

JOSÉ MARTÍ E A FORMAÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA EM NOSSA AMÉRICA

Danilo Romeu Streck¹

Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Brasil

Telmo Adams²

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Brasil

Cheron Zanini Moretti³

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Brasil

¹ é professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Pesquisa temas relacionados com a educação popular e as mediações pedagógicas em processos sociais. Autor, entre outros, de Educação para um Novo Contrato Social (Vozes), Rousseau e a Educação (Autêntica), organizador de Educação em Nossa América: Textos selecionados de José Martí (Unijuí), Martí & a educação (Autêntica) e co-organizador do Dicionário Paulo Freire (Autêntica). E-mail: dstreck@unisinos.br

² Natural de São Luiz Gonzaga, educador com Licenciatura Plena em Filosofia, Especialização em Pastoral Popular, Especialização em Cooperativismo, Mestrado em Serviço Social e Doutorado em Educação. Atuou por 20 anos na Cáritas Brasileira na área da formação, economia popular solidária, projetos socioeducativos. Durante oito anos esteve na coordenação da entidade no estado do Rio Grande do Sul. Em 2003/2004 atuou no Instituto Humanitas Unisinos na área do cooperativismo e economia solidária. Atualmente leciona em cursos de especialização (Cooperativismo, Gestão de Pessoas) e realiza Pós-doutorado Júnior na UNISINOS (bolsa CNPQ) atuando na pesquisa *Práticas Educativas, Justiça Social e Desenvolvimento - A educação popular frente às reformas políticas e mudanças culturais na América Latina (1989-2009)*, coordenada pelo Prof. Danilo R. Streck. E-mail: adams.telmo@gmail.com

³ (brasileira) é mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, e graduada em História Licenciatura pela mesma universidade. Atualmente está vinculada ao grupo de pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania, coordenado pelo professor Danilo R. Streck, pesquisando temas relacionados a educação popular, movimentos sociais e políticos, e a insurgência como princípio educativo da pedagogia latino-americana. E-mail: cheron.moretti@gmail.com

INTRODUÇÃO

Dentre os fantasmas que parecem perseguir a educação latino-americana um deles está relacionado com o desenvolvimento de uma prática educativa que corresponda aos desafios de seu próprio tempo. Tem-se a impressão de estar sempre atrasado em relação a outros povos e de se viver fora de seu tempo.⁴ Num artigo sobre as escolas de eletricidade na cidade de Darmstadt, na Alemanha, no ano de 1883, José Martí descreve sua visão da nova universidade para a nova sociedade: “É criminoso o divórcio entre a educação que se recebe em uma época e a época”⁵. Um século depois Paulo Freire, ao dialogar sobre o papel dos modernos meios de comunicação na educação, ecoa as palavras de Martí: “Tenho a impressão de que o melhor que posso dizer, no começo da minha reflexão em torno desse problema, é: uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo. É se sentir, assim, um exilado de seu tempo”⁶.

Estas frases de dois pensadores situados em séculos diferentes expressam uma preocupação que hoje, com a aceleração do desenvolvimento das tecnologias, adquire um caráter mais premente. Por um lado, as novas invenções desenvolvidas nos grandes centros tecnológicos e industriais invadem o cotidiano com crescente rapidez. Por outro lado, a escola é criticada por proporcionar uma educação básica precária, insuficiente para ajudar crianças e os jovens a se situar em seu mundo. Voltamo-nos a Martí não para buscar respostas a serem aplicadas hoje, mas para ajudar-nos a elaborar uma maneira de lidar com este problema que, de forma diferente, continua sendo o mesmo.

No texto buscamos, primeiro, situar José Martí em relação a seu tempo. O que talvez mais caracterize este intelectual cubano é a união entre um pensamento cosmopolita e o engajamento pela liberdade de todos os povos de “nossa América”, em especial de Cuba. Pensamento cosmopolita no sentido de reconhecer e debater as grandes idéias e projetos de sua época, mas sem perder de vista a vida concreta dos povos ao lado dos quais ele se colocava e que conhecia muito bem devido às peregrinações a que o exílio o levou. E o engajamento político que culminou com sua morte em campo de batalha pela independência de Cuba⁷.

⁴ Ver IANNI, Octavio. (1995): *O labirinto latino-americano*. 2. ed. Petrópolis, Vozes.

⁵ MARTÍ, J. (2007): *Educação em Nossa América*. Apresentação e organização de Danilo R. Streck. Ijuí, Editora Unijuí, p. 81.

⁶ FREIRE, P. e GUIMARÃES, Sérgio. (1984): Sobre educação, em *Diálogos – vol. 2*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, p. 14.

⁷ Paradoxalmente, o exílio teve um papel importante para a construção de uma perspectiva internacionalista.

No campo pedagógico, podemos ver em Martí uma importante fonte do movimento de educação popular que, especialmente a partir da segunda metade do século passado, se forjou em meio às lutas pela transformação da sociedade e que teve em Paulo Freire o seu expoente máximo. Seus escritos, como podemos ver a seguir, revelam uma grande sensibilidade para as necessidades educacionais dos povos da América Latina e do Caribe e, ao mesmo tempo, um olhar atento para o que se passava nas escolas e universidades da época.

Modernidade e colonialidade: o mundo de José Martí



José Martí
(1853-1895)

José Martí⁸ viveu na segunda metade do século XIX (1853-1895), um período marcado pela consolidação das independências das jovens repúblicas latino-americanas e, no caso de Cuba e Porto Rico, ainda pela conquista da independência política em relação a Espanha. Toda sua vida e obra tem como pano de fundo a luta pela autodeterminação de sua pátria, Cuba, e a constituição de um conjunto de nações soberanas e respeitadas de rica herança cultural, a América Latina.

Por volta de 1887, Martí começou a empregar a expressão *nossa América* como síntese de sua concepção de identidade latino-americana cujo sentido de autonomia ou autoctonia e originalidade marcou o seu programa revolucionário.⁹ Este compreende a América Latina como uma unidade histórico-social na qual convivem elementos *naturais e civilizados*. Para

⁸ José Martí nasceu em 28 de janeiro de 1853, de pais espanhóis. Seu pai era sargento do exército espanhol o que não impediu o filho, desde cedo, de combater a ocupação de Cuba. O casal ainda teve sete filhas. Sabe-se pelo relato de José Martí que eram pobres e que principalmente a mãe se empenhou para que o filho tivesse a melhor educação possível. Sua casa natal, no centro de Havana, é hoje um lugar de visitação pública.

