

em defesa da pesquisa

José Martí e Paulo Freire: a inserção nas insurgências pedagógicas da América Latina

José Martí and Paulo Freire: insertion in pedagogical insurgences in Latin America

Maria do Carmo Luiz Caldas Leite¹

¹ Universidade Católica de Santos, Estado de São Paulo, Brasil, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu e Pesquisa em Educação. Correio eletrônico: marialcl@unisantos.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3355-2077>.

Submetido em 02/11/2021. Aceito em 30/01/2022.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

José Martí e Paulo Freire: a inserção nas insurgências pedagógicas da América Latina

Resumo: Com o objetivo de aproximar os pensamentos de José Martí e de Paulo Freire, destacam-se as contribuições ao ideário educativo da América Latina. São arrolados dois aspectos: a) a inserção das obras freiriana e martiana na história das insurgências, que radica na indignação diante das injustiças; b) a autoctonia que reafirma a cultura ajustada à realidade latino-americana e não importada da Europa e da América Anglo-Saxônica. Dentro da profusão textual de Martí e de Freire, a escolha voltou-se à construção de uma pesquisa bibliográfica. Como conclusão, apresenta-se a relevância destes legados no bojo da radicalidade pedagógica, salientando as categorias comuns, entre elas, a vinculação da teoria com a prática e da escola com a vida.

Palavras-chave: José Martí. Paulo Freire. Pedagogia Latino-americana. Colonialidade.

Abstract: In order to bring together the thoughts of José Martí and Paulo Freire, the contributions to the Latin America educational ideas stand out. Two aspects are developed: a) the insertion of Freirian and Martian works in the history of the insurgencies, which are rooted in indignation in the face of injustice; b) the autochthony that reaffirms the culture adjusted to the Latin American reality, not imported from Europe and Anglo-Saxon America. Within the textual profusion of Martí and Freire, the choice turned to the construction of a bibliographical research. In conclusion, the relevance of these legacies in the midst of the radical nature of educational ideas is presented, highlighting common categories, including the freedom to reflect as a variant of the connection between theory and practice as well as of the school and life.

Keywords: José Martí. Paulo Freire. Latin American Pedagogy. Coloniality.

I Introdução

El pueblo más feliz es el que tenga mejor educados a sus hijos, en la instrucción del pensamiento, y en la dirección de los sentimientos. Un pueblo instruido ama el trabajo y sabe sacar provecho de él. Un pueblo virtuoso vivirá más feliz y más rico que otro lleno de vicios, y se defenderá mejor de todo ataque. Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres (MARTÍ, 1975, t. 19, p. 376).¹

¹ Toda a bibliografia citada, escrita em espanhol, tem tradução livre realizada pela autora deste trabalho, exceto em alguns casos nos quais a tradução acarretaria a perda significativa da força de expressão própria do autor, como, por exemplo, no caso das citações de José Martí.

Não é possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, decidir, lutar, fazer política. Daí a imperiosidade da prática formadora eminentemente ética. Posso ter esperança, sei que é possível intervir para melhorar o mundo. Meu “destino” não é predeterminado, ele precisa ser feito e dessa responsabilidade não posso me eximir. A História em que me faço com os outros e dela tomo parte é um tempo de possibilidades, de problematização do futuro e não de inexorabilidade (FREIRE, 2000, p. 59).

Na busca de aproximação aos legados de Paulo Freire (1921-1997) e de José Martí (1853-1895), é significativo destacar que as similaridades entre Brasil e Cuba são muitas, quando a cultura e a educação são consideradas frutos dinâmicos e intrínsecos das dimensões produtivas e sociais. Há muitos elementos que permitem inferir essa identidade, incluindo a condição de ex-colônia, o extermínio das populações indígenas e a escravidão dos negros originários das mesmas famílias africanas, o que aproxima os traços físicos, fruto de misturas étnicas semelhante entre brasileiros e cubanos.

