliano na Itália.

Croce jamais foi marxista, contudo, travou intensas polêmicas contra o “evolucionismo” e o “positivismo”. O “materialismo histórico”, em Benedetto Croce, não é compreendido como uma “filosofia da história”, mas como um “método de interpretação”. Para ele, o “materialismo histórico” não era uma lei histórica, uma filosofia definitiva, pois se tratava, em sua análise, de um método de interpretação de um contexto particular, assim, deveria ser reformulado constantemente. Por isso, a posição “antipositivista” de Croce influenciou o pensamento dos intelectuais comunistas italianos, principalmente o jovem Gramsci, os quais se valiam dessas reflexões para questionarem as concepções

⁵⁶ MARIÁTEGUI, José Carlos. Benedetto Croce y el Dante. In: __. *Cartas de Italia*. Empresa Editora Amauta, 1972c. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 15. p. 72.

⁵⁷ Mariátegui dedicou três artigos a Piero Gobetti, como segue: “Piero Gobetti”, “La Economía y Piero Gobetti”, e “Piero Gobetti y el Resorgimiento”. Estes artigos foram reproduzidos no livro: MARIÁTEGUI, José Carlos. *El alma matinal y otras estaciones del hombre de hoy*. Empresa Editora Amauta, 1981. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 3. p. 133, 138 e 142, respectivamente.

⁵⁸ MARIÁTEGUI, José Carlos. D’Annunzio, después de la epopeya. In: __. *Cartas de Italia*. Empresa Editora Amauta, 1972c. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 15. p. 94. MARIÁTEGUI, José Carlos. D’Annunzio y el fascismo. In: __. *La escena contemporánea*. Empresa Editora Amauta, 1972b. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 1. p. 18.

⁵⁹ Mariátegui dedicou quatro artigos a Nitti, a saber: “El programa electoral de Nitti” e “La figura europea de Nitti”, reproduzidos no livro: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Cartas de Italia*. Empresa Editora Amauta, 1972c. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 15. p. 104 e 170, respectivamente; O terceiro artigo: MARIÁTEGUI, José Carlos. Nitti. In: __. *La escena contemporánea*. Empresa Editora Amauta, 1972b. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 1. p. 60; O quarto artigo: MARIÁTEGUI, José Carlos. Nitti y la batalla antifascista. In: __. *Figuras y Aspectos de la Vida Mundial III*. Empresa Editora Amauta, 1970. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 18. p. 76.

“evolucionistas” e “economicistas” que vigoravam na II Internacional (MELIS, 1999b, 1999c; PARIS, 1981).

No que tange a Mariátegui, o peruano manteve relações pessoais com Croce e pode-se dizer que ele absorveu da “teoria croceana” um pensamento favorável à recusa do “materialismo vulgar” e do “economicismo” (ROJAS RUAYNATES, 2019b; MELIS, 1999b, 1999c; PARIS, 1981).

Quanto a Piero Gobetti, intelectual liberal e amigo próximo de Gramsci, o qual mantinha contatos e relações com o grupo do *L'Ordine Nuovo*, embora com enfoque distinto, ele teve seu “liberalismo” influenciado pela Revolução Russa e por pensadores como Georges Sorel, Gaetano Mosca, Benedetto Croce e Henri Bergson. Ainda assim, seu pensamento apresentou traços de profunda originalidade. Piero Gobetti foi o intelectual italiano que influenciou de maneira mais decisiva o pensamento de Mariátegui, através do qual este último assimilou os principais elementos da cultura italiana de esquerda.

No campo político a maior preocupação de Gobetti foi impulsionar a formação de uma nova classe dirigente para enfrentar os desafios do panorama histórico da Itália, a qual ele considerava uma “nação inconclusa”. Esta ideia parece ter influenciado profundamente Mariátegui nas análises das nações latino-americanas. Nas palavras de Mariátegui (1981, p. 138)⁶⁰: *“Esta sagaz y constante preocupación de lo económico me parece uno de los signos más significativos [...] de Gobetti, que la debió, no a una hermética educación marxista, sino a una autónoma y libérrima maduración de su pensamiento”*. Mariátegui também absorveu o núcleo central da crítica de Gobetti ao dualismo do Estado italiano, em que se destacavam as contradições entre as elites setentrionais e as pequenas burguesias do sul (VÁRELA PETITO, 2010; MELIS, 1999b, 1999c; GIANNONI, 1996; PARIS, 1981; NUÑEZ, 1972).

No que se refere a Georges Sorel, pensador francês, este teve relações com Mariátegui, no campo específico da teoria, e não há dúvidas do papel de Croce na constituição deste vínculo. Sorel foi um pensador extremamente importante na segunda década do século XX, principalmente por suas teses sobre o “sindicalismo revolucionário”, contudo, foram suas “reflexões sobre a violência” que impactaram a maioria daqueles que questionavam as propostas políticas da social-democracia europeia. Na polêmica entre Mariátegui e Henri De Man sobre a questão “anti-reformista da teoria de Marx”, a qual será explicitada mais adiante, o pensador peruano rechaçou as “revisões” do marxismo dos “*Masaryk*”, dos “*Bernstein*”,

⁶⁰ MARIÁTEGUI, José Carlos. *El alma matinal y otras estaciones del hombre de hoy*. Sétima edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1981. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 3.

entre outros, e acolheu como uma contribuição criativa as reflexões de Georges Sorel (MELÍS, 1999a). Nas palavras de Mariátegui (1973, p. 20)⁶¹:

La verdadera revisión del marxismo, en el sentido de renovación y continuación de la obra de Marx, ha sido realizada, en la teoría y en la práctica [...]. Georges Sorel, en estudios que separan y distinguen lo que en Marx es esencial y sustantivo, de lo que es formal y contingente, representó en los primeros decenios del siglo actual, [...] el retorno a la concepción dinámica y revolucionaria de Marx y su inserción en la nueva realidad intelectual y orgánica.

A “teoria do mito”, de Sorel, foi extraída da análise histórica, na qual a tipificou na “greve geral dos sindicalistas” e Mariátegui, ao assimilar aquela teoria, deslocou-a para a “revolução proletária”. Mariátegui compreendeu a revolução como um “mito”, carregado de “emoção” e “fé profunda”, e ela seria para ele uma alternativa para romper com o “reformismo positivista” da II Internacional. Assim, mesmo considerando a grande influência das abordagens sorelianas do “mito” sobre Mariátegui, não se pode falar de uma assimilação acrítica destas abordagens, pois o peruano realizou uma transformação da concepção fundamental de Sorel.⁶² (MELIS, 1999b; OSHIRO, 1996; DEPAZ TOLEDO, 1991; PARIS, 1981).

Ressaltamos que o processo de formação do pensamento mariateguiano durante o período europeu foi influenciado pelas reflexões sobre as dimensões subjetivas (individuais e sociais) das experiências humanas, por meio das contribuições dos pensamentos de Nietzsche e Freud. Do primeiro, recolheu a atitude de não buscar a objetividade pura e as certezas absolutas e, do segundo, a inquietação de não focar somente as superfícies dos fenômenos sociais (PEÑA, 1995; MARIÁTEGUI CHIAPPE, 1995; SCHUTTE, 1992; MELIS, 1999b; PARIS, 1981).

No que tange a Gramsci, embora não existam evidências que possam comprovar o encontro pessoal entre os dois pensadores, para Melís (1999a, p.17), o que impressiona em ambos é a “coincidência” do rechazo de toda redução positivista ou sociologista do marxismo, contudo, “[...] *la explicación más lógica de esta concordancia se encuentra en la común fuente croceana [...]*”. Ainda assinalamos que Mariátegui somente teve contato com as reflexões de Gramsci, por meio das publicações do *L’Ordine Nuovo*, não tendo conhecido os escritos do tempo do “cárcere”, os quais só foram publicados após a morte de Mariátegui, em 1930.

⁶¹ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Defensa del Marxismo*. Polémica revolucionaria. Quinta edición, 1973a. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 5.

⁶² Esta perspectiva diferencia-se de formulações que consideram o pensamento de Mariátegui mais próximo de Sorel do que de Marx, como o trabalho de Luis Villaverde Alcalá-Galiano, “*El sorelismo de Mariátegui*” e o trabalho de Robert Paris, “*Mariátegui: um ‘sorelismo’ ambíguo*”, ambos publicados no livro do argentino José Aricó: *Mariátegui y los Orígenes del marxismo latinoamericano*, no ano de 1978.

Grosso modo, as experiências europeias de Mariátegui foram fundamentais na construção de seu pensamento, uma vez que as “publicações de *L’Ordine Nuovo*”, o “editorialismo gobettiano”, o desenvolvimento “teórico do socialismo”, as “experiências do movimento trabalhista” nos conselhos de ocupações das fábricas, a “ascensão do fascismo” e as “contribuições culturais, filosóficas e políticas” dos pensadores italianos contribuíram para a formação de uma “autonomia intelectual”, a qual, aliada à “tradição cultural andina”, o permitiria realizar uma interpretação original da realidade peruana.

Por último, mas não menos importante, Mariátegui, ao regressar ao Peru em 1923, com suas experiências europeias, retomou o conhecimento da cultura andina do sul, que foi de suma importância na construção de seu pensamento. O redescobrimento do mundo andino iniciou-se quando Mariátegui participou do *Congreso de la Raza indígena* (iniciativa que vinha sendo desenvolvida como resultado das “*sublevaciones*” que foram precedidas por um renascer cultural indígena), onde conheceu o líder “*puneño*” Ezequiel Urviola, o qual lhe concedeu muitas informações sobre as rebeliões que estavam acontecendo (FLORES GALINDO, 1980b).

Assim, Mariátegui retomou seus estudos sobre o mundo andino, buscando informações sobre as histórias locais, as relações sociais nas fazendas, as condições da agricultura, a religiosidade andina e a cultura dos camponeses. Realizou leituras de dados oficiais, conheceu a revista Universitária de Cusco, entrevistou alguns provincianos das “terras altas”, principalmente Emilio Romero (Puno) e Luis Valcárcel (Cusco). Também analisou os estudos sobre as “comunidades indígenas”, de Idelbrando Castro Pozo, e sobre o “sistema e funcionamento das fazendas”, produzido por Francisco Ponce de Leon, assim como as pesquisas arqueológicas de Júlio Tello e o livro “*Bosquejo de una Historia Económica del Perú*”, do cusquenho, César Antonio Ugarte (FLORES GALINDO, 1980b; PARIS, 1980; TAMAYO HERRERA, 1980).

As relações entre Mariátegui e a “inteligência andina” se intensificaram com as publicações dos pensadores andinos na revista *Amauta*, a partir de 1926, criando um sentimento recíproco de amizade. Nas palavras de Tamayo Herrera (1980, p. 45):

[...] yo, lo confieso, sin ser marxista, me he enamorado intelectualmente de Mariátegui el hombre, del Mariátegui de carne y hueso, porque he quedado pasmado ante el hecho increíble, de que este inválido glorioso, de que este autodidacta que nunca pisó la Universidad, de que este hombre que nunca llegó a nuestros Andes, que no conoció el Cusco y Puno sino por fotografía, hubiera podido llegar a conocer tan profunda y a veces tan equivocadamente la realidad de nuestra nacionalidad de hombres de las tierras altas.

Mariátegui, por meio destas investigações, caracterizou a imagem da sociedade incaica como “comunismo agrário”, compreendido como *“una sociedad sin propiedad privada, sin moneda aunque com intercambios, y donde los excedentes permitían el funcionamiento de un poderoso Estado contrapuesto a las comunidades de base colectivista, anteriores al Imperio Incaico”* (FLORES GALINDO, 1980b, p. 49). Para Mariátegui, na comunidade incaica, existiam “elementos de socialismo prático”, o que permitiria pensar o socialismo como uma alternativa viável, mesmo em um país considerado “atrasado”, campesino, com uma pequena classe operária e uma indústria incipiente, contudo, prevalecia, fortemente, o “coletivismo agrário andino” (FLORES GALINDO, 1980b; PARIS, 1980).

Este fato diferenciava a tradição agrária peruana dos países europeus capitalistas, demonstrando a necessidade de haver outra experiência social e econômica e o seguimento de uma evolução histórica distinta e autônoma⁶³ (FLORES GALINDO, 1980b). Ainda, de acordo com Flores Galindo (1980b, p. 50), a conclusão mais importante que se deriva do “comunismo agrário” incaico é:

la ruptura con esa imagen de una historia universal impuesta por los europeos a todos los países atrasados y que recogida por el marxismo -en la versión de Engels y después de Stalin- dio origen al esquema clásico que partiendo del comunismo primitivo, seguía por el esclavismo, desembocaba en el feudalismo y llegaba al capitalismo.

Mariátegui, desde a história e a realidade andina, buscou uma maneira distinta de pensar o marxismo. Embora esta formulação da evolução agrária peruana possa ter sido considerada, historicamente, frágil, foi fundamental para Mariátegui traçar um caminho autônomo em suas análises, desenvolvendo uma possibilidade de “socialismo indo-americano”.

2.5 O “marxismo” de José Carlos Mariátegui

A temática do marxismo de Mariátegui é uma das questões mais discutidas e estudadas na literatura específica (GUARDIA, 2019; MONTOYA HUAMANÍ, 2018; MASSARDO, 2012; LÖWY, 2012; FRITZ HAUG, 2012; SOBREVILLA, 1995; SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1992; BOSI, 1992; ARICÓ, 1978), entre outros. Nas palavras de Sobrevilla (1994, p. 7): *“El marxismo de Mariátegui constituye, probablemente, la questio disputata mayor de su pensamiento y acción, el punto donde se dividen los espíritus de sus seguidores,*

⁶³ Ressaltamos que Mariátegui não chegou a conhecer os escritos de Marx sobre o chamado “modo de produção asiático”, os quais foram publicados somente em 1939, e tampouco a correspondência entre Marx e Vera Zasulich onde, em 1881, discutiram se o socialismo realmente necessitava de uma etapa capitalista.

compañeros de lucha y adversarios". Entretanto, a literatura apresenta posições distintas em relação ao marxismo de Mariátegui, a saber: "não-marxista", "marxista ortodoxo", "marxista heterodoxo" (SOBREVILLA, 1994) e a compreensão de um marxismo como uma "racionalidade alternativa".

A compreensão de um Mariátegui "não-marxista" foi defendida pelo Partido Comunista do Peru, na primeira década após sua morte⁶⁴, pela Internacional Comunista⁶⁵, e por alguns líderes e intelectuais apristas⁶⁶. Em relação ao entendimento de Mariátegui como um "marxista ortodoxo", pode-se dizer que foi uma bandeira levantada por dirigentes do Partido Comunista do Peru, a partir da década de 1940, intelectuais peruanos e latino-americanos, que defendiam as variantes do "marxismo-leninismo-estalinismo"⁶⁷, e do "marxismo-leninismo-maoísmo"⁶⁸. Aqueles que concebem a Mariátegui como um "marxista heterodoxo" defendem um marxismo "aberto" (SALAZAR BONDY, 1965), "autônomo" (GUTIÉRREZ, 1995), "romântico" (LÖWY, 1993), "descentrado" (FORNET-BETANCOURT, 2001) e "intuitivo" (DUSSEL, 1994). Por fim, mas não menos importante, o entendimento de um marxismo como uma "racionalidade alternativa" (QUIJANO, 1986, 1991, 1992; GERMANÁ, 2017, 2010, 1995). Nas palavras de Melis (1999f, p. 225):

Se tuvo así un Mariátegui estalinista, troskista, maoísta, guevarista, luxemburguesiano, etc., en una serie de intentos de anexión que dejaban escapar la originalidad de su figura y su obra. El último en orden de tiempo fue el movimiento armado conocido como Sendero Luminoso, que pretendió encontrar sus fundamentos en la obra mariáteguiana.

⁶⁴ PARTIDO COMUNISTA DEL PERÚ. *Bajo las bandera de Lenin*. Socialismo y Participación. Lima, n. 11, p. 115-124, sep. 1980.

⁶⁵ INTERNACIONAL COMUNISTA. *Materiales sobre la actividad de las secciones de la Internacional Comunista, América del Sur y América Central*. Socialismo y Participación. Lima, n. 11, set., 1980, pp. 137; MIROCHEVSKY, V. M. El populismo en el Perú. In: ARICÓ, José. *Mariátegui y los orígenes del marxismo latinoamericano*. México: Pasado y Presente, 1978, pp. 55-70.

⁶⁶ FRANCO, Carlos. *Del marxismo eurocentrico al marxismo latinoamericano*. Lima: CEDEP, 1981; GARCÍA SALVATECCI, Hugo. Georges Sorel y Mariátegui. *Ubicación ideológica del Amauta*. Lima: E. Delgado Valenzuela, 1979; COX, Carlos Manuel. Reflexões sobre José Carlos Mariátegui. In: ARICÓ, José. *Mariátegui y los orígenes del marxismo latinoamericano*. México: Pasado y Presente, 1978, pp. 181-190; SÁNCHEZ, Luis Alberto. *Apuntes para una biografía del APRA*. Lima: Mosca Azul, 1978; BARBA CABALLERO, José A. *Haya de la Torre y Mariátegui frente a la historia*. Lima, 1978; CHANG RODRIGUEZ, Eugenio. *La literatura política de González Prada, Mariátegui y Haya de la Torre*. México: De Andrea, 1957; SAN CRISTÓBAL, Antonio. *Economía, educación y marxismo en Mariátegui*. Lima: Studium, 1960.

⁶⁷ DEL PRADO, Jorge. Mariátegui, marxista-leninista, fundador del Partido Comunista Peruano. In: ARICÓ, José. *Mariátegui y los orígenes del marxismo latinoamericano*. México: Pasado y Presente, 1978, pp. 71-22.

⁶⁸ GUZMÁN, Abimael. *Declaraciones*. El diario. Lima, 24 de julio de 1988, p. 8. De acordo com Degregori (2018, p. 154), "entre 1971 y 1972, con Guzman a la cabeza, los cuadros de SL conformaron el Centro de Trabajo Intelectual Mariátegui (ITIM) y se sumergieron en el estudio exhaustivo pero exegético de las obras de José Carlos Mariátegui y en la consolidación de su perfil ideológico". Esta afirmação encontra-se no livro de Carlos Ivan Degregori, o qual foi intitulado "*El surgimiento de Sendero Luminoso: Ayacucho 1969-1979*": 1ª ed., 3ª reimp. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2018.

Mariátegui dedicou vários escritos sobre a temática do marxismo e, considerando seus aprendizados e experiências, entre julho de 1928 e junho de 1929, produziu artigos que formaram o livro *“Defensa del marxismo: polémica revolucionaria”*. Estes artigos foram produzidos durante o período dos últimos anos da estabilização capitalista, antes da crise de 1929, e quando a Internacional Comunista abandonou a tática de “Frente Único”.

“Defensa del marxismo” (1973a) foi o meio pelo qual Mariátegui argumentou contra os ataques que o marxismo vinha recebendo. A polêmica com o pensador belga Henri De Man marcou a posição marxista mariateguiana. Henri De Man, um socialista, havia publicado um livro com o título *“Más allá del Marxismo”*, onde defendeu a “liquidação” do marxismo, para além do “revisionismo” realizado por Eduard Bernstein. *“Henri de Man se propone - traspasando el límite del empeño de Eduardo Bernstein hace un cuarto de siglo- no sólo la ‘revisión’ sino la ‘liquidación’ del marxismo”* (MARIÁTEGUI, 1973a, p. 19)⁶⁹.

Diante de um “marxismo cientificista”, De Man propôs um novo espiritualismo que levava o marxismo para um caminho “anti-revolucionário” e com tendências para a “direita”. Contra estas propostas, Mariátegui utilizou as reflexões de Sorel como um *“anti-de-Man, que inyecta nuevas energias a la izquierda”* (FRITZ HAUG, 2012, p. 127). Nas palavras de Mariátegui (1973a, p. 21)⁷⁰:

Superando las bases racionalistas y positivistas del socialismo de su época, Sorel encuentra en Bergson y los pragmatistas ideas que vigorizan el pensamiento socialista, restituyéndolo a la misión revolucionaria de la cual lo había gradualmente alejado el aburguesamiento intelectual y espiritual de los partidos y de sus parlamentarios, que se satisfacían, en el campo filosófico, con el historicismo más chato y el evolucionismo más pávido.

Henri De Man condenou o marxismo como um simples produto do “racionalismo” do século XIX. Entretanto, na esteira da perspectiva soreliana e também como Antonio Labriola e Gramsci, Mariátegui (1973, p. 40)⁷¹ afirmou: *“el materialismo histórico no es, precisamente, el materialismo metafísico o filosófico, ni es una Filosofía de la Historia, dejada atrás por el progreso científico. Marx no tenía por qué crear más que un método de interpretación histórica de la sociedad actual”*.

Para Mariátegui (1973), a teoria marxista estudava concretamente a sociedade capitalista e, enquanto esta não fosse superada, aquela seguiria sendo válida. Mariátegui considerou o marxismo como um produto da história, não sendo uma concepção que poderia ser utilizada para analisar qualquer tipo de sociedade, portanto, tornar-se-ia necessário

⁶⁹ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Defensa del Marxismo*. Polémica revolucionaria. Quinta edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1973a. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 5.

⁷⁰ *Ibid.* p. 21.

⁷¹ *Ibid.* p. 40.

desenvolver em cada realidade particular o método e a teoria capaz de compreendê-la e transformá-la. Este é um dos elementos essenciais do pensamento mariáteguiano: é na própria realidade que se encontra as chaves para compreendê-la e transformá-la. Nos dizeres de Mariátegui (1979a, p. 111-112)⁷²:

El marxismo, del cual todos hablan pero que muy pocos conocen y, sobre todo, comprenden, es un método fundamentalmente dialéctico. Esto es, un método que se apoya íntegramente en la realidad, en los hechos. No es, como algunos erróneamente suponen, un cuerpo de principios de consecuencias rígidas, iguales para todos los climas históricos y todas las latitudes sociales. Marx extrajo su método de la entraña misma de la historia. El marxismo, en cada país, en cada pueblo, opera y acciona sobre el ambiente, sobre el medio, sin descuidar ninguna de sus modalidades.

Mariátegui considerou o marxismo como um projeto revolucionário capaz de transformar a história e a concepção “ativista” e “voluntarista” que possuía o distanciou de qualquer intenção de ver a realidade histórico-social regida por leis absolutas (GERMANÁ, 1995). Assim, rechaçou tanto a interpretação “cientificista” quanto a “racionalista” do marxismo, concebendo esta última como um “método de interpretação da realidade social”, como afirmou em uma correspondência a Samuel Glusberg: “*A mi vuelta al Perú, en 1923, en reportajes, conferencias en la Federación de Estudiantes y la Universidad Popular, artículos, expliqué la situación europea e inicié mi trabajo de investigación de la realidad nacional, conforme al método marxista*” (MARIÁTEGUI, 1984a, p. 331)⁷³.

Assim, Mariátegui pensou de forma distinta dos esquemas “evolucionistas” e “etapistas” da maioria dos estudos da tradição marxista da época. Ele fez uma análise da realidade peruana, por meio das ferramentas conceituais e epistemológicas do marxismo, reelaboradas em função dos imperativos que implicavam o estudo de uma sociedade distinta, principalmente, colocando foco no específico da realidade nacional, diferentemente das análises realizadas no marco das “categorias universalistas” de um “marxismo eurocêntrico”.

Nesta perspectiva, Mariátegui analisou a realidade peruana considerando os seguintes postulados: o “caráter provisional” de toda verdade; o papel da “imaginação” na construção do conhecimento; a “ausência de determinismos” na atividade social; e a “ausência de uma filosofia da história” (ESCOBEDO RIVERA, 2015, 2011; GERMANÁ, 1995), indicando, assim, a possibilidade de uma “racionalidade alternativa” (QUIJANO, 1986, 1991, 1992; GERMANÁ, 2017, 2012, 1995). Mariátegui utilizou o valor hermenêutico da imaginação e da subjetividade para aproximar-se à realidade, a qual, para ele, não poderia ser compreendida

⁷² MARIÁTEGUI, José Carlos. *Ideología y Política*. Décima edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1973a. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 13.

⁷³ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia* (1915-1930). Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984a. Tomo II.

somente por meio dos critérios objetivistas. Portanto, para compreender o país, outorgou certa preeminência à “intuição” e à “imaginação” (MELIS, 1999e; FLORES GALINDO, 1987).

Ressaltamos que Mariátegui não teve oportunidade de conhecer textos fundamentais de Marx como, por exemplo: os “*Cadernos de Paris*” e os “*Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1844*”, os quais foram publicados no ano de 1932; a “*A Ideologia Alemã*”, produzida nos anos 1845 – 1846, a qual também fora publicada em 1932; e o manuscrito conhecido como “*Grundrisse*”, produzido entre os anos de 1856 – 1858, e que somente fora publicado em 1939. Mariátegui, que faleceu em abril de 1930 – assim como outros nomes essenciais na constituição da tradição marxista⁷⁴ – não pôde ter contato com estes importantes textos. Este fato pode indicar a notável e surpreendente capacidade intelectual de Mariátegui que elaborou propostas originais e com grande potência para a melhor compreensão sobre os processos culturais e do conhecimento.

As reflexões sobre a cultura (FORGUES, 1995) e a política cultural de Mariátegui o aproximaram das ideias de Walter Benjamin, Antônio Gramsci, Karl Korsch (LÖWY, 2019, MELÍS, 1999c), assim como as de György Lukács, Ernest Bloch e Herbert Marcuse (LÖWY, 2005). Mariátegui, diante do “historicismo” e “positivismo” que predominavam na social-democracia europeia e no “marxismo-leninismo”, que já começara a desenvolver-se, iniciou uma elaboração totalmente “autônoma” e “original” frente a essas propostas (MELIS, 1999g); GUTIÉRREZ, 1995; SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1992).

Mariátegui criou, na América Latina, um pensamento filosófico-político ligado à tradição intelectual marxista, com uma grande liberdade teórica e intelectual, em que caminhou pelos caminhos de Marx, mas suas elaborações sobre a realidade onde vivia foram de extrema autonomia e originalidade (MELIS, 1999g; GUTIÉRREZ, 1995; PRADO REDONDEZ, 1995; FLORES GALINDO, 1980a; ARICÓ, 1978). No desenvolvimento de suas elaborações intelectuais, assumiu as propostas teóricas de Marx sobre a sociedade e o poder, mas, em cada campo de reflexão, o fez com profunda originalidade. Neste movimento foram se constituindo a matriz daquilo que Quijano (1992) chamou de uma “racionalidade alternativa”, ou seja, Mariátegui foi aquele que “se propôs a enriquecer o marxismo fora e acima dos eixos eurocêntricos” (FERNANDES, 1994, p. 85), desconfiando sempre das incompreensões tanto do marxismo “oficial”, “europeísta” e “ossificado”, quanto do assim chamado “excepcionalismo indo-americano” (LÖWY, 2016).

⁷⁴ Plekhanov faleceu em 1918; Rosa Luxemburgo foi assassinada no ano de 1919; Lênin morreu no ano de 1924 e Gramsci, após um longo período na prisão, faleceu em 1937.

É nesta perspectiva que estamos analisando os textos mariateguianos como fonte colaborativa para o desenvolvimento e fortalecimento de um pensamento pedagógico latino-americano, pois, como afirmou Florestan Fernandes (1994, p. 87), Mariátegui “ainda se ergue como um farol, que ilumina o horizonte intelectual e político dos que querem conferir aos latino-americanos a opção pelo marxismo”.

3 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO LATINO-AMERICANO: APROXIMAÇÕES E TENDÊNCIAS ATUAIS

O exercício de investigação desenvolvido para esta tese buscou realizar o levantamento sobre a produção acadêmica no que se refere à obra mariateguiana, sobretudo no que tange aos temas educacionais. Para isso, buscamos caracterizar os estudos sobre o “pensamento pedagógico latino-americano”, para que possamos contextualizar a produção sobre a obra mariateguiana e, principalmente, situar as contribuições do pensamento de Mariátegui à pedagogia latino-americana.

O levantamento realizado constatou a ausência de trabalhos realizados, durante a década de 1990 e início dos anos 2000, o que pode estar relacionado com a disseminação dos ideais do neoliberalismo implantados na América Latina, contexto que proporcionou a marginalização dos projetos de pensamento mais progressistas e populares e o incremento da produção crítica imediata às ações em curso por esses governos.

Todavia, com o fortalecimento mais recente do “pensamento crítico latino-americano”, especialmente a partir dos governos “democrático-populares”⁷⁵ em alguns países da América Latina, a produção teórico-crítica parece ter ganhado novo fôlego no campo acadêmico. Dessa forma, a partir do ano de 2004, é que foram localizados os primeiros trabalhos (teses) sobre o objeto proposto, justificando, assim, o recorte temporal (2004-2019) para a realização desta pesquisa.

Tabela 1- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “pensamento pedagógico latino-americano” – teses, dissertações e artigos.

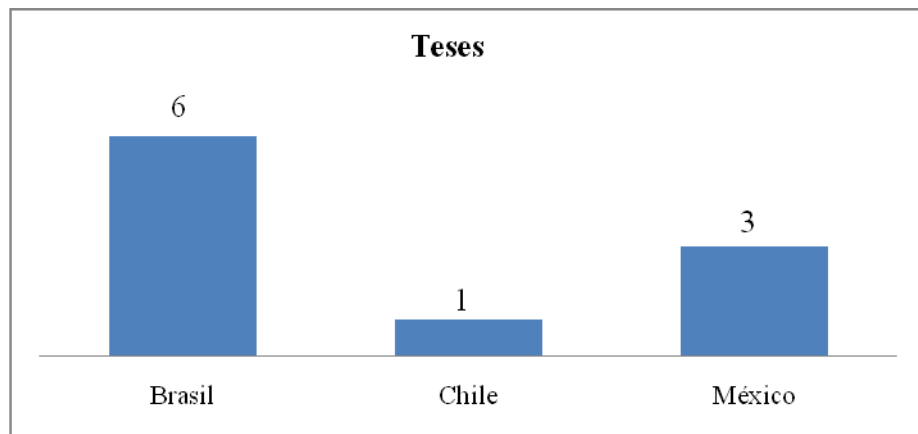
Ano	Teses	Dissertações	Artigos	Total
2004	-	-	1	1
2005	-	1	2	3
2006	-	-	-	-
2007	1	-	-	1
2008	1	1	1	3
2009	-	1	-	1
2010	-	3	5	8

⁷⁵ No início dos anos 2000, uma perspectiva de transformação do cenário político teve início, com as eleições de governos “democrático-populares”, “progressistas” ou “pós-neoliberais”, responsáveis por apresentar propostas políticas alternativas às neoliberais, que aumentaram a capacidade de resistência dos governos na América Latina, fortaleceram os processos de integração regional e recuperaram o Estado como agente garantidor dos direitos sociais para todos. Esses governos não romperam com o regime capitalista, mas buscaram implantar políticas que combateram as desigualdades sociais acentuadas nos governos de orientação neoliberal. O pós-neoliberalismo é a negação do capitalismo na fase neoliberal que mercantiliza todas as esferas da vida social, mas não significa necessariamente anti-capitalismo (SADER, 2008b).

Ano	Teses	Dissertações	Artigos	Total
2011	-	1	7	8
2012	1	-	3	4
2013	-	2	-	2
2014	1	2	1	4
2015	3	1	2	6
2016	-	1	2	3
2017	2	2	1	5
2018	1	-	-	1
2019	-	-	1	1
Total	10	15	26	51

Fonte: Elaboração realizada pelo autor.

Gráfico 1- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “pensamento pedagógico latino-americano” – número de teses defendidas por países.



Fonte: Elaboração realizada pelo autor.

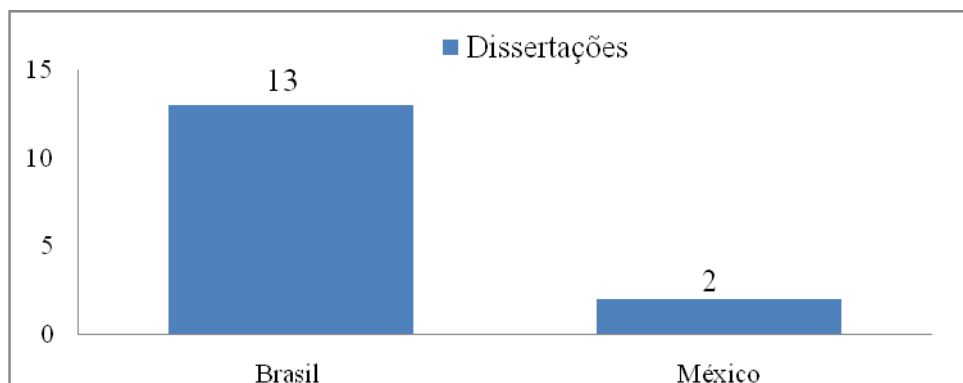
Quadro 1- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “pensamento pedagógico latino-americano” – teses.

Autor(es)	Título	Ano	Natureza do trabalho/ Universidade
TAVARES, José Newton Tomazzoni	O pensamento educacional de Simón Rodríguez: ou inventamos ou erramos	2018	Tese – PUC Minas Gerais – Brasil
MAZILÃO FILHO, Ageu Quintino	A política pública educacional de Simón Rodríguez para Peru e Bolívia (1824-1854)	2017	Tese – Univ. Federal de Minas Gerais – Brasil
OLIVEIRA, Eugênio Magno Martins de.	Fernando Birri e Paulo Freire: educação e cinema em diálogo como práticas da liberdade	2017	Tese – Univ. Federal de Minas Gerais – Brasil
VIANA, Luana Costa	A colonização de corpos, corações e mentes: educação e higienismo em escritos de periódicos pedagógicos no Pará (1891-1912)	2015	Tese – Univ. Federal do Pará – Brasil

Autor(es)	Título	Ano	Natureza do trabalho/ Universidade
MOTA NETO, João Colares da	Educação Popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda	2015	Tese – Univ. Federal do Pará – Brasil
AGUIRRE Y RIVERA, Susana del Sagrado Corazón	<i>El pensamiento educativo de Fernández de Lizardi en su proyecto sobre las escuelas y en su novela la Quijotita</i>	2015	Tese – Univ. Nacional Autónoma de México
MORETTI, Cheron Zanini	Nosso Norte é o Sul: colonialidade do conhecimento e a Pedagogia da Insurgência na América Latina	2014	Tese – Univ. do Vale do Rio dos Sinos – Brasil
CHÁZARO ARELLANO, Eva Hortensia	<i>Integración del Modelo Pedagógico basado en la Sabiduría Nativa. Cerrando el círculo del aprendizaje</i>	2012	Tese - Benemérita Univ. Autónoma de Puebla – México
GUILLÉN NIEMEYER, Benito Gerardo	<i>Obra educativa y pensamiento pedagógico de José Vasconcelos</i>	2008	Tese- Univ. Nacional Autónoma de México
DONOSO ROMO, Andrés	<i>Educación y nación al sur de la frontera: organizaciones mapuches en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930</i>	2007	Tese – Univ. de Chile – Chile

Fonte: Elaboração realizada pelo autor.

Gráfico 2- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “pensamento pedagógico latino-americano” – número de dissertações defendidas por países.



Fonte: Elaboração realizada pelo autor.

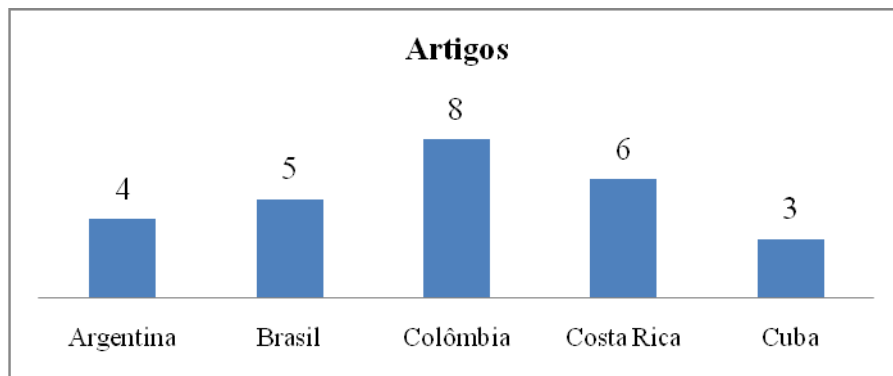
Quadro 2- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “pensamento pedagógico latino-americano” – dissertações.

Autor (es)	Título	Ano	Natureza do trabalho/ Universidade
SOUZA, Sulivan Ferreira de	Colonialidade do saber no ensino de filosofia: um estudo em duas universidades públicas de Belém	2017	Dissertação – Universidade do Estado do Pará
PAZ, Jonas Hendler da	Pesquisa com crianças em teses de doutorado no Brasil: uma análise a partir da (des) colonialidade	2017	Dissertação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
DE LA ROSA DOMÍGUEZ, Fabíola	<i>Decolonización del pensamiento: el caso del seminario de educación indígena de la licenciatura en pedagogía de FES Aragón</i>	2016	Dissertação – Universidad Autónoma de México
TILLMANN, Morgana	Educação musical no Brasil: uma abordagem a partir do pensamento descolonial	2015	Dissertação – Universidade Regional de Blumenau
GONÇALVES, Micheli Suellen Neves	A Educação Popular na América Latina: um estudo comparado do pensamento social de Simón Rodríguez (Venezuela, 1771-1854) e Antônio Carneiro Leão (Brasil, 1887-1966)	2014	Dissertação – Universidade Federal do Pará
SOUSA, Marlucy do Socorro Aragão de.	Raça e educação na América Latina: um estudo comparado do pensamento de José Veríssimo (Brasil/1857-1916) e José Ingenieros (Argentina/1877-1925)	2014	Dissertação – Universidade Federal do Pará
CASTILHO, Natália Martinuzzi	Pensamento descolonial e teoria crítica dos direitos humanos na América Latina: um diálogo a partir da obra de Joaquín Herrera Flores	2013	Dissertação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
SCHÜTZ, Vitor Aleixo	A Emancipação e o Desenvolvimento na Visão Pedagógica de Domingo Faustino Sarmiento	2013	Dissertação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
LEYSER, Kevin Daniel dos Santos	Pensamento latino-americano e pragmatismo: diálogos, influências e confluências	2011	Dissertação – Universidade Regional de Blumenau
MASTEY, Avanir	O ensino dos conteúdos filosóficos de ética e política na perspectiva latino-americana: na perspectiva de Dussel, análise e proposição a partir da escola pública paranaense	2010	Dissertação – Universidade Federal do Paraná
PACHECO, Joice Oliveira	O pensamento de Maria Lacerda de Moura sobre a emancipação feminina: contribuições e desafios para a educação contemporânea	2010	Dissertação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
MARCONDES, Ofélia Maria	Leopoldo Zéa e a contribuição de sua filosofia para a educação	2010	Dissertação – Universidade de São Paulo
DELGADO CORONA, María de la Gracia	<i>Un estudio histórico-pedagógico del pensamiento e obra educativa de Don Jaime Torres Bodet</i>	2009	Dissertação – Univ. Nacional Autónoma de México

Autor (es)	Título	Ano	Natureza do trabalho/ Universidade
MORETTI, Cheron Zanini	Educação popular em José Martí e no movimento indígena de Chiapas: a insurgência com princípio educativo da pedagogia latino-americana	2008	Dissertação – Universidade do Rio dos Sinos
DAL’ PUPO, Eli Carlos	A “Pedagógica” de Enrique Dussel: elementos comparativos com Paulo Freire	2005	Dissertação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Fonte: Elaboração realizada pelo autor.

Gráfico 3- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “pensamento pedagógico latino-americano” – número de artigos publicados por países.



Fonte: Elaboração realizada pelo autor.

Quadro 3- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre o “pensamento pedagógico latino-americano” – artigos científicos

Autor	Título	Ano	Periódico
SOUZA, Juliana de Fátima; Viera, Livia M. Fraga; MEJÍA TORO, Luíza Fernanda	<i>Nuestro norte es el sur: el Doctorado Latinoamericano en Educación de la UFMG</i>	2019	Educação em Revista – Brasil
STRECK, Danilo Romeu	Descolonizar a participação: pautas para a pedagogia latino-americana	2017	Educar em Revista – Brasil
EGGERT, Edla	Pesquisa em educação, movimentos sociais e colonialidade: continuando um debate	2016	Revista Educação e Pesquisa – Brasil
CABALUZ-DUCASSE, Jorge Fabián	<i>Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político</i>	2016	Revista Educación y Educadores - Univ. de La Sabana – Colombia

Autor	Título	Año	Periódico
ARCILA, Sandra <i>et al.</i>	<i>La influencia de la Teología de la Liberación en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire y de Luis Oscar Londoño Zapata</i>	2015	Revista El Ágora USB – Univ. de San Buenaventura Seccional Medellín – Colombia
GARCÍA RINCÓN, Jorge Enrique	<i>Pensamiento educativo afrocolombiano. De los intelectuales a las experiencias del movimiento social y pedagógico</i>	2015	Revista Colombiana de Educación – Univ. Pedagógica Nacional- Colombia
PALMAROLA-GÓMEZ, Niurka	<i>La enseñanza de las humanidades en el pensamiento pedagógico de Juan Marinello</i>	2014	Revista Atenas – Univ. de Matanzas Camilo Cienfuegos – Cuba
MORA RAMÍREZ, Andrés	<i>Arturo Andrés Roig, maestro de nuestra América. Una aproximación a su pensamiento pedagógico</i>	2012	Revista Ensayos Pedagógicos – Univ. Nacional de Costa Rica
PALMAROLA-GÓMEZ, Niurka	<i>El pensamiento pedagógico de Juan Marinello Vidaurreta en la República Neocolonial</i>	2012	Revista Varona Univ. Pedagógica Enrique José Varona – Cuba
STRECK, Danilo Romeu; ADMS, Telmo	<i>Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade</i>	2012	Revista Educação e Pesquisa – Brasil
ALFARO CÉSPEDES, Elena	<i>Filosofía latinoamericana en la época de la globalización: colonialidad, interculturalidad y filosofía de la liberación</i>	2011	Revista Praxis – Univ. Nacional de Costa Rica
TARRIO, Laura	<i>Desde Luis Iglesias y Jesualdo a Sujomlinski: construyendo lazos entre las pedagogías latinoamericanas y la pedagogía socialista</i>	2011	Repositório da Univ. Nacional de la Plata – Argentina
PRADA GRACE, Ortiz	<i>Repertorio Americano tribuna del pensamiento latinoamericano: la voz de José Vasconcelos</i>	2011	Revista Repertorio Americano – Univ. Nacional da Argentina
GUELMAN, Anahí <i>et al.</i>	<i>Pedagogos y alternativas pedagógicas en América Latina</i>	2011	Memória Académica – Univ. Nacional de la Plata – Argentina
PÉREZ MESA, María Rocío; FONSECA AMAYA, Guillermo	<i>Acerca del saber pedagógico: una aproximación desde el pensamiento de Eloísa Vasco Montoya</i>	2011	Revista Colombiana de Educación- Univ. Pedagógica Nacional – Colombia
FAVIER PEREIRA, Elcira; CHÁVEZ YAUMARA, Ivonnet	<i>La formación en valores de los estudiantes universitarios desde el pensamiento martiano: una tarea pedagógica</i>	2011	Revista EduSol - Centro Universitario de Guantánamo – Cuba

Autor	Título	Ano	Periódico
SUASNÁBAR, Claudio; ISOLA, Nicolás	<i>Tomás Amadeo Vasconi y la radicalización del pensamiento político-pedagógico en las décadas del sesenta y setenta</i>	2011	Revista Colombiana de Educación - Univ. Pedagógica Nacional – Colombia
PRADA GRACE, Ortiz	<i>La educación y el feminismo en el pensamiento de Gabriela Mistral</i>	2010	Revista Ístmica – Univ. Nacional da Costa Rica
OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão	Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.	2010	Educar em Revista – Brasil
PEÑUELA CONTRERAS, Diana Milena	<i>Fernando González, educador latinoamericano: pensamiento y rebeldía</i>	2010	Revista Nómadas – Univ. Central – Colombia
Autor	Título	Ano	Periódico
CUESTA MORENO, Óscar Julián	Pensamiento pedagógico propiamente colombiano	2010	Revista Halazgos – Univ. Santo Tomás – Colombia
PEÑUELA CONTRERAS, Diana Milena	<i>¿Es posible descolonizar la pedagogía?</i>	2010	Revista Praxis y Saber – Univ. Pedagógica y Tecnológica de Colombia
PICCO, Sofía	<i>La extensión universitaria en el pensamiento pedagógico de Ricardo Nassif</i>	2008	Revista Archivos de Ciencias de la Educación – Univ. Nacional de la Plata – Argentina
FALLAS GARCÍA, Jacqueline	<i>El pensamiento pedagógico de José Martí acerca de la formación docente y el curriculum educativo</i>	2005	Revista Educación – Univ. da Costa Rica
BONILLA MORALES, Roxana	<i>Dos personajes: un pensamiento educativo latinoamericano</i>	2005	Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación – Univ. de Costa Rica
FALLAS GARCÍA, Jacqueline	<i>El proyecto educativo de José Martí: una lectura desde la pedagogía crítica</i>	2004	Revista Educación – Univ. de Costa Rica

Fonte: Elaboração realizada pelo autor.

3.1 Balanço da produção científica sobre “pensamento pedagógico latino-americano”: tendências atuais

O levantamento realizado da produção científica sobre “pensamento pedagógico latino-americano” identificou 10 teses, 15 dissertações e 26 artigos, totalizando 51 trabalhos sobre o tema proposto. Estes trabalhos abordaram temas variados, como a diversidade de

“pensadores latino-americanos” que foram estudados (Quadro V); “ética” e “política” na perspectiva latino-americana e suas contribuições para a educação da região; o regaste das “fontes do pensamento latino-americano” como inspiração para a valorização cultural das classes populares; “relações”, “influências” e “confluências” entre filosofia e pedagogia latino-americana. A temática da “insurgência da pedagogia latino-americana”; as experiências alternativas de “autonomia” vivenciadas pelos Zapatistas; “ensino de filosofia” nas universidades públicas; “raça e educação”; “pensamento pedagógico feminista latino-americano” e a “Educação Popular” formam este conjunto de temas investigados.

No que tange à perspectiva teórico-metodológica, os estudos fizeram uso da “Hermenêutica feminista”; dos aportes do “Estudo Comparado do Pensamento Social”; das contribuições da “História Cultural” e “História Intelectual”; dos enfoques da “Filosofia latino-americana” e dos enfoques epistemológicos “Decoloniais”.

Para além das fontes de pesquisas (Bancos de teses e dissertações, bibliotecas digitais, repositórios acadêmicos e as revistas eletrônicas) onde foram levantados os trabalhos sobre “pensamento pedagógico latino-americano”, ressaltamos o trabalho de investigação de Danilo Streck obre este tema, organizado no livro “Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia”, publicado pela Autêntica Editora no ano de 2010. Este livro teve o objetivo de contribuir para a reconstrução de uma “teoria pedagógica” por meio de leituras de “fontes da pedagogia latino-americana” que vai da “educação dos Gurani segundo os Guarani”, passando por “Simón Rogríguez, Paulo Freire até o Subcomandante insurgente Marcos”, com sua “educação rebelde, autônoma e zapatista”, entre muitos outros e outras que ajudaram e ajudam a reconstruir o pensamento pedagógico latino-americano.

Quadro 4- Lista de identificação dos autores latino-americanos que foram estudados na produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “pensamento pedagógico latino-americano”.

Autor	País de Nascimento	Data
Simón Rodríguez	Venezuela	1771-1854
Simón Bolívar	Venezuela	1783-1830
Domingo Faustino Sarmiento	Argentina	1811-1888
José Martí	Cuba	1853-1895
José Veríssimo	Brasil	1857-1916
José Ingenieros	Itália	1877-1925
José Vasconcelos	México	1882-1959
Maria Lacerda de Moura	Brasil	1887-1945
Antônio Carneiro Leão	Brasil	1887-1966
Gabriela Mistral	Chile	1889-1957
Augusto César Sandino	Nicarágua	1895-1934
Fernando Gonzalez	Colômbia	1895-1964

Autor	País de Nascimento	Data
Juan Marinello Vidaurreta	Cuba	1898-1977
Jaime Torres Bodet	México	1902-1974
Jesualdo Sosa	Uruguai	1905-1982
Leopoldo Zea	México	1912-2004
Paulo Freire	Brasil	1921-1997
Auturo Andrés Roig	Argentina	1922-2012
Ricardo Nassif	Argentina	1924-1984
Orlando Fals Borda	Colômbia	1925-2008
Fernando Birri	Argentina	1925-2017
Enerto “Che” Guevara	Argentina	1928-1967
Enrique Dussel	Argentina	1934
Luis Oscar Londoño Zapata	Colômbia	1934
Ignácio Martin Baró	Espanha	1942-1989

Fonte: Elaboração realizada pelo autor.

No que tange à caracterização dos estudos sobre o descritor “pensamento pedagógico latino-americano”, nosso objetivo é apresentar, de forma sintética, o que vem sendo discutido nesta área de estudo e suas principais tendências, para que possamos situar as contribuições do pensamento de Mariátegui e colaborar para o avanço científico da área.

A literatura apresenta a contribuição do pensamento de Gabriela Mistral na luta do “direito à educação para as mulheres”, assim como a problemática da “emancipação feminina” e sua relação com a educação na contemporaneidade. Apresenta, também, a partir de Maria Lacerda de Moura (pioneira nos estudos da condição da mulher no Brasil), que a “emancipação feminina” poderia acontecer por meio da educação e de outras dimensões, como a “econômica”, do “corpo”, da “sexualidade” e a dimensão do “saber” (PRADA GRACE, 2010; PACHECO, 2010).

Schütz (2013) aponta que os temas da “emancipação” e do “desenvolvimento” na visão pedagógica de Domingo Sarmiento possuíam papel fundamental para uma nação próspera e a relação entre educação e desenvolvimento também estava articulada a outros fatores, tais como: o “latifúndio”, a “mulher” e o “indígena”. O estudo indicou como essa relação se perpetua e pode gerar implicações na construção de um novo modelo de sociedade, distante em alguns aspectos e próximo em outros com relação àquela sociedade pensada por Sarmiento.

A temática da “participação” foi objeto de estudo realizado por Streck (2017), onde o autor se propôs a refletir sobre “decolonizar a participação”. O trabalho desenvolveu-se a partir de pesquisas que foram realizadas sobre a pedagogia latino-americana e sobre as “mediações pedagógicas” nas experiências do “orçamento participativo”. O esforço analítico do estudo procurou identificar os obstáculos para a realização de uma efetiva participação no

contexto latino-americano, para que, sendo ela desmitificada, possa contribuir para a “democratização” das sociedades no subcontinente. O estudo também procurou delinear pautas para a educação latino-americana, tendo a “participação como prática pedagógica”, o exercício de “refazer a memória da educação crítica e emancipadora” e o “conhecimento das culturas de participação”.

A pesquisa desenvolvida por Leyser (2011) concentrou suas análises sobre os conceitos de “filosofia pragmatista”, “filosofia latino-americana”, com o objetivo de compreender conexões filosóficas e epistemológicas entre estes conceitos. Assim, foram exploradas as definições e origens da filosofia latino-americana e pragmatista, identificando princípios epistemológicos comuns aos pensadores pragmatistas e ampliando pontos de análise centrais do pragmatismo para a filosofia pré-colombiana (Andina e *Azteca*).

Para argumentar a “concreticidade de diálogo”, “influências” e “confluências” entre as duas tradições filosóficas, foram explorados pontos de contato entre os pensadores pragmatistas Charles Peirce, William James e John Dewey e os pensadores latino-americanos José Ingenieros, Carlos Vaz Ferreira, Pedro Zulen, Anísio Teixeira e Risieri Frondizi. A pesquisa indicou que o diálogo e as conexões entre o pragmatismo e o pensamento latino-americano têm “ocorrências comprovadas” e sugere que a ampliação desses diálogos poderá construir novas alternativas para o desenvolvimento e o uso de um pensamento próprio na América Latina.

A literatura ainda propõe um regresso à filosofia latino-americana e ao humanismo, como o fez Walter Mignolo e Raúl Fonet-Betancourt, e às articulações com os debates da “filosofia da libertação”, como ferramenta para repensar a questão do imperialismo e construir um novo projeto pedagógico, antropológico e social (ALFARO CÉSPEDES, 2011).

Marcondes (2010), no estudo sobre as contribuições da filosofia de Leopoldo Zea para a educação, desenvolveu uma análise das principais categorias filosóficas do autor, “circunstância” e “mestiçagem”, e encontrou elementos que podem contribuir para o pensamento educacional latino-americano. Com base nos pressupostos da “filosofia da libertação”, compreendeu o humano de maneira concreta, inserido em suas “circunstâncias”, com as quais dialoga dialeticamente. Dessa forma, buscou abarcar a identidade do sujeito latino-americano enquanto “mestiço” e reconhecer sua “dependência” sócio-cultural para que possam ser construídos “processos de libertação”, a partir do “entendimento histórico” e do “conhecimento de si”.

O estudo de Mastey (2010) analisou os conteúdos sobre “ética” e “política”, na perspectiva latino-americana, direcionados ao ensino médio das escolas públicas do Estado do

Paraná. A análise documental realizada permitiu identificar uma abordagem pouco significativa da “perspectiva latino-americana”, nos materiais pedagógicos e nas diretrizes da disciplina de filosofia. Também foi evidenciada a presença de uma ampla “produção filosófica” na América Latina que já elaborou categorias no âmbito da “ética” e da “política” que podem ser estudadas nas escolas públicas. A análise constatou a necessidade do ensino de filosofia “selecionar conteúdos de ética e política”, assim como outras categorias que podem ser abordadas nas aulas, e destacou a “produção de materiais pedagógicos” e a “seleção de conteúdos” que considere o ensino na “perspectiva latino-americana”.

Souza (2017) abordou como a “tendência eurocêntrica e a colonialidade do saber” estão presentes no curso de filosofia de duas universidades paraenses. O estudo foi desenvolvido tendo como fundamento teórico a rede conceitual do coletivo “Modernidade/Colonialidade”, em diálogo com as “teorias críticas subalternas”. Indicou que os sujeitos pesquisados apresentaram uma concepção de filosofia, a partir do “universal abstrato e neutro”, fortalecendo a “colonialidade do saber”, apontando que a concepção de filosofia presente nos cursos pesquisados é a que “nega a existência da filosofia latino-americana” e está “geopoliticamente a serviço da hegemonia moderna/colonial”. O estudo ainda sugere que a construção de uma universidade pública no estado do Pará, alicerçada em uma “filosofia Intercultural/Decolonial”, só será possível “quando os projetos pedagógicos, as ementas, as práticas pedagógicas, tiverem a participação efetiva, democrática e horizontal dos diversos segmentos culturais da sociedade amazônica” (SOUZA, 2017, p. 238).

A proposta de “libertação” presente na concepção pedagógica de Enrique Dussel, Paulo Freire e Ignacio Martín-Baró apresenta a denúncia da opressão e o anúncio da libertação, apontando ambos que a via para a libertação é a “pedagógica”, focando a estima pela cultura própria e pela capacidade crítica de ver o mundo, constituindo-se em um projeto de resistência no campo pedagógico e educativo da região (PEÑUELA CONTRERAS, 2010; DAL’ PUPO, 2005; MORALES BONILLA, 2005). A literatura ainda propõe um diálogo entre a “Filosofia da Libertação” e as “Pedagogias críticas latino-americanas”, apontando um ponto de articulação entre a “práxis da libertação”, o posicionamento desde a América Latina, as “alteridades oprimidas” e a “descolonização epistemológica” para o desenvolvimento das pedagogias latino-americanas (CABALUZ-DUCASSE, 2016).

No estudo que abordou a temática da “Educação Popular” no pensamento de “Simón Rodríguez” e “Antônio Carneiro Leão”, Gonçalves (2014) analisou as formulações presentes para o termo, com vistas à sua relação com o contexto latino-americano. A pesquisa apresentou que Simón Rodríguez e Carneiro Leão apontaram, já no século XIX e início do

XX, a necessidade de “valorização cultural das classes populares”, o que aproxima tais autores significativamente das concepções de “Educação Popular” na atualidade. Também indicam uma similitude entre a realidade colonial hispanoamericana e a realidade luso-brasileira que avizinham essas concepções. Constatou-se que os dois autores compreendem a educação como um “instrumental imprescindível” para a superação da colonização e para a consolidação da independência política, econômica e cultural do continente.

“Educação Popular” também foi tema do estudo de Visotsky Hasrun (2012), que se propôs a um retorno aos legados que os precursores da corrente da Educação Popular nos deixaram. De Simón Rodríguez às ideias de Simón Bolívar, José Martí, Mariátegui, Sandino e “Che” Guevara a Educação Popular pode ser considerada como um “caminho para a unidade latino-americana”. Para a autora, as reflexões em torno à Educação Popular, como a universalidade, igualdade, gratuidade, originalidade das sociedades latino-americanas, consideração das línguas originárias, dialética entre o universal e o local e o diálogo entre trabalhadores como “método pedagógico” continuam sendo pautas a serem discutidas e superadas.

A pesquisa desenvolvida por Mota Neto (2015) analisou a constituição de uma “concepção decolonial”, no pensamento social e pedagógico de Paulo Freire e de Orlando Fals Borda, e identificou seus aportes para a formulação de uma “pedagogia da decolonialidade”, como expressão da Educação Popular latino-americana. O estudo buscou, em Fals Borda e Paulo Freire, a concepção decolonial a partir de quatro aspectos: “biográfico, epistemológico, metodológico e ético-político”. Com base em suas trajetórias praxiológicas, nas críticas à natureza colonialista da sociedade, à pedagogia e à ciência dominante, e em suas apostas em uma educação popular dialógica, intercultural, conscientizadora e pesquisadora, o estudo convergiu para a afirmação de que as obras dos autores são um “antecedente” do debate da “decolonialidade” na América Latina.

Castilho (2013) analisou em que medida o enfoque epistemológico “decolonial” pode relacionar-se com a “teoria crítica dos direitos humanos”, de Joaquín Herrera Flores, com o propósito de se buscar elementos metodológicos e epistemológicos para a fundamentação dos direitos humanos, a partir das especificidades da realidade latino-americana. O estudo promoveu um diálogo entres esses aportes teóricos, apontando para a possibilidade de uma “argumentação não imperialista” dos direitos humanos, a partir de uma práxis que indique o caminho de uma concepção crítica, capaz de responder aos processos de lutas anticapitalistas e anticoloniais.

O tema da colonização de “corpos, corações e mentes”, no contexto da relação entre “educação e higienismo”, foi desenvolvido por Viana (2015), que analisou esta relação e sua materialização nos “discursos de homens de ciência”, publicados em periódicos pedagógicos paraenses, entre os anos 1891-1912, buscando compreender o sentido epistêmico que assumiram no contexto da “colonialidade” latino-americana. As análises indicaram que as publicações naqueles periódicos produziram representações que “negavam os saberes das populações originárias” do continente, assim como os saberes dos “negros e brancos pobres”, considerados inferiores. Estes discursos acabaram por tentar moldar “corpos, corações e mentes” das crianças e adolescentes, em um processo onde a “colonialidade do poder” se manifesta em seus âmbitos epistemológicos e ontológicos.

Estudos realizados sobre a “colonialidade” do conhecimento e a “pedagogia da insurgência” na América Latina (MORETTI, 2014, 2008) analisaram como as experiências alternativas “de/na autonomia” desenvolvida no Movimento Indígena de Chiapas podem contribuir para o processo de “libertação”. Os estudos apontaram uma reunião de “alternativas pedagógicas” em quatro traduções: “territórios de resistências ou lugares de tempos diversos”; “Diálogo horizontal entre conhecimentos e a busca de metodologias próprias na luta cotidiana”; “Aprender nas fronteiras: práxis pedagógica e latinidade”; “Colonialismo Global/Colonialidade Global e Resistências contra-hegemônicas”. Os estudos ainda indicaram que o exercício de pensar a “práxis pedagógica” e a “latinidade” no contexto das experiências de resistências zapatistas implicam relacioná-las a um “projeto de libertação”.

A pesquisa realizada por Sousa (2014), cujo objeto de pesquisa foi o “pensamento” de José Veríssimo e José Ingenieros sobre “raça e educação”, analisou, por meio de um “estudo comparado”, o pensamento destes autores, dando ênfase às interações destes com o conceito de raça na América Latina do século XIX. O estudo realizou uma análise das obras “Populações indígenas e mestiças da Amazônia: sua linguagem, suas crenças e seus costumes (1887)” e “Educação nacional (1906)”, de José Veríssimo, e “*El hombre mediocre (1913)*” e “*Las fuerzas Morales*” (Obra póstuma), de José Ingenieros. Os resultados do estudo indicam que, nos dois autores, a educação foi colocada como “instrumental necessário” para a elevação da população mestiça dos países à condição de civilizada. Para eles, “as raças inferiores” continuavam a representar um entrave para o “desenvolvimento” das nações.

Dessa forma, identificou-se que o “*homem mediocre*”, de Ingenieros, muito se assemelha ao “homem indolente”, de Veríssimo. Ambos os estados (“*mediocre*” e “indolente”) representavam para estes intelectuais um “estado atrasado” e a educação despontou como elemento necessário para a superação daquelas condições.

García Ricón (2015) investigou o “pensamento educativo afro-colombiano” do século XX, o qual era crítico à visão estatal de educação, que contemplava os interesses das elites religiosas, políticas e econômicas. O pensamento pedagógico afro-colombiano foi responsável pelas lutas em favor da transformação nos poderes presentes nas escolas públicas do país, na busca da inserção dos povos negros. A autora ainda indicou que um dos elementos centrais no conflito entre a comunidade afro-colombiana e o Estado foi a “luta pela restituição ontológica da população negra”, sendo o pensamento educativo afro-colombiano responsável por gerar intelectualidade, como garantia de dignidade e liberdade para seu povo.

Cuesta Moreno (2010) defende a ideia de um pensamento pedagógico latino-americano, sobretudo um “pensamento pedagógico propriamente colombiano”. Para o autor, mesmo considerando a influência de ideias externas, há um pensamento pedagógico próprio colombiano. O autor ainda aponta que, embora se fale de “movimento pedagógico” nos círculos sindicais colombianos, seu auge foi na década de 1980 quando influenciaria a “Constituição de 1991” e a “Lei Geral de Educação de 1994”, permitindo concentrar uma estrutura mais pertinente para o sistema educativo.

Palmarola-Gómez (2014, 2012), analisando o pensamento pedagógico do cubano Juan Marinello Vidaurreta, apresenta que este último permitiu o desenvolvimento de uma importante atividade docente, em defesa de uma escola pública, laica, científica e profundamente humanista para os cubanos, durante a República Neocolonial. O projeto de Juan Marinello se constituiu na procura de uma educação que buscava proporcionar aos estudantes altos valores morais e sociais.

Por fim, mas não menos importante, o pensamento pedagógico de Arturo Andrés Roig indica que, para construir processos de construção de novas realidades para os países da região, por meio da educação e da docência, é necessário o resgate das “tradições”, “fontes filosóficas” e “pedagógicas” latino-americanas. Este resgate permitirá identificar e apropriar das principais ideias e propostas pedagógicas que têm estado vinculadas ao desenvolvimento social e cultural dos nossos povos, sobretudo, em sua “dimensão libertadora” (MORA RAMÍREZ, 2012) e criar possibilidades para “descolonizar” a pedagogia na América Latina (PEÑUELA CONTRETRAS, 2010).

3.2 Balanço da produção científica sobre Mariátegui

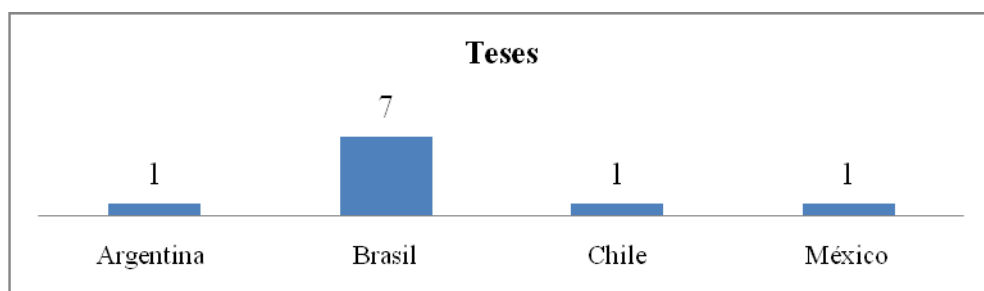
Neste segundo momento, nossa revisão de literatura está especificamente focada nas pesquisas desenvolvidas sobre Mariátegui, na tentativa de sistematizar os estudos recentemente realizados sobre o autor e sua obra. Dessa forma, localizamos nossa pesquisa neste quadro de referência e, a partir deste exercício investigativo, queremos indicar suas singularidades, seus limites, suas possíveis contribuições e os elementos que justificam esta análise.

Tabela 2- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “Mariátegui” – teses, dissertações e artigos

Ano	Teses	Dissertações	Artigos	Total
2004	2	-	-	2
2005	-	-	4	4
2006	-	1	1	2
2007	-	-	3	3
2008	1	3	1	5
2009	-	1	2	3
2010	-	1	4	5
2011	2	1	-	3
2012	1	-	8	9
2013	2	-	1	3
2014	-	3	1	4
2015	1	3	1	4
2016	-	-	2	2
2017	-	-	10	10
2018	1	-	-	1
Total	10	13	38	61

Fonte: Elaboração do autor.

Gráfico 4- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “Mariátegui” – número de teses defendidas por países



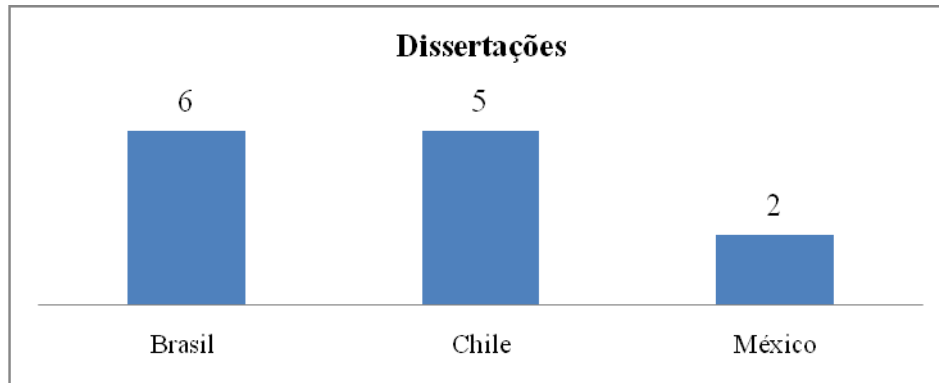
Fonte: Elaboração do autor.

Quadro 5- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “Mariátegui” – teses

Autor (es)	Título	Ano	Natureza do trabalho/ Universidade
RUBBO, Deni Irineu Alfaro	O labirinto periférico: José Carlos Mariátegui e a sociologia crítica latino-americana	2018	Tese – Univ. de São Paulo USP - Brasil
LEICHSENDRING, Yuri Martins Fontes	O marxismo de Caio Prado e Mariátegui: formação do pensamento latino-americano contemporâneo	2015	Tese – Univ. de São Paulo USP - Brasil
VERGARA EDWARDS, Francisco	<i>El discurso indigenista en el período republicano y la formación de una modernidad periférica en América Latina: Sarmiento, Mariátegui y Kusch</i>	2013	Tese - Univ. do Chile
CAMPUZANO ARTETA, Álvaro	<i>La modernidad imaginada: el mosaico escrito de José Carlos Mariátegui 1911-1930</i>	2013	Tese –Univ. Nacional Autónoma do México
MACHADO, Márcia	7 Ensaio de interpretação da realidade de <i>Nuestra América</i> : nação, raça e os indígenas nas escrituras de José Martí e de José Carlos Mariátegui	2012	Tese – Univ. de Brasília – Brasil
CONCEIÇÃO, Mauro Marcos Farias da	Mariátegui e a modernidade das rebeliões indígenas na América Latina: Bolívia (1930-1952)	2011	Tese – Univ. do Estado do Rio de Janeiro – Brasil
BECHER, Mariela Natália	Sonhos (des) comunais em tempos de descomposição social. Mariátegui y Caio Prado Jr.	2011	Tese – Univ. e Federal do Rio de Janeiro – Brasil
SCARANO, Mônica	<i>Latinoamérica a través del espejo: El ensayo latinoamericano como discurso cultural (de Sarmiento a Mariátegui)</i>	2008	Tese – Univ. de Buenos Aires – Argentina
MACHADO, Leila Escorsim	José Carlos Mariátegui: marxismo, cultura e revolução	2004	Tese – Univ. Federal do Rio de Janeiro – Brasil
BERNABÉ, Mônica	<i>Las estrategias de la bohemia y el dandismo en la literatura peruana de principios de siglo XX: José Carlos Mariátegui, Abraham Valdelomar y José María Egure</i>	2004	Tese- Univ. de Buenos Aires - Argentina

Fonte: Elaboração realizada pelo autor.

Gráfico 5- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “Mariátegui” – número de dissertações defendidas por países



Fonte: Elaboração do autor

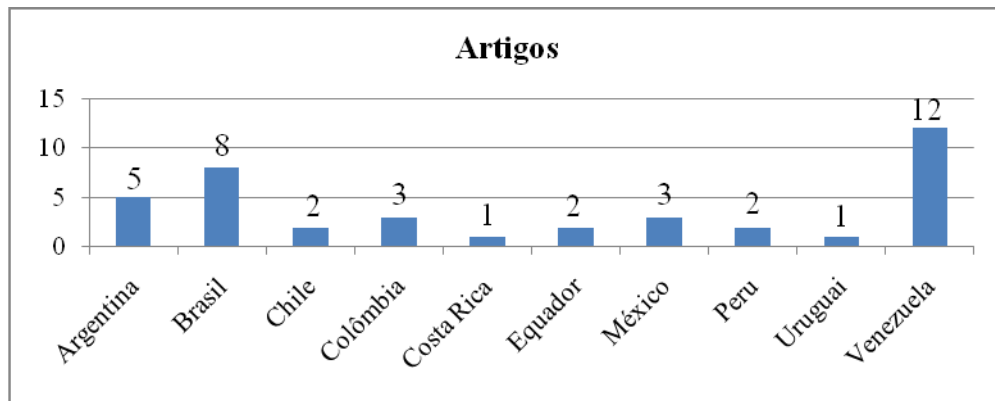
Quadro 6- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “Mariátegui” – dissertações

Autor (es)	Título	Ano	Natureza do trabalho/ Universidade
SILVA, Adriana Cardoso da.	Religiosidade e mito na obra de José Carlos Mariátegui e a Teologia da Libertação	2015	Dissertação – UNESP – Brasil
MELO JUNIOR, Sydnei Ulisses de	Mito e religião no pensamento político de José Carlos Mariátegui	2015	Dissertação – Univ. Estadual de Campinas – Brasil
FERRETTI, Pierina	<i>Del misticismo decadentista a la religiosidad revolucionaria: estudio sobre el desarrollo de la dimensión religiosa en el pensamiento de José Carlos Mariátegui</i>	2015	Dissertação - Univ. do Chile
YAKSIC AHUMADA, Maria José	<i>Todo lo humano es nuestro. El pensamiento anticolonial de José Carlos Mariátegui y Frantz Fanon</i>	2014	Dissertação – Univ. do Chile
ROJAS QUIROZ, Rodolfo	<i>El imaginario geográfico de José Carlos Mariátegui. Sin calco ni copia y con los pies en la tierra</i>	2014	Dissertação – Univ. do Chile
ILLESCAS LOZADA, Vitor Hugo	<i>Autonomía intelectual y política ante los nacionalismos en América Latina: José Carlos Mariátegui y Jorge Cuesta</i>	2014	Dissertação - Universidade Nacional Autônoma do México
POLETTO, Elvis Humberto	O conceito de nação em Mariátegui	2011	Dissertação – Univ. Federal de Santa Catarina – Brasil
BRITO CASTAÑEDA, Ilich	<i>Nacionalismo, vanguardia y cosmopolitismo en los ensayos político culturales de José Carlos Mariátegui</i>	2010	Dissertação – Univ. Nacional Autônoma do México

Autor (es)	Título	Ano	Natureza do trabalho/ Universidade
LAGOS, Felipe	<i>Las heterodoxias de la tradición en José Carlos Mariátegui: marxismo y vanguardismo cultural en el Perú de los años veinte</i>	2009	Dissertação - Univ. do Chile
PELEGRINI, Fabiana Camargo	O artista e sua época: estudo comparado entre Mário de Andrade e José Carlos Mariátegui	2008	Dissertação – Univ. de São Paulo - Brasil
DEVEZA, Filipe Santos	A comunidade indígena e a indo-américa: Mariátegui, APRA e Haya de La Torre em busca de uma identidade nacional	2008	Dissertação – Univ. Federal do Rio de Janeiro – Brasil
QUINTEROS MANCILLA, Rodrigo de La Cruz	<i>La política educativa de la Unidad Popular (1970 a 1973): el proyecto de la Escuela Nacional Unificada y su relación con el pensamiento educativo de Paulo Freire, José Carlos Mariátegui y Darcy Ribeiro</i>	2008	Dissertação - Univ. do Chile
BRUCKMANN, Mônica	Dialética e imprensa revolucionária em José Carlos Mariátegui	2006	Dissertação – Univ. Federal do Rio de Janeiro – Brasil

Fonte: Elaboração do autor.

Gráfico 6- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2017, sobre “Mariátegui” – número de artigos publicados por países



Fonte: Elaboração realizada pelo autor.

Quadro 7- Produção acadêmica na América Latina, no período entre 2004 e 2019, sobre “Mariátegui” – artigos científicos

Autor	Título	Ano	Periódico
LÖWY, Michael	<i>L'indigenisme marxiste de Jose Carlos Mariátegui</i>	2017	Revista Utopía y praxis latinoamericana – Univ. el Zulia – Venezuela

Autor	Título	Año	Periódico
TORNQUIST, Carmen Susana	<i>Las relaciones entre Clarté y Amauta: anotaciones de pesquisa</i>	2017	Revista Utopía y praxis latinoamericana – Univ. el Zulia – Venezuela
GERMANÁ, César	<i>El lugar de Amauta en la genealogía de la perspectiva de análisis de la descolonialidad del saber</i>	2017	Revista Utopía y praxis latinoamericana – Univ. el Zulia – Venezuela
SOSA FUENTES, Samuel	<i>Crisis civilizatoria y la construcción descolonizadora del saber desde el “mandar obedeciendo”: la actualidad de Mariátegui</i>	2017	Revista Utopía y praxis latinoamericana – Univ. el Zulia – Venezuela
MAZZI HUAYCUCHO, Víctor	<i>Impacto de Amauta en la prensa minera de Morococha (1926-1930)</i>	2017	Revista Utopía y praxis latinoamericana – Univ. el Zulia – Venezuela
GUTIÉRREZ DONOSO, Patricio; JARA TOWSEND, Gonzalo	<i>José Carlos Mariátegui: Defensa del marxismo, reedición comentada</i>	2017	Revista Utopía y Praxis Latinoamericana – Univ. el Zulia – Venezuela
FILLIPI, Alberto	<i>Gobetti y Mariátegui: la búsqueda de una teoría política nuestroamericana entre liberalismo y socialismo</i>	2017	Revista Utopía y Praxis Latinoamericana – Univ. el Zulia – Venezuela
PEÑA, Saul	<i>Mariátegui, la Revista Amauta y el psicoanálisis</i>	2017	Revista Utopía y praxis latinoamericana – Univ. el Zulia – Venezuela
FERRETTI, Pierina	<i>La dimensión religiosa en la obra de José Carlos Mariátegui: del misticismo decadentista a la religiosidad revolucionaria</i>	2017	Revista Utopía y praxis latinoamericana – Univ. el Zulia – Venezuela
GUARDIA, Sara Beatriz	<i>Mujeres de la Revista Amauta: transgrediendo el monólogo masculino</i>	2017	Revista Utopía y praxis latinoamericana – Univ. el Zulia – Venezuela
ALFARO Deni Irineu Rubbo	“Nosso irmão mais velho”: Florestan Fernandes, leitor de Mariátegui	2016	Revista Lua Nova – Brasil
D’ALLEMAN Patricia	“Todo lo humano es nuestro”: una nueva mirada al legado de José Carlos Mariátegui	2016	Revista Cuadernos de Literatura - Pontificia Univ. Javeriana – Colombia
GÓMEZ CERVANTES, Yuri	<i>América Latina y Palestina: un acercamiento desde el pensamiento crítico de José Carlos Mariátegui</i>	2015	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Crítica y Emancipación – CLACSO

Autor	Título	Año	Periódico
CIFUENTES GUERRA, María Ángela	<i>José Carlos Mariátegui: el mensaje de Oriente. Aproximaciones al caso de India</i>	2014	Procesos: Revista ecuatoriana de historia – Ecuador
RODRÍGUEZ CRUZ, Edwin	<i>Empatía y alteridad en Mariátegui: una lectura de los 7 ensayos</i>	2013	Revista Científica Guillermo de Ockham - Univ. de San Buenaventura Cali – Colombia
CASTILLA, Martín	<i>José Carlos Mariátegui: apropiaciones de la literatura y el ensayo en la construcción de una tradición intelectual</i>	2012	Revista Obis Tertius - Universidad Nacional de La Plata – Argentina
CANO MENONI, Augustin	<i>José Carlos Mariátegui y la educación</i>	2012	Revista Regional de Trabajo Social – Uruguay
CABRERA, Gabriel	<i>Mariátegui y la educación indoamericana</i>	2012	Revista de Pedagogía - Univ. Central de Venezuela
PIS DIEZ, Nayla	<i>El antiimperialismo y el “problemas de las razas” en el pensamiento de José Carlos Mariátegui: debates en el seno de la izquierda latinoamericana</i>	2012	Revista Question – Univ. Nacional de la Plata – Argentina
ARAVENA NÚÑEZ, Pablo	<i>El problema de la conciencia histórica en José Carlos Mariátegui</i>	2012	Revista Tiempo Histórico – Chile
KAYSEL, André.	Os dilemas do marxismo latino-americano nas obras de Caio Prado Jr. e José Carlos Mariátegui	2012	Revista Brasileira de Ciências Sociais – Brasil
VELARDE, Luis	<i>La determinación en el estudio literario de J.C. Mariátegui</i>	2012	Revista de Humanidades – Univ. Nacional Andrés Bello – Chile
VALDÉS DÍAZ, José René	<i>Presencia del pensamiento de Bolívar, Martí y Mariátegui en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela</i>	2012	Revista Prisma Jurídico – Univ. Nove de Julho – Brasil
PERICÁS, Luiz Bernardo.	José Carlos Mariátegui e o Brasil	2010	Estudos Avançados – Brasil
GUARDIA, Sara Beatriz	<i>Educación y utopía en la era del Bicentenario: razones e contribuciones desde el pensamiento de José Carlos Mariátegui</i>	2010	Revista Tarea – Peru
OJEDA, Rafael	<i>Posmodernidad, diatopía y multicentrismo: Mariátegui en la encrucijada</i>	2010	Revista Utopía y Praxis Latinoamericana Univ. del Zulia
NOVOA CASTILLO, Pedro Félix	<i>Vigencia de la propuesta de Mariátegui en educación</i>	2010	Red Estrado – Peru
TISSERA, Ana	<i>Bordes del canon: Vasconcelos y Mariátegui</i>	2009	Revista La Colmena – Univ. Autónoma del Estado de México

Autor	Título	Ano	Periódico
PINHEIRO, Marcos Sorrilha	À Sombra de José Carlos Mariátegui: socialismo e movimentos políticos de esquerda no Peru (1960- 1980)	2009	Revista História (São Paulo) – Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Brasil
TERÁN, Oscar	<i>Amauta: vanguardia y revolución</i>	2008	Revista Prismas - Univ. Nacional de Quilmes – Argentina
GOMES, Miguel	<i>Mariátegui o el discurso de la piedra: un análisis genológico de los Siete ensayos</i>	2007	Revista Cuadernos del CILHA – Univ. Nacional de Cuyo – Argentina
SOSA FUENTES, Samuel	<i>La vigencia del pensamiento de José Carlos Mariátegui en un mundo global: identidad, cultura y nación en América Latina.</i>	2007	Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales - Univ. Nacional Autónoma de México
LORUSSO-FRISOLI, Fabrizio	<i>Proyecto nacional, hegemonía y cuestión indígena: una nota interpretativa sobre José Carlos Mariátegui y Guillermo Bonfil Batalla</i>	2007	Revista <i>Ergo Sun</i> - Univ. Autónoma del Estado de México
PERICÁS, Luiz Bernardo	Mariátegui e a questão da educação no Peru	2006	Revista Lua Nova – Brasil
MOYA MENA, Sergio	<i>Mariátegui y la religión</i>	2005	Revista Temas de Nuestra América – Univ. Nacional de Costa Rica
ARTETA CAMPUZANO, Álvaro	<i>Mariátegui, el escritor vanguardista contemporáneo</i>	2005	Revista Nómadas - Univ. Central Bogotá-Colombia
BEIGEL, Fernanda	<i>La circulación internacional de las ideas de José Carlos Mariátegui</i>	2005	Revista Prismas - Univ. Nacional de Quilmes – Argentina
LÖWI, Michel	Mística revolucionária: José Carlos Mariátegui e a religião	2005	Revista Estudos Avançados – Brasil

Fonte: Elaboração do autor.

3.2.1 Balanço da produção científica sobre “Mariátegui”: tendências atuais

A busca em questão apontou 61 (sessenta e um) trabalhos, agrupados em função do gênero de produção científica: 10 (dez) teses, 13 (treze) dissertações e 38 (trinta e oito) artigos. O levantamento indicou o aumento da produção acadêmica sobre o tema nos últimos anos e as análises sobre essas produções apontam possibilidades de novas pesquisas, considerando-se que, do total de trabalhos encontrados, somente 5 (cinco) – artigos – se referem à temática da educação em Mariátegui.