⁹ RODRÍGUEZ, Pedro Pablo. (2006): considera que foi durante a permanência de Martí na Guatemala que a expressão “nossa América” tornou-se mais freqüente, bem como a problemática continental tornou-se parte do pensamento do cubano. José Martí, em sua carta de 27 de novembro de 1877, ao diretor do jornal *El Progreso*, “manifestou um extraordinário grau de consciência quanto ao sentido latino-americanista de sua vida e de sua obra. Op. Cit., Pablo Rodríguez, 2006, p.45. Manifestava o revolucionário cubano: “Viver humildemente, trabalhar muito, engrandecer a América, estudar as suas forças, revelando-as ao continente, pagar aos povos o bem que me fazem: este é o meu ofício. Nada me abaterá; ninguém me impedirá” Op. Cit., Martí, 2001d, p.112.

ele, uma outra América era necessária, inspirada na autoctonia e não nos vícios da cultura colonial, mesmo que refinada pelo positivismo que, na época, tomava conta do ambiente intelectual. A tarefa política consistia em nada menos que *fundar* nações a partir dos povos que aqui viviam. José Martí exige, portanto, dos habitantes do novo continente uma atitude rebelde de não ceder às forças das circunstâncias, as quais qualifica de “resistências surdas”¹⁰. Em carta a Federico Henríquez Carbajal ele escreve numa espécie de auto-definição de sua tarefa e postura diante da realidade: “Esta é a América, a terra dos rebeldes e dos criadores, e aqui se sente íntegro, sangrando daquilo que ela sangra e amando seus amores, aquele que nunca abusa das palavras solenes”¹¹. O mundo que serve de chão para Martí é a realidade acorrentada pelas circunstâncias, mas que é paradoxalmente a realidade como anúncio de outro mundo possível. Nossa América poderia ser considerada o chão e também o horizonte da prática educativa, o lugar de onde partimos e para onde dirigimos o olhar enquanto andamos.

Como enfatiza Florestan Fernandes¹² “Nossos povos são resultado da fusão – antagônica e, por isso, contraditória – de duas civilizações: uma, conquistadora e dominante; outra, conquistada e dominada”. A primeira encarna o projeto da modernidade européia; a segunda assume a tensão dialética entre a (des)colonialidade decorrente da primeira e sua utopia emancipadora. A luta pelas independências foi o passo protagonizado pelos crioulos. Para os povos indígenas, contudo, a efetivação das emancipações políticas nada ou pouco significou em termos de retomada das possibilidades de vida e cultivo dos valores autóctones que eram opostos ao modelo de progresso implantado pelos colonizadores.

No contexto das resistências, possivelmente Bartolomé de las Casas tenha sido o primeiro crítico frontal da modernidade européia, contra o colonialismo por ela inaugurado¹³. Porém, a crítica mais originária, vinda do próprio indígena que sofre a dominação colonial moderna, foi a de Filipe Guamán Poma de Ayala¹⁴. Ele mostra as contradições da modernidade e suas práticas ancoradas no

¹⁰ MARTÍ, J. (2001): A Frederico Hanriquez y Carvajal, in *Obras completas*. La Habana, Centro de Estudios Martianos. p. 112

¹¹ MARTÍ, J. (2001): Louisa May Alcott, in *Obras completas*. La Habana, Centro de Estudios Martianos. p. 301.

¹² FERNANDES, F. (2006): Libertar a América e emancipar o homem, in *Martí e as duas Américas*. PABLO RODRÍGUEZ, P. São Paulo, Expressão Popular. p. 12

¹³ DUSSEL, E. (2009): Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade in *Epistemologias do Sul*. SANTOS, B. S; MENESES, M. P (orgs). Coimbra, Edições Almedina S.A.

¹⁴ Filipe Gaumán Poma de Ayala. (1550-1616): foi um nativo Quechua e Aymara orador que aprendeu o idioma espanhol e escreveu a mais longa crítica sobre os efeitos nefastos da colonização espanhola sobre as comunidades indígenas do Peru.

catolicismo, identificando os males trazidos pela colonização espanhola sobre nossos países¹⁵. No entanto, a práxis martiana foi que apresentou idéias de um “latino-americanismo crítico” e o “antiimperialismo de novo tipo” associado aos processos educativos em que o saber está incorporado a uma dinâmica do movimento de transformação social e da própria história. Como crítico aos modelos filosóficos de seu tempo, Martí afirma que a filosofia, enquanto ciência do tempo presente, trata de ver “por dónde va la vida humana” e “cómo se influye en ella”¹⁶.

Assim, as enormes desigualdades entre ricos e pobres, bem como as discriminações de diversos matizes, dentre elas as de gênero¹⁷ e de raça/etnia¹⁸, que se constituíram a partir do mundo colonial e capitalista tem implicações diretas com a educação. Trata-se de relações que se constituíram, também através de práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que elas são consequência das construções sociais e históricas forjadas no contexto da colonização, portanto, o “chão” de Martí. É preciso reconstituir uma relação dialética com o “antes”, negado pela lógica que se estabeleceu em nossa América, a partir de 1492. O pensamento de José Martí fortalece os argumentos de que, ao negar ou esquecer-se do passado, está-se rejeitando o que é próprio do ser latino-americano.

O resgate deste revolucionário cubano como “fonte pedagógica” de “nossa América” não nega o processo contraditório que foi o *pachakuti*¹⁹ provocado pela chegada dos conquistadores: “invasão violenta, destruição sem piedade, desprezo

¹⁵ DUSSEL, E. (2009): Op. Cit., p. 52.

¹⁶ MARTÍ, J. (2001): Revista Guatemalteca, in *Obras completas*. La Habana, Centro de Estudios Martianos. p. 193.

¹⁷ As cartas a Maria Mantilha ilustram a sua preocupação com a educação da mulher. Numa delas José Martí recomenda que Maria e a irmã se preparem para uma vida autônoma através do trabalho livre e virtuoso. “Pensa no trabalho, livre e virtuoso, para que a desejem os homens bons, para que a respeitem os maus e para não ter que vender a liberdade de seu coração e sua formosura pela comida ou por um vestido. Isso é o que as mulheres escravas – escravas pela sua ignorância ou por sua incapacidade de valorizar-se – no mundo chamam ‘amor’”.

¹⁸ Martí encontra no povo as verdadeiras possibilidades da realização de repúblicas autênticas, além da tarefa difícil e valorosa de resgatar a América das deformações colonialistas. Para FARNET-BETANCOURT. Raúl. (1998): o pensamento de José Martí, enquanto sistematização das esperanças indígenas, dos interesses do camponês pobre e dos anseios de igualdade do mestiço e do negro, representa uma importante elaboração classista de acordo com a sua realidade colonial (mesmo que assumidamente distante da luta de classes porque está carregado de “ódios”). “E os negros? Quem que tenha visto açoitar um negro não se considera para sempre um devedor? Eu o vi, o vi quando era criança e ainda não se apagou a vergonha nas bochechas (...) Eu vi e jurei desde então a sua defesa: não aquela que consiste em afagá-los com belas declarações (...)”.