Os laços entre os dois países fluíram em regime de normalidade até 1964, quando o governo do Brasil rompeu as relações diplomáticas, assinalando mudanças da política externa. Anteriormente a essa ruptura, as significativas palavras do herói nacional cubano, “Nenhum povo é dono do seu destino se antes não é dono de sua cultura” (MARTÍ, 1975, t.4, p. 93), apareceram no documento final do II Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife, no ano de 1963. Os movimentos populares brasileiros, em “oposição à recusa inflexível ao sonho e à utopia”, no dizer de Freire (2000, p. 15), atingiram seu período mais significativo entre 1962 e 1964, anos marcados pela ruptura da teoria e da prática da classe dominante como única depositária da Cultura e da Educação.

Pouco depois de concluir o seu doloroso e fecundo exílio, o educador brasileiro foi convidado a participar do Congresso de Psicologia, celebrado na Universidade de Havana, em 1987. Nesta ocasião, Freire (1997, p. 35) assim se expressou:

Estou em um país onde há um horizonte de liberdade, de criatividade, em que a Revolução tem a coragem de dizer que também se equivoca, em que a Revolução tem a coragem de dizer que há camaradas da direção revolucionária que se equivocam. Isso para mim - e o que vou dizer a vocês parece um absurdo quase mágico - é como se eu não pudesse deixar o mundo sem conhecer Cuba materialmente, palpavelmente e sensatamente. Depositei meu corpo em seu país, porque antes nele depositava minha alma - sem dicotomizar uma coisa da outra, ¿eh?

Durante sua visita, Freire destacou a importância de um brasileiro estar na Ilha, sem ter que enfrentar a polícia na viagem de retorno, e o fato de poder falar de Cuba em sua terra natal. Entretanto, caracterizou o Brasil como um país cheio de vergonha, de violações de direitos e de exploração das classes populares. Também manifestou os seus sentimentos de alegria e de perplexidade por não haver ido antes a Cuba, nas várias oportunidades em que foi convidado. O educador brasileiro não conseguiu realizar sua segunda viagem a Cuba programada para maio de 1997. Durante sua estância em Havana, em entrevista concedida à *Casa de las Américas* (PÉREZ; MARTÍNEZ HERÉDIA, 1987, p. 118) Freire declarou:

Sabia de tudo isso, mas aqui eu vi, aqui ouvi. Saiba que o povo, todo o povo do seu país comeu hoje. Saiba que todas as crianças do seu país vão à escola, mesmo que haja coisas a favor e contra a pedagogia que é feita. Não tenho dúvidas de que divirjo em algumas coisas, mas concordo com a totalidade, que é a revolução. E minha crítica é feita de dentro da revolução, nunca de fora. E sou muito radical quanto a isso.

Ainda que não existam em Paulo Freire referências diretas a José Martí, o ideário de ambos reflete a grande inquietação de não perpetuar as metodologias pedagógicas, entre as inúmeras utilizadas no mundo, com características mecânicas, uma vez que, para eles, a essência do processo educativo deve respeitar a realidade do educando. A formação problematizadora, sem constituir-se em uma simples transmissão pronta do saber, defendida por Martí e por Freire, almeja uma ruptura epistemológica e ontológica do paradigma egocêntrico, que despreza valores os humanistas nas situações de desigualdade próprias do discurso monológico da escola tradicional.

Na concepção de Pedagogia Latino-americana, consideraram-se inúmeras pedagogias que se apresentam com características emancipatórias, entre elas: do oprimido, da revolução, da insurgência e da resistência, em reconhecimento à pluralidade e à diversidade de práticas educativas deste subcontinente. Em muitas delas surgem traços da obra martiana, construída no século XIX. Martí, a figura cimeira que os independentistas cubanos legaram às futuras gerações, possuía um referencial teórico – que evoluiu historicamente – no qual a educação é concebida como uma estratégia para o desenvolvimento do homem. Nesse sentido, ele avaliou os limites estreitos da corrente positivista que adentrou na América Latina, na segunda metade do século XIX, “elaborando sua própria concepção educativa livre, integral e multifacetada que ultrapassava as fronteiras do utilitarismo e as caricaturas de cópias e ideias de outras latitudes” (CHÁVEZ RODRÍGUEZ, 1996, p. 36).