Ressaltamos que, no exercício de construção da revisão de literatura sobre a temática educativa em Mariátegui, além dos estudos localizados nos bancos de teses, dissertações e artigos científicos, recorreremos à produção com a qual tivemos contato nas bibliotecas peruanas, respeitando o recorte temporal da investigação. Neste levantamento específico, localizamos 3 (três) capítulos de livros e 2 (dois) livros. Assim, a produção acadêmica sobre a obra de Mariátegui tem discutido várias facetas de seu pensamento, sobretudo, a política, a social, a cultural, a religiosa e a econômica.

Foram localizados trabalhos que destacavam o projeto da revista *Amauta*, a qual tinha o objetivo de questionar a perspectiva eurocêntrica nas ciências sociais, uma vez que esta última era dominante no cenário intelectual e político na década de 1920. Foi por meio desse projeto que Mariátegui desenvolveu suas análises da realidade peruana, debatendo com as correntes políticas e ideológicas mais importantes de sua época, quais sejam: o “marxismo-leninismo”, da III Internacional Comunista, o “nacionalismo radical”, de Haya de la Torre, e a “intelectualidade” “*criolla-oligárquica*” peruana (GERMANÁ, 2017; FLORES GALINDO, 1980b). *Amauta* influenciou a imprensa peruana, sobretudo aquela que cobria a pauta dos trabalhadores. Especificamente, esta revista impactou a “imprensa mineira” da cidade de *Morococha*, entre os anos 1926 a 1930, onde Mariátegui disseminou suas ideias revolucionárias, fazendo emergir um novo tipo de classe trabalhadora, a qual se afastou paulatinamente das influências do anarco-sindicalismo e acolheu as ideias do sindicalismo revolucionário de orientação marxista (GERMANÁ, 2017; MAZZI HUAYCUCHO, 2017; SOBREVILLA, 2012; TERÁN, 2008; GOICOCHEA, 1993; TAURO DEL PINO, 1974).

Ainda sobre a revista *Amauta*, a literatura indica que esta representava a expressão mais avançada do pensamento de Mariátegui e tal expressividade abriu os primeiros espaços para as mulheres publicarem seus poemas, opinarem sobre as questões políticas e manifestarem sobre os livros, músicas e cinema de suas preferências. Entre as vozes femininas na revista, destacaram-se: Ángela Ramos e Dora Mayer de Zulen (que escreveram criticando a educação patriarcal e sentimental da mulher peruana); Miguelina Acosta Cárdenas (que se levantou contra a situação de exploração e miséria na qual viviam os indígenas peruanos); Judith Arias, Gabriela Mistral e María Wiese (que defenderam a educação para as crianças como uma possibilidade de transformação social); Mary González e María Augusta Arana (que defenderam a participação das mulheres nas organizações das lutas sindicais contra as legislações que oprimiam o proletariado feminino); e Magda Portal (que se destacou como poeta e militante política) (GUARDIA, 2017).

Amauta foi um projeto extraordinário, um instrumento importante na história das publicações periódicas latino-americanas, o qual mostrava a inigualável capacidade de seu fundador (Mariátegui) para identificar e dar acolhida às mais variadas manifestações culturais, sem jamais perder clareza de objetivos ou cair no ecletismo (GERMANÁ, 2017; D' ALLEMAND, 2016).

Outros estudos destacaram o pensamento “anticolonial” de Mariátegui, marcando a luta desse pensador contra a continuidade de práticas coloniais na República peruana. Luta esta articulada por meio de um projeto intelectual e político e por um discurso indigenista que vislumbrava a libertação de seu povo. Esses estudos ressaltaram as importantes análises mariáteguianas dos movimentos independentistas das colônias orientais da Ásia e África e seu interesse na situação da Índia, focando as críticas de Mariátegui sobre a hegemonia do Ocidente e o seu reconhecimento das lutas pela libertação e independência daqueles países. Mariátegui estabeleceu uma relação entre a herança colonial do Ocidente com os saberes e tradições pré-coloniais, o que não significava negar a modernidade, mas criar uma “outra modernidade”, o que seria concebido pelo valor comunitário do *ayllu*⁷⁶, no caso do Peru, e pela força organizativa do proletariado e das massas simpatizantes de Ghandi, no caso da Índia (PACHECO CHÁVEZ, 2019; CIFUENTES GUERRA, 2014; YAKSIC AHUMADA, 2014; VERGARA EDWARDS, 2013).

A “dimensão religiosa” no pensamento de Mariátegui também é uma temática discutida na literatura. Os trabalhos indicam uma inclinação para a dimensão espiritual e social, mas que também é portadora de uma religiosidade constitutiva de sua visão de mundo. Mariátegui assumiu um olhar mais sensível ao papel histórico e social cumprido por diferentes manifestações religiosas e, em seu desenvolvimento como socialista, incorporou ao seu discurso temas como “mito”, “fé” e “religiosidade”. Alguns estudos apontam que as ideias de Mariátegui sobre religiosidade oferecem diversos e instigantes pontos de contato com o movimento cristão da “Teologia da Libertação” (SILVA, 2015; MELO JUNIOR, 2015).

O tema da religiosidade, nos trabalhos do autor, estende-se aos campos de estudo da “sociologia das religiões” e da “sociologia da cultura”, ao ressaltar que a força das teorias questionadoras da modernidade tem no “mito” uma importante questão a ser aprofundada, na crítica da “racionalidade moderna”, como forma de explicação da vida. A “religião”, na obra

⁷⁶ “El Ayllu fue la célula social, agro-pecuaria, el grupo de parientes, vinculados entre sí por sentimientos religiosos y económicos, ligados íntimamente con la posesión de una parcela de tierra, usufructuada colectivamente, a base de una organización social cooperativa y democrática. Los indios fueron los verdaderos conquistadores del territorio del Perú; ellos, lo convirtieron de hostil y agreste en arca generosa para la vida humana” (TELLO, 1973, p. 8).

de Mariátegui, é um tema polêmico e vem sendo objeto de discussões entre os pesquisadores, mas há uma tendência em ressaltar o aporte mais “original” e “inovador” de Mariátegui para a reflexão marxista sobre a religião, que é a hipótese da “dimensão religiosa” do socialismo (MARINHO, 2019; MURRUGARRA, 2019; FERRETTI, 2017, 2015; MELO JÚNIOR, 2015; LÖWY, 2005).

A literatura também apresenta discussões acerca dos conceitos de “nação” e “raça”, na obra de Mariátegui. Os estudos buscam interpretar o lugar do “índio” na construção da nação, analisando o “racismo” como mecanismo de dominação e permanente tentativa, tanto dos colonizadores como dos imperialistas, de subordinação das nações, utilizando-se, para isso, da ocultação da história. Analisam também o “imperialismo” no Peru e como as forças políticas contrárias a este fenômeno se contrapuseram ao processo de dominação e ao impacto que teve no desenvolvimento da nação. Os estudos também buscaram desenvolver a proposição de que as reflexões mariateguianas (críticas às concepções políticas, intelectuais e científicas hegemônicas) se constituem em importantes reflexões para repensar os processos colonizadores e de raça, como instrumento e justificativa de extermínios, de diferentes formas de servidão, violência e miséria, a que as populações indígenas foram submetidas historicamente (LOZADA ILLESCAS, 2014; MONTIEL, 2012; MACHADO, 2012; PIS DIEZ, 2012; FERREYRA, 2012; POLLETO, 2011; BRITO CASTAÑEDA, 2010; LORUSSO-FRISOLI, 2007).

Outro tema bastante estudado na literatura é a “concepção de marxismo” em Mariátegui. Algumas pesquisas se dedicaram em comparar a relação entre o “marxismo” e a “questão nacional”, nas obras do historiador brasileiro Caio Prado Jr. e Mariátegui, partindo da hipótese de que ambos compartilhavam uma leitura análoga da questão nacional, entendida como formação “inconclusa da nação”, obstaculizada pela persistência do legado colonial (FIGUEIRA JUNIOR, 2019; LEICHSENRING, 2015). Outras investigações demonstraram como as reflexões mariateguianas contribuíram para superar as dificuldades do “marxismo” em compreender as realidades latino-americanas (FIGUEIRA JUNIOR, 2019; KAYSEL, 2012; BECKER, 2011; FERNÁNDEZ DÍAZ 1995; PRADO REDONDEZ, 1995).

Ainda sobre o tema do “marxismo”, a literatura apresenta estudos que buscam, a partir de uma visão dialética da relação entre teoria e prática em Mariátegui, propor uma nova forma de aproximação e interpretação de sua obra, analisando especificamente sua visão da imprensa, a qual se realiza em um projeto editorial e que tem na revista *Amauta* um exemplo de síntese entre teoria e prática. Os estudos oferecem uma leitura do primeiro encontro criativo entre “marxismo” e “realidade latino-americana”, por meio da análise da “dialética

histórica”, buscando trazer as principais conclusões extraídas para a práxis político-cultural latino-americanas e revelando a renovação que o autor realiza do próprio “materialismo histórico” (LÖWY, 2019; GUARDIA, 2019; SOSA FUENTES, 2019; GUTIÉRREZ DONOSO; JARA TOWNSEND, 2017; LAGOS, 2009; PINHEIRO, 2009; BRUCKMANN, 2006; QUIJANO, 1995; DUSSEL, 1995).

Alguns estudos concentram suas análises no “problema indígena”, tratando a problemática das populações andinas nos projetos políticos que emergiram no princípio do século XX, influenciando parte do pensamento político peruano posterior: a APRA e o “Movimento Socialista Peruano”. A conformação dessas organizações políticas destaca-se pela originalidade com que seus líderes, Haya de La Torre e Mariátegui trataram as particularidades peruanas, em que o componente original do pensamento desses dois pensadores reside em suas interpretações acerca do “problema indígena” (KAPSOLI, 2019; TORNQUIST, 2019; LÖWY, 2017; VERGARA EDWARDS, 2013; GUARDIA, 2012; CONCEIÇÃO, 2011; DEVEZA, 2008; LORUSSO-FRISOLI, 2007).

No que tange ao tema da cultura no pensamento de Mariátegui, alguns estudos argumentaram sobre a importância do momento cosmopolita no processo de modernização da literatura peruana. Estes estudos realizaram uma recuperação analítica do pensamento mariáteguiano e sua compreensão da “cultura” e da “identidade latino-americana”. Também apontam o uso que Mariátegui fez do “campo cultural”, em que o autor procurou conectar sua perspectiva “marxista” com outras áreas da cultura e da intelectualidade peruana, articulando “marxismo” e “indigenismo”, na tentativa de criar uma formação “intelectual alternativa” (CAMPUZANO ARTETA, 2013; VELARDE, 2012; CASTILLA, 2012; PELLEGRINI, 2008; SCARANO, 2008; BERNABÉ, 2004).

A literatura também apresenta estudos acerca da “vigência” do pensamento de Mariátegui, o qual tem ajudado na construção dos processos de luta por novas formações sociais na região latino-americana e pela formação de um conhecimento próprio. A atualidade do pensamento de Mariátegui se evidencia por suas reflexões sobre os temas da “identidade”, “cultura” e “nação” na América Latina e o uso de suas reflexões para analisar os conflitos internacionais da atualidade, desenvolvendo uma interpretação marxista, a partir de seu lugar, em que consistiu, no processo de construção de suas análises, em conhecer, interpretar e transformar a realidade social a partir dela mesma.

Atualmente, isto pode ser identificado no movimento indígena mexicano do “Exército Zapatista de Libertação Nacional”, quando este movimento exerce concretamente suas “formas autônomas” de fazer educação, seus “processos de produção” e “justiça social”,

construindo um governo com características próprias; assim como as experiências do “*buen vivir*”, do Equador, e do “*Estado Plurinacional*”, da Bolívia, que são espaços de maior criatividade para a imaginação política. A literatura indica que o pensamento mariateguiano permanece vivo como uma marca indelével na memória popular, na história cultural e na vida política de seu país, assim como no pensamento revolucionário da região (ORDÓÑEZ SALAZAR, 2019; SOSA FUENTES, 2017; D’ALLEMAND, 2016; GÓMEZ CERVANTES, 2015; URQUIDI, 2013; PEÑA, 2012; GERMANÁ, 2012; ANDERLE, 2012; ALIMONDA, 2012).

No que se refere à temática educativa no pensamento de Mariátegui, a literatura se apresenta ainda de forma incipiente. Localizamos alguns estudos que fizeram o exercício de pensar a educação a partir das reflexões mariateguianas, desde “análises historiográficas” mais panorâmicas e sobre “desigualdade” na educação, assim como a interferência dos “ideais das agências internacionais” na definição das políticas educativas na região (OJEDA, 2019; CANO MENONI, 2012; CABRERA, 2012; GUARDIA, 2010; NOVOA CASTILLO, 2010; PERICÁS, 2006; WEINBERG, 1999).

Outros estudos apontaram o pensamento de Mariátegui como referência para analisar os atuais desafios da gestão democrática na escola pública (SOUZA, 2019) e a influência de suas ideias na construção de um processo “educacional libertador”, para a formação dos trabalhadores, dos partidos políticos e sindicatos, assim como possibilitou a inserção de uma prática “docente revolucionária” nos espaços de ensino e de aprendizagens (YOVERA BALLONA, 2015; GONZÁLES ALVARADO, 2013; MAZZI HUAYCUCHO, 2007).

Portanto, diante do balanço da produção acadêmica sobre o pensamento e a obra mariateguiana, no qual identificamos uma baixa incidência de estudos sobre a temática educativa e a constatação de que estas análises tiveram como objeto somente uma pequena parte da obra do autor, consideramos a possibilidade de realização de novas pesquisas na área, sobretudo, a pertinência desta investigação que tem como foco o pensamento educativo de Mariátegui e suas contribuições para a pedagogia latino-americana.

4 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO LATINO-AMERICANO

Este capítulo tem o objetivo de apresentar e discutir sobre o processo de construção do pensamento pedagógico latino-americano. Este exercício investigativo foi realizado por meio de um retorno às fontes pedagógicas da América Latina, especificamente, analisando as contribuições “inventivas” dos pensamentos educativos de Simón Rodríguez e José Martí, materializados nas ideias por eles apresentadas e nas experiências originais desenvolvidas na região. Não obstante, também foi estudado o pensamento educativo de Domingo Sarmiento e suas contribuições “imitativas” para o processo educacional latino-americano.

Para o desenvolvimento investigativo desta tese, foi proposto um recorte tanto histórico como de determinados autores, a partir de alguns pensamentos pedagógicos que foram desenvolvidos desde a “primeira independência”. Contudo, não se tratou de retomar qualquer tipo de pensamento ou elaboração teórica no campo educacional da América Latina, mas aquele que apontava um sentido crítico numa perspectiva latino-americana, antiimperialista e revolucionário. O termo “primeira independência” foi usado com base na caracterização realizada por Fernández Retamar (2006) que marca o momento histórico entre a Revolução Haitiana, em 1791, até a *Batalla de Ayacucho*, no ano de 1826. Por conseguinte, com a derrota do rei da Espanha para as tropas napoleônicas em 1808, as guerras de independência iniciaram de norte a sul, culminando com a vitoriosa *Batalla de Ayacucho*, onde foi selada a independência da América Latina do poder espanhol.

Seguindo a elaboração teórica realizada por Fernández Retamar no seu livro “*Pensamiento de nuestra América. Autorreflexiones y propuestas (2006)*”, pode-se diferenciar o processo de elaboração do pensamento latino-americano, a partir da primeira independência e durante o século XIX, em duas vertentes: a primeira, que foi a dominante, é caracterizada pelo autor como o “*diseño de la patria del criollo*”⁷⁷ e a segunda, que foi minoritária e contrária à primeira, é caracterizada pelo desafio: “*o inventamos o erramos*”⁷⁸.

A primeira vertente caracterizada por Fernández Retamar (2006), “*diseño de la patria del criollo*”, foi desenvolvida a partir do livro “*La Patria del Criollo. Ensayo de interpretación de la realidad colonial guatemalteca*”, publicado no ano 1970, pelo autor

⁷⁷ A palavra “*criollo*” está sendo identificada com os americanos descendentes de europeus que acreditavam ser um deles, diferenciando-se dos indígenas, negros e mestiços da América Latina (FERNÁNDEZ RETAMAR, 2006).

⁷⁸ Insignia que representa o pensamento original de Simón Rodríguez.

Severo Martínez Peláez. Essa vertente de pensamento desenvolveu-se sobre a lógica de que era irrealizável o “projeto continental dos libertadores da América”⁷⁹ e, assim, propunham-se ações para “desenhar” pátrias mais ou menos aproximadas daquelas que existem hoje. Pensavam na construção de pátrias homólogas às europeias, como que a América devesse ser cópia ou reflexo dos países de capitalismo desenvolvido tanto europeu como estadunidense. Nessa vertente de pensamento, situam-se pensadores, tais como: José Victorino Lastarria, Andrés Bello, Esteban Echeverría, Juan Bautista Alberdi, Domingo Fustino Sarmiento, entre outros.

Considera-se que esses pensadores fizeram esforços para estimular a imigração branca, europeia e facilitar a condição neocolonial, ações que favoreceram as novas metrópoles, sobretudo a Inglaterra. A pátria deixava de ser América e passava a ser cada nação particular, com uma ânsia claramente europeia, com base nos modelos importados acriticamente. Formaram-se, por conseguinte, versões como as de Domingo Sarmiento, “fortemente racistas”, ou como também aquela de Juan Bautista Alberdi, em determinados pontos, embora seja difícil generalizar, para Andrés Bello, pois combinava, de alguma forma, uma visão mais ampla do americano com uma concepção profundamente europeizada. É neste campo de pensamento que se instaurou claramente a polaridade entre “civilização e barbárie”⁸⁰, ao posicionarem-se nitidamente desde o eixo da civilização, contrapondo-a à barbárie.

A segunda vertente caracterizada por Fernández Retamar (2006) era baseada na ideia “*inventamos ou erramos*”, de Simón Rodríguez. Grosso modo, podemos pensar numa elaboração em que a primeira vertente estava conectada ao pensamento que representava o poder e a segunda estava conectada àqueles que lutavam contra essa realidade, com o objetivo de conquistar a emancipação do povo e a construção de uma América livre.

Dessa maneira, na tentativa de caracterizar o processo de construção do pensamento pedagógico latino-americano (descendo às suas raízes), buscamos apresentá-lo e discutí-lo, situando-o, ora no campo da “invenção”, ora no da “imitação”. O exercício de descer às “raízes” do pensamento pedagógico latino-americano também teve como objetivo preparar o campo para que pudéssemos irrigá-lo com as águas límpidas do pensamento de Mariátegui,

⁷⁹ O projeto continental dos libertadores da América pautou-se pela repulsa a uma visão localizada. Contra essa perspectiva, destacam-se os casos de Hidalgo e Morelos, no México, Bolívar e Sucre, na Venezuela, San Martín e Moreno, na Argentina, O’Higgins, no Chile, Artigas, no Uruguay, e muitos outros. As lutas pela liberdade nem sempre contaram com componentes iguais, embora aspiravam a independência da Espanha, mas no geral se propunham à liberdade da América Latina, em seu conjunto, e não de forma localizada (FERNÁNDEZ RETAMAR, 2006, p. 26).

⁸⁰ A expressão ficou historicamente marcada na literatura latino-americana, sob a influência do pensamento de Sarmiento, especificamente no livro: “Facundo, ou civilização e barbárie”, publicado no ano de 1845.

trazendo as contribuições de suas reflexões “criadoras” e “heróicas” e plantando, por conseguinte, um pensamento pedagógico alternativo no campo educacional da América Latina.

4.1 Pensamento pedagógico latino-americano: descendo às suas raízes

Neste exercício investigativo de buscar contribuições originais para o pensamento pedagógico latino-americano, a partir das reflexões de Mariátegui, propusemos realizar, como já mencionado, uma descida às raízes do pensamento educacional da América Latina, buscando trazer para a superfície a originalidade que marca os processos educativos da região. Assim, expusemos como representantes da concepção de uma pedagogia “original” as contribuições do pensamento de Simón Rodríguez e José Martí e, como representante do pensamento pedagógico da “imitação”, as ideias de Domingo Sarmiento.

A opção pelo pensamento de Simón Rodríguez justifica-se por ele ser considerado o precursor de uma pedagogia latino-americana e, talvez, o primeiro idealizador de uma escola para o povo. Nesta escola deveriam estudar todas as crianças, de ambos os sexos, independente de suas origens, ou seja, havia a proposta de uma escola popular que contemplaria indígenas, negros, pobres, brancos, ricos e outros, em síntese, uma escola popular, social e republicana.

A presença de José Martí neste estudo justifica-se pela sua incansável luta pela independência da América Latina dos poderios espanhol e português e pelas ações educativas para o povo latino-americano frente ao poder imperialista yanque, o qual mantinha-se em construção naquele momento. Também sua presença justifica-se, em razão da imensa obra produzida – literária, política e educativa – que teve como pano de fundo a libertação e a integração latino-americana. Justifica-se, ainda, por ser esta obra a inspiração intelectual da Revolução Cubana e pela capacidade do autor de pensar uma educação revolucionária e antiimperialista.

A escolha do pensamento de Domingo Sarmiento justifica-se por este representar a concepção pedagógica dominante na região, uma pedagogia transplantada, da cópia e da imitação.

Buscamos apresentar momentos importantes que marcaram as vidas e as obras desses pensadores, fazendo uso das contribuições, já sistematizadas de muitos pesquisadores de seus escritos. Buscou-se, também, pautar as principais ideias e contribuições desses autores para a pedagogia latino-americana recorrendo aos seus próprios textos.

Acreditamos que esse exercício seja de suma importância, pois nos proporcionará a possibilidade de colaborar com o avanço do conhecimento científico, por meio das contribuições do pensamento de Mariátegui, e pensamos que seja necessário trazer à superfície a leitura desses clássicos da pedagogia latino-americana, porque, em muitos lugares da nossa região e, sobretudo, no Brasil, estes pensadores ainda são pouco conhecidos.

4.2 Apontamentos da vida e obra de Simón Rodríguez (1771-1854)

No contexto das lutas revolucionárias pela independência dos povos latino-americanos, sobretudo no que tange às discussões sobre os processos educativos e de formação dos futuros libertadores que participaram nas batalhas independentistas e na organização político-administrativa dos novos Estados nacionais da América Latina, o pensamento e as ações de Simón Rodríguez estão entre os mais importantes.

Rodríguez nasceu em 28 de outubro de 1771, em Caracas, e alimentou o sonho de uma América Latina livre. Professor e pedagogo, considerado pioneiro da educação latino-americana, e um grande conhecedor dessa sociedade. Formou-se em ciências e humanidades, destacando-se como um importante professor com ideias vinculadas ao pensamento da “Ilustração” (TAVARES, 2018; GARCÍA; ZERPA; RAMÍREZ, 2012; MORALES, 1990).

Rodríguez iniciou sua carreira docente no ano de 1791, quando tinha apenas 20 anos de idade, sendo nomeado professor de uma escola pública de primeiras letras. Com um pensamento considerado radical e avançado para a sociedade venezuelana da época, após desenvolver dois anos de exercício da docência, no ano de 1793, ele apresentou à sua chefia imediata de Caracas o projeto de criação de uma escola para meninas, pois já era latente em seu pensamento pedagógico a importância da educação da mulher (OCAMPO LÓPEZ, 2007; RUMAZO GONZÁLEZ, 1999).

Durante o período em que esteve como docente naquela escola pública de primeiras letras, Rodríguez conseguiu diagnosticar problemas na educação de Caracas, o que considerava a necessidade de uma reforma integral. Em seu diagnóstico, apontou que os meninos e meninas não estudavam o que deveriam saber, portanto, poderiam ser considerados ignorantes e não aprendiam para melhorar suas vidas (OCAMPO LÓPEZ, 2007).

Diante desses fatos, ele apresentou, no ano de 1794, um “Plano de Reforma da Educação Primária”, que foi o primeiro texto de Rodríguez, sob o título “Reflexões sobre os defeitos que corrompem a Escola de Primeiras Letras de Caracas e meios de alcançar sua reforma por uma nova instituição”. Este plano foi aceito, em primeira instância, pelo

Administrador da cidade à época, entretanto, foi reprovado pela Real Audiência (principal órgão da justiça no período colonial), provocando a renúncia de Rodríguez de seu ofício docente (RUMAZO GONZÁLEZ, 2006; ADOLFO RUIZ, 1990).

Rodríguez também é historicamente reconhecido por ter sido o professor e inspirador de Simón Bolívar (o Libertador). Conjuntamente abraçaram o sonho da “Pátria Grande”. Rodríguez foi uma alternativa pedagógica para os problemas educativos que enfrentara Simón Bolívar, pois este último encontrava-se órfão de pai e mãe e vivendo situações adversas na companhia de seus tutores. A educação do menino Bolívar foi determinada para os cuidados de Rodríguez, o qual conviveu com ele e o acompanhou em seu processo educacional, no período de 1792 a 1797, quando Bolívar retornou à casa de seu tutor. Foi fundamental a influência do pensamento de Rodríguez na formação de Bolívar “em termos de aquisição de saberes, aprendizado de normas, desenvolvimento do espírito criador e formação de um caráter que teve por base o carinho e a confiança” (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010, p. 56).

Contudo, compreendemos que o pensamento e a singularidade de Rodríguez estão para além da relação que teve com Simón Bolívar, diferentemente de uma tradição que se utiliza do epíteto “Mestre do Libertador”, como a principal referência para se falar da sua vida e obra. Sem deixar de reconhecer a significativa relação entre ambos, apoiados em Durán e Kohan (2016, p. 7), consideramos que Rodríguez foi um homem que teve “uma vida com luz própria”.

No ano de 1797, ele vinculou-se ao projeto de emancipação pré-independentista do pedagogo Juan Baustista Picornell, sobretudo nas lutas em favor dos direitos humanos, todavia, esse projeto fracassou. Diante do insucesso do projeto emancipatório, Rodríguez resolveu deixar a Venezuela, seguindo para a cidade de Kingston. Naquela cidade dedicou-se aos estudos da língua inglesa e concorreu ao cargo de professor para uma escola pública, colaborando em projetos de jogos para as crianças pequenas.

Após as experiências em territórios jamaicanos, já com fluência no idioma inglês, Rodríguez partiu para os Estados Unidos, onde ficou por um tempo em Baltimore e Filadélfia, depois, seguiu para a França, onde se instalou a partir do ano de 1801. Lá, sob a influência de Fray Servando Teresa de Mier, um padre revolucionário de origem mexicana, abriu e organizou escolas para ensinar inglês e espanhol nas cidades de Bayona e Paris.

Em meados do ano de 1806, Rodríguez iniciou uma longa viagem pelos territórios europeus, passando pela Itália, Alemanha, Prússia, Polônia e Rússia. Durante esse peregrinar, suas principais atividades foram a docência, a organização e a direção de algumas escolas,

para o ensino da língua espanhola. Durante suas viagens, Rodríguez ensinou e aprendeu novas línguas, estudou literatura, participou de juntas secretas de caráter socialista e, em 1823, resolveu retornar às terras latino-americanas (VILORIA ASENCIÓN, 2012; OCAMPO LÓPEZ, 2007).

No ano de 1824, Rodríguez retornou à América Latina, chegando a Bogotá, onde fundou uma escola de “artes e ofício”, com o objetivo de oferecer um processo de ensino “prático” para as crianças mais pobres da sociedade. Entretanto, essa experiência não obteve sucesso, devido à forte tendência da educação tradicional que vigorava na região.

Por conseguinte, no ano de 1925, Rodríguez viajou para Lima⁸¹, onde reencontrou com Simón Bolívar, então presidente da Grã-Colômbia, o qual o incorporou ao seu grupo de colaboradores, nomeando-o como “Diretor do Ensino Público, Ciências Físicas, Matemáticas e Artes” e “Diretor Geral de Minas, Agricultura e Caminhos Públicos da República Boliviana” (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010; OCAMPO LÓPEZ, 2007; MORALES GIL, 2005).

Rodríguez chegou à Chuquisaca, na Bolívia, em 1826, onde trabalhou (sob o comando do Marechal Sucre) desenvolvendo um projeto para uma “Casa oficina de artes e ofícios”, especialmente de carpintaria, alvenaria e serralheria. A escola de Chuquisaca era concebida como o lugar para desenvolver cidadania, em conformidade com o projeto de educação popular rodriguiano, o qual consistia em alfabetizar a população e ensinar a ela um ofício, a partir do qual pudesse ganhar a vida (DURÁN; KOHAN, 2016). Esse projeto também fracassou, devido à educação tradicional da comunidade local, o que levou Rodríguez a criticar fortemente a influência da educação inglesa na região, sobretudo pela presença do método lancasteriano⁸². A incapacidade de compreensão do Marechal Sucre sobre o projeto educacional de Rodríguez também contribuiu para a não realização deste (GUTIÉRREZ LÓPEZ, 2012; WEINBERG, 1999).

Após estas experiências, Rodríguez concentrou suas forças no seu projeto de produção e na divulgação de suas ideias. No ano de 1828, publicou o livro “*Sociedades americanas en 1828*” cujo conteúdo foi apresentar a originalidade da América Latina. Em 1830, publicou um

⁸¹ Lima acabara de sediar a proclamação da independência do “Alto Peru” e as autoridades encontravam-se nesta cidade para participar do Congresso de Chuquisaca, onde decidiriam as questões políticas referentes ao então independente “Alto Peru”. Dessa forma, o novo Estado independente passou a se chamar Bolívia, sob a presidência do marechal Antônio José de Sucre.

⁸² Método desenvolvido pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838), também conhecido como método de “ensino mútuo”, método de “Madras”, ou “sistema monitorial”, e consiste oferecer educação simultaneamente a um grande número de crianças com apenas um professor, sendo auxiliado por crianças que estejam mais avançadas na aprendizagem, na situação de monitores. Apresenta um forte teor disciplinário, com ênfase nos processos de memorização e repetição (WEINBERG, 1999).

livro em defesa de seu ex-aluno Simón Bolívar, sob o título *“El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas, defendidas por un amigo de la causa social”*. Nesse mesmo ano, também publicou o livro *“Observaciones sobre el terreno de Vincocaya”* cujo objetivo foi destacar a importância de conservação da natureza e dos estudos sobre economia e sobre a sociedade.

Em territórios chilenos, além de dirigir uma escola primária, Simón Rodríguez também publicou o livro *“Luces y virtudes sociales”*. Viajou para Quito e Quayaquil e se instalou em Latacunga, onde trabalhou como docente no colégio *“San Vicente”*. Publicou o livro *“Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga”* e, no periódico *“El Neogranadino”*, publicou seu *“Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana”*.

Todavia, mesmo considerando que Rodríguez tenha sido um escritor inveterado, ele teve muitas dificuldades para publicar suas obras, e, além disso, a grande maioria de seus escritos foi queimada em um incêndio no Equador, conservando apenas uma parte de sua abundante escrita (DURÁN; KOHAN, 2016; STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010; OCAMPO LÓPEZ, 2007).

Com seu espírito de “docente errante”, Rodríguez seguiu suas caminhadas pela América do Sul, passando pela costa do Pacífico, Peru, até ao lago Titicaca, Chile, Argentina, Brasil e Equador. Com a idade de 83 anos, Rodríguez faleceu em 22 de fevereiro de 1854, no povoado peruano de Amotape. Ele foi enterrado na Igreja de São Nicolau de Bari, sendo seus restos mortais transferidos posteriormente para o Panteão Nacional, em Caracas (MORALES, 1990).

Assim, consideramos que sua vida e obra estão divididas em dois momentos: a primeira etapa, como professor de escola de primeiras letras no período colonial, e a segunda, como político, pedagogo e escritor no período republicano. Rodríguez apresentou as ideias mais democráticas e republicanas da época da emancipação e promoveu educação pública, popular e social, lutando pelos direitos das mulheres, das crianças indígenas e do povo pobre latino-americano, impulsionando sempre um pensamento crítico e original.

4.2.1. O pensamento pedagógico de Simón Rodríguez: por uma pedagogia revolucionária desde a “Primeira Escola”

O pensamento pedagógico de Rodríguez estava ancorado na defesa da educação pública democrática para todas as pessoas cujo objetivo era formar as novas gerações que iriam fundar os novos Estados nacionais, sob as ideias democrático-republicanas, tendo a

escola como instrumento primordial, com objetivos precisos, sem desconhecer os aspectos técnicos de organização e aprendizagem. Ele sempre defendeu processos pedagógicos para a emancipação dos povos e a implantação de escolas técnicas e práticas, para ensinar ofícios aos estudantes.

Nosso ponto de partida é a primeira experiência docente de Rodríguez, na escola de “Primeiras Letras”, na cidade de Caracas, a partir do ano de 1791. Foi no contexto desta experiência que elaborou seu primeiro texto, “Reflexões sobre os defeitos que corrompem a Escola de Primeiras Letras de Caracas e meios de alcançar sua reforma por uma nova instituição”⁸³ (1794), no qual evidenciou a realidade das escolas públicas coloniais e sua primeira proposta para reformá-las. Seu pensamento e sua ação pedagógica iniciaram-se com a elaboração de uma crítica ao movimento das “*Reales Escuelas de Madrid*” (escolas públicas para meninos pobres), criadas por Carlos IV, em 1791, cujo objetivo era a implantação de escolas técnicas na educação primária na Península Espanhola e nas colônias (ADOLFO RUIZ, 1990).

Para Rodríguez (2016, p. 35), a escola “não possui a consideração que merece”. Mesmo considerando que “todos geralmente a necessitam, porque sem tomar nela as primeiras luzes um homem é cego para os demais conhecimentos”, a escola está “[...] em grande esquecimento e se vê sepultada em comparação a outras coisas que sucessivamente se adiantam e melhoram [...]”. O autor ainda apontou que a escola é uma instituição em que “poucos conhecem sua utilidade”, julgando que “a Escola de Primeiras Letras, à qual pertence o ensino perfeito dessas coisas, é de pouca utilidade [...]” e “há quem seja da opinião de que para os artesãos, os lavradores e as pessoas comuns é suficiente saber assinar [...]” (RODRÍGUEZ, 2016, p. 37).

Neste contexto de crítica à educação espanhola imperial, Rodríguez (2016, p. 38) escreveu no texto do ano 1794:

As artes mecânicas estão nesta cidade e mesmo em toda a Província como vinculadas aos pardos e morenos. Eles não possuem quem os instrua; a escola das crianças brancas não podem frequentar: a pobreza os faz se aplicar desde a mais tenra idade ao trabalho e nele adquirem prática, porém não técnica: faltando a ele esta, procedem em tudo com habilidade; uns se fazem professor de outros, e todos não foram ainda nem discípulos; com exceção de alguns que por maior aplicação realizara a sua instrução à força de uma penosa tarefa.

De acordo com a maioria dos estudiosos de Rodríguez, este excerto textual é a prova irrefutável do seu pensamento “revolucionário”. Para todos eles, a inclusão de setores

⁸³ Uma análise mais detalhada deste texto encontra-se em: DURÁN, Maximiliano. *El primer escrito de Simón Rodríguez en el marco de las reformas borbónicas: límites y alcances*. Anuario de Historia de la Educación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, v. 13, n. 1, 2012.

populares é uma novidade inadmissível para as autoridades, mesmo considerando que a educação fosse a base para a reativação da economia do império espanhol (DURÁN; KOHAN, 2016; MÁRQUEZ RAMIREZ; VILORIA ASENCIÓN, 2012; RUMAZO GONZÁLEZ, 2008). Rodríguez foi o primeiro a se levantar contra o processo de exclusão educacional e se declarou contrário à lógica racista que imperava naqueles contextos. “Que progresso farão esses homens, que emulação terão para se adiantar, se advertem o total esquecimento que se dá a sua instrução? Eu não acredito que sejam menos merecedores dela que as crianças brancas” (RODRÍGUEZ, 2016, p. 38).

Ainda no texto supramencionado, Rodríguez (2016, p. 39) apontou a função do professor da “Primeira Escola”:

Ensinar não somente a formação dos caracteres, mas também seu valor e sua propriedade; o modo de usá-los e colocá-los segundo as regras de perfeita ortografia; dar uma clara inteligência dos princípios de Aritmética; instruir nas regras gerais e particulares de trato civil; sobretudo fundamentar seus discípulos na Religião.

Rodríguez (2016, p. 41) também afirmou que “cabe ao professor de Primeiras Letras a pior parte da vida de um homem; não por sua travessura, por sua complexidade, nem por sua distração, mas pela demasiada contemplação e tolerância que possui nessa idade [...]”. Na sequência do mesmo texto afirmou que:

[...] é preciso que o professor, ao mesmo tempo que trata de retificar o ânimo e as ações de uma criança e de lhe esclarecer o entendimento com conhecimentos úteis, trate também de lhe consultar o desejo sobre diversões, jogos e passeios que lhe apeteçam, se não quer fazer-se um tirano aos olhos de seus pais (RODRÍGUEZ, 2016, p. 41).

De acordo com Rodríguez (2016, p. 45), para que o professor da “Primeira Escola” possa desenvolver suas atividades com qualidade para todas as crianças, a instituição não pode ter o “pior tempo e o mais breve”; que são “indispensáveis os princípios para ler com propriedade o conhecimento dos caracteres”; que um professor não pode ensinar “sem ter à mão exemplos próprios de cada coisa”; que existe a necessidade “de materiais adequados”, para que facilite a execução das atividades; e que o professor possa ser “reconhecido e respeitado”. Assim, considerando estas condições, Rodríguez (2010a, p. 69) afirmou: “ensinem as crianças a serem questionadoras, para que elas, pedindo o porquê daquilo que se as manda fazer, se acostumem a obedecer à razão! Não à autoridade como os limitados; nem ao costume, como os estúpidos”.

4.2.2 O projeto de educação popular de Simón Rodríguez

No texto “A defesa de Bolívar: o Libertador do Meio-Dia da América e seus companheiros de armas, defendidos por um amigo da causa social”, do ano de 1830, Rodríguez escreveu “Sobre o projeto de Educação Popular”. De acordo com Durán e Kohan (2016, p. 56), “esse texto é a maior referência ao projeto da educação popular desenvolvido na Bolívia no interior da obra conservada de Rodríguez [...]”. O texto foi escrito no contexto em que Bolívar estava sendo acusado de “intenções hostis contra a liberdade”. Nas palavras de Rodríguez (2010b, p. 62):

Quem pretende reinar não tenta elevar o povo à sua dignidade; não tenta ensinar para que o conheçam; não tenta dar forças para que lhe resistam. O plano de educação popular; de destinação a exercícios úteis e de aspiração fundada à propriedade, Bolívar o mandou executar em Chuquisaca.

O pensamento pedagógico rodriguiano aparece claramente nesta outra parte do texto supracitado: “A intenção não era (como se pensou) encher o país de artesãos rivais ou miseráveis, mas instruir e acostumar ao trabalho para gerar homens úteis – destinar-lhes terras e auxiliá-los em seu estabelecimento [...] era colonizar o país com seus próprios habitantes [...]” (RODRÍGUEZ, 2010b, p. 63).

Essa ideia de Rodríguez de “colonizar o país com seus próprios habitantes” é o que temos de maior “originalidade” e de “revolucionário” dentro do pensamento educacional latino-americano, diferentemente de outros projetos civilizatórios da América que propunham colonizar as novas repúblicas com pessoas trazidas da Europa e dos Estados Unidos. Rodríguez expressou de forma inédita a decisão de fazê-lo com os próprios habitantes do território latino-americano (DURÁN; KOHAN, 2016; VILLEGAS ASTUDILLO, 2007).

Ainda de acordo com o texto “Sobre o projeto de Educação Popular”, Rodríguez (2010b, p. 62) nos apresenta a ideia de educação que imperava naquele contexto:

Ele expandiu um decreto para que se recolhessem as crianças pobres de ambos os sexos, não em casas de misericórdia para fiar por conta do Estado – não em conventos para rogar a Deus por seus benfeitores – não em cárceres para purgar a miséria ou os vícios de seus pais – não em hospícios, para passar seus primeiros anos aprendendo a servir, para merecer a preferência de serem vendidos aos que procuram criados fiéis ou esposas inocentes.

Rodríguez apresentou seu projeto de educação popular tecendo críticas ao sistema educacional presente durante o Antigo Regime, onde o controle da pobreza, a pacificação das cidades e a formação de mão de obra barata eram estratégias constantes por parte das autoridades imperiais. Estas eram realizadas em hospitais e hospícios, principais instituições de formação e disciplinamento do povo. Entretanto, estas instituições eram espaços de

superlotação e reclusão, com baixíssimas condições de salubridade para as pessoas, o que as tornavam instituições pobres para os pobres. Também havia espaços de formação para ricos e outros para os pobres.

Diante dessa realidade, Rodríguez rompeu com a lógica imperial espanhola e apontou que a escola pública não era “um espaço beneficente, deve ser adequada às necessidades das crianças e de seus familiares, e a educação é a mesma para todos os setores da sociedade, sem importar sua condição, econômica, cultural e de gênero” (DURÁN; KOHAN, 2016, p. 57). Ainda nesta perspectiva, Rodríguez (2010b, p. 62) afirmou:

As crianças deveriam ser recolhidas em casa cômodas e asseadas, com peças destinadas a oficinas, e estas sortidas de instrumentos e dirigidas por bons professores. Os meninos deveriam aprender os três ofícios principais – pedreiro, carpinteiro e ferreiro – porque com terras, madeiras e metais se fazem as coisas mais necessárias e porque as operações das artes mecânicas secundárias dependem do conhecimento das primeiras.

Rodríguez deu visibilidade às populações que até então tinham sido desprezadas pelas autoridades espanholas e valorizou os ofícios conhecidos como “baixos”, possibilitando que a maioria dos marginalizados pudessem aprender adequadamente seus ofícios. O olhar social, popular e pedagógico de Rodríguez também contemplou as mulheres, pois estas sofriam preconceitos sociais e pedagógicos. No seu projeto político pedagógico, com uma perspectiva fortemente social e libertadora, os princípios do projeto rodriguiano também proporcionavam “instrução e ofício às mulheres para que não se prostituíssem por necessidade nem fizesse do matrimônio uma especulação para assegurar sua subsistência [...]” (RODRÍGUEZ, 2010b, p. 63).

Assim, o objetivo do método pedagógico rodriguiano ficou explícito no estabelecimento da “primeira casa de indústria pública”, em 1823, em Bogotá, onde a educação foi oferecida aos jovens que iriam aprender a “profissão de mecânica”, além de outras habilidades para viver em sociedade. Esta mesma proposta foi implantada na Bolívia, em 1825, no Peru, em 1830 e, no Equador, em 1851 (MORALES GIL, 2005; RUMAZO GONZÁLEZ, 1999).

Para Rodríguez, era impensável uma sociedade que não contemplasse a questão social e com ela a educação para todos, desta maneira, conferiu o mesmo nível de importância à educação intelectual e à educação técnica. A proposta pedagógica rodriguiana considerava que, com a educação vigente, não seria possível educar o novo cidadão, pois o sistema educacional reproduzia a ordem social monárquica, mantendo a ignorância e o povo à margem da sociedade. Na luta contra esse processo, Rodríguez pretendia combater as práticas imperiais de marginalização, por meio da escola para todos, pela formação para o trabalho,

pela aquisição de novos hábitos e novas relações que exigia a República (GARCÍA; ZERPA; RAMÍREZ, 2012; DURÁN, 2010; GARCIA SANCHÉZ, 2010).

De acordo com Rodríguez (2016, p. 57), no seu projeto de educação popular, “todos deviam estar decentemente alojados, vestidos, alimentados, curados e receber instrução moral, social e religiosa [...]”. Além disso, esse projeto previa que fosse ofertada “ocupação aos pais das crianças recolhidas, se possuíam capacidade para trabalhar; e se eram inválidos, seriam socorridos pelos seus filhos [...]”. Rodríguez reiterou que a liberdade é um princípio indelével e necessário no seu projeto: “Tanto os alunos como seus pais gozavam de liberdade – nem as crianças eram frades, nem os velhos presidiários – de dia passavam ocupados e à noite se retiravam para suas casas, exceto os que queriam permanecer” (RODRÍGUEZ, 2016, p. 58).

Para alcançar o propósito do novo projeto educativo, Rodríguez (2016, p. 73) destacou no texto “Luzes e virtudes sociais”, do ano de 1840, que “o objeto do autor, tratando das Sociedades americanas, é a “Educação Popular” e por popular entenda-se geral. Dessa forma, apresentou em seu projeto uma diferença crucial entre instruir e educar: “instruir não é educar, nem a instrução pode ser equivalente à educação, ainda que instruindo se eduque” (RODRÍGUEZ, 2016, p. 73). Concebia, portanto, a educação como processo de conscientização e a instrução como conhecimento. Considerava a educação como um dever das políticas públicas e a instrução como um meio para sua generalização, afirmando que “o que não é geral sem exceção não é verdadeiramente público e o que não é público não é social (RODRÍGUEZ, 2016, p. 74).

Nesta perspectiva, em outro texto do ano de 1848, “Extrato sucinto da minha obra sobre educação republicana”, Rodríguez (2016, p. 204-205) afirmou:

No sistema republicano a autoridade se forma na educação porque educar é criar vontades. Desenvolve-se nos costumes que são efeitos necessários da educação e volta à educação pela tendência dos efeitos a reproduzir a autoridade [...]. Ensinem, e terão quem saiba. Eduquem, e terão quem faça. Os costumes que forma uma educação social produzem uma autoridade pública não uma autoridade pessoal.

Dessa forma, os governos republicanos deveriam generalizar a instrução pública, para combater os processos educacionais privados, representados pelas famílias e pela igreja que insistiam em manter as relações da antiga ordem, conservando as tradições. O projeto de educação popular rodriguiano assumiu uma postura contrária a essa, em que a nova ordem social, dos sujeitos das “luzes” e das “virtudes sociais” deveria ser o sujeito em sociedade. Nos dizeres de Rodríguez (2016, p. 89): “assuma o governo as funções de pai comum na educação, generalize a instrução e a arte social progredirá, como progredem todas as artes que se cultivam com esmero”.

A instrução geral que propôs Rodríguez oferecia aos sujeitos o conhecimento das obrigações que iriam assumir vivendo em sociedade, e privá-los desse direito era um ato de desumanidade, uma vez que a ausência desses conhecimentos os colocaria em condições precárias de vida. A população necessitava de uma nova instrução nacional, popular, geral, pública e social que respondesse às necessidades da nova República. Nos dizeres de Rodríguez (2016, p. 77):

A Instrução deve ser nacional – não estar à eleição dos discípulos nem à de seus pais – não se dar desordenada, apressada, ou abreviadamente. Os professores não têm de ensinar por aposta nem prometer maravilhas [...] porque não são jogadores de mão – os discípulos não têm de ser diferenciados pelo que pagam nem pelo que seus pais valem – enfim, nada deve haver no ensino que tenha reflexo de farsa: as funções de um professor e de um charlatão são tão opostas que não podem comparar-se sem repugnância.

Rodríguez também desenvolveu a ideia de “educação popular” no seu texto “Sociedades americanas em 1828”, onde questionou a educação como simples instrução das massas, propondo à República a educação popular como o caminho fundamental para a criação da verdadeira sociedade. Para que a educação popular pudesse se generalizar pelo território da República, era necessário abrir as “escolas para todos”, uma vez que todos pudessem obter condições de cidadãos.

4.2.3 Educação Social e a construção da cidadania

No que se refere às ideias sobre a “educação social”, Rodríguez desenvolveu-as no texto “Conselhos de amigo, dados ao Colégio de Latacunga”⁸⁴, escrito nos anos de 1850 – 1851. Este foi o último texto de Rodríguez, quando contava com seus 81 anos. O texto não foi conhecido na época e somente um século depois foi editado em Quito, no ano de 1954⁸⁵ (GARCÍA SANCHÉZ, 2010).

Neste texto, Rodríguez apresentou as ideias de como formar cidadãos republicanos, desde a “Primeira Escola”. Cidadãos estes que pudessem pensar no bem comum, por meio de uma formação social e ética, considerada como a função matriz da escola primária. Nos

⁸⁴ O texto foi escrito em resposta à solicitação do senhor Don Rafael Quevedo, reitor do colégio de São Vicente, em Latacunga, o qual pediu que Rodríguez redigisse um regulamento para a primeira escola. “Senhor, você me pede um Regulamento, que seja a 1ª Escola: dar-lhe-ei minhas ideias, para que as combine com as suas, e o forme” (RODRÍGUEZ, 2016, p. 213).

⁸⁵ “Em 1954, no Boletim da Academia Nacional de História do Equador, número 83, o padre Aureliano Espinosa Polet, publicou o texto dos ‘Conselhos de amigo dados ao Colégio de Latacunga’, que havia encontrado na biblioteca do Instituto Superior de Humanidades da Universidade Católica do Equador, em Cotacollao. Um século tinha permanecido inédito, pois sua data foi situada por Pedro Grases entre 1850 e 1851, anos da segunda permanência de Simón Rodríguez na equatoriana Latacunga (DURÁN; KOHAN, 2016, p. 211).

dizeres de Rodríguez (2016, p. 201): “Eu pensei e trabalhei muito no ensino e me convenci de que a primeira escola é a que deve, antes de todas as coisas, ocupar a atenção de um Governo liberal. Pense o Governo”.

Para Rodríguez (2016, p. 204), “não haverá jamais verdadeira sociedade, sem educação social, nem autoridade razoável, sem costumes liberais”. Quando se referia à “educação social”, esta era assumida como a possibilidade de formar nos sujeitos a consciência do bem comum, diferentemente da educação oferecida pelo antigo regime, a qual não observava a perspectiva do social. “Falta-lhes a ideia fundamental da associação, que é cada um pensar em todos, para que todos pensem nele [...] e a ignorância dos princípios sociais é a causa de todos os males que o homem se faz e faz aos outros” (RODRÍGUEZ, 2016, p. 203). Diante de tal situação, ele concluiu que: “a instrução pública no século XIX pede muita filosofia: o interesse geral está clamando por uma reforma; [...] os acontecimentos irão provando que é uma verdade muito óbvia: a América não deve imitar servilmente, mas de ser original” (RODRÍGUEZ, 2016, p. 97).

Para Rodríguez, essa originalidade passava pelo preparo dos sujeitos para a cidadania, desenvolvendo as qualidades que constituem a sociabilidade, pautadas em quatro espécies de conhecimento: “instrução social para fazer uma nação prudente; instrução corporal para fazê-la forte; instrução técnica para fazê-la esperta; instrução científica para fazê-la pensante” (RODRÍGUEZ, 2016, p. 92).

Para Rodríguez (2016, p. 213), a “primeira escola”, a escola social, a escola formadora de cidadãos republicanos, deveria ser empreendida com os “índios”. “Se você deseja, como creio, que meu trabalho e os gastos não se percam, empreenda sua escola com índios! [...] Bem merecem os donos do país⁸⁶ – os que mantêm o Governo e igreja com seu dinheiro, e aos particulares com seu trabalho [...]”.

Quanto aos “exames públicos”, Rodríguez afirmou que “essa charlatanice vem da Europa”, um processo de bajulamento que não acrescenta em nada na formação das crianças e jovens; e aconselha que, no Colégio São Vicente, “cada ato de ensino, bem visto, seja um exame” e que se façam entender que, “como não se lhes paga por ter comido bem, também não se lhes pagará por terem aprendido o que devem saber” (RODRÍGUEZ, 2016, p. 217).

Para Rodríguez, a primeira escola em Latacunga deveria ser avessa ao método de “ensino mútuo” (método pedagógico de Lancaster, baseado na repetição e memorização), o

⁸⁶ “Essa afirmação é não só uma denúncia da situação dos povos originários durante os primeiros anos da República, mas também um reconhecimento explícito de seus direitos. A situação dos povos originários não experimentou mudanças significativas com a República. Ao contrário, sua situação de submissão e dependência se aprofundou” (DURÁN; KOHAN, 2016, p. 214).

qual Rodríguez é extremamente crítico. De acordo com Rodríguez (2016, p. 218), o “ensino mútuo é um disparate. Lancaster o inventou, para fazer aprender a bíblia de memória”. Assim, Rodríguez colocou o foco de sua crítica naquilo que para ele teria consequências diretas para a formação de cidadãos para a nova república, a “passividade” e a “docilidade” dos educandos, juntamente com a aplicação de ideias alheias à realidade das crianças. Para ele, “mandar recitar, de memória, o que não entende é fazer papagaios, para que pela vida sejam charlatões” (RODRÍGUEZ, 2016, p. 218).

Rodríguez (2016, p. 220) aconselhou colocar a esperança de uma nova sociedade nas crianças pequenas que são “as pedras” do alicerce do edifício social, o que é uma construção de período longo, mas “ao fim de 10 anos haveria uma nova geração que enfrentaria a que ficasse governando-se pelo costume e dando autoridade por razão”. Para que isso possa acontecer, a direção de ensino precisaria pensar originalmente e, “antes de abrir escolas”, fazia-se necessário “formar professores”, pois “se queremos fazer Repúblicas! Devemos empregar meios tão novos! Como é nova! A ideia de ver pelo bem de todos” (RODRÍGUEZ, 2016, p. 222).

Ainda de acordo com o texto sobre os conselhos pedagógicos ao colégio de Latacunga, Rodríguez orientou sobre a necessidade de assegurar os fundos e financiamento e realizar uma reforma curricular no colégio, colocando uma aula de castelhano e outra de *quechua*, em lugar do latim; física, química e história natural, em lugar de teologia, direito e medicina. Além dessas mudanças, aconselhou que houvesse o estabelecimento de duas fábricas, “uma de louça e outra de vidro e [que se pudesse] criar uma oficina de alvenaria, carpintaria e ferraria, ensinando a falar a língua dos bárbaros e fazer pratos, garrafas, muros, cadeiras e pregos!” (RODRÍGUEZ, 2016, p. 223). Com esta proposta, Rodríguez desejava transformar o Colégio São Vicente de Latacunga em uma escola de artes e ofícios, com o objetivo de gerar um movimento econômico, com o qual pudesse desenvolver a região.

Para que sua proposta de “escola social” tivesse condições de funcionamento, Rodríguez aconselhou o Reitor e seus amigos que influenciassem o “primeiro Congresso” para que fizesse uma lei em favor da sustentação e propagação dessa escola. Segundo Rodríguez (2016, p. 224):

O Congresso do Equador se distinguiria impondo uma contribuição pessoal sem excessão de sexos, estados nem condições para a construção de prédios, rendas de professores, gratificação de curas doutriniais, gastos do ensino e demais relativos ao sustento e à propagação da primeira escola.

A educação era o caminho pelo qual se consolidaria as Repúblicas, e os governos liberais precisariam compreender que a primeira escola ou a escola social era o fundamento

do saber que poderia contribuir para que os povos se transformassem em cidadãos. A escola social tinha a responsabilidade de ensinar as obrigações sociais, pois estas eram o primeiro dever de um republicano. O projeto político pedagógico rodriguiano, proposto em Latacunga, tinha esse objetivo, com ações voltadas para a realização de intervenções sociais.

Conforme Rodríguez (2016, p. 227), com conhecimentos em “história natural, apoiados nos conhecimentos de física e química, seriam agricultores instruídos [...] conhecendo os minerais, poderiam empreender buscas de metais mais úteis que o ouro e que a prata, como ferro, chumbo, cobre, zinco, platina, magnésio e outros”. Com os conhecimentos em alvenaria, marcenaria e ferraria, poderiam realizar a maioria das obras, pois em Latacunga havia muitas casas começadas, que as chuvas estavam arruinando e que “em país de tremores, é necessário construir com muita arte” (RODRÍGUEZ, 2016, p. 232).

Pode-se afirmar que Rodríguez considerou que, para existir uma República, seriam necessários educação social, autoridade constante, costumes liberais e o desenvolvimento da consciência do bem comum. A nova República deveria estar alicerçada na educação, como possibilidade de fazer do ser humano um ser integral e útil à sociedade, daí a necessidade de criação de escolas-oficinas, uma ideia original de Rodríguez para a América Latina, juntamente com a escola social, a escola popular e a escola republicana (MAZILÃO FILHO, 2017; GARCÍA; ZERPA; RAMÍREZ, 2012; DURÁN, 2010; GARCÍA SANCHÉZ, 2010). O “plano de operações” proposto por Rodríguez em Latacunga era para garantir que “pela mania de imitar servilmente às nações cultas venha a América a fazer o papel de velha, em sua infância em tudo! Não de governar os princípios sociais em tudo!” (RODRÍGUEZ, 2016, p. 234).

Assim, o compromisso de Rodríguez, ao longo de sua vida, foi demonstrar a possibilidade de que, por meio de uma escola popular, social e republicana, poder-se-ia construir os alicerces de uma nova sociedade, e que, se os seus conselhos dirigidos à Latacunga fossem seguidos, “os americanos estariam vendo o solo que pisam, não olhando as estrelas, [...] buscando sua vida no trabalho, não rezando o pai-nosso para pedir o que almoçar, contando com o que possuem e não com o que lhes prometem quem não possui o que dar” (RODRÍGUEZ, 2016, p. 237).

A obra educacional de Rodríguez, a partir da originalidade latino-americana, teve o propósito de promover a transformação social, saindo do estado das misérias coloniais para a cidadania republicana. Todavia, o projeto educativo rodriguiano foi contestado, combatido e impossibilitado de ser desenvolvido, enfrentando obstáculos culturais, econômicos e, sobretudo, políticos. Nas palavras de Rodríguez (2016, p. 82): “o presidente (Marechal Sucre)

revogou a nomeação da pessoa enviada por Bolívar, estando já em Buenos Aires, para seguir sua viagem à Europa; e o fez por gentileza aos sujeitos que compunham seu conselho”. Contudo, defendemos que o projeto educativo de Rodríguez executado em Chuquisaca pode ser considerado o primeiro e um dos mais importantes projetos de educação popular, social e republicano da América Latina. De acordo com Durán e Kohan (2016, p. 18):

A novidade da escola de Chuquisaca é tão radical que nenhum saber pedagógico da época pode nomear o que acontece em seu interior: de fato não há referência a essa instituição através de um léxico pedagógico. Assim, as autoridades da cidade se dirigem a ela como prostíbulo, bordel e lugar de perdição. A nova realidade afirmada é pedagogicamente inominável, além de social e politicamente inadmissível e intolerável. Lá se diluem as desigualdades que estruturam a sociedade hierarquizada.

No entanto, seu autor foi considerado um louco (FERNÁNDEZ, 2013). “Faz 24 anos que estou falando, e escrevendo pública e privadamente, sobre o sistema republicano, e por todos os frutos de meus bons ofícios consegui que me tratem como louco” (RODRÍGUEZ, 2016, p. 199). Entretanto, a “loucura” rodriguiana trouxe, para o centro da legislação educacional, negros, mulatos, indígenas, mulheres, pobres e todos aqueles que viviam marginalizados pela sociedade. Seu projeto político e pedagógico, centrado na primeira escola, popular, social e republicana traz a marca da originalidade, da esperança e da revolução, o que nos possibilita dizer que suas ideias estão em plena vigência e que muitas de suas propostas ainda estão por fazer.

“Enfim: esperanças há”, “onde iremos buscar modelos? A América espanhola é original, originais devem ser suas instituições e seu governo e originais os meios de fundar um e outro, ou inventamos ou erramos” (RODRÍGUEZ, 2016, p. 158-159).

4.3 Apontamentos da vida e obra de José Martí (1853-1895)

José Martí viveu na segunda metade do século XIX, um período histórico que foi marcado pelas lutas em prol da consolidação das independências dos países latino-americanos e, de modo particular, pela luta de Cuba pela libertação contra a dominação política-administrativa espanhola. É nesse ambiente de vontade de liberdade que Martí cresceu e iniciou seu processo de formação humana, em que o desejo de emancipação de uma nação livre veio a acompanhá-lo pelos caminhos que construiu e percorreu durante sua existência (STRECK, 2010, 2008a; NASSIF, 2010; RODRIGUES, 2006).

Martí iniciou seus estudos em uma escola distrital de Havana, mas a condição econômica precária da família o obrigou a deixar a escola para ir trabalhar no campo.

Entretanto, um padrinho interferiu na decisão dos pais, convencendo-os a apresentar o jovem Martí ao professor Rafael María Mendive que acabara de assumir a escola para meninos em Havana. Foi com o apoio de Mendive que Martí conseguiu completar o curso da escola secundária, obtendo sua certificação, anos mais tarde, em território espanhol, assim como sua formação universitária, onde realizou seus estudos e diplomou-se em filosofia, letras, direito civil e canônico. A formação de Martí foi influenciada pela “vocação humanística” que recebeu do professor Mendive, assim como das lições do professor José de la Luz que foi mestre da geração anterior a dele, de quem aprendeu uma lição fundamental: que, de todas as tarefas, a mais difícil é produzir seres humanos (STRECK, 2010; NASSIF, 2010; RODRIGUES, 2006; LÓPEZ AVENDA O, 1997).

Após concluir seus estudos em território espanhol, Martí passou pela França, Inglaterra e chegou ao México, permanecendo ali até o final do ano de 1876. Em seguida, partiu para a Guatemala, onde atuou como professor na Escola Normal Central, lecionando “literatura e composição”. Nesse país atuou também como professor universitário, ensinando literatura italiana, inglesa, alemã e francesa, até meados de setembro de 1878, quando retornou   Havana. Em solo cubano, Martí lecionou no Colégio Hernández e Plasencia, de educação primária e secundária, por um período de um ano.

Nesse ínterim, mantendo-se sempre como importante articulador das causas revolucionárias em prol da independência cubana, Martí foi preso, voltando novamente   Espanha, e, em 1881, chegou aos Estados Unidos. Neste mesmo ano, viajou até a Venezuela, onde lecionou aulas de línguas e literatura francesa, entretanto, foi por um curto período, pois suas práticas pedagógicas desagradaram o então presidente Guzmán Blanco que viu no professor cubano uma ameaça a seu regime político, porque se tratavam de práticas que ensinavam a liberdade (SILVA; PAIVA, 2018; NASSIF, 2010; STRECK, 2008a).

Após a curta experiência docente em território venezuelano, Martí retornou à Nova Iorque iniciando um processo sistemático de intensa luta pela independência de seu país, em que utilizou a imprensa como sua mais poderosa arma. Nesse período, surgiu “*La edad del oro*”, uma publicação mensal para entretenimento e instrução das crianças da América, que apareceu em julho de 1889. Tal publicação tinha como objetivo oferecer às crianças latino-americanas a oportunidade de conhecer como as pessoas viviam no continente e no mundo.

No retorno à Nova Iorque, Martí dedicou-se também à luta dos trabalhadores negros daquela cidade, onde foi o articulador da “Liga da Instrução”⁸⁷, a qual tinha como objetivo orientar esses trabalhadores em variadas dimensões da vida. Nessa mesma oportunidade, retornou ao trabalho docente, como professor de língua espanhola na Escola Secundária Central (SILVA; PAIVA, 2018; NASSIF, 2010; STRECK, 2008b).

Vivendo em Nova Iorque que naquela época já era considerada um importante centro econômico e cultural e com as experiências construídas pelos diversos países que passou e viveu tanto na América quanto na Europa, Martí teve condições de realizar suas análises e compreender seu tempo e seu mundo. Nesse sentido, ele sempre buscou manter a independência intelectual, construindo um pensamento enraizado na autoctonia latino-americana, pois reconhecia que nesse continente sempre existiu uma importante história, testemunhada pelas civilizações Incas e Maias (FERNÁNDEZ RETAMAR, 2006).

No artigo “*Nuestra América*”, publicado originalmente no jornal mexicano “*El Partido Liberal*”, no dia 30 de janeiro de 1891, percebe-se a marca do pensamento autóctone e revolucionário de Martí, que tem sempre como foco a independência de sua nação. Considerando este texto, pode-se inferir sobre a força de seu pensamento. Está visivelmente presente em Martí a necessidade de superar um “estrangeirismo” tanto eurocêntrico quanto estadunidense, que fazia parte das elites e importantes segmentos dos povos latino-americanos. Era enfatizado o desenvolvimento de um conhecimento próprio, com raízes em terras latino-americanas, onde “a universidade europeia tinha de ceder à universidade americana”, colocando-se radicalmente contra toda e qualquer proposta de imitação. Também está presente no pensamento de Martí a proposta de desenvolvimento de modelos políticos nacionais e democráticos, assim como a implantação de diversas esferas da vida social e política que possam incorporar os oprimidos, índios, negros, camponeses, apontando para a necessidade de unidade dos povos de “*Nuestra América*”.

Martí é considerado o principal orientador da guerra anti-imperialista e ele pensava que a guerra contra o poderio espanhol era um capítulo importante, entretanto, a luta fundamental a realizar deveria ser frente ao nascente imperialismo estadunidense. Esta convicção foi sendo construída durante os anos em que Martí viveu nos Estados Unidos, assim, ele analisou e criticou na imprensa o que se tornaria o grande imperialismo moderno. Foi durante esses anos de vivência nas terras estadunidenses que participou da primeira

⁸⁷ “A *Sociedad Protectora de la Instrucción La Liga*, fundada em 1880 por Rafael Serra em Nova Iorque, destinava-se para a instrução dos “homens de cor” e se converteu num centro de reuniões para independentistas” (STRECK, 2008a, p. 21).

Conferência Pan-americana, realizada em Washington, entre os anos de 1889 e 1890, onde ficaram explícitos os objetivos imperialistas dos Estados Unidos, os quais foram denunciados por Martí na imprensa, principalmente no jornal diário argentino “*La Nación*”. Nas próprias palavras de Martí (1995, p. 153):

Jamás hubo en América, de la independencia acá, asunto que requiera más sensatez, ni obligue a más vigilancia, ni pida examen más claro y minucioso, que el convite que los Estados Unidos potentes, repletos de productos invendibles, y determinados a extender sus dominios en América, hacen a las naciones americanas de menos poder, ligadas por el comercio libre y útil con los pueblos europeos, para ajustar una liga contra Europa, y cerrar tratos con el resto del mundo.

Martí denunciou também que, naquela Conferência, os representantes estadunidenses se recusaram a se comprometer com a anulação das conquistas de territórios, as quais tiveram êxito, sob ameaças de guerras.

Grosso modo, o pensamento de Martí pode ser compreendido como original e radical, de conteúdo anti-imperialista, democrático, popular, latino-americanista e composto fortemente de uma práxis política. Assim, considerando todas as ações de Martí, destaca-se a ação educativa como uma das mais importantes no processo de libertação e construção da “*Nuestra América*”, onde ele apontou a necessidade de construir processos educativos com o objetivo de formar os indivíduos americanos para serem “homens bons, úteis e livres”.

4.3.1 O pensamento pedagógico de José Martí

O pensamento pedagógico de Martí deve ser compreendido no percurso de construção de sua vasta obra, o qual aparece de forma intrínseca em variados textos do autor. Considerando que o pensador cubano tornou-se uma referência histórica na literatura e na luta política de sua nação, seu pensamento pedagógico não é menos importante no processo de construção da independência e na formação de uma América que possa ser verdadeiramente “nossa” (SILVA; PAIVA, 2018; STRECK, 2010, 2008a; NASSIF, 2010; STRECK; ADAMS; MORETTI, 2009; GARCÍA FALLAS, 2005; LÓPEZ AVENDAÑO, 1997).

Todavia, as características pedagógicas do pensamento de Martí não têm sido referência para a política educacional da América Latina, carecendo de estudos que possam compreender suas propostas e torná-las objeto de análise, compondo as pautas das agendas educacionais da região.

A compreensão da ação educativa de Martí está marcada pela capacidade de possibilitar aos sujeitos a oportunidade de tomar conhecimento de tudo aquilo que já foi sistematizado teoricamente pela humanidade, de fazer com que esses sujeitos possam

interpretar a realidade em que vivem, preparando-os para a vida (GARCÍA FALLAS, 2005). No texto “Escola de eletricidade”, publicado originalmente na revista “*La América*”, em novembro de 1883, encontra-se essa definição:

Educar é depositar em cada homem toda a obra humana que o antecedeu; é fazer de cada homem a síntese do mundo vivo até o dia em que viva; é colocá-lo ao nível de seu tempo, para que flutue sobre ele, e não deixá-lo abaixo de seu tempo, com o que não poderá seguir a flutuar. É preparar o homem para a vida (MARTÍ, 2010a, p. 53).

Nesta definição de educação, Martí apresentou duas ideias centrais de sua concepção pedagógica, “a conformação do sujeito a seu tempo e a preparação para a vida”. Essas ideias vão aparecer em outros momentos de sua obra, como no texto da “Reforma essencial no programa das universidades americanas. Estudo das línguas vivas, gradual abandono do estudo das línguas mortas”, publicado originalmente na revista “*La América*”, em janeiro de 1884, onde escreveu que a “educação tem um dever iniludível para com o homem, conformá-lo a seu tempo [...]. Que o homem viva em analogia com o universo e com sua época [...]” (MARTÍ, 2010b, p. 73).

Neste mesmo texto, afirma que “a educação, pois, não é mais que isto: a habilitação dos homens para que obtenham, com desafogo e honradez, os meios de vida indispensáveis ao tempo em que vivem [...]” (MARTÍ, 2010b, p. 71). Portanto, para o autor “é criminoso o divórcio entre a educação que se recebe em uma época e a própria época” (MARTÍ, 2010a, p. 53). Nessa perspectiva, consideramos que a ideia de que a educação deve conformar o indivíduo ao seu tempo é um dos principais axiomas da teoria pedagógica martiana, demonstrando a profunda consciência histórica que perpassa sua obra e seu pensamento educacional.

No que se refere à questão da preparação para a vida, Martí ensinou que a educação deve proporcionar ao indivíduo a capacidade de ser “bom” e “útil” (GARCÍA FALLAS, 2004). No texto, “O colégio de Tomas Estrada Palma em Central Valley”, publicado originalmente na revista “*Pátria*”, no ano de 1892, ele afirmou que “[...] o fim da educação não é anular o homem, pelo desdém ou pela acomodação impossível ao país em que há de viver, e sim prepará-lo para que seja bom e útil nele” (MARTÍ, 2010c, p. 111). Para a realização dessa finalidade educacional, ele propôs como estratégia metodológica a educação científica, na qual depositava a força para o processo de desenvolvimento da inteligência, autonomia e progresso dos indivíduos (STRECK, 2008a). De acordo com Martí (2010d, p. 49), “[...] de todos os lugares se eleva um clamor, todavia ainda não bem definido nem reduzido a proporções concretas, no entanto, já alto, imponente e unânime: pede-se urgentemente a educação científica”.

O processo educacional tem grande importância no pensamento martiano, e as instituições escolares são peças-chaves, pois “ali se formam ou se deformam os homens”, necessitando sempre a existência de boas escolas para que esse processo possa ser desenvolvido da melhor forma possível (GARCÍA FALLAS, 2005). Além disso, o pensamento pedagógico de Martí está para além da ideia de “boas escolas”, postulando a implantação do pensamento educacional científico (LÓPEZ AVENDAÑO, 1997). No texto intitulado “Educação científica”, publicado originalmente na revista *“La América”*, em setembro de 1883, o autor afirmou:

[...] que existam boas escolas onde se possa aprender ciência não é o bastante: deve-se trocar o espírito da educação do escolástico para científico; que os cursos do ensino público sejam preparados e graduados de modo que, do primário ao superior, a educação pública vá desenvolvendo, sem prejuízo dos elementos espirituais, todos aqueles que se requerem para a aplicação imediata das forças do homem às da natureza. Divorciar o homem da terra é um atentado monstruoso, e esse divórcio é meramente escolástico (MARTÍ, 2010d, p. 50).

Para Martí, a “educação científica” poderia ser o caminho para a formação adequada dos indivíduos latino-americanos, tornando-se pessoas “boas, livres e úteis”. Entretanto, a categoria “educação científica” no pensamento pedagógico martiano está para além das concepções positivistas, de uma educação meramente formal, retórica e científicista. Com uma ideia de educação científica mais ampla, o autor considerava de suma importância os “elementos espirituais” para a construção dos processos educacionais para nossa América, em que “o ensino é uma obra de infinito amor”. Assim, seria necessário abrir uma campanha de “ternura e de ciência” (STRECK, 2008a) e que os nossos países trabalhassem pelo estabelecimento imediato das “estações práticas de agricultura e de um corpo de mestres itinerantes que andem pelos campos ensinando aos lavradores e aldeões as coisas de alma, governo e terra que necessitam saber” (MARTÍ, 2010e, p. 69).

A ideia de “educação científica” martiana pode ser considerada uma proposta de educação integral (GARCÍA FALLAS, 2005; LÓPEZ AVENDAÑO, 1997), a qual articulava ensino teórico, prático e trabalho manual, ao postular uma formação para as mais variadas dimensões do indivíduo. Martí insistiu nessas propostas, confiando que a “educação científica” seria capaz de formar pessoas para extrair da terra a felicidade e a redução das desigualdades de seus povos. É nessa perspectiva que o autor propôs uma reforma da educação para os países latino-americanos, tendo como foco o advento da escola “científica” ou escolas “do fazer”, em substituição das escolas do “abecedário” ou escolas da “memorização” (NASSIF, 2010; STRECK, 2010, 2008). No texto “Escola de eletricidade” de

1883, Martí (2010a, p. 54-55) escreveu como deveria acontecer a reforma educacional que estava propondo:

E não está completa a reforma com a inclusão de cursos separados de ensino científico nas universidades literárias: é preciso criar universidades científicas sem nunca derrubar as literárias; levar o amor ao útil e a abominação do inútil às escolas de letras; ensinar todos os aspectos do pensamento humano em cada problema, e não – o que representa aleivosa traição – um único aspecto; levar solidez científica, solenidade artística, majestade e precisão arquitetônicas à literatura [...] A literatura de nossos tempos é ineficaz porque não é a expressão de nossos tempos. [...] Há que se levar sangue novo à literatura.

Martí desenvolveu a proposta de reforma da educação fiel aos princípios de sua concepção teórica educacional, colocando foco na visão da integralidade, da utilidade e da temporalidade. Contudo, percebe-se em seus textos uma ênfase nas propostas de atividades práticas, como fica explícito neste fragmento textual:

[...] o ensino da agricultura é ainda mais urgente, não em escolas técnicas, e sim em estações de cultivo onde não se descrevam as partes do arado, a não ser diante dele e em seu manejo. E não se explique em fórmula no quadro-negro a composição dos terrenos, e sim diante das camadas da terra” (MARTÍ, 2010e, p. 68).

O pensamento pedagógico de Martí (2010f, p. 45) tem suas raízes fincadas na autoctonia latino-americana, onde ele acreditava que “os indígenas nos trazem um novo sistema de vida” e que “eles nos revelarão o que receberem da natureza” e que “desses rostos acobreados brotará nova luz”, enfatizando a força do pensamento original de nossa América. Todavia, o pensamento pedagógico original martiano não é “regionalista” e, por ser autóctone e original, soube reconhecer, absorver e adaptar os avanços científicos, tecnológicos e culturais produzidos historicamente pela humanidade, “sem perder nossas virtudes, caráter e natureza” (MARTÍ, 2010c, p. 112).

Para o desenvolvimento das técnicas do ensino da agricultura, reconheceu a necessidade imediata de que se deveria introduzir “em nossas terras os novos equipamentos; há que ensinar aos nossos agricultores os métodos provados com que os outros povos, dos mesmos frutos, conseguem resultados surpreendentes” (MARTÍ, 2010g, p. 46). Ainda, de acordo com Martí (2010g, p. 47-48), [...] “isso não se aprende, ou se aprende mal, nos livros; isso não é exibido nas exposições. Isso, apenas em parte e com grande dispêndio, poderia ser ensinado nas escolas de Agricultura. Há que aprender isso onde se encontre em pleno exercício e em prática”, porque se faz necessário “cultivar nossas terras do modo como nossos rivais cultivam as suas”. Seguindo os princípios de sua concepção de “educação científica”, Martí (2010l, p. 65) afirmou que “é isto, pois, o que nós devemos levar aos campos. Não somente explicações agrícolas e instrumentos práticos, mas também a ternura que tanta falta faz aos homens e tanto bem lhes proporciona”.

Assim, considerando as reflexões desenvolvidas sobre o pensamento pedagógico martiano até o momento neste texto, onde foram destacadas características importantes de sua concepção de educação, sobretudo “a conformação do sujeito a seu tempo e a preparação para a vida”, formando uma perspectiva de “educação científica” que busca a integralidade dos indivíduos latino-americanos, também apresentamos e discutimos a força desse pensamento no que tange à construção de princípios da educação nacional como instrumento da autonomia dos povos de nossa América.

4.3.2. A pedagogia martiana como construção da autonomia latino-americana

No texto “Escola de mecânica”, publicado originalmente na revista “*La América*”, em setembro de 1883, Martí (2010h, p. 51) escreveu que “[...] em nossos países há de se realizar uma revolução radical na educação, se não se quiser ver sempre, como ainda se vê agora a alguns, os irregulares, atrofiados e deformados”, porque a educação é a via de emancipação e construção de um povo forte e livre. Para a construção de um mundo novo, seriam necessários indivíduos com capacidade de criar, de desenvolver atitudes e hábitos imbuídos de liberdade, buscando sempre a independência individual de seus habitantes, pois “uma nação livre é o resultado de sua população livre” (LÓPEZ AVENDAÑO, 1997). Para a realização dessa revolução, Martí escreveu em um texto, de setembro de 1886, sob o título de “As escolas nos Estados Unidos” publicado originalmente em “*La Republica*”:

Há que transformar esse sistema pela raiz. A escola é a raiz da república. Um povo que será governado por todos os seus filhos necessita tê-los constantemente capacitados para governá-los. Criar um povo de egoístas é criar um governo despótico. Um povo não pode ser livre, nem do estrangeiro nem de si mesmo, se não ensina a seus filhos nas escolas, para que se tornem homens enérgicos, entusiastas e de juízo livre (MARTÍ, 2010i, p. 80).

Nessa perspectiva, os indivíduos latino-americanos alcançariam a independência, não quando se livrassem das amarras de seus senhores, mas quando arrancassem “de seu ser os vícios da vencida escravidão”, quando construíssem para a pátria e um novo viver “conceitos de vida radicalmente opostos ao hábito de servidão passado”, desenvolvendo a conquista de sua autonomia, naturalidade e espiritualidade (LÓPEZ AVENDAÑO, 1997). Assim, para Martí (2010j, p. 90), “em nossas terras a educação tem maior desafio: a educação é a aplicação que o homem se impõe para guiar suas próprias forças, e tanto mais trabalhosa será sua obra quanto mais potentes e rebeldes forem as forças que queira conduzir e encaminhar”.

Este desafio maior da educação em terras latino-americanas deve ter seu foco na educação das crianças (SILVA; PAIVA, 2018; FAVIER PEREIRA; CHÁVEZ IVONNET,

2011), em que “devem ser cultivadas na infância, preferencialmente, os sentimentos de independência e dignidade”, mas também “[...] desenvolver a inteligência, de uma só vez, a inteligência da criança e suas qualidades de amor e paixão com um ensino organizado e prático dos elementos ativos da existência em que há de combater e a maneira de mobilizá-los e utilizá-los” (MARTÍ, 2010i, p. 80).

4.3.3 A pedagogia martiana e a educação das crianças

O projeto pedagógico martiano para as crianças latino-americanas é uma proposta original, em conformidade com sua época e com sentido para a vida dessas crianças, é um projeto que não é cópia da educação europeia e muito menos da América do Norte (SILVA; PAIVA, 2018; FAVIER PEREIRA; CHÁVEZ IVONNET, 2011; STRECK, 2008).

Conhecendo os projetos educacionais dessas regiões, Martí elaborou uma proposta de acordo com as especificidades dos países de nossa América (STRECK, 2008; LÓPEZ AVENDAÑO, 1997). Esta educação deveria “[...] facilitar o movimento e a expressão da originalidade que cada criatura traz em si” e “[...] por diante dos olhos das crianças os elementos vivos da terra em que pisam, os frutos que ela cria e as riquezas que guarda, a maneira de livrar a saúde do corpo dos agentes e influências que o atacam, e a beleza e superior conjunto das formas universais da vida [...]” (MARTÍ, 2010i, p. 79).

Com esta visão e concepção de educação para as crianças latino-americanas, Martí (2010i, p. 75) questionou e denunciou o modelo pedagógico estadunidense: “como se educa aqui? Devemos imitar cegamente esse sistema? O que parece de fato o é? Quais os defeitos dessa maneira de educar? Que lições podem nossos países tirar dos erros que nesse sistema se comete?” Esses questionamentos são elaborados no contexto em que Martí estava vivendo em Nova Iorque, onde acompanhava o processo educacional yanque. Ainda no texto sobre “as escolas nos Estados Unidos”, o autor descreveu o resultado que o sistema educacional estadunidense provocava nas crianças. Nos termos de Martí (2010i, p.76):

De onde e de que maneira se atinge como resultado geral o formar crianças torpes e frias que, depois de seis anos de estudos – e a despeito do evidente cuidado que aqui se observa em relação à instrução pública, de tão nobres e sedutores os textos, de tão numerosos e bem distribuídos os professores, de tão amplos e bem providos os edifícios escolares –, deixam os bancos sem contrair gostos cultos, sem a graça da infância, sem o entusiasmo da juventude, sem a afeição aos conhecimentos, sem que comumente saibam, quando muito, mais que ler e escrever vulgarmente, fazer cálculos em aritmética elementar e copiar mapas? Vem do falso conceito de educação pública! Vem de um erro essencial no sistema de educação: da falta de espírito amoroso entre o corpo docente, vem, como todos esses males, da ideia mesquinha da vida que é aqui a corrosão nacional!