¹⁹ Pacha (similar à) mãe terra, “mundo” onde a vida é o fio condutor que vincula a terra, a natureza com todos os organismos vivos. Kuti refere-se a uma transformação brusca, repentina, radical.

pela forma de vida existente, um ‘cataclisma’ sobre todos os níveis de existência, e momento de fundação da ‘ferida’ do mundo moderno/colonial”²⁰. No entanto, afirma que os colonizados, como forma de resistência, aprenderam a cultura dos dominadores, no campo da atividade material, juntamente com a prática cristã e a assimilação da língua dos dominantes como “manhas necessárias” para a sobrevivência física e cultural dos oprimidos²¹. Trata-se, portanto de uma *Pedagogia da sobrevivência* “da qual pouco se sabe porque é gerada no clandestino, muitas vezes fora do âmbito legal ou da formalidade oficial, entre as necessidades de se alimentar e curar, enfim, viver”²².

Nesta perspectiva, colonialidade e independências colocam-se no mesmo paradigma. Ou seja, as formas de vida dos povos indígenas, negros e, em geral, das classes subalternas não foram contempladas pela emancipação política tal como a elite crioula a realizou. A declaração da independência política também não foi acompanhada da emancipação educativa. E essa domesticação, em vez de educação libertadora, continua como um traço central da colonialidade pedagógica. Em certo sentido, a alternativa latino-americana foi contraditoriamente construída sobre as heranças coloniais, sempre permeado por resistências, mesmo que *invisibilizadas* pela história oficial. Em torno das resistências conformou-se a latinidade como solidariedade, idealizada na integração da região frente ao imperialismo cultural e econômico estadunidense que vinha agredindo nossos países. A autonomia de Cuba e os países do Caribe tinham um papel central para a contenção deste novo império que se formava ao norte. Tratava-se de uma região estratégica para manter o já então frágil equilíbrio do mundo²³ que, caso fossem dominadas pelos Estados Unidos, tornar-se-iam “mero pontão de guerra” de uma república imperial, um “forte” da Roma americana. A *nossa América*, com Cuba à frente, teria uma missão no mundo: “É necessário que a América seja, para todo o mundo, não uma esperança avarenta de lucros, mas uma resposta amorosa à disposição laboriosa de todas as raças e países”²⁴.

Para construir uma pedagogia emancipadora com as características de nossos povos é necessário partir do encontro contraditório (mas indissociável)

²⁰ MIGNOLO, W.D. (2007): *La Idea de America Latina. La herida colonial y la opcion de colonial*. Barcelona, Gedisa Editorial.

²¹ FREIRE, P. (2000): *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, UNESP.

²² STRECK, D. R. (2006): *A Educação Popular e a reconstrução do público: há fogo sobre as brasas?* Revista Brasileira de Educação, Campinas. p. 279.

²³ Sobre este tema ver SARRACINO, R. (2006): José Martí, Simón Bolívar y el equilibrio en las relaciones internacionales, en *La Nueva Revista Venezolana*, N°.3. Caracas, p. 61-70.

²⁴ MARTÍ, J. (2001): *Obras completas*. La Habana, Centro de Estudios Martianos, p. 105.

entre a cultura européia, a indígena, a africana e a mestiça. A primeira identificada com o projeto da modernidade hegemônica e as outras, as dominadas, que carregam até hoje as conseqüências em termos de subalternidade e resistência: a colonialidade. Assim, não se trata de negar o legado da modernidade²⁵, mas reconhecê-lo e contextualizá-lo histórica e epistemologicamente, questionando, contudo, a lógica da monocultura eurocêntrica²⁶ e abrindo caminhos para outros paradigmas desde o *sul*²⁷. José Martí, portanto, nos possibilita desde o seu caráter paradigmático problematizar a educação das novas repúblicas. Trata-se de compreender a colonialidade como uma “ferida colonial” – um olhar desde os povos dominados – considerando que do lado obscuro da modernidade coexiste a colonialidade numa tensão dialética entre dominação cultural e a luta por uma emancipação endógena²⁸. Enfrentar a colonialidade pedagógica, num contexto epistemológico do *sul*, significa aprender com o espírito que produziu culturas e conhecimentos, mas sem repetir e copiar servilmente os frutos de culturas do norte. Para o revolucionário cubano, “os jovens da América (...) entendem que se imita demais e a salvação é criar”²⁹. Boaventura de Sousa Santos³⁰, chamou esta idéia martiana de “otimismo trágico” que por um lado se apóia na experiência dolorosa de dominação e na consciência lúcida dos obstáculos para se realizar a emancipação, mas que por outro lado, apresenta uma crença inabalável na possibilidade de superá-los.

José Martí e sua proposta de educação

Recriar a partir das suas circunstâncias, pensar o contexto sócio-histórico e responsabilizar-se por ele é uma marca da postura filosófica e pedagógica deixada por José Martí. Uma postura portanto, resolutiva, comprometida e

²⁵ DUSSEL, E. (2005): Europa, modernidade e eurocentrismo, in *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. LANDER, E (Org.). Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO.

²⁶ Para QUIJANO, Aníbal. (2005): Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento [...] associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu que se outorgou ser padrão mundial de conhecimento e forma de vida.

²⁷ Compreende-se aqui o *sul* (países do Sul, ótica do Sul) como metáfora do sofrimento humano causado pelo colonialismo capitalista. Trata-se do *sul global* (em oposição ao *norte*) criado pela expansão colonial da Europa que subjogou e expropriou o sul do planeta: América Latina, África, parte da Ásia (cf. B. Santos, 2004; 2006; B. Santos, e Meneses, 2009).

²⁸ QUIJANO, A. (2009): Colonialidade do poder e classificação social, in *Epistemologias do Sul*. In: SANTOS, B. S; MENESES, M. P. (orgs). Coimbra, Edições Almedina S.A.

²⁹ MARTÍ, J. (2007): Escola de Artes e Ofícios, em *Educação em Nossa América: textos selecionados*. In: STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí. p. 57.

³⁰ SANTOS, B. S. (2006): Op. Cit.,

provisora porque está atento aos problemas latino-americanos, comprometido com os interesses dos oprimidos e, por fim, projetiva porque é “plano de ação”³¹

Estas são algumas marcas peculiares da obra martiana que podemos considerar como bases que servem de sustentação para a Educação Popular tal como foi se constituindo no movimento da sociedade, especialmente a partir das experiências educativas da década de 1950. Uma característica central da pedagogia de José Martí está no fato de abordar temas candentes da época, mas sem se furtar de indicar soluções, sobretudo para o campo da educação pública, a qual designava “educação popular”. Em sua obra posiciona-se claramente em favor da compreensão de que a transformação da sociedade parte dos interesses dos mais necessitados. Reconhecido como homem de idéias – que não se filia a escolas ou dogmas – caracteriza-se pela capacidade previsora ao desenhar cenários e traçar estratégias sempre em vista do alcance dos fins desejados. Ou seja, sua visão fornece os elementos para uma pedagogia que evoca, convoca e provoca: apóia-se na experiência acumulada, realiza-se no processo de ação-reflexão comunitária e, a partir do questionamento radical sobre as questões cruciais da época, desafia à busca de alternativas. E no contexto latino-americano a filosofia que fundamenta as concepções pedagógicas identifica-se simbolicamente com um colibri: desenvolve-se com os olhos abertos, com movimentos rápidos e argumentação contundente³². Essa filosofia inspira uma pedagogia latino-americana que se faz no caminho que exige “mestres itinerantes” ou uma “educação que vai onde está a vida”.