A partir de algumas aproximações entre Martí e Freire, o presente artigo busca contribuir ao debate a respeito da educação democrática e popular, que favoreça sociedades mais justas e solidárias, considerando a afetividade e o respeito, como aspectos fundantes da própria emancipação humana. Ainda que o espaço não comporte um estudo comparativo amplo, é possível trazer os dois educadores em um diálogo acerca de algumas convergências identificáveis, que vão desde suas trajetórias de exilados, que os fizeram passar por vários países, proporcionando-lhes saberes avançados para seu tempo, até a fé e a esperança no melhoramento humano. As ponderações aqui registradas, resultantes de uma pesquisa de cunho bibliográfico, pretendem larguear o pensamento relacionado à educação na América Latina. Em meio à realidade impregnada de inúmeros recuos e lentos avanços, marcados pela passividade e pela leitura fragmentada do mundo, as ideias sobre a educação nas concepções martianas e freirianas respondem a uma compreensão do mundo em que a reflexão e a ação se inserem em uma práxis própria dos intelectuais contra-hegemônicos.

José Martí e Paulo Freire protagonizaram uma práxis radical que deitou raízes para além de suas épocas e de seus contextos.

Nesta análise, almeja-se destacar aspectos de suas obras, em que a América Latina vai se situando no mundo, como um lugar privilegiado de densa produção pedagógica, ainda que existam fronteiras culturais e educativas entre os países, pela falta de permeabilidade das pesquisas desenvolvidas e, de forma mais acentuada, pelas dificuldades de que as investigações na esfera educativa saiam da academia e cheguem às escolas de nível básico. Os estudos de Ferreira Mafra e Querubim (2011), Lemos (2010) e Pontes (2020), com base nos dados levantados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no sistema da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) revelam uma tendência de crescimento do interesse pelos estudos freirianos na última década. Tal crescimento aconteceu não somente quantitativamente, mas de forma qualitativa, o que insere Freire como objeto privilegiado de pesquisas no Brasil. Entretanto, a educação brasileira, de acordo com os autores citados, apresenta uma situação aparentemente ambígua. Se, por um lado, os números de produções no âmbito acadêmico, precisamente no *strictu sensu*, manifestam um aumento, por outro, tais contribuições não impactaram significativamente o processo de disseminação e apropriação do referencial freiriano entre os profissionais da educação. Ainda que os dados apresentados nos estudos de

Ferreira Mafra e Querubim (2011), Lemos (2010) e Pontes (2020) não autorizem conclusões definitivas, eles revelam indícios de resistência, pois as ideias de Freire representariam uma ameaça à autoridade acadêmica na medida em que sua presença legitima os saberes do oprimido, segundo Romão (2004).

O trabalho de levantamento da obra de José Martí, que ensejou o presente estudo, foi realizado através de consultas a vários centros de documentação, museus e bibliotecas em Havana (Cuba) e em Tampa (Flórida, EUA), em inúmeros períodos intercalados entre julho de 1986 e janeiro de 2020. Uma parte significativa do material relacionado ao legado martiano foi extraída da frequência às Universidades de Ciências Pedagógicas e às escolas², em diversas províncias de Cuba, fundamentais para adentrar à compreensão das relações entre civilização e barbárie, assim como entre história e política presentes no ideário do “apóstolo” nacional de Cuba.