Assim, Martí denunciou o sistema educacional estadunidense apresentando que esse “sufoca a personalidade da criança”, produz “uma uniformidade repugnante e estéril, uma espécie de desocupação das inteligências”, empanturram as crianças de “fileiras de números, de dados ortográficos e definições de palavras”, oferecendo uma “instrução meramente verbal e representativa”. Neste sentido, Martí (2010i, p. 75-76) afirmou:

No entanto, aqui as escolas, com seus belos textos e suas grandes facilidades, suas lousas e lápis, suas gramáticas e geografias, são meras oficinas de memorização onde se enfraquecem as crianças ano a ano em estéreis soletrações, mapas e contas; onde se autorizam e se usam castigos corporais; onde os alunos repetem em coro lições prontas sobre montes e rios; onde não se ensinam os elementos vivos do mundo em que se habita nem o modo pelo qual a criatura humana pode melhorar e servir na sua inevitável inter-relação; onde nunca se acende, entre professores e alunos, aquele calor do carinho que agiganta nos educandos a vontade e a atitude de aprender, e que se deposita docemente em suas almas, como uma visão do paraíso que lhes conforta e alegria na rota nos inevitáveis desfalecimentos da vida.

Nesse sistema de ensino, as crianças aprendiam fortemente a cultura do individualismo e da competição, buscando sempre satisfazer seus desejos e vencer os demais. Martí insistiu em denunciar o sistema educacional estadunidense, pois tinha o conhecimento de que as famílias dos países latino-americanos persistiam no envio de suas crianças para os colégios daquela terra. Os resultados dessas experiências também foram denunciados pelo autor, quando apontou que, nos processos de ensino e aprendizagem, as crianças hispano-americanas trocavam a língua que mal sabiam pela língua estranha que nunca aprendiam bem.

4.3.4 A concepção pedagógica martiana de educação pública latino-americana

Martí escreveu que jamais poderíamos sentir inveja de um sistema pedagógico como aquele dos Estados Unidos e que, contrariamente, deveríamos temê-lo. Para Martí, os problemas pedagógicos do sistema educacional estadunidense vinham do “falso conceito de educação pública”⁸⁸ e “da ideia mesquinha da vida” que é nas terras da América do Norte “a corrosão nacional”.

A crítica do autor a esse sistema estava pautada na sua compreensão do que seria “um projeto de instrução pública”, tema do título de um texto que publicou na revista mexicana “*Universal*”, no ano de 1875. A instrução pública para os povos latino-americanos, na

⁸⁸ Estaria relacionado com a “falta de espírito amoroso entre o corpo Docente”. “E aqui, paralelamente à dimensão utópica de seu projeto político, revela-se, por assim dizer, a dimensão utópica de seu pensamento antropológico, ao lado de certa crença espiritualista, embora não religiosa: a fé que ele depositava na criação do homem novo em Nossa América, produto das condições naturais da terra nativa e de uma especial conjuntura política, e que haveria de brotar de uma energia comum que a tudo move o amor, energia esta que se concentraria no trabalho educativo” (SANTOS, 2010, p. 37).

concepção pedagógica martiana, deveria estar pautada em dois princípios fundamentais: “liberdade de ensino e ensino obrigatório, ou melhor, ensino obrigatório e liberdade de ensino [...]” (MARTÍ, 2010f, p. 44). O autor percebia a profunda necessidade educacional, na nossa América, colocando em primeiro plano a obrigatoriedade do ensino, sob pena de multa, uma forma de garantir a educação para todos, em que todas as crianças e jovens pudessem exercer seus direitos e que essa fosse desenvolvida na perspectiva da “liberdade de ensino” (FAVIER PEREIRA; CHÁVEZ IVONNET, 2011).

A educação pública martiana seria o caminho para a construção de uma república de homens e mulheres livres, o que garantiria o êxito no processo de construção de uma sociedade mais justa e fraterna, pois o processo educacional auxiliaria o desenvolvimento da conscientização das pessoas (LÓPEZ AVENDAÑO, 1997). “[...] Quando todos os homens souberem ler, todos os homens saberão votar, e como a ignorância é a garantia de extravios políticos, a consciência própria e o orgulho da independência garantem o bom exercício da liberdade” (MARTÍ, 2010f, p. 44). Assim, o projeto de instrução pública seria um instrumento fundamental para que os governos dos países fossem verdadeiramente dos povos e para os povos, respeitando os princípios da soberania popular e afirmando uma gestão autorreferenciada. Uma gestão com base no conhecimento da história e das terras dos povos latino-americanos.

[...] Conhecer o país e governá-lo conforme o conhecimento é o único modo de livrá-lo da tirania. A universidade europeia há de ceder à universidade americana. A história da América, dos incas aos dias de hoje, há de ser ensinada em detalhes, ainda que não se ensine a dos arcontes da Grécia. Nossa Grécia é preferível à Grécia que não é nossa. Para nós ela é mais necessária. Os políticos nacionais hão de substituir os políticos exóticos. Enxerte-se o mundo em nossas repúblicas, mas o tronco haverá de ser o de nossas repúblicas (MARTÍ, 2010l, p. 99).

Nessa perspectiva, compreendia que os jovens latino-americanos não poderiam governar um povo que não conhecessem, muito menos governá-los usando “óculos ianques ou franceses”, mas com os olhos e os pés fincados em nossas “terras americanas”. É preciso clareza de que “[...] não somos ainda suficientemente americanos. Todo povo deve ter sua expressão própria – temos uma vida legada e uma literatura balbuciante. Há na América homens especializados na literatura europeia, mas não temos um literato exclusivamente americano” (MARTÍ, 2010f, p. 45).

A república latino-americana passa pela implantação e implementação do projeto de instrução pública proposto por Martí (2010m, p. 62) em que:

[...] essa educação direta e saudável, esse exemplo despreocupado e sereno da mente na investigação de tudo que a ela ocorre, esse pleno e equilibrado exercício do

homem, de modo que seja como de si mesmo pode ser, e não como os demais já foram; essa educação natural queremos para todos os países novos da América.

Assim, considerando o pensamento pedagógico que está intrínseco em toda obra martiana, compreendemos que a elaboração da teoria educacional do autor passa pela tentativa de buscar, no confronto com as perspectivas e interesses dos colonizadores, a autonomia intelectual de seus povos e de suas instituições. Dessa forma, seria possível forjar uma identidade cultural própria, diferentemente dos quadros culturais instituídos pelos colonizadores e aqueles apontados pelos estadunidenses.

Mesmo considerando que o pensamento pedagógico martiano tenha a influência positivista de Spencer ou o pragmatismo de Dewey (pois a concepção de “educação científica” de Martí parece aproximar das ideias desses autores), a questão é que Martí não aceitou esses sistemas de pensamento como um “dogma”. Ele construiu seu pensamento com base em uma personalidade criativa, denunciando a separação entre a educação de seu tempo e o seu tempo e aproveitando o potencial criativo dos povos. Ele soube olhar para a Europa e para os Estados Unidos, fazer a leitura de seus contextos e construir os fundamentos de uma cultura educativa que lhe serviu para criticar e comparar a política educacional da América Latina (NASSIF, 2010), por meio de uma pedagogia ancorada na realidade social e comprometida com a transformação dessa realidade (STRECK, 2008a).

4.4 O pensamento pedagógico da imitação

Dentre os pensadores que ajudaram a desenvolver a vertente do “desenho da pátria do *criollo*”, sobretudo, no campo educacional, destacam-se Andrés Bello e Domingo Sarmiento, representando o grande esforço que foi feito nos países do Cone Sul para implantar um processo educacional com base nas ideias estadunidenses e europeias. Especificamente, discutiremos neste texto o pensamento pedagógico sarmientino, que pode ser considerado avançado, polêmico e antagônico pelas suas atitudes, escolhas e decisões no que se refere ao povo originário latino-americano.

4.4.1 Apontamentos da vida e obra de Domingo Sarmiento (1811-1888)

Sarmiento nasceu em 15 de fevereiro, no ano de 1811, na Província de “*San Juan*”, na Argentina, e faleceu em 1888, em Assunção, no Paraguai. Viveu durante um período histórico marcado pelas lutas pós-independentistas, onde figurou como: grande pensador; militar;

periodista; professor; estadista; escritor; proponente da pedagogia e da escola laica; um defensor da causa da mulher. Muito venerado e questionado, Sarmiento ocupou um lugar importante na história política e educativa argentina, fazendo parte de uma geração na qual a educação foi concebida como um ato político (SCHÜTZ, 2013; BRAVO, 2010).

Sarmiento teve uma infância difícil, devido às precárias condições financeiras de sua família, o que dificultou seu processo de formação. Obrigado a estudar de maneira assistemática, logo percebeu que a discriminação educacional poderia causar uma grande ferida social. Contudo, conseguiu alçar em seus estudos e construiu um caminho que o levou de garoto pobre à presidência de seu país (SCHÜTZ, 2013; BRAVO, 2010; WEINBERG, 1999).

Sarmiento foi um opositor das políticas caudilhistas e isto resultou em um exílio, sob determinação de Juan Manuel de Rosas (governador da província de Buenos Aires e posteriormente da Confederação Argentina), o que o possibilitou realizar viagens por diversas regiões do mundo, assim, visitou a França, a Prússia, a Suíça, a Itália, a Espanha e a Inglaterra. Suas duas visitas aos Estados Unidos da América (DUPRE, 2018) lhe proporcionaram a oportunidade de ter contato direto com um movimento educativo altamente progressista, conhecendo processos pedagógicos variados, o que o ajudou na construção de seu pensamento pedagógico. Viveu por muitos anos no Chile, onde conseguiu colaborar para os processos de reformas no sistema educacional (PUIGGRÓS, 2017; BRAVO, 2010; WEINBERG, 1999).

Voltou ao seu país, no ano de 1855, trabalhou como editor de jornal, diretor de escolas da Província de Buenos Aires e assumiu cargos de ministro, governador, senador, até ser nomeado presidente da Argentina, em 1868, elegendo a educação como ferramenta de transformação social do povo. Como presidente, realizou uma grande obra de modernização e foi autor da “Lei de Educação Comum da Província de Buenos Aires, base da Lei Nacional nº 1420 de 1884, de Educação Comum, sendo considerado o construtor do sistema escolar argentino” (PUIGGRÓS, 2010, p. 105).

No livro “*Facundo: civilização e barbárie*” (1997), publicado pela primeira vez em 1845, Sarmiento expôs a luta entre a civilização europeia e a barbárie indígena. Apresentou um projeto liberal para a Argentina que consolidava uma dialética entre a civilização (que tinha em seu centro a cidade) e a barbárie dos pampas (onde se originaram os violentos caudilhos), gerando a contraposição de duas forças: uma civilizada, constitucional, europeia e a outra bárbara, arbitrária, americana. Sarmiento apresentou nesse livro um governo que transportava a Europa para a América, defendendo os interesses europeus e apontando que a

fusão entre indígenas, negros e brancos resultava em um todo homogêneo que tinha uma predisposição para o ócio e para a incapacidade industrial, responsabilizando o indígena por essas características.

Contudo, a interpretação de Sarmiento da realidade Argentina é questionável, pois o enfoque dialético de “civilização e barbárie” consistia em explicar “as lutas civis argentinas como um levantamento dos campos contra as cidades e em afirmar que os caudilhos surgem no meio rural”, pois se sabe “que estes eram homens das cidades, porém, não ignoramos que eles se utilizaram dos camponeses para suas utopias políticas” (BRAVO, 2010, p. 13).

Embora tenha variado muito seu ponto de vista, as ideias desenvolvidas no livro “*Facundo*” nunca foram abandonadas, as quais foram retomadas e ampliadas em sua outra obra “*Conflicto y armonías de las razas en América*” (1986), publicada no ano de 1883. Considera-se que Sarmiento, em sua obra “*Facundo*”, realizou uma interpretação quantitativa da realidade argentina, tendo como objeto o “despovoamento”; por outro lado, no livro “*Conflicto*”, expôs uma interpretação qualitativa, em que o objeto de análise foi a “formação étnica” do povo argentino. Foi neste último que Sarmiento, por meio de uma análise comparativa entre os resultados da colonização espanhola e inglesa, apontou as origens dos males sociais que afrontavam a sociedade argentina, sustentando que a ignorância do povo, a corrupção e anarquia política tinham seus fundamentos em dois fatores: “a herança espanhola e a miscigenação indígena”.

Como solução para os males sociais do povo argentino, Sarmiento indicou a educação pública e a imigração europeia, dando ênfase ao processo educacional. “Tal é o quadro modesto de meus pequenos esforços em favor da liberdade e do progresso da América do Sul, tendo como auxiliares poderosos, a educação de todos e a imigração europeia” (SARMIENTO, 2010a, p. 68).

A ênfase à educação pública foi sistematizada, pela primeira vez, em um informe, publicado em 1849, sob o título “Educação Popular”, apresentado ao governo chileno, o qual se tratava do resultado de um estudo empírico, no qual o autor fundamentou as reformas do sistema e dos métodos de ensino, defendendo todo o seu programa de “civilização” por meio da escola. O texto abordava temas centrais da educação, tais como “financiamento da educação, inspeção escolar, educação das mulheres, professores de escolas normais, escolas públicas e os métodos de ensino” (PUIGGRÓS, 2010, p. 109).

Grosso modo, o objetivo da vida de Sarmiento foi educar o “povo”, o conjunto da população argentina, para favorecer o desenvolvimento de uma nação livre e soberana. Entretanto, de acordo com Puiggrós (2010, p. 108), “na operação discursiva que Sarmiento

realizou, a categoria ‘povo’ não incluía os indígenas, os quais, dizia, a colonização espanhola deveria ter eliminado. A população nativa deveria se diluir junto com suas vestes tradicionais, sua linguagem [...]”. Portanto, do projeto de uma nação livre e civilizada, os povos indígenas foram expulsos por Sarmiento, tendo sido ele considerado um “racista” pelos seus críticos, pois a Argentina que queria educar e laicizar era a dos brancos.

4.4.2 O pensamento pedagógico de Domingo Sarmiento

O contexto econômico e cultural da Argentina e as circunstâncias que dificultaram o processo educacional de Sarmiento foram fatores importantes na construção de seu pensamento pedagógico, assim como suas viagens de estudos por outros continentes. Considera-se ainda que o iluminismo, o enciclopedismo e o romantismo estiveram no caminho da formação do pensamento de Sarmiento, como também as ideias de Condorcet sobre o dever do Estado de prover instrução para todos. Da mesma forma, a igualdade e o laicismo, as ideias francesas de educação popular, desenvolvidas por Guizot (destacando a gratuidade e a liberdade de consciência), e as ideias em favor da educação universal (obrigatória, não sectária e gratuita), orientada para a virtude cívica e a eficiência social, de Horace Mann⁸⁹ (PUIGGRÓS, 2017; BRAVO, 2010; WEINBERG, 1999).

Sua passagem pela Europa e Estados Unidos (DUPRE, 2018; PUIGGRÓS, 2017) permitiu a Sarmiento conhecer os diferentes modelos de organização escolar (o centralismo francês e a descentralização alemã), assim como as distintas políticas educativas que desenharam e aplicaram estes países no começo dos processos de desenvolvimento capitalista, de construção dos estados-nacionais e dos regimes democráticos de governo. Sua visão favorável à descentralização administrativa e a prioridade que devia outorgar-se à escola primária foi, sem dúvida alguma, produto de sua passagem pelos Estados Unidos (TEDESCO; ZACARÍAS, 2011).

⁸⁹ Político e reformador educacional americano. Atuou na Assembleia Legislativa do Estado de Massachusetts (1827-1837), foi Secretário do Conselho Estadual de Educação desse estado, desde a sua criação, e, em 1848, foi eleito para a Câmara de Deputados dos Estados Unidos. Sua preocupação era estabelecer uma educação universal, não sectária, livre, e que os seus objetivos deveriam ser a eficiência social, a virtude cívica e caráter, e não a mera aprendizagem.

4.4.3 A ideia de instrução pública em Sarmiento

As ideias e ações de Sarmiento, no campo da educação, sobretudo registradas na obra “*Educación Popular*”⁹⁰, giraram em torno da política educacional, especificamente o tema da instrução pública, cujo objetivo consistia em “preparar o uso da inteligência individual, pelo conhecimento rudimentar das ciências e as ações necessárias para formar a razão” (SARMIENTO, 2010b, p. 110). Essa finalidade era pensada para toda sociedade, deixando de ser um privilégio para certos grupos sociais. Pode-se dizer que o princípio que orientava a concepção política de educação que Sarmiento apresentava centrava-se na construção de um ensino estatal, público, gratuito e laico, em que o ponto de partida para a transformação social estava localizado na instrução primária (PUIGGRÓS, 2017; SCHÜTZ, 2013). “A instrução primária, em sua humilde forma, afeta todos os interesses sociais [...] qual é sua influência na moralidade, na indústria e na prosperidade geral das nações. De qual outra instrução pública poderia se esperar resultados tão diversos e de tanta transcendência?” (SARMIENTO, 2010c, p. 69).

Para Sarmiento (2010c, p. 70), a instrução primária, poderia ser considerada “como a Instrução Nacional, ou a graduação de educação que tem ou recebe um povo culto para preparar-se devidamente para o desempenho das múltiplas funções da vida civilizada”. Ainda segundo o autor, a instrução pública “é uma instituição puramente moderna, nascida das dissensões do cristianismo e convertida em direito pelo espírito democrático da associação atual” (SARMIENTO, 2010b, p. 110).

As ideias educativas de Sarmiento tiveram uma forte influência no campo educacional, particularmente na defesa da gratuidade do ensino, na definição das fontes de financiamento da educação, assim como na importância outorgada na formação dos professores. O pensador argentino dedicou-se ao processo educacional de seu país, tendo trabalhado desde muito jovem em prol do ensino das pessoas. “Desde menino, tenho ensinado o que sabia a quantos pude induzir a aprender. Criei escolas, dois colégios; e a escola normal deve-me sua existência” (SARMIENTO, 2010a, p. 68).

⁹⁰ Diferentemente das outras grandes produções literárias de Sarmiento, esta obra é um relato de viagem, o qual foi convertido em uma das obras pedagógicas mais importantes da história argentina. Para Weinberg (1999), este livro é o mais rico e original ensaio pedagógico, o qual, até a presente data, foi produzido na América, sendo único e genial, se considerarmos sua época e transcendência.

4.4.4 A ideia de educação popular em Sarmiento

Na obra *“Educación Popular”*, resultado de estudos realizados pelo autor durante viagem pela Europa e Estados Unidos (DUPRE, 2018; PUIGRRÓS, 2017), o pensador argentino apontou os problemas da inexperiência política e da defasagem científica da América Latina, além da necessidade de desenvolvimento de uma educação própria, o que colocava o continente latino-americano numa situação de barbárie. Diante desta realidade, Sarmiento via a necessidade de educar o povo argentino por meio de uma educação popular e pública, pois estava convencido da importância da educação para as repúblicas do continente (PUIGRRÓS, 2017; WEINBERG, 1999). Sarmiento (2011, p. 51) considerou que, sem a educação, *“todos los defectos de que nuestra organización actual adolece continuarán existiendo y, tomando proporciones más colosales”*). Para combater essa realidade, o pensador argentino insistiu em sua proposta educacional, afirmando:

Que los rudimentos de una educación en las escuelas primarias son esenciales para adquirir destreza y habilidad como trabajadores, o consideración y respeto en las relaciones sociales y civiles de la vida; Que los pocos que no han gozado de las ventajas de una educación primaria jamás salen de la última clase de operarios, y que el trabajo de esta clase es improductivo, cuando se lo emplea en operaciones fabriles, que requieran el más mínimo grado de destreza mental o manual; Que una gran mayoría de jefes de taller y otros empleados que requieren un alto grado de saber en ramas particulares, lo cual exige a veces un conocimiento general de los negocios, y siempre un irreprochable carácter moral [...] (SARMIENTO, 2011, p. 52).

No projeto educacional de Sarmiento, a instrução primária universal foi o objetivo a ser alcançado, pois ele considerava que essa era uma obrigação do governo. Por apontar que as nações latino-americanas não apresentavam condições de progresso social, para realizar uma obra de tamanha importância, buscou no exemplo dos Estados Unidos o estímulo e suporte para seu empreendimento (DUPRE, 2018; PUIGRRÓS, 2017). No ano de 1869, Sarmiento fundou a primeira Escola Normal da Argentina, para a qual contratou professores estadunidenses para atuarem na gestão e na formação dos futuros professores (PUIGRRÓS, 2017). *“Su idea de convocar a maestras norteamericanas protestantes tenía el sentido de fundar un sistema escolar que no se apoyara en dogmatismos y en concepciones arcaicas, sino que se nutriera del aire fresco de mujeres avanzadas, valientes y cultas”* (PUIGRRÓS, 2017, p. 106).

A partir dessa ação, Sarmiento impulsionou a instrução primária, apostando que, por meio dela, poderia ajudar na construção da identidade nacional, visando alcançar a coesão social e a estabilidade política. Considerando esta perspectiva, no pensamento pedagógico sarmientino, a educação primária universal era concebida como instrumento principal para o

desenvolvimento da nação (PUIGGRÓS, 2017, 2010; BRAVO, 2010; WEINBER, 1999). Nesse sentido, Sarmiento (2011, p. 48) afirmou:

El poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral e intelectual de los individuos que la componen; y la educación pública no debe tener otro fin que el aumentar estas fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que las posean.

A importância da educação para Sarmiento se dava, porque ela permitia o desenvolvimento científico e econômico e também promovia o desenvolvimento político e moral (SCHÜTZ, 2013). Esse projeto educacional renovador somente podia ser realizado por meio da escola primária, a qual Sarmiento também chamou de “escola comum”. O educador argentino sabia da necessidade de alfabetizar as massas, antes de desenvolver programas de ensino especializados. Em sua concepção, seria a educação primária capaz de civilizar e de desenvolver a moral dos povos. Por isso, as escolas eram consideradas por ele a base da civilização (SARMIENTO, 2010).

A laicidade no ensino também estava pautada no projeto pedagógico de Sarmiento, pois acreditava que a escola laica era fator determinante do progresso social e cultural e uma necessidade do regime democrático e republicano. Para alcançar tal objetivo, implementou uma campanha nas páginas de “*El Nacional*”, por ocasião do Congresso Pedagógico no ano de 1822, e em debates ulteriores no Parlamento, quando das análises do projeto de lei que seria implantado. A defesa de Sarmiento em favor da laicidade do ensino estava embasada na interpretação da Constituição argentina, assim como em outros antecedentes constitucionais (PUIGGRÓS, 2017; BRAVO, 2010; WEINBERG, 1999).

No projeto político-pedagógico sarmientino, a formação docente também figurou como objetivo a ser alcançado, pois este pensador argentino estava convencido de que o professor era o sujeito mais ativo para o desenvolvimento do país (PUIGGRÓS, 2017, 2010). Para Sarmiento (2010d, p. 117), “a profissão do ensino requer tanta ou maior preparação como qualquer outra. À idoneidade individual do professor há de se acrescentar uma série de conhecimentos adquiridos [...]”.

Sarmiento foi diretor e fundador da Escola Normal de Instrução Primária no Chile e, na Argentina, trabalhou incessantemente em benefício da implantação das escolas e dos programas especializados na formação docente. Ele estava convencido de que a “Escola Normal é, pois, uma instituição conquistada para a educação pública e que não pode se omitir aonde quer que se trate de organizar o sistema público de instrução popular” (SARMIENTO, 2010d, p. 117). Ainda no plano da formação docente, Sarmiento organizou cursos de férias

para professores no Chile e fundou, em 1852, o “*El Monitor de las escuelas*” e, em Buenos Aires, em 1858, “*Los Anales de la educación común*”.

A pedagogia sarmientina também se preocupou com a formação das mulheres, pois acreditava que essas poderiam influenciar o desenvolvimento das nações latino-americanas (GOLDWASER YANKELEVICH, 2015; SCHÜTZ, 2013). Nas palavras de Sarmiento (2010b, p. 114):

Seja-me permitido dizer que esta questão da influência das mulheres no futuro das sociedades americanas foi uma das preocupações de minha primeira juventude e que devo a inspiração de instituir um estabelecimento de educação dedicado às senhoras que morreram sufocadas pela guerra civil e pelo mau espírito que prevaleceu na República Argentina, não sem haver deixado, todavia, caminhos floridos de sua precária existência [...]

Nessa perspectiva, de acordo com Sarmiento (2010b, p. 108), “pode julgar-se o grau de civilização de um povo pela posição social das mulheres”, daí a necessidade de incorporá-las na ação educacional do país, pois compreendia que elas representavam a união do lar, escola e sociedade numa mesma empresa civilizatória. “É que as mulheres possuem aptidões, de caráter e de moral, que as fazem infinitamente superiores aos homens para o ensino na tenra infância” (SARMIENTO, 2010b, p. 112). O meio encontrado por Sarmiento de preparar o ensino feminino para o futuro, cuja obrigatoriedade deveria ser do Estado, foi pela fundação das escolas normais. Nos dizeres de Sarmiento (2010b, p. 113-114):

As mulheres, ademais, educadas e preparadas, com efeito, seriam o melhor veículo para disseminar pelos extremos da República uma multiplicidade de pequenas indústrias manuais que são desconhecidas, e proporcionariam meios de subsistência, prazer e melhoria a suas discípulas como a elas mesmas.

Tendo esses objetivos em seu projeto educacional, oriundos de visitas em várias “casas de educação normal”, onde encontrou motivos para sentir a importância moral e social de introduzir as mulheres no ensino público, a criação das escolas normais de professoras foi uma das primeiras ações a ser realizada por Sarmiento, quando este assumiu a presidência da República Argentina. Sarmiento realizou ainda a criação de bibliotecas populares, assim como as escolas noturnas para adultos e as escolas para soldados. Destaca-se também, no seu projeto educacional, a criação de “escolas maternais, escolas para deficientes e alunos com atraso escolar” e das “cadernetas de poupança escolar”.

Criou também as escolas agrícolas, promoveu a pesquisa científica, as Academias, a Faculdade de Ciências Exatas e Físico-Naturais, na Universidade de Córdoba, e o Observatório Astronômico. “Propagou gabinetes e laboratórios com fins de renovação didática; instituiu museus; criou o Colégio Militar e a Escola Naval, estimulando a elevação

cultural e técnica das respectivas profissões; [...] e decidiu a realização do primeiro censo escolar do país” (BRAVO, 2010, p. 23).

Ainda, de acordo com Bravo (2010, p. 18), “a grande preocupação de Sarmiento, a tarefa a que consagrou toda a sua vida foi educar o povo, o conjunto da população argentina, para elevar seu espírito, melhorar sua situação econômica e, com isso, favorecer o desenvolvimento de uma nação livre e soberana”.

Contudo, a obra inovadora que buscou uma esperança para América Latina, por meio da educação, propondo um esforço para estabelecer escolas públicas em todo o país, não se preocupou pela educação dos indígenas e mestiços. “As menções de Sarmiento à instrução pública e à educação comum se antagonizam com sua profunda convicção de que o povo latino-americano carece de inteligência, extraviou suas ideias e se inflama com paixões” (PUIGGRÓS, 2010, p. 107). Mesmo tendo desenvolvido várias ações de seu projeto político educacional para transformar a barbárie em civilização, Sarmiento acabou sendo o grande responsável por instalar esse antagonismo.

Ainda de acordo com Puiggrós (2010, p. 108), “o destinatário dessa política educacional era considerado incapaz, o que contradizia o sistema proposto por Sarmiento, que requeria, para sua realização plena, a participação ativa dos sujeitos que ele próprio tinha desqualificado”. Por esta razão, o projeto sarmientino de “educação comum” podia ser considerado discriminatório e manifestava um profundo desprezo pelas etnias latino-americanas e sua cultura, as quais foram consideradas bárbaras e que, por esse projeto, deveriam ser extintas, porque não poderiam atingir a civilização e o progresso.

Portanto, a obra de Sarmiento é um material de suma importância para que se possa compreender “os antagonismos profundos com os quais se desenvolveram os sistemas escolares modernos da América Latina, assim como os problemas que ainda atravessam a cultura política argentina na atualidade” (PUIGGRÓS, 2010, p. 109), sobretudo as repercussões da iniciativa privada na educação, as ações dos “intelectuais orgânicos” da educação neoliberal, entre outras iniciativas do mercado educacional que parecem hoje dizer: “*Adiós, Sarmiento*” (PUIGGRÓS, 2017).

4.5 Rodríguez, Martí e Sarmiento: tão perto, tão longe

Neste tópico, apresentamos algumas aproximações e distanciamentos entre os autores que foram discutidos anteriormente. Obviamente, não se pretende esgotar as análises que podem ser realizadas entre esses três clássicos do pensamento pedagógico latino-americano,

mas é uma tentativa de indicar as temáticas que os aproximam ou fazem distanciar, assim como as demandas e as tendências que ocuparam as ideias desses pensadores no processo de constituição das repúblicas na região. Também não temos o propósito de indicar a influência de um sobre o outro, por mais que isso possa ter acontecido.

Destarte, é possível identificar aproximações de ideias de pensadores externos à região que possam ter feito parte dos processos de formação do pensamento de Simón Rodríguez, José Martí e Domingo Sarmiento. A literatura vem apresentando as possíveis influências das ideias do filósofo francês Rousseau sobre o pensamento de Rodríguez; aproximações do pensamento de Martí das ideias filosóficas do pensador estadunidense John Dewey; e o pensamento pedagógico de Sarmiento tem sido relacionado com as ideias do filósofo francês Condorcet (DURÁN, 2011; NASSIF, 2010; BRAVO, 2010).

Entretanto, a literatura não tem sido tão pródiga em apresentar as possíveis influências positivas das ideias dos povos originários sobre a gênese do pensamento pedagógico latino-americano. Todavia, o que parece é que essas influências estão presentes tanto em Rodríguez (que sempre considerou a supremacia do pensamento autóctone) quanto em Martí, sobretudo após sua experiência de vida com os indígenas mexicanos. Contudo, é difícil afirmar esta proposição para Sarmiento, pois encontram-se em seus escritos afirmações depreciadoras dos povos originários, distanciando-se dessa perspectiva. São possíveis características que aproximam os três autores latino-americanos, que também são marcados por outro fato em comum, que foram as variadas viagens realizadas pelo mundo, sendo essas proporcionadas por perseguições políticas ou em forma de projeto de estudo.

A escola primária e o foco na instrução pública foram temas presentes nos projetos pedagógicos de Rodríguez, Martí e Sarmiento, os quais desenvolveram propostas e ações para que se pudessem realizar reformas e revoluções radicais nas instituições de ensino dos países da região. Nas propostas pedagógicas dos três pensadores, percebemos a centralidade das instituições escolares, que deveriam ser para todos, e a necessidade de um trabalho comprometido e democrático a ser realizado, pois consideravam que nestas instituições é onde se formam ou se deformam as pessoas. Ainda neste contexto, apontamos a presença da temática da laicidade nos pensamentos pedagógicos dos três, pois a consideravam de suma importância para o desenvolvimento cultural e social e para a construção do regime republicano.

Os autores supramencionados também se aproximam quando direcionam seus projetos políticos e pedagógicos para as crianças, que deveriam ser a razão do existir das escolas primárias ou de primeiras letras, porque elas eram consideradas nesses projetos como a

esperança de uma nova sociedade. As crianças foram compreendidas como “as pedras” do alicerce do edifício social, em que deveriam ser cultivados os sentimentos de dignidade, independência e liberdade, porque uma população livre é o resultado de uma nação livre.

Outra temática importante que esteve presente nas obras pedagógicas de Rodríguez, Martí e Sarmiento e que os aproximou muito, sendo talvez a característica mais robusta encontrada nas suas ideias, é a preocupação do desenvolvimento de uma pedagogia que pudesse formar pessoas “úteis”, capazes de realizar intervenções sociais e de estar devidamente preparadas para o desempenho das múltiplas funções da vida e que pudessem, ainda, responder às necessidades das novas repúblicas. Pode-se dizer que há uma defesa pelo ensino “profissional” nos três projetos educativos, o qual deveria ser alicerçado nos meios de produção já existentes, buscando melhorar os conhecimentos e as práticas de cultivo, colheita, construção civil, entre outras. A educação teórica e prática proposta nos projetos tinham como objetivo formar pessoas para que pudessem gerar um desenvolvimento econômico, científico, cultural, político e moral para os países da região, procurando sempre alcançar nações livres e soberanas.

As ideias de Rodríguez e Martí também se aproximaram no que se refere às críticas aos métodos de ensino que se embasavam na repetição e na memorização, e ambos propuseram um processo educacional alicerçado na reflexão e nos princípios científicos. Dessa forma, os dois pensadores se distanciam de Sarmiento, que implantou métodos de ensino importados das escolas estadunidenses, com base em uma instrução verbal e representativa.

Também se destacava nos pensamentos dos autores supracitados, a presença da temática da formação das mulheres, sobretudo em Rodríguez e Sarmiento, os quais identificaram os processos sociais de marginalização (tanto social quanto pedagógico) que as mulheres sofriam nas repúblicas da região. Nos projetos políticos pedagógicos destes autores, as mulheres eram vistas como pessoas capazes de influenciar fortemente o desenvolvimento das nações latino-americanas.

Tais projetos pedagógicos também objetivaram criar condições para que se pudesse desenvolver ações de formação de professores, onde as mulheres seriam as principais contempladas, sendo seu papel central na concepção de sociedade de ambos. Assim, a formação docente figurou como objetivo importante a ser alcançado, pois Rodríguez e Martí estavam convencidos de que os docentes eram os sujeitos mais ativos para o desenvolvimento das repúblicas latino-americanas.

Sobre a temática da autoctonia latino-americana, existe uma clara aproximação entre Rodríguez e Martí e um grande distanciamento de ambos em relação a Sarmiento. Para os dois primeiros, a cidadania republicana deveria ser empreendida pelo e com os indígenas, pois eles poderiam ser capazes de nos trazer uma nova forma de existência, ou seja, uma vida que enfatizasse a força do pensamento original da América Latina. Entretanto, esta temática era, sem dúvida, a que mais afastava Sarmiento de Rodríguez e Martí, pois no pensamento sarmientino os povos originários não foram contemplados, contrariamente, foram excluídos e culpabilizados pelo atraso social e cultural. Para Sarmiento, a única forma de tirar o povo da barbárie era a europeização por meio da imigração, pois a solução para o índio era ser inserido no processo das luzes da civilização.

Em relação a essas ideias sarmientinas, Martí teceu duras críticas, afirmando que não há luta entre a “civilização” e a “barbárie”, mas da natureza contra a falsa erudição. Portanto, tanto Martí quanto Rodríguez se levantaram contra o processo de exclusão educacional e se declararam contrários à cultura racista da época, promovendo ações que buscavam a redução das desigualdades sociais.

O exercício de indicar as aproximações e os distanciamentos no que se refere ao pensamento educacional nesses clássicos da pedagogia latino-americana possibilita-nos a compreensão que a América Latina é um chão fértil que vem sendo preparado em prol da construção de uma pedagogia autorreferenciada. As novas contribuições para esse processo devem ser situadas dentro desse movimento histórico, assim como em consonância com seu contexto histórico, na tentativa de novas contribuições para o tempo presente. É neste contexto que estamos inserindo o pensamento educativo de Mariátegui e suas contribuições para a pedagogia latino-americana.

5 A EDUCAÇÃO NAS AÇÕES EDITORIAL, ESCRITA E ATIVISTA DE MARIÁTEGUI

Este capítulo tem o objetivo de identificar e analisar a temática educativa nas ações editorial, escrita e ativista de Mariátegui no conjunto de sua obra. Assim, neste primeiro momento, apresentamos, de maneira descritiva e sistematizada, as caracterizações dos materiais selecionados, durante a coleta de dados, os quais formam o *corpus* de nossa investigação, como segue: “*Escritos Juveniles*” (1911 – 1919); “*Nuestra Época*” (1918); “*La Razón*” (1919); “*Claridad*” (1923 – 1924); “*Amauta*” (1926 – 1930) e “*Labor*” (1928 – 1929); as “*Correspondencias* (1915 – 1930)”; e as Edições Populares das Obras Completas de Mariátegui. As Obras Completas estão compostas de vinte tomos, dos quais dezesseis deles reúnem a produção do autor e os outros quatro versam sobre ele e sua produção. Os vinte tomos estão sendo utilizados como fonte de pesquisa para todas as etapas deste estudo.

No segundo momento, estes materiais foram submetidos neste capítulo aos procedimentos mais complexos de análise, nos quais procuramos trabalhar todos os documentos selecionados, por meio do tratamento dos resultados, envolvendo inferências e interpretações, com o objetivo de encontrar as principais contribuições da pesquisa. Assim, para um melhor procedimento na realização das análises, escolhemos organizar os materiais em três ações distintas: editorial, escrita e ativista. Dessa forma, os materiais que compreendem “*Nuestra Época*”, “*La Razón*”, “*Claridad*”, “*Amauta*” e “*Labor*”, correspondem à ação editorial de Mariátegui. Ressaltamos que os textos de autoria mariateguiana nestes materiais serão trabalhados no tópico da ação escrita do autor.

Os materiais que compreendem os “*Escritos Juveniles*”, “*Correspondencias*”, os livros “*Temas de Educación*” e “*7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*”, assim como os outros Tomos da obra mariateguiana que trazem referências à temática educativa, representam a ação escrita de Mariátegui.

Em relação ao ativismo de Mariátegui no campo educacional, salientamos que, do processo de pré-análise do material selecionado para o estudo, emergiram: a experiência educativa nas “*Universidades Populares*”; a influência do pensamento mariateguiano nos “*Centros Escolares Obreros de Morococha*”; e a experiência educativa na CGTP. Destacamos que, para os exercícios de análises de tais experiências, fizemos uso de todos os materiais de pesquisa supramencionados.

5.1 Caracterizações dos documentos que formam o *corpus* da pesquisa

Os textos escritos por Mariátegui, no período de 1911 a 1919, foram organizados e publicados em oito volumes, por Alberto Tauro del Pino, no período de 1987-1994, sob o título “*Escritos Juveniles. La Edad de Piedra*”. O primeiro volume foi publicado no ano de 1987 e versa sobre sua obra estritamente literária, contendo textos sobre teatro, poemas e contos. O segundo e o terceiro volumes foram publicados no ano de 1991 e contêm os textos sobre crônicas, entrevistas e outros artigos. Nos anos de 1992, 1993 e 1994 foram publicados os volumes quarto ao oitavo e compreendem, especificamente, aos artigos escritos na seção “*Voces*”, do diário *El Tiempo*. Estes textos foram colaborações de Mariátegui nos seguintes meios de comunicação: *Mundo Limeño*; *El Turf*; *Lulú*; *Colónida*; *La Prensa*; *El Tiempo*; *Nuestra Época*; e *La Razón*. Todavia, especificamente, *Nuestra Época* e *La Razón* estão sendo analisados separadamente neste estudo.

Mariátegui desenvolveu sua primeira experiência jornalística, no período entre 24 de fevereiro de 1911 e meados do ano de 1916, quando trabalhou na redação do diário *La Prensa*. Durante este período, também colaborou nos jornais: *Mundo Limeño*; *El Turf*; *Lulú*; e na revista *Colónida* (PORTOCARRERO GRADOS, 1994b; FLORES GALINDO, 1980a; CARNERO CHECA, 1980). A partir de julho de 1916, Pedro Ruiz Bravo fundou o diário *El Tiempo* e Mariátegui assumiu a coluna “*Voces*”. De acordo com Flores Galindo (1980a, p. 83), no período entre 1º de janeiro de 1914 e 22 de junho de 1918, Mariátegui escreveu mais de setecentos textos e destacou que: “[...] poco antes de 1918 dejó completamente de escribir cuentos o poesías”.

Em junho de 1918, Mariátegui, em parceria com César Falcón e Félix del Valle, fundou a revista *Nuestra Época*. Esta última foi publicada, pela primeira vez, em Lima, no dia 22 de junho daquele ano, tendo sido distribuídos apenas dois números, entretanto, esta publicação é de suma importância para se compreender o pensamento de Mariátegui. A revista marcou o início do rompimento do pensador peruano com as percepções superficiais da vida cotidiana da sociedade limenha. Mariátegui foi em direção a uma visão mais aprofundada dos fatos sociais, os quais pareciam determinados pelo momento histórico, e, por isso, a decisão de abordar com maior precisão as tarefas exigidas pela ação social. Dessa forma, apresentou desde o início a insurgência de uma atitude histórica com compromisso com a teoria e a prática das lutas sociais revolucionárias.

Sacamos este periódico y le ponemos de nombre “*Nuestra Época*” porque creemos que comienza con nosotros una época de renovación que exige que las energías de la

juventud se pongan al servicio del interés público. Y, en plena juventud, comprendemos nuestro deber de concurrir a esta reacción nacional con toda nuestra honradez y con toda nuestra sinceridad ardorosas y robustas (MARIÁTEGUI, 1994a, p. 25)⁹¹.

Nuestra Época também foi definida como “*Revista Política y Literaria*”, por ter o propósito de discutir sobre a realidade política e as manifestações artísticas peruanas. Nas palavras de Mariátegui (1994a, p. 25)⁹²: “*Representará no solo la capacidad estudiosa y el esfuerzo reformador de la ventud intelectual à que pertenecemos. Representará asimismo la aptitud artística. Y la representará con la misma pureza*”.

Nuestra Época publicou 24 (vinte e quatro) artigos, em suas duas edições, apresentando uma variedade de temas, dentre os quais encontra-se a temática educativa. Contudo, a revista foi censurada pelo governo do então presidente, José Pardo, pois Mariátegui havia marcado sua postura crítica diante dos processos políticos que dominavam a sociedade peruana.

No que concerne ao diário *La Razón*, César Falcón e Mariátegui começaram a trabalhar com o objetivo de criar conjuntamente um diário no qual pudessem escrever com mais autonomia, pois haviam sido censurados no diário *El Tiempo*, por escreverem em apoio às lutas da classe trabalhadora, as quais posicionavam-se em prol da campanha pela redução da jornada laboral. Mariátegui e Falcón foram acompanhados por Fernandez Soler, Humberto del Aguila, Vargas Marzal, entre outros.

O novo diário, que receberia o nome de *La Razón*, foi gestado no contexto de vários fatos que marcaram a história política peruana, a saber: a saída dos jornalistas de *La Razón* do *Comité de Propaganda Socialista* (pois não estavam de acordo com a participação daquele *Comité* nos movimentos partidários para as campanhas eleitorais presidenciais); as campanhas eleitorais que iriam eleger o novo presidente peruano; a fundação do *Comité Pro Abaratamiento de las Subsistencias* (um protesto contra os altos preços dos alimentos que contribuía para o aumento da fome na sociedade peruana); as lutas e greves dos trabalhadores em prol da campanha pelas oito horas na jornada de trabalho; e os primeiros movimentos dos estudantes em prol da reforma universitária (GARGUREVICH, 1978).

La Razón publicou seu primeiro número, na tarde do dia 14 de maio de 1919, e tinha como objetivo atingir um grande público, para além de um diário com característica doutrinal, reunindo o processo informativo com a assunção de um compromisso político. *La Razón*

⁹¹ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Nuestra Época*. Revista Política y Literaria. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994a. Edición em facsimile. Publicado originalmente em *Nuestra Época*, ano 1, n. 1, Lima, 22 de junho de 1918.

⁹² *Ibid.* p. 25.

esteve envolvido em um contexto eleitoral turbulento, contexto no qual seguiram-se as campanhas políticas à presidência da república peruana, e também assumiu, desde o início de sua criação, uma postura crítica contra a candidatura de Leguía. As eleições foram marcadas pela disputa acirrada entre este candidato e aquele do partido civilista, Antero Aspíllaga. Entre acusações de fraudes eleitorais, o resultado das eleições seria decidido pela Suprema Corte do país. Neste contexto conturbado e com possibilidades de anulação do pleito, o então presidente, José Pardo, fora deposto, por meio de um golpe militar, o qual foi liderado por Leguía que assumiu, em razão disto, a presidência do país (GARGUREVICH, 1978).

Consideramos que, durante seu curto período de existência, *La Razón* seguiu fazendo oposição ao governo de Leguía e seu principal objetivo foi lutar ao lado dos movimentos dos trabalhadores e das manifestações dos estudantes que reivindicavam em prol da reforma universitária.

Em relação à revista *Claridad*, apontamos que ela foi inicialmente uma ação da Universidade Popular, nascendo como um projeto de cultura, e não somente como um boletim informativo. Foi fundada por Haya de la Torre, em maio de 1923, e seu objetivo foi buscar um ponto de encontro com a proposta de González Prada, de formar uma “Frente de Trabalhadores Manuais e Intelectuais”, tendo como campo prático as Universidades Populares.

Claridad teve um tempo curto de existência, tendo sido editada e impressa entre maio de 1923 e abril de 1924 e, durante este período, foram publicados sete números apenas. Do primeiro número ao quarto, esteve sob a direção de Haya de la Torre e, do quinto número ao sétimo, sob a direção de Mariátegui. Importante destacar que as Universidades Populares e o projeto de *Claridad* nasceram tendo o apoio, inclusive financeiro, do governo do presidente Leguía. Contudo, essa colaboração foi abalada, em maio de 1923, numa ação estratégica de campanha política para a reeleição de Leguía, o qual decidiu, com o apoio da Igreja Católica, efetuar a “Consagração do Peru ao Coração de Jesus”. Esta ação provocou reações da imprensa limenha (denunciando a censura à liberdade de culto) e manifestações dos estudantes da Universidade de São Marcos que atuavam junto às Universidades Populares, sob a liderança de Haya de la Torre, o qual foi exilado, devido ao ocorrido.

No conjunto das sete edições da revista *Claridad*, foram localizados nove artigos sobre a temática educativa.

No que se refere à revista *Amauta*, considera-se que ela representou um movimento, uma corrente de renovação no campo intelectual peruano e latino-americano.

Hemos querido que “Amauta” tuviese un desarrollo orgánico, autónomo, individual, nacional. Por esto, empezamos por buscar su título en la tradición peruana. “Amauta” no debía ser un plagio ni una traducción. Tomábamos una palabra inkaica, para crearla de nuevo. Para que el Perú indio, la América indígena, sintieran que esta revista era suya. Y presentamos “Amauta” como la voz de un movimiento y de una generación (MARIÁTEGUI, 1928a, p. 1)⁹³.

Amauta foi pensada para ser uma revista com conteúdo, distinta no contexto intelectual peruano da época, em que predominavam os “rótulos”, as “etiquetas” e a “retórica”. De acordo com Mariátegui (1926, p. 1)⁹⁴, a revista teve como propósito:

El objeto de esta revista es el de plantear, esclarecer y conocer los problemas peruanos desde puntos de vista doctrinarios y científicos. Pero consideraremos siempre al Perú dentro del panorama del mundo. Estudiaremos todos los grandes movimientos de renovación -políticos, filosóficos, artísticos, literarios, científicos. Todo lo humano es nuestro. Esta revista vinculará a los hombres nuevos del Perú, primero con los de los otros pueblos de la América, en seguida con los de los otros pueblos del mundo. Nada más agregaré. Habrá que ser muy poco perspicaz para no darse cuenta de que al Perú le nace en este momento una revista histórica.

A estrutura da revista *Amauta* variou, de acordo com os distintos momentos, épocas e etapas que atravessou. Durante estes processos, publicou artigos, nos mais diversos campos do conhecimento, e a educação figurou como uma temática importante no projeto da revista.

No que tange ao jornal *Labor*, criado por Mariátegui no ano de 1928, apontamos que seu objetivo foi complementar o trabalho realizado pela revista *Amauta*, porém, de maneira distinta. Nas próprias palavras de Mariátegui (1979a, p. 258)⁹⁵:

"LABOR" es un periódico doctrinario e informativo, absolutamente extraño a los intereses políticos actualmente en juego, que al mismo tiempo que un propósito de educación ideológica de las clases trabajadoras -obreras y campesinas- sirve a la defensa de los intereses y derechos de éstas. Es posible que la existencia de este periódico resulte incómoda a las grandes empresas mineras que infringen las leyes del país en daño de sus obreros; es posible que tampoco sea grata al gamonalismo latifundista, que se apropia de las tierras de las comunidades, celosamente amparadas por "LABOR" en su sección "El Ayllu".

Labor teve circulação nacional, mas também chegou à Bolívia e ao Uruguai, e tinha como objetivo contribuir para a organização de uma central sindical única, reunindo todas as forças proletárias e campesinas, além de incentivar e propagar uma cultura revolucionária: “[...] ‘Labor’, periódico al que vamos dando poco a poco su fisonomía, con la idea de

⁹³ Revista Amauta, Lima, año III, n. 17, p. 1-1, sep. 1928.

⁹⁴ Revista Amauta, Lima, año I, n. 1, p. 1-1, sep. 1926.

⁹⁵ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Ideología y Política*. Décima edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1979a (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 13.

transformarlo en semanario apenas su economía lo consienta. Quiero ver en él germen de un futuro diario socialista” (MARIÁTEGUI, 1984b, p. 490)⁹⁶.

Para cumprir tal objetivo, *Labor* chegou às variadas regiões do Peru, por intermédio dos agentes que compunham a rede de comunicação de Mariátegui. “*Hay que comenzar modestamente, hasta que su economía y penetración estén aseguradas. Cuento con el esfuerzo de todos ustedes*” (MARIÁTEGUI, 1984c, p. 471)⁹⁷.

Labor publicou artigos variados ressaltando os interesses e direitos dos trabalhadores e, especificamente, em relação à temática educativa, foram localizados, por esta investigação, seis destes artigos.

Neste exercício de sistematizações dos materiais selecionados que formam o *corpus* de nossa pesquisa, com o propósito de caracterizar a ação escrita mariateguiana, apresentamos as “Correspondências”, de Mariátegui. O objetivo proposto foi o de investigar a temática educativa nos conteúdos das cartas enviadas e recebidas pelo pensador peruano, analisando um total de 537 (quinhentas e trinta e sete) correspondências que estão reunidas em dois Tomos, sob o título: “*José Carlos Mariátegui – Correspondencia (1915-1930)*”⁹⁸.

No ano de 1959, quando foram lançados os dez primeiros Tomos da Edição Popular das Obras Completas de Mariátegui, anunciou-se a preparação de um “*Epistolário*”, com o objetivo de reunir a maior quantidade de cartas escritas e recebidas por Mariátegui. Contudo, foi somente durante o Simpósio Internacional sobre “*Mariátegui y la Revolución Latinoamericana*”, no ano de 1980, organizado pela Universidade Autônoma de *Sinaloa*, na cidade mexicana de *Culiacán*, que se fortaleceu o projeto que ficou sob a responsabilidade do professor italiano Antonio Melis. A primeira edição publicada ocorreu em 1984. Consideramos que as cartas que formam este epistolário apresentaram-se como uma potente fonte de pesquisa que poderia contribuir para o processo de compreensão do pensamento de Mariátegui.

Com o objetivo de identificar as “referências” utilizadas por Mariátegui no campo educacional e produzir reflexões acerca destas, apresentamos no primeiro momento as análises dos textos que foram publicados no livro “*Temas de Educación*”⁹⁹. No segundo momento, buscando explicitar as referências utilizadas por Mariátegui, analisaremos o livro

⁹⁶ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984b. Tomo II.

⁹⁷ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984c. Tomo II.

⁹⁸ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984. Tomo I e II.

⁹⁹ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Temas de Educación*. Segunda edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1973b. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 14.

“7 *Ensayos de interpretación de la realidad peruana*”¹⁰⁰, assim como as demais referências presentes em outros livros da obra mariáteguiana.

Em nossa avaliação, a experiência ativista de Mariátegui no campo educacional foi de suma importância no processo de construção de seu pensamento educativo. Nesta perspectiva, em relação às Universidades Populares, assinalamos que esta foi uma ação colocada em prática pela parceria das Organizações operárias e a Federação dos estudantes da cidade de Lima. Eles buscaram criar um espaço para a educação dos trabalhadores, levantando-se organizadamente contra uma política educacional e cultural extremamente elitista, a qual foi proporcionada pelo partido Civilista.

Consideramos que o projeto das Universidades Populares teve sua gênese na aproximação e no envolvimento dos universitários de São Marcos nas greves e manifestações de apoio aos trabalhadores nas lutas pelas oito horas de trabalho, em janeiro de 1919. Aquela aproximação teve como resultado imediato a criação da “Federação dos Trabalhadores de Tecido do Peru” e o início das mobilizações dos estudantes para que se organizassem em prol da criação de seus grupos de representação.

Neste sentido, em março do ano de 1920, foi realizado o “Primeiro Congresso de Estudantes do Peru”, na cidade de Cusco, onde foi aprovada, sob a presidência do estudante Haya de la Torre, a moção de criação das Universidades Populares: “*El Primer Congreso Nacional de Estudiantes, acuerda: la creación inmediata de la Universidad Popular bajo la dirección de la Federación de los Estudiantes del Perú [...]*” (SECRETARÍA DE LA FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES DEL PERÚ, 1920, p. 24).

No que tange aos “*Centros Escolares Obreros de Morococha*”, destacamos que os trabalhadores mineiros daquela localidade, em março de 1924, criaram o *Centro Escolar Obrero*, para desenvolver a formação de seus filhos e filhas. Esta medida foi tomada diante da necessidade de se criarem mais escolas, devido ao aumento da população em idade escolar na região, pois existiam somente duas instituições para cerca de quatro mil famílias. Com a recusa da empresa mineradora *Cerro de Pasco* em ajudar no processo, o Ministério da Instrução autorizou os trabalhadores a fundarem suas próprias escolas.

Mariátegui, desde o início de suas ações com a classe trabalhadora, apresentou o interesse e a necessidade de incorporar os operários mineiros ao projeto de um novo Peru: “*En el Perú, la organización y educación del proletariado minero es con la del proletariado agrícola una de las cuestiones que inmediatamente se plantean*” (MARIÁTEGUI, 1979a, p.

¹⁰⁰ MARIÁTEGUI, José Carlos. *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Segunda edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1944.

45)¹⁰¹. Neste sentido, se propôs a expandir sua influência na zona mineira do centro do Peru, por meio de *Amauta e Labor*, os quais passaram a ser distribuídos entre os trabalhadores de Morococha. Este trabalho de fortalecimento da educação e da conscientização política entre os trabalhadores mineiros fazia parte do objetivo da criação e da consolidação do Partido Socialista do Peru.

Por último, mas não menos importante, apresentamos a experiência educativa na CGTP, onde assinalamos que as contribuições educativas de Mariátegui nesta instituição podem ser compreendidas no contexto de alguns acontecimentos importantes que envolveram o campo progressista peruano, como a ruptura com Haya de la Torre (1928) e a fundação do Partido Socialista Peruano (1928). Para compreender a polêmica entre Haya de la Torre e Mariátegui¹⁰², faremos uma digressão no contexto histórico, pois devemos contextualizá-la em relação aos acontecimentos mais importantes da década de 1920.

O âmbito internacional estava marcado pela “Revolução Mexicana”, a qual se iniciou em 1910 – uma revolução não socialista que constituiu a base das reflexões nacionalistas e democráticas de Haya de la Torre – e também marcado pela “Revolução Russa” de 1917, a qual foi a matéria-prima para as reflexões de Mariátegui sobre a “revolução socialista”. No âmbito nacional, os fenômenos sociais mais importantes estavam relacionados com as modificações das estruturas de classe e comportamentos políticos, oriundos do processo de desenvolvimento capitalista, imposto pelo capital financeiro internacional.

Tanto para Haya de la Torre quanto para Mariátegui, o estabelecimento de relações de produção capitalista no Peru teve seu ponto de partida na entrada do capital imperialista. Para Haya de la Torre, este processo tratou-se de uma primeira fase capitalista que, após sua eliminação, deveria ser substituída pela segunda fase (o capitalismo nacional), uma etapa fundamental para o desenvolvimento das forças produtivas internas, sob a égide do “*Estado Antiimperialista*”¹⁰³.

¹⁰¹ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Ideología y Política*. Décima edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1979a (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 13.

¹⁰² A polêmica Haya de la Torre – Mariátegui não só constitui um importante capítulo da história das ideias políticas do século XX, mas forma parte da luta de classes que se foi configurando no Peru. Daí também, que os problemas e soluções que se levantaram com a polêmica, embora com outra roupagem, seguem presentes na discussão política atual. Esta atualidade se deve que tanto Haya de la Torre como Mariátegui estabeleceram a matriz teórica e organizativa da pequena burguesia e da classe trabalhadora no país. Nesta perspectiva, consideramos que a polêmica Haya de la Torre-Mariátegui não passa somente por alguns problemas táticos sobre a questão do “partido”, mas expressa a oposição entre as alternativas programáticas de duas classes, tanto na concepção de sociedade peruana quanto sobre o caráter da revolução, entendida de um lado como um processo reformista democrático nacional da pequena burguesia e do outro como um processo socialista revolucionário do proletariado (COTLER, 2014; FLORES GALINDO, 1980b; GERMANÁ, 1977).

¹⁰³ Instrumento de “frente único” das classes oprimidas pelo imperialismo e organizadas politicamente em um partido. A classe oprimida seria formada pelos trabalhadores, camponeses e a classe média. Para Haya de la

Não obstante, para Mariátegui, a introdução do imperialismo significou o estabelecimento do capitalismo em sua etapa superior e última, a dos monopólios, não sendo possível pensar em desenvolvimento capitalista nacional: “*El capitalismo se encuentra en su estado imperialista. Es el capitalismo de los monopolios, del capital financiero, de las guerras imperialistas por el acaparamiento de los mercados y de las fuentes de materias brutas*” (MARIÁTEGUI, 1979a, p. 160)¹⁰⁴. Mariátegui concluiu que somente a “revolução socialista” poderia emancipar o país da opressão do imperialismo, porque se tratava de derrubar o sistema capitalista. Portanto, para Mariátegui, a base da sua concepção anti-imperialista estava dada por sua oposição ao capitalismo, enquanto que, para Haya de la Torre, seu anti-imperialismo estava baseado não no anticapitalismo, mas no capitalismo nacional (GERMANÁ, 1977).

Esta oposição de concepções ajudou no processo de rompimento dos dois maiores líderes políticos do campo progressista no Peru, por meio da questão: “APRA: aliança ou partido?”. Mariátegui (1984d, p. 371)¹⁰⁵, em correspondência enviada à Célula Aprista do México, em 16 de abril de 1928, declarou-se nestes termos:

[...] Apra se titula alianza y se subtitula frente único, pasa a segundo término, desde el instante en que aparece en escena el Partido Nacionalista Peruano, que ustedes han decidido fundar en México, sin el concenso de los elementos de vanguardia que trabajan en Lima y provincias.

Naquela oportunidade, Mariátegui também criticou o manifesto do comitê central do Partido Nacionalista Peruano – PNP– por, em sua opinião, pertencer a mais detestável literatura eleitoral do velho regime e por disseminar mentiras entre o povo. Nas palavras de

Torre a classe média era formada pelos pequenos capitalistas, industriais, comerciantes, proprietários rurais e urbanos e os intelectuais. Esta classe estava constituída por todos os grupos sociais que se encontravam entre a classe dominante e os trabalhadores e os camponeses. A classe média teria a iniciativa histórica na luta contra o imperialismo e o feudalismo por ser a classe mais culta da sociedade, enquanto que a classe trabalhadora era ainda incipiente e débil e não tinha nenhuma condição de dirigir um processo revolucionário. O “Estado Antiimperialista” de Haya de la Torre teria características diferentes às do europeu, pois a revolução antiimperialista não poderia utilizar o aparato do Estado Liberal, pois significaria o capitalismo desenvolvido, o que traria nova opressão imperialista. Dessa forma, para garantir a independência do país frente ao imperialismo, porém dentro do capitalismo, o “Estado Antiimperialista” teria característica não liberais, mas de “capitalismo de Estado”, onde o uso da liberdade econômica deveria ser limitado para que não favorecesse aos interesses imperialistas e assim poder dirigir a economia nacional. O “Estado Antiimperialista” seria diferente do capitalismo de Estado europeu e do modelo soviético. Do primeiro se diferenciaria por se tratar de desenvolver o capitalismo dentro de um sistema de transição para uma nova organização social não capitalista; e do segundo se diferenciaria no que tange às classes que teriam o controle do Estado, onde no modelo soviético estava sob o comando do proletariado e na América Latina, por debilidade desta classe, estaria dirigido por uma frente de classes, sob a direção da classe média (GERMANÁ, 1995, 1977).

¹⁰⁴ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Ideología y Política*. Décima edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1979a (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 13.

¹⁰⁵ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia* (1915-1930). Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984d. Tomo II.

Mariátegui (1984d, p. 372)¹⁰⁶: “*Por mi parte, siento el deber urgente de declarar que no adheriré de ningún modo a este partido nacionalista peruano que, a mi juicio, nace tan descalificado para asumir la obra histórica en cuya preparación hasta ayer hemos coincidido*”.

Haya de la Torre (1984, p. 378) respondeu a Mariátegui nos seguintes termos:

[...] Lamento sí, su precipitación, su vehemencia. Ha recaído Ud. en el tropicalismo. [...] Está listo mi libro: ‘El Antiimperialismo y el Apra’ que define al Apra como partido. Trae puntos polémicos sí. Los mismos diplomáticos del Soviet, que conocen sus líneas cestrales, admiten que plantean toda una revolución ideológica. El Apra es partido, alianza y frente.

E, na sequência, afirmaria que Mariátegui estava causando muitos danos, pela sua falta de calma. “[...] *Con eso rompe el Apra. Yo sé que está Ud. contra nosotros. No me sorprende. Pero la revolución há haremos nosotros sin mencionar el socialismo pero repartiendo las tierras y luchando contra el imperialismo*” (HAYA DE LA TORRE, 1984, p. 379).

Assim, Mariátegui informou a Eudocio Ravines que, após a “*respuesta impertinente, absurda, de ‘jefe’ ofendido*” de Haya de la Torre sobre a questão do partido criado pela Célula Aprista, havia rompido com ele. “*No me arrepiento de haber reivindicado mi independencia frente a Haya. He descubierto que no estaba solo: que mis puntos de vista correspondían a la clase que me interesa: la clase obrera*” (MARIÁTEGUI, 1984b, p. 492)¹⁰⁷.

Foi neste contexto que Mariátegui organizaou a CGTP e nela também desenvolveu sua ação educativa, tendo como foco pedagógico a formação da classe trabalhadora.

5.2 A educação na ação editorial de Mariátegui

Neste tópico serão analisados os materiais que compreenderam a revista *Nuestra Época*, o jornal *La Razón*, a revista científica *Claridad*, a revista *Amauta* e o jornal *Labor*, buscando identificar a ação editorial de Mariátegui no que tange à temática educativa.

¹⁰⁶ *Ibid.* p. 372.

¹⁰⁷ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia* (1915-1930). Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984b. Tomo II.

5.2.1 A revista *Nuestra Época* e a inserção no campo político

Nuestra Época publicou 24 (vinte e quatro) artigos em suas duas únicas edições, apresentando uma variedade de temas, os quais abordaram as problemáticas políticas e artísticas. De acordo com Tauro Del Pino (1994), a revista destacou-se, primeiro, porque apresentou uma variedade de escritores, procedentes de variadas regiões do Peru, que traziam uma nova mensagem nos temas políticos e artísticos e representavam uma nova geração, e, segundo, porque ela incorporou as colaborações de um dirigente do movimento trabalhista, o sapateiro Carlos del Barzo.

Entre os autores estavam César Vallejo, de Santiago de Chuco; Percy Gibson e César Rodríguez, poetas de Arequipa; César Antonio Ugarte, advogado da cidade de Cusco; Abraham Valdelomar, da cidade de Pisco; Carlos Enrique Paz Soldán, que trabalhava como médico em Lima. Estes autores figuraram-se como jornalistas, artistas e professores. Os autores presentes em *Nuestra Época* foram todos peruanos e aqueles que mais publicaram na revista foram: Felix del Valle, César Falcón, Abraham Valdelomar, César Vallejo e Mariátegui. Na sequência deste trabalho, apresentaremos, no Quadro número 8, a relação de três artigos localizados e relacionados com o tema da educação.

Quadro 8- Relação dos artigos sobre a temática educativa publicados na revista *Nuestra Época* (1918)

Ano	Volume	Data	Artigo/Título	Autor/a
I	I	Junho de 1918	<i>Hay que educar al pueblo</i>	Félix del Valle
I	I	Junho de 1918	<i>Malas tendencias. El deber del ejército y deber del Estado</i> ¹⁰⁸	José Carlos Mariátegui
I	II	Julho de 1918	<i>Basta de errores. Una peligrosa orientación universitaria</i>	Carlos Enrique Paz Soldán

Fonte: Elaboração realizada pelo autor.

No exercício de análise da revista *Nuestra Época*, localizamos três textos nos quais apareceu a temática da educação. No primeiro número¹⁰⁹ da revista, encontramos o texto intitulado “*Hay que educar al pueblo*”, de Félix del Valle, e o texto “*Malas tendencias. El*

¹⁰⁸ Este texto está analisado na seção da ação escrita de Mariátegui.

¹⁰⁹ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Nuestra Época*. Revista Política y Literaria. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994a. Edición em facsímile. Publicado originalmente em *Nuestra Epoca*, Lima, año 1, n. 1, p. 25-26, jun. 1918.

deber del ejército y deber del Estado”, de Mariátegui. No segundo número¹¹⁰, estava publicado o texto *“Basta de errores. Una peligrosa orientación universitaria”*, escrito por Carlos Enrique Paz Soldán.

O texto *“Hay que educar al pueblo”* apresentava basicamente a necessidade de uma formação política para que as pessoas pudessem aprender seus deveres e direitos numa sociedade. Nas palavras do autor: *“Necesita el pueblo educación política para que aprenda á proceder”* (DEL VALLE, 1994a, p. 26). Também este texto denunciava que a educação nacional não tinha uma orientação que pudesse indicar os objetivos a serem alcançados: *“El defecto de la educación es sustancial. No hay un rumbo, un índice, una orientación que en la plenitud de nuestra vida diga cuáles son nuestros deberes y cuáles nuestros derechos”* (DEL VALLE, 1994a, p. 26).

O texto de Carlos Enrique Paz Soldán, *“Basta de errores. Una peligrosa orientación universitaria”*, apresentava uma crítica à decisão tomada por parte do Conselho Universitário da *Universidad Menor de San Agustin*, que indicava a necessidade obrigatória dos estudantes universitários praticarem exercícios militares.

El Consejo Universitario, (de la Universidad Menor de San Agustin) en la sesión que celebró esta mañana, aprobó la moción firmada por seis señores catedráticos, para que los alumnos universitarios realicen ejercicios militares, preparándose para la defensa nacional. Uno de los principales puntos de esta moción establece que para obtener premios es indispensable que presenten los certificados de haber practicado los ejercicios militares correspondientes (PAZ SOLDÁN, 1994a, p. 37).

De acordo com Paz Soldán (1994a), as universidades, por sua história, missão e atitude, deveriam trabalhar a questão da defesa nacional, porém, não na perspectiva militar, com a simples função de se formar soldados. Questionando esta última concepção, afirmou: *“La Universidad debe contribuir á dotar a la sociedad de hombres capaces de acometer la tarea enorme de redimir de la ignorância á un país”* (PAZ SOLDÁN, 1994a, p. 37).

Nuestra Época, apesar de sua curta existência, marcou o início do pensamento e ação de Mariátegui no campo da política, o que podemos considerar como a primeira inserção no campo do socialismo e, de forma específica, por meio dos textos supramencionados, a educação apareceu como uma temática importante no pensamento do autor.

Nuestra Época no trae um programa socialista, pero aparece como un esfuerzo ideológico y propagandístico en este sentido. A los dos números cesa de publicarse, desaprobada por la empresa periodística a la que prestan sus servicios sus

¹¹⁰ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Nuestra Época*. Revista Política y Literaria. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994a. Edición em facsímile. Publicado originalmente em Nuestra Epoca, Lima, año 1, n. 2, p. 37-37, jun. 1918.

principales redactores, pero éstos prosiguen en sus gestiones por crear un Comité de Propaganda Socialista¹¹¹ (MARIÁTEGUI, 1979a, p. 99)¹¹².

Portanto, de acordo com Tauro del Pino (1994, p. 16), *Nuestra Época* “alcanzó un hito en la transición social e ideológica del país y una siñera significación en la trayectoria de José Carlos Mariátegui”.

5.2.2 O jornal *La Razón* e as lutas pela reforma universitária

La Razón foi publicado e distribuído entre os dias 14 de maio e 7 de agosto de 1919. Contudo, o exercício analítico deste jornal teve suas limitações, porque não tivemos acesso à sua coleção completa. A Biblioteca Nacional do Peru (BNP) conta somente com a edição fac-similar e, em grande parte, é composta por números incompletos e não muito legíveis. Na tabela a seguir, apresentamos os dias e os respectivos números do jornal *La Razón* que estavam disponíveis para consulta.

Tabela 3- Relação dos números disponíveis do jornal *La Razón* na BNP

Nome do jornal	Mês	Dia do mês	Número do jornal
La Razón	Maio	14	1
		21	8
		24	11
		26	12
	Junho	1	15
		2	16
		3	17
		4	18
		5	19
		6	20
		9	23
		10	24
		11	25
		13	27
		14	28
		15	29
		16	30
		18	32
		24	37
		25	38

¹¹¹ “Antecedentes y desarrollo de la acción clasista”. Texto integrante do Documento apresentado ao “Congreso Constituyente de la Confederación Sindical Latino-Americana”, Montevideo, maio de 1929. Reproduzido em “*Apuntes para una Interpretación Marxista de Historia Social del Perú*”, de Ricardo Martínez de la Torre, tomo II, p. 404 a 409; e em *Ideología y Política*, 1979a. Tomo 13, de Mariátegui (vide próxima nota).

¹¹² MARIÁTEGUI, José Carlos. *Ideología y Política*. Décima edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1979a. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 13.

Nome do jornal	Mês	Dia do mês	Número do jornal	
La Razón		26	39	
		27	40	
		28	41	
		29	42	
		30	43	
	Julho	Julho	1	44
			2	45
			3	46
			4	47
			5	48
			6	49
			7	50
			8	51
			9	52
			10	53
			11	54
			12	55
			Julho	Julho
	14	57		
	15	58		
	16	59		
	17	60		
	18	61		
	19	62		
	20	63		
	21	64		
	25	68		
	26	69		
	27	70		
	28	71		
			31	74

Fonte: Elaboração do autor.

Dessa forma, com a ausência de vários números e a impossibilidade de se realizar uma leitura adequada dos textos de *La Razón*, foi necessário recorrermos às fontes secundárias.

Os principais escritores de *La Razón* foram: César Falcón, Estenio Meza, Fernandez Soler, Humberto del Aguila, Mariátegui e Vargas Marzal. No tocante à temática educativa, publicaram, em *La Razón*, Humberto del Aguila e alguns estudantes, sobretudo, Raúl Barrenechea, os quais escreviam sob a direção editorial de Mariátegui. Considera-se que a tendência editorialista de *La Razón* foi concentrada no apoio às lutas trabalhistas e, principalmente, às lutas do movimento estudantil em prol à causa da reforma universitária.

La Razón teve uma atuação destacada nos debates do movimento estudantil e em favor da reforma universitária peruana. No dia 25 de junho de 1919, o jornal estampou em suas

páginas a seguinte manchete: “*Por la reforma universitaria. ‘La Razón’ se hace intérprete del anhelo unánime de los Estudiantes*” (LA RAZÓN, 1919, p. 1)¹¹³.

O jornal acompanhou e noticiou os discursos do professor argentino Alfredo Palácios que estava em Lima divulgando os princípios e conquistas da reforma universitária de Córdoba, assim como acompanhava e noticiava as reivindicações dos estudantes. Este fato pode ser comprovado com o testemunho de Cornejo Koster (1941, p. 16), quando afirmou: “[...] y lo que fuera más decisivo aún, las campañas oratorias de Alfredo Palacios durante su estada en Lima, [...] llenaron al espíritu de la masa estudiantil al convencimiento de la necesidad de reformar la Universidad [...]”.

O responsável pelas matérias que envolviam as questões universitárias no diário *La Razón* era Humberto del Aguila, e já no primeiro número do diário, criticou parte do movimento estudantil, por este ter elegido Augusto Légua como “*Maestro de la Juventud*”, afirmando que os estudantes agiram mais por serem contrários ao governo civilista de José Pardo do que por apoio às propostas de Leguía. Assim, Humberto del Aguila, com a ajuda dos estudantes Raúl Porras Barrenechea, Luis Ernesto Denegri, dentre outros, utilizou as páginas de *La Razón* para impulsionar o movimento da reforma universitária (GARGUREVICH, 1978). Neste sentido, o jornal publicou: “*La Razón [...] emprende desde hoy una campaña por la reforma y la higienización de dicho instituto, de cuyo éxito no duda, porque sabe que ella encontrará acogida entre los estudiantes y en general entre las personas cultas del país*” (LA RAZÓN, 1919, p. 1)¹¹⁴.

No dia 26 de junho de 1919, *La Razón* (1919, p. 1)¹¹⁵ publicou o artigo “*La facultad de letras: los catedráticos y sus cursos del primer año. Apreciación particular sobre cada maestro y cada clase*”, em que criticava alguns docentes da Universidade de São Marcos, os quais estavam sendo considerados pelos estudantes como ultrapassados e conservadores tanto nos conteúdos de seus cursos quanto nos métodos de ensino. Entre estes docentes apareceram os nomes de Manuel Bernadino Pérez, professor de Literatura Castelhana; Constantino Salazar, professor de História da Literatura; professor Flores, o qual lecionava Literatura Antiga e Moderna.

Os efeitos do artigo de *La Razón* foram imediatos. Foi organizada uma assembleia de estudantes e nomeada uma comissão que ficou responsável para pedir as renúncias dos professores supramencionados. Esta ação impulsionou as demais faculdades que também se

¹¹³ La Razón, Lima, Año I, n. 38, miércoles, 25 de junio de 1919.

¹¹⁴ *Ibid.* p. 1.

¹¹⁵ La Razón, Lima, Año I, n. 39, jueves, 26 de junio de 1919.

organizaram para solicitar os afastamentos dos professores repudiados pelos estudantes, sobretudo, a Faculdade de Medicina, onde o professor Carlos Enrique Paz Soldán solicitava uma intervenção imediata por parte do movimento estudantil. Sobre esta possível intervenção na Faculdade de Medicina, Gargurevich (1978, p. 108) relatou o diálogo ocorrido na reunião dos redatores, da seguinte maneira:

Seguiremos escribiendo sobre Medicina. Ahí la cuestión es muy delicada – contestó Del Aguila. Falcón miró largamente a José Carlos, aguardando un comentario. Sabía, como los demás, que el médico personal de Mariátegui era uno de los profesores repudiados en la Facultad y esperaba seguramente un pedido de no tocar al citado cirujano. Pero lo periodista no dijo nada, aunque un gesto evidenció su preocupación por el tema. __ Seguimos? __ preguntó del Aguila. __ Claro, hombre, seguimos __ contestó Mariátegui. __ Bueno, aquí está el artículo; primero el doctor Wenceslao Molina, luego Granda, Ramos, De la Puente [...].

La Razón continuou apoiando os estudantes em suas reivindicações, para reformar a universidade. No dia 9 de julho, o diário promoveu, por meio de suas páginas, a campanha em prol da greve geral: “*Por la reforma universitaria. Gran agitación de los Estudiantes de las diversas facultades. Se cree próxima la huelga estudiantil!*” (LA RAZÓN, 1919, p. 1)¹¹⁶.

La Razón (1919, p. 1)¹¹⁷, ainda afirmou: “*Ya el movimiento de los alumnos universitarios en favor de la reforma ha tomado tales proporciones que, según parece, es cuestión de horas que se produzca, por acuerdo de los alumnos de diversas facultades, la huelga general*”. Os alunos da Faculdade de Letras, motivados pela campanha de *La Razón*, entraram em greve e conseqüentemente toda Universidade São Marcos aderiu à paralisação geral.

La Razón (1919, p. 1)¹¹⁸ ainda dedicou sua principal manchete ao movimento da reforma universitária, quando publicou “*Un nuevo triunfo del movimiento estudiantil*”, onde apontava que “*El doctor Wiesse se dirige al decano de letras, pidiendo la destitución del doctor Pérez*” e que “*El doctor Glicerio Camino solicita licencia indefinida*”. Ainda informou o pedido de renúncia do professor Rospigliosi y Vigil, que lecionava Zoologia, e do chefe de prática de Química Orgânica, assim como reclamou a aposentadoria do professor de Botânica, Ignacio de la Puente (LA RAZÓN, 1919, p. 1 *apud* GARGUREVICH (1978, p. 121). Dessa forma, o jornal informava que “*El movimiento de reforma estudiantil va adquiriendo unidad y dirección y revistiendo los caracteres de una verdadera y trascendental revolución*” (LA RAZÓN, 1919, p. 1)¹¹⁹.

¹¹⁶ La Razón, Lima, Año I, 52, miércoles, 9 de julio de 1919.

¹¹⁷ *Ibid.* p. 1.

¹¹⁸ La Razón, Lima, Año I, n. 56, domingo, 13 de julio de 1919.

¹¹⁹ *Ibid.* p. 1.

Entretanto, no início do mês de agosto, *La Razón* foi censurado, pois o serviço de impressão realizado pelo diário *La Tradición* por intervenção do governo Leguía, não aceitou continuar imprimindo o diário. O último número do jornal foi publicado no dia 7 de agosto de 1919 e seu editorial apareceu com a página em branco, uma característica da época para denunciar a censura.

Pode-se considerar que *La Razón* foi o principal instrumento de propaganda na campanha da reforma universitária peruana. Os protestos dos estudantes contra a “*esclerosis de la docencia*”, como denominou Jorge Basadre, foi um dos focos principais nas ações jornalísticas de *La Razón*. Em outra oportunidade, Basadre (1981, p. 185) afirmaria: “*El día 26 de junio de 1919, leímos en el diário La Razón, que dirigían José Carlos Mariátegui y César Falcón, un artículo sobre el mal estado de la enseñanza en la universidad [...]*”. Ainda na publicação do dia 25 de junho, *La Razón* considerou que “*traducían exactamente el sentimiento de la juventud estudiantil*”¹²⁰.

Outro reconhecimento do trabalho dos jornalistas de *La Razón* em prol das lutas estudantis pela reforma universitária pode ser observado na correspondência de 4 de julho de 1919 (MARIÁTEGUI, 1984e)¹²¹, enviada por Mariátegui e César Falcón a Manuel Seoane e Ricardo Vegas Garcia, ambos secretários do Comitê Executivo dos alunos da Faculdade de Letras da Universidade de São Marcos. O conteúdo desta correspondência agradecia aquele Comitê pela homenagem prestada ao diário *La Razón*, em razão da campanha empreendida por este último em favor da reforma universitária.

Considera-se também que o projeto jornalístico do diário *La Razón* materializou-se numa mudança de concepção política de Mariátegui que já vinha operando desde o ano de 1918 nos trabalhos desenvolvidos na revista *Nuestra Época* e no *Comité de Propaganda Socialista*. Assim, por meio de *La Razón*, Mariátegui firmou seus primeiros laços com os novos sujeitos sociais que estavam se organizando na sociedade peruana, sobretudo, os trabalhadores e os estudantes. *La Razón* fez das lutas do movimento estudantil seu principal campo de trabalho, tendo os estudantes como os principais sujeitos sociais. Esta mesma perspectiva, Mariátegui voltaria a empregar, alguns anos mais tarde, nos trabalhos do jornal *Labor*, quando focou seus objetivos na classe trabalhadora.

5.2.3 A revista *Claridad*: do enfoque cultural à perspectiva política

¹²⁰ *La Razón*, Lima, Año I, n. 38, miércoles, 25 de junio de 1919.

¹²¹ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia* (1915-1930). Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984e. Tomo I.

No tocante à revista *Claridad*, apontamos que, durante a direção de Haya de la Torre, ela foi publicada sob o slogan “*Órgano de la Juventud Libre de Perú*” e teve um caráter com predominância estudantil. Também foi caracterizada por transcrições de artigos, manifestos, discursos e notas breves sobre as temáticas dos estudantes. Entre os intelectuais que marcaram presença nesta etapa da revista, encontravam-se: Henri Barbusse, José Vasconcelos, Pío Baroja, Mariátegui e González Prada. Haya de la Torre dirigiu a publicação até o terceiro número e deixou preparada a quarta edição, quando foi politicamente perseguido e exilado pelo governo de Leguía.

Ressaltamos que, nos quatro números da revista dirigidos por Haya de la Torre, somente no terceiro não há artigo de Mariátegui, o que demonstra a importância que ele dava à revista (PORTOCARRERO GRADOS, 1994c).

Claridad, sob a direção de Mariátegui, iniciou-se com o número 5, o qual foi publicado em março de 1924 tendo marcado um evidente giro doutrinário, afastando-se da perspectiva estudantil e integrando-se à Federação de Trabalhadores de Lima. Dessa forma, a revista mudou seu slogan para “*Órgano de la Federación Obrera Local de Lima e de la Juventud Libre de Perú*”. Os artigos foram marcados pela presença dos acontecimentos políticos do continente europeu, sobretudo, a experiência da Rússia revolucionária e seus atores, e uma atenção marcante, de forma inédita, foi dada aos temas indigenistas na região latino-americana, os quais ficaram a cargo de Gabriela Mistral e Enrique Cornejo Koster. A principal mudança em *Claridad*, sob a direção de Mariátegui, pode ser justificada pela posição política e ideológica (PORTOCARRERO GRADOS, 1994c).

No exercício de pesquisar a revista *Claridad*, destacamos os artigos escritos por Mariátegui sobre a temática educativa nos números 2 e 4, ainda sob a direção de Haya de la Torre, e conseqüentemente concentramos nosso foco nas edições de números 5, 6 e 7, os quais foram organizados por Mariátegui. No conjunto destas três últimas edições, localizamos nove artigos relacionados com o tema educativo, como pode ser constatado no quadro a seguir:

Quadro 9- Relação de artigos sobre a temática educativa publicados na revista Claridad (1923-1924)

Ano	Volume	Data	Artigo/Título	Autor/a
I	II	Julho de 1923	<i>La crisis universitaria. Crisis de maestros y crisis de ideas</i> ¹²²	José Carlos Mariátegui
I	IV	Janeiro de 1924	<i>Las Universidades Populares</i> ¹²³	José Carlos Mariátegui
I	V	Março de 1924	<i>Historia del conflicto de Trujillo</i>	Páginas de los Estudiantes
I	V	Março de 1924	<i>Congreso de Estudiantes</i>	Páginas de los Estudiantes
II	VI	Setembro de 1924	<i>El conflicto universitario de junio</i>	Seção Notas/Claridad
II	VI	Setembro de 1924	<i>El presidente de la Federación de los Estudiantes del Perú en Chile</i>	Seção Notas/Claridad
II	VI	Setembro de 1924	<i>La clausura de las Universidades Populares González Prada en Trujillo, Salaverry, Arequipa y Cuzco</i>	Seção Notas/Claridad
II	VI	Setembro de 1924	<i>La ideología del alumnado universitario</i>	Página del Proletariado
II	VI	Setembro de 1924	<i>Lo que pasa en el Cuzco</i>	Página del Proletariado

Fonte: Elaboração do autor.