Sua visão de educação do povo – educação popular – é inspirada na Revolução Francesa e prevê uma escola para todos, com obrigatoriedade indiscutível. Conhecedor da escola em diversas partes do mundo destaca alguns aspectos: a formação humanística e ética aliada à formação técnica (Alemanha)³³; a relação da técnica com o trabalho da fábrica superando a visão de que o trabalho manual seja algo inferior ao trabalho mental ou moral (Estados Unidos). Seu objetivo final para nossa América é unir o ímpeto criador dos povos desta parte do mundo com o trabalho metódico exigido pelos novos tempos. Por isso elogia as escolas de artes e ofícios por proporcionarem uma educação para os tempos

³¹ FARNET-BETANCOURT, R. (1998): *Aproximaciones a José Martí*. Aachen, Wissenschaftsverlag Mainz in Aachen.

³² STRECK, D. R. (2008): José Martí e a educação popular, em *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo.

³³ MARTÍ, J. (2007): *Educação em Nossa América*. Apresentação e organização de Danilo R. Streck. Ijuí, Editora Unijuí.

atuais³⁴ que contribui para enfrentar o complexo de inferioridade³⁵ produzido pelas condições sócio-históricas.

Para José Martí há muito mais sentido em nossa América do que nas formas superficiais de república que vão sendo implantadas, por imitação. Portanto, considera que há de se instituir métodos próprios, autônomos no “caminho” das novas repúblicas. Neste sentido, propõe a libertação da América Latina num processo que compreende ser um “americanismo sadio” que não “aprisione” estes povos: “cada povo da América que se desenvolva com o arbítrio e exercício próprio necessários à saúde, mesmo que, ao cruzar o rio, e molhe a roupa ou, ao subir, se tropece, sem prejudicar a liberdade de nenhum outro povo”³⁶.

A construção de nossa América não pode prescindir da formação do caráter de pessoas que nela habitam e que têm a responsabilidade de recriá-la em cada época. É através dos seres humanos e de suas ações que se reconhece a grandeza de um povo:

A grandeza dos povos não está em seu tamanho, nem nas formas múltiplas do bem-estar material, que em todos os povos aparecem de acordo com a necessidade delas, e se acumulam nas nações prósperas, mais que por gênio especial de raça alguma, pela isca da ganância que há em satisfazê-las. O povo maior não é aquele em que uma riqueza desigual e desenfreada produz homens cruéis e sórdidos e mulheres venais e egoístas: povo grande, qualquer que seja seu tamanho, é aquele que dá homens generosos e mulheres puras. A prova de cada civilização humana está na espécie de homem e de mulher que nela se produz³⁷

³⁴ MARTÍ, J. (2007): Escola de Eletricidade, in *Educação em nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org). Ijuí, Ed. Unijuí, p. 81-84.

³⁵ Para Freire, o processo de alienação a que está submetido o oprimido, implica a introjeção de mitos-ideologias do opressor. Na medida em que assumem estes mitos, interiorizando suas opiniões e visões de mundo e “de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes (...) terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’ (...) Os critérios de saber que lhes são impostos são os convencionais” Neste sentido Martí e Paulo Freire se aproximam. Assim, para ambos a libertação significa a superação da relação “opressor-oprimido”/”homem natural-homem civilizado, naquilo que compreendemos ser “complexo de inferioridade”, como “ferida aberta” da colonialidade.

³⁶ MARTÍ, J. (2007): Às crianças que forem ler “La Edad de Oro”, in *Educação em Nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org). Ijuí, Ed. Unijuí, p. 63.

³⁷ MARTÍ, J. (2001): Carta a Valero Pujol, Director de el progreso, in *Obras completas*. La Habana, Centro de Estudios Martianos.

Martí enfatizava a importância de a educação integrar valores como a honra, a ousadia, a ternura e o amor. Não se trata também de essencializar ou eternizar determinadas qualidades como condições a-históricas, mas de poder compreender como, em seu tempo, Martí enxergava as mulheres e os homens que estivessem equipados para dar conta dos desafios da sociedade latino-americana da época. O espírito positivista da época inspirava uma euforia com as promessas da ciência. Contudo José Martí não deixava de insistir igualmente na necessidade do cultivo do espírito, sendo que o objetivo final deveria ser a geração das melhores condições para a promoção e o gozo da vida.

A partir de uma perspectiva histórica, Gregório Weinberg³⁸ localiza José Martí dentro dos modelos educativos que foram se constituindo na América Latina. Sobretudo, o autor situa o pensamento educativo-político do cubano entre as etapas da educação popular e da positivista. Nesta perspectiva, a europeização constitui traço importante da ideologia das oligarquias liberais dos países latino-americanos, sob a égide do desenvolvimento nacional, que significava basicamente o consumo e a cópia do modelo de educação de alguns países da Europa e também dos EUA. Assim, “progresso” é sinônimo de conforto e consumo e a ideia de desenvolvimento, neste século das independências, “tornou mais transparentes as novas relações de dependência”, ou seja, tornou mais evidentes os significados da ordem política e a liberdade econômica (Weinberg, 1984)³⁹. Estas relações também foram de dependência cultural, uma vez que a cultura europeizante dominava as culturas populares ou regionais, substituindo toda a capacidade criadora dos povos latino-americanos. Para Martí, a liberdade está ligada diretamente à educação dos homens e das

³⁸ WEINBERG, Gregório. (1984): “divide” a história da educação na América Latina em “modelos” ou “estilos”: 1) a educação pré-hispânica (educação entre os tupis, astecas e incas); 2) o período colonial a partir de dois modelos específicos: o hispânico e o lusitano; 3) o período de Ilustração; 4) o período da emancipação; 5) os modelos dos liberais e conservadores; 6) o período da Educação Popular; 7) a etapa positivista da educação.

³⁹ De acordo com WEINBERG, Gregório. (1984): existe em Martí uma lucidez crítica para adotar os novos métodos e os novos procedimentos do mundo científico, que não podem ser aceitos apenas pelo prestígio de quem recomenda. Para ilustrar, o autor cita as seguintes palavras de José Martí, em *Las escuelas en los Estados Unidos*: “¿Cómo se educa aquí? ¿Debe imitarse ciegamente el sistema? ¿Lo que parece, es? ¿Cuáles son los defectos de esta manera de educar? ¿Qué lecciones pueden sacar nuestros países de los yerros que se cometen en ella?”.

mulheres antes colocados em situação de ignorância e que, na permanência desta situação, estão sujeitos à servidão⁴⁰.