2 A insurgência como princípio educativo

¿Qué escuelas son esas donde solo se educa la inteligencia? Siéntese el maestro mano a mano con el discípulo y el hombre mano a mano con su semejante y aprenda en los paseos por la campiña el alma de la botánica, que no difiere de la universal, y en sus plantas y animales caseros y en los fenómenos celestes confirme la identidad de lo creado, y en este conocimiento y en la dicha de la bondad, viva sin la brega pueril y los tormentos sin espuma a que conduce aquel bestial estado del espíritu en que dominan la arrogancia. ¡No sabe de la delicia del mundo el que desconoce la realidad de la idea y la fruición espiritual que viene del constante ejercicio del amor! (MARTÍ, 1975, t. II, p. 86)

José Martí, nascido em Havana, no ano de 1853, filho de pais espanhóis, iniciou sua participação política escrevendo a jornais separatistas. Com a prisão de seu mestre Rafael Mendive, cristalizou-se em Martí a atitude de rebeldia contra a dominação espanhola. Em 1869, foi condenado a 6 anos de trabalhos forçados, mas passou somente 6 meses na prisão, pois conseguiu permutar a pena pela deportação à Espanha.

² Os contatos iniciais com as escolas cubanas reportam-se à década de 80, quando das visitas às instalações da Cidade Escolar “Libertad” (Havana), da Escola Vocacional “Lênin” (Havana) e da Cidade Escolar “26 de Julio” (Santiago de Cuba).

Dedicou-se ao estudo do Direito, obtendo, em 1874, o diploma na Universidade de Zaragoza. Entre 1881 e 1895, viveu em Nova Iorque, porém foi no México, na Guatemala e na Venezuela que alcançou o mais alto grau de identificação com a autoctonia da América, até o momento desconhecido a um filho de espanhol. Em razão de seu ativismo radical, foi nomeado cônsul do Uruguai e representou os interesses desse país em Nova York. Influyente na intelectualidade hispano-americana no final do século XIX, Martí percebeu que a libertação de Cuba não poderia acontecer sem a união do povo e de todos os setores da sociedade. O Partido Revolucionário Cubano, por ele fundado em 1892, assumiu a bandeira independentista e foi a base das ideias de unidade. Nos últimos anos de sua vida, regressou aos EUA, país estrangeiro onde mais tempo viveu, dando continuidade às suas atividades no campo cultural e jornalístico, mas, principalmente, dedicando-se à preparação do regresso à Ilha e da guerra de independência. Nas duas vezes em que conseguiu regressar a Cuba, julgado como conspirador, foi deportado. Em 1895, Martí partiu de Nova York a Cuba para se juntar às tropas comandadas pelo general Máximo Gómez, mas neste mesmo ano, no vilarejo de Dois Rios (Cuba), morreu em combate, sem ver concretizado o sonho de sua vida (FERNÁNDEZ RETAMAR, 1983).

Em “*Nuestra América*”, escrito em 1891, no momento de reorganização das lutas contra o sistema colonialista, o “apóstolo” apresenta suas concepções de insurgência, como princípio educativo, que mantém significativa vigência na pedagogia latino-americana, reivindicando uma história da América Latina, para além da Europa opressora. Bastante aguerrido, Martí (1983, p. 199) denunciava que apenas as universidades não preparariam os novos governantes, uma vez que os jovens da América necessitavam “arregaçar as mangas”, colocar as mãos na massa e fazê-la crescer com a levedura de seu suor.

Como estudioso não apenas dos problemas da instrução em todos os países do continente americano, onde teve a oportunidade de viver, Martí elaborou um pensamento pedagógico, convencido de que “*Patria es humanidad*”. A síntese de tal ideário constitui, até hoje, um paradigma:

→ Escola obrigatória, universal, gratuita e laica: a educação, como direito e dever de todos, assegurava a liberdade de consciência ao professor e ao aluno. “*Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres*” (MARTÍ, 1975, t.12, p. 375).