Na edição de número 5, na seção “*Páginas de los Estudiantes. La reacción en las universidades nacionales*”, encontram-se os artigos: “*Historia del conflicto de Trujillo*”¹²⁴ e “*Congreso de Estudiantes*”¹²⁵. Esses dois textos basicamente denunciam o conflito ocorrido entre um grupo de estudantes, o reitorado e os professores da universidade de *Trujillo*. O conflito iniciou-se quando esse grupo de estudantes se organizou e subscreveu um documento propondo uma reforma na universidade. A reação por parte dos docentes e do reitor foi imediata: por meio do Conselho Universitário, decidiram expulsar os 26 (vinte e seis) estudantes que assinaram o documento.

Na edição de número 6, na seção “*Notas*”, puderam ser encontrados os seguintes textos: “*El conflicto universitario de junio*”¹²⁶; “*El presidente de la Federación de los Estudiantes del Perú en Chile*”¹²⁷; e “*La clausura de las Universidades Populares González*

¹²² Este texto está analisado na seção da ação escrita de Mariátegui.

¹²³ Este texto está analisado na seção da ação escrita de Mariátegui.

¹²⁴ MARIÁTEGUI, José Carlos. CLARIDAD. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994b. Edición en facsímile. Publicado originalmente em Claridad, Lima, año 1, n. 5, p. 142-142, mar. 1924.

¹²⁵ *Ibid.* p. 143-144.

¹²⁶ MARIÁTEGUI, José Carlos. CLARIDAD. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994b. Edición en facsímile. Publicado originalmente em Claridad, Lima, año 2, n. 6, p. 155-155, set. 1924.

¹²⁷ *Ibid.* p. 155.

Prada en Trujillo, Salaverry, Arequipa y Cuzco”¹²⁸. O texto sobre o conflito universitário referia-se ao movimento estudantil que foi iniciado pelas Universidades Populares, o qual foi aderido pela Federação dos Estudantes do Peru, tendo como foco de protesto o decreto governamental que atacava os direitos dos trabalhadores. Já o texto que mencionava a visita do presidente da Federação de Estudantes do Peru ao Chile apresentava a ação de Manuel Seoane junto à juventude chilena convidando-a a fortalecer o espírito de amizade latino-americana e também a se esquecer dos sentimentos e interesses que causaram a guerra no passado¹²⁹. Quanto ao texto que fazia menção ao fechamento das Universidades Populares, este último apresentava uma denúncia contra as ações repressivas do governo de Leguía.

Ainda na edição de número 6 da revista *Claridad*, na seção “*Página del Proletariado*”, figuravam-se os textos com os títulos: “*La ideología del alumnado universitario*”¹³⁰ e “*Lo que pasa en el Cuzco*”¹³¹. No que tange ao conteúdo do primeiro texto, este apresentava uma reflexão sobre as variadas ideologias que estavam surgindo entre os grupos de estudantes universitários tanto numa perspectiva progressista quanto reacionária. O texto também sugeria um sentimento de esperança com os estudantes, pois estes não estavam mais dispostos ao conformismo daquela realidade social e que seria necessário um exercício de organização e de definição de uma cultura ideológica.

No que se refere ao segundo texto, este apresentava a denúncia do fechamento da Universidade de Cusco. “*La clausura mano armada de la vieja Universidad del Cuzco evidencia propósitos de aplastar por la fuerza de los sables la cultura; quizá porque en el Perú, como lo fuera en la colonia, ella se ha hecho peligrosa para los gobernantes*” (CLARIDAD, 1994b, p. 166)¹³².

Os conteúdos destes textos objetivavam apontar um novo ideal da juventude, lutar contra as políticas educativas impostas pelos governantes que, de certa forma, distanciavam os jovens da realidade concreta e social peruana. Estes objetivos foram confirmados nas assembleias dos estudantes firmando um compromisso inalienável: “*solidaridad obrero-estudiantil, propósito de luchar mientras haya injusticias sociales que destruir, enérgica condenación a toda laya de caudillaje*” (CLARIDAD, 1994b, p. 155)¹³³.

¹²⁸ *Ibid.* p. 156.

¹²⁹ Manuel Seoane estava se referindo aos interesses chilenos pelos territórios peruanos que eram ricos em guano e salitre, os quais foram o motivo da Guerra do Pacífico (1879-1883).

¹³⁰ MARIÁTEGUI, José Carlos. CLARIDAD. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994b. Edición en facsímile. Publicado originalmente em Claridad, Lima, año 2, n. 6, p. 165-165, set. 1924.

¹³¹ *Ibid.* p. 166-168.

¹³² MARIÁTEGUI, José Carlos. CLARIDAD. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994b. Edición en facsímile.

¹³³ *Ibid.* p. 155.

Na edição de número 7, a última da revista *Claridad*, não foi localizado nenhum texto referente à temática educativa.

5.2.4 A revista *Amauta*: uma tribuna educativa latino-americana

Amauta, no primeiro momento, pode ser caracterizada como um perfil mais amplo, o que não significa que foi um espaço totalmente aberto a qualquer enfoque de pensamento. A revista não estava fechada em uma proposta dogmática, uma vez que seu projeto foi expressar um pensamento alternativo à tradição cultural oligárquica que dominava os centros culturais e a sociedade peruana.

As edições de *Amauta* que vão do número um ao nove (de setembro de 1926 a setembro de 1928) podem ser consideradas como uma “primeira etapa”, a qual se caracterizou por sua amplitude quanto aos temas de debate, crítica e análise sobre a realidade peruana, em um contexto de transformação, crises e novos paradigmas em busca de uma nova ordem. Nesta primeira etapa destacaram-se as temáticas da arte, poesia, literatura, educação e letras em geral, o que não significou o abandono ou despreocupação pelas discussões políticas.

O conteúdo político em *Amauta* pode ser constatado no episódio que fechou a revista, depois de ter publicado sua nona edição (em maio de 1927) com artigos de orientação anti-imperialista, tais como: “*Sobre el papel de las clases media en la lucha por la independencia económica de América Latina*”, de Haya de La Torre; “*Nuestro nacionalismo*”, de Enrique Núñez Valdivia; e “*América para la humanidad*”, de Dora Mayer de Zulen. Estes artigos incomodaram a embaixada estadunidense que pressionou o governo de Leguía para censurar os trabalhos de *Amauta*. De acordo com Martínez de la Torre (1930b, p. 3), “*el Primer Acto termina con el número nueve. [...] AMAUTA es clausurada junto con las organizaciones proletárias y la prensa sindical, probando así su estrecha vinculación con los intereses de las masas oprimidas*”.

Por apresentar um posicionamento mais aberto nas suas publicações, a primeira etapa da revista *Amauta* recebeu algumas críticas no sentido de se colocar ideologicamente no campo do ecletismo. Não obstante, Mariátegui (1927, p. 6)¹³⁴ respondeu nos seguintes termos:

Amauta ha publicado artículos de índole diversa porque no es solo una revista de doctrina – social, económica, política, etc.- sino también una revista de arte y literatura. [...] Que Amauta rechace todo lo contrario a su ideología no significa que lo excluya sistemáticamente de sus páginas, imponiendo a sus colaboradores una ortodoxia rigurosa.

¹³⁴ Revista *Amauta*, Lima, año II, n. 7, Lima, mar. 1927.

A segunda etapa de *Amauta* marcou o início de uma nova jornada e de um novo modelo de trabalho: “*La Segunda Etapa la inicia el número diez, después de seis meses de receso. AMAUTA reaparece cuando el escepticismo y la cobardía de todos lo creían imposible*” (MARTÍNEZ DE LA TORRE, 1930b, p. 3). *Amauta* se converteu em um fator de orientação política do proletariado nacional. Em setembro de 1928, no aniversário de dois anos da revista, Mariátegui proclamou que *Amauta* passava de revista da nova geração e das esquerdas para converter-se simplesmente em uma revista socialista. Nas próprias palavras de Mariátegui (1928, p. 2)¹³⁵:

El trabajo de definición ideológica nos parece cumplido. En todo caso, hemos oído ya las opiniones categóricas y solícitas en expresarse. Todo debate se abre para los que opinan, no para los que callan. La primera jornada de “Amauta” ha concluido. En la segunda jornada, no necesita ya llamarse revista de la “nueva generación”, de la “vanguardia”, de las “izquierdas”. Para ser fiel a la Revolución le basta ser una revista socialista.

Esta nova definição constituiu um ponto de inflexão no tipo de política editorial e na mudança para uma ideologia revolucionária e socialista, o que gerou transformações na estrutura da revista. Nesta segunda etapa, *Amauta* passava a ser um caminho por onde se impulsionava uma plataforma política e um novo projeto de país, sob as orientações do “socialismo”. No histórico editorial “*Aniversario y Balance*”, do número 17 da revista, Mariátegui (1928, p. 1)¹³⁶ afirmou:

Amauta no es una diversión ni un juego de intelectuales puros: profesa una fe histórica, confesa una fe activa y multitudinaria, obedece a un movimiento social contemporáneo. En la lucha entre dos sistemas, entre dos ideas, no se nos ocurre sentirnos espectadores ni inventar un tercer término. La originalidad a ultranza, es una preocupación literaria y anárquica. En nuestra bandera, inscribimos esta sola, sencilla y grande palabra: Socialismo. (Con este lema afirmamos nuestra absoluta independencia frente a la idea de un partido Nacionalista pequeño burgués y demagógico).

A partir da publicação do décimo número, em dezembro de 1927, até a publicação do 29º número, em fevereiro/março de 1930, *Amauta* foi desenvolvendo um debate entre as concepções indigenistas, nacionalistas radicais e socialistas, até adotar uma política revolucionária com o objetivo de desenvolver um enfoque que apontava para a construção de um “socialismo indo-americano”, por meio de uma linha de pensamento que inaugurava as bases de um “marxismo latino-americano”.

A terceira etapa de *Amauta* pode ser compreendida nas publicações dos seus últimos três números, após a morte de Mariátegui, em abril de 1930. Esta etapa pode ser caracterizada

¹³⁵ Revista Amauta, Lima, año III, n. 17, Lima, sep. 1928.

¹³⁶ *Ibid.* p. 1.

pelas tentativas de continuidade da etapa anterior, sob a direção de Ricardo Martínez de la Torre.

Comienza el Tercer Acto. AMAUTA se define una vez más como tribuna del movimiento de la clase trabajadora. Mantendrá la independencia del proletariado en la lucha social. Rechazará toda intervención extraña a sus intereses inconfundibles. Reinvienda, desde este número, su categoría de revista de clase (MARTÍNEZ DE LA TORRE, 1930a, p. 4).

Contudo, mesmo considerando os esforços da nova direção e dos demais colaboradores, a revista publicou seu último número (nº 32) em agosto/setembro do ano de 1930. Para Quijano (1994), o último número de *Amauta* foi marcado por textos em que as ideias centrais contradiziam o essencial que Mariátegui havia ensinado, dado que Ricardo Martínez de la Torre escolheu caminhar por outros caminhos. “*Probablemente la persona que estuvo más cercana a él era Martínez de la Torre. La derrota también impactó violentamente a este hombre que fue a cualquier parte menos a donde debió ir*” (QUIJANO, 1994, p. 48).

Mariátegui, por meio da revista *Amauta*, se propôs ampliar o campo cultural peruano e conquistar espaço e público, ao disseminar suas ideias não somente políticas como também culturais e sociais, com o objetivo de construir um novo Peru. A ideia de construir uma nova identidade peruana – com base nos estatutos ideológicos, políticos e culturais do socialismo – era uma tarefa que devia levar a cabo através da vinculação do campo cultural, ideológico e intelectual com os problemas concretos do Peru, tais como o autoritarismo político da aristocracia governante e as misérias as quais foram submetidos os indígenas, os camponeses e os trabalhadores.

Amauta pretendeu que o novo sujeito latino-americano deveria estar representado em um projeto cultural e político cujo objetivo fosse gerar consciência crítica e coletiva e recuperar o significado histórico do sujeito autóctone peruano, pautado nas páginas da revista, nos conteúdos referentes à cultura, ao indigenismo, à arte, ao socialismo, à educação, entre outros, nos quais o eixo articulador dos debates, como pôde ser analisado nesta investigação, foi, em grande medida, a figura do índio.

Quadro 10- Temas e quantidade de textos publicados na Revista *Amauta* (1926-1930)

Temas	Quantidade de textos
Poesias	260
Literatura	189
Educação	88
Arte	61
História	40
Contos	36
Economia	30
Pensamento político e social latino-americano	29

Temas	Quantidade de textos
Imperialismo	23
Índigenas	19
Filosofia	18
Relações Internacionais	16
Direito	15
Antropologia	14
Ciências	8
Religião	8
Romances	8
Cinema	4
Sociologia	4
Filologia e Linguística	2
Sobre os trabalhadores	2
Teatro	1

Fonte: Elaboração do autor.

No que tange às temáticas das “artes, poesias, contos, romances e literatura”, *Amauta* publicou 310 (trezentos e dez) textos sobre o contexto específico peruano; 132 (cento e trinta e dois) deles referentes aos contextos latino-americanos; e 73 (setenta e três) que contemplaram os contextos europeu, asiático e estadunidense, o que indicava a visão local, regional e global de Mariátegui.

Em relação aos autores peruanos que publicaram em *Amauta*, os quais formaram um conjunto de 43 (quarenta e três) profissionais, indicamos os que escreveram com maior frequência: Antenor Orrego, Dora Mayer de Zulen, Mariátegui, Ricardo Martínez de la Torre e Haya de la Torre. Estes concentraram suas reflexões em temas, tais como: índios, América Latina, imperialismo, arte, capitalismo, pensamento e educação. Quanto aos autores europeus que publicaram na revista, eles direcionaram suas discussões para as temáticas da psicanálise, arte e sociedade, marxismo, revoluções russa e chinesa. Os autores latino-americanos concentraram suas análises em temas como o Estado, a igreja, a revolução mexicana e a reforma universitária. Assim, consideramos que *Amauta* consolidou-se em um espaço plural de produção de conhecimentos culturais e científicos, caracterizando-se como uma revista aberta e, sobretudo, avessa ao dogmatismo.

A organização por temas e quantidade de textos divulgados em *Amauta*, apresentada no Quadro nº 12, mostra o campo da educação como a terceira temática mais publicada na revista, indicando a importância do tema educacional para Mariátegui. Nesta temática, *Amauta* tinha o objetivo de que a educação peruana pudesse sair do modelo educativo elitista e dogmático, que havia sido conduzido pela classe política dominante. Nesta perspectiva, a revista propiciou um espaço para se discutirem e se avaliarem os métodos, as orientações e as

teorias educacionais que a classe governante defendia, em função de interesses próprios, e incentivou a análise e a crítica dos níveis educativos no Peru e em alguns países da região.

Amauta pautou a educação como uma temática determinante na construção do projeto de desenvolvimento de uma nova identidade nacional peruana e latino-americana. De acordo Melis (1999a), Mariátegui, na direção da revista *Amauta*, cumpriu um papel importante de orientação acerca do problema educacional em todos os níveis. No centro deste debate, manteve-se o interesse mais agudo nos processos de luta pela reforma universitária, envolvendo-se de forma pontual em vários momentos da vida universitária peruana e latino-americana.

Tabela 4- Número de artigos sobre a temática educativa publicados em *Amauta* (1926-1930)

Ano	Volume	Número de Artigos
I	1	3
I	2	3
I	3	3
I	4	1
II	5	3
II	6	5
II	7	4
II	8	4
II	9	2
II	10	5
III	11	3
III	12	10
III	13	1
III	14	4
III	15	2
III	16	3
III	17	2
III	18	2
III	19	3
III	20	2
IV	21	2
IV	22	3
IV	23	3
IV	24	4
IV	25	-
IV	26	2
IV	27	2
V	28	-
V	29	1
V	30	2
V	31	1
V	32	3
Total	-	88

Fonte: Elaboração realizada pelo autor.

Os artigos sobre a temática educativa publicados em *Amauta* formam um conjunto de 88 (oitenta e oito) textos, os quais estavam distribuídos nos 32 (trinta e dois) números da revista que foram publicados no período de setembro de 1926 até setembro de 1930. Somente em duas edições (números 25 e 28) não foram localizados textos sobre o tema da educação.

As autoras e autores dos textos sobre educação na revista *Amauta* formaram um grupo de 48 (quarenta e oito) pessoas e 9 (nove) instituições (associações, federações e organizações). Do número total de pessoas que escreveram na revista, 20% eram estrangeiras, sendo elas pertencentes à região latino-americana (Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Cuba, México, Uruguai e Venezuela). Em relação à região europeia, figuraram autores da Alemanha, Espanha e Rússia.

Os outros colaboradores de *Amauta* foram autores nacionais, pertencentes às diversas regiões do país (Arequipa, Ayacucho, Cajamarca, Cusco, Puno, Trujillo), em que se destacaram Carlos Velásquez, Miguelina Acosta Cardenas, Luis Enrique Galván, por publicarem com maior frequência na revista. Estes autores constituíram uma rede de colaboradores, numa perspectiva de interesses diversificados, pois representavam realidades regionais diferentes e, ao mesmo tempo, possibilitavam as discussões em prol da formação de uma nacionalidade peruana.

Especificamente, assinalamos que as mulheres que publicaram a temática educativa na revista *Amauta* foram Gabriela Mistral, Maria Judith Acurio, Maria Wiese e Miguelina Acosta Cardenas.

Estes autores e autoras foram jornalistas, advogados, artistas, docentes e escritores que utilizaram formatos variados de escrita, nos quais se destacaram as crônicas, os ensaios e os artigos de opinião, numa mescla de linguagem acadêmica, científica e jornalística. Os públicos-alvo destes autores foram os professores, intelectuais, estudantes, dirigentes sindicais, camponeses e os trabalhadores em geral.

Amauta tornou-se uma tribuna peruana que permitiu que uma rede de intelectuais das províncias estivesse em conexão constante com a intelectualidade limenha. Esta rede possibilitou o conhecimento daquelas realidades, e, principalmente, trouxe temas importantes, como o “problema do índio” (marginalizado nas províncias) para o centro da discussão em âmbito nacional. Como pode ser observado no estudo das “Correspondências” de Mariátegui, *Amauta* foi distribuída em quase todas as capitais das províncias peruanas, por meio de seus agentes e colaboradores, como nos casos de Cusco, Huaraz, Chiclayo, Arequipa e Trujillo.

Amauta tornou-se também uma tribuna latino-americana, construindo uma plataforma educativa, na qual a revista circulava na Argentina, no Chile, em Costa Rica, na Colômbia,

em Cuba, no Equador, no México e no Uruguai, permitindo uma troca de informações e saberes. Além disso, abriu espaços para publicações de organizações sindicais e temas latino-americanos, como a reforma universitária, a revolução mexicana, as discussões do “novo direito” na Argentina, assim como as lutas educativas da Associação de Professores do Chile (GOICOCHEA, 1993).

Os textos que formam a temática educativa na revista *Amauta* giravam em torno à discussão sobre: “educação dos indígenas” (oito textos); “teoria educacional” (quatorze textos); “movimento estudantil” (quinze textos); “docência e ação organizativa dos professores” (dezesesseis textos); “organização e crítica da educação” (dezesesseis textos); “educação universitária” (dezenove textos).

5.2.4.1 A “educação dos indígenas” na revista *Amauta*

Quadro 11- Artigos sobre a “educação dos indígenas” publicados em *Amauta* (1926-1930)

Ano	Volume	Data	Artigo/Título	Autor/a
II	7	Março de 1927	<i>Carta periodística de un indio</i>	Francisco Ayulo Chuquiuanca
II	8	Abril de 1927	<i>Revolución y peruanidad</i>	Carlos Manuel Cox
II	9	Maio de 1927	<i>Los nuevos indios</i>	Luis Valcárcel
III	12	Fevereiro de 1928	<i>Escuelas rurales ambulantes para la educación de niños indígenas</i>	Miguelina Acosta Cárdenas
III	12	Fevereiro de 1928	<i>El problema del indio en Bolívia</i>	Belisario Solis Illanes
III	15	Maio/junho de 1928	<i>El indio y la escuela en Mexico</i>	Carlos Manuel Cox
IV	23	Maio de 1929	<i>La escuela hogar</i>	Cesar Acurio; María Judith Arias
V	32	Agosto/Setembro de 1930	<i>Algunas consideraciones sobre la educación del indio en el Perú</i>	José Antonio Encinas

Fonte: Elaboração do autor.

Os textos publicados em *Amauta*, os quais tratam da questão da educação dos indígenas, apresentam críticas aos modelos educacionais que se dedicavam a tal trabalho. Eles focaram suas críticas contra a tendência que oferecia uma educação que não dialogava com as realidades das comunidades indígenas, representadas por ações governamentais e algumas iniciativas filantrópicas. É neste sentido que Acurio e Arias (1929, p. 30) afirmam:

Los Internados Indígenas que corren a cargo de las agrupaciones salesianas tampoco corresponden a los fines de su creación; porque resulta en primer término, antipedagógico e inhumano aquello de arrancar bruscamente un niño de su hogar y

de su médio para de manera violenta reducirlo al enclaustramiento del internado, diametralmente opuesto a la vida libre e indisciplinada que lleva. Eso no es educar, es en buena cuenta domesticar.

Esta perspectiva crítica aparecia na maioria dos textos onde se buscou apresentar novas alternativas para a construção e o desenvolvimento de um modelo educativo capaz de compreender as realidades da vida indígena. Miguelina Acosta Cárdenas propôs a criação de um “sistema de professores rurais ambulantes de ambos os sexos”, no contexto das *“Escuelas rurales ambulantes para la educación de niños indígenas”*, em que estes professores não poderiam pertencer nem às missões religiosas e nem às escolas de normalistas. De acordo com a autora, *“los maestros ambulantes de indígenas deben ser personas de espíritu abnegado, preparadas al sacrificio para ser capaces de vivir con cada familia de cada caserío de cada comunidad, de cada pueblo indígena, [...]”* (ACOSTA CÁRDENAS, 1929, p. 39).

Contudo, esta proposta foi criticada, por apresentar um modelo educacional apressado, incapaz de se aprofundar na realidade dos educandos, por sua característica de “escola ambulante”. Segundo Acurio e Arias (1929, p. 29), *“una escuela para el indio ha de convivir con él de manera persistente, ha de interpretar sus acciones y sus sentimientos y esta obra no se realiza en pocos días sino en muchos años”*. Estes autores apresentaram um modelo de escola para as comunidades indígenas, sob o nome de *“La escuela Hogar”*, a qual consistia em atender as necessidades e particularidades dos indígenas, a partir de suas próprias circunstâncias.

Para Acurio e Arias (1929, p. 27), *“[...] es claro de que la escuela para el indio tiene que revestirse de un estilo particular, tomar una forma que corresponda al indio y de ninguna manera a otra agrupación”*. A proposta da *“escuela Hogar”* deveria ser desenvolvida observando todas as características sociais, econômicas, culturais e afetivas dos meios onde viviam os educandos e suas famílias, descartando qualquer tipo de prática pedagógica que fosse alheia às realidades das comunidades. O objetivo era construir e desenvolver uma escola na comunidade, para e da comunidade indígena. Nos termos de Acurio e Arias (1929, p. 28), *“[...] es, pues, un gravísimo error el pretender arrastrar al indio a una escuela germana o americana por la suprema razón de que el sujeto educando no es un americano ni un alemán, es ante todo, un indio”*.

Carlos Manuel Cox defendeu um modelo de educação indígena com base nas experiências educacionais mexicanas, onde a educação do índio foi desenvolvida seguindo os princípios de uma educação rural. Segundo Cox (1928, p. 15), *“en países eminentemente*

agrícolas, como lo es México, sería trasplante absurdo, monstruoso injerto, revelaría absurdo colonialismo mental, la introducción de sistemas educacionales buenos para gentes ciudadanas o de regiones industrializadas [...]”. Cox (1928, p. 15) apontava que a educação rural mexicana foi desenvolvida com base nos seguintes princípios:

a) educar a los niños para la vida rural y no para la vida urbana. Esto quiere decir que la escuela rural debe tener un programa adecuado y propio y no aceptar los de educación urbana; b) Enseñar menos dentro de la escuela y cada vez más fuera de los salones de clase, a través de la experiencia; c) Formular un programa práctico de estudios en el que las asignaturas y actividades que comprenda sean la expresión fiel de las necesidades y aspiraciones de la comunidad rural y fases de la vida del campo.

Destarte, a escola rural mexicana foi uma instituição realista, fundada nas necessidades imediatas do povo, respondendo às características sociais e estabelecendo uma relação entre escola e comunidade. Seu principal objetivo foi *“hacer que los niños vivan la vida, no prepararlos para la vida”* (COX, 1928, p. 16).

No que se refere ao texto de José Antonio Encinas, a educação do índio deveria ser concomitante ao problema econômico, que neste caso está diretamente relacionada à questão da terra. De acordo com Encinas (1930, p. 76), *“esta visión clara y precisa del problema ha de llevarnos a sostener el lema: Escuela con tierra propia”*. Esta escola, também chamada de “escola social”, poderia transformar a condição do índio, pois consideraria sua “vida integral”, em todas suas dimensões. Esta escola foi compreendida como núcleo de uma agitação revolucionária, em que a função social e política estavam para além dos aspectos pedagógicos. Assim, a *“escuela de tierra propia”* necessitava professores próprios da terra.

5.2.4.2 “Teoria educacional” na revista *Amauta*

Quadro 12- Artigos sobre “teoria educacional” publicados em *Amauta* (1926-1930)

Ano	Volume	Data	Artigo/Título	Autor/a
I	2	Outubro de 1926	<i>La nueva educación</i>	Carlos Velázquez
II	5	Janeiro de 1927	<i>El niño y el sentido de lo maravilloso</i>	María Wiese
II	6	Fevereiro de 1927	<i>Los tests psicológicos y la nueva educación. La controversia entre aristocratas y democrata de la intelegencia</i>	Carlos Velázquez
II	10	Dezembro de 1927	<i>El sentido del ridículo en la educación</i>	Guillermo Mercado
II	10	Dezembro de 1927	<i>La escuela nueva en nuestra América</i>	Gabriela Mistral
III	12	Fevereiro de 1928	<i>Derechos del niño</i>	Gabriela Mistral

Ano	Volume	Data	Artigo/Título	Autor/a
III	12	Fevereiro de 1928	<i>Declaración de los derechos del niño</i>	Enrique Rodríguez Fabregat
III	14	Abril de 1928	<i>La preocupación contemporánea por los problemas educativos</i>	Juan Mantovani
III	14	Abril de 1928	<i>Novísimo retrato de José Martí</i>	José Foncueva
III	17	Setembro de 1928	<i>El problema de la nueva educación</i>	Carlos Velásquez
III	24	Junho de 1929	<i>La autoeducación obrera</i>	Subcomisión de la I.S.R
V	29	Fevereiro/Março de 1930	<i>Escuela y Religión</i>	Ernest Hierl
V	30	Abril/Maio de 1930	<i>Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza. Pedagogía proletaria</i>	Crónica de libros/Redação da revista <i>Amauta</i>
V	32	Agosto/Setembro de 1930	<i>Las escuelas Obreras e Campesinas José Carlos Mariátegui</i>	Movimiento Sindical

Fonte: Elaboração do autor.

No que diz respeito aos textos sobre “teoria educacional”, Mariátegui também concedeu espaços nas páginas de *Amauta*, para que se apresentasse e se discutisse as principais tendências teóricas da educação da época. O primeiro texto sobre esta temática foi de Carlos Velasquez (professor de psicologia na escola Normal de Preceptores), sob o título de “*La nueva educación*”. A “nova educação” de Velasquez estava fundamentada nos pressupostos do “evolucionismo” e amparada nas orientações biológicas, psicológicas, sociológicas, econômicas e idealistas ou ético-filosóficas. Contudo, o autor enfatizava que “*toda educación debe apoyarse necesariamente en la biología*” (VELASQUEZ, 1926, p. 25).

A concepção de “educação nova” de Velasquez defendia que tudo na escola deveria girar em torno das crianças e de seus próprios interesses e que era necessário a psicologização do ensino e a humanização da didática, criando condições para conhecer a personalidade consciente e subconsciente dos estudantes. Velasquez (1926) defendeu uma proposta de educação que pudesse ser desenvolvida no interior do contexto de uma “política pedagógica” e um “programa educacional” bem-definido e consistente para construir uma escola com “ideais próprios”. Nos termos de Velasquez (1926, p. 25):

Y la nueva educación, fiel intérprete de estas aspiraciones, hace que todo en ella gire al rededor del niño, en magnífica concepción ‘coperniquiana’. Gracias a este afán, toda la enseñanza se está renovando y merrojando. Parece que asistimos a un nuevo humanismo educacional. Todas las tendencias del presente y toda la obra de las llamadas escuelas activas y escuelas experimentales (De Dewey, Merriam, Causinet, Sary, Montessori, Decroly, Claparède, Lunacharsky, Kerschensteiner, Tagore, etc., etc.), constituyen la más elocuente prueba de nuestra afirmación.

Carlos Velasquez também discutiu nas páginas de *Amauta* sobre “*Los tests psicológicos y la nueva educación. La controversia entre aristocratas y democratas de la inteligencia*”, onde apresentou a necessidade de se desenvolver uma educação com base nos pressupostos da “investigação científica”, buscando as contribuições das mais variadas áreas do conhecimento, como a biologia, a psicologia, a filosofia e a sociologia. Velasquez (1927) criticou enfaticamente o método de ensino de psicologia na Universidade de São Marcos. O autor defendia um novo método de ensino, o qual fosse baseado em um “espírito investigador”, diferentemente daquela universidade.

Ainda no contexto da discussão de uma “escola nova” para a América Latina, Gabriela Mistral também apresentou suas ideias sobre a teoria educacional nas páginas da revista *Amauta*. Para Mistral (1927, p. 6), “*la escuela nueva [...] es una creación espiritual y sólo la pueden hacer hombres y mujeres nuevos, verdaderamente asistidos de una voluntad rotunda de hacer otra cosa*”. Gabriela Mistral trabalhou para reformar a escola latino-americana, com o objetivo de implantar uma educação com tendência social e cristã. Foi nesta perspectiva que defendeu “*los derechos del niño*”:

Derecho a la salud plena, al vigor y a la alegría; Derecho a los oficios y a las profisiones; Derecho a la tierra de todo niño que será campesino; Derecho a lo mejor de la tradición, a la flor de la tradición que en los pueblos occidentales es, a mi juicio, el Cristianismo; Derecho a la herencia a Jesucristo, de la que ninguna criatura de nuestra raza puede quedar desposeída; Derecho del niño a la educación maternal; Derecho a la madre a lo largo de la infancia; Derecho a la libertad, derecho que el niño tiene desde antes de nacer a las Instituciones libres e igualitarias; Derecho del niño sudamericano a nacer bajo legislaciones decorosas; Derecho a la enseñanza secundaria y aparte de la superior en forma semi autodidacta, la que debe ser facilitada y provocada por el Estado, a fin de que la cultura del obrero y de campesino sean posibles (MISTRAL, 1927, p. 32).

Neste contexto, *Amauta* também publicou a “*Declaración de los derechos del niño*”, escrita por Enrique Rodríguez Fabregat, o então Ministro de Instrução Pública da República do Uruguai, a qual constava:

1°.- Derecho a la vida. Derecho a la casa para habitar, a la atención materna, al reconocimiento obligatorio por el padre; 2°.-Derecho a la educación. Primera asistencia a los Jardines de Niños. Kindergarten. Segundo ciclo: escuela primaria; Parques Escolares; 3°.-Derecho a la educación especializada; 4°.-Derecho a mantener y desarrollar la propia personalidad; 5°.-Derecho a la nutrición completa. Derecho de la madre a criar a su hijo; 6°.-Derecho a la asistencia económica completa; 7°.-Derecho a la tierra; 8°.-Derecho a la consideración social; 9°.- Derecho a la alegría. Derecho al aire y a la luz, a la tierra en que se siembra, al fuego que calienta y al agua que purifica; 10°.-La suma de estos derechos del niño forma el derecho integral; derecho a la vida (RODRÍGUEZ FABREGAT, 1928, p. 33).

Os textos de Mistral e Rodríguez Frabregat atestavam a preocupação de Mariátegui em difundir e instruir as populações camponesas e as comunidades indígenas a respeito do

“direito” das crianças à educação, saúde, moradia, terra, alimentação e, principalmente, a uma infância feliz e uma vida integral.

Juan Mantovani também discutiu nas páginas de *Amauta* as preocupações contemporâneas do problema educativo tendo como foco a “pedagogia e a cultura”. Para Mantovani (1928, p. 13), “*el tema central de la pedagogía es un problema totalmente humano y por sus finalidades esencialmente espiritual. He ahí porque ella es considerada como una rama filosófica*”. O autor apresentou a importância da pedagogia para a construção de novos caminhos para a resolução dos problemas da sociedade e apontou de forma concisa as principais correntes pedagógicas de seu tempo. Destarte, trouxe para seu texto contribuições da corrente “neoherbadiana¹³⁷”, enfatizando as ideias de Reim e Willmann. Também apresentou as contribuições da pedagogia social de Natorp, assim como as ideias de Kerschenteiner e Dewey, a quem considerou como a grande figura da educação estadunidense de sua época.

Mantovani (1928) ainda refletiu sobre as ideias da corrente pedagógica que ele caracterizou como “individualista”, representada por Ellen Key e Luis Gurllit e, em alguma medida, também refletiu sobre os escritos de Maria Montessori. Discutiu ainda as ideias da “pedagogia dos valores”, representada por Jonas Cohn, Eduard Spranger e Augusto Messer, assim como a “pedagogia da personalidade”, representada por Kaestner, Kurt Kussler, Lehmann, Badde, Gauidigg e Kessler. Esta proposta pedagógica apoiava-se nas ideias centrais do reconhecimento da vida espiritual como valor supremo frente à vida prática e natural e a ideia total de personalidade. Mantovani apontou, além disso, as contribuições do “idealismo pedagógico italiano”, com base no pensamento de Benedetto Croce e Giovanni Gentile, corrente teórica que representou uma reação ao positivismo pedagógico da época. Assim, Mantovani discutiu as principais correntes teóricas que davam suporte às tentativas de construção de uma nova educação. Nas palavras do autor:

Dentro de estos movimientos, no podemos omitir el que realiza la Liga Internacional de la Nueva Educación de Ginebra; el movimiento de la escuela unificada; los ensayos de la “escuela de trabajo” o “escuelas activas”, ambos aspectos de la “educación nueva”; las escuelas de perfeccionamiento; las escuelas en comunidad, y el movimiento libertador de la juventud en Alemania [...]; los ensayos de la educación sexual y coeducación; la educación cívica; el fomento de la educación estética; valiosas investigaciones de psicología y sus derivadas aplicaciones escolares (MANTOVANI, 1928, p. 14).

¹³⁷ Refere-se ao pensamento do filósofo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), o qual pensou a pedagogia com pressupostos científicos, sobriamente organizada, abrangente e sistemática, com fins claros e meios definidos.

Ainda no contexto das reflexões sobre teoria educacional, Ernest Hierl apresentou uma discussão sobre a temática da “escola e a religião”, em que criticou as propostas educativas da burguesia que historicamente sempre utilizou a religião como plataforma ideológica para disseminar seus interesses políticos. Com base nos pressupostos teóricos marxistas, o autor questionou a “ideologia religiosa e feudal da burguesia” e a tentativa de desenvolver uma escola e uma educação que respondesse às necessidades do capitalismo. Para Hierl (1930, p. 47):

La escuela se desenvuelve contrastando y compitiendo con la religión, o más exactamente, con la forma organizada de la religión, a saber, las iglesias y las sectas. La sociedad capitalista y su Estado tenían absoluta necesidad de una organización escolar capaz de suministrar ciertos conocimientos, ciertas aptitudes para dirigir la naturaleza exterior al hombre.

Numa perspectiva crítica, Hierl (1930) pensou uma escola que trabalhasse para superar a moral e a pedagogia que imperava na sociedade dividida em classes. Uma moral e uma pedagogia visivelmente penetrada por um espírito religioso e que era um “perigo” para a humanidade. *“A este fin, es necesario aprovecharse de la dirección avanzada y científica de las relaciones entre los hombres y conjuntamente de la producción superior de felicidad a que conducen esas relaciones”* (HIERL, 1930, p. 49).

Ainda numa perspectiva crítica, *Amauta* publicou os princípios teóricos educacionais da “*Auto-educación Obrera*” (o estudo sem professores e sem escolas), organizado pela *Internacional Sindical Roja* (ISR), uma estratégia de aperfeiçoar os conhecimentos dos trabalhadores revolucionários cuja experiência concreta deu-se na Rússia, antes da Revolução de 1917. A revista também disseminou e refletiu sobre os princípios da “Pedagogia Proletária”, da *Internacional de Trabajadores de la Enseñanza* (ITE), que lutava por uma pedagogia “real” no contexto das classes sociais.

Estes princípios da “Pedagogia Proletária” giraram em torno das discussões sobre o problema das crianças proletárias, os fins da educação, a organização do sistema escolar, sobre os programas e métodos e a disciplina entre os alunos (AMAUTA, 1930)¹³⁸. A “Pedagogia Proletária” levantou-se em oposição à pedagogia burguesa, representada pela “Liga Internacional pela Educação Nova”. A “Pedagogia Proletária” defendeu uma educação que compreendesse as crianças proletárias nas suas realidades sociais concretas.

Amauta também trouxe ao público os conhecimentos teóricos de Guillermo Mercado sobre a infância e as reflexões de María Wiese a respeito da fantasia, da imaginação e do maravilhoso, como também a importância disso para o processo educacional. *“Que sueñen*

¹³⁸ Revista *Amauta*, Lima, año, n. 30, p. 104-104, abr./may. 1930.

estes nuestros pequeños y queridos soñadores, que se embriaguen con su misma imaginación y con las creencias de su fantasía; ya vendrá la vida [...]” (WIESSE, 1927, p. 34). As reflexões de Wiese sobre a importância da fantasia e da imaginação para o processo educacional se aproximam do pensamento de Mariátegui que defendeu a relevância destas dimensões na construção de um pensar alternativo na América Latina.

Por último, *Amauta* apresentou as ideias teórico-educacionais de José Martí, considerando-o como um “educador revolucionário” da região (FONCUEVA, 1928).

5.2.4.3 O “movimento estudantil” latino-americano na revista *Amauta*

Quadro 13- Artigos sobre o “movimento estudantil latino-americano” publicados em *Amauta* (1926-1930)

Ano	Volume	Data	Artigo/Título	Autor/a
I	2	Outubro de 1926	<i>Mensaje de Alberto Ulloa a la Juventud de Panamá</i>	Alberto Ulloa
I	2	Outubro de 1926	<i>Romain Rolland y la América Latina</i>	Haya de la Torre
I	3	Novembro de 1926	<i>Plataformas sostenidas por la juventud revolucionaria del Perú en la organización de la Federación de Estudianes</i>	Federación de Estudiantes
I	4	Dezembro de 1926	<i>Nuestro frente intelectual</i>	Haya de la Torre
II	5	Janeiro de 1927	<i>La Federación de Estudiantes y Amauta</i>	Federación de Estudiantes
II	7	Março de 1927	<i>Votos americanistas de la juventudes del Perú y Chile. El acercamiento chileno-peruano</i>	Francisco Javier Fermandois
II	7	Março de 1927	<i>Votos americanistas de la juventudes del Perú y Chile. Hacia la unión de los pueblos de la América Latina</i>	Eduardo J. Goicochea
II	8	Abril de 1927	<i>Manifiesto de Manuel Ugarte a la juventud latino-americana</i>	Manuel Ugarte
II	8	Abril de 1927	<i>Mensaje de Alfredo Palacios</i>	Alfredo Palacios
III	13	Março de 1928	<i>Mi mensaje a la juventud de Santiago Arguello</i>	Estuardo Nuñez
III	16	Julho de 1928	<i>Manifiesto de Manuel Ugarte y los Estudiantes latino-americanos de Europa</i>	Manuel Ugarte
III	19	Novembro/Dezembro de 1928	<i>Mensaje de los Estudiantes venezolanos exilados a las juventudes universitarias de America</i>	Estudiantes venezolanos exilados
III	19	Novembro/Dezembro de 1928	<i>José Sabogal y la juventud</i>	Fernán Cisneros
IV	24	Junho de 1929	<i>Carta de Unamuno a los Estudiantes españoles</i>	Miguel de Unamuno
IV	24	Junho de 1929	<i>Manifiesto de los Estudiantes españoles. Al país!</i>	Estudiantes Españoles

Fonte: Elaboração do autor.

Os textos publicados em *Amauta*, os quais abordam as discussões sobre o “movimento estudantil” e as juventudes latino-americanas, apresentavam características relacionadas que eram a denúncia e a orientação contra os processos imperialistas estadunidenses – que avançavam sobre a região. Nesta perspectiva, professores como Alberto Ulloa, Manoel Ugarte, Alfredo Palacios, entre outros, exerceram importantes influências na orientação e na formação das juventudes que buscavam construir uma nova América Latina.

Assim, diante da postura imperialista estadunidense, os estudantes e professores se uniram fortalecendo o espírito de luta em benefício da “nova emancipação do povo latino-americano” contra os novos processos de colonização impostos pelos Estados Unidos da América, principalmente pelos interesses na apropriação dos territórios da região. A juventude latino-americana, sustentada em suas próprias origens, foi orientada a lutar pela sua “segunda independência”, combater os ataques das oligarquias e do imperialismo e construir um projeto novo para uma nova sociedade latino-americana.

Para Haya de la Torre (1926a), a juventude latino-americana descobriu logo cedo os objetivos imperialistas da Primeira Guerra Mundial e as articulações do governo estadunidense em exercer e assumir esta vontade de imperar sobre os povos e, sobretudo, sobre os latino-americanos. “*En cada uno de nuestros países, formados en la escuela de la ideología burguesa de Europa, las clases dominantes veían en la guerra una exaltación gloriosa del nacionalismo, del militarismo y de los odios patrióticos* (HAYA DE LA TORRE, 1926a, p. 12).

Esta velha ideia eurocêntrica e de cunho imperialista ianque foi assumida pelos intelectuais, políticos e professores latino-americanos, porém, fortemente combatida pela “nova geração” da América Latina. A juventude latino-americana fez das universidades a grande tribuna contra os interesses da velha ideologia burguesa das classes dominantes, o que provocou a incorporação de importantes professores na causa juvenil. “*Al llamamiento de la juventud, muchos de los maestros ilustres de la vieja generación, tales como Vasconcelos, Ingenieros, Palacios, Varona, vinieron hacia ella y se juntaron a sus banderas*” (HAYA DE LA TORRE, 1926a, p. 12).

Este movimento provocou uma violenta reação por parte das velhas burguesias latino-americanas e muitas vidas juvenis foram sacrificadas no Chile, no Peru, na Bolívia, em Cuba e no Panamá, em nome da “ordem e do patriotismo”. Contudo, no contexto das ações da “nova geração” da América Latina, a “Reforma de Córdoba” representou uma nova consciência latino-americana, que inspirada e apoiada por importantes pensadores, como o francês Roman Rolland, o qual estava sempre disposto a lutar contra os ataques imperialistas.

Haya de la Torre (1926b) insistiu na defesa de uma “frente intelectual latino-americana” e denunciou o caráter retórico, reprodutor e falsificador das ciências, da literatura e da história desenvolvido pelos “civilistas”. A oligarquia civilisa enganou a juventude peruana e estabeleceu uma ditadura intelectual. Todavia, a juventude estudantil levantou-se contra o anacronismo educacional “civilista”, por meio da “Reforma Universitária de 1919”. Assim, questionou a estrutura conservadora da Universidade de São Marcos e proporcionou um avanço quando foram criadas as Universidades Populares decretando o fim do intelectualismo reacionário “civilista”.

Referindo-se a estas Universidades, Haya de la Torre (1926b, p. 3) escreveu: *“Para la nueva generación peruana, para el pueblo, para la nación en una palabra, estos siete años han sido memorables por su enseñanza. En el campo intelectual han tenido una repercusión inmensa”*. Haya de la Torre defendeu que seria necessário reivindicar o mais *“fuerte y auténtico”* do Peru intelectual para contrastar a intelectualidade da classe dominante peruana. Este trabalho estava sendo desenvolvido sob a orientação de Mariátegui, como pode ser observado nas palavras de Haya de la Torre (1926b, p.4):

Usted, compañero Mariátegui, ha comenzado esa tarea que hay que intensificar y engrandecer. Hay que revisar la ortodoxia del civilismo intelectual y derribar ídolos, sacando del “index” a muchos valores nuestros populares y por ende nacionales legítimos, que el civilismo condenó. [...] Porque siente que ahí esta más el Perú verdadero, el Perú auténtico, el Perú de los que sufren y de los que trabajan, el Perú que está insurgiendo hoy en la conciencia de los productores y cuyas aspiraciones profundas expresa nuestro Frente de Trabajadores Manuales e Intelectuales.

Pode-se dizer que Haya de la Torre, no ano de 1926, já anunciava a capacidade do pensamento alternativo de Mariátegui que, revisando a ortodoxia intelectual do civilismo, conseguiu derrubar os ídolos dos cânones eurocêntricos, representados pela “geração dos novecientos”.

No que se refere à Federação de Estudantes do Peru, apontamos que foi organizada com o propósito de defender uma plataforma que reivindicava uma série de objetivos a serem alcançados pela juventude, tais como: lutar constantemente pela reforma universitária; aderir ao novo espírito da época; realizar o segundo congresso de estudantes; impulsionar a casa comum da juventude; e fomentar as relações exteriores (FEDERACIÓN DE LOS ESTUDIANTES, 1926). Os estudantes defendiam um processo de socialização da cultura e de solidariedade permanente entre indígenas e trabalhadores, além da adesão da instituição representativa da juventude peruana à Confederação Internacional dos Estudantes. Especificamente, no campo das lutas para reformar a universidade, a Federação dos Estudantes defendia os seguintes princípios:

a).-Defensa de la autonomía de las Universidades; b).-Autonomía de las Escuelas Especiales o su transformación en Facultades de la Universidad Mayor; c).- Participación de los Estudiantes en la dirección de sus respectivas Universidades o Escuelas Especiales; d).-Derecho de veto por los Estudiantes en la elección de los Rectores de las Universidades y Directores de las Escuelas Especiales; e).- Renovación de la docencia universitaria mediante el ejercicio del derecho de tachas; f).-Renovación de los métodos pedagógicos; g).-Veto de honor de los Estudiantes en la provisión de las cátedras; h).-Incorporación a la Universidad de los valores extra-universitarios; i).-Creación del nuevas cátedras en las Facultades, que pongan a la Universidad peruana a la altura de nuevas corrientes de la Ciencia (FEDERACIÓN DE LOS ESTUDIANTES, 1926, p. 40).

A união das juventudes latino-americanas seria uma estratégia fundamental no processo de emancipação frente aos ataques imperialistas. Neste sentido, Francisco Javier Femandois (ex-presidente da Federação de Estudantes do Chile) defendeu que a solidariedade da juventude deveria ultrapassar as antigas mágoas entre Chile e Peru, oriundas da Guerra do Pacífico, pois, os jovens chilenos e peruanos deveriam assumir o desafio de fortalecer os laços de solidariedade para que pudessem discutir e enfrentar qualquer problema relacionado com as políticas nacionais, sempre resguardando o critério latino-americano. Esta ação era de suma importância para os novos rumos que os povos da América Latina deveriam tomar, pois ele acreditava que *“de la nueva generación latino-americana depende en parte considerable el porvenir de nuestra Patria Grande”* (FERMANDOIS, 1927, p. 34).

Por fim, apontamos que nos processos de luta pelos interesses dos movimentos estudantis e das juventudes na região, o trabalho editorialista e jornalista de Mariátegui teve uma importante contribuição, como pode ser observado no reconhecimento da Federação dos Estudantes: *“La Federación de Estudiantes, [...] há acordado unánimemente, por la labor encomiable que viene realizando ‘Amauta’ en pró de la renovación en el Perú, felicitar i otorgar un voto e aplauso a Ud. señor Director i a todos i cada uno de sus colaboradores”* (AMAUTA, 1927, p. 2)¹³⁹.

5.2.4.4 “Docencia” e a “ação organizativa dos professores” na revista *Amauta*

Quadro 14- Artigos sobre “docência e a ação organizativa dos professores” publicados em *Amauta* (1926-1930)

Ano	Volume	Data	Artigo/Título	Autor/a
I	1	Setembro de 1926	<i>Carta a los Maestros del Perú</i>	Guillermo Mercado
II	6	Fevereiro de 1927	<i>Mensaje de la Asociación General</i>	Asociación

¹³⁹ Revista Amauta, Lima, año II, n. 5, jan. 1927.

Ano	Volume	Data	Artigo/Título	Autor/a
			<i>de Profesores de Chile a los maestros de América</i>	General de Profesores del Chile
II	6	Fevereiro de 1927	<i>El poema del maestro</i>	Clodoaldo Alberto Espinoza Bravo
II	6	Fevereiro de 1927	<i>Mensaje de Haya de la Torre</i>	Haya de la Torre
III	11	Janeiro de 1928	<i>Mensaje a la Convención Internacional de Maestros de Buenos Aires</i>	Miguel Angel Urquieta
III	11	Janeiro de 1928	<i>La unión latino-americana</i>	Consejo Directivo de la Unión latino-americana
III	12	Fevereiro de 1928	<i>La Convención Internacional de Maestros de Buenos Aires</i>	Julio R. Barcos
III	12	Fevereiro de 1928	<i>La convención internacional de Maestros de Buenos Aires</i>	Nicanor A. Delafuente
III	16	Julho de 1928	<i>Himno Escolar González Prada</i>	Fidel Zarate
III	19	Novembro/dezembro de 1928	<i>Protesta y llamamiento de la Internacional del Magisterio Americano</i>	Internacional del Magisterio Americano
IV	22	Abril de 1929	<i>Primera Convención Nacional de Maestros Argentinos reunida en Córdoba</i>	La Internacional de los trabajadores de la Enseñanza
IV	22	Abril de 1929	<i>La prensa libre, maestros y hombres dignos de América</i>	La Internacional del Magisterio Americano
IV	23	Maio de 1929	<i>La reacción en Chile contra los Maestros</i>	Gerardo Seguel
IV	26	Setembro/Outubro de 1929	<i>La 2ª Convención del Magisterio Americano</i>	Redação Revista <i>Amauta</i>
IV	26	Setembro/Outubro de 1929	<i>Los aprendices brujos. Carta Abierta a M. Jeunehomme</i>	Daniel Navea
V	31	Junho/julho de 1930	<i>Después del Congreso de Montevideo de la Internacional del Magisterio Americano</i>	Secretariado de la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza

Fonte: Elaboração do autor.

A “docência e ação organizativa dos professores” estiveram presentes na visão e percepção de Mariátegui que sempre abriu consideráveis espaços para que as reflexões mais autorizadas da época pudessem apresentar as realidades sobre as questões do magistério latino-americano. Nestes espaços, o magistério foi pensado e apresentado como uma ação importante na luta contra o imperialismo e na possível transformação e emancipação da região. As análises sobre o magistério publicadas por *Amauta* trouxeram perspectivas revolucionárias, reformistas, progressistas e também idealistas.

Para Mercado (1926, p. 16), os professores “*ya no eres el paria de la sociedad, eres el conductor de ella, ya no el hombre desconocido porque sobre ti dotará toda la fè de los grupos que conduzcas. De tu obra de amor absoluto y de razón pura, depende la felicidad de los pueblos de mañana*”. Considerando que o autor supracitado, em outra passagem do texto, afirmou que fosse inconcebível pensar em um professor que não fosse revolucionário, seu texto parecia indicar uma perspectiva romântica, apontando que a felicidade futura da sociedade estaria sob a responsabilidade dos professores e, em razão disso, avaliamos que ele se aproximava das proposições do pensamento “ilustrado”. Para Mercado (1926, p. 16), os professores “*eres un soldado de gran ejército de la verdad y de la luz, contra las huestes sombrías de la ignorancia, tu única enemiga*”.

Numa perspectiva crítica, Urquieta (1928, p. 3) apontou que “*adoptar para la lucha por la vida la carrera del magisterio, equivale a la consciente y deliberada entrega a la mortificación, al hambre y, acaso, al envilecimiento*”. Segundo Urquieta (1928), para que o magistério pudesse alcançar um posto respeitável entre as profissões na sociedade da época, seria necessário assegurar a independência econômica, pois seria ela a fonte que irradia todas as outras independências, assim como orientava a *Covención Internacional de Maestros*.

O autor supramencionado ainda fez uma crítica ao sistema de governo que supervalorizava o exército em detrimento do magistério. Para ele, não existia uma consciência de que o investimento na formação e na carreira dos professores era tão importante como investir em segurança nacional. Urquieta (1928) ainda ressaltou que os professores eram os principais responsáveis pela formação da verdadeira consciência nacional.

Amauta também publicou os importantes eventos das organizações de professores da região latino-americana, como a primeira e segunda Convenção Internacional de Professores, em Buenos Aires e Montevidéo, respectivamente, e a Convenção Nacional dos professores argentinos, realizada em *Córdoba*.

Para Delafuente (1928), a Convenção Internacional de Professores de Buenos Aires teve sua origem na organização magisterial chilena¹⁴⁰ que, na época, era a única força nacional organizada, com orientações definidas e com uma grande experiência nos trabalhos de ações sociais. Esta Convenção só foi realizada em Buenos Aires, por motivos políticos que assolavam a então realidade chilena. A Convenção Internacional esteve representada pelas “melhores forças de renovação do continente”, tendo participado mulheres e homens do Uruguai, do Chile, do Paraguai, do Peru, da Guatemala, da Bolívia e da Argentina. Segundo

¹⁴⁰ A Associação Geral de Professores do Chile teve sua origem durante os anos da Reforma Univesitária ocorrida na Convenção Nacional de Professores de Santiago, em 1922 (PUIGGRÓS, 2016).

Delafuente (1928, p. 8), “*lo primero que se hizo fue un balance de sociedades, personas y publicaciones que dentro y fuera del país se hubiesen distinguido por su contribución en pro de los ideales de la nueva Pedagogía [...]*”.

As discussões e reflexões da primeira Convenção de Professores concluíram que, em relação aos educadores europeus, “[...] *los superamos en libertad de espíritu y en independencia mental, para enfocar en su aspecto sociológico el magno problema de la cultura*” (DELAFUENTE, 1928, p. 8). Este autor ainda ressaltou que, além dos valores científicos e culturais que foram proporcionados pela Convenção de Buenos Aires, o encontro serviu para criar uma espécie de rede de convivência e de troca de experiências, possibilitando um laço de amizade entre os professores e professoras do continente latino-americano, o que originou a criação da Internacional do Magistério Americano (IMA).

No texto que apresentou a mensagem da *Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza* (ITE) à “*Convención Nacional de Maestros argentinos*”, reunidos em *Córdoba*, destacou-se a importância da organização sindical dos professores, assim como houve a denúncia da falta de políticas em relação à carreira, aos salários, à questão de gênero e às condições de trabalho dos docentes da Argentina. O texto também trouxe à baila a falta de investimentos financeiros para a educação e apresentou uma alta porcentagem das reservas financeiras - “*11 millones de pesos a más a los militares e marinos*” - investidas nas políticas de segurança nacional. No centro da mensagem da ITE, pôde-se ler a afirmação de que “[...] *los problemas del magisterio argentino no son ni pueden ser, como algunos se divierten en repetirlo, problemas simplemente pedagógicos. El problema del magisterio argentino es un problema de orden social*” (ITE, 1929, p. 70).

Numa perspectiva semelhante, o texto da IMA denunciou a brutal perseguição aos professores chilenos que dirigiam a *Asociación General de Profesores* e aos demais que não compartilhavam com as ideias da ditadura no país. Assim, como uma ação para ajudar os professores, a IMA fez a seguinte recomendação:

1º Denunciar por la prensa y otros elementos de vulgarización las medidas violentas de que son objetos los educadores chilenos; 2º Celebrar actos de protesta contra los autores de las persecuciones, y de adhesión a las víctimas; 3º Hacer llegar su condenación, directamente, a la Dictadura, y a sus agentes diplomáticos en el exterior; 4º Trabajar por la expatriación de los maestros declarados cesantes; 5º Comunicar a la IMA, todas las resoluciones que se adopten (IMA, 1929, p. 81-82).

Dessa forma, compreendemos que *Amauta* assumiu o compromisso de disseminar a luta em prol dos movimentos dos docentes latino-americanos abrindo espaços para suas

reivindicações, seus enventos e seus objetivos de construir outros processos educacionais para a região.

5.2.4.5 “Organização” e “crítica à educação” na revista *Amauta*

Quadro 15- Artigos sobre “organização e crítica educacional” publicados em *Amauta* (1926-1930)

Ano	Volume	Data	Artigo/Título	Autor/a
II	5	Janeiro de 1927	<i>González Prada y Urquieta</i>	Miguel Angel Urquieta
II	7	Março de 1927	<i>Editorial. Voto en contra</i>	Redação Revista <i>Amauta</i>
II	10	Dezembro de 1927	<i>Como educa el estado a tu hijo, de Julio R. Barcos</i>	Luciano Castillo
III	11	Janeiro de 1928	<i>La enseñanza de la psicología en la Universidad de San Marcos</i>	Carlos Velásquez
III	12	Fevereiro de 1928	<i>El conocimiento paidológico del niño peruano</i>	Luis E. Galvan
III	14	Abril de 1928	<i>El proceso de la instrucción publica en el Perú¹⁴¹</i>	José Carlos Mariátegui
III	17	Setembro de 1928	<i>Cual es la cultura que creara América?</i>	Antenor Orrego
III	18	Outubro de 1928	<i>El plan de la Reforma educacional en Chile</i>	Luis E. Galvan
III	20	Janeiro de 1929	<i>La psico-pedagogia de los exámenes</i>	Luis E. Galvan
IV	21	Fevereiro/Março de 1929	<i>Los educacionistas suizos piden la abolición de la milicia</i>	Miguelina Acosta Cárdenas
IV	21	Fevereiro/Março de 1929	<i>Segundo Manifiesto Treintatrintiste</i>	Grupo de pintores 30-30
III	22	Abril de 1929	<i>La situación económica de Venezuela</i>	Humberto Tejera
IV	23	Maio de 1929	<i>La plástica revolucionaria mexicana y las escuelas de pintura al aire libre</i>	Martí Casanovas
III	24	Junio de 1929	<i>La orientación educacional del los jóvenes</i>	Luis E. Galván
IV	27	Novembro/Dezembro de 1929	<i>La enseñanza pública en el Perú cumple su misión social?</i>	Federico Sal y Rosas
IV	27	Novembro/Dezembro de 1929	<i>La educación publica en Rusia</i>	Anatolio Lunatcharsky

Fonte: Elaboração realizada pelo autor.

O conjunto de textos que sistematizamos como “organização e crítica à educação” teve contribuições do professor Luis Enrique Galván. O autor, em seu artigo “*El conocimiento paidológico del niño peruano*”, apresentou uma distinção entre a “paidologia” e a

¹⁴¹ Este texto está analisado na seção da ação escrita de Mariátegui.

“pedagogia” e afirmou que era necessário aprofundar os conhecimentos sobre as crianças peruanas, para tornar a educação escolar mais científica e menos improvisada: “*Hasta hoy, en el Perú, sólo hemos realizado una ‘literatura pedagógica’, es preciso que comencemos a hacer una ‘ciencia pedagógica’*” (GALVÁN, 1928a, p. 29). Sobre a distinção entre paidologia e pedagogia, Galván (1928a, p. 29) afirmou:

La pedagógica es una ciencia normativa; tiene una finalidad fuera de sí; bebe sus fuentes de las otras ramas del saber humano para constituirse en una ciencia propia [...]. En cambio, la Paidología es una ciencia en sí; no tiene más propósitos que la investigación de todo lo referente al niño, tomado como sujeto o materia de conocimiento, empleando los métodos que son inherentes a la ciencia: la observación y la experimentación. Lo que la Biología y la Psicología realizan unilateralmente, la Paidología lo totaliza, haciendo al niño base, centro y foco del estudio universal [...].

Assim, Galván defendeu uma educação que pudesse acompanhar e conhecer o “desenvolvimento integral” das crianças, o que a educação peruana ainda não tinha realizado até aquele momento.

Amauta trouxe outra contribuição de Galván, no artigo intitulado “*La psico-pedagogía de los exámenes*”, onde o autor fez críticas ao modelo avaliativo das escolas peruanas. Para Galván (1929a, p. 59), “*el contenido de los exámenes se reduce a una exposición fría de palabras, de palabras y de palabras, indigeridas, habladas en clase por el profesor de lo que él llama ‘sua ciencia y sus conocimientos’, y repetidas por el alumno con gran fidelidad [...]*”. O autor compreendeu que o modelo avaliativo das escolas peruanas realizava e provava muitas coisas, menos a capacidade intelectual dos estudantes e o saber intrínseco e real, o que poderia “deformar” a personalidade dos alunos. Galván (1929a) também discutiu a possibilidade de substituir ou de abolir aqueles processos avaliativos, porém esta medida estava relacionada com a capacidade de reflexão dos orientadores educacionais peruanos.

“*La orientación educacional de los jóvenes*” foi outra temática debatida por Galván (1929b) nas páginas de *Amauta*. O tema foi considerado como um ponto fundamental no mecanismo educativo peruano, pois, após concluir os processos de ensino escolar, os jovens não sabiam o que fazer. Assim, o autor defendeu a introdução dos exames psicotécnicos, para estabelecer o grau de aproveitamento dos estudantes e sua orientação profissional.

Amauta publicou as reflexões de Galván sobre o “*El plan de la Reforma Educacional en Chile*”, onde apontou que a reforma proposta foi um “*intenso movimiento de organización educativa tan trascendental, por ser completa y vasta, que no es posible un escape de indiferencia al contagio de tan nobles entusiasmos [...]*” (GALVÁN, 1928b, p. 59). A reforma educacional foi iniciada por professores primários que pertenciam à *Asociación*

General de Profesores del Chile e que tomaram a iniciativa por realizar um progresso pedagógico. A reforma educacional chilena poderia ser sintetizada em três aspectos básicos:

1º- Las finalidades y los ideales de la enseñanza que determinan postulados teóricos (eje filosófico); 2º- La organización del servicio en la realidad tangible, que es la adecuación a la práctica de los problemas esbozados por aquel (eje técnico-administrativo); y 3º- La condición y preparación del maestro que es el elemento humano motor de la escuela y obrero en la empresa educativa (eje activo) (GALVÁN, 1928b, p. 61).

Galván ainda discutiu a finalidade filosófica da educação proposta pela reforma chilena, a autonomia da função e descentralização da execução das atividades pedagógicas, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino. O autor também discutiu a ideia de escola como “comunidade vital”, onde afirmava que *“toda escuela será organizada y considerada como una comunidad orgánica de vida y de trabajo, en la cual colaboren maestros, padres y alumnos en común anhelo de perfección y solidaridad”* (GALVÁN, 1928b, p. 63).

Esta ideia estava estritamente relacionada com o princípio da *Coeducación*, que o autor transcreveu da seguinte forma: *“La organización de la Escuela debe ser familiar y coeducativa, siempre que el ambiente lo permita”* (GALVÁN, 1928b, p. 63), pois as crianças deviam crescer conhecendo-se e respeitando-se mutuamente, afim de formar a ética geradora da vida. Ainda segundo este autor, o princípio da *Coeducación* estava de acordo com os mais imponentes pensadores pedagógicos da época, tais como Dewey, Montessori, Ferrière e, sobretudo, Decroly. Nesta perspectiva, Galván apresentou os diferentes tipos de escolas para o processo educacional:

Escuela-hogar de aire libre y Escuela-hogar de ciudades. Escuela para párvulos; (2) Escuela rural elemental; rural concentrada; sub-urbana y urbana; escuelas complementarias vespertinas o nocturnas para adultos; (3) Escuela secundaria con dos ciclos de tres años cada una, el primero de cultura general y el segundo con tendencia a la especialización técnico-industrial;- (4) Escuela universitaria con el conjunto de sus cuatros Facultades fundamentales: Ingeniería, Sanidad, Ciencias Sociales y de Extensión universitaria; - (5) Escuelas para el arte Puro (Bellas artes) y el Arte Aplicado (Artes manuales y útiles). - (6) Escuelas experimentales para investigaciones y especulaciones científicas y filosóficas (GALVÁN, 1928, p. 64).

Por fim, Galván (1928b) discutiu a organização da *“Escuela Unificada”*, indicando que se tratava de uma grande conquista, em que toda atividade educativa se tornava um único processo, trabalhando com o indivíduo em toda sua trajetória escolar.

Amauta publicou um informe sobre a “educação pública na Rússia”, de Anatolio Lunatcharsky, que foi Comissário de Instrução Pública da extinta União Soviética. O informe apresentava os grandes avanços no campo educacional, alcançados após a Revolução Russa. *“Durante los primeros años de reconstrucción – 1922 y 1923 – el movimiento de avance fué lento y incerto. En realidad, solo alcanzó verdadero vigor en 1923-24”* (LUNATCHARSKY,

1929, 16). Neste informe, constata-se que a educação primária que abrangia 50% (cinquenta por cento) das crianças em idade escolar, antes da Revolução, atingiu 89% (oitenta e nove por cento) durante o período revolucionário. O número de jovens que receberam educação secundária teve um crescimento de 54% (cinquenta e quatro por cento) e as escolas para crianças e jovens do campo atingiram mais de um milhão de matrículas.

Naquele período também foram criadas as “*Facultades Obreras*” que funcionavam durante o dia e à noite e este foi o principal meio de elevação da cultura dos jovens camponeses e trabalhadores. Destarte, foi implantada uma campanha contra o analfabetismo que contemplou mais de um milhão de estudantes adultos. Nas próprias palavras de Lunatcharsky (1929, p. 16): “*Es de la mayor importancia que hayamos creado un mecanismo tan realmente formidable para la educación de los adultos*”.

O texto “*¿La enseñanza pública en el Perú cumple su misión social?*”, de Federico Sal y Rosas, também integrou os textos que compuseram a “organização e crítica à educação”. Para este autor: (1929, p. 88):

Nuestra organización educacional es todavía un extraño caso de hibridismo embrionario en que se han estratificado ensayos y adaptaciones más o menos infortunados, con escasa visión de las características raciales, geográficas y psicológicas que forman nuestra realidad ambiente (SAL Y ROSAS, 1929, p. 88).

Sal y Rosas defendeu que a singular estrutura geográfica do Peru e a desigual distribuição étnica imprimiam profundas particularidades físicas e espirituais em cada região do país e que as condições climáticas, culturais e mentais eram distintas ou totalmente opostas, se considerada a Costa em relação à Serra.

Nuestra política educativa es global y unitaria. Su dinamismo desenvuelve un plan que en el mejor de los casos consulta solo las características y necesidades de la costa, por estar allí ubicados la metrópoli y los grandes centros comerciales e industriales, creando así una perjudicial subordinación de las conveniencias culturales de la sierra y de la montaña, y que representa en población y extensión la mayor parte del Perú.

Para Sal y Rosas (1929), o resultado desta política educativa era o penoso desenvolvimento da instrução pública, sobretudo nos contextos da região serrana do Peru. Este autor também defendeu que o problema fundamental da educação peruana não residia somente na multiplicação das escolas, mas em sua organização. Nos dizeres de Sal y Rosas (1929, p. 89):

Nuestra política educativa debe informarse en el ideal de hacer de la enseñanza pública no ya aquella rutina administrativa transplantada de Europa o Norteamérica, sino un instrumento civilizador de fecunda acción constructiva. [...] Para ello hay que plasmar su estructura dentro de la realidad física y espiritual de cada región [...] dentro de las líneas generales y orientación nacionalista que reclama la creación de un espíritu y una cultura genuinamente peruanos.

A publicação deste texto de Sal y Rosas evidenciava o projeto de *Amauta* no trabalho educativo de preparação para a construção de um novo país. A visão de Mariátegui – de disseminar e aprofundar o conhecimentos das próprias realidades regionais e gerar novas perspectivas que representassem o “Peru profundo” – indicava a consciência de *Amauta* na necessidade de rompimento com as estruturas exógenas que marginalizavam a maioria dos povos peruanos e reproduziam os privilégios para uma minoria.

Ainda sobre os textos de “organização e crítica à educação”, o Movimento Sindical publicou um artigo sob o título “*Las Escuelas Obreras y Campesinas José Carlos Mariátegui*”. Este texto apresentava o esforço organizativo do proletariado peruano em desenvolver seus próprios órgãos de cultura que, sob a iniciativa da CGTP, resolveram criar as escolas *Obreras y Campesinas*. Assim, o Movimento Sindical (1930, p. 83) afirmou:

Al dar vida ahora a sus propias escuelas, el proletariado se ha provisto de los medios que necesita para armarse de las enseñanzas a cuya difusión consagró su vida el camarada desaparecido. La pequeña-burguesia oportunista tratará una vez más de seducirlo llevándole su pequeña-ciencia confusa. Pero la cultura de clase le permitirá desplegar su lucha histórica también en el terreno de las ideas, desenmascarando a todos los que, consciente o inconscientemente, traten de desorientarlo. En las Escuelas Obreras y campesinas, el proletariado se entrenará para lucha de clase.

O projeto da CGTP, de desenvolver seus próprios órgãos de cultura, foi pensado e organizado por Mariátegui, com o objetivo de possibilitar a formação dos trabalhadores, a partir das suas próprias demandas. Contudo, Mariátegui não pôde implementar esta ação, devido seu falecimento, a qual foi assumida pelo Movimento Sindical que o homenageou dando seu nome às escolas *Obreras e Campesinas*.

Enfim, a organização educacional foi exemplificada pela revista *Amauta*, na publicação do texto “*La plástica revolucionaria mexicana y las escuelas de pintura al aire libre*”, de Martí Casanovas. Uma experiência que representou os princípios revolucionários do povo mexicano, pois foram estas escolas abertas a todos, sem privilégios de classes, e fizeram da arte um verdadeiro expoente social concedendo às classes populares meios e recursos de expressão artística, para que, por meio dela, pudessem exteriorizar seus sentimentos e suas vidas.

5.2.4.6 “Educação universitária” na revista *Amauta***Quadro 16- Artigos sobre “educação universitária” publicados em *Amauta* (1926-1930)**

Ano	Volume	Data	Artigo/Título	Autor/a
I	1	Setembro de 1926	<i>La cultura frente a la Universidad</i>	Carlos Sánchez Viamonte
I	1	Setembro de 1926	<i>Topicos de la nueva Universidad</i>	Carlos Enrique Paz Soldán
I	3	Novembro de 1926	<i>La universidad y la vocación política del siglo</i>	Carlos Sánchez Viamonte
I	3	Novembro de 1926	<i>Del taller universitario de Carlos Sánchez Viamonte</i>	Manuel Díaz Vasquez
II	6	Fevereiro de 1927	<i>¿Que hace nuestra universidad por la investigación científica?</i>	Luis E. Galvan
II	8	Abril de 1927	<i>Gabriel del Mazo. La Reforma Universitaria, tomo I</i>	Manuel Díaz Vasquez
II	9	Maio de 1927	<i>La Reforma Universitaria de Julio V. Gonzalez</i>	Luciano Castillo
II	10	Dezembro de 1927	<i>Bases para reformar la universidad de Cuzco</i>	Fortunato Herrera et al.
II	10	Dezembro de 1927	<i>Desarrollo de las ideas socialistas y sindicalistas argentinas</i>	Oscar Herrera
III	12	Fevereiro de 1928	<i>La reforma universitária</i> ¹⁴²	José Carlos Mariátegui
III	12	Fevereiro de 1928	<i>La universidad reaccionária</i>	Luiz Aníbal Fernández
III	12	Fevereiro de 1928	<i>El gran destino de América. Qué es América?</i>	Antenor Orrego
III	14	Abril de 1928	<i>El profesor Tello y la reforma universitária</i>	Alberto Arca Parró
III	15	Maio/Junho de 1928	<i>La cultura frente a la Universidad de Carlos Sánchez Viamonte</i>	Luciano Castillo
III	16	Julho de 1928	<i>Conferencias: Cultura universitária y cultura popular</i>	Antenor Orrego
III	18	Outubro de 1928	<i>Nota: La Reforma en la Universidad de Arequipa</i>	Redação Revista <i>Amauta</i>
III	20	Janeiro de 1929	<i>El sentido social de la Reforma Universitaria</i>	Samuel Ramírez Castilla
V	30	Abril/Maio de 1930	<i>La Reforma universitária en la Argentina</i>	Ricardo Martínez de la Torre
V	32	Agosto/Setembro de 1930	<i>El Movimiento universitario</i>	Redação Revista <i>Amauta</i>

Fonte: Elaboração realizada pelo autor.

O argentino Carlos Sánchez Viamonte foi um dos pioneiros a trazer à baila a discussão sobre a temática universitária para as páginas da revista com o texto “*La cultura frente a la universidad*”. O autor defendeu a necessidade de se desenvolver uma proposta de trabalho

¹⁴² Este texto está analisado na seção da ação escrita de Mariátegui.

que pudesse observar uma “*obra comum*”, a qual estivesse de acordo com as demandas da época. A primeira etapa deste trabalho coletivo deveria estar voltada para uma ação conjunta e coordenada para a orientação da cultura, que estava sob as concepções da Universidade oficial, pois para Sánchez Viamonte (1926a, p. 7):

[...] la Universidad latinoamericana sigue siendo, a pesar de la Reforma triunfante en apariencia, nada más que una venerable y vetusta mistificación, especialmente en aquellas disciplinas que trascienden a la vida social y que pretenden regir sus aspectos políticos, jurídicos y económicos.

Diante deste cenário, Sánchez Viamonte (1926a) propôs a criação de uma nova universidade, restaurando a mais antiga e conhecida das universidades, “*la universidad libre*”, orientada e dirigida por “verdadeiros” professores e habitada por “verdadeiros” estudantes e não somente por alunos em busca de um título profissional.

No texto “*La Universidad y la Vocación Política del Siglo*”, Sánchez Viamonte discutiu a importância da universidade para a formação política e de novos políticos que pudessem atuar nos governos dos países latino-americanos, pois durante muito tempo o título acadêmico significou uma condição para atuar nos cargos políticos e nas funções públicas. Contudo, esta não era a realidade da universidade argentina naquela época. Nas palavras de Sánchez Viamonte (1926b, p. 37): “*Sin embargo, no ha ocurrido eso [...] nuestros universitarios fueron y son aún nada más que profesionales, más o menos laboriosos, hábiles o afortunados*”. Para Sánchez Viamonte (1926), as transformações ocorridas pela guerra europeia e a posterior reação ditatorial e militar influenciaram na definição da vocação política daquele século, o que provocou a inquietação do problema social e a crise aguda dos antigos sistemas.

Amauta publicou o artigo “*¿Que hace nuestra Universidad por la investigación científica?*”, do professor Luis Enrique Galván, onde discutiu a importância da universidade para o “nacionalismo”, como também a cultura e a missão das universidades. O texto apresentou os principais modelos de universidades trazendo as contribuições francesa, inglesa, alemã e estadunidense e enfatizando a tendência que vigorava na Universidade de São Marcos. Nos dizeres do autor:

La tendencia representada por nuestra Universidad, a través de su vida histórica, es la tradicional latina moldesda em París Pavia y Salamanca. Como es lógico, no podía contradecir a su abolengo rancio. La organización de sus facultades y cátedras son un hecho fehaciente de ello. En línea matriz y generica es ortogadora de títulos profesionales para las carreras liberales, y secundariamente, solicita la discusión de algún tópico especulativo (GALVÁN, 1927, p. 6).

Para Galván (1927), a Universidade de São Marcos deveria receber com justiça o título de “cérebro da nacionalidade”. Entretanto, Mariátegui (1927, p. 5)¹⁴³ assinalou:

El concepto de Dr. Galván sobre la función complida por la Universidad de San Marcos en la República no es el nuestro. No ratificamos, por nuestra parte, a la Universidad el título de “cerebro de la nacionalidad”. Pero, en cambio, creemos que el Dr. Galván abre con este estudio un trascendente debate al cual “Amauta” – que tiene el propósito de hacer una enérgica campaña por la Reforma Universitaria – debe absolutamente sus páginas.

Esta publicação de Galván e a observação de Mariátegui em relação ao conceito sobre a Universidade de São Marcos evidenciavam o compromisso editorial de *Amauta* com o projeto da reforma universitária e o comprometimento da revista com sua proposta de abertura epistemológica.

Amauta também publicou o “*Ante-proyecto do Nuevo Estatuto Universitario*” no texto “*Bases para reformar la Universidad del Cuzco*”, no qual apresentou os princípios e os artigos básicos daquela universidade. O documento indicava que a Universidade de Cusco deveria ser “*un centro de estudios superiores dirigido a la formación de las capacidades encauzadoras de la vida colectiva, en las multiples esferas de la actividad general y particular*” (HERRERA *et al*, 1927, p. 52).

Luis Aníbal Fernández, em seu texto “*La Universidad Reaccionaria*”, fez uma dura crítica aos processos de formação realizados na Universidade de São Marcos, apontando que o ano de 1927 foi o momento de maior reação conservadora nos ambientes universitários limenhos: “[...] *las Universidades de la hora no son los talleres sanchopancescos que San Marcos encarna como gran prototipo*” (FERNÁNDEZ, 1928, p. 30). Para o autor, o ambiente universitário em São Marcos tinha se dedicado a “cansar a juventude” e a “encher de sombra” suas consciências e seus espíritos, enfim, a universidade estava entregue à vontade reacionária. Nos dizeres de Fernández (1928, p. 30):

Así, la reforma universitaria ha dejado de ser una conquista. Del tan alardeado movimiento del 19 no queda ya nada. Muy por el contrario, catedráticos tachados entonces son ahora catedráticos eminentes. Del movimiento furioso y radicaloide del 21 queda todavía menos. Apenas el olvido. Y de las jornadas del año 24 quedan solo anécdotas.

Assim, na esteira da perspectiva da nova geração peruana (de construir um “Peru novo” no interior de um “mundo novo”), Fernández (1928) sugeriu que a renovação do espírito universitário de São Marcos passaria pelo ingresso de novos professores, administradores e estudantes que pudessem implantar novas perspectivas em consonância com as circunstâncias dos novos tempos.

¹⁴³ Revista *Amauta*, Lima, año 1, n. 6, p 5-7, fev. 1927.

Amauta também publicou o texto “*El profesor Tello y la reforma universitaria*”, de Alberto Arca Parró, texto este que concentrou-se nos estudos e nas experiências do professor Julio César Tello que, durante muitos anos, dedicou-se à investigação da organização do ensino superior. César Tello, ao analisar a situação universitária no ano de 1921, compreendeu que a Universidade de São Marcos entrara em crise, não por causa de situações estruturais e, sim, porque havia perdido seu “espírito”. Neste sentido, realizou uma revisão de diversos sistemas universitários e defendeu uma “reorganização científica” da universidade peruana. De acordo com Arca Paró (1928, p. 28), César Tello pensou “[...] *en la Universidad del Futuro, en la Universidad con universalidad, donde se enseñen todas las Artes y todas las Ciencias, y, que, al mismo tiempo, sea un taller para investigar científicamente*”.

No que tange à “autonomia universitária”, César Tello defendeu o direito de o professor escolher o melhor método para sua prática de ensino e de estudar e criticar com ampla liberdade qualquer doutrina religiosa, política ou social. Todavia, com base numa orientação do sistema universitário estadunidense, não concebia a autonomia universitária sem a existência de uma “*Junta de Supervigilancia*”, formada por representantes dos professores, estudantes, governo e do parlamento. Este conselho “*ejercería una inspección sana y estimulante en los departamentos, bibliotecas y museos; señalaría defectos y reconocería méritos; llamaría la atención de los poderes públicos sobre la necesidad de impulsar determinados estudios [...]*” (ARCA PARRÓ, 1928, p. 28).

De acordo com Arca Parró (1928), Tello também defendeu um ensino voltado para a investigação incentivando a produção original de professores e instituições. Ao estudar a reforma da Universidade de São Marcos, por meio de suas várias etapas evolutivas, advogou pela formação de uma “*Universidad Científica*” frente a uma universidade profissionalizante, com o propósito de construir uma instituição que respondesse às necessidades e ideais da sociedade da época.

Amauta também publicou a conferência “*Cultura Universitaria y Cultura Popular*”, do professor Antenor Orrego, onde defendeu a formação de uma “*cultura histórica*” e não uma “*cultura muerta*”. Para tanto, advogou pela construção de uma universidade integralizada, onde pudessem conciliar a universidade e o povo, o trabalhador manual e o trabalhador intelectual, pois eram considerados elementos que não podiam caminhar separadamente, porque se complementavam entre si. “*Cuando se divorcian, la cultura se convierte en el instrumento de una clase dominante que explota y oprime al pueblo [...]*” (ORREGO, 1928, p. 35).

Para Orrego, a universidade no Peru apresentava uma “*semi-cultura*” de gabinete e não tinha uma verdadeira “*cultura vital*”, porque, para ele, a cultura deveria ser vivida em princípio e em ação. Nos dizeres do autor: “*Hablo así de la universidad peruana porque he sido y soy un universitario. Los males de la propia casa no se curan sino denunciándolos. Ocultar las enfermedades es invitarlas a que medren y nos devoren. Quien ama corrige y aplica el cauterio*” (ORREGO, 1928, p. 35).