Gregório Weinberg enfatiza a particularidade verdadeiramente “progressista” que a educação adquiriu na etapa positivista, em Cuba e Porto Rico⁴¹, e outras ilhas do Caribe; destaca as dimensões políticas que a educação desenvolveu, como, por exemplo, as posições em favor da emancipação das colônias em relação à metrópole, pela abolição da escravidão e ainda o enfrentamento do pensamento tradicional. Segundo o mesmo autor, constituiu-se um “modelo alternativo” em Educação para América Latina, com um caráter laico e científico. Assim, as idéias e as práticas de José Martí não compreenderiam uma lógica de adaptação às condições colocadas pelas idéias científicas, nem mesmo de conciliação com determinada ordem em que liberais e conservadores se confundem. Martí se situa nesta etapa ou estilo educacional de forma mais contundente em relação à educação que está acessível para poucos e de forma autônoma em relação aos projetos dominantes do período. Para o intelectual cubano, não é suficiente criar escolas e ter leis para se ter uma educação de qualidade para todos. Para ele

Educar é depositar em cada homem toda a obra humana que lhe antecedeu: é fazer de cada homem o resumo do mundo vivente, até o dia em que vive: é pô-lo em nível de seu tempo para que flutue sobre ele e não deixá-lo debaixo de seu tempo, com o que não poderá sair a flutuar; é preparar o homem para a vida⁴². Fica visível que a utopia pedagógica de Martí ultrapassava os limites da escola, tal como a educação popular buscava uma aproximação entre saberes de diferentes espaços sociais e culturais na perspectiva da transformação social. Na experiência de Chantaqua expressa seu sonho da educação como lugar de encontro de pessoas e de saberes

⁴⁰ *Ibid.*, p.187. ao chamar a atenção para a dominação cultural, estabelece uma relação com a dominação econômica. Para ele, em alguns casos, “movimientos se mostraran incapaces de formular un nuevo modelo de desarrollo económico, social y educativo”, o que significou a acumulação de excedentes com os quais os países latino-americanos não souberam lidar. A consequência desta política seria a constituição de um novo tipo de relação entre países desenvolvidos e aqueles que não eram, ou seja, uma relação de dependência em função de um progresso traduzido por uma combinação de educação, de industrialização, de estradas de ferro, de disciplina, de legalidade, de capitais estrangeiros e de imigração européia. E, obviamente, “entre los muchos excluidos quedaban las masas indígenas, a quienes una vez más se condenaba al exterminio, pero ahora, eso sí, invocando la historia, el progreso, la civilización”.

⁴¹ Atribuímos tal “particularidade” à proposta universalizante de José Martí para a educação e a libertação das únicas nações que ainda não tinham alcançado a sua independência até então.

⁴² MARTÍ, J. (2007): Escola de Artes e Ofícios, in *Educação em Nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí. p. 81

diferentes, com uma escola aberta, acolhedora, onde todos tem algo a ensinar e a aprender⁴³. O aprender como partilha, valorizado por José Martí na experiência mencionada, é a mesma compreensão que mais tarde foi assumida pela educação popular. Contudo, juntamente com a partilha de saberes enquanto prática da dádiva transparece, igualmente, a sabedoria de aprender com a história onde relações de poder perpassam a vida em sociedade e a prática educativa acaba sendo também sempre uma negociação, por vezes tensa, de posições e de idéias, embora permaneçam as contradições.

Partindo da análise e compreensão da diferença entre o desenvolvimento das sociedades européias em relação às latino-americanas – estas últimas, além das chagas do colonialismo, com pouca industrialização, com uma classe operária quase inexistente – Martí defendia uma relação autônoma, não subserviente de nossas jovens repúblicas. Reconhecia o avanço dos sistemas educacionais com sua natureza científica e técnica implantados na Europa e nos Estados Unidos, mas posicionava-se absolutamente contra o transplante de leis, práticas e teorias. “Enxerte-se em nossas repúblicas o mundo; porém o tronco há de ser o de nossas repúblicas”⁴⁴. Por isso defendia: para os europeus a universidade européia. Para nós a universidade americana porque nos é mais necessária para a resolução problemas. Se é importante conhecer a história dos gregos, tão ou mais importante para nós é estudar a nossa história, a dos povos pré-colombianos.

A universidade européia deve dar lugar à universidade americana. A História da América, dos incas para cá, deve ser ensinada minuciosamente, mesmo que não se ensine as dos arcontes da Grécia. A nossa Grécia é preferível à Grécia que não é nossa. Nos é mais necessária [...]⁴⁵.

Para o autor, a nossa América tem um potencial único ao combinar raças e tradições para criar sua própria cultura. Acreditava que jamais haveria uma

⁴³ Chantaqua foi um sistema de educação popular que iniciou com uma assembléia de professores de Escola Dominical, em 1874, que se encontraram na cidade de Fair Point às margens do Lago Chantaqua, no oeste do Estado de Nova York. A escola foi organizada por John Heyl Vicent (1832-1920) um bispo da Igreja Metodista e em pouco tempo se transformou num local de conferências e de estudos (Streck, 2008, p. 85-86).

⁴⁴ MARTÍ, J. (2007): Escola de Artes e Ofícios, in *Educação em Nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí. p. 53.

⁴⁵ MARTÍ, J. (2007): *Educação em Nossa América*. Apresentação e organização de Danilo R. Streck. Ijuí, Editora Unijuí. p. 53.

sociedade verdadeiramente livre sem que os homens e mulheres tivessem as condições de pensar por si mesmos. A proposta de educação martiana não é, portanto, mera instrução porque se relaciona com a vida; para um “tempo novo”, uma educação nova, ou ainda, “ser culto é a única forma de ser livre”⁴⁶. Pode-se perceber em Martí uma determinada ousadia pedagógica quando relaciona a emancipação política, com o espírito do novo tempo e a problematização da história de nossa América como possibilidade do devir.

A educação deve constituir-se um processo endógeno de auto-formação, isto é, as sociedades latino-americanas devem realizar sua fundação a partir das forças existentes no seu interior, valorizando subsidiariamente o que os outros povos oferecem. Conforme Martí, a página do grande livro do Universo que corresponde à nossa América foi destruída, mas é inviável recuperar aquilo que definitivamente não mais existe. A tarefa consiste em refazer esta página a partir da riqueza de elementos que se fundem em *nossa América*.

Educação técnico-científica: inspirações martianas

Educação e conhecimentos técnico científicos: algumas inspirações martianas

Por mais relevantes que sejam os conhecimentos científicos, para José Martí eles não constituem um fim em si. Devem ser considerados como uma criação da humanidade para enfrentar os desafios da vida individual e social. Deixa claro que enfatizar instrumentos mecânicos em detrimento da ternura⁴⁷ (Martí, 2007d, p.43) e outras dimensões da vida leva aos desvios de visões pragmáticas e mercantilistas da ciência. A visão parcial de não ver o ser humano na integralidade levou às fragmentações e mercantilizações da vida. Como alerta Martí, os seres humanos não podem permanecer como máquinas de comer e relicários de preocupações, mas devem tornar-se tochas (Martí, 2007d, p.43). Destacamos abaixo alguns desafios, dentre outros possíveis, para a educação técnico-científica que julgamos especialmente relevantes para o atual contexto latino-americano:

Uma visão abrangente de ciência e educação científica: A educação científica não consiste, para Martí, simplesmente em adicionar novos cursos ao currículo existente. Haveria, segundo ele, necessidade de criar universidades científicas,

⁴⁶ MARTÍ, J. (2007): Nossa América, in *Educação em Nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí. p. 42.

⁴⁷ *Ibidem.*, p. 42.

no entanto, “sem jamais derrubar as literárias”⁴⁸. A literatura relevante e digna de ser ensinada é aquela que combina “solidez científica, solenidade artística, majestade e precisão arquiteturas”. Da mesma forma a ciência tem uma dimensão estética. Como ele diz, referindo Huxley: “No homem de gênio, o espírito científico toma forma de sistema filosófico ou teológico, ou poesia, que sugere mais que afirma”⁴⁹.

Temos em Martí uma crítica a um reducionismo cientifista em dois sentidos. Uma vez, ele critica a redução da ciência ao ensino de conteúdos científicos. Uma boa formação em biologia, portanto, não estaria em transmitir um conjunto de informações sobre a disciplina, mas em desenvolver um espírito investigativo em relação aos temas relacionados com a Biologia. Um segundo aspecto da crítica diz respeito ao desacoplamento da formação científica da vida, devendo esta ser a finalidade última da educação e da ciência. Esta vida deve ser beneficiada com as conquistas da ciência, mas ela abrange dimensões que transcendem a racionalidade científica.

Respeito à diversidade de saberes. Em artigo sobre o projeto de instrução pública no México (1886) Martí pergunta porque temos entre nós homens muito versados na literatura européia, mas a ausência de uma literatura própria do continente. A resposta poderia estar no novo sistema de ensino a ser criado no México, enraizado nas culturas milenares daquele país: “Que não fará entre nós o novo sistema de ensino? Os indígenas nos trazem um novo modo de vida. Nós estudamos o que nos trazem da França, mas eles nos revelarão o que tomam da natureza. Dessas caras amarelas brotará a luz. O ensino vai revelá-los a si mesmos”⁵⁰

Tem-se hoje a consciência de que a conquista significou também um *epistemicídio*. Formas de conhecer o mundo e de promover a sobrevivência foram aniquiladas pelos conquistadores europeus que, junto com seu deus “único e verdadeiro”, traziam também a única forma válida de conhecer. Martí, nesse sentido, pode ser considerado um precursor da luta pela diversidade cultural que atualmente ganha novo ímpeto em nosso continente na ecologia, na religião, na organização e vivência comunitária e na participação política. À educação cabe

⁴⁸ MARTÍ, J. (2007): Escola de Artes e Ofícios, in *Educação em Nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí, p. 82.

⁴⁹ MARTÍ, J. (2007): Mestres Itinerantes, in *Educação em Nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí, p. 242

⁵⁰ MARTÍ, J. (2007): Vida, Palavra e Poesia, in *Educação em Nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí, p. 97.

prioritariamente, segundo Martí, não trazer elementos de fora, mas “revelar o homem a si,” repercutindo a famosa frase que Sócrates teria tomado da inscrição da entrada do templo de Delfos para construir a sua filosofia: “Conhece-te a ti mesmo”. Conhecer-se, para ele, significa estar ciente das próprias potencialidades e capacidades, dos limites individuais e coletivos, e das condições da realidade social e política.

Desenvolvimento da inteligência e originalidade: Martí é um atento observador das escolas de Nova York, onde vive, e enquanto admira o fato de as crianças norte-americanas terem acesso à escola, critica o método de memória, que rapa a inteligência assim como se rapam as cabeças. “Assim sufocam a pessoa da criança, em vez de facilitar o movimento e expressão da originalidade que cada criatura traz em si; assim produzem uma uniformidade repugnante e estéril e uma espécie de camisa das inteligências”⁵¹. O que se deveria fazer era por as crianças em contato com a natureza viva, com os modos de lidar com esta natureza, com as alternativas para livrar o corpo de doenças e a beleza da vida, “prendendo assim no espírito das crianças a poesia e a esperança indispensáveis para conduzir com virtude a faina humana.”⁵².

A perspectiva de uma educação criativa contraposta ao sufocamento da sua expressão e visão crítica em Martí poderia ser relacionada com a diferenciação que Paulo Freire faz entre educação problematizadora e “bancária”. Enquanto a educação bancária inibe a criatividade, domestica a consciência negando aos seres humanos na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se, a educação problematizadora se funda na criatividade, estimula a reflexão e a ação sobre a realidade respondendo à sua vocação. Funda a educação problematizadora em uma pedagogia ou práxis dialógica, articulando dialeticamente a dimensão subjetiva e objetiva da relação ser humano–mundo. Nem subjetivismo, nem objetivismo. A dimensão subjetiva resguarda a originalidade de cada ser que se coloca na sua incompletude. Concomitantemente, a dimensão objetiva caracteriza-se pelos condicionamentos próprios de seres nascidos e educados que vivem em um contexto de influências cada vez mais complexas. Na educação bancária, nega-se o direito da educação como florescimento da inteligência e da originalidade, elementos essenciais para evitar as dominações de toda ordem.

⁵¹ MARTÍ, J. (2007): O Projeto de Instrução Pública- Os Artigos de Fé- O Ensino Obrigatório, in *Educação em Nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí. p. 107.

⁵² Op. Cit., p.107

Uma educação problematizadora, ao contrário do monólogo da educação bancária onde o professor é o detentor do conhecimento e o aluno reduz-se a um mero receptor, exige uma postura epistemológica que reconhece um paradigma relacional, da contextualização do conhecimento, bem como da sua intencionalidade ético-política. Podemos associar o pensamento martiano que denuncia o sufocamento do conhecimento com a idéia de ecologia de saberes. De acordo com Boaventura de Sousa Santos, ecologia de saberes significa reconhecer a pluralidade, heterogeneidade e a autonomia de saberes, porém, ao mesmo tempo, a articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. A reprodução da colonialidade poderá ser enfrentada por esse paradigma epistemológico dialógico que se fundamenta na consciência da incompletude que nos abre para uma construção processual, histórica e coletiva de saberes. Nesse caminho podemos imaginar a contribuição de uma “educação popular”, como queria Martí, para preparar sujeitos democráticos, individual e coletivamente, capazes de combinar a compreensão racional com a paixão e vontade de lutar contra as opressões. A originalidade do conhecimento possível dentro da compreensão de ecologia de saberes traduz-se pela combinação entre o cognitivo e o ético-político, cujos indicadores são as relações concretas que se estabelecem com o meio social (sociedade) e o natural (natureza).