Na seção “*Notas*” da revista *Amauta*, foi publicado o texto “*La Reforma en la Universidad de Arequipa*”, o qual apresentou as lutas iniciadas pela reforma universitária, em Lima em 1919, que passaram pela universidade de *Trujillo*, em 1923, e que atingiram a universidade de Cusco, em 1927, continuando em Arequipa, no ano de 1928. Tais lutas ganharam força quando um grupo de estudantes se transferiu da Universidade de Cusco para Arequipa e exerceu influência no ambiente acadêmico defendendo os ideais da reforma universitária. O protesto estudantil culminou no seguinte acordo:

1º- Declarar recesada la universidad nacional de Arequipa. 2º- No permitir el funcionamiento de la universidad ni el caso de nombrar-se nuevo rector y nuevos catedráticos. 3º- No aceptar ningún estudiante de esta universidad pasajes, becas, exoneraciones o cualquier otra franquicia de parte del gobierno. 4º- Comunicar este acuerdo al consejo de catedráticos, al ministro de instrucción y a los diarios locales (AMAUTA, 1928, p. 93)¹⁴⁴.

Como resultado deste protesto, o conselho da Universidade de Arequipa tomou a decisão de expulsar os vinte e três estudantes envolvidos nas organizações de luta pela reforma universitária, expressando a posição reacionária e autoritária da reitoria daquela universidade. *Amauta*, mantendo seu projeto de apoio aos movimentos de reforma universitária, denunciou o fato ocorrido em Arequipa.

Samuel Ramirez Castilla, em seu texto “*El sentido social de la reforma universitaria*”, defendeu que a missão vital da universidade estava relacionada com a exigência de melhores sistemas de ensino. Nas palavras do autor: “*creo por esto que la universidad debe desplazarse sobre la Vida; abrir sus ventanas y aerear con nuevas y saludables corrientes sus claustros; situarse entre el pueblo, escuchar sus dolores, agitar la bandera de sus reivindicaciones*” (RAMIREZ CASTILLA, 1929, p. 85). Ele, seguindo os ideais de renovação que circulavam pela região, pensou uma universidade que pudesse se aproximar da vida do povo e acolhê-lo em seus espaços, porque, até então, o povo havia sido somente “objeto” para a universidade e necessitaria ser considerado “sujeito” para o processo de construção de uma nova sociedade.

¹⁴⁴ Revista *Amauta*, Lima, año III, n. 18, p. 92-93, oct. 1928.

O texto *“La Reforma Universitaria en la Argentina”*, de Ricardo Martínez de la Torre, foi apresentado ao público separadamente, nos números 30, 31 e 32 de *Amauta* e trouxe uma leitura crítica do movimento da “Reforma”. De acordo com Martínez de la Torre (1930c, p. 48), a reforma *“fue esta el punto de partida del ‘revolucionarismo’ pequeño-burgués latinoamericano, que pretende suplantar al proletariado en el campo de la lucha de clases”*. Para este autor, a “Reforma Universitária de Córdoba (1918)” aconteceu numa Argentina de economia essencialmente pecuarista, em que a classe dominante era formada por grandes latifúndios. Com os efeitos da guerra europeia, a economia argentina sofreu uma transformação, as características pecuaristas perderam espaço para uma economia com base nas indústrias capitalistas e agrícolas, formando-se uma “burguesia financeira”, sem muitos vínculos com a questão da terra.

Assim, o velho regime político argentino perdeu força e poder e *“La Unión Cívica Radical”*, representante das novas forças políticas e econômicas, ganhou espaço no cenário político, sob a liderança de Juan Hipólito Yrigoyen. *“El irigoyenismo, apoyándose especialmente en la pequeña burguesía urbana, nació como una reacción contra el régimen de las oligarquias terratenientes-ganaderas gobernantes”* (MARTÍNEZ DE LA TORRE, 1930c, p. 48). Pode-se dizer que o *irigoyenismo* representou a reação das novas forças da burguesia e da pequena burguesia urbana contra o predomínio agropecuário.

Neste contexto, no momento de iniciar a Reforma Universitária, a pequena burguesia assumiu o poder e se propôs retirar as características do “velho regime” dos espaços universitários, por meio dos jovens da *“Nueva Generación”* e com o apoio do novo governo. Destarte, foram três fatores que influenciaram a Reforma Universitária: *“el movimiento político nacional radical, cuyo caudillo era Irigoyen, la agitación pacifista de los intelectuales de todos los partidos y la Revolución Comunista”* (MARTÍNEZ DE LA TORRE, 1930c, p. 52).

A composição social da universidade argentina naquela época era construída, em sua totalidade, pela classe que representava o “velho regime” político e econômico. Os filhos da burguesia representavam um segundo posto de poder e os filhos da pequena burguesia constituíam um número quase insignificante. Entretanto, com as consequências da guerra europeia e as transformações sociais e políticas, a composição social dos estudantes modificou bruscamente, sobretudo, com a inserção da pequena burguesia e da classe trabalhadora na universidade. Assim, a “luta de classes” se transportou do campo político eleitoral para o universitário, onde a *“Nueva Generación”*, que tinha uma consciência e um

programa distinto do anterior, se deparou com uma universidade arcaica, teológica e medieval (MARTÍNEZ DE LA TORRE, 1930c).

É nesta perspectiva que Martínez de la Torre apontou o “carácter pequeno burguês” da Reforma, indicando que esta representava o reflexo vivo da época em que surgia, naquela oportunidade, sob os auspícios do “*Partido Radical*”. Para este autor, “*la Nueva Generación se presenta con un caudal recogido fuera del campo del socialismo proletario. Su cosecha corresponde a su condición clasista. No trae las reivindicaciones propias de las clases asalariadas*” (MARTÍNEZ DE LA TORRE, 1930c, p. 37).

A Reforma Universitária representada pela “*Nueva Generación*” foi “*anti-clerical*”, pois confrontou-se com um forte aliado do “velho regime”, a Igreja Católica. Esta era uma formidável auxiliar da classe dominante, latifundista e feudal. A Reforma também apresentou um “*carácter continental*”, pois considerou que as mesmas causas econômicas e políticas que ocorreram na Argentina repetiam-se em muitos países latino-americanos. O “*anti-imperialismo*” foi outra característica apresentada pela Reforma Universitária no país. Contudo, não havia propostas concretas para que pudessem combater os avanços do poder do capital internacional, considerando uma proposta “*anti-imperialista*” nos moldes burgueses e pequenos burgueses (MARTÍNEZ DE LA TORRE, 1930c).

No que tange ao “*anti-imperialismo*” da Reforma, faz-se necessário incluir o debate do “*européismo*” e “*anti-européismo*”, pois, segundo Martínez de la Torre (1930c), o “*anti-imperialismo*” da Reforma representou um “*anti-européismo*”, uma negação da influência econômica inglesa na política argentina. Todavia, a plataforma de resistência diante da economia inglesa fora construída sob os fortes impactos dos capitais estadunidenses, os quais eram representados pelos banqueiros ianques que financiavam a *Unión Cívica Radical* e seu *Partido Radical*. Dessa forma, Martínez de la Torre (1930c) concluiu que a Reforma Universitária esteve ligada à classe média revolucionária e foi uma manifestação da “luta de classes” desenvolvida no contexto social e político da Argentina.

Portanto, considerando as análises realizadas nos textos com conteúdos educativos na revista *Amauta*, concluímos que esta foi uma grande plataforma educativa que compôs o projeto editorial e revolucionário de Mariátegui, o qual favoreceu a discussão de importantes temas para a sociedade, como a educação dos indígenas, o movimento estudantil, a educação universitária, entre outros. *Amauta* foi o espaço intelectual onde começaram a fomentar as diversas propostas de estudos, análises e conhecimentos dos problemas peruanos sob os pontos de vista doutrinários e científicos. *Amauta* questionou os cânones dos pensamentos

eurocêntricos e estadunidenses e apontou a necessidade de se gerar outras bases epistemológicas a partir das próprias realidades e circunstâncias (GERMANÁ, 2017).

Enfim, *Amauta* tornou-se realmente uma grande plataforma educativa latino-americana. Nos termos de Melis (1999e, p. 82): “[...] en la dirección de la revista *Amauta*, Mariátegui cumple un papel importante de orientación acerca del problema educacional en todos sus niveles. Al centro del interés y de la elaboración se mantiene la lucha por la reforma universitaria”.

5.2.5 A educação na ação editorial de Mariátegui: *Labor* e a formação dos trabalhadores

Entre novembro de 1928 e setembro de 1929, foram publicados dez números do jornal *Labor*. Os conteúdos dos artigos giravam em torno às discussões dos trabalhadores do campo e das mineradoras, das políticas latino-americanas, com destaque para o contexto mexicano – além daqueles presentes no Uruguai, no Paraguai e na Bolívia – e em torno às análises que havia sobre as questões sindicais (43% dos textos), o cotidiano da vida e os processos educativos dos trabalhadores.

Labor publicou textos de autores estrangeiros, a saber: André Breton; Benard Shaw; Félix Frankfurter; Gerardo Seguel; Luiz Araquistain; Martí Casanovas; Miguel de Unamuno; Tristán Marof; Waldo Frank; e outros. Em relação aos peruanos, publicaram em *Labor* autores, tais como: Abelardo Solís; Antenor Orrego; Armando Bazán; Esteban Pavletich; Eudócio Ravines; Gamaliel Churata; Mariátegui; Ricardo Martínez de la Torre; Nicanor Delafuente; Víctor Vivar; e outros. No tocante às autoras peruanas, apontamos que Angela Ramos e Dora Mayer de Zulen também publicaram no jornal *Labor*. Destes autores e autoras, o peruano Ricardo Martínez de la Torre foi quem mais escreveu neste jornal.

Labor seguiu a rede de colaboração já existente da revista *Amauta* e foi distribuído tanto no território peruano (Callao, Cajamarca, Chiclayo, Cusco, Jauja, Morococha) quanto no exterior (Bogotá, Buenos Aires, La Paz), entre outras regiões. Esta rede de colaboradores na distribuição de *Labor* pode ser observada no exercício epistolar¹⁴⁵ de Mariátegui.

Em relação aos artigos sobre o tema educacional, *Labor* publicou enfoques como a discussão da “escola única” e a “educação do trabalhador”, assim como a “defesa da Associação dos Professores Chilenos”, entre outros, como pode ser observado no quadro a seguir:

¹⁴⁵ MARIÁTEGUI, José Carlos. Correspondencia (1915-1930). Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984. Tomos I e II.

Quadro 17- Artigos sobre a temática educativa publicados em Labor: (1928-1929)

Ano	Volume	Data	Artigo/Título	Autor/a
1	3	Dezembro de 1928	<i>La escuela unica</i>	Victor Vivar
1	4	Dezembro de 1928	<i>Mensaje de los estudiantes venezolanos exiliados a las juventudes universitarias de América</i>	Gonzalo Carnevali e colaboradores
1	5	Janeiro de 1929	<i>Bibliotecas Obreras</i>	Seção Vida Sindical
1	7	Fevereiro de 1929	<i>Hacia el ler: Congreso de Normalistas</i>	Moisés Mariano Manyari
1	8	Maio de 1929	<i>En defensa de la Asociación de Profesores de Chile</i>	Gerardo Seguel
1	8	Maio de 1929	<i>La educación obrera</i>	Problemas de organización sindical

Fonte: Elaboração realizada pelo autor.

O texto “*La escuela unica*”¹⁴⁶ de Víctor Vivar indicou que o desejo de renovação da escola pública já estava nos objetivos de muitos pedagogos que compunham os órgãos políticos de variados países, desde antes da Primeira Guerra Mundial, e apontou que a teoria que sustentava a “escola única” era baseada na busca da igualdade do ensino para todas as pessoas da sociedade. Nas palavras de Vivar (1974, p. 26):

Tenemos, como primer paso hacia la Escuela Unica, la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria. Todos sabemos que ella suministra determinada serie de conocimientos a todos los niños que conforme a la ley están llamados a concurrir a las aulas escolares. Pues bien, si la escuela primaria es la etapa obligada de todos, conviene considerar como acto de justicia que la escuela secundaria y la escuela superior sean también centros abiertos a todos los niños y jóvenes que quieran avanzar más en el camino de los conocimientos.

A “escola única” deveria proporcionar igualdade de possibilidades para todas crianças e jovens, em todas etapas de escolarização, não fazendo distinção de classes sociais, “*porque su lema es la democratización de la enseñanza, la igualdad de derechos de todos los niños y los jóvenes para obtener los beneficios de la escuela*” (VIVAR, 1974, p. 26).

Labor publicou a “*Mensaje de los Estudiantes venezolanos exiliados a las juventudes universitarias de América*”¹⁴⁷, em que o texto denunciava a repressão do governo da Venezuela. O governo estava perseguindo as pessoas que pensavam de forma diferente das

¹⁴⁶ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Labor*: quincenario de información e ideas. Lima: Empresa Editora Amauta, 1974. Edición en Facsímile. Publicado originalmente em Labor, Lima, n. 3, 8 de diciembre de 1928.

¹⁴⁷ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Labor*: quincenario de información e ideas. Lima: Empresa Editora Amauta, 1974. Edición en Facsímile. Publicado originalmente em Labor, Lima, n. 4, 29 de diciembre de 1928.

propostas estatais e que estavam animando os universitários a que eles continuassem lutando pela liberdade de expressão e em favor do fortalecimento e presença das instituições democráticas. A “mensagem” também reclamava pela liberdade dos estudantes que estavam presos, rompendo definitivamente qualquer relação com os “bárbaros” que estavam minando a sociedade (CARNEVALI, *et al.*, 1974).

Na seção “Vida Sindical”, apareceu o texto sobre as “*Bibliotecas Obreras*”¹⁴⁸ que teve o objetivo de solicitar a colaboração dos sindicatos e grupos de trabalhadores para iniciar uma campanha em prol do estabelecimento das “bibliotecas populares”. Este fato foi necessário porque “*Las clases trabajadoras se van dando cuenta, día a día, de la necesidad de crearse una cultura propia, proletaria. El estudio ha de libertar al obrero de la ignorancia, que es esclavitud y sumisión al dogmatismo de los reaccionarios y explotadores*” (VIDA SINDICAL, 1974, p. 46).

O texto apontava que a caracterização do “despertar” das classes populares seria o interesse pela leitura e pelo conhecimento de seus problemas e de suas necessidades e que a emancipação dos trabalhadores deveria ser obra dos próprios trabalhadores, entretanto, este exercício não poderia ser realizado por “analfabetos” e “desorientados”. Importante ressaltar que este texto foi produzido no momento em que as Universidades Populares tinham sido censuradas e fechadas e a instalação das “*Bibliotecas Obreras*” era uma estratégia de luta em favor da formação dos trabalhadores e contra o analfabetismo.

Pela ocasião do Congresso Nacional de Normalistas, *Labor* publicou o texto da *Sociedad de Preceptores de Tarma*, “*Congreso de Normalistas*”¹⁴⁹, onde destacou as lutas pelos direitos e garantias de todos os docentes, tais como “assegurar um posto seguro e estável” de trabalho. O texto marcou também uma oportunidade de “denunciar as injustiças” cometidas aos docentes e uma proposta de “articulação e organização” de uma Sociedade de Preceptores de cada Província. Dessa forma, seria criada uma Federação de Professores de cada Departamento e, conseqüentemente, a Federação de Professores do Peru. Estas federações deveriam estar em comunicação direta com todas as federações de professores da América.

¹⁴⁸ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Labor*: quincenario de información e ideas. Lima: Empresa Editora Amauta, 1974. Edición en Facsímile. Publicado originalmente em *Labor*, Lima, n. 5, 15 de enero de 1929.

¹⁴⁹ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Labor*: quincenario de información e ideas. Lima: Empresa Editora Amauta, 1974. Edición en Facsímile. Publicado originalmente em *Labor*, Lima, n. 7, 21 de febrero de 1929.

O texto “*En defensa de la Asociación de Profesores de Chile*”¹⁵⁰ indicou as manifestações de muitos docentes que se levantaram para denunciar as perseguições e os ataques por parte do governo chileno àquela “associação” que lutava por reformar a educação naquele país. O governo chileno reagiu exilando as lideranças para a Europa e para as regiões nacionais de difícil acesso. Contudo, os docentes latino-americanos manifestaram apoio e se articularam para combater as ameaças aos professores chilenos. Nas palavras de Seguel (1974a, p. 68):

Verdaderamente es ejemplar la actitud de los maestros de América en favor de sus compañeros de Chile. [...] Es necesario interpretarla como la formación de una cadena a través de toda América. La unión de los maestros, significa un movimiento de salvación de la cultura de todas las tiranías repugnantes y la formación de una mentalidad uniforme para la solución de nuestros problemas comunes.

Em a “*educación obrera*”¹⁵¹, *Labor* apresentou a “autoeducação” como uma alternativa às experiências desenvolvidas nas escolas que ofereciam uma educação formal. De acordo com *Labor* (1974, p. 68), a “autoeducação” tinha várias vantagens quanto à escola formal:

[...] desarrolla más la iniciativa y la actividad de los alumnos; la autoeducación puede realizarse durante toda la vida; constituye un trabajo permanente por el desenvolvimiento individual, por la extensión de los conocimientos; de la posibilidad de estar constantemente al corriente de las cuestiones más importantes del movimiento obrero.

Nesta perspectiva, considerou-se como princípio fundamental na direção da “autoeducação” a orientação do trabalho dos estudantes, sem que houvesse interferência na construção do trabalho autônomo, procurando sempre desenvolver uma cultura de atividades independentes. O texto também apontou que esta modalidade de “autoeducação” foi desenvolvida na Rússia. “*En la U.R.S.S. se realiza actualmente con éxito esta autoeducación racional, que se amplia cada día más y se ramifica siguiendo las diversas líneas de la educación obrera y campesina [...]*” (LABOR, 1974, p. 68). Todavia, a experiência de autoeducação peruana foi proposta no contexto das reais circunstâncias dos trabalhadores.

Assim, as análises dos textos referentes à temática educativa, os quais foram publicados em *Labor*, indicam a presença da tentativa de informar e principalmente formar os trabalhadores em congruência com os objetivos do jornal que eram escutar e esclarecer sobre os problemas cotidianos da sociedade. A discussão de pontos como obrigatoriedade e gratuidade do ensino, assim como a igualdade das condições educativas, foi aberta à

¹⁵⁰ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Labor*: quincenario de información e ideas. Lima: Empresa Editora Amauta, 1974. Edición en Facsímile. Publicado originalmente em *Labor*, Lima, n. 8, 1 de mayo de 1929.

¹⁵¹ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Labor*: quincenario de información e ideas. Lima: Empresa Editora Amauta, 1974. Edición en Facsímile. Publicado originalmente em *Labor*, Lima, n. 8, 1 de mayo de 1929.

compreensão dos trabalhadores. Na mesma perspectiva, *Labor* orientou a luta em favor dos direitos e melhores condições de trabalho dos professores, assim como assumiu o exercício de aplicação e estudo das oficinas de autoeducação para os trabalhadores em várias localidades do Peru.

Isto posto, afirmamos que Mariátegui fez da revista *Amauta* e do jornal *Labor* suas principais plataformas educativas, onde buscou, por meio das atividades escritas e editoriais, a formação das novas gerações latino-americanas. *Amauta* teve a função educativa no campo mais geral e *Labor* dedicou-se à formação específica dos trabalhadores (operários e camponeses), embora tenha desenvolvido uma página dedicada aos indígenas. O objetivo de Mariátegui era criar e desenvolver um jornal destinado especificamente aos povos indígenas. Nas palavras do autor: “*Nuestra idea es contribuir a la organización de un pequeño periódico destinado expresamente al campesinado indígena. Se llamaría El Ayllu*” (MARIÁTEGUI, 1984f, p. 571)¹⁵². Dessa forma, a luta pela educação e a formação de um *Nuevo Perú* se dariam em três frentes: *Amauta*, *Labor* e *Ayllu*, contudo, a trajetória existencial de Mariátegui foi interrompida.

Portanto, a ação editorialista de Mariátegui realizada nos trabalhos da revista *Nuestra Época* e sua inserção no mundo político, o apoio às lutas pela reforma universitária, por meio das ações do jornal *La Razón*, assim como as atividades da revista científica *Claridad* (que marcou a passagem do enfoque cultural à perspectiva política) evidenciaram a presença de um pensamento educativo nas atividades de Mariátegui. Este pensamento educativo mariáteguiano também pode ser comprovado, principalmente, por intermédio da revista *Amauta* (uma verdadeira tribuna educativa latino-americana) e o jornal *Labor* que juntos pensaram, analisaram, denunciaram e apontaram novos caminhos para a educação das comunidades indígenas, dos trabalhadores, dos movimentos estudantis, assim como discutiram sobre as questões de teoria educacional, docência, organização da educação e, sobretudo, sobre a reforma universitária. Enfim, a ação editorial de Mariátegui foi uma subversão cultural, apontando para o nascimento de uma nova cultura, de um pensamento alternativo e de uma nova sociedade.

5.3 A educação na ação escrita de Mariátegui

¹⁵² MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia* (1915-1930). Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984f. Tomo II.

Neste tópico serão analisados os materiais “*Escritos Juveniles e Correspondencias*”, os livros “*Temas de Educación*” e “*7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*”, assim como os outros Tomos da obra mariáteguiana que trouxeram referência à temática educativa e que representaram a ação escrita de Mariátegui.

5.3.1 Os “*Escritos Juveniles*” e as primeiras críticas sociais

No que concerne aos *Escritos Juveniles*, em termos quantitativos, no período entre 1911 e 1919, Mariátegui publicou 1.053 (um mil e cinquenta e três) textos, divididos da seguinte forma: “1911 (3 textos); 1912 (7); 1913 (1); 1914 (31); 1915 (112); 1916 (286); 1917 (287); 1918 (256); 1919 (70)” (PORTOCARRERO GRADOS, 1994b, p. 179). Destacamos que o período de maior produção de Mariátegui foi entre os anos de 1916 a 1918, totalizando um conjunto de 829 (oitocentos e vinte e nove) textos.

No que se referem aos conteúdos, os textos foram publicados de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 18- Relação de conteúdos e quantidades de textos publicados por Mariátegui entre os anos (1911-1919)

Conteúdos dos Textos	Quantidade de Textos
Poesias	57
Contos	16
Teatro	3
Crítica de arte, teatro e literatura	73
Temas urbanos	43
Vida social de Lima	15
<i>Turf</i>	48
Religião	7
Política Nacional	776
Política Europeia	26
Política Americana	8

Fonte: Elaboração realizada pelo autor com base no estudo realizado por Portocarrero Grados, (1994, p. 179-180).

Durante a experiência jornalística de Mariátegui em *La Prensa* e que também colaborou nos jornais, *Mundo Limeño*; *El Turf*; *Lulú* e na revista *Colónida*, ele publicou no período (1911-1916) 439 (quatrocentos e trinta e nove) artigos, com tendências aos temas “urbanos, *turf* e à sua obra literária” (PORTOCARRERO GRADOS, 1994b; FLORES GALINDO, 1980a; CARNERO CHECA, 1980; TERÁN, 1980).

De acordo com Portocarrero Grados (1994b), entre 1914 e 1916, Mariátegui escreveu 15 (quinze) artigos sobre a temática da vida social dos setores aristocráticos limenhos. Especificamente, no que se refere às contribuições na seção “*Cabecitas Limeñas*” da revista *Lulú* (entre julho de 1915 e julho de 1916), Mariátegui escreveu dez artigos, sendo quatro dedicados aos temas da classe aristocrática, quatro sobre poemas e dois voltados para contos. No tocante às contribuições de Mariátegui para a revista “*El Turf*”, os textos giraram em torno aos contos, versos e crônicas, desenvolvendo uma possível “literatura de hipódromo”. Na revista “*Mundo Limeño*”, Mariátegui escreveu somente dois artigos. Em relação às contribuições de Mariátegui para a revista “*Colónida*” (onde publicou poemas), esta experiência marcaria um giro dos escritos ilustrativos da classe aristocrática limenha para poesias de alusão ao modernismo literário.

No diário *El Tiempo*, Mariátegui assumiu a coluna “*Voces*”, na qual publicou 253 (duzentos e cinquenta e três) artigos durante os anos de 1917 e 1918 (PORTOCARRERO GRADOS, 1994b; CARNERO CHECA, 1980). Assim, afirmamos que a temática predominante na experiência periodística do jovem Mariátegui foi sobre a “política nacional” com 776 (setecentos e setenta e seis) textos publicados.

Especificamente sobre a temática educativa na produção escrita do jovem Mariátegui, localizamos quatro textos que foram publicados originalmente nos diários *La Prensa* e *El Tiempo* e que foram reproduzidos na organização dos “*Escritos Juveniles*”, contudo, optamos por registrá-los em suas fontes originais, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 19- Artigos sobre a temática educativa reproduzidos nos Escritos Juveniles (1911-1919)

Jornal	Local/Data	Título/Artigo	Autor
La Prensa	Ano XII, Lima, terça-feira, 5 de janeiro de 1915	<i>El año universitario.</i>	José Carlos Mariátegui
El Tiempo	Ano I, n. 137, Lima, terça-feira, 28 de noviembre de 1916	<i>Silencio</i>	
El Tiempo	Ano III, n. 781, Lima, sábado, 31 de agosto de 1918	<i>Escenario de drama</i>	
El Tiempo	Ano III, n. 782, Lima, domingo, 1 de setembro de 1918	<i>Fin de mês</i>	

Fonte: Elaboração realizada pelo autor.

O texto “*El año universitario*”, escrito em janeiro de 1915, um período da vida do jovem Mariátegui considerado por muitos especialistas em sua obra como um período “prepolítico”, já apresentava uma crítica ao sistema universitário da época, como pode ser observado no excerto textual a seguir:

La reforma de su organización, la reforma de sus métodos, la reforma de la ciencia misma que hoy propala, la reforma – que en este caso es la renovación y selección – de su personal docente y hasta la reforma misma de los ideales que casi pudieran llamarse – amarga paradoja – los intereses sin alas de ensueño que hoy preocupan el espíritu de la juventud (MARIÁTEGUI, 1915, p. 2)¹⁵³.

Compreendemos que Mariátegui já auspiciava os efeitos de uma reforma naquele modelo acadêmico aristocrático, mesmo antes de os movimentos de “reforma universitária” eclodirem pela América Latina. Como afirma Melis (1980, p. 73), ao comentar este artigo: “*no hay que olvidar que estamos hablando de años anteriores al movimiento reformador de Córdoba*”. A questão universitária ainda não tinha sido pauta de um processo reformador ou revolucionário, fato que se difundiu a partir de 1918.

O artigo escrito por Mariátegui em 1916, sob o título “*Silencio*”¹⁵⁴, foi produzido em um contexto político no qual o governo de José Pardo estava propondo uma reforma fiscal, com o objetivo de diminuir os gastos do Estado. “*Silencio*” refere-se à omissão e ao abandono da cátedra do reconhecido professor Manoel Vicente Villarán, de Direito Constitucional, da Faculdade de Direito da Universidade de São Marcos. “*Y es que la cátedra desierta es una cátedra de alta majestad en esta hora política. Es la cátedra de derecho constitucional. Y el catedrático que la ha dejado vacía es un maestro esclarecido*” (MARIÁTEGUI, 1916, p. 1)¹⁵⁵.

O abandono da cátedra pelo professor Villarán aconteceu no exato momento em que ele teria que ensinar aos estudantes as atribuições do Congresso, sobretudo, de quem seria a responsabilidade pelo orçamento público, para a garantia das políticas públicas. Neste contexto, os universitários cobravam de Villarán uma posição a respeito do tema da reforma fiscal: “*__ Doctor, doctor! Tiene usted que hablarnos de las atribuciones legislativas! Tiene usted decirnos si el presupuesto deve ser obra del gobierno o de parlamento! Ahora que están hablando de dictadura fiscal!*” (MARIÁTEGUI, 1916, p. 1). Todavia, Villarán permaneceu em “silêncio”. Diante de tal realidade, Mariátegui (1916, p. 1) concluiria seu artigo nos seguintes termos: “*Los jóvenes de la Universidad se preguntan afligidos si las lecciones de derecho constitucional que el doctor Villarán les niega las estará aprovechando el señor Pardo*”.

Assim, inferimos que no artigo “*Silencio*” Mariátegui apresenta o que estamos considerando, juntamente com Melis (1980), a primeira alusão ao problema de uma cultura

¹⁵³ La Prensa. Lima, 5 de enero de 1915.

¹⁵⁴ El Tiempo, Lima, 28 nov. 1916. Sección Voces, p. 1.

¹⁵⁵ *Ibid.* p. 1.

acadêmica dissociada da realidade prática da sociedade e com o objetivo de favorecer interesses concretos de um poder constituído.

Mariátegui, em 1918, no ano que eclodiu a reforma universitária em *Córdoba*, também publicou artigos no diário *El Tiempo*, em prol das lutas do movimento estudantil, as quais foram severamente reprimidas pelo governo de José Pardo. Nos artigos “*Escenario de drama*”¹⁵⁶ e “*Fin de mes*”¹⁵⁷, Mariátegui denunciou os ataques daquele governo às “garantias individuais” da juventude universitária, um delito que constituiu um ataque aos princípios democráticos e à soberania nacional. “*¿Quiere decir que este fuerte y valeroso gobierno del señor Pardo descarga sobre los chicos de la universidad los golpes que no puede descargar sobre los soldados del mayor Patiño Samudio?*”¹⁵⁸ (MARIÁTEGUI, 1918, p. 1)¹⁵⁹. Naquele contexto, os estudantes promoveram um protesto contra as iniciativas do governo, contando com as colaborações de professores e líderes estudantis, tais como: Javier Prado, eleito o “*maestro de la juventud*”; Humberto de Aguila; Luis Ernesto Denegri; Guillermo Luna; e Edgardo Rebagliati.

Portanto, as leituras e análises dos textos referentes à temática educativa do jovem Mariátegui que concentraram, especificamente, na discussão da questão universitária permitem inferir que os conteúdos daqueles textos, mesmo que de maneira incipiente, já apresentavam críticas ao modelo universitário de base aristocrática e deixavam claro as aspirações do autor pela transformação social. Dessa forma, também fica evidente a presença do tema educativo no pensamento de Mariátegui desde sua juventude.

5.3.2 A revistas *Nuestra Época* e *Claridad*

Mariátegui publicou três textos no campo da temática educativa nas revistas *Nuestra Época* e *Claridad*. Na primeira, o texto “*Malas tendencias. El deber del ejército y deber del Estado*”¹⁶⁰, em junho de 1918; na segunda, os textos “*La crisis universitária. Crisis de maestros y crisis de ideas*”¹⁶¹, de julho de 1923, e “*Las Universidades Populares*”¹⁶², de janeiro de 1924.

¹⁵⁶ El Tiempo, Lima, 31 aug., 1918. Seccion Voces, p. 1.

¹⁵⁷ El Tiempo, Lima, 1 set. 1918. Seccion Voces, p. 1.

¹⁵⁸ Armando Patiño Samudio foi um militar que dirigiu uma rebelião no Batalhão de Ancón de engenheiros militares, com o objetivo de derrubar o governo de Pardo.

¹⁵⁹ El Tiempo, Lima, 31 aug. 1918. Seccion Voces, p. 1.

¹⁶⁰ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Nuestra Época*. Revista Política y Literaria. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994a. Edición em facsímile. Publicado originalmente em *Nuestra Época*. Lima, año 1, n. 1, p. 28-29, jun. 1918.

¹⁶¹ MARIÁTEGUI, José Carlos. *CLARIDAD*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994b. Edición em facsímile. Publicado originalmente em *Claridad*. Lima, año 1, n. 2, p. 53-54, jul. 1923.

O texto “*Malas tendencias. El deber del ejército y deber del Estado*” foi publicado com o objetivo de questionar o discurso de um oficial do exército, o Coronel Enrique Ballesteros, que defendia a ideia de que aquela instituição deveria participar e determinar as grandes decisões do país. Nas palavras de Mariátegui (1994a, p. 28)¹⁶³: “*No exageramos. Muy grave, muy grave, seria que el ejército del Perú quisiera señalarles á los poderes públicos una orientación de su gusto*”. E, na sequência do mesmo texto, Mariátegui (1994a, p. 28) também afirmou:

Un jefe militar que se pone de pie, delante de un auditorio militar también para manifestar que hay que recomendarle al congreso que haga esto y que hay que quejarse de que no haya hecho aquello es, por eso, un jefe a quien se tiene que mirar como una amenaza.

A centralidade da crítica de Mariátegui neste texto está direcionada ao papel do exército e do Estado, em que este último estava investindo quase todos seus recursos financeiros nos processos de militarização. Para Mariátegui (1994a, p. 29)¹⁶⁴, “[...] *El país tiene que cuidar de su defensa armada. Pero debe hacerlo dentro de la proporción de sus recursos economicos*” e, nesta perspectiva, ele apresentou a temática educacional como uma das políticas a ser priorizada pelo governo. De acordo com Mariátegui, o Peru não precisava de uma política de militarização e, sim, de uma política de educação. Nas próprias palavras de Mariátegui (1994a, p. 29)¹⁶⁵:

Política de trabajo y no política de apertrechamiento es, pues, la que aqui nos hace falta. Política de trabajo y también política de educación. Que se explote nuestro territorio y que se acabe con nuestro analfabetismo y tendremos entonces dinero y soldados para la defensa del territorio peruano.

Consideramos que este texto foi uma manifestação escrita de Mariátegui em relação à temática educativa, embora o objetivo central não fosse exatamente este. Importante ressaltar que o texto causou grande polêmica na sociedade da época, pois a crítica mariateguiana atingiu fortemente o governo de José Pardo, sobretudo, as lideranças militares. Como consequência, Mariátegui foi perseguido e agredido fisicamente por oficiais do exército. No entanto, ele, por meio do artigo “*La fuerza es así*”¹⁶⁶, denunciou os ataques sofridos pelos representantes do governo, o que repercutiu na imprensa limenha, a qual saiu em defesa de

¹⁶² Publicado originalmente em Bohemia Azul. Lima, n. 3, out. 1923, reproduzido em Claridad. Lima, año 1, n. 4, p. 107-107, jan. 1924.

¹⁶³ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Nuestra Época*. Revista Política y Literaria. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994a. Edición em facsímile.

¹⁶⁴ *Ibid.* p. 29.

¹⁶⁵ *Ibid.* p. 29.

¹⁶⁶ El Tiempo, Año III, n. 717, p. 1, Lima, 28 de junho de 1918.

Mariátegui, provocando as renúncias do então ministro de Guerra do Peru, o coronel César de la Fuente, e do Chefe de Estado Maior, o coronel Manuel María Ponce.

Contudo, *Nuestra Época* publicou seu último número em 6 de julho de 1918¹⁶⁷ e saiu de circulação, porque a gráfica do diário *El Tiempo* deixou de imprimir a revista, devido à crise instalada entre eles e o governo peruano.

Em *Claridad*, no artigo “*La crisis universitária. Crisis de maestros y crisis de ideas*”, Mariátegui desenvolveu suas reflexões tendo as manifestações dos estudantes peruanos como uma ação concreta contra a forma de ensino da Universidade de São Marcos, em que os estudantes protestavam contra os métodos e os professores desta instituição. Considerando que os estudantes já tinham se levantado pela reforma universitária, no ano de 1919, a Universidade seguia substancialmente a mesma. Nas palavras de Mariátegui (1994b, p. 53)¹⁶⁸: “*Otra vez, la juventud grita contra los malos métodos, contra los malos profesores. Pero esos malos maestros podrían ser sustituidos. Esos malos métodos podrían ser mejorados. No cesaría, por esto, la crisis universitária*”.

Para Mariátegui, a crise universitária era “estrutural, espiritual e ideológica” e necessitaria do “espírito” de professores revolucionários, tais como, “*En la Argentina, José Ingenieros. En México, José Vasconcelos y Antonio Caso*” (MARIÁTEGUI, 1994b, p. 53)¹⁶⁹. E o Peru, naquele momento, não contava com professores com temperamento para filiar-se a uma ideologia renovadora e combativa. Contudo, Mariátegui (1994b, p. 54)¹⁷⁰ apontou que alguns núcleos da juventude peruana estavam sensíveis às novas ideias, “[...] *Una señal de este estado de ánimo es la Universidad Popular. Otra señal es la acorde vibración revolucionaria de algunos intelectuales jóvenes que se preparan a fundar entre nosotros el grupo ‘Claridad’*”.

No artigo “*Las Universidades Populares*”, Mariátegui expôs a natureza do projeto educativo daquelas universidades, “[...] *son escuelas de cultura revolucionaria. Son escuelas de clase. Son escuelas de renovación. [...] Viven del calor y del savia populares. [...] Existen para elaboración y la creación de la cultura proletaria*” (MARIÁTEGUI, 1994b, p. 107)¹⁷¹. Neste sentido, afirmou que as Universidades Populares pertenciam a um movimento universal, pois, em muitas partes da Europa e América Latina, aconteciam iniciativas parecidas. “*Brota espontáneamente del estado social contemporáneo. Satisface una*

¹⁶⁷ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Nuestra Época*. Revista Política y Literaria. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994a. Edición em facsímile. Publicado originalmente em *Nuestra Época*, Ano 1, n. 2, Lima, 6 de julio de 1918.

¹⁶⁸ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Claridad*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994b. Edición em facsímile.

¹⁶⁹ *Ibid.* p. 53.

¹⁷⁰ *Ibid.* p. 54.

¹⁷¹ *Ibid.* p. 107.

necesidad espiritual de esta época inquieta y grávida” (MARIÁTEGUI, 1994b, p. 107)¹⁷². Para Mariátegui, com o projeto educativo das Universidades Populares, nascia uma nova geração de intelectuais “livre, investigadora e atrevida”.

Ainda neste contexto, retomando a ideia de um movimento universal, no que se refere às Universidades Populares, faz-se necessário registrar um importante paralelismo entre estas universidades e aquela que foi organizada por Julio Antonio Mella, em Cuba, no mesmo período. De acordo com Melis (1980), havia uma coincidência, até mesmo no nome, e que levantava um problema de procedência política e ideológica. *“La Universidad Popular animada por Mella en Cuba se llama ‘José Martí’, señalando a partir de su nombre la exigencia de buscar una continuidad con el pasado de lucha democrática, y al mismo tiempo una superación”* (MELIS, 1980, p. 74).

5.3.3 As *Correspondencias* mariateguianas

No exercício de análise da temática educativa no epistolário mariateguiano, apontamos que no conjunto de 537 (quinhentas e trinta e sete) cartas que formam os dois “Tomos” da obra, foi localizado o conteúdo educativo em 19 (dezenove) correspondências. Estas foram enviadas e recebidas de universitários e dirigentes estudantis – tais como: Manoel Seoane; Ricardo García; Gabriel de Mazo; e Abraham Váldez –, de professores – como Alberto Cuenta Zavala; Oscar Herrera; Emílio Vásquez; e Luis Valcárcel–, de diretores de bibliotecas – como Humberto Mata e Esperanza Velasquez Bringas –, de funcionário de Secretaria de Educação –como Alfredo Uruchurtu–, entre outros. Deste conjunto de emissores e receptores, o dirigente estudantil argentino Gabriel de Mazo foi quem mais figurou nas discussões educativas dos conteúdos do epistolário, especificamente na temática da “reforma universitária”.

Estas correspondências com conteúdos educativos eram oriundas de localidades variadas – como Arequipa, Ayacucho, Lima, Buenos Aires, Cidade do México, Guayaquil, La Paz e Santiago –, o que indica a rede de comunicação e colaboração desenvolvida por Mariátegui.

Assinalamos que a primeira correspondência mariateguiana que trouxe em seu conteúdo a temática educativa estava datada de 4 de julho de 1919, na cidade de Lima

¹⁷² *Ibid.* p. 107.

(MARIÁTEGUI, 1984e, p. 6)¹⁷³ e foi enviada por Mariátegui e César Falcón a Manuel Seoane e Ricardo Vegas García, ambos secretários do Comitê Executivo dos alunos da Faculdade de Letras da Universidade de São Marcos. A correspondência foi uma resposta de agradecimento ao Comitê da juventude universitária que prestara homenagem a Mariátegui e a César Falcón, pela campanha em prol da “reforma universitária” que eles iniciaram no diário *La Razón*.

A temática da “reforma universitária” também apareceu na correspondência enviada por Enrique Cornejo Koster a Mariátegui, desde Buenos Aires, em 28 de maio de 1926 (MARIÁTEGUI, 1984, p. 158). A carta é uma resposta à solicitação de Mariátegui de que o argentino produzisse um artigo sobre a “Reforma Universitária” ocorrida na Argentina. Contudo, este artigo não foi produzido, porque Cornejo Koster concluiu que não tinha disposição, dada a abundância de material que havia conseguido levantar. Naquela oportunidade também informou a Mariátegui o espírito universitário que rondava as academias argentinas: “*En cuanto al actual espíritu universitario argentino, es mejor no ocuparse, pues es enormemente burgués, egoísta y reaccionario, en veces se viste con un trajecito revolucionario*” (KOSTER, 1984, p. 158).

Alberto Cuentas Zavala escreveu a Mariátegui em 11 de dezembro de 1926, desde Arequipa (MARIÁTEGUI, 1984, p. 204), para partilhar com ele suas lutas e angústias que vivia nas comarcas andinas e exaltar o trabalho desenvolvido pela revista *Amauta*. Nesta carta, comentou seus enfrentamentos com a burocracia universitária de São Marcos, os erros, o arcaísmo e seus debates em torno à questão da autonomia universitária. Na oportunidade, também denunciou os governistas que formavam um grupo aristocrático da capital que dirigiam as tribunas na Universidade. Por fim, anunciou seu trabalho em prol de alguns livros que estava produzindo: “*Cuentos Andinos; Conferencias; Versos; Crónicas y Repiques e La Crisis Universitaria*” (CUENTAS ZAVALA, 1984, p. 205).

A temática educativa também pode ser lida nas entrelinhas da correspondência que Mariátegui recebeu de Humberto Mata, de Guayaquil, em 29 de maio de 1927 (MARIÁTEGUI, 1984, p. 287). O então Diretor da Biblioteca da Escola de Direito da Universidade de Guayaquil solicitou do pensador peruano que este último enviasse os números da revista *Amauta* (pois a considerava “*un órgano de vanguardia en la cultura de las nuevas juventudes*”) para a biblioteca da instituição supramencionada. Nesta perspectiva, o tema da educação também pode ser lido nas entrelinhas da correspondência de Esperanza

¹⁷³ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984e. Tomo I.

Velazquez Bringas a Mariátegui, em 3 de agosto de 1927, desde a Cidade do México (MARIÁTEGUI, 1984, p. 300). Velazquez Bringas exaltou o comentário realizado por Mariátegui a respeito do livro “*México ante el mundo*”, escrito por Plutarco Elías Calles, comentário o qual apareceu na revista *Variedades*. “*Me ha gustado tanto su opinión que la insertaré en la próxima edición del boletín de esta Secretaría de Educación Pública*” (VELAZQUEZ BRINGAS, 1984, 300). Como professora responsável pelo Departamento de Bibliotecas da Secretaria de Educação Pública, considerou que o texto se tratasse de uma excelente referência para a formação dos professores e estudantes.

A correspondência de Blanca Luz Brum a Mariátegui, datada de primeiro de fevereiro de 1928, desde Santiago no Chile, teve o objetivo de informar e denunciar o clima hostil e desanimador, o qual se passava naquele país, sob o governo repressor de Carlos Ibáñez (MARIÁTEGUI, 1984, p. 346). Luz Brum, em suas análises dos comportamentos revolucionários que viviam no contexto chileno, concluiu que a realidade era vergonhosa e desesperadora, pois os jornalistas, os artistas e os políticos estavam sucumbindo à política do governo repressor chileno. Também denunciou e criticou a “Associação de Professores Chilenos”, pois suas ações estavam favorecendo os interesses do governo de Carlos Ibáñez. Nas palavras de Luz Brum (1984, p. 346): “*¿Qué le parece la Asociación de Profesores, esos sirvientes del carabintero Ibáñez?*”.

A perspectiva educativa voltou a aparecer numa correspondência recebida por Mariátegui, em 7 de fevereiro de 1928, desde Buenos Aires, enviada por Oscar Herrera (MARIÁTEGUI, 1984, p. 349). Naquela oportunidade, Herrera comunicava a Mariátegui que os exemplares de número 10 da revista *Amauta* haviam sido enviados à cidade de *Córdoba*, a duas pessoas que mantinham interesses nos assuntos da “reforma universitária”. Também havia sido direcionado ao professor Julio Barcos que tinha o interesse de divulgar e estudar os conteúdos entre os professores chilenos. Da mesma forma, fora enviado a Creidt (um jovem paraguaio) presidente da Federação de Estudantes de Assunção e delegado na Convenção Internacional de Professores, o qual apresentava interesse pelos assuntos sociais. Oscar Herrera também informou a Mariátegui que havia contactado a Juan Mantovani, destacado professor de pedagogia, que prometera colaboração com um artigo sobre o tema da educação para a revista *Amauta*¹⁷⁴, assim como o Secretário da ITE, León Vernochet, já conhecedor da revista.

¹⁷⁴ Esta colaboração apareceu no número 14 de *Amauta*, em abril de 1928, com o artigo intitulado “*La preocupación contemporánea por los problemas educativos*”.

Em 24 de fevereiro de 1928, desde Arequipa, Guillermo Mercado enviou uma correspondência a Mariátegui (MARIÁTEGUI, 1984, p. 354). Nesta carta, Mercado informou a publicação de seu segundo livro intitulado “*Un Chullo de Poemas*”¹⁷⁵, solicitando a divulgação na revista *Amauta*. Naquela oportunidade comunicou também sobre as conferências que faria em Arequipa sobre a Educação Indígena, as quais seriam transformadas em artigos para o ulterior envio para *Amauta*¹⁷⁶.

A temática educativa, no contexto da “Reforma Universitária”, voltou a aparecer no conteúdo da correspondência de Mariátegui, em 9 de abril de 1928, quando recebeu desde Buenos Aires, uma carta de Gabriel del Mazo (MARIÁTEGUI, 1984, p. 368). O dirigente estudantil informava que havia realizado a leitura do comentário feito por Mariátegui sobre a Reforma Universitária (publicado no número 12 da revista *Amauta*) e que estava bastante significativo, porém incompleto, porque tinha sido realizado com base em documentação incompleta. Del Mazo propôs enviar-lhes todo o material que estava faltando e informou também que o Centro de Estudantes de Ciências Econômicas, que era a vanguarda da Federação Universitária naquele ano, pensava em publicar o comentário mariateguiano, completando uma série sobre a Reforma.

Del Mazo voltou a escrever a Mariátegui, em 19 de agosto de 1928, novamente de Buenos Aires, solicitando que o peruano retornasse à sua promessa de ampliar seu estudo sobre a Reforma Universitária e a projeção social do Movimento na América Latina, diante dos novos documentos que teria à sua disposição (MARIÁTEGUI, 1928, p. 423).

Nas correspondências de Mariátegui, encontra-se uma carta de Constantino Valdivia Guillén, datada de 24 de agosto de 1928, desde a cidade peruana de Ayacucho (MARIÁTEGUI, 1984, p. 425). Esta correspondência teve o objetivo de solicitar ajuda de Mariátegui no sentido de:

restablecer el império de la justicia en el Colegio Nacional de San Ramón, donde el Director um bachiller don Juan Francisco Camborda, con el apoyo incondicional del Ministro de Instrucción [...] sin responsabilidad alguna, siendo uno de los actos atentatorios más graves la expulsión definitiva de dos alumnos del 5º año y uno de tercer año, por acuerdo de la Dirección de Enseñanza, sin esclarecimiento alguno, sin motivo suficiente, escuchando únicamente la consulta de dicho Director [...] (VALDIVIA GUILLÉN, 1984, 425).

Guillén acreditava que Mariátegui, por possuir importantes vínculos nos circuitos intelectuais e por ser um lutador pelo restabelecimento dos direitos conquistados, poderia

¹⁷⁵ Este poema foi publicado no número 12 de *Amauta*, em fevereiro de 1928, sob o título “Cholita”.

¹⁷⁶ Entretanto, estes supostos artigos sobre a temática da educação indígena não apareceram em *Amauta*. Guillermo Mercado colaborou no número 1 de *Amauta*, com o artigo “*Carta a los Maestros del Perú*”, e no número 10, com o artigo “*El sentido del ridículo en la educación*”.

contribuir com a campanha jornalística em prol da justiça no *Colegio Nacional de San Ramón*.

A temática educativa voltou a aparecer nos conteúdos das correspondências de Mariátegui, em 29 de agosto de 1928, quando recebeu uma carta de Alfredo Uruchurtu, desde a Secretaria de Educação Pública do México (MARIÁTEGUI, 1984, p. 427). Esta correspondência teve o objetivo de certificar a entrega de um exemplar da obra “*El Sistema de Escuelas Rurales*”, correspondente à coleção de publicações daquela Secretaria de Educação.

Gabriel del Mazo voltou a escrever para Mariátegui, em 11 de janeiro de 1929, desde a cidade de Buenos Aires (MARIÁTEGUI, 1984, p. 503). Naquela oportunidade, o líder estudantil queria saber se Mariátegui tinha recebido a coleção completa dos documentos da Reforma Universitária e se tinha se decidido a completar seu “excelente” estudo sobre a temática da Reforma. Nesta correspondência, Del Mazo (1984, p. 503) fez a seguinte observação:

Debo rectificarle un pequeño error. La declaración de principios que usted transcribe al final de esse trabajo no pertenece a estudiantes de La Plata, sino a partido reformista “centro-izquierda”, interesante agrupación de estudiantes de derecho de Buenos Aires. Posiblemente su error provenga de haber tomado el dato de Sagitario que era revista platense.

Em 27 de janeiro de 1929, Emilio Vásquez, desde Llave, escreveu a Mariátegui solicitando a possibilidade de publicação de um texto em *Amauta*. “*Me creo con el derecho de ser compañero suyo y de los que le ayudan, por considerarme un ‘maestro de indios’, [...] por sembrar en el campo fértil del alma rural, la simiente del actual movimiento social y sus fines*” (VASQUEZ, 1984, p. 510). O texto intitulado “*Kutinijatawa, Lulú!*” foi publicado no número 25 da revista *Amauta*, em 1929. Vásquez afirmou para Mariátegui que a melhor maneira que tinha encontrado para lutar em defesa de seu povo indígena foi por meio da “escola” onde se formou “Normalista” e que estava desempenhando suas funções docentes em prol dos indígenas.

Luis Valcárcel dirigiu uma correspondência a Mariátegui, em 20 de fevereiro de 1929, desde o Balneário de *Jesús*, na cidade de Arequipa, cujo objetivo foi indicar a leitura de um projeto pedagógico ao editor de *Amauta* (MARIÁTEGUI, 1984, p. 517). Nas palavras de Valcárcel:

Le recomiendo muy especialmente la lectura de un magnífico proyecto pedagógico de la Escuela Hogar Indígena, debido a dos buenos maestros de Sicuani: Julio C. Acurio y Maria Judith Arias. Está inserto en el Boletín de Enseñanza de diciembre último que puede Ud. conseguir en la Dirección General de idem. Valdría la pena de acogerlo, en todo o en parte, en “Amauta” (VALCÁRCCEL, 1984, p. 517).

O projeto pedagógico, supramencionado, da “*Escuela Hogar Indígena*”, foi publicado no número 23 da revista *Amauta*, em 1929, sob o título “*La Escuela Hogar*”.

A carta, datada de 6 de maio de 1929, desde *La Paz*, foi dirigida a Mariátegui por Abraham Valdez e teve como objetivo informar as ações dos trabalhadores e estudantes bolivianos contra a guerra¹⁷⁷ (MARIÁTEGUI, 1984, p. 557). Valdez afirmou que, pela primeira vez na Bolívia, o proletariado manifestou sua oposição contra a guerra, desqualificando-a e se solidarizando com o proletariado paraguaio. O universitário Valdez também informou que a Federação Universitária e a Associação de Estudantes da Secundária haviam realizado uma manifestação em homenagem aos estudantes massacrados no ano de 1927. Nas palavras de Valdez (1984, p. 558):

En esta ocasión también hablé, haciendo una síntesis del actual movimiento de la juventud latinoamericana. Y dándole el significado de rebeldía que tiene para la juventud boliviana el 4 de mayo. (Murieron en esa ocasión cerca de 15 estudiantes, masacrados por las fuerzas de policía que trataban de impedir una manifestación de la masa estudiantil, en reclamo de haberes para sus maestros).

Em 20 de junho de 1929, desde Lima, Mariátegui dirigiu uma correspondência a Nicanor de la Fuente, onde solicitava notícias das últimas etapas do processo de definição teórica e de organização prática em prol do proletariado e do socialismo (MARIÁTEGUI, 1984, p. 584). Mariátegui indicou o plano de trabalho a ser seguido pelo grupo de *Chiclayo*, em que o grupo deveria funcionar como um centro de estudos marxistas, no qual sua missão seria preparar doutrinariamente os quadros do movimento socialista. No trabalho de aplicação e estudo, duas tarefas seriam importantes: “*la de construir, a base preferentemente de maestros, la oficina de autoeducación obrera del departamento [...]; y la de analizar, conforme al método marxista, la cuestión agraria regional, en la que fermentan evidente posibilidades revolucionarias*” (MARIÁTEGUI, 1984g, p. 584-585)¹⁷⁸. Nicanor de la Fuente também foi orientado a entrar em contato com Eudocio Rabines que estava trabalhando na ITE. Nas palavras de Mariátegui (1984g, p. 585): “*Escribale al recibo de estas líneas y pídale para los maestros de allí la revista editada por la organización en que trabaja y que representa la vanguardia del movimiento sindical de la educación*”.

¹⁷⁷ Esta guerra se refere à Guerra do Chaco que foi um conflito armado entre a Bolívia e o Paraguai que se estendeu oficialmente de 1932 a 1935. O conflito originou-se pela disputa do território da região conhecida como Chaco Boreal, onde fora descoberto a presença de petróleo nos Andes. Um enfoque global do conflito pode ser encontrado no livro “*Masamaclay: História Política Diplomática y Militar de la Guerra Del Chaco*”. Editorial Los Amigos del Libro, La Paz, terceira edición, 1975, escrito por Roberto Querejazu Calvo.

¹⁷⁸ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia* (1915-1930). Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984g. Tomo II.

Ainda neste contexto, Mariátegui escreveu, em 30 de julho de 1929, uma carta a Moisés Arroyo Posadas, onde também orientava que entrasse em contato com Eudocio Rabines, solicitando o envio da revista da ITE, pois pensava que seria muito importante a difusão nos contextos educacionais da cidade de *Jauja* (MARIÁTEGUI, 1984h, p. 611)¹⁷⁹.

Nesta perspectiva de “orientação”, Mariátegui escreveu a Ernesto Reyna, em 26 de janeiro de 1930, desde Lima, onde o orientou da seguinte forma:

Hay que prestar toda la atención posible a tres cosas: la preparación teórica socialista de nuestros grupos; el estudio directo de nuestros problemas, conforme al método marxista; la vinculación con las masas. Para lo primero, se ha carecido generalmente de bibliografía española. Pero ahora una nueva e importante editorial de París, “Europa-América”, se propone a resolver este problema, publicando una serie de obras fundamentales que recomiendo vivamente a los compañeros (MARIÁTEGUI 1984i, p. 719-720)¹⁸⁰.

Em 12 de março de 1930, Mariátegui escreveu a Blanca del Prado, que estava no Chile, com o objetivo de comunicar o envio de *Amauta* e do livro “7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana” à “Revista de Educación” e o desejo de receber a coleção completa desta revista. Nas palavras de Mariátegui (1984j, p. 741-742)¹⁸¹:

He recibido en estos días los números 12 y 13. Los primeros, creo que hasta el 7, me llegaron hace meses; pero han circulado entre nuestros amigos normalistas y no espero recuperarlos porque la gira continúa. Si Tomás Lago, a quien le ruego expresar mi simpatía por su labor, puede enviarme certificados todos los números hasta el 11, le deberé especial reconocimiento.

As análises dos conteúdos das cartas enviadas e recebidas por Mariátegui, no que tange à temática educativa, indicaram que a maioria das correspondências apresentava como assunto principal a discussão em torno ao tema da “Reforma Universitária”, na qual foram tratados pontos, como as ações para a transformação da universidade, a autonomia e a burocracia, assim como a abundância de materiais sobre a reforma.

As análises também indicaram a importância das reflexões de Mariátegui, as quais ocorreram por meio das publicações da revista *Amauta*, na qual ele trabalhou para a construção de um pensamento educacional alternativo para a juventude latino-americana. Este esforço mariateguiano pôde ser observado em várias cartas cujo conteúdo produzido foi solicitado, para ser utilizado como referência de estudos por vários centros de formação da América Latina.

¹⁷⁹ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia* (1915-1930). Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984h. Tomo II.

¹⁸⁰ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia* (1915-1930). Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984i. Tomo II.

¹⁸¹ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia* (1915-1930). Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984j. Tomo II.

Por fim, mas não menos importante, os conteúdos das correspondências de Mariátegui indicaram um esforço investigativo por parte do pensador peruano, em âmbito nacional e internacional, para conseguir conhecer novas experiências educacionais e disseminar suas ideias nos contextos educativos latino-americanos, como pôde ser observado nas cartas que mencionaram a revista da ITE e a *Revista de Educación* do Chile, entre outras fontes analisadas. Portanto, as correspondências mariáteguianas revelaram seu espírito educador, formador e o posicionaram como importante divulgador das temáticas educacionais latino-americanas, além de terem evidenciado a presença constante de um pensamento educativo em Mariátegui, confirmando as “proféticas” palavras de Ravines (1984, p. 591) a respeito do pensador peruano: “*tome verdaderamente en serio su papel de orientador y educador*”.

5.3.4 A educação na ação escrita de Mariátegui: uma temática constante no conjunto de sua obra

O objetivo deste tópico é apresentar e discutir a presença da temática educativa registrada em vários momentos da produção escrita de Mariátegui, e, especificamente, evidenciar e analisar as referências pedagógicas no livro “*Temas de Educación*” e “*7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*”.

A temática educativa apareceu no texto “*Hechos y ideas de la revolución rusa - Trotsky*”¹⁸², onde Mariátegui apresentou a luta do proletariado contra a burguesia, considerando a educação como um grave problema social. “*El proletariado gasta actualmente sus energías en la lucha por abatir a la burguesía y en el trabajo de resolver sus problemas económicos, políticos, educacionales*” (MARIÁTEGUI, 1972b, p. 92)¹⁸³. O autor enfatizou ainda que o projeto de educação social do programa revolucionário russo poderia ser um caminho para a transformação e a criação de uma nova sociedade, considerando a crítica que Trotsky fez à “*tendencia a considerar la cuestión de la educación ideológica y revolucionaria de la juventud desde un punto de vista pedagógico más que desde un punto de vista político*” (MARIÁTEGUI, 1970, p. 151)¹⁸⁴.

Mariátegui, ao escrever sobre Lunatcharsky, voltou a refletir sobre a educação no contexto do debate sobre o patrimônio artístico da Rússia, ao afirmar: “*Las obras de arte, monopolizadas antes por la aristocracia y la burguesía rusas, en sus palacios y en sus*

¹⁸² MARIÁTEGUI, José Carlos. *La Escena Contemporánea*. Quinta edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1972b. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 1.

¹⁸³ *Ibid.* p. 92.

¹⁸⁴ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Figuras y aspectos de la vida mundial I (1923-1925)*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1970. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 16.

mansiones, se exhiben ahora en las galerías del Estado. Antes eran un lujo egoísta de la casta dominante; ahora son un elemento de educación artística del pueblo” (MARIÁTEGUI, 1972b, p. 98)¹⁸⁵. Ele próprio (Mariátegui, 1972b)¹⁸⁶ ainda apontou que as escolas russas eram mistas, laicas e trabalhavam uma disciplina que buscava educar as crianças numa atmosfera permeada de afetos. Também indicou a criação da primeira universidade para os jovens das províncias e a criação da “Universidade dos povos do Oriente”, que teria uma enorme influência política no contexto russo.

O tema da educação também apareceu no texto “*Divagaciones sobre el tema de la latinidad*”¹⁸⁷, no qual Mariátegui discutiu a “*reforma Gentile*”, a qual reorganizou o ensino na Itália. Nas palavras de Mariátegui (1981, p. 149)¹⁸⁸: “*El fascismo, por medio de esa reforma y de otros actos de su política educacional, quiere restaurar en la enseñanza la influencia de la Iglesia Católica y el espíritu del Imperio Romano*”. Ele considerava que a latinidade tinha uma função absolutamente conservadora nas escolas. Ainda neste contexto, criticou o sistema capitalista, apontando que neste sistema o que valia era a hierarquia e autoridade do dinheiro e, ao concentrar todo o poder nas mãos de chefes fanáticos, tal sistema subordinava a economia à política, contrariando os fundamentos da ordem capitalista, na qual a política deveria se encontrar subordinada à economia.

Mariátegui também fez referência à educação no texto “*¿Que prepara usted?*”. Tratava-se de uma resposta a uma entrevista para a publicação de uma revista crítica (a qual se tornaria *Amauta*). Entre o preparo de duas coleções de artigos, o autor também pensou na organização de um centro de estudos. Nos dizeres de Mariátegui (1979b, p. 145)¹⁸⁹: “*Me intereso por la organización de un Ateneo de Estudios Sociales, Económicos y Educativos*”. Esta declaração indicava o quão eram importantes para Mariátegui os assuntos e os estudos sobre os processos educacionais.

Mariátegui voltou a discutir sobre educação no texto “*Un congreso más panamericano que científico*”¹⁹⁰, em que considerou o evento uma tentativa incipiente para que fossem discutidas as questões científicas da região. Apontou que a seção educacional

¹⁸⁵ *Ibid.* p. 98.

¹⁸⁶ *Ibid.* p. 101.

¹⁸⁷ MARIÁTEGUI, José Carlos. *El alma matinal y otras estaciones del hombre del hoy*. 7ª Edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1981. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 3.

¹⁸⁸ *Ibid.* p. 149.

¹⁸⁹ MARIÁTEGUI, José Carlos. *La novela y la vida*. Siegfried y el profesor Canella. Ensayos Sintéticos, reportajes y encuestas. Octava edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1979b. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 4.

¹⁹⁰ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Peruanicemos al Perú*. Segunda edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1972b. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 11.

sequer debateu o tema da orientação clássica ou realista do ensino e que de forma curiosa o “*Congreso Científico y Pan-Americano ha votado por el clasicismo en la enseñanza. En vez de aconsejarles a estos jóvenes países, enfermos de retórica, una educación técnica y realista, les ha aconsejado una educación clásica*” (MARIÁTEGUI, 1972a, p. 47)¹⁹¹.

Mariátegui ainda apontou que aquele Congresso defendeu um conceito de estética dogmático para os países latino-americanos: “*El Congreso no quiere que en los colegios y en las universidades americanas se estudie y explore diversos conceptos estéticos, sino que se adopte uno uniforme, único, máximo, sobre medida*” (MARIÁTEGUI, 1972a, p. 47)¹⁹².

A discussão mariateguiana sobre educação também esteve presente no texto “*México y la Revolución*”¹⁹³, no qual ele apontou que a atividade mais relevante do governo de Obregón foi seu projeto educacional, que foi conduzido por José Vasconcelos, um dos grandes intelectuais latino-americanos da época. Nos termos de Mariátegui (1990, p. 42-43)¹⁹⁴:

Ha usado los más originales métodos para disminuir el analfabetismo; ha franqueado las universidades a las clases pobres; ha difundido como un evangelio de la época, en todas las escuelas y en todas las bibliotecas, los libros de Tolstoy y de Romain Rolland; ha incorporado en la Ley de Instrucción la obligación del Estado de sostener y educar a los hijos de los incapacitados y a los huérfanos; ha sembrado de escuelas, de libros y de ideas la inmensa y fecunda tierra mexicana.

No texto “*Conclusiones sobre el problema indígena y las tareas que impone*”, Mariátegui (1979a)¹⁹⁵ apontou que, para a progressiva educação das comunidades indígenas, a vanguarda dos trabalhadores dispunha de militantes indígenas nas minas e nos centros urbanos. Os militantes mantinham contatos frequentes com o movimento sindical e político e, por meio de seus princípios, se capacitavam para atuar na emancipação da raça indígena. Nos termos de Mariátegui (1979a, p. 44)¹⁹⁶: “*Los métodos de autoeducación, la lectura regular de los órganos del movimiento sindical y revolucionario de América Latina [...] serán los medios de que estos elementos llenen con éxito su misión educadora*”.

Neste contexto, Mariátegui (1979a, p. 45)¹⁹⁷ defendeu que, no Peru, “*la organización y educación del proletariado minero es con la del proletariado agrícola una de las cuestiones que inmediatamente se plantean*”. Foi nesta perspectiva que Mariátegui (1979a, p. 132)¹⁹⁸,

¹⁹¹ *Ibid.* p. 47.

¹⁹² *Ibid.* p. 47.

¹⁹³ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Temas de Nuestra América*. 11ª edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1990. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 12.

¹⁹⁴ *Ibid.* p. 42-43.

¹⁹⁵ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Ideología y Política*. Décima edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1979a. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 13.

¹⁹⁶ *Ibid.* p. 44.

¹⁹⁷ *Ibid.* p. 45.

¹⁹⁸ *Ibid.* p. 132.

nos “*Estatutos de la Confederacion General de Trabajadores del Perú*”, registrou a necessidade de se “*organizar conferencia y labores de educación proletaria, colaborar en la lucha contra el analfabetismo, auspiciar escuelas y cursos de enseñanza técnica, publicar periódicos, revistas, libros*”.

Mariátegui ainda escreveu sobre a temática educativa nos “Estatutos e Regulamentos da Oficina de *Autoeducación Obrera*”¹⁹⁹ afirmando que este era o organismo oficial de cultura da CGTP e também redigiu sobre essa temática nos “Princípios Programáticos do Partido Socialista”²⁰⁰ do Peru, pelos quais defendeu a construção de uma educação igualitária e democrática sob os fundamentos e orientações socialistas.

5.3.5 A educação na ação escrita de Mariátegui: referências pedagógicas em “*Temas de Educación*”

“*Temas de Educación*” reúne um conjunto de 24 (vinte e quatro) artigos sobre a temática educativa que foram escritos por Mariátegui, entre os anos de 1923 a 1929, dos quais 21 (vinte e um) foram publicados na revista *Mundial*²⁰¹, 2 (dois) na revista *Variedades*²⁰² e 1 (um) na revista *Claridad*.

De acordo com os Editores do livro (1973b), em *Temas de Educación*²⁰³, é possível diferenciar quatro aspectos da realidade educativa. O primeiro compreendeu os dez artigos iniciais contendo os princípios gerais da reforma do ensino, a saber: “Introdução a um estudo sobre o problema da educação pública”; “A liberdade de ensino”; “O ensino e a economia”; “Ensino único e ensino de classe”; “Os professores e as novas correntes”; “O novo espírito e a escola”; “O problema do preceptorado”; “A Convenção Internacional de Professores de Buenos Aires”; “Em defesa dos alunos do Instituto Pedagógico”; e “A crise da Reforma Educacional no Chile”.

O segundo aspecto versava sobre os problemas da Universidade, e foi representado por três artigos: “A crise universitária: crise de professores e crise de ideias”; “O problema da Universidade”; e “Estudantes e professores”. O terceiro foi caracterizado pela análise do livro como um problema fundamental da cultura peruana e estava composto por quatro artigos: “A

¹⁹⁹ *Ibid.* p. 156.

²⁰⁰ *Ibid.* p. 161.

²⁰¹ *Mundial* foi uma revista peruana, de publicação semanal, que surgiu em Lima, no ano de 1920, e esteve em circulação até o ano de 1934. Foi uma das publicações que marcou o nascimento do jornalismo moderno no Peru.

²⁰² *Variedades* foi uma revista peruana, do início do século XX, de publicação semanal, de caráter ágil, ameno e popular.

²⁰³ Neste tópico, todas as citações de Mariátegui estão referenciadas na seguinte obra: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Temas de Educación*. Segunda edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1973b. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 14.

pobreza da Biblioteca Nacional”; “O índice livro”; “O problema editorial”; e “A batalha do livro”.

O quarto aspecto apresentava um conjunto de temas que abrangia a educação artística e a formação das mulheres quanto às novas exigências da sociedade moderna e estava composto por sete artigos: “Um tema de educação artística”; “O ensino artístico”; “Concursos e prêmios literários”; “A mulher e a política”; “As reivindicações feministas”; “O III Congresso Internacional da Reforma Sexual”; e “A repressão da vagância”.

No texto *“Introducción a un estudio sobre el problema de la educación pública”*²⁰⁴, onde aparece a discussão da temática da “educação gratuita, laica e obrigatória”²⁰⁵, Mariátegui referenciou-se em Georges Sorel, para desenvolver suas reflexões. *“El balance de la ‘escuela laica’ no justifica, de otro lado, un entusiasmo excesivo por esta vieja pieza del repertorio burgués. Georges Sorel, varios años antes de la guerra, había denunciado ya su mediocridad”* (MARIÁTEGUI, 1973b, p. 21). Nessa perspectiva, trouxe para a base de sua discussão pedagógica as contribuições de *“Adriano Tilgher, agudo crítico italiano, nutrido en este tema de filosofía soreliana”*, que fez *“en uno de sus más sustanciosos ensayos una penetrante revisión de las responsabilidades de la escuela burguesa”* (MARIÁTEGUI, 1973b, p. 21).

Ainda na discussão a respeito da escola pública, Mariátegui recorreu às influências das experiências desenvolvidas na Rússia e no México, para fundamentar suas posições pedagógicas.

El tema de la ‘educación laica’ debe ser discutido en Nuestra América a la luz de todos estos antecedentes. La nueva generación ibero-americana no puede contentarse con una chata y gastada fórmula del ideario liberal. La ‘escuela laica’, - escuela burguesa-, no es el ideal de la juventud poseída de un potente afán de renovación. El laicismo, como fin, es una pobre cosa. En Rusia, en México, en los pueblos que se transforman material y espiritualmente, la virtud renovadora y creadora de la escuela no reside en su carácter laico sino en su espíritu revolucionario. La revolución da ahí a la escuela su mito, su emoción, su misticismo, su religiosidad (MARIÁTEGUI, 1973b, p. 23).

Mariátegui, no texto *“La libertad de la enseñanza”*²⁰⁶, recorreu às ideias de Célestin Freinet, à “Constituição de Weimar” e às influências “políticas dos socialistas e comunistas”, para embasar seus argumentos nas discussões sobre a “liberdade de ensino”. Ele (Mariátegui, 1973b, p. 25), discutindo o movimento dos *“compagnons”*, da construção da Universidade

²⁰⁴ Publicado originalmente em Mundial, Lima, em 15 de maio de 1925.

²⁰⁵ A discussão sobre a gratuidade, laicidade e obrigatoriedade foi desenvolvida por Mariátegui nos debates prévios para o Congresso Ibero-americano de Intelectuais, projetado em 1925, para discutir uma reforma geral do ensino na América Latina.

²⁰⁶ Publicado originalmente em Mundial, Lima, 22 de maio de 1925.

Nova na França, onde *“proponían reorganizar totalmente la educación pública. Y rehacer íntegramente, en la escuela, la democracia francesa”*, valeu-se das reflexões de Freinet.

No que tange à “Constituição de Weimar”, Mariátegui (1973, p. 29) escreveu que esta *“se inspiró en la mentalidad y en la ideología de los reformadores más conspicuos de la escuela alemana. Estableció la obligatoriedad y la gratuidad de la educación popular hasta la edad de 18 años”*. Mariátegui (1973b, p. 30) ainda afirmou que *“es interesante constatar que las mayores innovaciones de la reforma educacional alemana han sido las efectuadas en la enseñanza primaria y complementaria: ‘escuela del trabajo’, ‘comunidad escolar’, etc.”*.

Mariátegui ainda (1973b, p. 30) afirmou que *“la libertad de la enseñanza no es, pues, sino una ficción. Es una utopía que la historia desahucia”*, e que a escola do Estado educava a juventude contemporânea nos princípios da burguesia.

No texto *“La enseñanza e la economía”*²⁰⁷, ele recorreu às ideias de Pestalozzi e Froebel, para discutir a relação entre “economia e educação”, afirmando que esses pedagogos foram *“los únicos educadores que verdaderamente se han propuesto renovar la escuela”* (MARIÁTEGUI, 1973b, p. 37). Contudo, foi a partir da experiência russa que fortaleceu seu pensamento em relação a este tema, principalmente no que tange às reflexões sobre a “escola do trabalho”: *“La Escuela del Trabajo representa un sentido de trabajadores [...] Ha sido en Rusia donde la Escuela del Trabajo ha sido elevada al primer plano en la política educacional”* (MARIÁTEGUI, 1973b, p. 37).

Nas bases do pensamento pedagógico mariateguiano, também estava presente a ideia do “ensino único”. Tais reflexões foram desenvolvidas no texto *“Enseñanza única e enseñanza de clase”*²⁰⁸: *“Una de las aspiraciones contemporáneas que los organizadores de la Unión Latino-Americana deben incorporar en su programa es, a mi juicio, la de la enseñanza única”* (MARIÁTEGUI, 1973b, p. 40). A ideia do “ensino único” foi recolhida dos socialistas e comunistas, entretanto, também a recolheu dos democratas que se preocuparam com os meios de renovar a estrutura da educação pública. Nas palavras de Mariátegui (1973b, p. 41):

Pertencen a Péguy, un notable y honrado demócrata, estas palabras, inscritas en su programa por los compaños de la Universidad Nueva: ¿Por qué la desigualdad ante la instrucción y ante la cultura; por qué esta desigualdad social; por qué esta injusticia; por qué esta iniquidad; por qué la enseñanza superior casi cerrada; por qué la alta cultura casi prohibida a los pobres, a los miserables, a los hijos del pueblo?

²⁰⁷ Publicado originalmente em Mundial, Lima, 29 de maio de 1925.

²⁰⁸ Publicado originalmente em Mundial, Lima, 5 de junho de 1925.

A reforma alemã de 1918, a qual iniciou um momento de transformação no campo educacional, também figurou como um fato importante no pensamento pedagógico de Mariátegui, pois a temática da “[...] *escuela única fue colocada en el primer plano de la reforma. [...] Los niños deben, pues, instruirse juntos en la escuela comunal; no debe haber escuelas de ricos y escuelas de pobres*” (MARIÁTEGUI, 1973b, p. 42). A defesa da “escola única” esteve presente entre as ideias dos *compagnons*, da Universidade Nova na França, os quais também tiveram influência sobre o pensamento mariateguiano. Para Mariátegui (1973b, p. 43), o projeto dos *compagnons* propunha: “[...] *la democratización de la enseñanza mediante la escuela única, destinada a suprimir los privilegios de clase. La escuela única es la primera y la más esencial de sus reivindicaciones*”.

Ainda nesse contexto, as reflexões sobre o argumento da “escola única” também foram ancoradas nas experiências da antiga União Soviética. Para Mariátegui (1973b, p. 44), “*Lunatcharsky es el primer ministro de instrucción pública que ha adoptado plenamente el principio de la escuela única. ¿No les dice nada este hecho histórico a los pedagogos que trabajan por el mismo principio en las democracias capitalistas?*” Mariátegui (1973b, p. 40) ainda afirmaria:

La idea de la escuela única no es, como la idea de la escuela laica, de inspiración esencialmente política. Sus raíces, sus orígenes, son absolutamente sociales. Es una idea que ha germinado en el suelo de la democracia; pero que se ha nutrido de la energía y del pensamiento de las capas pobres y de sus reivindicaciones.

Essas ideias o ajudaram na construção de seu pensamento pedagógico, pelo qual entendia que a cultura é, na “Nossa América”, um privilégio da burguesia ainda mais absoluto que na Europa e, por isso, buscou disseminar uma educação com base revolucionária. Nesse sentido, Mariátegui (1973b, p. 46) afirmou: “*La nueva generación hispano-americana piensa de otro modo. Lo testimonian claramente los núcleos de vanguardia de México, de la Argentina, del Uruguay, etc. Los acreditan las Universidades Populares y las inquietudes estudiantiles*”.

No texto “*Los maestros y las nuevas corrientes*”²⁰⁹, Mariátegui discutindo o tema da “reforma educacional”, conforme já foi mencionado neste trabalho, recorreu a outras duas referências do pensamento educacional europeu: “*La doctrina y el método pedagógico de Pestalozzi y Froebel [...] han tenido, como se remarca a la luz de la experiencia contemporánea, una profunda significación revolucionaria*” (MARIÁTEGUI, 1973b, p. 50).

Mariátegui estava convencido da elaboração de uma “nova consciência nacional” e essa ação perpassava pela renovação que se fazia presente entre os professores e professoras,

²⁰⁹ Publicado originalmente em Mundial, Lima, 22 de maio de 1925.

os quais se organizavam para construir uma nova realidade. Dessa forma, no texto “*El nuevo espíritu y la escuela*”²¹⁰, afirmou:

Este movimiento se presenta, en parte, como un eco de los movimientos análogos de Europa y América. Se nutre de una ideología ampliamente internacional. Se inspira en principios de Dewey, Kerschensteiner, Lunatcharsky, Ingenieros, Unamuno, etc. **Pero recibe su impulso de nuestro propio proceso histórico** (MARIÁTEGUI, 1973b, p. 52). (grifo nosso).

Contudo, Mariátegui (1973b, p. 53) sabia que ainda faltava aos professores primários peruanos uma definida orientação ideológica: “*Existen núcleos bien orientados y adoctrinados; pero estos núcleos no representan aún la conciencia de la corporación*”. Assim, sugeriu que o trabalho deveria ser construído gradualmente, transformando aquele “*estado de ánimo en un estado de conciencia*”. Essa transformação ganhou mais vida na iniciativa de alguns docentes que fundaram a “*Revista Peruana de Educación*”: “*Tres profesores inteligentes, estudiosos y dinámicos de la Escuela Normal - Carlos Velásquez, Amador Merino Reyna y César Oré - han fundado hace tres meses una revista*” (MARIÁTEGUI, 1973b, p. 53). Esta revista teve o objetivo de ir além da sala de aula, de se projetar sobre a sociedade e sobre as injustiças sociais. Segundo Mariátegui (1973b, p. 55), a revista defendeu:

[...] la reunión de un congreso nacional de educadores. ‘Creemos indispensable – declara – la celebración de un Congreso Nacional de Educación, de Pedagogía o de Maestros, como quiera llamársele, para señalar los ideales que debe perseguir la Escuela Primaria, a fin de que haya unidad de acción en el magisterio y que la de los esfuerzos de éste sea una educación en armonía con las tendencias de la época y el progreso de la Patria’.

Mariátegui ainda trouxe para as bases de suas reflexões pedagógicas as contribuições de outras revistas pedagógicas que estavam expressando o momento do “novo espírito” dos professores e professoras. A revista *Idearium Pedagógico*, organizada por um grupo de professores de Arequipa, representou a “[...] *voz de la época, más que tanto pedante volumen y tanta acéfala publicación que, sin ningún título intelectual ni moral, solicitan consuetudinariamente la atención del público*” (MARIÁTEGUI, 1973b, p. 54). Também destacou o papel interessante das publicações pedagógicas da *Revista de Educación* e aquele da *Revista del Maestro*, publicadas em *Jauja*. Nos dizeres de Mariátegui (1973b, p. 55):

Ambas recomiendan la inteligencia y el entusiasmo de los maestros jaujinos. Carlos Velásquez, juzgando a la primera, observa que su director ha sabido darle ‘el carácter que hoy por hoy más se necesita en el Perú: el doctrinario, que trae consigo brillantez de ideal, nuevos propósitos, nobles arrebatos, voces de aliento y de estímulo necesarios para sacar a gran parte de nuestros maestros de su peligroso conformismo’.

²¹⁰ Publicado originalmente em Mundial, Lima, 29 de maio de 1925.

Mariátegui também manifestou ideias que compuseram seu pensamento educacional no texto “*La convención internacional de maestros de Buenos Aires*”²¹¹, pelo qual destacou a Associação Geral de Professores do Chile, uma das corporações de docentes da América mais proeminentes, por seu ideário, suas campanhas renovadoras e um qualificado grupo de professores que, na Argentina, alcançou o ponto alto no movimento da reforma universitária na Universidade de *Córdoba*. Nas palavras de Mariátegui (1973b, p. 61):

Un aguerrido, dinámico y autorizado grupo de educadores argentinos, -en el cual sobresalen las figuras de Alfredo Palacios, Carlos Sánchez Viamonte, Julio R. Barcos, Juan Mantovani, Gabriel del Mazo y otros- ha orientado y dirigido las labores del congreso, imprimiéndole su concepto moderno y humano de la enseñanza. En estas labores, al lado de representantes del Uruguay, México, Centro América, Chile, Bolivia y demás países latino-americanos, han tomado parte Manuel A. Seoane y Oscar Herrera, compatriotas nuestros.

Mariátegui ainda apontou que a Convenção Internacional de Buenos Aires pautou-se nas obras mais importantes e inovadoras da educação latino-americana, destacando a “*acción innovadora de la revolución mexicana en materia educacional; el moderno código de educación de Costa Rica, inspirado en las ideas más recientes, y el magnífico plan de reconstrucción educacional elaborado por la Asociación General de Profesores de Chile*” (MARIÁTEGUI, 1973b, p. 62).

No texto, “*La crisis universitaria. Crisis de maestros y crisis de ideas*”²¹², Mariátegui apontou nomes importantes da docência mundial, tais como Albert Einstein, Oswald Spengler, Enrique Ferri e Miguel de Unamuno, tendo afirmado sobre: “*Y también en Hispano-América hay maestros de relieve revolucionario. En la Argentina, José Ingenieros. En México, José Vasconcelos y Antonio Caso*” (MARIÁTEGUI, 1973b, p. 82). Entretanto, constatou: “*En el Perú no tenemos ningún maestro semejante con suficiente audacia mental para sumarse a las voces avanzadas del tiempo, con suficiente temperamento apostólico para afiliarse a una ideología renovadora y combativa*” (MARIÁTEGUI, 1973b, p. 82).

No campo do ensino, recorreu às obras educacionais desenvolvidas na União Soviética e no México. “*¿Quién en el orden educacional, habla de la obra constructiva de Lunatcharsky o Vasconcellos?*” (MARIÁTEGUI, 1973b, p. 82). Neste contexto, fez uma dura afirmação: “*Nuestros catedráticos parecen sin contacto, sin comunicación con la actualidad europea y americana. Parecen vivir al margen de los tiempos nuevos. Parecen ignorar a sus teóricos, a sus pensadores y a sus críticos*” (MARIÁTEGUI, 1973b, p. 82).

²¹¹ Publicado originalmente em Mundial, Lima, 10 de março de 1928.

²¹² Publicado originalmente em Claridad, Lima, ano 1, n. 2, p. 3-4, julho de 1923.

Todavía, Mariátegui apontou que pôde ter um vivo e compreensivo contato com as coisas contemporâneas, por influência dos professores peruanos Victor Maúrtua e Mariano Cornejo. Para Mariátegui (1973, p. 84), “*Ambos profesores, malgrado su disimilitud, son, sin duda, las figuras más inquietas, modernas y luminosas, aunque incompletas, de nuestra opaca universidad. Pero ambos andan fuera de ella*”.

Mariátegui também recorreu ao exemplo da política educacional mexicana, para discutir o tema da “*Enseñanza artística*”²¹³ e “*El problema editorial*”²¹⁴. Nas palavras de Mariátegui (1973b, p. 117-103):

El ejemplo de México puede enseñarnos mucho en éste como en todos los aspectos de la organización de la enseñanza. En la escuela primaria se señalan en México los casos de vocación artística. Se ha hecho exposiciones de trabajos de alumnos de las escuelas primarias positivamente interesantes, que demuestran el acierto con que se atiende en ese país, que en tantas cosas puede servirnos de modelo, a la educación artística de los niños. La labor del gobierno mexicano se destaca en América, en este plano, como la más inteligente y sistemática. El Ministerio de Instrucción Pública de ese país tiene departamentos especiales de bibliotecas, de ediciones y de bibliografía. Las ediciones del Estado se proponen la satisfacción de todas las necesidades de la cultura.

As referências utilizadas por Mariátegui, para compreender e explicar a realidade educativa peruana, nos permitiram perceber uma abertura epistemológica desenvolvida pelo autor e compreender melhor suas análises sobre pontos complexos da política educativa daquela época. A fórmula “educação gratuita, laica e obrigatória” foi para Mariátegui um princípio da “democracia liberal e burguesa”, uma fórmula que em si mesma valia pouco, porque se tratava de uma questão que ainda não estava implantada nos mesmos termos nos vários países latino-americanos, onde a religião mantinha fortemente seu domínio nos processos de ensino. Para ele, a fórmula não tinha sentido revolucionário. Sua crítica ao discurso desta concepção educacional foi um questionamento ao racionalismo liberal e positivista, em que ele apontava a fragilidade do modelo educativo “civilizador” euro-estadunidense, a partir de uma base epistemológica indígena e popular latino-americana.

Especificamente, a discussão de Mariátegui (1973b) teve como foco a questão do caráter “laico” da escola, pela qual, com base nas experiências da Rússia e do México, afirmou que “a virtude renovadora e criadora da escola não residia em seu caráter laico, mas em seu espírito revolucionário”. Evidentemente, não podemos concluir que Mariátegui estava contra a educação gratuita e obrigatória, porque em sua discussão somente nos falava da escola laica, ou porque nos falava desta como uma “criatura do Estado liberal-burguês”, o que não traduzia o projeto dele para os povos latino-americanos. Mariátegui, ao centrar-se na

²¹³ Publicado originalmente em Mundial, Lima, 18 de fevereiro de 1927.

²¹⁴ Publicado originalmente em Mundial, Lima, 13 de julho de 1928.

temática da “laicidade”, ficou à margem da discussão da “gratuidade” e da “obrigatoriedade” (temas fortemente discutidos no campo progressista da época). O foco na “laicidade” estava relacionado ao caráter religioso que predominava na educação da região.

Mariátegui (1973b, p. 30) defendeu uma educação pública para todas as pessoas: “*El Estado, cualquiera que él sea, no puede renunciar a la dirección y al control de la educación pública*”. O projeto educacional de Mariátegui pretendia o desenvolvimento de uma política educativa que pudesse incluir todos da sociedade, pelo qual os pobres, os indígenas, as mulheres, os trabalhadores e o povo em geral estivessem contemplados. Uma educação democrática para todos requeria uma escola para todos, consubstancial com uma democracia social, que permitiria que todas as pessoas pudessem ser livres e tivessem os mesmos direitos à educação e à cultura.

No que tange ao tema da “liberdade do ensino”, Mariátegui (1973b, p. 30) afirmou que “*la libertad de la enseñanza no es, pues, sino una ficción*”, devido o processo de desenvolvimento da ordem capitalista. Uma interpretação literal deste texto nos levaria a abandonar o trabalho pedagógico e nada teria sentido, enquanto se mantivesse este sistema. Notemos que aqui o raciocínio é dedutivo e geral e, considerando que o Estado é capitalista, logo a escola também o é. Esta foi uma interpretação unilateral que durante muito tempo vigorou no campo do pensamento progressista, proporcionando pouco interesse nas transformações pedagógicas, pois deveriam acontecer após uma “revolução”.

Numa perspectiva dialética, mesmo considerando o aspecto rígido da escrita mariáteguiana no fragmento textual supracitado, a referência à “crise educativa” poderia oferecer um caminho menos dogmático e mais próximo à realidade, pois a crise do ensino e a crise política tinham abertos novos e múltiplos espaços para trabalhos pedagógicos inovadores que formavam parte da mesma luta por uma transformação social. Neste sentido, a própria prática educativa de Mariátegui, materializada nas experiências das Universidades Populares e no trabalho de orientação e formação educativa, nos “*Centros Escolares Obreros de Morococha*” e no planejamento das “*Oficinas de Auto-Educación Obrera*” na CGTP, dá testemunho de que o trabalho educativo foi uma estratégia de luta para a construção de uma nova sociedade.

Mariátegui defendeu ainda a “autonomia” das pessoas, sobretudo, em relação à liberdade de querer, à espontaneidade da iniciativa, e criticou o Estado em suas tentativas de nivelamento das individualidades que se sentiam independentes. Diante do debate sobre o papel do Estado e sua relação com os indivíduos, ele defendeu que os processos educativos no socialismo deveriam potencializar as iniciativas e criatividade das pessoas, características

fundamentais para gerar um pensamento autorreferenciado e com capacidades de buscar nas próprias experiências os caminhos criativos para a transformação das realidades mesmas.

Naquilo que se referia ao tema da “educação e economia”, as ideias de Mariátegui anteciparam seu tempo, pois, considerando as fontes com as quais teve acesso, conseguiu desenvolver um pensamento que deixou legados para ulteriores gerações. Seu pensamento educativo conectou com antigas intuições de Marx em relação à educação (sobre a “lei de fábrica, em *O Capital*), ao mesmo tempo em que se relacionava com as novas teorias pedagógicas da época (Pestalozzi e Froebel). Mariátegui considerou importantes as contribuições destes educadores, porque eles vincularam a educação com o trabalho, diferentemente daqueles que compreenderam o pensamento dos pedagogos capitalistas como um modo de treinamento da força de trabalho, assimilando as articulações das propostas pedagógicas soviéticas, da Escola Ativa e da social democracia alemã (PUIGGRÓS, 2016).

O debate de Mariátegui não foi somente contra a velha atitude “aristocrática” e “colonial”, mas também contra os “liberais”, os quais se apresentavam e agiam de forma inconsequente frente às transformações sociais. Estas inconseqüências se manifestavam em matéria de educação, como em outros terrenos, onde a República não se diferenciava do *Virreinato*. Mariátegui denunciou a educação colonial e colonizadora que perpetuou as práticas de marginalização das comunidades indígenas, dos campesinos pobres e dos trabalhadores em geral. Contra esta realidade, pensou a proposta de uma “escola única”, a qual pudesse se abrir a todas as pessoas que pela qual a escola pública representasse os espaços de uma democracia social e não o lugar da reprodução dos privilégios das classes dominantes, questionando os modelos educativos classistas e reformistas desenvolvidos na sociedade capitalista da época. Para Puiggrós (2016), a ideia de “escola única” de Mariátegui era similar ao pensamento gramsciano de “escola unitária”.

Portanto, pode-se dizer que o objetivo do projeto político-pedagógico desenvolvido por Mariátegui, materializado numa verdadeira rede de produção e promoção das diferentes e complementárias culturas emancipatórias, foi pensar a partir das próprias experiências e de forma descolonizada, com a perspectiva de intervir na realidade de maneira criativa, ao ponto de fazer desta prática um princípio epistemológico e ativista. A formação e o estudo não consistiam em aprender um caminho já trilhado em outras geografias e tempos históricos, mas em gerar possibilidades de construção e colocar em prática uma metodologia para orientar a leitura e a transformação de uma realidade sempre refratária aos esquemas exógenos.

5.3.6 A educação na ação escrita de Mariátegui: referências pedagógicas em “7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana”

O objetivo deste tópico é apresentar e discutir a temática educativa nos ensaios que compuseram o livro “7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana” e, especificamente, identificar e analisar as referências pedagógicas no ensaio “El proceso de la educación pública”²¹⁵.

No ensaio sobre o “Esquema de la evolución económica”, Mariátegui (1944, p. 23) fez referência à herança da educação espanhola do “criollo” proprietário de terras: “Pesan sobre el propietario criollo la herencia y educación españolas, que le impiden percibir y entender netamente todo lo que distingue al capitalismo de la feudalidad”.

A referência à educação voltou a aparecer no texto sobre “El problema del indio”, quando Mariátegui (1944, p. 25) afirmou que a questão indígena tinha sua origem na economia peruana e nas raízes do regime de propriedade de terra: “Cualquier intento de resolverla con medidas de administración o policía, con métodos de enseñanza o con obras de vialidad, constituye un trabajo superficial o adjetivo, mientras subsista la feudalidad de los ‘gamonales’”. Ainda nesta perspectiva, voltou a apontar a questão da educação, especificamente, em uma nota de rodapé de página sobre o “Prólogo de Tempestad en los Andes”, livro do professor Luis Valcárcel, onde afirmou:

Los que no han roto todavía el cerco de su educación liberal burguesa, y, colocándose en una posición abstractista y literaria, se entretienen en barajar los aspectos raciales del problema, olvidan que la política y, por tanto la economía lo dominan fundamentalmente (MARIÁTEGUI, 1944, p. 26).

Mariátegui também apontou a tese de José Antonio Encinas que defendia a sustentação da condição econômica do índio como a melhor forma de elevar sua condição social. Esta tese foi um prelúdio das críticas econômico-sociais mariateguianas ao problema do índio, em que repudiava e desqualificava “las diversas tesis que consideran la cuestión com uno u otro de los siguientes criterios unilaterales y exclusivos: administrativo, jurídico, étnico, moral, educacional, eclesiástico” (MARIÁTEGUI, 1944, p. 28). Além disso, Mariátegui aprofundou suas análises e textualmente apontou que o problema do índio não era um problema pedagógico e deveria ser buscado no problema da terra.

El concepto de que el problema del indio es un problema de educación, no aparece sufragado ni aun por un criterio estricta y autónomamente pedagógico. La pedagogía tiene hoy más en cuenta que nunca los factores sociales y económicos. El pedagogo

²¹⁵ Neste tópico, as citações de Mariátegui estão referenciadas na seguinte obra: MARIÁTEGUI, José Carlos. 7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana. Segunda edición. Lima: Biblioteca Amauta, 1944.

moderno sabe perfectamente que la educación no es una mera cuestión de escuela y métodos didácticos (MARIÁTEGUI, 1944, p. 31).

A referência à educação também apareceu no texto do ensaio “*El problema de la tierra*”, onde Mariátegui (1944, p. 33) afirmou: “*No nos contentamos con reivindicar el derecho del indio a la educación, a la cultura, al progreso, al amor y al cielo. Comenzamos por reivindicar, categóricamente, su derecho a la tierra*”. Foi nesta perspectiva que o pensamento crítico indigenista propôs a criação de “escolas com terras próprias”, com perspectiva indígena, com professores oriundos das próprias comunidades.

Ainda no contexto do problema da terra, o tema da educação reapareceu nas análises sobre a “Revolução da Independência Peruana”, em que as classes que receberam educação pertenciam à aristocracia (composta na sua maioria por espanhóis e americanos) e aos comerciantes e industriais que formavam a classe média. Dessa forma, foram estes últimos que levantaram a bandeira da independência e conseqüentemente mantiveram os privilégios dos latifúndios, em detrimento dos interesses indígenas.

No ensaio sobre “*El factor religioso*”, Mariátegui fez menção à temática educativa, que estava sob as orientações e comandos da Igreja Católica no período colonial. “*Durante el coloniaje, a pesar de la Inquisición y la Contrarreforma, la obra civilizadora es, sin embargo, en su mayor parte, religiosa y eclesiástica. Los elementos de educación y de cultura se concentraban exclusivamente en manos de la Iglesia*” (MARIÁTEGUI, 1944, p. 130), a qual contribuiu com as organizações “*virreinal*”, por meio da evangelização, do ensino de artes e ofícios e do estabelecimento de cultivos e obras.

A referência à educação também pode ser evidenciada no texto sobre o ensaio “*Regionalismo y Centralismo*”, onde Mariátegui apontou alguns problemas do entorno de Lima, como os obstáculos à construção de um pólo industrial. “*A causa de las deficiencias de su posición geográfica, de su capital humano y de su educación técnica, al Perú le está vedado soñar en convertirse, a breve plazo, en un país manufacturero*” (MARIÁTEGUI, 1944, p. 173).

5.3.7 A educação na ação escrita de Mariátegui: referências pedagógicas em “*El proceso de la educación pública*”

O ensaio “*El proceso de la educación pública*” foi publicado originalmente na revista *Amauta*. Em fevereiro e março de 1928, nos números 12 e 13, respectivamente, apareceram as partes que formaram o texto referente à “*Reforma Universitaria*” e, em abril,

maio e julho do mesmo ano, nos números 14, 15 e 16, foram publicados os textos que culminaram em *“El proceso de la instrucción pública en el Perú”*. Assim, em novembro de 1928, esse texto foi publicado conjuntamente no livro “7 ensaios de interpretação da realidade peruana”, sob o título: *“El proceso de la educación pública”*.

Este ensaio foi organizado da seguinte forma: iniciou-se apresentando e discutindo o tema da *“La herencia colonial y las influencias francesa e norteamericana”*, onde Mariátegui analisou e criticou estes modelos educacionais e suas aplicações no contexto educacional peruano, em que foram desconsideradas as particularidades históricas, sociais, econômicas e culturais do país. Em seguida, discutiu-se a temática *“La Reforma Universitaria”*, onde subdividiu o tema nos tópicos *“Ideología y Reivindicaciones”*, *“Política y enseñanza universitaria en la América Latina”*, *“La Universidad de Lima”* e *“Reforma y Reacción”*, nos quais colocou-se o foco no caráter e no alcance deste movimento na realidade peruana e no seu sentido latino-americano, pois a “Reforma Universitária” representava um fenômeno continental. Por fim, foi discutido o tópico *“Ideologías en Contraste”*, onde se refletiu sobre a polêmica entre os pressupostos epistemológicos dos pensadores Vicente Villarán e Alejandro Deustua. Para Mariátegui, esta polêmica representou a oposição ideológica do feudalismo e do capitalismo, do espírito aristocrático e democrático-liberal-burgês.

De acordo com Salazar Bondy (1976), podemos considerar que o ensaio sobre *“El proceso de la instrucción pública”* está composto por três partes principais, como segue: a) as influências e características da educação peruana até os anos finais da década de 1930; b) o significado intelectual e social da reforma universitária no Peru e na América Latina; c) o antagonismo ideológico das teses feudais e capitalistas, para compreender e resolver os problemas educacionais peruanos do século XX.

Na elaboração de *“El proceso de la instrucción pública”*, Mariátegui articulou várias referências, incorporando-as ou rechazando-as, numa perspectiva crítica, em que foi elaborando sua chave de leitura e de interpretação da realidade educacional peruana e latino-americana, utilizando-se de referências estrangeiras e nacionais. No que se refere às estrangeiras, especificamente europeia, utilizou-se dos pensadores franceses Condorcet, Edouard Herriot e Pierre Hamp. Do primeiro, lamentou que a *“generosa concepción de Condorcet”* não fora incluída no rol dos pensamentos importantes dos liberais peruanos; do segundo, exaltou a *“ponderación democrática”* e seu esquema da *“Historia de la Instrucción Pública de Francia”*; e do terceiro, considerou as reflexões sobre o “trabalho” como admiráveis.

No tocante às referências latino-americanas, Mariátegui trabalhou com os argentinos Alfredo Palacios, Florentino Sanguinetti, Gabriel de Mazo, José Luiz Lanuza, Júlio Victor González, Mariano Hurtado Mendoza e Ripa Alberdi, sobretudo na elaboração das reflexões sobre a “Reforma Universitária”. Também assumiu as colaborações dos mexicanos José Vasconcelos e Pedro Henríquez Ureña, pelas quais retomou as análises da formação do sujeito latino-americano e a crítica ao pensamento educacional aristocrático e burguês.

No que tange às referências nacionais, Mariátegui fez uso das reflexões de Alejandro Deustua, César Ugarte, Felipe Bareda y Laos, Luis Borouncle e Vicente Villarán, para discutir as análises das influências estrangeiras e das disputas ideológicas no processo educacional peruano. Em relação às análises da “Reforma Universitária”, utilizou-se das ideias de Gálvez y Lorente, Javier Prado, Luis Enrique Galván e Víctor Andrés Belaúnde. Ainda neste contexto, destacamos as referências utilizadas que correspondem às ideias dos estudantes da Argentina, do Chile, de Cuba, da Colômbia, do México e do Peru, como também as referências oriundas do “Anti-projeto” de reorganização da Universidade de Cusco, o qual foi elaborado pelos professores Alberto Aranibar, Fortunato Herrera, García Rodríguez, José Gabriel, Leandro Pareja, Luis Valcárcel e Uriel García.

Mariátegui reclamou a ausência do pensamento pedagógico de *Condorcet* sobre as práticas educativas na república peruana. “*La generosa concepción de Condorcet no se contó entre los pensamientos tomados en préstamo por nuestros liberales a la gran Revolución. Prácticamente subsistió, en ésta como en casi todas las cosas, la mentalidad colonial [...]*” (MARIÁTEGUI, 1944, p. 77). A educação no Peru não se desenvolveu seguindo os princípios republicanos e democráticos. Fez-se baseada nos interesses aristocráticos e eclesiásticos promovendo um ensino literário e que excluía os indígenas do processo educacional, no qual o Estado não se referia a eles “como peruanos iguais aos demais”, mas os considerava como uma “raça inferior”.

A educação peruana durante a república distanciava-se em muito dos princípios de Condorcet, o qual postulava para todas as pessoas as mais variadas possibilidades de ensino e de aprendizagem. Assim, infere-se que Mariátegui, quando reclamava o pensamento do pedagogo francês, o considerava importante, por isso, o trouxe para as bases de suas reflexões pedagógicas.

Mariátegui retomou as ideias de Felipe Barreda y Laos, para pensar a persistência da orientação “literária” e “retórica” da educação peruana da época. Estas ideias haviam sido publicadas na revista *Universitaria* e faziam parte do discurso sobre “*Las reformas de la Instrucción Pública*”.

Mariátegui recorreu ainda às ideias de Vicente Villarán que, no processo de pensamento da educação peruana, representou os interesses “*demo-burgués*”. Embora Villarán tivesse sua filiação partidária ao “civilismo”, não deixou de reconhecer que o *Virreinato* havia construído um regime aristocrático e feudal que reproduzia as mazelas sociais. Nos dizeres de Mariátegui (1944, p. 80): “*La responsabilidad de estado social denunciado por el doctor Villarán en su discurso académico de 1900, corresponde, pues, fundamentalmente a la herencia española*”.

Ainda neste contexto, para compreender e explicar a tese da “deficiência da herança espanhola”, de sair de um espírito medieval e avançar para um espírito liberal e capitalista, Mariátegui (1944) fez uso do pensamento de César Ugarte, “*en su Bosquejo de la Historia Económica del Perú*”, o qual afirmou que a psicologia do povo espanhol não era a mais apropriada para o desenvolvimento econômico de uma terra a ser explorada.

No que tange à influência francesa na educação peruana, esta não ajudou a atenuar e a corrigir a herança “literária” e “retórica” do ensino, e, sim, a reforçá-la. Para Mariátegui (1944, p. 82), “*la civilización capitalista no há logrado en Francia, como en Inglaterra, Alemania y Estados Unidos, un cabal desarrollo, entre otras razones por lo inadecuado del sistema educacional francés*”. Mariátegui utilizou-se das reflexões de Edouard Herriot, sobretudo as divulgadas na obra “*Créer*” (onde afirmou o gosto do francês por um conhecimento geral e reclamava que, em pleno século XX, o sistema de ensino francês ainda não tinha um plano de educação nacional), para afirmar sua vocação por um sistema educacional democrático. De acordo com Herriot (1919, p. 95 *apud* MARIÁTEGUI, 1944, p. 83): “*Con un vigor y una decisión de espíritu remarcables, Condorcet reclamaba para todos los ciudadanos todas las posibilidades de instrucción, la gratuidad de todos los grados, la triple cultura de las facultades físicas, intelectuales y morales*”.

A reforma de 1920 (conduzida por Vicente Villarán) representou a vitória da influência estadunidense no processo educacional do Peru. Contudo, uma reforma educacional com base na orientação “*demo-burgués*” encontraria grandes desafios devido à existência de um regime de feudalidade na maior parte do país. Neste contexto, Mariátegui (1944, p. 87) afirmou: “*No es posible democratizar la enseñanza, de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su super-estructura política*”. Nesta perspectiva, Mariátegui utilizaria um estudo de Bouroncle (*Cien años de política educacional*) para apontar várias falhas desta reforma educativa, a qual fracassou, sendo mais um programa teórico do que um plano de ação.

Mariátegui ainda dedicou atenção às discussões sobre a “reforma universitária”. Para fundamentar suas reflexões, recorreu à *“la inteligente compilación de documentos de la reforma universitaria en la América Latina realizada por Gabriel del Mazo, cumpliendo un encargo de la Federación Universitaria de Buenos Aires”* (MARIÁTEGUI, 1944, p. 90), a qual oferecia um conjunto de fatos que apresentava a unidade do movimento da reforma. Mariátegui também se valeu das orientações de Alfredo Palacios, para melhor compreender e explicar os processos que fundamentavam a “Reforma Universitária”. Palacios (1926, p. 55 citado por MARIÁTEGUI, 1944, p. 91) afirmou: *“mientras subsista el actual régimen social, la Reforma no podrá tocar las raíces recónditas del problema educacional”*.

Mariátegui ainda fez referência aos conceitos filosóficos de Ripa Alberdi²¹⁶, o qual relacionava as ideias da “reforma universitária” a uma vitória do idealismo sobre o positivismo do século XIX: *“Mas el propio Ripa Alberdi se daba cuenta de que el objeto de la reforma era capacitar a la Universidad para el cumplimiento de ‘esa función social que es la razón misma de su existencia’”* (MARIÁTEGUI, 1944, p. 92).

Mariátegui também se referenciou nos escritos da campanha da “reforma universitária” de Júlio González²¹⁷, o qual chegou a conclusões mais precisas sobre a reforma: *“González señala en seguida la guerra europea, la revolución rusa y el advenimiento del radicalismo al poder en nuestro país, son las tres llaves que nos abren las puertas a la verdad”* (MARIÁTEGUI, 1944, p. 93).

Mariátegui recorreu à compreensão de José Luis Lanuza que indicou outro fator fundamental para o espírito da reforma: *“la evolución de la clase media”*. Nos dizeres de Lanuza (1926, p. 125 citado por MARIÁTEGUI, 1944, p. 93):

Un movimiento colectivo estudiantil de tan vastas proyecciones sociales como la Reforma Universitaria no hubiera podido estallar antes de la guerra europea. Se sentía la necesidad de renovar los métodos de estudio y se ponía de manifiesto el atraso de la Universidad respecto a las corrientes contemporáneas del pensamiento universal desde la época de Alberdi, en la que empieza a desarrollarse nuestra industria embrionaria. Pero entonces la clase media universitaria se mantenía tranquila con sus títulos de privilegio. Desgraciadamente para ella, esta holgura disminuye a medida que crece la gran industria, se acelera la diferenciación de las clases y sobreviene la proletarianización de los intelectuales. Los maestros, los periodistas y empleados de comercio se organizan gremialmente. Los Estudiantes no podían escapar al movimiento general.

²¹⁶ Foi um líder estudantil e defensor da Reforma Universitária. Presidiu a delegação argentina no primeiro Congresso Internacional de Estudantes que aconteceu no México em 1921, onde expressou sua solidariedade com os povos da América e a causa emancipadora.

²¹⁷ *Significación social de la reforma universitaria* (1923). Conferencia en el Ateneo del Centro de Estudiantes de Derecho de Buenos Aires, 20 de agosto de 1923. Publicada en folleto por el Centro de Estudiantes y por “Renovación”.

Nesta mesma perspectiva, referenciou-se também nas reflexões de Mariano Hurtado de Mendoza²¹⁸, que coincidiu substancialmente com as observações de José Luis Lanuza.

[...] La Reforma Universitaria no es más que una consecuencia del fenómeno general de proletarización de la clase media que forzosamente ocurre cuando una sociedad capitalista llega a determinadas condiciones de su desarrollo económico. Significa esto que en nuestra sociedad se está produciendo el fenómeno de proletarización de la clase media y que la Universidad, poblada en su casi totalidad por ésta, ha sido la primera en sufrir sus efectos, porque era el tipo ideal de institución capitalista (MENDOZA, 1926, p. 130 citado por MARIÁTEGUI, 1944, p. 94).

Ainda sobre a “Reforma Universitária”, Mariátegui valeu-se das ideias do Congresso Internacional de Estudantes do México, do ano 1921; dos estudantes do Chile (1921); das solicitações dos estudantes de Cuba (que se organizaram em 1923) e daquelas solicitações dos estudantes da Colômbia que apresentaram seu programa no ano de 1924. Valeu-se também das experiências dos universitários de Lima que, em 1926, defenderam sua plataforma, com base nos princípios de 1919 e 1923, e também das experiências dos estudantes da Argentina que, desde *Córdoba*, influenciavam o movimento estudantil latino-americano. Considera-se que as ideias referente à “Reforma Universitária” representaram “*primero, la intervención de los alumnos en el gobierno de las universidades y segundo, el funcionamiento de cátedras libres, al lado de las oficiales, con idénticos derechos, a cargo de enseñantes de acreditada capacidad en la materia*” (MARIÁTEGUI, 1944, p. 96).

Mariátegui utilizou as principais referências sobre a “Reforma Universitária” e procurou articular as ideias que foram tomando os espaços das universidades latino-americanas, em cada lugar, com suas especificidades, todavia, a ânsia de reforma apresentava-se com características idênticas em todas elas. “*Los Estudiantes de toda la América Latina, aunque movidos a la lucha por protestas peculiares de su propia vida, parecen hablar en mismo lenguaje*” (MARIÁTEGUI, 1944, p. 90).

Para explicar a relação entre política e ensino universitário na América Latina, Mariátegui apontou a subserviência das universidades latino-americanas aos regimes oligárquicos, recorrendo às reflexões de Florentino Sanguinetti²¹⁹, quando este apontou que a nobreza agropecuária latino-americana, sendo deslocada dos campos econômico e político, “[...] *se apoderó de la Universidad [...], cuyos directores vitalicios turnaban los cargos de mayor relieve y cuyos docentes reclutados por leva hereditaria, impusieron una verdadera*

²¹⁸ Carácter económico y social de la Reforma Universitaria en La Reforma Universitaria 1918-1958, Buenos Aires: FUBA.

²¹⁹ Foi humanista, jurista e pedagogo de reconhecida trajetória no Colégio Nacional de Buenos Aires, onde foi professor de castelhano e literatura e teve uma atuação muito influente no processo de Reforma Universitária.

servidumbre educacional de hella estrecha y sin filtraciones renovadoras” (SANGUINETTI, 1926, p. 141 citado por MARIÁTEGUI, 1944, p. 97).

Analisando a Universidade de São Marcos, Mariátegui apresentou a constatação do divórcio entre a obra universitária e a realidade nacional peruana, por meio do trabalho *“La Vida Universitaria”*, de Víctor Andrés Belaúnde, no qual afirmou:

Un triste destino se ha cernido sobre nuestra Universidad y ha determinado que llene principalmente un fin profesional y tal vez de snobismo científico; pero no un fin educativo y mucho menos un fin de afirmación de la conciencia nacional. Al recorrer rápidamente la historia de la Universidad desde su origen hasta la fecha se destaca este rasgo desagradable y funesto: su falta de vinculación con la realidad nacional, con la vida de nuestro medio, con las necesidades y aspiraciones del país (BELAÜNDE, 1917, p. 3).

Todavía, para Mariátegui, o estudo de Belaúnde não podia explicar verdadeiramente a separação entre universidade e realidade peruana, pois estava vinculado culturalmente à casta feudal, o que o impedia de buscar as razões profundas daquela relação. *“La verdad era que la colonia sobrevivía en la Universidad porque sobrevivía también, - a pesar de la revolución demo-liberal -, en la estructura económico-social del país, retardando su evolución histórica y enervando su impulso biológico”* (MARIÁTEGUI, 1944, p. 100).

Ainda nesta perspectiva, Mariátegui (1944) fez uso das ideias de Gálvez y Lorente, para afirmar que a universidade peruana talvez tenha deixado de ser a casa do “espírito colonial”, quando a pintaram de “liberalismo”, contudo, em sua visão, após este período, a universidade permanecera dominada pelo “espírito da Colônia”.

Mariátegui recorreu às reflexões do discurso acadêmico *“El estado social del Perú”*, de Javier Prado, o qual buscou uma revisão do critério colonialista e pretendia, também, aproximar mais o trabalho universitário à realidade peruana. Entretanto, Javier Prado preferiu assumir uma corrente positivista superficial que sequer conseguiu implementar suas ações na universidade, a qual estava entregue ao verbalismo e ao dogmatismo.

No campo das lutas ideológicas, no que se refere à “Reforma Universitária”, o movimento estudantil conviveu com variadas crises causadas por forças externas e internas. Mariátegui indicou que os jovens seriam os principais responsáveis por momentos de crise no interior dos próprios movimentos, pois eram facilmente contagiados pelo entusiasmo. Foi neste contexto que se fundamentou nas orientações de José Vasconcelos:

El principal defecto de nuestra raza es la inconstancia. Incapaces de perdurar en el esfuerzo no podemos por lo mismo desarrollar un plan ni llevar adelante un propósito. [...] En general hay que desconfiar de los entusiastas. Entusiasta es un adjetivo al cual le debemos más daños que a todo el resto del vocabulario de los calificativos. Con el noble vocablo entusiasmo se ha acostumbrado encubrir nuestro defecto nacional: buenos para comenzar y para prometer; malos para terminar y para cumplir (VASCONCELOS, 1927, p. 145).

Destacando o movimento renovador na Universidade de Cusco, Mariátegui fez referência ao “*Anteproyecto de reorganización de la Universidad del Cuzco*”, que foi elaborado pelos professores Fortunato Herrera, José Gabriel, Luis Valcárcel, Uriel Garcia, Leandro Pareja, Alberto Aranibar e García Rodríguez. Para Mariátegui (1944, p. 109), o “*anteproyecto constituye incontestablemente el más importante documento oficial producido hasta ahora sobre la reforma universitaria en el Perú*”.

Ainda neste contexto, especificamente no que tange às reflexões sobre a renovação dos métodos pedagógicos na universidade, Mariátegui (1944, p. 110) fez menção às ideias do professor Luis Enrique Galván, principalmente aquelas contidas no artigo “*¿Que hace nuestra Universidad por la investigación científica?*”²²⁰ De acordo com Mariátegui (1944), Galván deu uma resposta desfavorável, pois compreendia que os métodos e os estudos não haviam se transformado e, por conseguinte, os ambientes universitários continuavam governados por uma “perspectiva dogmática”.

No que tange às disputas ideológicas no campo educacional peruano, Mariátegui trouxe para suas reflexões e seus estudos as análises de Alejandro Deustua:

El valor libertad educa; la educación consiste en la realización de valores; pero el trabajo no educa; el trabajo enriquece, ilustra, da destreza con el hábito; pero está encadenado a móviles egoístas que constituyen la esclavitud del alma; el mismo móvil de la vocación por el trabajo que introduce en él la felicidad y la alegría, es egoísta como los demás; la libertad no nace de él; la libertad se la comunica el valor moral y estético (DEUSTUA, 1914, p. 56 citado por MARIÁTEGUI, 1944, p. 115).

Entretanto, para Mariátegui, este conceito de trabalho era medieval e aristocrático. Assim, seria fácil “*demonstrar que las ideas educacionales del doctor Deustua no representaban, en el fondo, una corriente de idealismo contemporáneo, sino la vieja mentalidad aristocrática de la casta latifundista*” (MARIÁTEGUI, 1944, p. 114). Para refutar a tese de Deustua, Mariátegui embasou-se em Pierre Hamp, quem havia produzido livros (*La peine des hommes*) sobre a epopeia do trabalho.

Mariátegui conseguiu identificar e absorver dessas ideias o que elas tinham de mais avançado no campo das reflexões sociais, permitindo a construção de uma análise própria dos momentos e dos fatos referentes ao “novo espírito” que rondava as universidades latino-americanas. Fundamentado nessas referências, Mariátegui desenvolveu sua compreensão sobre a educação peruana que também pode ser aplicada aos países da América Latina, identificando que a educação tornara-se um privilégio do dinheiro e de castas com uma

²²⁰ Revista Amauta, Lima, año II, n. 6, p. 5-8, feb. 1927.

tendência à burocratização acadêmica, objetivando formar doutores para a classe dominante e fechando as portas das escolas e universidades para as classes populares.

Com este pensamento sobre a realidade educacional peruana, Mariátegui compreendeu que a “herança espanhola” e as “influências francesas e estadunidenses” só tinham se preocupado com a educação das classes elevadas ou dirigentes e que o objetivo da educação nacional consistiu sempre em trabalhar em favor das elites. Todavia, ele concebeu a educação como uma das estratégias para a transformação social, em que os novos sujeitos deveriam ser “educados” numa perspectiva revolucionária. Mariátegui, embora não tenha participado do sistema educativo peruano, o interpretou com profundidade e clareza e, suas análises, com base numa perspectiva epistemológica crítica, seguem sendo uma fonte da qual podemos desenvolver nossas próprias interpretações.

Portanto, compreendemos que a ação escrita desenvolvida por Mariátegui – em relação aos seus textos sobre educação, principalmente no que tange aos *Escritos Juveniles* (com suas primeiras críticas ao sistema universitário) – as denúncias mariateguianas contra o Estado peruano e a ausência de uma política educativa, assim como a defesa das Universidades Populares (uma alternativa educativa às classes trabalhadoras), comprovam a presença de um pensamento educativo. Da mesma forma, os conteúdos das correspondências e as referências pedagógicas mariateguianas em “*Temas de Educación e 7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*” também evidenciam a presença deste pensamento.

5.4 O ativismo educativo de Mariátegui

Neste tópico analisaremos as experiências educativas de Mariátegui nas *Universidades Populares González Prada*, a influência de seu pensamento nos processos organizacionais dos *Centros Escolares Obreros de Morococha* e a experiência educativa nas elaborações das Oficinas de Educação da *Confederación General del Trabajadores del Perú* (CGTP). Estas ações educativas, em nossa leitura, integram o ativismo pedagógico de Mariátegui.

5.4.1 A ação educativa de Mariátegui nas Universidades Populares González Prada

A primeira Universidade Popular foi inaugurada na cidade de Lima, no dia 22 de janeiro de 1921, e recebeu oficialmente o nome de *Universidad Popular González Prada*, em homenagem ao importante pensador peruano Manoel González Prada. Posteriormente foram inauguradas, com o mesmo programa, as Universidades Populares de *Vitarte*, *Trujillo*,

Salaverry, Barranco, Arequipa y Cuzco. Estas Universidades tinham como objetivos, entre outros, trabalhar:

[...] por la formación de una cultura proletaria, excenta de las supersticiones y de las limitaciones de la cultura burguesa. Quiere que el pueblo adquiera, junto con una cada vez más perfecta conciencia de clase, un concepto más iluminado de su propio destino y de su propia ruta. [...] La Universidad Popular Gonzalez Prada rechaza todo dogmatismo. Su acción y su propaganda miran a la realización de una obra de justicia social. [...] Mas su obra quiere extraer su energia y asentar su raiz en realidad indígena. En tal sentido fomentará intensamente el estudio de los problemas propios (CLARIDAD, 1994b, p. 206)²²¹.

A organização do processo de ensino nas Universidades Populares compreendia dois ciclos: “*uno de cultura general de orientación nacionalista y eminentemente educativa, y otro de especialización técnica dirigida hacia las necesidades de cada región*” (FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES DEL PERÚ, 1920, p. 24). O ensino no primeiro ciclo estaria sob a responsabilidade de uma comissão designada pela Federação Nacional de Estudantes do Peru, enquanto que o ensino no segundo ciclo estaria a cargo das comissões federadas.

Nas Universidades Populares o ensino se daria de forma metódica, ordenada e objetiva, pelos estudantes da Universidade de São Marcos, os quais ministrariam aritmética, gramática, literatura americana, geografia, história (universal e indígena), noções de ciências naturais, noções de economia social, higiene, medicina social e higiene bucal. Estas disciplinas seriam ministradas em aulas que aconteceriam na maioria das universidades populares, três vezes por semana, no turno da noite, para todos os trabalhadores e trabalhadoras.

As Universidades Populares ainda proporcionaram uma seção permanente para as pessoas adultas analfabetas, de ambos os sexos. “*De los cuatro millones de hombres y mujeres que en el país no saben leer ni escribir – digno legado de cien años de vida democrática – corresponde una apreciable proporción a las poblaciones en donde funcionan las universidades populares*” (CLARIDAD, 1994b, p. 32). As aulas noturnas de alfabetização da classe trabalhadora, após vencerem muitos obstáculos, tinham iniciado um trabalho que estava transformando a realidade de vida das pessoas.

As Universidades Populares ainda criariam a revista *Claridad*, que nasceu como um projeto de cultura e com o objetivo de buscar um ponto de encontro com a proposta de González Prada, de formar uma “Frente de Trabajadores Manuais e Intelectuais”. Contudo, registra-se que, neste momento, as Universidades Populares, sob a forte influência de Haya de

²²¹ *Estatuto y Reglamento de las Universidades Populares González Prada*. Publicado originalmente no “Boletín de las Universidades Populares González Prada”, n. 1, Lima, jan. 1927.

la Torre, declaravam que “*la enseñanza deberá estar exenta de todo espíritu dogmático y partidarista*” (FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES DEL PERÚ, 1920, p. 24).

A participação de Mariátegui nas Universidades Populares aconteceu de três formas: na primeira, tendo ele como ouvinte das conferências; na segunda, como professor (oferecendo um curso sobre a situação do mundo europeu); e, na terceira, como diretor da revista *Claridad*.

Mariátegui regressou ao Peru, em março de 1923, com o projeto de construir o socialismo peruano e tinha definido as ações que deveria realizar: a criação de um diário ou uma revista, a organização de uma central sindical e a fundação de um partido político. Para a realização deste projeto, era inevitável o envolvimento na realidade dos trabalhadores e a aproximação com as Universidades Populares foi a estratégia escolhida para tal objetivo. Mariátegui começou a frequentar as aulas nas Universidades Populares e aproximou-se de Haya de la Torre (então presidente da Federação de Estudantes), assim, ambos acertaram a participação dele para ministrar um curso naquela universidade.

Mariátegui havia compreendido a importância das Universidades Populares para chegar aos setores políticos da classe trabalhadora e dos artesãos de Lima. Assim, propôs uma definição radical e distinta daquela que orientava as universidades.

Las universidades populares no son institutos de agnóstica e incolora extensión universitária. No son escuelas nocturnas para obreros. Son escuelas de cultura revolucionaria. Son escuelas de clase. Son escuelas de renovación. No viven adosadas a las academias oficiales ni alimentadas de limosnas del Estado. Viven del calor y de la savia populares. No existen para la simple digestión rudimentaria de la cultura burguesa. Existen para la elaboración y la creación de la cultura proletaria (MARIÁTEGUI, 1994a, p. 107)²²².

Mariátegui apontou a importância de se construírem espaços para a cultura proletária, sendo parte da luta política contra a burguesia, pois tinha consciência que a dominação burguesa passava pelo controle do capital e também da cultura. “*La burguesía es fuerte y opresora no sólo porque detenta el capital sino también porque detenta la cultura. La cultura es uno de sus principales, uno de sus sustantivos instrumentos de dominio [...] la cultura es una arma eminentemente política*” (MARIÁTEGUI, 1994a, p. 107)²²³. Assim, destacou a importância das Universidades Populares e a necessidade de caracterizá-las politicamente.

Foi nesta perspectiva que Mariátegui desenvolveu sua característica docente, declarando abertamente sua adesão à tradição marxista e divergindo-se dos princípios fundacionais da Universidade Popular, a qual defendia que “*la enseñanza deberá estar exenta*

²²² MARIÁTEGUI, José Carlos. CLARIDAD. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994b. Edición en facsímile.

²²³ *Ibid.* p. 7.

de todo espíritu dogmático y partidarista” (FEDERACIÓN NACIONAL DE ESTUDIANTES DEL PERÚ, 1920, p. 24). Foi neste sentido que Mariátegui iniciou seu curso nas Universidades Populares cujo título foi “*El proletariado y la crisis mundial*”.

Com o objetivo de apresentar os conteúdos das aulas de Mariátegui, estamos utilizando como fonte de pesquisa o livro “*Historia de la Crisis Mundial. Conferencias, años 1923 y 1924*”²²⁴. Mariátegui iniciou seu curso em 15 de julho de 1923 e o encerrou em 26 de janeiro de 1924, totalizando dezoito encontros e ministrando suas aulas, de acordo com o programa que foi publicado na revista *Claridad* (1994, p. 59)²²⁵:

La crisis mundial y el proletariado peruano; 2. Literatura de guerra; 3. El fracaso de la segunda internacional; 4. La intervención de Italia en la guerra; 5. La revolución rusa; 6. La revolución alemana; 7. La revolución húngara; 8. La actualidad política alemana; 9. La paz de Versalles y la Sociedad de las Naciones; 10. La agitación proletaria en Europa en 1919 y 1920; 11. Los problemas económicos de la paz; 12. La crisis de la democracia; 13. La agitación revolucionaria y socialista del mundo oriental; 14. Exposición y crítica de las instituciones del régimen ruso; 15. Internacionalismo y nacionalismo; 16. La revolución mexicana; 17. Los intelectuales y la revolución; 18. Lenin.

Em sua primeira aula, com a temática “*La crisis mundial e el proletariado peruano*”, Mariátegui defendeu a importância dos estudantes conhecerem a história da crise mundial, porque as visões locais e ultranacionalistas não ajudavam a formar uma visão integral das realidades e, segundo ele, era necessário elevar o nível cultural da classe trabalhadora. Para Mariátegui (1979c, p. 15)²²⁶, o diagnóstico da sociedade peruana da época em relação à temática proposta era: “*En Perú falta, por desgracia, una prensa docente que siga con atención, con inteligencia y con filiación ideológica el desarrollo de esta crisis*”. Ele também constatou que não havia professores em prol da formação da juventude e que historicamente o único que exerceu esta função fora Manuel González Prada. Assim, afirmou que no Peru faltava “*maestros universitarios, del tipo de José Ingenieros, capaces de apasionarse por las ideas de renovación que actualmente transforman el mundo [...]*” (MARIÁTEGUI, 1979c, p. 15)²²⁷.

Mariátegui destacou a importância da classe trabalhadora, em que deveria passar da posição de espectadores para a de atores, pois a construção de uma nova sociedade passava pela formação daquela classe. Para Mariátegui (1979c, p. 15), faltavam “*grupos socialistas y*

²²⁴ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Historia de la Crisis Mundial. Conferencias, años 1923 y 1924*. Sexta edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1979c. (Ediciones Populares de las Obras Completas). Tomo 8.

²²⁵ Publicado originalmente na revista *Claridad*. Lima, año 1, n. 2, jul. 1923.

²²⁶ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Historia de la Crisis Mundial. Conferencias, años 1923 y 1924*. Sexta edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1979c. (Ediciones Populares de las Obras Completas). Tomo 8.

²²⁷ *Ibid.* p. 15.

sindicalistas, dueños de instrumentos propios de cultura popular, y en aptitude por tanto, de interesar al pueblo por el estudio de la crisis”.

Em seguida, discutiu a temática do “internacionalismo”, apontando que a crise europeia afetaria o destino de todos os trabalhadores, porque o Peru, assim como os demais países latino-americanos, girava na órbita da comunidade europeia, com características economicamente coloniais, ligados ao capitalismo europeu e estadunidense.

Mariátegui também discutiu a participação da Itália na Primeira Guerra e apontou que a *“Italia estaba a merced, [...] de la potencia dueña del dominio de los mares. Sus importaciones y sus exportaciones, indispensables a su vida, dependían, en una palabra, de Inglaterra. Italia carecía de libertad de acción”* (MARIÁTEGUI, 1979c, p. 43)²²⁸.

Sobre a participação russa na Primeira Guerra e os meandros da Revolução de 1917, Mariátegui assinalou que o movimento trabalhista e os socialistas russos foram contrários ao conflito armado, levando a cabo a decisão do Congresso de Suttgart: *“trabajar por la paz y aprovechar de las consecuencias económicas y políticas de la guerra para agitar al pueblo y apresurar la caída del régimen capitalista”* (MARIÁTEGUI, 1979c, p. 49)²²⁹.

No que tange à posição alemã na Primeira Guerra, Mariátegui apontou que tanto o governo quanto as classes dominantes tiveram uma visão pragmática do conflito cujo objetivo era defender interesses nacionalistas. Contudo, o proletariado alemão se levantou em defesa da paz, destacando-se o trabalho dos líderes proletários Karl Liebknecht, Rosa Luxemburgo, Kurt Eisner, Franz Mehring e Leon Joguiches.

Em relação ao “acordo de paz da Primeira Guerra”, Mariátegui destacou que este não deu ao mundo a tranquilidade que dele se esperava, pelo contrário, aumentou o mal-estar entre as nações. Sobre as “Sociedades das Nações” que coordenaram o acordo, Mariátegui (1979c, p. 117)²³⁰ afirmou:

La Sociedad de las Naciones, sobre todo, no es tal Sociedad de las Naciones. Es una sociedad de gobiernos; es una sociedad de Estados, es una liga del régimen capitalista. La Sociedad de las Naciones cuenta con la adhesión de la clase dominante; pero no cuenta con la adhesión de la clase dominada. La Sociedad de las Naciones es la Internacional del Capitalismo; pero no la Internacional de los Pueblos.

Mariátegui ainda pontuou que, com a intensificação das lutas entre as classes sociais, abriu-se o caminho para uma crise nas democracias burguesas provocando um novo avanço das classes dominantes, o que configurou um novo tipo de colonialismo.

²²⁸ *Ibid.* p. 43.

²²⁹ *Ibid.* p. 49.

²³⁰ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Historia de la Crisis Mundial*. Conferencias, anos 1923 y 1924. Sexta edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1979c. (Ediciones Populares de las Obras Completas). Tomo 8.

Tienen el plan audaz de extraer de las naciones coloniales los recursos necesarios para la convalecencia y la restauración de las naciones capitalistas. Que los braceros de la India, del Egipto, del África o de la América Colonial, produzcan el dinero necesario para conceder mejores salarios a los braceros de Inglaterra, de Francia, de Alemania, de Estados Unidos, etc. El capitalismo europeo sueña con asociar a los trabajadores europeos a su empresa de explotación de los pueblos coloniales (MARIÁTEGUI, 1979c, p. 140)²³¹.

A Revolução Mexicana também foi estudada no curso de Mariátegui e foi a única temática referente a um país fora do contexto europeu. Ele propôs reflexões sobre o período revolucionário, explicando as origens, aspectos sociais, econômicos e a importância da questão agrária no México. Em seguida, caracterizou historicamente o movimento de Madero e as transações do golpe de Huerta, além de examinar os sucessos que levaram ao poder o general Venustiano Carranza e os meandros da Constituição de 1917. Comentou sobre o regime de Obregón, a reforma agrária e dedicou parte de sua aula para apresentar a obra educativa de José Vasconcelos, sua ideologia revolucionária e seu alto idealismo.

Mariátegui ainda dedicou uma aula à biografia de Vladimir Lênin e este tema foi incluído no programa, devido à morte do líder russo. Esta foi a última aula de Mariátegui na Universidade Popular.

Consideramos que o trabalho docente de Mariátegui nas Universidades Populares representa um marco no processo educativo peruano, porque *“nunca un docente universitario en la historia de la educación superior de nuestro país, había llegado a mostrar un panorama tan amplio e esclarecido del mundo contemporáneo”* (YOVERA BALLONA, 2015, p. 119-120). Ainda de acordo com este último autor, nunca um professor peruano havia sido um mestre que chegasse na classe e mostrasse o mundo aos seus alunos e, por essa razão, Mariátegui foi considerado por Yovera Ballona (2015) o *“maestro de maestros. A casi un siglo de esa experiencia sigue haciendo docencia, sigue haciendo Cátedra”* (YOVERA BALLONA, 2015, p. 120).

5.4.2. A prática docente de Mariátegui nas Universidades Populares

Ressaltamos a maneira com que Mariátegui organizou e realizou suas aulas nas Universidades Populares e como ele percebia o público que o acompanhava em seus encontros. Nas suas próprias palavras: *“Yo no olvido durante mis lecciones que este curso es, ante todo, un curso popular, un curso de vulgarización. Trato de emplear siempre un lenguaje sencillo y claro y no un lenguaje complicado y técnico”* (MARIÁTEGUI, 1979c, p.

²³¹ *Ibid.* p. 140.

41)²³². O autor tinha a consciência que seu trabalho pedagógico deveria estar direcionado aos jovens estudantes da Universidade São Marcos e à classe trabalhadora, exigindo do professor a capacidade de inserção no mundo da vida de seus alunos. Entretanto, sabia que não poderia prescindir de alguns conceitos fundamentais para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Nos dizeres de Mariátegui (1979c, p. 41): *“Pero, con todo, al hablar de tópicos políticos, económicos, sociales no se puede prescindir de ciertos términos que tal vez no son comprensibles a todos. Yo uso lo menos que puedo la terminología técnica; pero en muchos casos tengo que usarla [...]”*.

Mariátegui manifestou o desejo de que suas aulas fossem compreensíveis para todos os estudantes, aos iniciados nas ciências sociais e econômicas, assim como todos os trabalhadores e trabalhadoras. Neste sentido, apontou: *“Y, por eso, cuando uso léxico oscuro, cuando uso términos poco usuales en el lenguaje vulgar, lo hago con mucha medida”* (MARIÁTEGUI, 1979c, p. 41). Ele ainda tomava o cuidado para que sua linguagem não fosse totalmente técnica e, em razão disto, pudesse acarretar prejuízo nas aprendizagens de seus estudantes. *“Y trato de que estos períodos de mis lecciones resulten, en el peor de los casos, paréntesis pasajeros, cuya comprensión no sea indispensable para seguir y asimilar las ideas generales del curso”* (MARIÁTEGUI, 1979c, p. 41).

Assim, Mariátegui realizou suas aulas levando muito em consideração seus estudantes da classe trabalhadora, procurou criar um ambiente que pudesse favorecer suas aprendizagens, contudo, fez a seguinte observação: *“A los no iniciados debo recordarles también que éstas son clases y no discurso. Por fuerza tienen que parecer a veces un poco áridas”* (MARIÁTEGUI, 1979c, p. 41).

A experiência docente de Mariátegui deixou implicações importantes em seus alunos, como pode ser confirmado por um estudante da universidade: *“El día que llegó Mariátegui a la Universidad Popular los trabajadores lo recibieron con mucha expectativa. Haya de la Torre hizo una presentación bastante especial, muy diferente, muy cordial [...]”* (PORTOCARRERO, 1987, 131). Em outro momento, Julio Portocarrero afirmou que Mariátegui *“[...] había dado conferencias sobre la crisis mundial, política y económica en el mundo. Nos había ampliado nuestra visión local, con las teorías revolucionarias que agitaban el movimiento obrero en el mundo entero”* (PORTOCARRERO, 1987, p. 133).

²³² MARIÁTEGUI, José Carlos. *Historia de la Crisis Mundial*. Conferencias, años 1923 y 1924. Sexta edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1979c. (Ediciones Populares de las Obras Completas). Tomo 8.

Mariátegui (1979c, p. 15)²³³ iniciou sua primeira aula da seguinte maneira: “*En esta conferencia – llamémosla conversación más bien que conferencia*”. Pode-se inferir que ele utilizou-se de uma estratégia pedagógica, com base no diálogo, trazendo os estudantes para o centro do processo de ensino e de aprendizagem. Na sequência do texto, Mariátegui (1979c, p. 18)²³⁴ fez a seguinte afirmação:

Yo no tengo la pretensión de venir a esta tribuna libre de una universidad libre a enseñarles la historia de esa crisis mundial, sino a estudiarla yo mismo con ellos. Yo no os enseño, compañeros, desde esta tribuna, la historia de la crisis mundial; yo la estudio con vosotros.

Esta afirmação apresenta a abrangência do processo didático-pedagógico realizado, o qual partia do conhecimento do mundo dos trabalhadores (os quais em sua maioria já pertenciam a algumas organizações anarquistas) e também tinha uma avaliação empírica da realidade (porque havia sido trabalhador e conhecia as precárias condições de trabalho do povo, suas longas jornadas e os salários medíocres que eram pagos à classe trabalhadora). Considerando que as Universidades Populares foram concebidas numa perspectiva de relação verticalizada, onde os alunos seriam considerados somente como receptores, Mariátegui estabeleceu uma relação horizontal com os seus estudantes, indicando a importância da presença dos intelectuais junto à classe trabalhadora, totalmente diferente da tradição educacional acadêmica da época.

Com esta proposta, infere-se que Mariátegui se afastou do modelo de educação tradicional (onde o saber está concentrado somente no professor e o estudante é considerado uma “folha em branco”) e propôs uma estratégia pedagógica de conversação entre professor e estudantes, numa relação horizontal. Esta prática implicava a participação ativa de ambos os atores no processo de ensino e aprendizagem, dirigindo níveis e ritmos de aprendizagens com flexibilidade, com saberes produzidos pela relação, com o engajamento nas realidades vividas e nas situações concretas de exploração, frutos das relações sociais e econômicas do sistema capitalista em desenvolvimento naquele momento histórico.

A prática pedagógica de Mariátegui, baseada numa relação horizontal e no diálogo, como foi textualmente comprovada, também pode ser relacionada com o testemunho de um estudante de seu curso:

Lo recibimos con alegría; él también mostró alegría. Siempre tenía manifestaciones de alegría. Esa era una característica propia de José Carlos. No era un elemento ensimismado, que estuviese abstraído en sus pensamientos. Nunca he tenido esa

²³³ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Historia de la Crisis Mundial*. Conferencias, años 1923 y 1924. Sexta edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1979c. (Ediciones Populares de las Obras Completas). Tomo 8.

²³⁴ *Ibid.* p. 18.

impresión de Mariátegui; más bien siempre se mostrava comunicativo, listo para percibir hasta nuestros estados de ánimo (PORTOCARRERO, 1987, 135).

Ainda nesta perspectiva, Mariátegui (1994b, p. 198)²³⁵ afirmou, no Boletim número 1 da Universidade Popular: “*En la Universidad Popular no he querido encontrar, en todo instante, sino estudiantes, venidos unos del taller y otros de la biblioteca o del aula*”. Neste sentido, a proposta mariateguiana de ensino não foi baseada em saberes acadêmicos da burguesia e da elite da época, com currículos e metodologias para o mercado, mas em um contexto pedagógico que motivava os estudantes a lutar contra a dominação imposta nas escolas e universidades. Mariátegui estava convencido de que as Universidades Populares deveriam ser uma sociedade cooperativa de ideias, onde docentes e estudantes encontrariam espaços comuns de reflexão, estudos, análises e críticas, ou seja, uma alternativa à universidade formal que historicamente se apresentava como uma instituição tradicional e com “espírito” colonial. Nas próprias palavras de Mariátegui (1994b, p. 198)²³⁶:

En el Perú la inteligencia ha estado enfeudada a los intereses y sentimientos de la casta feudal, heredera, bajo la República, de los privilegios del Virreynato. La fundación de la Universidad Popular ha significado uno de los episodios de la revolución intelectual que actualmente se cumple.

Considerando que a classe trabalhadora necessitava da intervenção do docente e a velha escola reprodutora não podia suprir estas necessidades, Mariátegui sugeriu que, na relação professor/aluno, os docentes assumissem um novo papel, o da aproximação, do diálogo, do fazer juntos. Mariátegui, ao propor estudar junto com seus alunos, estava desenvolvendo uma prática pedagógica mediadora cujo contexto pedagógico era conversar e refletir para gerar a contradição de saberes, e, assim, desenvolver seus próprios processos de aprendizagens tanto professor quanto alunos.

Neste sentido, o professor, com uma cultura externa com base em conhecimentos científicos e culturalmente mais experimentado, poderia proporcionar a cada estudante, independente de sua formação anterior, o desenvolvimento de uma formação – cultural, política e revolucionária – capaz de viver criticamente no mundo e lutar pela construção de uma nova sociedade. Foi neste contexto que Mariátegui (1979c, p. 18)²³⁷ afirmou:

Yo no tengo en este estudio sino el mérito modestísimo de aportar a él las observaciones personales de tres y medio años de vida europea, o sea de los tres y medio años culminantes de la crisis, y los ecos de pensamiento europeo contemporáneo.

²³⁵ MARIÁTEGUI, José Carlos. CLARIDAD. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994b. Edición en facsímile.

²³⁶ MARIÁTEGUI, José Carlos. CLARIDAD. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994b. Edición en facsímile.

²³⁷ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Historia de la Crisis Mundial*. Conferencias, años 1923 y 1924. Sexta edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1979c. (Ediciones Populares de las Obras Completas). Tomo 8.

A proposta pedagógica de Mariátegui apontava para um professor capaz de desenvolver em seus alunos a prática da contradição cognitiva. A horizontalidade proposta estava relacionada com a ideia de formação integral – a união do trabalho manual com o intelectual, sem a sobreposição de um pelo outro (enfoque que herdara das tradições anarco-sindicalistas)–, a qual fosse capaz de relacionar as experiências internacionais com as realidades nacionais e, a partir desta relação, gerar aprendizagens, por meio da contradição de saberes. O professor deveria colocar, em seu ato pedagógico, seus conhecimentos teóricos e práticos e, por meio do diálogo, gerar a contradição, em aspecto pedagógico, para que cada estudante pudesse construir sua própria aprendizagem.

Assim, Mariátegui concebeu que a Universidade Popular deveria ser um meio de vinculação da ciência, da cultura, do conhecimento geral, ou seja, um espaço de investigação e de construção do campo teórico, onde se pudesse desenvolver uma importante luta de ideias, com uma proposta política, para ampliar o horizonte intelectual da classe trabalhadora. Dessa forma, inferimos que Mariátegui, desde suas próprias experiências educativas, iniciou e propôs uma prática de descolonização da docência e dos processos de se construírem conhecimentos.

Ainda sobre os trabalhos educativos na Universidade Popular, Mariátegui assumiu a direção da revista *Claridad*, fato de suma importância no projeto mariáteguiano, pois publicizou o novo enfoque da revista e provocou uma transformação nos próprios objetivos da Universidade Popular, além de criar a *Sociedad Editorial Obrera Claridad* cujos objetivos foram: “*publicar un diario, fundar una librería obrera y editar libros, folletos y revistas necesarias para la propaganda y la cultura obrera*” (PORTOCARRERO GRADOS, 1995, p. 408).

Ressalta-se, ainda, que foram nos espaços das Universidades Populares que se originaram o Partido Socialista do Peru e o Partido Nacionalista Peruano. Deles saíram os principais dirigentes que estabeleceram relações com os trabalhadores de várias áreas formando uma sólida base social durante décadas (PORTOCARRERO GRADOS, 1995).

Em 1927, por ocasião do sexto aniversário de fundação das Universidades Populares, Mariátegui (1994a, p. 158)²³⁸ publicou, no Boletim da Universidade, a seguinte ideia: [...] *la Universidad Popular está obligada a hacer un balance de su propia labor, con un criterio riguroso y, hasta donde sea posible. Creo que los fines de su primera etapa están ya superados y hay que perseguir objetivos ciertamente más difíciles pero esenciales.*

²³⁸ MARIÁTEGUI, José Carlos. CLARIDAD. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994a. Edición en facsímile.

Mariátegui exortou sobre o perigo dos cursos nas Universidades Populares se constituírem somente como aulas noturnas de extensão universitária e que, portanto, tais cursos precisariam assumir o compromisso revolucionário de se compreenderem, junto com a classe trabalhadora, a verdadeira realidade peruana. “*Hace un año y medio propuse la organización de una especie de seminario de estudios económicos y sociológicos, que se proponga en primer término la aplicación del método marxista al conocimiento y definición de los problemas de Perú*” (MARIÁTEGUI, 1994a, p. 158). No entanto, esta proposta não se concretizou, pois, como resultado da ação do governo de Leguía, em junho de 1927, as Universidades Populares foram fechadas.

5.4.3 A ação educativa de Mariátegui e sua influência na experiência educacional de *Morococha*²³⁹

Em relação à influência do pensamento mariateguiano na experiência educativa de *Morococha*, assinalamos que Mariátegui já tinha envolvimento com os líderes mineiros, há algum tempo e, especificamente, seu contato no campo educacional foi o professor Gamaniel Blanco que trabalhava no *Centro Escolar Obrero de Morococha*. Nas palavras de Portocarrero (1987, p. 191):

Realicé el viaje, con el propósito de verme con Gamaniel Blanco y Adrián Sovero, y conversar sobre la constitución del sindicato allá en Morococha. Ellos dos estaban vinculados con Mariátegui por carta y se encargaban de distribuir *Amauta y Labor* en la zona. Blanco era maestro de la escuela de Morococha, y Adrián Sovero trabajaba en la mina.

Mariátegui conquistou a confiança dos trabalhadores mineiros, por meio de *Amauta e Labor*, sobretudo, quando denunciou o “acidente” ocorrido nas minas de *Morococha*, deixando dezenas de trabalhadores mortos, o que a imprensa limenha e o próprio governo de Leguía trataram de ocultar. *Labor* denunciou o ocorrido com os artigos: “*Cómo se produjo la catástrofe de Morococha*”²⁴⁰, de Mariátegui; “*Las condiciones de trabajo en las minas. La catástrofe de Morococha indica la urgencia de su reglamentación. La seguridad e la salud de los obreros deben ser tuteladas*”²⁴¹, escrito por Abelardo Solis; e “*La catástrofe de Morococha. El sistema de trabajo de la Cerro de Pasco Cooper Corporation*”, de Julian

²³⁹ *Morococha* foi uma comunidade mineira, pertencente à província de Yauli, no Departamento de Junín e possuía várias minas de exploração, que foi o campo de trabalho da empresa Cerro de Pasco Copper Corporation. Esta foi uma companhia transnacional que se constituiu na principal autoridade na zona central do Peru.

²⁴⁰ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Labor*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1974. Edición en Facsímile. Publicado originalmente em *Labor*, ano 1, n. 4, dez., Lima, 1928.

²⁴¹ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Labor*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1974. Edición en Facsímile. Publicado originalmente em *Labor*, ano 1, n. 5, jan., Lima, 1929.

Petrowick²⁴². Estes artigos atribuíram a responsabilidade da catástrofe à mineradora *Cerro de Pasco*, por exigir a perfuração de uma galeria que saiu ao leito do lago Morococha, provocando um “acidente” previsível a todos.

Amauta também publicou o artigo “*Las responsabilidades por la catástrofe de Morococha*”.

Tenemos la obligación de hacer llegar a la población obrera de Morococha la expresión de la solidaridad de los grupos de los trabajadores manuales e intelectuales que representa “*AMAUTA*”. Solidaridad que no se detiene en la apropiación fraternal de dolor de los obreros de Morococha por la muerte de algunas decenas de compañeros, sino comprende la mancomunidad en la exigencia de que la empresa minera no eluda ninguna de sus responsabilidades (*AMAUTA*, 1928b, p. 94)²⁴³.

Os trabalhadores de Morococha perceberam que Mariátegui defendia os interesses da classe e isso fortaleceu os vínculos entre ambos. Foi neste contexto que o pensamento mariateguiano adentrou-se nos processos educativos do *Centro Escolar Obrero de Morococha*, onde os professores adotaram os ideais pedagógicos de Mariátegui, os quais já vinham sendo publicados em *Amauta e Labor*.

Liderados pelo professor Gamaniel Blanco, o corpo docente de Morococha contou, ainda, com César Augusto Palacios, Adolfo Villar, Augusto Mateu Cueva, Zoila Aurora Zevallos, Rosa Sovero, Eduardo Willstatter e Serapio Pinelo. Estes professores foram orientados na perspectiva do pensamento de Mariátegui que sempre indicava e fornecia novas literaturas pedagógicas, sobretudo, as diretrizes da ITE. Estes professores podem ser caracterizados da seguinte maneira:

1. Comprometidos con los intereses y problemas cotidianos de los trabajadores mineros; 2. Críticos de la realidad social y económica del país; 3. Adheridos a una pedagogía liberadora que desarrolla las capacidades de los niños, sin propender a formar un espíritu de dominación; 4. Planificadores, conocedores y creadores de las materias que enseñan; Adheridos a los principios de la Escuela del trabajo y la Escuela Única y todas las tendencias de la pedagogía moderna (*MAZZI HUAYCUCHO*, 2007, p. 172).

No que tange aos alunos de Morococha, provinham de famílias campesinas que trabalhavam nas minas da empresa *Cerro de Pasco*. Estas crianças viviam em condições precárias de saúde, de alimentação, de recreação e de cultura e cresciam em um ambiente natural muito frio, com pouca vegetação, devido à altitude de Morococha. Portanto, as experiências educativas do *Centro Escolar Obrero* foram de suma importância para elas.

²⁴² MARIÁTEGUI, José Carlos. *Labor*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1974. Edición en Facsímile. Publicado originalmente em *Labor*, ano 1, n. 6, fev., Lima, 1929.

²⁴³ *Revista Amauta*, Lima, año III, n. 19, nov./dez. 1928.

A política educativa oficial peruana, durante os anos de 1920 a 1930, determinava uma instrução que não ultrapassasse os limites da organização social e econômica estabelecida pelas classes dirigentes. No entanto, os processos educativos desenvolvidos em Morococha podem ser considerados uma experiência alternativa na história da educação peruana. Por meio de um plano de estudo composto por leitura, escrita, matemática, castelhano, história e geografia do Peru, história universal, natureza, educação (moral, cívica, religiosa e física), produção, desenho, música e canto, buscou-se alcançar os objetivos de uma educação prática, sociocultural e científica.

A escola de Morococha foi uma proposta alternativa de experiência educacional que os trabalhadores mineiros sustentaram e o processo educativo marcou uma nova pauta naquela época. Esta proposta rompeu com os marcos e as diretrizes oficiais emanadas do *Ministerio de Justicia e Instrucción* e foi uma escola de trabalhadores administrada pelos próprios trabalhadores mineiros.

A experiência pedagógica de Morococha foi permeada pela liberdade de ensino e pela autonomia em que foi desenvolvida a organização de “Comunidades Escolares”²⁴⁴, indicando que aqueles professores tiveram contato com a literatura pedagógica que circulava nos grandes centros de ensino e organizações internacionais, como a ITE e a IMA, as quais atualizavam informações sobre novas experiências pedagógicas que se realizavam durante aquela década.

Marátegui encarregava-se de conseguir literatura pedagógica para a orientação dos docentes, como pode ser comprovado na correspondência a Nicanor de la Fuente, orientando-o a entrar em contato com Eudocio Rabines que trabalhava na ITE. Nas palavras de Mariátegui (1984, p. 585)²⁴⁵: “*Escríbale al recibo de estas líneas y pídale para los maestros de allí la revista editada por la organización en que trabaja y que representa la vanguardia del movimiento sindical de la educación*”.

Os professores de Morococha, ao aplicarem a prática da autonomia, na perspectiva mariateguiana, obtiveram os seguintes resultados:

La potenciación de la calidad del trabajo escolar; El incremento del rendimiento escolar mediante mecanismos de trabajo colectivo y de cooperación; La formación de un adecuado juicio moral y valorativo, donde el concepto de justicia, solidaridad y cooperación son las bases de su personalidad; El crecimiento de la creatividad y el

²⁴⁴ As primeiras experiências de Comunidades Escolares foram registradas, entre 1905 e 1912, em distintos países europeus. A experiência de autonomia escolar mais difundida foi a realizada por Georg Kerschensteiner, na Alemanha, em 1920, e Adolphe Ferrière que publicou, em 1921, “A autonomia dos escolares”, popularizando este método pedagógico na Europa.

²⁴⁵ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia* (1915-1930). Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984. Tomo II.

sentido de la responsabilidad; Una elevada preparación cívica para ejercer sus derechos democráticos como ciudadano (MAZZI HUAYCUCHO, 2007, p. 213).

A experiência educativa de Morococha desenvolveu práticas que foram inovadoras e avançadas para a época, como: a formação educativa integral; autonomia no trabalho escolar; formação da identidade cultural a partir da própria escola; consciência da necessidade da produtividade; e a preparação para o trabalho. Da mesma forma, foram inovadoras, em razão da construção do conhecimento, mediante a investigação do entorno e da realização da comunidade escolar e a autogestão democrática entre os trabalhadores, estudantes e professores (MAZZI HUAYCUCHO, 2007). Estas práticas proporcionariam o desenvolvimento da formação intelectual dos alunos e a consolidação de uma personalidade criativa, participativa e solidária.

A experiência educativa desenvolvida em Morococha, sob a influência do pensamento de Mariátegui, pode ser comparada à efetuada por José Antônio Encinas em Puno (1907-1911), porém, o modelo de Morococha foi numa perspectiva socialista.

De acordo com Mazzi Huaycucho (2007), a experiência educacional alternativa de Morococha precedeu a experiência educativa da “conscientização” de Paulo Freire e antecipou os modelos teóricos da “educação libertadora”, de Augusto Salazar Bondy. Nas palavras de Mazzi Huaycucho (2007, p. 215): *“La situación de la educación en Morococha significó uno de los procesos más notorios de aplicación de un programa educativo alternativo a la política educativa [...] por ello se le considera la primera experiencia de educación liberadora en el Perú”*.

Portanto, afirmamos que, em Morococha, desenvolveu-se a primeira escola peruana onde os professores aplicaram um plano de estudos com base nos princípios da autonomia, da criatividade, da participação e da solidariedade, e *“aquellos trabajadores realizaron una experiencia educativa inédita bajo el influjo del pensamiento de José Carlos Mariátegui”* (MAZZI TRUJILLO²⁴⁶ citado por MAZZI HUAYCUCHO, 2007, p. 11).

5.4.4 A Ação educativa de Mariátegui na *Confederación General del Trabajadores del Perú* (CGTP)

²⁴⁶ Víctor Mazzi Trujillo foi aluno do professor Gamaniel Blanco, nos Centros Escolares Obrero de Morococha, e pai de Víctor Mazzi Huaycucho, quem desenvolveu o estudo sobre a experiência educativa de Morococha: “Una experiencia Alternativa en la Educación Peruana: Los Centros Escolares Obreros de Morococha (1924-1930)”. Durante o período de nossa investigação em Lima, conseguimos conversar com Víctor Mazzi Huaycucho, quem nos deu muitas informações sobre a experiência educativa de Morococha, que foi passada por meio da história oral, pois existe pouquíssima documentação sobre a temática.

Com o fechamento das Universidades Populares, em junho de 1927, Mariátegui tinha a consciência da necessidade de se manter o processo de formação da classe trabalhadora, e este objetivo foi projetado no art. 2 dos Estatutos da CGTP: “[...] *desarrollar la conciencia de clase de los obreros*” e “*organizar conferencia y labores de educación proletaria, colaborar en la lucha contra el analfabetismo, auspiciar escuelas y cursos de enseñanza técnica, publicar periódicos, revistas, libros*” (MARIÁTEGUI, 1979a, p. 132)²⁴⁷

Em 1929, Mariátegui se propôs a desenvolver os principais instrumentos de organização dos trabalhadores, o já mencionado jornal *Labor*, a Comissão organizadora da CGTP e, como parte desta organização, foi impulsionada a “*Oficina de Auto-Educación Obrera*”. O objetivo da “*Oficina de Auto-Educación*” foi impulsionar uma nova instituição que pudesse se encarregar dos processos de formação e conscientização dos trabalhadores, na perspectiva da organização e da luta política.

Labor publicou as diretrizes da “autoeducação” dos trabalhadores, uma proposta da ISR. “*La auto-Educación, es decir, el estudio sin maestros y sin escuelas, es considerada, actualmente como uno de los medios más seguros de perfeccionar los conocimientos de los militantes obreros revolucionarios*” (ISR, 1974, p. 68)²⁴⁸. Por meio desta estratégia, os trabalhadores poderiam tomar conhecimento das diversas decisões e resoluções dos congressos e conferências da ISR. “*El principio primordial en la dirección de la auto-educación es la orientación del trabajo de los alumnos, sino, por el contrario, desarrollando con ellos los hábitos de actividad independientes [...]*” (ISR, 1974, p. 68)²⁴⁹. A publicação trouxe ainda como deveria ser os trabalhos dos “centros consultivos”, a “organização e o método das consultas”.

La condición principal de éxitos de las consultas es la preparación de los camaradas que deben dirigirlos. Estos deben, no solamente, en la medida de lo posible, estar bien preparados desde el punto de vista teórico, sino estar bien al corriente de las principales cuestiones actuales del movimiento obrero, y aún deben, en cierta medida, conocer los métodos del trabajo individual en los círculos. La tarea de estos camaradas no consiste tanto en dar respuestas inmediatamente a las preguntas que se les hagan como saber determinar la suma de conocimientos de los camaradas que estudian el problema en cuestión, antes de dar sus indicaciones y explicaciones (ISR, 1974, p. 68)²⁵⁰.

Ressaltamos que a proposta de “autoeducação” da ISR estava baseada na experiência desenvolvida durante o processo da Revolução Russa e que, pelo caráter fechado do regime

²⁴⁷ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Ideología y Política*. Décima edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1979a (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 13.

²⁴⁸ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Labor*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1974. Edición en Facsímile. Publicado originalmente em *Labor*, año 1, n. 8, Lima, 1929.

²⁴⁹ *Ibid.* p. 68.

²⁵⁰ *Ibid.* p. 68.

czarista e, conseqüentemente, a guerra civil, foi utilizada a “autoeducação” como alternativa para suprir a falta de professores e de infraestrutura nos primeiros anos da Revolução (PORTOCARRERO GRADOS, 1995).

Os “Estatutos e Regulamentos da *Oficina de Auto-Educación Obrera*” foram publicados no livro *Ideología y Política*²⁵¹ e estavam compostos por 13 (treze) artigos que descreviam os princípios e normas da administração, das aulas, dos docentes e da equipe geral da “Oficina”. Assim, com o objetivo de apresentar aqueles mais relevantes, transcrevemos:

1º- La ‘Oficina de Auto-Educación Obrera’ es el organismo oficial de cultura proletaria de la Confederación General de Trabajadores del Perú; 2º- [...] estará constituida por compañeros idóneos en las materias de cuya enseñanza se encargan; 4º- [...] tiene su sede en Lima, y procurará establecer oficinas en provincias, bajo su dirección; 8º- [...] tendrá dos secciones, una de cursos elementales y otra de cursos superiores. La primera estará formada por los cursos siguientes: Historia del Perú, Geografía del Perú, Historia Universal, Geografía Universal, Castellano y Sindicalismo. La segunda estará formada por los cursos siguientes: Sociología, Historia de las Ideas Sociales, Economía, Biología y Sindicalismo; 9º- Un profesor regentará cada curso; 10º- La reunión de profesores constituye la Junta General, a base de cuyas decisiones se regirá la ‘Oficina de Auto-Educación Obrera’ (MARIÁTEGUI, 1979a, p. 156-157)²⁵².

Consideramos que Mariátegui, em sua missão de organizar o movimento sindical peruano, com a criação da CGTP, se impôs concomitantemente a tarefa de informar aos trabalhadores revolucionários e às massas campesinas, como também de formá-los. Dessa forma, organizou a “*Oficina de Auto-Educación Obrera*” adaptando-a aos critérios educativos da ISR e esta autoeducação consistiu na formação básica, com assessoramento permanente dos estudantes, com incentivo à iniciativa e ao autodidatismo espontâneo e assistemático. A autoeducação se organizava de acordo com um plano determinado, com centros consultivos, material educativo e direção metodológica supervisionada.

Todavia, esta proposta educativa de Mariátegui, da “*Oficina de Auto-Educación Obrera*” para a CGTP, teve as características do processo histórico peruano, em que se consideraram os anseios da realidade social da classe trabalhadora. Este enfoque da proposta mariateguiana também foi observado por Portocarrero Grados (1995) que afirmou que a estrutura da “*Oficina de Auto-Educación Obrera*” teria mais proximidade com a experiência realizada nas Universidades Populares do que com a ISR.

Entretanto, Mariátegui não chegaria a ver esta experiência em funcionamento, pois os trabalhos nas “Oficinas” iniciaram-se algumas semanas após seu falecimento, em abril de 1930. Em sua homenagem, a CGTP impulsionou a fundação das *Escuelas Obreras y*

²⁵¹ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Ideología y Política*. Décima edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1979a (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 13.

²⁵² *Ibid.* p. 156-157.

Campeñas José Carlos Mariátegui e o Movimento Sindical publicizou suas manifestações nas páginas da revista *Amauta*²⁵³:

La iniciativa, auspiciada por la Confederación General de Trabajadores, de dar vida a unas escuelas obreras e campesinas que adoptaron el nombre de José Carlos Mariátegui como el de uno de los más abnegados luchadores del proletariado, há encontrado enorme acogida en las filas de la clase obrera (MOVIMIENTO SINDICAL, 1930, p. 82).

A primeira escola “*Obrera e Campesina José Carlos Mariátegui*” foi inaugurada em *Vitarte*, e, sucessivamente, foram inaugurando outras escolas entre os trabalhadores das fábricas têxteis, motoristas, portuários e outros projetos dessas escolas foram também inaugurados para os centros mineiros. A ação de implantação das escolas foi bem acolhida pelos trabalhadores, pois o nome de Mariátegui representava um símbolo de luta entre eles. “*El proletariado no tardó en reconocerlo como a uno de los voceros de su clase*” (MOVIMIENTO SINDICAL, 1930, p. 83).

Assim, ao dar vida às suas próprias escolas, o proletariado poderia armar-se dos ensinamentos que, durante sua curta trajetória, Mariátegui dedicou-se com empenho e clareza intelectual. Neste sentido, com base no pensamento mariáteguiano, o Movimento Sindical peruano projetava que “*en las Escuelas Obrera y campesinas, el proletariado se entrenará para lucha de clases*” (MOVIMIENTO SINDICAL, 1930, p. 83).

Portanto, entendemos que o ativismo de Mariátegui, o qual foi desenvolvido na prática docente nas Universidades Populares, evidenciava a presença de um pensamento educativo no pensador peruano e apresentava sua ação descolonizadora dos processos de ensino eurocêntricos. No mesmo sentido, as atividades de orientação educativa implementadas na experiência pedagógica de Morococha, assim como os trabalhos de organização dos processos educativos implantados na CGTP, por meio das “Oficinas de Autoeducação”, também comprovam a presença de um pensamento educativo em Mariátegui e seus legados para o pensamento pedagógico latino-americano.

²⁵³ Revista *Amauta*, Lima, año IV, n. 32, ago./sep. 1930.

6 O PENSAMENTO EDUCATIVO DE MARIÁTEGUI: UMA EPISTEMOLOGIA ALTERNATIVA

No capítulo anterior, realizamos o exercício investigativo e analítico da presença de um pensamento educativo na obra de Mariátegui, por meio das análises e interpretações de suas ações editorialista, escrita e ativista. Neste contexto, o objetivo deste capítulo derradeiro é desenvolver, por meio das análises e inferências realizadas, uma argumentação que possa apresentar a perspectiva teórica deste pensamento, assim como suas contribuições para a pedagogia latino-americana.

A característica da perspectiva teórica de Mariátegui está ancorada em sua maneira de abordar a realidade histórico-social. Quijano (1991, p. IX) apontou com clareza a originalidade do pensamento de Mariátegui, quando definiu sua perspectiva epistemológica como sendo “*un modo de pensar, de indagar y de conocer, que se constituye por la unidad tensional entre dos paradigmas que la cultura dominante - la manera eurocéntrica de la modernidad - desune y opone como inconciliables: el logos y el mito*²⁵⁴”.