O despertar e o cultivo da curiosidade. Entre os muitos afazeres, Martí encontrou tempo para fazer uma revista para crianças, *La Edad de Oro*, que em seus quatro números revela a preocupação com uma formação para uma vida digna, plena e feliz. Nada deveria ser alheio às crianças de *nossa América*, desde as razões para as rochas terem cores diferentes até o funcionamento das máquinas. Sobretudo, que elas tivessem a capacidade de admirar com tudo que existe à sua volta, perguntar e buscar respostas. Talvez o que melhor define o ser crianças é uma pequena frase na apresentação do primeiro número da Revista onde ele diz que ele escreve para as crianças porque elas “sabem querer” (Martí, 2007h, p. 140). Por isso elas seriam a esperança do mundo. Ou seja, é com as crianças que pode estar se gestando um mundo diferente daquele que conhecemos, mas este mundo tem muito a ver com a maneira como elas são preparadas para isso. Não cabe, em relação ao futuro, nem uma atitude de lavar as mãos e nem o desejo de simplesmente perpetuar o mundo que existe.

Mais uma vez é oportuna a relação com Paulo Freire para quem a curiosidade natural com que cada ser humano vem ao mundo deve ser transformada no que ele chama de *curiosidade epistemológica*. Essa resulta da educação ou do cultivo da curiosidade que, ao não ser educada e cultivada, pode perder o seu vigor ou ser

utilizada para fins contrários ao desenvolvimento da vida⁵³. Para ambos, Martí e Freire, a educação tem um caráter diretivo no sentido de apontar caminhos e ajudar a assumir posições éticas e políticas.

“*Campanha de ternura e de ciência*”: A técnica e a ciência não estão dissociadas do cotidiano da vida e também não são alheias à afetividade entre as pessoas. Há nos escritos de Martí uma clara consciência de que a ciência, em si, não é capaz de gerar a felicidade humana, embora esteja entre as condições geradas pela humanidade para tornar a vida sobre o planeta mais “grata e pacífica”⁵⁴. Por isso, os educadores itinerantes que ele sonha para o continente seriam mais propriamente conversadores que abriam o “apetite do saber”, engajados numa “campanha de ternura e de ciência”⁵⁵.

Martí inspira uma vertente do pensamento latino-americano que valoriza a dimensão da espiritualidade ou da mística, que podemos encontrar tanto nas comunidades eclesiais de base quanto nos movimentos sociais ou organizações populares. Em termos teóricos, Paulo Freire faz da amorosidade uma base afetiva e corporal para a aprendizagem,⁵⁶ Leonardo Boff fala do cuidado como condição ontológica do ser humano e Hugo Asmann coloca a sensibilidade solidária como uma virtude essencial para a vida digna num mundo competitivo.

Ressalte-se, contudo, que não podem ser buscadas em Martí respostas diretas para as questões postas para a educação e a sociedade de hoje. Os avanços tecnológicos, em especial no campo das tecnologias digitais, tornam real a idéia de que se está vivendo uma época de transição. O exemplo de vida e a obra de José Martí servem como exemplo pela maneira como enfrentou o que continua sendo o grande dilema das sociedades latino-americanas, assim expresso por Pedro Pablo Rodríguez “como se inserir no mundo da modernidade a partir de nossa identidade, em função de um verdadeiro desenvolvimento independente, não a serviço dos grandes interesses dominantes no planeta, e que propicie a mais elementar justiça social dentro da região que ele chamou de nossa América”, ou seja, o enfrentamento à colonialidade do conhecimento e do poder. O sonho martiano de “desatar a América e tirar o jugo do homem” continua sendo o nosso grande desafio e a educação – inclusive a científica – será um fator decisivo na realização deste sonho.

⁵³ FREIRE, P. (1996): *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, Paz e Terra. p. 95.

⁵⁴ MARTÍ, J. (2007): Mestres Itinerantes, in *Educação em Nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí. p. 241

⁵⁵ MARTÍ, J. (2007): Op. Cit., p. 45.

⁵⁶ Ver o verbete “Amorosidade” (Cleoni Fernandes, *Dicionário Paulo Freire*).

CONCLUSÃO

A leitura de José Martí nos desafia a compreender que a educação não pode consistir em habilitar as pessoas a “correr atrás da máquina”. A tecnologia, especialmente as novas tecnologias digitais, fazem hoje parte da discussão pedagógica e das políticas educacionais. As escolas privadas colocam em seus sites e em sua propaganda laboratórios com equipamentos de última geração, dando a entender aos clientes que estarão comprando um produto que encaminha as crianças para um futuro promissor. Universidades cercam seus campi ou trazem para dentro deles parques tecnológicos. E o poder público não raro entende que instalar computadores nas escolas é o suficiente para resolver o problema da qualidade da educação.

Difícilmente há alguém que não reconheça o potencial educativo destes novos instrumentos desenvolvidos pela inteligência humana e nenhum educador consciente de sua contemporaneidade pode opor-se à introdução das tecnologias digitais no processo pedagógico. Talvez seja ainda cedo para avaliar se os mesmos representam a passagem para um outro paradigma pedagógico, mas seu impacto é inegável e especialmente a escola revela uma enorme dificuldade de adequar-se à reconfiguração de tempos e de espaços que as novas tecnologias propõe para a atual sociedade.

Ao dizer que “a educação precisa ir aonde vai a vida”, Martí coloca a própria vida como fim e como meio da educação. Para ele, cada homem e cada mulher refletem o mundo, com seus mitos, sua história, seus sofrimentos e prazeres. A ciência e a técnica, por mais eficientes que sejam, não conseguem abranger a inteireza da vida e muito menos penetrar os mistérios do espírito humano. Para isso, necessita-se a poesia, a arte, a filosofia e todos os outros saberes que procuram dar conta de uma perspectiva deste mundo que se encontra em cada ser humano.

Martí testemunhou com sua obra e vida o que significa ser um educador contemporâneo de seu tempo e que se revela sobretudo na capacidade e na vontade de aprender com as coisas do cotidiano. Dizia ele: “Nada espanta tanto a alma grande como as pequenas coisas.”⁵⁷ Na educação isso significava estar atento tanto para a educação de crianças surdas e mudas, quanto para o currículo que as mais modernas escolas de eletricidade estavam adotando. Significava levar ao camponês uma palavra de ternura junto com as novas técnicas de cultivo da terra.

⁵⁷ Citado de *Obras Completas*, vol. 22, p. 189.