Segundo Quijano (1986), a análise do pensamento mariateguiano sugere que a história, para apresentar todo seu sentido, só pode ser captada como “tempo mítico”, diferentemente do tempo histórico e linear – proposto pela “racionalidade europeia” – e que fora deste “tempo mítico” não há possibilidades para se conhecer, penetrar e transformar a realidade. Esta temporalidade, a qual faz parte da constituição histórica da região latino-americana, permite a coexistência do “*logos*” e do “*mito*”, formando uma “unidade tensional de paradigmas”, o que, na tradição do pensamento eurocêntrico, são inconciliáveis. Neste sentido, Mariátegui trabalhou para desenvolver um pensamento alternativo no qual buscava-se a compreensão da realidade latino-americana com ferramentas elaboradas a partir das próprias circunstâncias regionais, criando um campo cultural totalmente original. Nas palavras de Quijano (1986, p. 167):

Con Mariátegui estaba constituyéndose, a mi juicio, por primera vez de manera explícita, un campo cultural original que no se agota en el modo eurocentrista de admisión y producción del movimiento marxista de conocimiento, ni, del otro lado, el movimiento de la reflexión llamable idealista del pensamiento y del conocimiento. Este campo cultural original implica que el logos y el mito no son, no pueden ser externos entre sí, sino contradictorios en un mismo movimiento intelectual en que la imaginación actúa con y a través del análisis lógico para constituir el conocimiento como representación global o globalizante y en movimiento, que es indispensable para otorgar estatus suprahistórico, mítico, pues, a

²⁵⁴ “Mito entendido como una fuerza movilizadora que logra unir grandes masas humanas en torno a un objetivo, que es al mismo tiempo concreto e ideal” (MELIS, 1999f, p. 270).

lo que sólo puede realizarse en la historia a través de muchas trascendencias y transfiguraciones.

Mariátegui, com autonomia e liberdade intelectual, conseguiu desenvolver uma racionalidade alternativa frente aos paradigmas epistemológicos dominantes de sua época tanto no campo materialista quanto idealista. Este exercício cognitivo mariateguiano consistiu em uma maneira única de pensar e de conhecer, uma verdadeira postura teórica e política que o permitiu construir uma racionalidade integradora. Ele não negou simplesmente a tendência epistemológica dominante, a qual chamou de “*materialismo chato y el positivismo pávido*”, mas fez de suas reflexões (a crítica revolucionária da sociedade peruana) e de sua prática (suas ações editorialistas, escrita e ativistas) um exercício de subversão epistêmica. Ele apontou (pela primeira vez na história da América Latina) que fenômenos sociais heterogêneos – que ele chamou de “comunismo primitivo”, “feudalismo” e “capitalismo” – formavam juntos a mesma totalidade social, ou seja, integravam partes articuladas de uma mesma estrutura de poder (QUIJANO, 1994, 1989). Nas palavras de Mariátegui (1944, p. 19)²⁵⁵:

Apuntaré una constatación final: la de que en el Perú actual coexisten elementos de tres economías diferentes. Bajo el régimen de economía feudal nacido de la Conquista subsisten en la sierra algunos residuos vivos todavía de la economía comunista indígena. En la costa, sobre un suelo feudal, crece una economía burguesa que, por lo menos en su desarrollo mental, da la impresión de una economía retardada.

Esta maneira de compreender a realidade não foi possível à racionalidade eurocêntrica até aquele momento, porque o paradigma europeu de conhecimento racional desenvolveu-se sobre a compreensão de que o conhecimento fosse produto de uma relação sujeito-objeto. Esta relação apresentava-se com características individualistas e fragmentadas por parte deste sujeito, onde o objeto sempre foi considerado externo ao processo de construção do conhecimento. A racionalidade eurocêntrica nunca considerou a presença do outro enquanto sujeito e esta forma de pensar produziu uma concepção evolutiva da história, que vai do primitivo ao civilizado, do selvagem ao racional, do pré-capitalismo ao capitalismo. Dessa forma, o paradigma europeu de conhecimento racional formou-se tendo a Europa como sujeito e as outras civilizações como objeto, no contexto de uma totalidade social homogênea (QUIJANO, 1994, 1992, 1989).

²⁵⁵ MARIÁTEGUI, José Carlos. *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Segunda edición. Lima: Biblioteca Amauta, 1944.

Mariátegui opôs-se radicalmente a este paradigma, porque, para ele, a totalidade social era histórica e estruturalmente heterogênea, um conjunto de fatos e fenômenos contraditórios que coexistiam em uma mesma sociedade. Assim, Mariátegui propôs outro modo de ver e de conhecer a realidade, ou seja, uma outra proposta de elaborar a produção do conhecimento. Portanto, o modo de ver, conhecer e interpretar a realidade de Mariátegui é uma das formas mais originais da América Latina, uma verdadeira “descolonização” do pensamento.

Ainda neste contexto, consideramos que a defesa mais contundente da racionalidade alternativa de Mariátegui foi feita por meio de seus textos “*El Problema de las Razas en América Latina*”²⁵⁶ e “*Punto de Vista Anti-imperialista*”²⁵⁷, os quais foram apresentados na Primeira Conferência Comunista Latino-americana, em junho de 1929, em Buenos Aires. Naquela oportunidade, Mariátegui confrontou a versão eurocentrista do “materialismo histórico”, representada pelos delegados europeus stalinistas e pelo Secretariado Latino-americano da III Internacional.

Mariátegui, no seu projeto de subversão das relações sociais materiais, por meio de sua “crítica revolucionária da sociedade peruana”, também exerceu a transformação nas relações sociais intersubjetivas, pois compreendeu radicalmente que a totalidade social era heterogênea nas relações materiais, assim como o era nas intersubjetivas. Dessa forma, para subverter o imaginário e o modo de produzir conhecimentos, destacou o lugar da imaginação e da fantasia nestes processos.

Para Quijano (1986), o “real maravilhoso” ou o “realismo mágico” não tiveram implicações somente no campo literário, mas poderiam dizer algo sobre o conhecimento e a compreensão da realidade socio-histórica na América Latina. Na obra de Gabriel García Márquez, a simultaneidade dos tempos estava ancorada na ideia de “tempo mítico”, em que a realidade nos territórios latino-americanos sempre foi assumida repleta de criatividade e imaginação. Da mesma forma, quando José Maria Arguedas realizou o exercício de incorporar a oralidade andina à literalidade do espanhol, em que esta oralidade tornou-se a força de todo o movimento da cultura andina dominada, propondo uma “subversão cultural”, em que o realismo mágico arguediano não foi somente uma subversão na estrutura narrativa, mas um projeto cultural em longo prazo.

²⁵⁶ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Ideología y Política*. Decima edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1979a, p. 21-86. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 13.

²⁵⁷ *Ibid.*, p. 87-95.

Na obra de José María Arguedas, estava presente o “espírito” do projeto libertador mariáteguiano²⁵⁸. Arguedas expressou em sua obra uma profunda realidade peruana onde convergiam duas tradições culturais: a andina e a ocidental. E nesta convergência fundou-se uma nova racionalidade (GERMANÁ, 1995). Aníbal Quijano também assinalou que nesta convergência estava integrada a “reciprocidade e a solidariedade” andinas e a “liberdade” e a “democracia” ocidentais (QUIJANO, 1998). Assim, estes exercícios de construir outra possibilidade cultural já estavam presentes em Mariátegui, sobretudo, no *“modo cómo el logos y el mito actúan como integrantes de un mismo movimiento del conocimiento y la reflexión. Y que no pueden excluirse el uno del otro”* (QUIJANO, 1986, p. 170).

Esta perspectiva permitiu a Mariátegui evitar as determinações tanto do “positivismo” quanto do “racionalismo” e compreender de forma distinta o exercício da construção do conhecimento, o qual para ele era um processo “criador”. Mariátegui propôs uma matriz alternativa de pensamento às opções eurocêntricas de investigação e transformação social, colocando também como possibilidade de conhecimento da realidade as dimensões da liberdade “imaginativa”, “intelectual” e “emocional” construindo, assim, uma racionalidade distinta. Essa perspectiva de conhecimento foi desenvolvida em sua maneira de conceber a relação entre teoria e prática e de conceber também como essa relação possibilita entender como se constitui o conhecimento que temos da realidade e do papel que possui a prática social nesse processo. Mariátegui concebeu “teoria e prática” numa mesma unidade, sendo ambas o resultado de um mesmo processo: a “ação dos seres humanos”. Assim, o fundamento de todo conhecimento e a possibilidade de transformar uma realidade social estão postos nesta ação, ou seja, os seres humanos são capazes de construir sua própria história (QUIJANO, 1991; GERMANÁ, 2017, 2010; 1995).

A perspectiva da “vontade humana” foi um aspecto importante do pensamento mariáteguiano. Sobre o papel da “vontade humana” na realização da história e na negação radical de qualquer forma de determinismo, Mariátegui (1973a, p. 69)²⁵⁹ afirmou:

El carácter voluntarista del socialismo no es en verdad, menos evidente, aunque sí menos entendido por la crítica, que su fondo determinista. Para valorarlo, basta, sin embargo, seguir el desarrollo del movimiento proletario, desde la acción de Marx y Engels en Londres, en los orígenes de la I Internacional, hasta su actualidad,

²⁵⁸ “[...] Yo declaro con todo júbilo que sin ‘Amauta’, la revista dirigida por Mariátegui, no sería nada, que sin las doctrinas sociales difundidas después de la primera guerra mundial tampoco habría sido nada. [...] Yo encontraba en la revista una orientación doctrinaria llena de una fe inquebrantable sobre el hombre y sobre el Perú, a través de esta fe en el porvenir del hombre [...], es que empezamos a analizar nuestras propias vivencias y a dar curso a nuestra fe en el pueblo con el que habíamos vivido” (ARGUEDAS, 1969, p. 235-236).

²⁵⁹ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Defensa del marxismo*. Polémica revolucionaria. Quinta edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1973a. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 5.

determinada por el primer experimento de Estado socialista: la U.R.S.S. En ese proceso, cada palabra, cada acto del marxismo tiene un acento de fe, de voluntad, de convicción heroica y creadora, cuyo impulso sería absurdo buscar en un mediocre y pasivo sentimiento determinista.

Mariátegui afastou-se da perspectiva que considerava que as condições econômicas pudessem determinar a ação política. Para ele, a política encarnava a “ação humana” transformadora e era a origem de todos os aspectos da realidade social, inclusive dos econômicos, e a política, por meio da “vontade humana”, tinha a capacidade de promover grandes transformações sociais. A concepção de “vontade humana” e a concepção de “política” de Mariátegui passavam pela convergência de dois conceitos considerados antagônicos: “realidade e ilusão”.

No artigo intitulado “*La lucha final*”²⁶⁰, Mariátegui (1981, p. 29) afirmou que [...] “*La lucha final de la estrofa de Eugenio Pottier es, al mismo tiempo una realidad y una ilusión*”. E é por meio desta convergência que poderiam desenvolver projetos capazes de transformar a história. Considerava que, quando uma “ilusão” encarna em um movimento social, ela pode chegar a realizar-se e tornar-se uma “realidade”, mas, quando essa realidade não pode conter “*las fuerzas de la vida*”, abre-se um novo ciclo de lutas.

A forma como Mariátegui concebeu a realidade latino-americana rompeu com a maneira eurocêntrica de compreender o mundo, pois ele propôs um “caráter provisório” a qualquer fenômeno considerado verdade. Ele entendeu que todo conhecimento é produto de uma determinada prática social, o que impossibilita estabelecer “verdades eternas” e “ahistóricas” (GERMANÁ, 2010; 1995). Nesta perspectiva, Mariátegui (1981, p. 26)²⁶¹ afirmou:

La filosofía contemporánea ha barrido el mediocre edificio positivista. Ha esclarecido y demarcado los modestos confines de la razón. Y ha formulado las actuales teorías del Mito y de la Acción. Inútil es, según estas teorías, buscar una verdad absoluta. La verdad de hoy no será la verdad de mañana. Una verdad es válida sólo para una época. Contentémonos con una verdad relativa.

Contudo, no pensamento mariateguiano, o relativismo da verdade não indicava um “nilismo”, pois eliminava o caráter absoluto supra-histórico da verdade, mas não a verdade, e, assim, a situava no campo das intersubjetividades, adquirindo uma verdadeira força que mobilizava os seres humanos, tornando-se uma verdade que levava à ação (GERMANÁ, 2010; 1995). Esta característica do pensamento mariateguiano em relação ao conhecimento

²⁶⁰ MARIÁTEGUI, José Carlos. *El alma matinal y otras estaciones del hombre de hoy*. Sétima edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1981. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 3.

²⁶¹ *Ibid.* p. 26.

pode ser observada neste fragmento textual: “*Volveré a estos temas cuantas veces me lo indique el curso de mi investigación y mi polémica. [...] Ninguno de estos ensayos está acabado: no lo estarán mientras yo viva y piense y tenga algo que añadir a lo por mí escrito, vivido y pensado*” (MARIÁTEGUI, 1944, p. 6)²⁶².

Mariátegui também destacou a importante função da “fantasia” e da “imaginação” no processo de gestação do conhecimento, criticando o modelo racionalista que atribuiu um papel fundamental à razão, pois essa não conseguiria abarcar todas as dimensões da prática social (QUIJANO, 1992; GERMANÁ, 2017, 2010, 1995). Em relação à ideia de “fantasia”, Mariátegui (1985, p. 23)²⁶³: escreveu:

Pero no es, absolutamente, una paradoja decir hoy que el realismo nos aleja de la realidad. Porque no la captaba en su esencia viviente. Y la experiencia ha demostrado que con el vuelo de la fantasía es como mejor se puede abarcar todas las profundidades de la realidad. No, por supuesto, falsificándola o inventándola. La fantasía no surge de la nada. Y no tiene valor sino cuando crea algo real.

Mariátegui (1970, p. 23)²⁶⁴ também discutiu sobre a ideia de “fantasia” no artigo “*La realidad y la ficción*”, onde escreveu nestes termos: “*La experiencia realista no nos ha servido sino para demostrarnos que sólo podemos encontrar la realidad por los caminos de la fantasía*”. Ainda neste sentido, Mariátegui no livro “*La novela y la vida. Siegfried y el profesor Canella*”²⁶⁵, também apresentou a importância de se considerar a “fantasia” e a “imaginação” como outras possibilidades de conhecer e de compreender a realidade da vida social. Mariátegui (1984, p. 731)²⁶⁶ definiu este romance como um “*relato, mezcla de cuento y crónica, de ficción e realidad*”. Esta maneira de pensar mariáteguiana pode ser considerada como um intento de ir além do imediato, para captar o real por meio da ficção. Assim, Mariátegui (1979b, p. 21)²⁶⁷ chegou a uma interessante afirmação: “*La vida excede la novela; la realidad a la ficción*”. Neste aspecto, consideramos que a revista *Amauta* cumpriu um importante papel nas publicações de textos poéticos, contos, novelas, cinemas e artes em

²⁶² MARIÁTEGUI, José Carlos. *7 Ensayos de la realidad peruana*. Segunda edición. Lima: Biblioteca Amauta, 1944.

²⁶³ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Signos y Obras*. Novena edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1985. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 7.

²⁶⁴ MARIÁTEGUI, José Carlos. *El Artista y la Época*. Cuarta Edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1970. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 6.

²⁶⁵ MARIÁTEGUI, José Carlos. *La Novela y la Vida. Siegfried y el Profesor Canella: Ensayos sintéticos, reportajes y encuestas*. Octava edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1979b. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 4.

²⁶⁶ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984. Tomo II.

²⁶⁷ MARIÁTEGUI, José Carlos. *La Novela y la Vida. Siegfried y el Profesor Canella: Ensayos sintéticos, reportajes y encuestas*. Octava edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1979b. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 4.

geral, pois, para Mariátegui, era fundamental a “imaginação criadora” para a produção do conhecimento da realidade histórico-social.

No que se refere à ideia de “imaginação”, no artigo intitulado “*La imaginación y el progreso*”²⁶⁸, Mariátegui escreveu (1981, p. 44): “[...] *Y en verdad, el progreso no sería posible si la imaginación humana sufriera de repente un colapso. [...] La historia les da siempre razón a los hombres imaginativos*” [...]. Ainda no mesmo artigo, referindo-se aos condutores da revolução da independência peruana, Mariátegui (1981, p. 45) destacou: “*Estos hombres nos parecen, fundadamente, geniales. Pero cuál es la primera condición de la genialidad? Es, sin duda, una poderosa facultad de imaginación. Los libertadores fueron grandes porque fueron, ante todo, imaginativo*”. A “imaginação” que, em muitas circunstâncias pode ser considerada como um aspecto indeterminado do “espírito” humano, em Mariátegui, ela era o resultado da história. Assim, por esta concepção, quando os seres humanos fazem a história, tomam consciência de sua própria realidade. Assim, tudo que os seres humanos pensam, sentem e sonham se encontra na história que, por sua vez, foi construída por eles mesmos (GERMANÁ, 1995). Nesta perspectiva, Mariátegui (1981, p. 46)²⁶⁹ afirmou:

Como todas las cosas humanas la imaginación tiene también sus confines. En todos los hombres, en los más geniales, como en los más idiotas, se encuentra condicionada por las circunstancias de tiempo y espacio. El espíritu humano reacciona contra la realidad contingente. Pero precisamente cuando reacciona contra la realidad es cuando tal vez depende más de ella. Pugna por modificar lo que ve y lo que siente; no lo que ignora. Luego, sólo son válidas aquellas utopías que se podrían llamar realistas. Aquellas utopías que nacen de la entraña misma de la realidad.

Sobre a experiência racionalista, Mariátegui (1981, p. 23)²⁷⁰ afirmou: “*la experiencia racionalista ha tenido esta paradógica eficacia de conducir a la humanidad a la desconsolada convicción de que la Razón no puede darle ningún camino. El racionalismo no ha servido sino para desacreditar a la razón*”. Mariátegui também chamou a atenção para o papel fundamental da “vontade humana” na prática social, capaz de combater qualquer determinismo, e para a ausência de uma “filosofia da história”, no sentido da impossibilidade de determinar *a priori* o significado e a direção da história (GERMANÁ, 1995).

Assim, destacamos o que diferencia a perspectiva epistemológica mariateguiana do “racionalismo” e do “positivismo” eurocêntricos: a presença de outras dimensões da

²⁶⁸ MARIÁTEGUI, José Carlos. *El Alma Matinal y otras estaciones del hombre de hoy*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1981. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 3.

²⁶⁹ *Ibid.* p. 46.

²⁷⁰ *Ibid.* p. 23.

totalidade social, sobretudo as dimensões da fantasia, da imaginação, da poesia e da criatividade na gestação do conhecimento da realidade social latino-americana (QUIJANO, 1994, 1992, 1989; GERMANÁ, 2017, 2010; 1995). Mariátegui trabalhou com categorias elaboradas no contexto da “modernidade eurocêntrica”, porém, estas foram redefinidas numa perspectiva totalmente distinta. Não havia como compreender a história e, sobretudo, transformá-la, apoderando-se somente do cânone eurocêntrico de pensamento, seja no campo marxista ou fora dele (QUIJANO, 1992, 1991, 1986; GERMANÁ, 2017, 2010; 1995).

O “imaginário”, a dimensão “poética” e “mítica” não só têm implicações literárias, mas podem agir no campo do conhecimento e da compreensão histórica da realidade, pois Mariátegui concebeu a construção desta realidade sob a ótica da “criatividade” e concebeu que fosse possível promover uma “subversão cultural”, contudo, fora do aparato cognoscitivo, epistemológico e metodológico da herança eurocêntrica. Foi nessa perspectiva que Quijano (1986, p. 170) afirmou:

Descubrieron, pues, este espacio cultural *sui generis* en América Latina y creo que, para la posibilidad de reconocimiento de la realidad de la historia latinoamericana, de su especial historicidad, no es posible, en consecuencia, proceder solamente con el andamiaje cognoscitivo, epistemológico y metodológico de la herencia eurocentrista tal como ella ha sido propuesta hasta aquí en la América Latina.

O pensamento de Mariátegui se distanciava do “racionalismo” e do “cientificismo”, porque, para ele, o pensamento não se resumia somente aos resultados da “ciência moderna”, pois a realidade histórico-social compunha-se de variedades de fenômenos que escapavam aos métodos “positivistas” e “racionalistas”. Todavia, a ciência poderia ajudar na compreensão e na transformação de determinados aspectos da realidade, mas teria que ser complementada com outras maneiras de conhecer, como a “imaginação” e a “fantasia”.

Com esta crítica, Mariátegui questionou o “paradigma cultural eurocêntrico dominante” e, consciente das vinculações entre as questões concretas das realidades particulares nacionais latino-americanas e a realidade social do contexto mundial, propôs um pensamento capaz de conhecer, interpretar e transformar a realidade social, desde o interior dela mesma, a partir de nossas particularidades concretas, com base na inclusão dos saberes e das cosmovisões dos indígenas, camponeses e trabalhadores latino-americanos.

Mariátegui também apontou o atributo de transformar a realidade pelos próprios sujeitos que estão inseridos nas realidades sociais e, procesualmente, a capacidade de se encontrarem ferramentas para a transformação dessas realidades, dentro delas mesmas, destacando a importância dos meios frente aos fins, dos processos frente aos resultados, considerando a função pedagógica das lutas e resistências nos processos de busca de uma nova

sociedade. Na construção de sua perspectiva epistemológica, Mariátegui valeu-se de determinadas categorias do “marxismo europeu” e de outras correntes do pensamento não marxistas, contudo, as redefiniu, de acordo com suas necessidades teóricas e práticas, com o objetivo de melhor compreender e interpretar a realidade peruana, ou seja, ele construiu sua perspectiva teórica nas próprias entranhas da realidade histórica peruana.

Essas reflexões permitiram concluir que a realidade social para Mariátegui se fundou na atividade prática dos seres humanos. Por seu pensamento, se a vida social era criada por eles próprios, eles também poderiam transformá-la. Nesta ação criadora e transformadora, não existiria nenhuma outra limitação que aquelas que poderiam surgir da vontade coletiva. A ausência de uma “ilusão”, de um “mito”, poderia impedir as transformações sociais, mas, quando estas se encarnassem nos seres humanos, se converteriam no “motor da história” (GERMANÁ, 1995).

De acordo com Quijano (1986), esta maneira de perceber, compreender e interpretar a realidade latino-americana, a qual foi elaborada por Mariátegui, fez com que sua obra tivesse um enorme potencial para admitir novas leituras. Esta abertura epistemológica possibilitou-nos neste estudo realizarmos uma leitura com viés pedagógico e educativo do seu pensamento, pois inferimos que seu pensamento contribuiu direta e indiretamente e continuará a contribuir com o campo educacional latino-americano. Nesta perspectiva, considerando seu pensamento de “caráter provisório” do conhecimento em relação às verdades consideradas absolutas, como também a ênfase na relação entre a “teoria e a prática”, em um contexto de prática e realidade social e, por fim, a função da “fantasia”, da “poesia”, da “imaginação” e da “vontade” na construção do conhecimento da realidade social, tudo isso permitiu-nos inferir a presença de um pensamento educativo em Mariátegui. Este pensamento foi capaz de analisar as políticas educativas de sua época, compreendê-las, criticá-las e de apontar novos caminhos, assim como ele apresenta potencial capacidade na elaboração de novas chaves de leitura e de interpretação das políticas educativas atuais, com possibilidades de uma “subversão cultural”, para se questionarem as comunidades epistêmicas hegemônicas vigentes.

6.1 O pensamento educativo de Mariátegui: fonte para uma pedagogía latino-americana

No editorial “*Aniversario y Balance*” da revista *Amauta*, Mariátegui (1928, p. 3)²⁷¹ expressou o seguinte pensamento: “*No queremos, ciertamente, que el socialismo sea en América calco y copia*”. Este excerto textual de Mariátegui, estudado e aplicado aos contextos sociopolíticos, pouco foi pensado e trabalhado no campo educacional. Todavia, os textos sobre a temática educativa na obra mariateguiana indicaram um caminho nesta direção, em que consideramos que a educação latino-americana não será nem “decalque nem cópia, mas criação heróica”.

Mariátegui concebeu a educação no âmbito nacional, mas assimilando o âmbito internacional, em que a articulação dialética destas categorias pudesse fazer emergir a “criatividade”. Ele sempre pensou e viveu o Peru em correlação com outros países e a cultura peruana sempre foi pensada dialeticamente com a universal. Esta foi uma característica importante do pensamento mariateguiano para o campo educacional, porque concebeu o processo educativo numa perspectiva de formação integral dos sujeitos, com a capacidade de relacionar as experiências internacionais com as realidades nacionais, por meio de uma contradição de saberes, e, assim, gerar conhecimentos novos e alternativos.

Esta capacidade, em sua visão, deveria ser desenvolvida em um processo educacional capaz de vincular as contribuições da ciência, da cultura e do conhecimento geral, como também de criar espaços de investigação, de análises, de diálogos e produzir teorias desde suas próprias realidades e experiências. Esta educação deveria ser capaz de buscar constantemente novas alternativas às novas realidades apresentadas, renovando-se de maneira contínua a partir de suas próprias circunstâncias.

Neste sentido, Mariátegui criticou a incapacidade histórica do Peru em assimilar as ideias pedagógicas estrangeiras e adaptá-las à sua realidade. “*No somos un pueblo que asimila las ideas y los hombres de otras naciones, impregnándolas de su sentimiento y su ambiente, y que de esa suerte enriquece, sin deformarlo, su espíritu nacional*” (MARIÁTEGUI, 1944, p. 76)²⁷². Ele não estava reclamando os processos de imitação ou cópias, como ocorreram com as experiências espanhola, francesa e estadunidense, mas os avanços conquistados em outras realidades que poderiam ser incorporados de forma criadora.

Em relação à experiência estadunidense, em que se utilizou da cópia, embora em um estilo diferente, em que foram contratados especialistas estrangeiros para pensarem a

²⁷¹ Publicado originalmente na revista *Amauta*, n. 17, año II, Lima, sep. 1928.

²⁷² MARIÁTEGUI, José Carlos. *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Segunda edición. Lima: Biblioteca *Amauta*, 1944.

educação de um país, o qual não conheciam, Mariátegui (1944, p. 87)²⁷³ afirmou: *“En un pueblo que cumple conscientemente su proceso histórico, la reorganización de la enseñanza tiene que estar dirigida por sus propios hombres. La intervención de especialistas extranjeros no puede rebasar los límites de una colaboración”*. Considerando que o processo educacional seja complexo e que ele exige estudos das realidades socioeconômicas e culturais de um país, a missão educacional estadunidense fracassou no território peruano, porque ela desconhecia as realidades lá existentes e suas circunstâncias.

Os fracassos das experiências educativas estrangeiras no Peru também foram compreendidos por Mariátegui (1944, p. 76)²⁷⁴ na seguinte perspectiva: *“En el proceso de la instrucción pública, como en otros aspectos de nuestra vida, se constata la superposición de elementos extranjeros insuficientemente combinados, insuficientemente aclimatados”*. A ideia de “processo de instrução pública” estava relacionada às categorias “superposição/cominação”. Superposição compreendida como o ato de incorporar, juntar e adicionar uns elementos a outros, sem realizar uma fusão, conservando cada um suas propriedades. Cominação compreendida como o ato de amalgamar duas substâncias para criar outra distinta. No campo da “Lógica”, combinação é entendida como “síntese”, uma categoria que se define como o processo do pensamento que funde ideias para criar outras novas.

Contudo, consideramos que “cominação” em análise educacional é complexa, pois envolve classes sociais, sujeitos e suas diversidades culturais e históricas. Mariátegui incorporou o método científico das ciências sociais e a reflexão filosófica para compreender a realidade concreta e entender por que no Peru não aconteceu esta fusão, optando sempre por uma superposição, como nas experiências educativas estrangeiras realizadas no país, as quais ocorreram sob a perspectiva epistemológica da “modernidade europeia”, em que o “racionalismo” e o “positivismo” foram as chaves de leituras fundamentais para a compreensão dos processos educativos.

Não obstante, Mariátegui compreendeu o processo educativo com base no seu modo de pensar, indagar e conhecer a realidade a partir da união entre a “razão” e a “imaginação”. A capacidade de convergência entre estas duas categorias, caracterizadas pela relação de tradições culturais distintas (andina e europeia), possibilitou a Mariátegui elaborar outra epistemologia, composta da reciprocidade e da solidariedade andinas e da liberdade e da democracia ocidental. Assim, o pensamento educativo mariateguiano processou de forma

²⁷³ *Ibid.* p. 87.

²⁷⁴ *Ibid.* p. 76.

integrada, concebendo a razão e a imaginação no interior de um mesmo movimento de conhecimento e reflexão, no qual se analisou e se interpretou a realidade educacional peruana.

Deste exercício reflexivo mariateguiano, inferimos uma contribuição fundamental para o pensamento pedagógico latino-americano, uma chave analítica e interpretativa da realidade, para além dos cânones exógenos (euro-estadunidenses), com base na liberdade imaginativa, intelectual e emocional. Este processo de pensamento deveria buscar a compreensão da própria realidade com ferramentas elaboradas a partir das próprias circunstâncias, gerando um pensamento alternativo e original.

Considerando as análises e reflexões elaboradas, apontamos que o contexto político-social peruano apresentava políticas educativas voltadas para a realidade urbana, em detrimento da zona rural, embora esta representasse a grande maioria da população. Isto resultou em um desinteresse dos governantes pela “educação popular” e o intento de manter estas populações à margem dos direitos da cidadania. Ressaltamos que os indígenas sofreram uma tripla exclusão: por serem índios, camponeses e pobres. As mulheres, especificamente, uma exclusão quadruplicada: por serem índias, camponesas, mulheres e pobres.

Para Mariátegui, o processo educativo peruano passava por uma educação colonial e colonizadora das mentes. Uma educação predominantemente aristocrática e retórica, desigual e para uma minoria, uma educação que sequer formava para uma concepção capitalista e liberal da vida. Esta educação representou um processo pedagógico encarregado de formar líderes para manter e controlar o sistema de dominação e de exploração do trabalho: *“La herencia española no era exclusivamente una herencia psicológica e intelectual. Era ante todo, una herencia económica y social. El privilegio de la educación persistia por la simple razón de que persistia el privilegio de la riqueza y de la casta”* (MARIÁTEGUI, 1944, p.78)²⁷⁵.

A herança da educação espanhola ou colonial não consistiu em um método pedagógico, mas, sim, em um regime econômico e social. Dessa forma, Mariátegui apontou a necessidade de se compreenderem o político, o cultural e o educacional, articulados à economia, uma tese de clara orientação marxista. Todavia, o pensamento mariateguiano, em uma perspectiva de abertura epistemológica, fez o exercício dialético de compreender o contrário: o que ocorre no político, no cultural e no educacional também influencia o econômico. Nesta perspectiva, a relação economia-educação não foi entendida mecanicamente, em uma só direção, mas dialeticamente, em uma relação mútua, em que os

²⁷⁵ MARIÁTEGUI, José Carlos. *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Segunda edición. Lima: Biblioteca Amauta, 1944.

fatores econômicos influenciavam o desenvolvimento educacional, assim como este condicionava aqueles, em um mesmo movimento histórico.

O problema educativo foi compreendido por Mariátegui no contexto das questões sociais e econômicas, em que pensou uma educação vinculada à realidade social, cultural e econômica do país. Ele defendeu um ensino vinculado aos princípios de fraternidade e de solidariedade, com o foco nas classes populares, com base na realidade concreta peruana, na investigação, na transformação social e na construção de uma nova sociedade. Dessa forma, criticou as propostas “positivistas” e “pragmáticas”, as quais foram elaboradas por Vicente Villarán, pois continuavam excluindo as comunidades indígenas das políticas estatais. No mesmo sentido, rechaçou as propostas “idealistas” de Alejandro Deustua, defensor de uma educação para as elites, em detrimento das comunidades indígenas e populares.

A educação apareceu como uma temática importante no pensamento de Mariátegui, enfatizando a importância de uma política educacional como prioridade do Estado. Esta educação teria os objetivos de implantar uma formação política na sociedade e de combater uma política de governo, historicamente construída nas bases do conservadorismo e do militarismo. Mariátegui questionou as políticas educativas executadas no país, porque respondiam aos interesses das classes dominantes em cada época da história, como pode ser observado nas influências espanhola, francesa e estadunidense. O autor pensou a educação como um campo estratégico para a transformação social, construindo uma cultura revolucionária que pudesse incluir todas as pessoas.

Apontamos o trabalho de Mariátegui na revista *Claridad*, em que observou um novo ideal da juventude, que foi lutar contra as políticas educativas impostas pelos governantes, pois estas políticas os distanciavam da realidade concreta e social peruana. A ação de Mariátegui em *Claridad* marcou uma importante aliança de solidariedade entre classe operária e movimento estudantil, os quais defenderam um programa fundamental de justiça social pela democratização efetiva da educação pública.

Os textos sobre a educação indígena organizados por Mariátegui defenderam uma educação capaz de compreender e dialogar com as realidades das comunidades indígenas, atendendo suas necessidades e particularidades, com o objetivo de construir e de desenvolver uma escola da comunidade, seguindo os princípios de uma educação rural. Para isto, seriam necessários professores das próprias comunidades, compreendendo que a educação do índio estava relacionada ao problema econômico e, sobretudo, à questão da terra, formando, assim, “escolas com terras próprias”.

A interpretação de Mariátegui sobre a educação indígena nos indicou um processo educativo que compreendesse a realidade da comunidade em todas suas dimensões, inclusive a cognitiva, e que pudesse ser sensível ao mundo da vida dos sujeitos que aprendem, sem perder cientificidade e sem causar danos culturais às comunidades. Uma educação que valorizasse a formação da identidade cultural, a partir dos próprios espaços educativos, que se conscientizasse da necessidade de se desenvolverem processos produtivos e também se conscientizasse sobre a importância da preparação para o trabalho, enfim, uma educação que promovesse a emancipação.

Foi neste sentido que Mariátegui denunciou os programas educativos estatais que não consideravam os indígenas como peruanos iguais, caracterizando-os como uma “raça inferior”, demonstrando, por seu posicionamento consciente, que a organização da República não se diferenciou em nada do sistema colonial. *“El gamonalismo es fundamentalmente adverso a la educación del indio: su subsistencia tiene en el mantenimiento de la ignorancia del indio el mismo interés que en el cultivo de su alcoholismo”* (MARIÁTEGUI, 1944, p. 31-32)²⁷⁶.

Em relação à docência e à ação organizativa dos professores, Mariátegui defendeu a independência econômica como possibilidade de se desenvolver a docência como profissão devidamente reconhecida na sociedade. Também destacou a importância da organização sindical dos professores, além de denunciar a falta de políticas em relação à carreira, salários, à questão de gênero e às condições de trabalho dos docentes, sobretudo, daqueles que atuavam na educação primária. Ainda ressaltou a importância de se reconhecerem os valores científicos e culturais da educação e de se criar uma espécie de rede de convivência e de trocas de experiências por meio da IMA.

Esta perspectiva mariateguiana nos indicou uma educação baseada no trabalho coletivo, nos processos cooperativos de solidariedade e criatividade, capazes de gerar uma identidade dos trabalhadores docentes. Indicou também a consciência da necessidade de se criarem ações para a construção de grupos, movimentos e redes de fortalecimento, comunicação, pesquisas e estudos, numa perspectiva de integração regional. Neste sentido, ressaltamos que os conteúdos das correspondências de Mariátegui indicaram um esforço investigativo por parte do pensador peruano, em âmbito nacional e internacional, para conseguir novas referências educacionais tanto teóricas quanto práticas, para seus estudos e,

²⁷⁶ MARIÁTEGUI, José Carlos. *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Segunda edición. Lima: Biblioteca Amauta, 1944.

principalmente, para a divulgação, nos contextos educativos latino-americanos, numa ótica de orientação e formação.

Mariátegui também pensou sobre a proposta de uma “educação nova” com base nos métodos científicos e nos novos processos de ensino e de aprendizagem, com ênfase nos conhecimentos filosóficos, psicológicos, estéticos, e com uma tendência social, defensora, sobretudo, dos direitos das crianças e da cultura. Esta proposta educacional seria, ao mesmo tempo, contrária a uma tendência educacional com base religiosa e classista que reproduzia e perpetuava os interesses das classes dominantes. Ele esteve atento aos problemas e aos avanços da educação na América Latina e no âmbito mundial. Froebel, Dewey, Pestalozzi, Lunatcharski, Kertschensteiner, Girard, Gentile, Vasconcelos, Ingenieros, Unamuno, Mantovani, Alfredo Palacios, entre outros, foram pedagogos e intelectuais que o ajudaram a compreender a complexidade da pedagogia e que, por meio do pensamento reformista universitário e das Universidades Populares, desenvolveram uma nova perspectiva.

Esta abertura epistemológica do pensamento de Mariátegui contribuiu significativamente para a construção de uma perspectiva educacional científica e inclusiva. Uma educação que pudesse desenvolver processos pedagógicos com base nos conhecimentos historicamente construídos, conhecedores das principais tendências teóricas da pedagogia mundial e, a partir de nossas próprias realidades, uma educação que pudesse gerar novos conhecimentos, os quais atendessem às nossas demandas contemporâneas.

Mariátegui empenhou-se no exercício de aprofundar os conhecimentos sobre as crianças peruanas, para tornar a educação escolar mais científica, com o objetivo de acompanhar e conhecer o desenvolvimento integral dos estudantes. Esta perspectiva educacional também tinha os propósitos de apoiar a ideia de escola como comunidade vital e de afirmar sua importância como comunidade orgânica da vida e do trabalho. Nesta ótica, ele também apontou a finalidade filosófica da educação dando ênfase à autonomia e a descentralização da execução das atividades pedagógicas. Dessa forma, o pensamento educativo mariateguiano propôs um processo educacional que incluía todas as crianças e jovens numa escola com base científica e social, onde estes sujeitos tinham a oportunidade de um desenvolvimento integral, com base na liberdade, na autonomia e no trabalho coletivo.

Mariátegui empenhou-se em defesa da educação pública, da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino em todas suas modalidades, assim como da ideia de “escola unificada”, pois, em sua concepção, isso era consubstancial a uma democracia social. Ele defendeu a educação, desde a modalidade infantil até a superior, com igualdade de oportunidades para todas as pessoas, numa perspectiva de orientação nacionalista e com o objetivo do

fortalecimento da cultura peruana, favorecendo o desenvolvimento de seus próprios órgãos de cultura.

A proposta da “escola unificada” ou do “ensino único” de Mariátegui questionou o modelo da escola burguesa, classista, que separava as crianças em duas classes distintas (proletária e burguesa). A proposta mariateguiana de uma escola unificada nos indicou um projeto educativo gerado na perspectiva democrática e social e que se fortaleceu do pensamento e da energia das camadas populares e suas reivindicações, na luta contra as desigualdades oriundas do sistema econômico capitalista. “*Los individuos son libres e iguales y todos tienen el mismo derecho a desarrollarse mediante la cultura. Los niños deben, pues, instruirse juntos en la escuela comunal; no debe haber escuelas de ricos y escuelas de pobres*” (MARIÁTEGUI, 1973b, p. 42)²⁷⁷. Este pensamento apresentou a consciência de que na América Latina a cultura ainda tem sido um privilégio das classes dominantes mais do que nos territórios euro-estadunidenses, requerendo uma educação crítica para desenvolver possibilidades de uma nova ordem social. Pode-se dizer ainda que a proposta de “escola unificada” de Mariátegui, respeitadas as devidas proporções, antecipou em 46 (quarenta e seis) anos a Teoria da Escola Dualista²⁷⁸.

Mariátegui também refletiu sobre a “escola do trabalho”, uma concepção educativa alternativa ao sistema educacional peruano da época e que tinha na sua estratégia metodológica a articulação da educação com a produção. Esta concepção escolar foi desenvolvida pelas orientações dos socialistas e comunistas, a qual foi muito bem adaptada às circunstâncias reais latino-americanas, como evidenciou a experiência do México, que entendeu a cultura pós-revolucionária mexicana como uma cultura social fundada no trabalho.

Esta concepção de escola do trabalho, reelaborada por Mariátegui, indicou uma educação capaz de gerar processos educativos de “formação” e de “conscientização” da classe trabalhadora, numa perspectiva da organização e da luta política. Esta proposta educacional mariateguiana teve como objetivo principal desenvolver práticas de atividades independentes, tais como foram desenvolvidas nas experiências educativas de *Morococha* e nas *Oficinas de Auto-educación de la CGTP*. Mariátegui ainda insistiu na necessidade dos acessos aos processos culturais para os trabalhadores, porque compreendia que a cultura era um forte instrumento de dominação política.

²⁷⁷ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Temas de Educación*. Segunda edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1973b. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 14.

²⁷⁸ Teoria elaborada por Baudelot e Establet no livro *L'École Capitaliste en France (1971)*. Os autores indicaram que a escola pública, embora se apresentasse como uma escola unificada, era dividida em duas classes, correspondendo à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado.

No que tange às reflexões sobre a Universidade, os textos sobre este tema, publicados na revista *Amauta*, propuseram a criação de uma “nova universidade”, com base no conhecimento da cultura e no ensino voltado para a incorporação da investigação e dos conteúdos científicos, assim como de novos métodos. Um ensino o qual fosse baseado também na ideia de implantação dos seminários, em que a aprendizagem seria realizada por meio do exercício da investigação, incentivando a produção original de professores e instituições, como também a autonomia universitária (pela qual Mariátegui defendeu a exigência de melhores sistemas de ensino), pois as universidades teriam suma importância para a formação política e para o nacionalismo. Este processo se daria pelo ingresso de novos professores, administradores e estudantes que pudessem responder às necessidades dos novos tempos, formando instituições de cultura revolucionária, de renovação e que vivessem para o povo, onde sua razão de existir seria simplesmente para a elaboração e a criação da cultura popular.

Os textos também indicaram que as propostas de reforma universitária estiveram ligadas às classes médias revolucionárias e foram manifestações das lutas de classe desenvolvidas nos contextos sociais e políticos latino-americanos. Mariátegui investigou seu caráter e o alcance deste movimento no Peru, mas também ressaltou seu sentido latino-americano, compreendendo que a “Reforma” estava vinculada à crise mundial no período entreguerras e às revoluções comunistas e nacionalistas. Compreendeu também que a “Reforma” não estava relacionada somente ao âmbito universitário, mas principalmente aos aspectos políticos e sociais, contrariando os setores conservadores e reacionários que a compreendiam como um problema especificamente acadêmico.

A temática da educação universitária, sobretudo, de uma reforma da universidade foi constante no pensamento educativo mariateguiano. Esta ação nos indicava a necessidade de se construir uma universidade para todos, a qual fosse diversa, aberta ao mundo das ideias e da vida, um espaço de pluralidades, de cultura e, principalmente, de construção científica. Entretanto, não se reivindicava uma universidade marcada pelo “universalismo”, própria das classes ilustradas e dominantes que negavam as circunstâncias dos povos das regiões periféricas do mundo.

A universidade pensada na perspectiva mariateguiana deveria ser fechada a qualquer tipo de dogmatismo ou pensamento único e, principalmente, avessa aos processos de imitação e cópia. A “nova universidade” de Mariátegui deveria manter-se autônoma, levantando-se contra qualquer espécie de ideologia obscurantista, mercadológica, privatista e das novas comunidades epistêmicas que se apresentassem como detentoras do conhecimento universal.

Um pensamento educativo contrário à proposta reducionista da universidade à mera formação de mão de obra, como era compreendida em grande parte da região. Uma universidade crítica à disseminada tendência que se devesse produzir ensino de qualidade para reproduzir a força de trabalho, mas em benefício das empresas multinacionais.

Mariátegui nos indicou uma universidade que não se reduzia ao colonialismo mental, cultural e científico, mas que pudesse ter a consciência das diferenças da produção de conhecimento entre um país do centro e um da periferia. Dessa forma, fazia-se necessário considerar o reconhecimento do caráter dependente do capitalismo latino-americano para a construção de uma universidade pública, popular, gratuita e socialmente referenciada, como Mariátegui desenvolveu no projeto das Universidades Populares.

O pensamento educativo mariateguiano pressupunha uma universidade livre e autônoma, sustentada nos interesses sociais e populares da região, com o objetivo da emancipação (em todas as suas dimensões), sobretudo, intelectual e econômica. Esta concepção de universidade alargava os caminhos para uma nova organização social em contraponto ao projeto elitista de venda das nações latino-americanas ao mercado mundial. Assim, no campo educacional, era preciso superar o programa atualmente dominante, expresso no poder imperialista estadunidense e no eurocentrismo dos cânones oficiais do conhecimento cujo objetivo principal era a mera imitação de pensamentos exógenos, materializados na “colonialidade” do saber, do ser e do poder.

Portanto, o pensamento educativo de Mariátegui no que tange à universidade nos possibilitava pensar em um projeto universitário a partir dos grandes problemas nacionais, típicos das realidades e circunstâncias dos países periféricos. Este projeto universitário objetivava pesquisar, analisar e interpretar as reais condições que nos fizeram e fazem dependentes e compreender que seja possível construir outro destino histórico para a América Latina, como as experiências do Exército Zapatista de Libertação Nacional (com sua “educação autônoma”, seus “processos de produção” e sua “justiça social”), assim como as experiências do “*buen vivir*” do Equador e do “Estado Plurinacional” da Bolívia, entre outras.

No que se refere à ação educativa de Mariátegui na Universidade Popular, apontamos que ela pode ser considerada uma importante experiência educacional no campo da Educação Popular no Peru e na América Latina. Mariátegui compreendeu que aquela experiência educativa era de suma importância para a classe trabalhadora peruana, pois, no campo educacional e social daquela época, faltavam organizações com interesses e capacidades para trabalhar com a formação dos populares. Foi nesta perspectiva que Mariátegui (1979c, p.

15)²⁷⁹ afirmou: “*La única cátedra de educación popular, con espíritu revolucionario, es esta cátedra en formación de la Universidad Popular*”.

Aquela cátedra tinha como objetivo apresentar e explicar ao povo todas as dimensões da realidade da crise vivida na Europa, a qual afetava as demais regiões do mundo, sobretudo, as mais pobres e, a partir delas, construir reflexões capazes de compreender a própria realidade concreta peruana.

Assim, compreendemos que os trabalhos de Mariátegui foram fontes para a construção de uma nova formação da classe popular, já que ele exerceu uma docência para a conscientização social, vinculando o trabalhador peruano à classe trabalhadora, em âmbito mundial, com perspectivas revolucionárias.

Esta experiência educativa de Mariátegui apontou-nos um potente processo educacional baseado numa relação horizontal entre sujeitos que aprendem por meio da conversação e das trocas de saberes, considerando as circunstâncias reais em que estas pessoas vivem. Uma educação ancorada na prática do diálogo e da reflexão, para gerar contradições de saberes entre os sujeitos e, assim, desenvolver novos conhecimentos. Esta proposta educativa potencializou a construção de uma sociedade de ideias e práticas libertadoras, de espaços comuns de estudos, investigações, reflexões, análises críticas de nossa própria história, desenvolvendo uma educação alternativa aos modelos exógenos e hegemônicos.

A prática docente mariateguiana desenvolvida nas Universidades Populares pode ser caracterizada como uma ação inovadora, original e crítica dos modelos educativos dominantes da época, a qual trouxe para o centro do processo pedagógico o sujeito cognoscente com suas histórias e seus saberes. Esta prática pedagógica de Mariátegui indicou-nos uma potente ação de descolonização da docência, buscando gerar um pensamento próprio para uma pedagogia própria, além de propor uma renovação da escola a partir da escola mesma.

Mariátegui defendeu que os espaços universitários populares pudessem se tornar centros de cooperação de ideias, uma verdadeira experiência de vinculação da universidade com a sociedade, em que ciência, cultura e conhecimento geral fossem submetidos a um campo de investigação, favorecendo o desenvolvimento intelectual da classe trabalhadora e a compreensão da realidade peruana. Foi nesta perspectiva que Flores Galindo (1980a, p. 25) afirmou: “*Mariátegui nunca asumió la figura del intelectual que lleva la luz y la ciencia a la*

²⁷⁹ MARIÁTEGUI, José Carlos. *Historia de la Crisis Mundial: Conferencias años 1923 y 1924*. Sexta edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1979c. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 8.

clase revolucionaria; por el contrario, se trató de una relación igualitaria, que siempre transcurrió en el mismo plano: un diálogo, un intercambio de opiniones y de experiencias”.

Mariátegui também apoiou os trabalhos pedagógicos de Augusto Mateu Cueva e Gamaliel Blanco que juntos impulsionaram a formação da “*Sociedad Pro-Cultura Nacional*”. Eles tiveram como objetivo trabalhar com os mineiros da zona central peruana, sob a orientação de Mariátegui, materializado na condução dos *Centros Escolares Obreros* de Morococha, funcionando com a participação direta dos mineiros. Esta experiência educativa mariateguiana revelou-nos a importância de um projeto de educação integral que considere a autonomia no trabalho escolar e a formação da identidade cultural a partir dos próprios espaços, assim como a construção do conhecimento, mediante a investigação do entorno escolar e do desenvolvimento da autogestão entre os sujeitos escolares, numa perspectiva democrática. Dessa forma, considerando as devidas proporções, pode-se dizer que a experiência educativa dos *Centros Escolares Obreros*, sob a orientação de Mariátegui, antecipou a proposta freireana de uma educação para a “conscientização” e os modelos teóricos salazarianos de “educação libertadora”.

Mariátegui, por meio do trabalho desenvolvido em *Amauta* e *Labor*, criou uma imprensa voltada para a formação dos trabalhadores (operários, artesãos, comunidades indígenas, camponeses) e, sobretudo, pensou a importância da organização da classe operária com as comunidades do campo. Neste sentido, a fundação do Partido Socialista e da CGTP também proporcionaram a criação de uma organização de classe para os trabalhadores, com o objetivo de formar os populares numa perspectiva da organização política. Mariátegui ainda desenvolveu um intenso trabalho de investigação da realidade peruana, com base científica, fazendo uso do “materialismo histórico” de forma “criadora” e desenvolvendo uma interpretação original da realidade do país.

A proposta mariateguiana de fazer de sua prática docente uma ação transformadora, de formação política e consciência social para a organização da classe trabalhadora, traduziu-se em uma concepção educativa originária e que resistiu durante os anos de processos de desenvolvimento da Educação Popular no Peru. Este enfoque educacional passou pelas “etapas desenvolvimentista, reformista e freireana”²⁸⁰ e afirmou-se como uma concepção de educação política que buscou o desenvolvimento da “consciência de classe”. Mariátegui foi uma fonte inesgotável de inspiração e de ações concretas para o desenvolvimento de uma

²⁸⁰ Sistematização realizada por Oscar Jara no artigo: “Aproximaciones a un Balance de la Educación Popular en el Perú”. In: SIME, Luis. *Aportes para una Historia de la Educación Popular en el Perú*. Primera Edición, Tarea, Lima, 1990.

nova educação peruana, a fim de construir um “Peru Novo” dentro de um “Mundo Novo”. Nas palavras de Jara (1990, p. 22): *“En ese sentido José Carlos Mariátegui logra asentar los pilares de una nueva educación, de una cultura, de la Educación Popular y de la Cultura Popular en el Perú”*.

Ainda nesta perspectiva, Puiggrós (2016), no seu estudo sobre *“La educación popular en América Latina: Orígenes, polémicas y perspectivas”* apontou que as influências dos “discursos” educativos mariateguianos ultrapassaram as fronteiras do Peru, servindo-se de base para novas experiências na América Latina. Nos termos da autora:

En 1931 el socialista Elizardo Pérez, ex-inspector de escuelas, y el maestro rural indígena Avelino Siñani iniciaron una experiencia de educación popular que duró hasta 1940, en Bolivia. Esta experiencia vinculó ideas de Franz Tamayo con criterios que, aunque no existen pruebas fehacientes al respecto, parecen provenir del discurso de Mariátegui (PUIGGRÓS, 2016, p. 225).

Portanto, ainda que Mariátegui tenha se empenhado em defender a construção de uma política educativa nacional, a qual resgatasse o papel dos excluídos (indígenas, pobres, mulheres, camponeses, trabalhadores), seus protagonismos e suas culturas e promovesse um verdadeiro processo de democratização educacional, suas ideias foram além. Assim, entendemos que o pensamento pedagógico mariateguiano foi resultado da própria história peruana, e ainda mais, das circunstâncias reais latino-americanas, pois foi tirado das entranhas da realidade histórica de nossa região. Foi um projeto que teve sua gênese na própria história, o que significa que foi construído pelos seres humanos e pode ser considerado suficientemente capaz de atuar sobre sua própria história e, principalmente, transformá-la.

O pensamento mariateguiano perseguiu a necessidade de descobrir, em cada realidade particular, o método e a teoria que fossem capazes de compreendê-la e transformá-la, sem considerar como determinante a “racionalidade instrumental eurocêntrica”, mas a própria realidade latino-americana, desenvolvendo uma maneira distinta de observar, analisar e interpretar a realidade. Esta ideia foi um importante elemento para fortalecer o pensamento pedagógico latino-americano, em que consideramos que seja na própria realidade que se encontram as chaves para a compreensão, a interpretação e a transformação de uma realidade educativa.

Assim, ao desenvolver uma maneira alternativa de ver, analisar e interpretar os problemas da totalidade social, a perspectiva de conhecimento de Mariátegui propôs uma ruptura radical com o paradigma epistemológico da racionalidade eurocêntrica. Dessa forma, compreendemos que uma pedagogia, se orientada nos pressupostos do pensamento mariateguiano, poderá preencher a lacuna deixada por algumas abordagens críticas que não

geraram alternativas teóricas na região nos últimos anos. Ao inserirmos as contribuições de Mariátegui no campo do pensamento pedagógico latino-americano, o colocamos ao lado de “gigantes” do pensamento, como Simón Rogríguez, José Martí e Sarmiento, ficando evidenciado que o pensamento educativo de Mariátegui contribuiu para o fortalecimento de uma pedagogia latino-americana e fez avançar as fronteiras científicas no campo das teorias pedagógicas e da produção do conhecimento.

Portanto, com Mariátegui (1928, p. 3)²⁸¹ temos a esperança que a pedagogia não será na América Latina “nem decalque nem cópia. Deve ser criação heróica e temos que dar vida” a um pensamento pedagógico latino-americano com “nossa própria realidade e em nossa própria linguagem”.

²⁸¹ Revista Amauta, Lima, año III, n. 17, sep. 1928.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A América Latina, ao longo de sua existência, tem apresentado a capacidade de desenvolver um pensamento em conformidade com suas circunstâncias, observando seus contextos e necessidades, criando consciência da situação de subdesenvolvimento da região e apresentando caminhos para superá-la. A literatura tem indicado que o pensamento crítico latino-americano não é uma tarefa do futuro, é uma realidade, é uma linha de tradição na história deste pensamento que se tem perdurado, graças aos esforços dos emancipadores mentais desta região que vão de “Simón Rodríguez a Paulo Freire”, os quais se dedicaram a pensar, interpretar e transformar as realidades latino-americanas.

Todavia, no início desta pesquisa, constatou-se uma lacuna deixada por algumas abordagens do pensamento crítico latino-americano, evidenciando a existência de uma incapacidade teórica nos países da América Latina. Especificamente no campo educacional, as reformas educativas dos anos de 1990 atacaram as conquistas do direito à educação, da gratuidade do ensino e do acesso à escola pública, provocando uma concentração das lutas educativas democráticas, em virtude dos direitos estarem ameaçados, o que acarretou um esvaziamento das teorias pedagógicas e da produção do conhecimento.

Diante deste cenário, foi proposto um estudo sobre o pensamento educativo de Mariátegui e suas possíveis contribuições para a pedagogia latino-americana, pautado na busca da construção de um projeto de pensamento próprio, assim como uma alternativa teórica para o campo. A escolha do pensamento de Mariátegui foi ancorada na constatação de que ele está na base das principais abordagens teóricas do pensamento crítico latino-americano.

Nesta perspectiva, a pesquisa teve como objetivo geral identificar um pensamento educativo em Mariátegui e suas contribuições para a reflexão pedagógica latino-americana. Constatamos que este objetivo foi alcançado, porque o estudo efetivamente conseguiu demonstrar a existência deste pensamento, o qual foi constatado nas ações editorialista, ativista e de escrita do pensador peruano. As análises dos textos editados e escritos sobre educação comprovam a importância que esta temática tinha para Mariátegui e como ele interpretou as políticas educativas de sua época, além de apontar uma alternativa pedagógica no contexto das circunstâncias latino-americanas, como ficou evidenciado nas suas experiências educativas nas *Universidades Populares*, nos *Centros Escolares Obreros de Morococha* e na organização das oficinas de Autoeducação na CGTP.

No que tange aos objetivos específicos, no primeiro, o estudo se propôs a pesquisar a vida e a obra de Mariátegui, o que foi realizado por meio de uma caracterização histórica, política, cultural e educacional. A periodização da vida e obra do autor possibilitou-nos a compreensão do processo de construção de seu pensamento, em que suas experiências familiares, jornalísticas, políticas e as influências intelectuais (endógenas e exógenas) contribuíram para a formação de um dos pensamentos mais originais no campo do marxismo latino-americano. Dessa forma, consideramos que este objetivo atingiu seu propósito colaborando para o foco principal da investigação.

No segundo objetivo específico, o estudo se propôs a apresentar e a discutir sobre o processo de desenvolvimento do pensamento pedagógico latino-americano. Compreendemos que esta proposta alcançou sua finalidade, porque, por meio de um exercício de retorno às fontes pedagógicas da América Latina, analisaram-se as contribuições dos pensamentos educativos de Simón Rodríguez e de José Martí, enfatizando suas ideias e experiências originais desenvolvidas na região. Não obstante, também foi estudado o pensamento educativo de Domingo Sarmiento e suas contribuições para o processo educacional latino-americano, contudo, numa perspectiva mimética e oclusa, e, em última instância, até mesmo de obliteração dos povos originários da América Latina.

Identificar e analisar a temática educativa nas ações editorial, escrita e ativista de Mariátegui foi o terceiro objetivo na construção do foco central da investigação. Assinalamos que este exercício investigativo e analítico alcançou seu propósito, porque conseguiu demonstrar, por meio das ações do autor, a temática da educação nos seus textos, no trabalho editorial realizado nas revistas e jornais e nas experiências de docência nas Universidades Populares, assim como as atividades de orientação nos *Centros Escolares Obreros de Morococha* e de organização na CGTP. Dessa forma, este exercício específico contribuiu fortemente para o foco central desta investigação, em que defendemos a tese de que exista um pensamento educativo em Mariátegui e que há contribuições para o pensamento pedagógico latino-americano.

Por último, mas não menos importante, consideramos que o objetivo específico de analisar e apresentar as contribuições do pensamento educativo de Mariátegui também teve sua finalidade alcançada, uma vez que conseguiu demonstrar a originalidade da proposta epistemológica mariateguiana de uma racionalidade alternativa, em oposição à racionalidade instrumental eurocêntrica. Na esteira desta racionalidade alternativa, foi possível apresentar as contribuições mariateguianas para o pensamento educacional latino-americano, oriundas dos exercícios analítico-interpretativos das suas ações editorialista, escrita e ativista.

Esta investigação partiu da hipótese de que, no conjunto da vida e obra de Mariátegui, o pensador peruano tenha desenvolvido um pensamento educativo que foi capaz de analisar as políticas educacionais de sua época, apresentar críticas aos modelos exógenos de educação e apontar alternativas originais para o desenvolvimento do pensamento pedagógico latino-americano. Neste sentido, durante a realização da investigação, foi constatado a presença de um pensamento educativo em Mariátegui e suas contribuições para o fortalecimento do pensamento pedagógico latino-americano, o que ficou evidenciado por meio de suas ações editorialista, escrita e ativista, confirmando assim, a hipótese de pesquisa.

Portanto, com a confirmação da hipótese de nosso estudo, também conseguimos responder a pergunta que *suleou* esta investigação: Existe uma proposta educativa no pensamento de José Carlos Mariátegui e quais seriam suas contribuições para o pensamento pedagógico latino-americano? Diante deste questionamento, defendemos a tese da existência de um pensamento educativo em Mariátegui e que tal pensamento tem contribuições para fortalecer o pensamento pedagógico latino-americano, como foi constatado por meios dos exercícios analítico-interpretativos das ações editorialista, escrita e ativista de Mariátegui.

Defendemos que as contribuições do pensamento educativo mariateguiano estão pautadas numa perspectiva de formação integral dos sujeitos, nos princípios de fraternidade e de solidariedade e também no trabalho coletivo de uma educação científica, social e popular, numa visão educacional que valoriza a formação da identidade cultural a partir dos próprios espaços educativos e que produz conhecimentos desde suas próprias experiências e realidades. O pensamento educativo de Mariátegui sugere um potente processo educacional baseado numa relação horizontal entre sujeitos que aprendem, seja por meio da conversação, seja pelas trocas de saberes, considerando as circunstâncias reais em que estas pessoas vivem. E, principalmente, estão pautadas em um pensamento educativo com uma abertura epistemológica, autônomo, autogestionado, sustentado nos interesses sociais e populares latino-americanos, o que possibilita que se vislumbra a emancipação e, por isso, alimenta-se a esperança de outra organização social para a América Latina.

No que tange à metodologia, a pesquisa foi desenvolvida utilizando métodos qualitativos de coleta de dados e procedimentos técnicos das modalidades de pesquisas bibliográficas e documentais. A coleta dos dados seguiu diferentes procedimentos e etapas, sendo a primeira etapa realizada no Brasil, onde se buscou mapear e discutir o que vem sendo produzido sobre o “pensamento pedagógico latino-americano” e sobre o pensamento de José Carlos Mariátegui no campo da educação na América Latina. Estes levantamentos foram

realizados acerca das produções científicas referentes ao período entre 2004 a 2019, provenientes de várias bases de dados nacionais e internacionais.

Na segunda etapa da coleta de dados, o exercício de investigação foi realizado nas principais bibliotecas da cidade de Lima (Peru), onde foram selecionados os materiais que formam o *corpus* da pesquisa (*Escritos Juveniles*, as revistas *Nuestra Época*, *Claridad* e *Amauta*, os jornais *La Razón* e *Labor*, as Correspondências e as Edições Populares das Obras Completas de Mariátegui).

Para o tratamento dos dados, optou-se pela análise de conteúdo, com base na conceituação de Bardin (2009), bem como as etapas da técnica, as quais foram explicitadas por este autor. Assim, foram realizados os procedimentos de tratamento dos dados e de aprofundamento das análises, buscando identificar o pensamento educativo de Mariátegui e suas contribuições para o pensamento pedagógico latino-americano.

Diante da metodologia utilizada para a investigação, constatamos limitações geográficas e econômicas no que tange ao levantamento dos dados, haja vista, que este exercício investigativo foi realizado somente no Brasil e no Peru. Mesmo considerando a busca nos repositórios eletrônicos de várias universidades latino-americanas, sabemos que muitas delas ainda não possuem um sistema integralizado como o Banco de teses da Capes no Brasil. Ressaltamos também que, mesmo a pesquisa realizada no Peru está sob estas limitações, pois foi realizada somente na cidade de Lima (ainda que considerando esta como o principal centro cultural peruano) e que as universidades e bibliotecas das “terras altas” (Arequipa, Cusco, Puno), assim como de outras regiões (Ayacucho, Cajamarca, Huancayo, Trujillo, entre outras), poderiam contribuir para o aprofundamento do estudo do pensamento educativo de Mariátegui.

Portanto, ao finalizar esta tese, defendemos que a obra mariáteguiana é verdadeiramente uma fonte para o pensamento crítico latino-americano e muito pode contribuir para o campo pedagógico da região. Nosso estudo buscou afirmar a existência deste pensamento educativo e apontar algumas contribuições para o fortalecimento do pensamento pedagógico latino-americano, expresso nas ações desenvolvidas por Mariátegui durante sua curta vida. Por isso, acreditamos que Mariátegui ainda tem muito a dizer sobre as realidades da América Latina, e, especificamente, no campo educacional, indicamos a possibilidade de novos estudos no que tange às bases da educação popular, à temática do sindicalismo e movimentos docentes, assim como as influências de Mariátegui nos movimentos estudantis latino-americanos, entre outras possibilidades.

Esperamos que este estudo sobre o pensamento educativo de Mariátegui possa despertar o interesse de outros pesquisadores pela obra do pensador peruano e que tais pesquisadores busquem novos enfoques que possam contribuir para o campo educacional latino-americano, sobretudo, para a pedagogia brasileira, onde Mariátegui ainda é pouco conhecido e estudado.

REFERÊNCIAS

Referências das Fontes de pesquisa (José Carlos Mariátegui)

MARIÁTEGUI, José Carlos. *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Segunda edición. Lima: Biblioteca Amauta, 1944.

Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui

MARIÁTEGUI, José Carlos. *La Escena Contemporánea*. Quinta edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1972b. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 1.

_____. *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. 36ª edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 2000. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 2.

_____. *El alma matinal y otras estaciones del hombre de hoy*. Séptima edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1981. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 3.

_____. *La novela y la vida. Sigfried y el profesor Canella: ensayos sintéticos, reportajes y encuestas*. Octava edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1979b. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 4.

_____. *Defensa del marxismo*. Polémica revolucionaria. Quinta edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1973a. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 5.

_____. *El artista y la época*. Cuarta edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1970a. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 6.

_____. *Signos y obras*. Novena edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1985. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 7.

_____. *Historia de la crisis mundial*. Conferencias años 1923-1924. Sexta edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1979c. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 8.

_____. *Peruanicemos al Perú*. Segunda edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1972a. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 11.

_____. *Temas de Nuestra América*. 11ª edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1990. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 12.

_____. *Ideología y Política*. Décima edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1979a. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 13.

_____. *Temas de Educación*. Segunda edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1973b. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 14.

_____. *Cartas de Italia*. Segunda edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1972c. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 15.

_____. *Figuras y aspectos de la vida mundial I (1923-1925)*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1970b. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 16.

_____. *Figuras y aspectos de la vida mundial II (1926-1928)*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1970c. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 17.

_____. *Figuras y aspectos de la vida mundial III (1929-1930)*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1970d. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 18.

Outras referências nas *Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui*

MARIÁTEGUI, José Carlos. México y la Revolución. In: _____. *Temas de Nuestra América*. 11ª edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1990. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 12.

_____. Piero Gobetti. In: _____. *El alma matinal y otras estaciones del hombre de hoy*. Empresa Editora Amauta, 1981. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 3. p. 133.

_____. La Economía y Piero Gobetti. In: *El alma matinal y otras estaciones del hombre de hoy*. Empresa Editora Amauta, 1981. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 3. p. 138.

_____. Piero Gobetti y el Resorgimiento. In: _____. *El alma matinal y otras estaciones del hombre de hoy*. Empresa Editora Amauta, 1981. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 3. p. 142.

_____. Divagaciones sobre el tema de la latinidad. MARIÁTEGUI, José Carlos. *El alma matinal y otras estaciones del hombre del hoy. 7ª Edición*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1981. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 3.

_____. Rabindranath Tagore. In: _____. *La escena contemporánea*. Empresa Editora Amauta, 1972b. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 1. p. 199.

_____. D'Annunzio y el fascismo. In: _____. *La escena contemporánea*. Empresa Editora Amauta, 1972b. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 1. p. 18.

_____. Nitti. In: _____. *La escena contemporánea*. Empresa Editora Amauta, 1972b. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 1. p. 60.

_____. Benedetto Croce y el Dante. In: _____. *Cartas de Italia*. Empresa Editora Amauta, 1972c. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 15. p. 72.

_____. D'Annunzio, después de la epopeya. In: _____. *Cartas de Italia*. Empresa Editora Amauta, 1972c. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 15. p. 94.

_____. El programa electoral de Nitti. In: _____. *Cartas de Italia*. Empresa Editora Amauta, 1972c. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 15. p. 104.

_____. La figura europea de Nitti. In: _____. *Cartas de Italia*. Empresa Editora Amauta, 1972c. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 15. p. 170.

_____. Una encuesta de Barbusse en los Balkanes. In: _____. *Figuras y Aspectos de la Vida Mundial II*. Empresa Editora Amauta, 1970. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 17. p. 118.

_____. Nitti y la batalla antifacista. In: _____. *Figuras y Aspectos de la Vida Mundial III*. Empresa Editora Amauta, 1970. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 18. p. 76.

Referências nas Edições em *Facsimile* de José Carlos Mariátegui

Revista *Nuestra Época*

DEL VALLE, Félix. Hay que educar al pueblo. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Nuestra Época: Revista Política y Literaria*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994a. p. 25-26. Edición em facsimile.

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Nuestra Época: Revista Política y Literaria*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994a. Edición em facsimile.

_____. Exposición. In: _____. *Nuestra Época: Revista Política y Literaria*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994a. p. 25-25. Edición em facsimile.

_____. Malas tendencias: el deber del ejército y deber del Estado. In: _____. *Nuestra Época: Revista Política y Literaria*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994a. p. 28-29. Edición em facsimile.

PAZ SOLDÁN, Carlos Enrique. Basta de errores: una peligrosa orientación universitária. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Nuestra Época: Revista Política y Literaria*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994a. p. 37. Edición em facsimile.

Revista *Claridad*

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Claridad*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994b. Edición en facsímile.

CLARIDAD. Historia del conflicto de Trujillo. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Claridad*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994b. p. 142-142. Edición en facsímile.

_____. Congreso de Estudiantes. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Claridad*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994b. p. 143-144. Edición en facsímile.

_____. El conflicto universitario de junio. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Claridad*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994b. p. 155-155. Edición en facsímile.

_____. El presidente de la Federación de los Estudiantes del Perú en Chile. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Claridad*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994b. p. 155-155. Edición en facsímile.

_____. La clausura de las Universidades Populares González Prada en Trujillo, Salaverry, Arequipa y Cuzco. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Claridad*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994b. p. 156-156. Edición en facsímile.

_____. La ideología del alumnado universitario. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Claridad*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994b. p. 165-165. Edición en facsímile.

_____. Lo que pasa en el Cuzco. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Claridad*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994b. p. 166-168. Edición en facsímile.

_____. La crisis universitaria. Crisis de maestros y crisis de ideas. In: _____. *Claridad*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994b. p. 53-54. Edición en facsímile.

_____. Voces del Tiempo. Las Universidades Populares. In: _____. *Claridad*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994b. p. 107-107. Edición en facsímile.

_____. Palavras de Mariátegui. Boletim de las Universidades Populares González Prada. In: _____. *Claridad*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994b. p. 198-198. Edición en facsímile.

Jornal Labor

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Labor*: quincenario de información e ideas. Lima: Empresa Editora Amauta, 1974. Edición en Facsímile.

_____. Cómo se produjo la catástrofe de Morococha. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Labor*: quincenario de información e ideas. Lima: Empresa Editora Amauta, 1974. p. 33-34. Edición en Facsímile.

CARNEVALI, Gonzalo. *et al.* Mensaje de los Estudiantes venezolanos exiliados a las juventudes universitarias de América. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Labor*: quincenario de información e ideas. Lima: Empresa Editora Amauta, 1974. p. 36-36. Edición en Facsímile.

INTERNACIONAL SINDICAL ROJA. La educación obrera. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Labor: quincenario de información e ideas*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1974. p. 66-66. Edición en Facsímile.

MANYARI, Moisés Mariano. Congreso de Normalistas. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Labor: quincenario de información e ideas*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1974. p. 60-60. Edición en Facsímile.

PETROWICK, Julian. El sistema de trabajo de la Cerro de Pasco Cooper Corporation. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Labor: quincenario de información e ideas*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1974. p. 52-52. Edición en Facsímile.

PROBLEMAS DE ORGANIZAÇÃO SINDICAL. La educación obrera. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Labor: quincenario de información e ideas*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1974. p. 68-68. Edición en Facsímile.

SEGUEL, Gerardo. En defensa de la Asociación de Profesores de Chile. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Labor: quincenario de información e ideas*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1974a. p. 67-67. Edición en Facsímile.

_____. Las condiciones de trabajo en las minas. La catástrofe de Morococha indica la urgencia de su reglamentación. La seguridad y la salud de los obreros deben ser tuteladas. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Labor: quincenario de información e ideas*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1974b. p. 41-41. Edición en Facsímile.

VIDA SINCIAL. Bibliotecas Obreras. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Labor: quincenario de información e ideas*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1974. p. 46-46. Edición en Facsímile.

VIVAR, Víctor. La escuela única. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Labor: quincenario de información e ideas*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1974. p. 26-26. Edición en Facsímile.

Referências no Jornal *La Razón*

LA RAZÓN. 'La Razón' se hace intérprete del anhelo unánime de los Estudiantes. *La Razón*, Lima, 25 de junio, 1919a. Por la reforma universitaria. p. 1.

LA RAZÓN. La facultad de letras: los catedráticos y sus cursos del primer año. Apreciación particular sobre cada maestro y cada clase. *La Razón*, Lima, 26 de junio, 1919b. Por la reforma universitaria. p. 1.

LA RAZÓN. Por la reforma universitaria. Gran agitación de los Estudiantes de las diversas facultades. Se cree próxima la huelga estudiantil! *La Razón*, Lima, 9 de julio, 1919c. Por la reforma universitaria. p. 1.

LA RAZÓN. Un nuevo triunfo del movimiento estudiantil. *La Razón*, Lima, 13 de julio, 1919d. Por la reforma universitaria. p. 1.

Referências no jornal *El Tiempo*

MARIÁTEGUI, José Carlos. Fin de mes. *El Tiempo*, Lima, 1 set. 1918. Sección Voces, p. 1.

_____. Escenario de drama. *El Tiempo*, Lima, 31 aug. 1918. Sección Voces, p. 1.

_____. La fuerza es así. *El Tiempo*, año III, n. 717, p. 1, Lima, 28 de junho de 1918.

_____. Silencio. *El Tiempo*, Lima, 28 nov. 1916. Sección Voces, p. 1.

Referências no jornal *La Prensa*

_____. El año univesitario. *La Prensa*, Lima, 5 de enero de 1915.

Referências da Revista *Amauta*

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1926. (*Amauta*, año 1, n. 1, sep. 1926).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1926. (*Amauta*, año 1, n. 2, oct. 1926).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1926. (*Amauta*, año 1, n. 3, nov. 1926).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1926. (*Amauta*, año 1, n. 4, dic. 1926).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1927. (*Amauta*, año 2, n. 5, ene. 1927).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1927. (*Amauta*, año 2, n. 6, feb. 1927).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1927. (*Amauta*, año 2, n. 7, mar. 1927).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1927. (*Amauta*, año 2, n. 8, abr. 1927).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1927. (*Amauta*, año 2, n. 9, may. 1927).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1927. (*Amauta*, año 2, n. 10, dic. 1927).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1928. (*Amauta*, año 3, n. 11, ene. 1928).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1928. (*Amauta*, año 3, n. 12, feb. 1928).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1928. (*Amauta*, año 3, n. 13, mar. 1928).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1928. (*Amauta*, año 3, n. 14, abr. 1928).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1928. (*Amauta*, año 3, n. 15, may./jun. 1928).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1928. (*Amauta*, año 3, n. 16, jul. 1928).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1928. (*Amauta*, año 3, n. 17, sep. 1928).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1928. (*Amauta*, año 3, n. 18, oct. 1928).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1928. (*Amauta*, año 3, n. 19, nov./dic. 1928).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1929. (*Amauta*, año 4, n. 20, ene. 1929).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1929. (*Amauta*, año 4, n. 21, feb./mar. 1929).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1929. (*Amauta*, año 4, n. 22, abr. 1929).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1929. (*Amauta*, año 4, n. 23, may. 1929).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1929. (*Amauta*, año 4, n. 24, jun. 1929).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1929. (*Amauta*, año 4, n. 25, jul./ago. 1929).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1929. (*Amauta*, año 4, n. 26, sep./oct. 1929).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1929. (*Amauta*, año 4, n. 27, nov./dic. 1929).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1930. (*Amauta*, año 5, n. 28, ene. 1930).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1930. (*Amauta*, año 5, n. 29, feb./mar. 1930).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1930. (*Amauta*, año 5, n. 30, abr./may. 1930).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1930. (*Amauta*, año 5, n. 31, jun./jul. 1930).

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Amauta*: revista mensual de doctrina, arte, literatura, polémica. Lima: Empresa Editora Amauta, 1930. (*Amauta*, año 5, n. 32, ago./sep. 1930).

Referências na Revista *Amauta*

ACOSTA CÁRDENAS, Miguelina. Los educacionistas suizos piden la abolición de la milicia. *Amauta*, Lima, año IV, n. 21, p. 99-100, feb./mar. 1929.

ACURIO, César; ARIAS, María Judith. La escuela Hogar. *Amauta*, Lima, año IV, n. 23, p. 22-34, may. 1929.

AMAUTA. La Reforma en la Universidad de Arequipa. *Amauta*, Lima, año III, n. 18, p. 92-93, oct. 1928.

_____. Las responsabilidades por la catástrofe de Morococha. *Amauta*, Lima, año III, n. 19, p. 94-95, nov./dic. 1928.

_____. Algunas consideraciones sobre la educación del indio en el Perú. *Amauta*, Lima, año V, n. 32, p. 75-79, ago./sep. 1930.

_____. La Federación de Estudiantes y Amauta. *Amauta*, Lima, año II, n. 5, p. 2-2, ene. 1927.

ARCAS PARRÓ, Alberto. El profesor Tello y la reforma universitaria. *Amauta*, Lima, año III, n. 14, p. 28-30, abr. 1928.

COX, Carlos Manuel. El indio y la escuela en Mexico. *Amauta*, Lima, año III, n. 15, p. 15-17, may./jun. 1928.

DELAFUENTE, Nicanor A. La convención Internacional de Maestros de Buenos Aires. *Amauta*, Lima, año III, n. 12, p. 8-8, feb. 1928.

ENCINAS, José Antonio. Algunas consideraciones sobre la educación del indio en el Perú. *Amauta*, Lima, año V, n. 32, p. 75-79, ago./sep. 1930.

FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES. Plataformas sostenidas por la juventud revolucionaria del Perú en la organización de la Federación de Estudiantes. *Amauta*, Lima, n. 3, año I, p. 40-40, nov. 1926.

FERMANDOIS, Francisco Javier. Votos americanistas de las juventudes del Perú y Chile. *Amauta*, Lima, año II, n. 7, p. 34-34, mar., 1927.

FERNANDÉZ, Luiz Aníbal. La universidad reaccionaria. *Amauta*, Lima, año III, n. 12, p. 30-30, feb. 1928.

FONCUEVA, José. Novísimo retrato de José Martí. *Amauta*, Lima, año III, n. 14, p. 19-20, abr. 1928.

GALVÁN, Luis Enrique. El conocimiento psicológico del niño peruano. *Amauta*, Lima, año III, n. 12, p. 29-29, feb. 1928a.

_____. El plan de la Reforma educacional en Chile. *Amauta*, Lima, año III, n. 18, p. 59-66, oct. 1928b.

_____. La psico-pedagogía de los exámenes. *Amauta*, Lima, Lima, año III, n. 20, p. 58-63, jan. 1929a.

_____. La orientación educacional del los jóvenes. *Amauta*, Lima, año IV, n. 24, p. 27-35, jun. 1929b.

_____. ¿Que hace nuestra universidad por la investigación científica? *Amauta*, Lima, año II, n. 6, p. 5-8, feb. 1927.

HAYA DE LA TORRE, Víctor Raúl. Sobre el papel de las clases media en la lucha por la independencia. *Amauta*, Lima, año II, n. 9, p. 5-5, may. 1927.

_____. Romain Rolland y la América Latina. *Amauta*, Lima, año I, n. 2, p. 12-13, oct. 1926a.

_____. Nuestro frente intelectual. *Amauta*, Lima, año I, n. 4, p. 3-8, dic. 1926b.

HERRERA, Fortunato et al. Bases para reformar la Universidad del Cuzco. Ante-proyecto de un nuevo estatuto universitario. *Amauta*, Lima, año II, n. 10, p. 52-53, dic. 1927.

HIERL, Ernest. Escuela y Religion. *Amauta*, Lima, año V, n. 29, p. 36-49, feb./mar. 1930.

INTERNACIONAL DE LOS TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA. Primera Convención Nacional de Maestros argentinos reunida en Córdoba. *Amauta*, Lima, año, IV, n. 22, p. 76-80, abr. 1929.

INTERNACIONAL DEL MAGISTERIO AMERICANO. A la prensa libre, maestros y hombres dignos de América. *Amauta*, Lima, año IV, n. 22, p. 80-82, abr. 1929.

LUNATCHARSKY, Anatolio. La educación publica en Rusia. *Amauta*, Lima, año IV, n. 27, p. 15-16, nov./dic. 1929.

MANTOVANI, Juan. La preocupación contemporánea por los problemas educativos. *Amauta*, Lima, año III, n. 14, p. 13-14, abr. 1928.

MARIÁTEGUI, José Carlos. Presentación de Amauta. *Amauta*, Lima, año I, n.1, p. 1-1, sep. 1926.

_____. Polémica Finita. *Amauta*, Lima, año II, n. 7, p. 6, mar. 1927.

_____. La Reforma Universitaria. *Amauta*, Lima, año, III, n. 12, p. 1-8, feb. 1928.

_____. El proceso de la instrucción pública en el Perú. *Amauta*, Lima, año III, n. 16, p. 22-24, jul. 1928.

_____. Aniversario y Balance. *Amauta*, Lima, año III, n. 17, p. 1-3, sep. 1928.

MARTÍNEZ DE LA TORRE, Ricardo. José Carlos Mariátegui, grave. *Amauta*, Lima, año V, n. 29, p. 100-100, feb./mar. 1930a. p. 100.

_____. Tercera Etapa. *Amauta*, Lima, año V, n. 30, p. 1-4, abr./may. 1930b.

_____. La Reforma Universitaria en la Argentina. *Amauta*, Lima, año V, n. 30, p. 48-52, abr./may. 1930c.

_____. La Reforma Universitaria en la Argentina. *Amauta*, Lima, año V, n. 31, p. 35-40, jun./jul. 1930c.

_____. La Reforma Universitaria en la Argentina. *Amauta*, Lima, año V, n. 32, p. 37-64, ago./set. 1930c.

MERCADO, Guillermo. Carta a los maestros del Perú. *Amauta*, Lima, año I, n. 1, p. 14-14, sep. 1926.

_____. El sentido del ridículo en la educación. *Amauta*, Lima, año II, n. 10, p. 41-42, dic. 1927.

MISTRAL, Gabriela. La escuela nueva en nuestra América. *Amauta*, Lima, año II, n. 10, p. 4-6, dic. 1927.

MOVIMIENTO SINDICAL. Las escuelas Obreras e Campesinas José Carlos Mariátegui. *Amauta*, Lima, año V, n. 32, p. 82-83, ago./sep. 1930.

NÚÑEZ VALDIVIA, Enrique. Nuestro nacionalismo. *Amauta*, Lima, año II, n. 9, p. 5-6, may. 1927.

ORREGO, Antenor. Conferencias. Cultura universitaria y cultura popular. *Amauta*, Lima, año III, n. 16, p. 35-36, jul. 1928.

RAMIREZ CASTILLAS, Samuel. El sentido social de la Reforma Universitaria. *Amauta*, Lima, año III, n. 20, p. 85-86, ene. 1929.

REYNA, Ernesto. Noticia. *Amauta*, Lima, año V, n. 30, p. 30-32, abr./may. 1930.

RODRÍGUEZ FABREGAT, Enriquez. Declaración de los derechos del niño. *Amauta*, Lima, año III, n. 12, p. 33-33, feb. 1928.

SAL Y ROSAS, Federico. ¿La enseñanza pública en el Perú cumple su misión social? *Amauta*, Lima, año IV, n. 27, p. 88-89, nov./dic. 1929.

SANCHEZ VIAMONTE, Carlos. La cultura frente a la Universidad. *Amauta*, Lima, año I, n.1, p. 5-6, sep. 1926a.

_____. La Universidad y la vocación política del siglo. *Amauta*, Lima, año I, n. 3, p. 37-37, nov. 1926b.

SOLÍS, Abelardo. José Carlos Mariátegui. *Amauta*, Lima, año V, n. 30, p. 21-26, abr./may. 1930.

URQUIETA, Miguel Angel. Mensaje a la Convención Internacional de Maestros de Buenos Aires. *Amauta*, Lima, año III, n. 11, p. 3-4, ene. 1928.

VALCÁRCEL, Luis. Duelo Americano. *Amauta*, Lima, año, V, n. 30, p. 26-27, abr./may. 1930.

VELÁSQUEZ, Carlos. La nueva educación. *Amauta*, Lima, año I, n. 2, p. 25-26, oct. 1926.

_____. *Los tests psicológicos y la nueva educación. La controversia entre aristocratas y demócratas de la inteligencia.* *Amauta*, Lima, año II, n. 6, p. 14-15. feb., oct. 1927.

ZULEN, Dora Mayer de. América para la humanidad. *Amauta*, Lima, año II, n. 9, p. 12-13, may. 1927.

Referências nas Correspondencias de Mariátegui

BRINGAS, Esperanza Velasquez. De Esperanza Velazquez Bringas a José Carlos Mariátegui. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984. Tomo I. p. 300-300.

BRUM, Blanca Luz. De Blanca Luz Brum a José Carlos Mariátegui. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984. Tomo II. p. 346-347.

CUENTAS ZAVALA, Alberto. De Alberto Cuentas Zavala a José Carlos Mariátegui. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984. Tomo I. p. 204-205.

GUILLEN, Constantino Valdivia. De Constantino Valdivia Guillén a José Carlos Mariátegui. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984. Tomo II. p. 425-426.

HAYA DE LA TORRE, Víctor Raúl. De Víctor Raúl Haya de la Torre a José Carlos Mariátegui. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984. Tomo II. p. 378-379.

HERRERA, Oscar. De Oscar Herrera a José Carlos Mariátegui. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984. Tomo II. p. 349-351.

KOSTER, Enrique Cornejo. De Enrique Cornejo Koster a José Carlos Mariátegui. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984. Tomo I. p. 158-158.

MATA, Humberto. De Humberto Mata a José Carlos Mariátegui. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984. Tomo I. p. 287-287.

MARIÁTEGUI, José Carlos. De José Carlos Mariátegui a Samuel Glusberg. In: _____. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984a. Tomo II. p. 330-332.

_____. De José Carlos Mariátegui a Eudocio Ravines. In: _____. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984b. Tomo II. p. 490-492.

_____. De José Carlos Mariátegui a Nicanor A. de la Fuente. In: _____. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984c. Tomo II. p. 471-472.

_____. De José Carlos Mariátegui a La Celula Aprista de Mexico. In: _____. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984d. Tomo II. p. 371-373.

_____. De José Carlos Mariátegui y César Falcón a Manuel A. Seoane y Ricardo Vegas García. In: _____. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984e. Tomo I. p. 6.

_____. De José Carlos Mariátegui a Moises Arroyo Posadas. In: _____. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984f. Tomo II. p. 571-572.

_____. De José Carlos Mariátegui a Nicanor A. de la Fuente. In: _____. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984g. Tomo II. p. 584-585.

_____. De José Carlos Mariátegui a Moises Arroyo Posadas. In: _____. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984h. Tomo II. p. 611-611.

_____. De José Carlos Mariátegui a Ernesto Reyna. In: _____. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984i. Tomo II. p. 719-720.

_____. De José Carlos Mariátegui a Blanca del Prado. In: _____. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984j. Tomo II. p. 741-742.

MAZO, Gabriel C. del. De Gabriel C. del Mazo a José Carlos Mariátegui. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984a. Tomo II. p. 368-368.

_____. De Gabriel C. del Mazo a José Carlos Mariátegui. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984b. Tomo II. p. 423-423.

_____. De Gabriel C. del Mazo a José Carlos Mariátegui. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984c. Tomo II. p. 503-503.

MERCADO, Guillermo. De Guillermo Mercado a José Carlos Mariátegui. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984. Tomo II. p. 354-355.

RAVINES, Eudocio. De Eudocio Ravines a José Carlos Mariátegui. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984. Tomo II. p. 590-594.

URUCHURTU, Alfredo E. De Alfredo E. Uruchurtu a José Carlos Mariátegui. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984. Tomo II. p. 427-427.

VALCÁRCEL, Luis E. De Luis E. Valcárcel a José Carlos Mariátegui. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984. 517-518. Tomo II.

VALDEZ, Abraham. De Abraham Valdez a José Carlos Mariátegui. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984. Tomo II. p. 557-558.

VAZQUEZ, Emilio. De Emilio Vazquez a José Carlos Mariátegui. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Correspondencia (1915-1930)*. Introducción, compilación y notas de Antonio Melis. Lima: Empresa Editora Amauta, 1984. Tomo II. p. 510-511.

Referências Bibliográficas

ADOLFO RUIZ, Gustavo. *Simón Rodríguez, maestro de escuela e primera letras*. Caracas: Academia Nacional de la Historia, 1990.

ALCALÁ-GALIANO, Luis Villaverde. El sorelismo de Mariátegui. In: *Mariátegui y los orígenes del marxismo latinoamericano*. México: Pasado y Presente, 1978.

ALFARO CÉSPEDES, Elena. Filosofía latinoamericana en la época de la globalización: colonialidad, interculturalidad y filosofía de la libertación. *Revista Praxis*, Heredia, n. 66, p. 173-180, ene./jul. 2011. Disponível em: <http://revistas.una.ac.cr/index.php/praxis>. Acesso em 12 de jan. 2018.

ALIMONDA, Héctor. Ejercicio de traducción: de José Carlos Mariátegui al “Buen Vivir”. In: GUARDIA, Sara Beatriz. (Compilación y edición). *Mariátegui en el siglo XXI: textos críticos*. Lima: Librería Editorial Minerva, 2012. p. 383-401.

ANDERLE, Àdám. La vigencia de Mariátegui en la Hungría actual. In: GUARDIA, Sara Beatriz. (Compilación y edición). *Mariátegui en el siglo XXI: textos críticos*. Lima: Librería Editorial Minerva, 2012. p. 310-326.

_____. *Los movimientos políticos en el Perú entre las dos guerras mundiales*. La Habana: Casa de las Américas, 1985.

ARAVENA NÚÑEZ, Pablo. El problema de la conciencia histórica en José Carlos Mariátegui. *Tiempo histórico*, Santiago, n. 5, p. 87-102, jun./dic. 2012. Disponível em: <http://ojs.academia.cl/index.php/tiempohistorico/issue/archive>. Acesso em 13 de abr. 2018.

ARGUEDAS, José Maria. Debate. Proyección social de la novela peruana. In: CASA DE CULTURA DEL PERÚ. *Primer encuentro de narradores peruanos*. Arequipa 1965. Lima, s/n. 1969. p. 235-240. Disponível em: <https://searchworks.stanford.edu/catalog>. Acesso em 19 de set. 2019.

ARICÓ, José. *Mariátegui y los orígenes del marxismo latinoamericano*. México: Pasado y Presente, 1978.

ARPINI, Adriana. *Filosofía, crítica y compromiso en Augusto Salazar Bondy*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú, 2016.

BAMBIRA, Vânia. *O capitalismo dependente latino-americano*. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

BARBA CABALLERO, José A. *Haya de la Torre y Mariátegui frente a la historia*. Lima, 1978.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009. p.11.

BARRANTES, Emilio. Prólogo. In: _____. *Ensayos sobre educación peruana*. Lima: Editorial Universidad Ricardo Palma, 1999. p. 9-34.

BASADRE, Jorge. *La vida y la historia*. Ensayos sobre personas, lugares y problemas. 2ª edición. Lima: Editor Industrialgráfica, 1981.

_____. *La Historia de la República del Perú*. Lima: Ed. Universitaria, Tomo XI, 1968. p.123.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'École Capitaliste en France*. Paris: François Maspero, 1971.

BAZAN, Armando. *Mariátegui y su tiempo*. Octava edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1982. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 20.

BECHER, Mariela. Natália. *Sonhos (des) comunais em tempos de descomposição social. Mariátegui y Caio Prado Jr.* 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <http://minerva.ufrj.br/>>. Acesso em jun. de 2016.

BELAÚNDE, Victor Andres. *La vida universitária*. Lima: Okura Editores, 1987. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?> Acesso em 12 de maio de 2018.

BEIGEL, Fernanda. La circulación internacional de las ideas de José Carlos Mariátegui. *Prismas*, Bernal, n. 9, p. 71-90, 2005. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/revista>. Acesso em 3 de set. 2018.

_____. *La epopeya de una generación y una revista: las redes editoriales de José Carlos Mariátegui en América Latina*. Buenos Aires: Biblos, 2001.

_____. Un portavoz, una revista y una vanguardia: el proyecto de José Carlos Mariátegui y periodización de la revista Amauta. In: MARIÁTEGUI CHIAPPE, José Carlos; MARIÁTEGUI CHIAPPE, Javier. (Editores). *Anuario Mariateguiano*, vol. VIII, n. 8. Lima: Empresa Editora Amauta, 1996. p. 100-121.

_____. MARIÁTEGUI, José Carlos. Mariátegui Total. Edición Conmemorativa del Centenario de José Carlos Mariátegui. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994. 3905 p. 2 Tomos. *Reseñas bibliográficas*. Anuario de Filosofía Argentina y Americana, n.13, Cuyo, 1996. p. 173-176.

BERNABÉ, Mónica. *Las estrategias de la bohemia y el dandismo en la literatura peruana de principios de siglo XX: José Carlos Mariátegui, Abraham Valdelomar y José María Egure*. 2004. 382 f. Tese (Doutorado em Letras). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004. Disponível em <<http://www.repositorioubu.sisbi.uba.ar/>>. Acesso em jun. 2016.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Editora Porto, 1994.

BOSI, Alfredo. La Vanguardia Enraizada. El marxismo vivo en Mariátegui. In: MARIÁTEGUI CHIAPPE, José Carlos; MARIÁTEGUI CHIAPPE, Javier. (Editores). *Anuario Mariateguiano*, vol. IV, n. 4. Lima: Empresa Editora Amauta, 1992. p. 93-101.

BRAVO, Héctor Félix. *Domingo Sarmiento*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.

BRITO CASTAÑEDA, Ilich. *Nacionalismo, vanguardia y cosmopolitismo en los ensayos político culturales de José Carlos Mariátegui*. Dissertação. 2010. 214 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-Americanos). Facultad de Filosofía y Letras, Ciudad de México, Universidad Autónoma de México, 2010. Disponível em <<http://www.unamenlinea.unam.mx/seccion/bibliotecas-tesis-acervo-digital/>>. Acesso em jun. 2016.

BRUCKMANN, Mónica. *Dialética e imprensa revolucionária em José Carlos Mariátegui*. 2006. 247 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Departamento de Ciência Política, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em <http://minerva.ufrj.br/>. Acesso em jun. de 2016.

BURGA, Manoel; FLORES GALINDO, Alberto. *Apogeo y crisis de la República Aristocrática: oligarquía, aprismo y comunismo en el Perú (1895-1932)*. Lima: Ediciones Rikchay Perú, 1980.

CABALUZ-DUCASSE, Jorge Fabián. Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, Chía, vol. 19, n. 1, p. 67-88, ene./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo>. Acesso em 15 de jan. 2018.

CABRERA, Gabriel. Mariátegui y la educación indoamericana. *Revista de Pedagogia*, Caracas, vol. 33, n. 92, p. 303-318, ene./jul. 2012. Disponível em <<http://www.redalyc.org/>> Acesso em 4 de jun. 2016.

CAMPUZANO ARTETA, Álvaro *La modernidad imaginada: el mosaico escrito de José Carlos Mariátegui 1911-1930*. 2013. 257 f. Tese (Doutorado em Letras). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de México, 2013, Ciudad de México, 2013. Disponível em <<http://www.unamenlinea.unam.mx/seccion/bibliotecas-tesis-acervo-digital/>>. Acesso em jun. 2016.

_____. Mariátegui, el escritor vanguardista contemporáneo. *Nómadas*, Bogotá, n. 23, p. 203-210, oct. 2005. Disponível em: <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/8-articulos>. Acesso em ago. 2018.

CANO MENONI, Agustín. José Carlos Mariátegui y la Educación. *Revista Regional de Trabajo Social*, Montevideo, vol. 26, n. 56, p. 49-60, sep./dic. 2012. Disponível em <<http://www.researchgate.net/publication.>> Acesso em 4 de jun. 2016.

CARAVEDO MOLINARI, Baltazar. *Clases, lucha política y gobierno en el Perú (1919-1933)*. Lima: Retama Editores, 1977. p. 59.

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTO, Enzo. *Dependência e desenvolvimento na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

CARNERO CHECA, Genaro. *La acción escrita*. José Carlos Mariátegui periodista. Segunda Edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1980.

CASA DE CULTURA DEL PERÚ. *Primer encuentro de narradores peruanos*. Arequipa 1965. Lima, s/n. 1969. Disponível em: <https://searchworks.stanford.edu/catalog>. Acesso em 19 de set. 2019.

CASAS, Alejandro. Pensamiento crítico y marxismo en América Latina: algunas trayectorias entre Bolívar y Mariátegui. Buenos Aires: CLACSO, 2006. Campus Virtual. Disponível em: <http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/Casas.pdf>. Acesso em mai. 2017.

CASTILHO, Natália Martinuzzi. *Pensamento descolonial e teoria crítica dos direitos humanos na América Latina: um diálogo a partir da obra de Joaquín Herrera Flores*. 2013. 197 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Direito). Escola de Direito, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 12 de novembro de 2017.

CASTILLA, Martín. José Carlos Mariátegui: apropiaciones de la literatura y el ensayo en la construcción de una tradición intelectual. *Orbis Tertius*, La Plata, vol. 17, n. 18, p. 1-10, jun. 2012. Disponible em: <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/>. Acesso em 12 de jan. 2018.

CASTRO, Augusto. *Una educación para re-crear el país (1905-1930)*. Lima: Fondo Editorial de la Derrama Magisterial, 2013. (Colección Pensamiento Educativo Peruano, Volumen 8).

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Instituto Pensar, 2007. p. 9-24.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro. In: LANDER, Edgardo. (Org.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 189-186.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 296.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHANG RODRIGUEZ, Eugenio. *La literatura política de González Prada, Mariátegui y Haya de la Torre*. México: De Andrea, 1957.

CIFUENTES GUERRA, María Ángela. José Carlos Mariátegui: el mensaje de Oriente: Aproximaciones al caso de India. *Procesos*, Quito, n. 39, p. 37-66, ene./jun. 2014. Disponible em: <http://www.almanack.unifesp.br/index>. Acesso em 17 de jan. 2018.

COTLER, Julio. *Clases, Estado y nación en el Perú*. Lima: IEP Instituto de Estudios Peruanos, 2014. (Edición Digital, CreaLibros.com).

_____. La mecánica de la dominación interna y del cambio social en el Perú. In: MATOS MAR, José et al. *Peru problema: cinco ensayos*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1968.

CONCEIÇÃO, Mauro Marcos Farias da. *Mariátegui e a modernidade das rebeliões indígenas na América Latina: Bolívia (1930-1952)*. 2011. 268 f. Tese (Doutorado em História). Program de Pós-graduação em História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponible em <http://www.btd.uerj.br/>>. Acesso em jun. de 2016.

CORNEJO KOSTER, Enrique. Crónica del Movimiento Estudiantil Peruano. In: DEL MAZO, Gabriel. (Com.) *La reforma universitaria. Propación americana (1918-1940)*. La Plata: Ediciones del Centro de Estudiantes de Ingeniería, 1941. Tomo II.

COX, Carlos Manuel. Reflexões sobre José Carlos Mariátegui. In: ARICÓ, José. *Mariátegui y los orígenes del marxismo latinoamericano*. México: Pasado y Presente, 1978, pp. 181-190.

CUESTA MORENO, Óscar Julián. Pensamiento pedagógico propiamente colombiano. *Hallazgos*, Bogotá, vol. 7, n. 13, p. 193-201, ene./jun. 2010. Disponible em: <<http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo>. Acesso em 15 de jan. 2018.

D'ALLEMAND, Patricia. "Todo lo humano es nuestro": una nueva mirada al legado de José Carlos Mariátegui. *Cuadernos de Literatura*, Bogotá, vol. 20, n. 40, p. 525-547, jul./dec. 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo>. Acesso em 15 de jan. 2018.

DAL'PUPO, Eli Carlos. *A "pedagógica" de Enrique Dussel: elementos comparativos com Paulo Freire*. 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Departamento de Filosofia, PUC/SP, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 11 de dezembro de 2018.

DEGREGORI, Carlos Ivan. *El surgimiento de Sendero Luminoso: Ayacucho 1969-1979*. 3ª reimp. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2018.

DEL PRADO, Jorge. Mariátegui, marxista-leninista, fundador del Partido Comunista Peruano. In: ARICÓ, José. *Mariátegui y los orígenes del marxismo latinoamericano*. México: Pasado y Presente, 1978, pp. 71-22.

DEPAZ TOLEDO, Zenón. La categoría mito en la obra de Mariátegui. In: MARIÁTEGUI CHIAPPE, José Carlos; MARIÁTEGUI CHIAPPE, Javier. (Editores). *Anuario Mariateguiano*, vol. III, n. 3. Lima: Empresa Editora Amauta, 1991. p. 32-55.

DEUSTUA, Alejandro. "A propósito de un cuestionario sobre la reforma de la ley de instrucción". Colección de artículos, 1914. p. 56 *apud* MARIÁTEGUI, José Carlos. *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Segunda edición. Lima: Biblioteca Amauta, 1944.

DEVEZA, Felipe Santos. *A comunidade indígena e a indo-américa: Mariátegui, APRA e Haya de La Torre em busca de uma identidade nacional*. 2008. 230f. Dissertação (Mestrado em História Comparada). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em <http://minerva.ufrj.br/>>. Acesso em jun. de 2016.

DOS SANTOS, Theotônio. *Teoria da dependência: balanço e perspectivas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

DUPRE, Eduardo Hodge. Domingo Faustino Sarmiento: sus viajes, la modernidad y el apologismo al federalismo norteamericano. *Almanack*, Guarulhos, n. 19, p. 41-78, ago. 2018. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 03 de out. 2018.

DURÁN, Maximiliano; KOHAN, Walter. Por que Simón Rodríguez? Para que traduzi-lo para o português? Por que Inventamos ou erramos? In: RODRÍGUEZ, Simón. *Inventamos ou erramos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

DURÁN, Maximiliano. *El primer escrito de Simón Rodríguez en el marco de las reformas borbónicas: límites y alcances*. Anuario de Historia de la Educación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, v. 13, n. 1, 2012. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso.pdf>. Acesso em 15 de fev. 2018.

_____. El concepto de ciudadano en el pensamiento de Simón Rodríguez: igualdad y universalidad. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, Mendoza, v. 12, n. 1, p. 9-21, jul. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf>. Acesso em 13 de out. 2019.

_____. La supuesta influencia de Rousseau en el pensamiento de Simón Rodríguez: la tesis del Emilio. *Iberoamericana*, Berlin, v. 11, n. 42, p. 7-20, 2011. Disponível em: <https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/article/view/521>. Acesso em 13 de out. 2019.

DUSSEL, Enrique. *Materiales para una política de la liberación*. España: Plaza y Valdés Editores, 2007. p.56.

_____. El marxismo de Mariátegui como “Filosofía de la Revolución”. In: SOBREVILLA, David. (Edición e introducción). El marxismo de José Carlos Mariátegui. Lima: Empresa Editora Amauta, 1995. p. 27-38. (V Congreso Nacional de Filosofía).

_____. El marxismo de Mariátegui como “filosofía de la Revolución”. In: MARIÁTEGUI CHIAPPE, José Carlos; MARIÁTEGUI CHIAPPE, Javier. *Anuario Mariateguiano*, vol. VI, n. 6, Lima: Empresa Editora Amauta, 1994. p. 249-254.

_____. *1492: El encubrimiento del Otro: hacia el origen del “Mito de la Modernidad”*. La Paz: Plural Editores, 1994.

ENCINAS, José Antonio. *Un ensayo de la escuela nueva en el Perú*. Lima: Imprenta Minerva. 1959. II tomos.

ESCOBEDO RIVERA, José. Paradigma y método de José Carlos Mariátegui en la investigación social. *Cátedra Mariátegui*, Lima, año IV, n. 22, p. 1-16, feb./mar. 2015. Disponível em <http://www.catedramariategui.com/>. Acesso em 15 de mai. 2018.

_____. El método de José Carlos Mariátegui en el debate epistemológico y el paradigma de investigación utilizado. *Cátedra Mariátegui*, Lima, año I, n. 1, p. 1-8, ago. 2011. Disponível em <http://www.catedramariategui.com/>. Acesso em 15 de mai. 2018.

ESCORSIM, L. *Mariátegui: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

FAVIER PEREIRA, E.; CHÁVEZ IVONNET, Y. La formación en valores de los estudiantes universitarios desde el pensamiento martiano: una tarea pedagógica. *EduSol*, Quantánamo, vol. 11, n. 35, p. 1-13, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo>. Acesso em 7 de out. 2018.

FEDERACIÓN NACIONAL DE ESTUDIANTES DEL PERÚ. *Primer Congreso Nacional de Estudiantes*. Lima: Publicación oficial de la Secretaria de la Federación de los Estudiantes del Perú, 1920.

FERNANDES, Florestan. *Prefácio*. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *7 ensaios de interpretação da realidade peruana*. São Paulo, 2ª ed. Alfa-Omega, 2004.

_____. Significado actual de José Carlos Mariátegui. *Princípios*, São Paulo, n. 35, p. 16-22, nov./dez./jan., 1994/1995. Disponível em: <http://revistaprincipios.com.br/artigos>. Acesso em 23 de jan. 2018.

FERNÁNDEZ DIÁZ, Osvaldo. Mariátegui y la crisis del marxismo. In: SOBREVILLA, David. (Edición e introducción). *El marxismo de José Carlos Mariátegui*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1995. p. 53-61. (V Congreso Nacional de Filosofía).

FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto. Pensamiento de nuestra América. Autorreflexiones y propuestas. Buenos Aires, CLACSO, 2006. Campus Virtual. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacionvirtual/retamar.pdf>. Acesso em abr. 2017.

FERNÁNDEZ, Tatiana. O grande louco: o olhar insubordinado de Simón Rodríguez. *Educação, Sociedade & Cultura*, Porto, n. 29, p. 55-75, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sociedade-culturas/page/revista-sociedade-culturas>. Acesso em 12 de jun. 2019.

FERRETTI, Pierina. La dimensión religiosa en la obra de José Carlos Mariátegui. Del misticismo decadentista a la religiosidad revolucionaria. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Maracaibo, vol. 22, n. 77, p. 57-66, abr./jun. 2017. Disponível: <<http://www.redalyc.org/articulo>. Acesso em 15 de jan. 2018.

_____. *Del misticismo decadentista a la religiosidad revolucionaria: estudio sobre el desarrollo de la dimensión religiosa en el pensamiento de José Carlos Mariátegui*. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-americanos). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, 2015. Disponível em <<http://www.repositorio.uchile.cl/>>. Acesso em jun. 2016.

FERREYRA, Silvana G. Cuestión nacional y marxismo en José Carlos Mariátegui y Antonio Gramsci. In: GUARDIA, Sara Beatriz. (Compilación y edición). *Mariátegui en el siglo XXI: textos críticos*. Lima: Librería Editorial Minerva, 2012. p. 149-165.

FIGUEIRA JUNIOR, José Márcio. José Carlos Mariátegui y Caio Prado Júnior: el problema agrario como tema central de las interpretaciones de Perú y Brasil. In: GUARDIA, Sara Beatriz. (Edición y Compilación). *1928-2018 Ponencias del Simposio Internacional 7 Ensayos - 90 años*. Lima: [s.n.], 2019. (Livro digital). p. 258-270.

FILIPPI, Alberto. Gobetti y Mariátegui: la búsqueda de una teoría política nuestroamericana entre liberalismo y socialismo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Maracaibo, 2017, vol. 22, n. 77, p. 13-28, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo>. Acesso em 15 de jan. 2018.

FLORES GALINDO, Alberto. Para situar a Mariátegui. In: ADRIANZÉN, Alberto. *Pensamiento político peruano*. Lima: Ed. DESCO, 1987.

_____. Juan Croniqueur. 1914/1918. *Apuntes*, Lima, v. 8, n. 10, p. 81-98, feb. 1980a.

_____. *La agonía de Mariátegui*. La polémica con la Komintern. Lima: Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, 1980b.

- FORGUES, Roland. *Mariátegui, la utopía realizable*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1995.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Transformación del marxismo*. Historia del marxismo en América Latina. México: Universidad de Nuevo León-Plaza y Valdez Editores, 2001.
- FRANÇA, Júnia Lessa. *Manual para normatização de publicações técnico-científica*. 9 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- FRANCO, Carlos. *Del marxismo eurocentrico al marxismo latinoamericano*. Lima: CEDEP, 1981.
- FRITZ HAUG, Wolfgang. La defensa del marxismo de Mariátegui. In: GUARDIA, Sara Beatriz. (Compilación y edición). *Mariátegui en el siglo XXI: textos críticos*. Lima: Librería Editorial Minerva, 2012.
- GARCÍA CÁCERES, Uriel. La enfermedad de José Carlos Mariátegui. In: MARIÁTEGUI CHIAPPE, José Carlos; MARIÁTEGUI CHIAPPE, Javier. *Anuario Mariateguiano*, vol. VIII, n. 8, Lima: Empresa Editora Amauta, 1996. p. 248-253.
- GARCÍA FALLAS, Jacqueline. El pensamiento pedagógico de José Martí acerca de la formación docente y el curriculum educativo. *Revista Educación*, San Pedro, vol. 29, n. 2, 2005. p. 67-75. Disponible em: <https://www.redalyc.org/pdf/>. Acesso em 02 de out. 2018.
- _____. El proyecto educativo de José Martí: Una lectura desde la pedagogía crítica. *Revista Educación*, San Pedro, vol. 28, n. 1. 2004. p. 11-26. Disponible em: <https://www.redalyc.org/pdf/>. Acesso em 02 de out. 2018.
- GARCÍA, Gladys; ZERPA, Carlos E.; RAMÍREZ, Jorge J. L. El pensamiento político de Simón Rodríguez y su visión de ciudadanía. In: MÁRQUEZ RAMÍREZ, Ysrael O.; VILORIA ASENSIÓN, José G. (Comp.). *Pensamiento sociopolítico y educativo de Simón Rodríguez*. Caracas: Fundación Univesitaria Andaluza Inca Garcilaso, 2012. Disponible em: <http://www.eumed.net/libros-gratis/pdf>. Acesso em 15 de fev., 2018.
- GARCÍA SALVATECCI, Hugo. *Georges Sorel y Mariátegui*. Ubicación ideológica del Amauta. Lima: E. Delgado Valenzuela, 1979.
- GARCÍA SÁNCHEZ, Bárbara. Pensamiento de Simón Rodríguez: la educación como proyecto de inclusión social. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n. 59, p. 134-146, jul./dic. 2010. Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo>. Acesso em 15 de jan. 2018.
- GARCÍA RINCÓN, Jorge Enrique. Pensamiento educativo afrocolombiano. De los intelectuales a las experiencias del movimiento social y pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n. 69, p. 159-182, jul./dic. 2015. Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo>. Acesso em 15 de jan. 2018.
- GARGUREVICH, Juan. *La Razón del joven Mariátegui*. Crónica del primer diario de izquierda en el Perú. Lima: Editora Horizonte, 1978.

GERMANÁ, César. El lugar de Amauta en la genealogía de la perspectiva de análisis de la descolonialidad del saber. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Maracaibo, 2017, vol. 22, n. 77, p. 47-55, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo>. Acesso em 15 de jan. 2018.

_____. Actualidade del proyecto socialista de José Carlos Mariátegui. In: GUARDIA, Sara Beatriz. (Compilación y edición). *Mariátegui en el siglo XXI: textos críticos*. Lima: Librería Editorial Minerva, 2012. p. 49-68.

_____. Una epistemología otra: el proyecto de Aníbal Quijano. *Nómadas*, Bogotá, n. 32, p. 211-221, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n32/n32a14.pdf>. Acesso em jun. 2018.

_____. *El “socialismo indo-americano” de José Carlos Mariátegui: Proyecto de reconstitución del sentido histórico de la sociedad peruana*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1995. (Serie Centenario. Concurso Internacional de Ensayo). p. 47.

_____. La polémica Haya de la Torre-Mariátegui: Reforma o Revolución en el Perú. *Cadernos Sociedad y Política*, Lima, n. 2, p. 1-56, nov. 1977.

GIANNONI, Natalia. Mariátegui y Gobetti: “editores ideales”. In: MARIÁTEGUI CHIAPPE, José Carlos; MARIÁTEGUI CHIAPPE, Javier. *Anuario Mariateguiano*, vol. VIII, n. 8, Lima: Empresa Editora Amauta, 1996. p. 260-265.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002. p. 62-63.

GOICOCHEA, María Helena. Amauta: proyecto cultural de Mariátegui. In: MARIÁTEGUI CHIAPPE, José Carlos; MARIÁTEGUI CHIAPPE, Javier. (Editores). *Anuario mariateguiano*, vol. V, n. 5, Lima: Empresa Editora Amauta, 1993. p. 27-44.

GOLDWASER YANKELEVICH, N. R. La moda y sus figuras de mujer: tópicos para leer a Domingo Sarmiento en momentos fundacionales de la nación en Argentina. *Civilizar*, Bogotá, vol. 15, n. 29, p. 59-72, jul./dic. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo>. Acesso em 10 de mai. 2019.

GOMES, Miguel. Mariátegui o el discurso de la piedra: un análisis genológico de los Siete ensayos. *Cuadernos del CILHA*, Mendoza, vol. 8, n. 9, p. 162-174, 2007. Disponível em: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales. Acesso em 12 de jul. 2018.

GÓMEZ CERVANTES, Yuri M. América Latina y Palestina: un acercamiento desde el pensamiento crítico de José Carlos Mariátegui. *Crítica y Emancipación*, Buenos Aires, ano VII, n. 14, jul./dic. 2015. Disponível em: <https://www.clacso.org.ar/criticayemancipacion/>. Acesso em 12 de mar. 2017.

GONÇALVES, Michele Suellen Neves. *Educação popular na América Latina: um estudo comparado do pensamento social de Simón Rodríguez (Venezuela, 1771-1854) e Antônio Carneiro Leão (Brasil, 1887-1966)*. 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 13 de dezembro de 2017.

GONZÁLES ALVARADO, Osmar. *El rol de los intelectuales en la construcción de la nación peruana*. Lima: Fondo Editorial del Centro de Altos Estudios Nacionales, 2016. (Publicación virtual).

_____. *Nueva escuela para una nueva nación (1919-1932)*. Lima: Fondo Editorial de la Derrama Magisterial, 2013. (Colección Pensamiento Educativo Peruano, Volumen 10).

_____. *Sanchos fracasados*. Los arielistas y el pensamiento político peruano, Lima: Ediciones PREAL, 1996.

GONZÁLEZ, Júlio. V. *Significación social de la reforma universitaria*. (1923). Disponible en: <https://elsudamericano.files.wordpress.com/2016/02/julio-v-gonzalez-significacion-social-de-la-reforma-universitaria.pdf>. Acceso em 12 de maio de 2018.

GROSGOUEL, Ramon. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

GUARDIA, Sara Beatriz. (Edición y Compilación). *1928-2018 Ponencias del Simposio Internacional 7 Ensayos - 90 años*. Lima: [s.n.], 2019. (Livro digital).

_____. El marxismo de José Carlos Mariátegui. In: _____. (Edición y Compilación). *1928-2018 Ponencias del Simposio Internacional 7 Ensayos - 90 años*. Lima: [s.n.], 2019b. (Livro digital).

_____. Mujeres de la Revista Amauta. Transgrediendo el monólogo masculino. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Maracaibo, vol. 22, n. 77, p. 37-46, abr./jun. 2017. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo>. Acceso em 15 de jan. 2018.

_____. José Carlos Mariátegui y la trascendencia de Amauta. El problema del indio, educación, y cuestión femenina. In: _____. (Compilación y edición). *Mariátegui en el siglo XXI: textos críticos*. Lima: Librería Editorial Minerva, 2012. p. 211-228.

_____. Educación y utopia en la era del Bicentenario: razones e contribuciones desde el pensamiento de José Carlos Mariátegui. *Pensamiento Pedagógico*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. Lima, 2010. Disponible em: <http://www.tarea.org.pe/>. Acceso em 12 de jun. 2016.

GUTIÉRREZ DONOSO, Patricio, JARA TOWNSEND, Gonzalo. José Carlos Mariátegui: Defensa del marxismo, reedición comentada. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Maracaibo, vol. 22, n. 77, p. 111-119, abr./jun. 2017. Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo>. Acceso em 15 de jan. 2018.

GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teologia da Libertação: perspectivas*. Ed. Loyola. 9ª Ed. 2000. p. 149.

_____. La autonomía intelectual de Mariátegui. In: MARIÁTEGUI CHIAPPE, José Carlos; MARIÁTEGUI CHIAPPE, Javier. (Editores). *Anuario Mariáteguiano*, vol. VII, n. 7, Lima: Empresa Editora Amauta, 1995. p. 41-50.

GUTIÉRREZ LÓPEZ, Aura. Chuquisaca, una experiencia educativa. In: MÁRQUEZ RAMÍREZ, Ysrael O.; VILORIA ASENCIÓN, José G. (Comp.). *Pensamiento sociopolítico y educativo de Simón Rodríguez*. Caracas: Fundación Univesitaria Andaluza Inca Garcilaso, 2012. Disponível em: <http://www.eumed.net/libros-gratis/pdf>. Acesso em 15 de fev., 2018.

GUZMÁN, Abimael. *Declaraciones*. El diario. Lima, 24 de julio de 1988, p. 8.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HAMPE, Teodoro. José Carlos Mariátegui en la Universidad Católica. In: PORTOCARRERO Gonzalo; CACERES, Eduardo; TAPIA, Rafael (Editores). *La Aventura de Mariátegui: nuevas perspectivas*. Lima: Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 1995.

HERRIOT, Edouard. Créer. Paris: Payot & Cie, 1919, p. 95 *apud* MARIÁTEGUI, José Carlos. *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Segunda edición. Lima: Biblioteca Amauta, 1944.

INTERNACIONAL COMUNISTA. Materiales sobre la actividad de las secciones de la Internacional Comunista, América del Sur y América Central. *Socialismo y Participación*, Lima, n. 11, p. 137-137, sep., 1980.

JARA, Oscar. Aproximaciones a un Balance de la Educación Popular en el Perú. In: SIME, Luis (Compilador). *Aportes para una Historia de la Educación Popular en el Perú*. Lima: Tarea, 1990.

KAPSOLI, Wilfredo. El problema indígena: biografía de una tesis de Mariátegui. In: GUARDIA, Sara Beatriz (Edición y Compilación). *1928-2018 Ponencias del Simposio Internacional 7 Ensayos - 90 años*. Lima, 2019. p. 403-408. (Livro digital). p. 241-248.

KAYSEL, André. Os dilemas do marxismo latino-americano nas obras de Caio Prado Jr. e José Carlos Mariátegui. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, vol. 27, n. 79, p. 49-63, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/> Acesso em 15 de jun. 2016.

KOSSOK, Manfred. *José Carlos Mariátegui y su aporte al desarrollo de las ideas marxistas en el Perú*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1971. (Mariátegui: tres estudios).

KRAWCZYK, Nora Rut. Reforma educacional na América Latina. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. p.1.

LAGOS, Felipe R. *Las heterodoxias de la tradición en José Carlos Mariátegui: marxismo y vanguardismo cultural en el Perú de los años veinte*. 2009. 199 F. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-americanos). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, 2009. Disponível em <<http://www.repositorio.uchile.cl/>>. Acesso em jun. 2016.

LANUZA, José Luis. La Reforma Universitaria. Publicaciones del Círculo Médico Argentino y Centro de Estudiantes de Medicina, 1926-1927, p. 125 *apud* MARIÁTEGUI, José Carlos. *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Segunda edición. Lima: Biblioteca Amauta, 1944.

LEICHSENDRING, Yuri Martins Fontes. 2015. *O marxismo de Caio Prado e Mariátegui: formação do pensamento latino-americano contemporâneo*. 2015. 275 f. Tese (Doutorado em História Econômica). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/>>. Acesso em jun. 2016.

LEYSER, Kevin Daniel dos Santos. *Pensamento latino-americano e pragmatismo: diálogos, influências e confluências*. 2011. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciência da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso: 12 de dez. 2017.

LINS E SILVA, Maria Emília. “*Cara professora*”: práticas de escritas de um grupo de docentes. 2004. 277 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. p. 35. Disponível em: www.bibliotecadigital.ufmg.br/. Acesso: 11 de mai. 2019.

LOAIZA, Luis. *Sobre el novecientos*. Lima: Hueso Húmero ediciones, 1990.

LÓPEZ AVENDAÑO, Olimpia. Un proyecto societal y pedagógico en el pensamiento de José Martí (1853-1895). *Revista Educación*, San Pedro, vol., 21, n. 1. 1997. p. 109-120. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view>. Acesso em 5 de out. 2018.

LORUSSO-FRISOLI, Fabrizio. Proyecto nacional, hegemonia y cuestión indígena: una nota interpretativa sobre José Carlos Mariátegui y Guillermo Bonfil Batalla. *Ciencia Ergo Sum*, Ciudad de México, vol. 14, n. 1, p. 38-46, mar./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo>>. Acesso em 15 de jan. 2018.

LÖWY, Michael. Walter Benjamin y José Carlos Mariátegui: los marxistas disidentes contra la ideología del “Progreso”. In: GUARDIA, Sara Beatriz. (Edición y Compilación). *(1928-2018 Ponencias del Simposio Internacional 7 Ensayos - 90 años*. Lima: [s.n.], 2019. (Livro digital). p. 361-372.

_____. L’indigenisme marxiste de José Carlos Mariátegui. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Maracaibo, vol. 22, n. 77, p. 29-35, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo>>. Acesso em 15 de jan. 2018.

_____. *O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais*. Michael Löwy (Org.). Tradução Cláudia Schilling, Luis Carlos Borges, 4ª edição ampliada. São Paulo: Expressão Popular - Perseu Abramo, 2016.

_____. Pontos de referência para uma história do marxismo na América Latina. In: _____. (org). *O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais*. Tradução Cláudia Schilling, Luis Carlos Borges, 4ª edição ampliada, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2016.

_____. José Carlos Mariátegui y la cultura revolucionaria del romanticismo al surrealismo. In: GUARDIA, Sara Beatriz. (Compilación y edición). *Mariátegui en el siglo XXI: textos críticos*. Lima: Librería Editorial Minerva, 2012.

_____. *Por um socialismo indo-americano: ensaios escolhidos; seleção e introdução Michael Löwy*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

_____. Nem decalque, nem cópia: o marxismo romântico de José Carlos Mariátegui. In: _____. *Por um socialismo indo-americano: ensaios escolhidos; seleção e introdução Michael Löwy* - Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

_____. Mística revolucionária: José Carlos Mariátegui e a religião. *Estudos Avançados*, São Paulo, vol. 19, n. 55, p. 106-116, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10097>. Acesso em 13 de abr. 2017.

_____. Marxismo romântico. In: MARIÁTEGUI CHIAPPE, José Carlos; MARIÁTEGUI CHIAPPE, Javier. (Editores). *Anuario Mariateguiano*, vol. V, n. 5, Lima: Empresa Editora Amauta, 1993. p. 155-159.

LOZADA ILLESCAS, Víctor Hugo. *Autonomía intelectual y política ante los nacionalismos en América Latina: José Carlos Mariátegui y Jorge Cuesta*. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-Americanos). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de México, Ciudad de México, 2014. Disponível em <<http://www.unamenlinea.unam.mx/seccion/bibliotecas-tesis-acervo-digital/>>. Acesso em jun. 2016.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986. (Temas básicos de educação e ensino.). p. 38.

MACHADO, Márcia. *7 Ensaios de interpretação da realidade de Nuestra América: nação, raça e os indígenas nas escrituras de José Martí e de José Carlos Mariátegui*. 2012. 294 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/>>. Acesso: jun. 2016.

MARCONDES, Ofélia Maria. *Leopoldo Zéa e a contribuição de sua filosofia para a educação*. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso: 13 de nov. 2017.

MARIÁTEGUI, Javier. Dos acotaciones al escrito del doctor Uriel García Cáceres. In: MARIÁTEGUI CHIAPPE, José Carlos; _____. (Editores). *Anuario Mariateguiano*, vol. VIII, n. 8, Lima: Empresa Editora Amauta, 1996. p. 254-256.

_____. La presencia del psicoanálisis en Mariátegui. In: MARIÁTEGUI CHIAPPE, José Carlos; _____. (Editores). *Anuario Mariateguiano*, vol. VII, n. 7, Lima: Empresa Editora Amauta, 1995. p. 163-166.

MARINHO, Ricardo José de Azevedo. Religião e política nos 7 ensaios de interpretação da realidade peruana. In: GUARDIA, Sara Beatriz. (Edición y Compilación). *El marxismo de José Carlos Mariátegui. 1928-2018 Ponencias del Simposio Internacional 7 Ensayos - 90 años*. Lima: [s.n.], 2019. (Livro digital). p. 361-372.

MARINI, Ruy Mauro. *Dialética da dependência*. Petrópolis, Vozes, 2000.

_____. *América Latina: dependência e integração*. São Paulo: Brasil Urgente, 1992. p. 69.

MÁRQUEZ RAMÍREZ, Ysrael O.; VILORIA ASENSIÓN, José G. (Comp.). *Pensamiento sociopolítico y educativo de Simón Rodríguez*. Caracas: Fundación Univesitaria Andaluza Inca Garcilaso, 2012. Disponível em: <http://www.eumed.net/libros-gratis/pdf>. Acesso: 15 de fev. 2018.

MARTÍ, José. Escola de eletricidade. *In*: NASSIF, Ricardo; SANTOS, Eduardo. (Org.). *José Martí*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010a.

_____. Reforma essencial no programa das universidades americanas. Estudo das línguas vivas, gradual abandono do estudo das línguas mortas. *In*: NASSIF, Ricardo; SANTOS, Eduardo. (Org.). *José Martí*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010b.

_____. O colégio de Tomás Estrada Palma em Central Valley. *In*: NASSIF, Ricardo; SANTOS, Eduardo. (Org.). *José Martí*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010c.

_____. Educação científica. *In*: NASSIF, Ricardo; SANTOS, Eduardo. (Org.). *José Martí*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010d.

_____. A escola de artes e ofícios de Honduras. *In*: NASSIF, Ricardo; SANTOS, Eduardo. (Org.). *José Martí*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010e.

_____. Um projeto de instrução pública. *In*: NASSIF, Ricardo; SANTOS, Eduardo. (Org.). *José Martí*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010f.

_____. Aprender nas fazendas. *In*: NASSIF, Ricardo; SANTOS, Eduardo. (Org.). *José Martí*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010g.

_____. Escola de mecânica. *In*: NASSIF, Ricardo; SANTOS, Eduardo. (Org.). *José Martí*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010h.

_____. A escola nos Estados Unidos. *In*: NASSIF, Ricardo; SANTOS, Eduardo. (Org.). *José Martí*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010i.

_____. Fragmentos. *In*: NASSIF, Ricardo; SANTOS, Eduardo. (Org.). *José Martí*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010j.

_____. Trabalho manual nas escolas. *In*: NASSIF, Ricardo; SANTOS, Eduardo. (Org.). *José Martí*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010k.

_____. Mestres itinerantes. *In*: NASSIF, Ricardo; SANTOS, Eduardo. (Org.). *José Martí*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010l.

_____. Congreso Internacional de Washington: su historia, sus elementos y sus tendencias. *In*: BENÍTEZ, Jorge. *José Martí y Chile*. Santiago: LOM Ediciones, 1995. Disponível em: <https://www.books.google.com.br>. Acesso: abr. 2017.

MARTÍNEZ DE LA TORRE, Ricardo. *Apuntes para una interpretación marxista de historia social del Perú*. Lima: Empresa Editora Peruana, 1947. Tomo II.

MARTÍNEZ PELÁEZ, Severo. *La Patria del Criollo*. Ensayo de interpretación de la realidad colonial guatemalteca. 3ª edición. México: Fondo de Cultura Económica, 2011.

MARTINS, Carlos Eduardo. *Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MASTEY, Avanir. *O ensino dos conteúdos filosóficos de ética e política na perspectiva latino-americana: na perspectiva de Dussel, análise e proposição a partir da escola pública paranaense*. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em <http://www.capes.gov.br/>. Acesso: 12 de nov. 2017.

MASSARDO, Jaime. El marxismo de Mariátegui. *Cátedra Mariátegui*, Lima, año I, n. 5, p. 1-9, mar./abr. 2012. Disponível em: <http://www.catedramariategui.com/>. Acesso em 13 de jun. 2018.

MATOS MAR, José. Dominación, desarrollos desiguales y pluralismos en la sociedad y culturas peruanas. In: _____. *et al. Perú problema: cinco ensayos*. Segunda edición. Lima: Moncloa-Campodónico, 1969. Instituto de Estudios Peruanos. (Colección Perú-Problema I).

MAZILÃO FILHO, Ageu Quintino. *A política pública educacional de Simón Rodríguez para Peru e Bolívia (1824-1854)*. 2017. 240 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AWKMEA>. Acesso: 16 de fev. 2018.

MAZZI HUAYCUCHO, Víctor. Impacto de Amauta en la prensa minera de Morococha (1926-1930). *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Maracaibo, vol. 22, n. 77, p. 89-99, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/>. Acesso em 08 de mai. 2018.

_____. Una Experiencia Alternativa en la Educación Peruana: los Centros Escolares Obreros de Morococha (1924-1930). Lima: Asamblea Nacional de Rectores, 2007.

MELÍS, Antonio. *Leyendo Mariátegui 1967-1998*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1999a.

_____. Mariátegui, primer marxista de América. In _____. *Leyendo Mariátegui 1967-1998*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1999b.

_____. La experiencia italiana en la obra de Mariátegui. In: _____. *Leyendo Mariátegui 1967-1998*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1999c.

_____. La lucha de José Carlos Mariátegui en el frente cultural. In: _____. *Leyendo Mariátegui 1967-1998*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1999d.

_____. Fondo peruano y aportes europeos en la definición del pensamiento de Mariátegui. In: _____. *Leyendo Mariátegui 1967-1998*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1999e.

_____. Mariátegui: La sorprendente actualidad de un marxista peruano. In: _____. *Leyendo Mariátegui 1967-1998*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1999f.

_____. El marxismo en los Andes. In: _____. *Leyendo Mariátegui 1967-1998*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1999g.

_____. José Carlos Mariátegui y la reforma universitaria. Lima, *Apuntes*, v. 5, n. 10, p. 73-80, feb. 1980.

MELO JUNIOR, S. U. *Mito e religião no pensamento político de José Carlos Mariátegui*. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://bibliotecadigital.unicamp.br/>>. Acesso: jun. 2016.

MENDONZA, Mariano Hurtado. La Reforma Universitaria. Publicaciones del Círculo Médico Argentino y Centro de Estudiantes de Medicina, 1926-1927, p. 130 *apud* MARIÁTEGUI, José Carlos. *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Segunda edición. Lima: Biblioteca Amauta, 1944.

MESSEGUER ILLÁN, Diego. *José Carlos Mariátegui y su pensamiento revolucionario*. IEP Ediciones, Lima, 1974.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTROGÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon. (Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-46.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103. (Perspectivas latino-americanas).

MINAYO, Maria Cecília. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p.74.

MIROCHEVSKY, V. M. El populismo en el Perú. In: ARICÓ, José. *Mariátegui y los orígenes del marxismo latinoamericano*. México: Pasado y Presente, 1978, pp. 55-70.

MONTIEL, Edgar. Oficio de intelectualesm interpretar la realidad. De autores del relato histórico fundador a creadores del proyecto de vida nacional. In: GUARDIA, Sara Beatriz. (Compilación y edición). *Mariátegui en el siglo XXI: textos críticos*. Lima: Librería Editorial Minerva, 2012. p. 403-413.

MONTOYA HUAMANÍ, Segundo. *Conflictos de interpretación en torno al marxismo de Mariátegui*. Lima: Heraldos Editores, 2018.

MORALES, Fabio. *Cronología de Simón Rodríguez*. Caracas: Biblioteca Ayacucho. Fundación Ayacucho, 1990.

MORALES BONILLA, Roxana. Dos personajes: un pensamiento educativo latinoamericano. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, San Pedro, vol. 5, s/n, p. 1-19, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo>. Acesso em 15 de jan. 2018.

MORALES GIL, Eduardo. *Simón Rodríguez y Simón Bolívar: pioneros de la educación popular: prólogo*. Bolívia: República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación y Desporte, 2005.

MORETII, Cheron Zanini. *Nosso Norte é o Sul: colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência na América Latia*. 2014. 174 f. Tese (Doutorado em Educação). Escola de Humanidades, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso: 16 de nov. 2017.

_____. *Educação popular em José Martí e no movimento indígena de Chiapas: a insurgência como princípio educativo da pedagogia latino-americana*. 2008. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de Humanidades, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso: 16 de nov. 2017.

MOTA NETO, João Colares. *Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. 2015. 370 f. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso: 15 de nov. 2017.

MOYA MENA, Sergio. Mariátegui y la religión. *Temas de Nuestra América*, vol. 21, n. 14, p. 93-125, jul./dic. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index>. Acesso em 11 de abr. 2018.

MURRUGARRA, Edumundo. Mariátegui, del evangelio cristiano a la religiosidad indoamericana. In: GUARDIA, Sara Beatriz. (Edición y Compilación). *1928-2018 Ponencias del Simposio Internacional 7 Ensayos - 90 años*. Lima: [s.n.], 2019. (Livro digital). p. 361-372.

NASSIF, Ricardo; SANTOS, Eduardo. (Org.). *José Martí*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NOVOA CASTILLO, P. F. Vigencia de la propuesta de Mariátegui em educación. VIII Seminário Internacional da Red Estrado – UCH – CLACSO, 2010. Disponível em: <http://www.redeestrado.org/>> Acesso em jun. 2016.

NUÑEZ, Estuardo. Estimativa de las cartas de Italia. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Cartas de Italia*. Segunda edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1972. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 15.

OCAMPO LÓPEZ, Javier. Simón Rodríguez, el maestro del libertador. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Boyacá, n. 9, p. 81-102, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo>. Acesso em 23 de ago. 2017.

OJEDA, Rafael. Mariátegui: el proceso de instrucción pública y la reforma universitaria. In: GUARDIA, Sara Beatriz. (Edición y Compilación). *1928-2018 Ponencias del Simposio Internacional 7 Ensayos - 90 años*. Lima: [s.n.], 2019. (Livro digital). p. 271-280.

_____. Posmodernidad, diatopía y multicentrismo: Mariátegui em la encrucijada. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Maracaibo, vol. 15, n. 48, p. 87-95, ene./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa>. Acesso em 3 de fev. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os docentes e o movimento pedagógico latino-americano. In: Dalila Andrade Oliveira; Myrian Feldfeber. (Org.). *Políticas educativas para América Latina: práxis docente y transformación social*. Lima: Fondo Editorial UCH, 2014. p. 65-85.

_____. Educação e planejamento: A escola como núcleo da gestão. In: _____. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ORDÓÑEZ SALAZAR, HUGO, F. Vigencia del Pensamiento de José Carlos Mariátegui en el Siglo XXI. In: GUARDIA, Sara Beatriz. (Edición y Compilación). *1928-2018 Ponencias del Simposio Internacional 7 Ensayos - 90 años*. Lima: [s.n.], 2019. (Livro digital). p. 111-120.

ORTÍZ, Grace Prada. La educación y el feminismo en el pensamiento de Gabriela Mistral. *Revista Ístmica*, Heredia, n. 13, p. 55-64, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/istmica>. Acesso em 26 de jan. 2018.

OSHIRO, Jorge. Agonía y Mito. Dos fuentes del pensamiento filosófico de Mariátegui: Unamuno y Sorel. In: MARIÁTEGUI CHIAPPE, José Carlos; MARIÁTEGUI CHIAPPE, Xavier. (Editores). *Anuario Mariateguiano*, vol. VIII, n. 8, Lima: Empresa Editora Amauta, 1996. p. 15-52.

OSORIO, Jaime. Fundamentos da Superexploração. In: FILHO, Niemeyer Almeida. (Org.). *Desenvolvimento e dependência: cátedra Ruy Mauro Marini*. Brasília: Ipea, 2013.

PACHECO CHÁVEZ, Víctor Hugo. Mariátegui en la órbita decolonial. In: GUARDIA, Sara Beatriz. (Edición y Compilación). *1928-2018 Ponencias del Simposio Internacional 7 Ensayos - 90 años*. Lima: [s.n.], 2019. (Livro digital). p. 49-64.

PACHECO, Joice Oliveira. *O pensamento de Maria Lacerda de Moura sobre a emancipação feminina: contribuições e desafios para a educação contemporânea*. 95 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de Humanidades, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2010. Disponível em <http://www.capes.gov.br/>. Acesso: 12 de nov. 2017.

PALACIOS, Alfredo. L. *La universidad nueva: desde la Reforma Universitaria hasta 1957*. M. Gleizer Editor, Buenos Aires, 1957. Disponível em: <http://www.peronlibros.com.ar/content/palacios-alfredo-la-universidad-nueva-desde-la-reforma-universitaria-hasta-1957>. Acesso em 12 de mai. 2018.

_____. La Reforma Universitaria. Publicaciones del Círculo Médico Argentino y Centro de Estudiantes de Medicina, 1926-1927, p. 55 *apud* MARIÁTEGUI, José Carlos. *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Segunda edición. Lima: Biblioteca Amauta, 1944.

PALMAROLA GÓMEZ, Niurka. La enseñanza de las humanidades en el pensamiento pedagógico de Juan Marinello. *Atenas*, vol. 1, n. 25, p. 90-102. ene./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo>. Acesso em 15 de jan. 2018.

_____. El pensamiento pedagógico de Juan Marinello Vidaurreta en la República Neocolonial. *VARONA*, La Havana, n. 55, p. 4-11, jul./dic. 2012. Disponível em: <<http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo>. Acesso em 15 de jan. 2018.

PARIS, Robert. *La formación ideológica de José Carlos Mariátegui*. Ciudad del Mexico: Ediciones Pasado y Presente, 1981. (92 Cadernos del Pasado y Presente).

_____. José Carlos Marátegui y el modelo de “comunismo” inca. *Allpanchis*, Cuzco, vol. XIV, n. 16, p. 9-18, 1980.

_____. Mariátegui: um ‘sorelismo’ ambíguo. In: *Mariátegui y los orígenes del marxismo latinoamericano*. México: Pasado y Presente, 1978.

PARTIDO COMUNISTA DEL PERÚ. Bajo las bandera de Lenin. *Socialismo y Participación*, Lima, n. 11, p. 115-124, sep., 1980.

PELLEGRINI, Fabiana Camargo. *O artista e sua época: estudo comparado entre Mário de Andrade e José Carlos Mariátegui*. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literatura Espanhola). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/>>. Acesso: jun. 2016.

PEÑA, Saúl. Mariátegui, la Revista Amauta y el psicoanálisis. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Maracaibo, 2017, vol. 22, n. 77, p. 67-76, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo>. Acesso em 15 de jan. 2018.

_____. Vigencia de José Carlos Mariátegui. In: GUARDIA, Sara Beatriz. (Compilación y edición). *Mariátegui en el siglo XXI: textos críticos*. Lima: Librería Editorial Minerva, 2012. p. 15-20.

_____. Mariátegui y el psicoanálisis. In: MARIÁTEGUI CHIAPPE, José Carlos; MARIÁTEGUI CHIAPPE, Javier. (Editores). *Anuario Mariateguiano*, vol. VII, n. 7, Lima: Empresa Editora Amauta, 1995. p. 167-171.

PEÑUELA CONTRERAS, Diana Milena. Fernando González, educador latinoamericano: pensamiento y rebeldía. *Nómadas*, Bogotá, n. 33, p. 199-210, oct. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo>. Acesso em 15 de jan. 2018.

PERICÁS, Luiz Bernardo. José Carlos Mariátegui e o Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 335-361, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em 14 de fev. 2018.

_____. Mariátegui e a questão da educação no Peru. *Lua Nova*, São Paulo, n. 68, p.169-204, 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br.>> Acesso em 13 de jun. 2016.

PINHEIRO, M. S. À sombra de José Carlos Mariátegui: socialismo e movimentos políticos de esquerda no Peru (1960-1980). *História*, Franca, v. 28, n. 2, p. 837-866, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br.>> Acesso em 18 de jun. 2016.

PIS DIEZ, Nayla. El antiimperialismo y el “problema de la razas” en el pensamiento de José Carlos Mariátegui: debates en el seno de la izquierda latinoamericana. *Questión*, La Plata, vol. 1, n. 34, p. 33-45, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/articl>. Acesso em 13 de jun. 2018.

POLETTO, Elvis Humberto. *O conceito de nação em Mariátegui*. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em <<http://www.repositório.ufsc.br>. Acesso: jun. 2016.

PORTOCARRERO GRADOS, Ricardo. José Carlos Mariátegui y las universidades populares Gonzáles Prada. In: PORTOCARRERO Gonzalo; CACERES, Eduardo; TAPIA, Rafael (Editores). *La Aventura de Mariátegui: nuevas perspectivas*. Lima: Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial, 1995.

_____. José Carlos Mariátegui y su Edad de Piedra (1930-1933). *Crónicas bibliográficas*, Lima, n. 1, p. 217-253, jul. 1994a.

_____. Apraximaciones para el estudio del jovem Mariátegui: los Escritos Juveniles, *Márgenes*, Año VI, n. 12, p. 175-203, nov. 1994b.

_____. Introducción a “Claridad”. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Claridad*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994c. Edición en Facsímile. p. 7-18.

PORTOCARRERO, Julio. Sindicalismo Peruano: Primera etapa (1911-1930). In: TAPIA ROJAS, Rafael. *Recopilación, investigación documental, cuidado el edición*. Lima, 1987.

PRADA GRACE, Ortiz. Repertorio Americano tribuna del pensamiento latinoamericano: la voz de José Vasconcelos. *Repertorio Americano*, Buenos Aires, edición especial, n, 21, p. 61-96, ene-dic., 2011. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/repertorio/article>. Acesso em jun. 2017.

_____. La educación y el feminismo en el pensamiento de Gabriela Mistral. *Istmica*, Heredia, n. 13, p. 55-64, dic., 2010. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/istmica/article>. Acesso em jun. 2017.

PRADO REDONDEZ, Raimundo. El marxismo de Mariátegui. In: SOBREVILLA, David. (Edición e introduccion). *El marxismo de José Carlos Mariátegui*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1995, p. 49-52. (V Congreso Nacional de Filosofía).

PUIGGRÓS, Adriana. *Adiós, Sarmiento: educación pública, iglesia y mercado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue, 2017.

_____. *La educación popular en América Latina*. Orígenes, polémicas y perspectivas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue, 2016.

_____. Domingo F. Sarmiento ou os antagonismos da cultura e da educação argentinas. In: STRECK, Romeu Danilo. (Org.). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2005.

_____. *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. 2ª edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Galerna, 1991.

QUIJANO, Aníbal. “José Carlos Mariátegui: reencuentro y debate. Prólogo a 7 ensayos de interpretación de la realidad peruana”. In: CLÍMACO, Danilo Assis. (Organización e prólogo). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*/Aníbal Quijano. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 331-428. (Antologías).

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon. (Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

_____. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-277. (Perspectivas Latinoamericanas).

_____. *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Lima: Sociedad y Política Ediciones, 1998.

_____. El marxismo de José Carlos Mariátegui: una propuesta de racionalidad alternativa. In: SOBREVILLA, David. (Edición e introducción). *El marxismo de José Carlos Mariátegui*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1995. p. 39-47. (V Congreso Nacional de Filosofía).

_____.; GUTIÉRREZ, Gustavo. Mariátegui contra la expropiación de la utopía. *Cuestión de Estado*, Lima, año 2, n. 8-9, p. 37-51, 1994.

_____. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

_____. *José Carlos Mariátegui: textos básicos*. Selección, prólogo y notas introductorias de Aníbal Quijano. Lima: Fondo de Cultura Económica, 1991.

_____. La nueva heterogeneidad estructural de América Latina. In: SONNTANG, Heinz (Ed.). *¿Nuevos temas nuevos contenidos?: las ciencias sociales de América Latina y el Caribe ante el nuevo siglo*. Venezuela, Unesco/Nueva Sociedad, 1989.

_____. La tensión del Pensamiento Latinoamericano. *La Torre*, Puerto Rico, año XXXIV, n. 131, 132, 133, p. 163-171, ene./sep. 1986.

_____. *Reencuentro y debate*. Una introducción a Mariátegui. Lima: Mosca Azul Editores, 1981. p.13.

QUEREJAZU CALVO, Roberto. *Masamaclay: Historia Política Diplomática y Militar de la Guerra Del Chaco*. Tercera edición. La Paz: Editorial Los Amigos del Libro, 1975.

QUINTEROS MANCILLA, Rodrigo de La Cruz. *La política educativa de la Unidad Popular (1970 a 1973): El proyecto de la Escuela Nacional Unificada y su relación con el pensamiento educativo de Paulo Freire, José Carlos Mariátegui y Darcy Ribeiro*. 2008. 85 f. Tesis (Grado en Estudios Latinoamericanos). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, 2008. Disponible em <<http://www.repositorio.uchile.cl/>>. Acceso: jun. 2016.

QUIROZ ROJAS, Rodolfo. *El imaginario geográfico de José Carlos Mariátegui*. Sin calco ni copia y con los pies en la tierra. 2014. 151 f. Tesis. (Magister en Estudios Latino-americanos). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, 2014. Disponible em <<http://www.repositorio.uchile.cl/>>. Acceso: jun. 2016.

RAMÍREZ, Andrés Mora. Arturo Andrés Roig, maestro de nuestra América. Una aproximación a su pensamiento pedagógico. *Revista Ensayos Pedagógicos*, Heredia, vol. 7, n. 1, p. 99-119, ene./jun. 2012. Disponible em: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos>. Acceso: 12 de dez. 2017.

RODRIGUES, Pedro Pablo. *Martí e as duas Américas*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

RODRÍGUEZ CRUZ, Edwin. Empatía y alteridad en Mariátegui: una lectura de los 7 ensayos. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, Cali, vol. 11, n. 2, p. 161-172, jul./dic. 2013. Disponible em: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/index>. Acceso em 12 de jul. 2018.

RODRÍGUEZ PASTOR, Humberto. Familia y infancia en Huacho. In: PORTOCARRERO Gonzalo; CACERES, Eduardo; TAPIA, Rafael (Editores). *La Aventura de Mariátegui: nuevas perspectivas*. Lima: Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 1995.

RODRÍGUEZ, Simón. *Inventamos ou erramos*. Tradução Cinthia Fernandes; apresentação e notas Maximiliano Durán, Walter Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

_____. Texto sobre a tarefa da primeira escola. In: STRECK, Danilo Romeu (Org.). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma ontologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010a.

_____. Nota sobre o projeto de educação popular. In: STRECK, Danilo Romeu (Org.). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma ontologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b.

_____. *Obras completas*. Caracas: Universidad Simón Rodríguez, 1975.

ROJAS RUAYNATES, Joel. Las fuentes filosóficas italianas del marxismo abierto de José Carlos Mariátegui. In: GUARDIA, Sara Beatriz (Edición y Compilación). *1928-2018 Ponencias del Simposio Internacional 7 Ensayos - 90 años*. Lima, 2019. p. 403-408. (Livro digital).

_____. *Para una filosofía de la liberación en Augusto Salazar Bondy*. 2019. 158 f. Monografía (Licenciatura em Filosofía). Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2019. Disponible em: https://cybertesis.unmsm.edu.pe/Rojas_hj.pdf. Acceso: 5 de ago. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Paraná, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em <http://www2.pucpr.br/> Acesso em 14 de jun. 2016.

ROUILLÓN, Guillermo. *La Creación Heroica de José Carlos Mariátegui*. Lima: Alfa, 1984, 445p. (Tomo I: La Edad de Piedra).

RUBBO, Deni Alfaro. *O labirinto periférico: José Carlos Mariátegui e a sociologia crítica latino-americana*. 2018. 421 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em <http://www.capes.gov.br/>. Acesso: 12 de ago. 2018.

_____. “Nosso irmão mais velho”: Florestan Fernandes, leitor de Mariátegui. *Lua Nova*, São Paulo, n. 99, p. 79-105, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.>> Acesso em 2 de fev. 2018.

RUMAZO GONZÁLEZ, Alfonso. Estudio introductorio: el pensamiento educador de Simón Rodríguez. In: RODRÍGUEZ, Simón. *Obras Completas*. Caracas: Universidad de Caracas, 1999. t. 1.

_____. *Ideário de Simón Rodríguez*. Caracas: Ministerio del poder popular para la educación, 2008.

_____. *Simón Rodríguez: maestro de América*. Caracas: Ministerio de comunicación e información, 2006.

SADER, Emir. *Cadernos de Pensamento crítico latino-americano*. São Paulo: Expressão Popular, CLACSO, 2008a. p.9.

_____. *Posneoliberalismo em América Latina*. Buenos Aires: Instituto de estudos y formación CTA, 2008b.

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SALAZAR BONDY, Augusto. *Dominación y liberación: escritos 1966-1974*. (Edición de Helen Orvig y David Sobrevilla). Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1995. p.162.

_____. *El proceso de la instrucción pública*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1976. (Presencia y proyección de los 7 ensayos).

_____. *Historia de las ideas en el Perú contemporáneo*. Lima: Francisco Moncloa Editores, 1965. Tomo I.

_____. *Historia de las ideas en el Perú contemporáneo*. Lima: Francisco Moncloa Editores, 1965. Tomo II.

_____. *¿Existe una filosofía de nuestra América?* México: Siglo XXI, 1968.

SAN CRISTÓBAL, Antonio. *Economía, educación y marxismo en Mariátegui*. Lima: Studium, 1960.

SÁNCHEZ, Luis Alberto. *Apuntes para una biografía del APRA*. Lima: Mosca Azul, 1978.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. El marxismo latinoamericano de Mariátegui. Grandeza y Originalidad de un Marxista Latinoamericano. In: MARIÁTEGUI CHIAPPE, José Carlos; MARIÁTEGUI CHIAPPE, Javier. (Editores). *Anuario Mariateguiano*, vol. IV, n. 4, Lima: Empresa Editora Amauta, 1992. p. 61-68.

SANGUINETTI, Florentino V. La Reforma Universitaria. Publicaciones del Círculo Médico Argentino y Centro de Estudiantes de Medicina, 1926-1927, p. 140-14 *apud* MARIÁTEGUI, José Carlos. *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Segunda edición. Lima: Biblioteca Amauta, 1944.

SANTOS, Eduardo. A presença da concepção ético-política de Martí na educação brasileira. In: NASSIF, Ricardo; SANTOS Educarado. (Org.). *José Martí*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 27-38.

SARMIENTO, Domingo. *Educación popular*. La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria, 2011.

_____. Casas de educação. In: BRAVO, Héctor Félix. *Domingo Sarmiento*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010a. p. 68-69.

_____. A educação das mulheres. In: BRAVO, Héctor Félix. *Domingo Sarmiento*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010b. p. 107-117.

_____. Educação comum: as questões relativas à instrução primária. In: BRAVO, Héctor Félix. *Domingo Sarmiento*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010c. p. 69-88.

_____. A escola pública e a formação do professor. In: BRAVO, Héctor Félix. *Domingo Sarmiento*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010d. p. 117-118.

_____. *Facundo: civilização e barbárie*. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1996.

SCARANO, Mónica. *Latinoamérica a través del espejo: El ensayo latinoamericano como discurso cultural (de Sarmiento a Mariátegui)*. 2008. 334 f. Tese (Doutorado em Letras). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2008. Disponível em <<http://www.repositorioubi.sisbi.uba.ar/>>. Acesso: jun. 2016

SCHUTTE, Ofelia. ¿Nietzsche, Mariátegui y el Socialismo: Un caso de “Marxismo Nietzscheano” en el Perú? In: MARIÁTEGUI CHIAPPE, José Carlos; MARIÁTEGUI CHIAPPE, Javier. (Editores). *Anuario Mariateguiano*, vol. IV, n. 4, Lima: Empresa Editora Amauta, 1992. p. 85-92.

SCHÜTZ, Vitor Aleixo. *A emancipação e o desenvolvimento na visão pedagógica de Domingo Faustino Sarmiento*. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de

Humanidades, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em <http://www.capes.gov.br/>. Acesso: 12 de nov. 2017.

SEGRERA, Francisco López. Abrir, impensar e redimensionar as ciências sociais na América Latina e Caribe. É possível uma ciência social não eurocêntrica em nossa região? In: LANDER, Edgardo. (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).

SILVA, Adriana Cardoso da. *Religiosidade e mito na obra de José Carlos Mariátegui e a Teologia da Libertação*. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Paulista Júlio Mesquita, Araraquara, 2015. [Disponível em <http://www.repositorio.unesp.br/>](http://www.repositorio.unesp.br/). Acesso: jun. 2016.

SILVA, Gislania de Freitas; PAIVA, Luiz Fabio. José Martí e o pensamento social latino-americano: uma perspectiva pós-colonial. *REALIS*, Pernambuco, v.8, n. 1, p. 57-80, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis>. Acesso em 13 de set. 2019.

SILVA, R. B. Lima e a história da educação no Peru segundo José Carlos Mariátegui. In: *9º ENCONTRO INTERNACIONAL DA ANPHLAC*, 2010, Goiânia, Universidade Federal de Goiás. Disponível em <http://www.anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br>. Acesso: 12 de jun. 2016.

SOBREVILLA David. Amauta como revista política y su visión de los problemas políticos internacionales. In: _____. *Escritos mariateguianos: artículos y reseñas en torno a José Carlos Mariátegui y su obra*. Lima: Fondo Editorial, 2012.

_____. (Edición e introducción). *El marxismo de José Carlos Mariátegui*. Lima: Empresa Editora Amauta, 1995. (V Congreso Nacional de Filosofía).

_____. *Repensando la tradición nacional*. Estudios sobre la filosofía reciente en el Perú. Lima: Editorial Hipatia, 1989. (Volumen 2).

SOREL, Georges. *Reflexões sobre a violência*. Petrópolis: Vozes, 1993.

SOSA FUENTES, Samuel. Aportes y vigencia del marxismo de Mariátegui en el análisis de la actual crisis mundial, la cultura e identidad indígenas, el marxismo de matriz eurocéntrica y construcción de un pensamiento desde y para Nuestra América. In: GUARDIA, Sara Beatriz (Edición y Compilación). *1928-2018 Ponencias del Simposio Internacional 7 Ensayos - 90 años*. Lima, 2019. p. 403-408. (Livro digital).

_____. Crisis civilizatoria y la construcción descolonizadora del saber desde el “mandar obedeciendo”: la actualidad de Mariátegui. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Maracaibo, vol. 22, n. 77, p. 77-88, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo>. Acesso: 15 de jan. 2018.

_____. La vigencia del pensamiento de José Carlos Mariátegui en un mundo global: identidad, cultura y nación en América Latina. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Ciudad de México, vol. 49, n. 199, p. 107-131, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo>. Acesso em 15 de jan. 2018.

SOUSA, Marlucy do Socorro Aragão de. *Raça e educação na América Latina: um estudo comparado do pensamento de José Veríssimo (Brasil/1857-1916) e José Ingenieros (Argentina/1877-1925)*. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso: 11 de nov. 2017.

SOUZA, Cleber Ribeiro de. Os atuais desa os da gestão democrática da educação no cotidiano de escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro (Brasil), à luz de José Carlos Mariátegui. In: GUARDIA, Sara Beatriz. (Edición y Compilación). *1928-2018 Ponencias del Simposio Internacional 7 Ensayos - 90 años*. Lima: [s.n.], 2019. (Livro digital). p. 111-120.

SOUZA, Sullivan Ferreira. *Colonialidade do saber no ensino de filosofia: um estudo em duas universidades públicas de Belém*. 2017. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso: 11 de nov. 2017.

STRECK, Danilo Romeu. Descolonizar a participação: pautas para a pedagogia latino-americana. *Educar em revista*, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 189-202, set. 2017. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 15 jan. 2018.

_____. *Fontes da pedagogia latino-americana: uma ontologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 20.

_____. *José Martí e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a. (Coleção Pensadores e a Educação).

_____. José Martí e a educação popular: um retorno às fontes. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, vol. 34, n.1, jan./abr. 2008b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 12 de fev. 2017.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. 243-258, mar. 2012.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Simón Rodríguez, crítico da imitação. In: STRECK, Danilo Romeu (Org.). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRECK, Danilo; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Educação e processos emancipatórios na América Latina: reflexões a partir de José Martí. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, vol. 11, n. 2, p. 413-429, jul./dez, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71512786006.pdf>. Acesso em 14 de mar. 2018.

TAMAYO HERRERA, José. Mariátegui y la “intelligentsia” del sur andino. *Allpanchis*, Cusco, vol. XIV, n. 16, p. 45-60, 1980.

TAURO DEL PINO, Alberto. Sobre la aparición y la proyección de Nuestra Época. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. *Nuestra Época*. Revista Política y Literaria. Lima: Empresa Editora Amauta, 1994. Edición facsimilar. p. 7-16.

_____. Amauta y su influencia. Tercera edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1974. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 19.

TAVARES, José Newton Tomazzoni. *O pensamento educacional de Simón Rodríguez: ou inventamos ou erramos*. 2018. 320 f. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_TavaresJN_2.pdf. Acesso: fev. 2019.

TEDESCO, Juan Carlos; ZACARÍAS, Ivana. Domingo Faustino Sarmiento: La vigencia de su pensamiento educativo. In: SARMIENTO, D. F. *Educación Popular*. La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria, 2011.

TELLO, Julio C. "Prologo". In: *Del ayllu al cooperativismo socialista*. Lima: Ediciones PEISA, 1973.

TERÁN, Oscar. Amauta: vanguardia y revolución. *Prismas*, Buenos Aires, vol. 12, n. 2, p. 173-189, dez. 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo>. Acesso: 15 de jan. 2018.

_____. Los Escritos Juveniles de José Carlos Mariátegui. *Buelna*, México, Año II, n. 4-5, ene./mar. 1980.

TISSERA Ana, Bordes del canon: Vasconcelos y Mariátegui. *La Colmena*, Toluca, n. 64, p. 5-12, jul./ago. 2009. Disponível em: <https://lacolmena.uaemex>. Acesso em 15 de mai. 2017.

TORNQUIST, Carmen Susana. Mariátegui como inspiración frente a los desafíos de América Latina en el Siglo XXI: actualidad del planteo mariateguista sobre el problema del indio In: GUARDIA, Sara Beatriz (Edición y Compilación). *1928-2018 Ponencias del Simposio Internacional 7 Ensayos - 90 años*. Lima, 2019. p. 403-408. (Livro digital). p. 29-48.

_____. Las relaciones entre Clarté y Amauta: anotaciones de pesquisa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Maracaibo, 2017, vol. 22, n. 77, p. 101-110, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo>. Acesso em 15 de jan. 2018.

UGARTE, César Antonio. *Bosquejo de la historia económica del Perú*. Lima: Banco Central de Reserva del Perú, 2019. Disponível em: <http://www.bcrp.gob.pe/docs/Publicaciones/libros/bosquejo-de-la-historia-economica-del-peru/bosquejo-historia.pdf>. Acesso em mai. 2019.

UREÑA, Pedro Henríquez. *Utopía de America*. Biblioteca Virtual Universal, 2003. Disponível em: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/656611.pdf>. Acesso: 12 de maio de 2018.

URQUIDI, Vivian. Questão nacional na Teoria Social Latino-americana e o Plurinacionalismo como questão. *37º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS: Águas de Lindóia/SP, 23 a 27 de setembro de 2013*. Disponível em: <http://portal.anpocs.org/portal/index>. Acesso em 15 de dezembro de 2016.

VALDÉS DÍAZ, José René. Presencia del pensamiento de Bolívar, Martí y Mariátegui en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. *Prisma Jurídico*, São Paulo, vol. 11,

n. 2, p. 333-353, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index>. Acesso em 13 de abr. 2018.

VÁRELA PETITO, Gonzalo. Reflexiones italianas sobre el subdesarrollo. La revolución liberal de Piero Gobetti. *Perfiles Latinoamericanos*, México, v. 18, n. 36, p. 9-41, jul./dic., 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/>. Acesso em 27 de fev. 2018.

VASCONCELOS, José. Voluntades truncas. *Repertorio Americano*, San José, vol. XV, n. 10, p. 145-146, set. 1927. Disponível em: <https://www.repositorio.una.ac.cr/handle>. Acesso em 12 de set. 2019.

VELARDE, Luis F. La determinación en el estudio literario de J. C. Mariátegui. *Revista de Humanidades*, Santiago, n. 26, p. 77-95, jul./dic. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo>. Acesso em 15 de jan. 2018.

VERGARA EDWARDS, Francisco *El discurso indigenista en el período republicano y la formación de una modernidad periférica en América Latina: Sarmiento, Mariátegui y Kusch*. 2013. 205 f. Tese (Doutorado em Estudos Latino-americanos). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, 2013. Disponível em <http://www.repositorio.uchile.cl/>. Acesso em jun. 2016.

VIANA, Luana Costa. *A colonização de corpos, corações e mentes: educação e higienismo em escritos de periódicos pedagógicos no Pará (1891-1912)*. 2015. 235 f. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso: 15 de nov. 2017.

VILORIA ASENCIÓN, José G. Pensamiento educativo de Simón Rodríguez: tempo y vigencia. In: MÁRQUEZ RAMÍREZ, Ysrael O.; VILORIA ASENCIÓN, José G. (Comp.). *Pensamiento sociopolítico y educativo de Simón Rodríguez*. Caracas: Fundación Univesitaria Andaluza Inca Garcilaso, 2012. Disponível em: <http://www.eumed.net/libros-gratis/pdf>. Acesso: fev. 2019.

VILLEGAS ASTUDILLO, Reinaldo. Simón Rodríguez, maestro y pensador: defensa de un ideario originalmente latinoamericano. *Odisseo Revista eletrônica de pedagogia*. Marzo, 2007. Disponível em: <https://odiseo.com.mx/marcatexto/simon-rodriguez-maestro-y-pensador-defensa-de-un-ideario-originalmente-latinoamericano/>. Acesso: abr. 2018.

VISOTSKY HASRUN, Jessica Anahí. Eucación popular en América Latina: legados y desafíos en el contexto de crisis mundial. *Atenas*, Matanzas, vol. 2, n. 18, p. 16-46, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo>. Acesso em 13 de fev. 2018.

WALLERSTEIN, Immanuel. *O fim do mundo como o concebemos: ciência social para o século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2002.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon. (Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 47-62.

WEINBERG, Gregório. *Sarmiento, Bello, Mariátegui y otros ensayos*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1999. Disponible em: <https://www.educ.ar>. Acceso: jul. 2017.

_____. Las ideas lancasterianas en Simón Bolívar y Simón Rodríguez. In: _____. *Sarmiento, Bello, Mariátegui y otros ensayos*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1999. Disponible em: <https://www.educ.ar>. Acceso: jul. de 2017.

WISE, David. AMAUTA (1926-1930): una fuente para la historia cultural peruano. In: BERGER, Victor (Comp.). *Ensayos sobre Mariátegui*: Simposio de Nueva Iork. Lima: Empresa Editora Amauta, 1987.

WIESSE, Maria. *José Carlos Mariátegui*. Etapas de su vida. Novena edición. Lima: Empresa Editora Amauta, 1982. (Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui). Tomo 10.

YAKSIC AHUMADA, Maria José. *Todo lo humano es nuestro*. El pensamiento anticolonial de José Carlos Mariátegui y Frantz Fanon. 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-americanos). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, 2014. Disponible em <<http://www.repositorio.uchile.cl/>>. Acceso: jun. 2014.

YOVERA BALLONA, Julio. *La docencia matinal de Mariátegui*. Segunda Edición. Lima: Derrama Magisterial, 2015.