FUENTES

MARTÍ, J. (2001): *Obras completas*. La Habana, Centro de Estudios Martianos.

BIBLIOGRAFÍA

- ARÜERO, O. y CERUTTI G, H. (1996): *Utopía y nuestra América*. Quito, Biblioteca Abya-Yala, Coleção Biblioteca Abya-Yala, N° 28.
- ARGUMEDO, A. (2004): *Los Silencios y las Voces em América Latina: Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires, Colihue.
- ASSMANN, Hugo e MO SUNG, Jung. (2000): *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis, Vozes.
- BOFF, Leonardo. (1999): *Saber cuidar: ética do humano – paixão pela terra*. 2. ed. Petrópolis, Vozes.
- CASAS, A. (2006): Pensamiento crítico y marxismo em América Latina: algunas trayectorias entre Bolívar e Mariátegui, in *Pensamiento de nuestra América. Autorreflexiones y propuestas*. FERNÁNDEZ RETAMAR, R. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- DUSSEL, E. (2005): Europa, modernidade e eurocentrismo, in *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. LANDER, E (Org.). Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- DUSSEL, E. (2009): Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade, in *Epistemologias do Sul*. SANTOS, B. S; MENESES, M. P (orgs). Coimbra, Edições Almedina S.A.
- FERNANDEZ, F. (2006): Libertar a América e emancipar o homem, in *Martí e as duas Américas*. PABLO RODRÍGUEZ, P. São Paulo, Expressão Popular.
- FERNÁNDEZ RETAMAR, R. (2006): *Pensamiento de nuestra América. Autorreflexiones y propuestas*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

- FORNET-BETANCOURT, R. (1998): *Aproximaciones a José Martí*. Aachen, Wissenschaftsverlag Mainz in Aachen,
- FREIRE, P. (2000): *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, UNESP.
- FREIRE, P. (1996): *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1978): *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1984): e GUIMARÃES, Sérgio. “Sobre educação” em *Diálogos*, vol. 2, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- IANNI, Octávio. (1995): *O labirinto latino-americano*, 2. ed. Petrópolis, Vozes.
- MARTÍ, J. (2007): *Educação em Nossa América. Apresentação e organização de Danilo R. Streck*. Ijuí, Editora Unijuí,
- MARTÍ, J. (2007): Escola de Eletricidade, in *Educação em nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí.
- MARTÍ, J. (2007): Escola de Artes e Ofícios, in *Educação em Nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí.
- MARTÍ, J. (2007): Nossa América, in *Educação em Nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí.
- MARTÍ, J. (2007): Mestres Itinerantes, in *Educação em Nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí.
- MARTÍ, J. (2007): Vida, Palavra e Poesía, in *Educação em Nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí.
- MARTÍ, J. (2007): O Projeto de Instrução Pública- Os Artigos de Fé- O Ensino Obrigatório, in *Educação em Nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí.
- MARTÍ, J. (2007): Um Falso Conceito de Educação Pública, in *Educação em Nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí.
- MARTÍ, J. (2007): Às crianças que forem ler “La Edad de Oro”, in *Educação em Nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí.

- MARTÍ, J. (2007): Americanismo Sadio, in *Educação em Nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí.
- MARTÍ, J. (2007): A Educação da Mulher- carta para María Mantilla, in *Educação em Nossa América: textos selecionados*. STRECK, Danilo Romeu (org.). Ijuí, Ed. Unijuí.
- MARTÍ, J. (2001): Revista Guatemalteca, in *Obras completas*. La Habana, Centro de Estudios Martianos.
- MARTÍ, J. (2001): Louisa May Alcott, in *Obras completas*. La Habana, Centro de Estudios Martianos.
- MARTÍ, J. (2001): A Frederico Henriquez y Carvajal, in *Obras completas*. La Habana, Centro de Estudios Martianos.
- MARTÍ, J. (2001): Carta a Valero Pujol, Director de el progreso, in *Obras completas*. La Habana, Centro de Estudios Martianos.
- MARTÍ, J. (2001): Honduras y los extranjeros, in *Obras completas*. La Habana, Centro de Estudios Martianos.
- MIGNOLO, W.D. (2007): *La Idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona, Gedisa Editorial.
- PABLO RODRÍGUEZ, P. (2008): A atualidade de José Martí (Prólogo), in *José Martí & Educação*. STRECK, Danilo R. Belo Horizonte, Autêntica.
- PABLO RODRÍGUEZ, P. (2006): *Martí e as duas Américas*. São Paulo, Expressão Popular.
- PÉREZ, E. (1992): *Warisata: la Escuela-Ayllu*. 2. Ed. La Paz, Hisbol/Ceres.
- QUIJANO, A. (2009): Colonialidade do poder e classificação social, in *Epistemologías do Sul*. SANTOS, B. S; MENESES, M. P. (orgs). Coimbra, Edições Almedina S.A.
- MENESES, M. P. (2005): Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina., in *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. LANDER, E. (Org.). Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

- RAMÍREZ FIERRO, M. R. (1996): Simón Rodríguez y la utopía americana, in *Utopía y nuestra América*. ARÜERO, O. y CERUTTI G., H. : (orgs.). Quito, Biblioteca Abya-Yala.
- RODRÍGUEZ, S. (2006): *La Defensa de Bolívar. El Libertador del mediodía de América y sus compañeros de armas defendidos por un amigo de la causa social*. Caracas, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Editora Rectorado.
- RODRÍGUEZ, S. (1980): *Inventamos o erramos*. Caracas, Monte Ávila Editores.
- ROITMAN ROSENMAN, M. (2008): *Pensar América Latina. El desarrollo de la sociología latinoamericana*. Buenos Aires, CLACSO.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (2006): Nuestra América: reinventar um paradigma subalterno do reconhecimento e redistribuição, in *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. SANTOS, Boaventura de Sousa. São Paulo, Cortez.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (2004): *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo, Cortez.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (2009): *Epistemologias do Sul*. MENESES, M. P (orgs). Coimbra, Edições Almedina S.A.
- SARRACINO, R. (2006): “José Martí, Simón Bolívar y el equilibrio en las relaciones internacionales”, en *La Nueva Revista Venezolana*. N° 3. Caracas.
- STRECK, D. R. (2008): *José Martí e a Educação*. Belo Horizonte, Autêntica.
- STRECK, D. R. (2008): “José Martí e a educação popular”, en *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo.
- STRECK, D. R. (2006): “A Educação Popular e a reconstrução do público: há fogo sobre as brasas?”, en *Revista Brasileira de Educação*. Campinas.
- STRECK, D. R. (2005): “Encobrimento e emergências pedagógicas na América Latina”, en *Revista Brasileira de Educação*. Campinas.
- WEINBERG, G. (1984): *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- ZEA, L. (1972): *América como conciencia*, 2a. edición, México: Universidad Nacional Autónoma de México.