→ Educação científica e politécnica: o ensino das ciências e a educação para o trabalho constituíam princípios básicos. “*Y detrás de cada escuela un taller agrícola, a la lluvia y al sol, donde cada estudiante sembrase su árbol*” (MARTÍ, 1975, t.8, p. 287).

→ Educação para a vida: o fim primordial da educação consistia em educar o homem para seu momento histórico. “*La educación ha de ir a donde va la vida. Es insensato que la educación ocupe el único tiempo de preparación que tiene el hombre, en no prepararlo*” (MARTÍ, 1975, t.22, p. 308).

→ Conteúdo da educação – democrático e popular: fazer partícipes as massas populares dos bens da educação. Para que os povos sejam realmente livres, a educação deve refletir suas necessidades, em uma postura crítica aos modelos escolásticos e dogmáticos. “*Hay un sistema que consiste en convertir a los hombres en ovejas, - en deshombrosarlos, en vez de ahombrosarlos más. Una buena educación, ni en corceles, siquiera en cebras ha de convertirlos. Vale más un hombre rebelde que un manso*” (MARTÍ, 1975, t.21, p. 142).

Como uma das precursoras do pensamento filosófico em nosso continente, a obra martiana está permeada de características polifônicas, ao emprestar voz ao índio e ao afro-americano, realizando importantes críticas à herança etnocêntrica da filosofia europeia contra as possibilidades plurais identificadas na polifonia da mestiçagem presentes na América. No pensamento de Martí, “a inteligência americana estava no penacho indígena e quando se paralisou ao índio, se paralisou a América” (ACOSTA, 2015, p. 26).

Em meio aos seus pensamentos e ações voltados à revolução independentista Martí analisou com clareza a dominação implícita na falsa dicotomia de seu tempo: “*no hay batalla entre la civilización y la barbarie, sino entre la falsa erudición y la naturaleza*” (MARTÍ, 1975, t. 6, p. 17).

Com o avançar do século XIX, a afirmação do positivismo contribuiu para a consolidação, falsamente técnica e naturalizada de sentido pejorativo, da ideia de latinidade como expressão do “atraso” ou “fracasso” histórico e político-econômico. Partindo de um projeto político emancipador, o pensamento martiano adquiriu importância educativa na relação com a sociedade, na captação de espaços de disputas e no conhecimento construído como forma de insurgência na escola e na luta: “Trincheiras de ideias valem mais que trincheiras de pedras” (MARTÍ, 1983, p. 194).

A derrocada das lutas contra a Espanha pela independência em Cuba ocorreu no bojo das transformações socioeconômicas de afirmação do capital monopolista no final do século XIX, que ensaiou o progressivo aumento de requisitos para a reprodução capitalista não apenas em Cuba, mas em todo o continente americano. Em um contexto histórico marcado pela polarização entre o centro capitalista hegemônico e a periferia que lhe seguia a reboque, a Ilha se tornou uma neocolônia.

Na forma de colonialidade, o colonialismo chegou às raízes profundas do povo cubano e sobreviveu, apesar da descolonização ou da emancipação política da última colônia espanhola nas Américas. Não raras vezes a própria história oficial foi grosseiramente utilizada em exortações após a independência, que conviviam com a estrutura neocolonial. No seio dos movimentos independentistas, operava-se durante a República Mediatizada, instalada em Cuba durante as primeiras seis décadas do século XX, a naturalização do imaginário dos neocolonizadores, sob várias formas, entre elas a sedução do fetichismo cultural, estimulando a forte aspiração aos valores norte-americanos por parte dos sujeitos subalternizados (LEITE; CALDAS, 2019).

Com o ano de 1900, iniciou-se em Cuba um conjunto de imposições econômicas, políticas e sociais decorrentes da primeira intervenção militar dos EUA no país. A imagem da *cubanidad* utilizada pela metrópole espanhola foi trasladada aos estadunidenses, encontrando fértil terreno aos seus propósitos, em um contexto de racismo mais áspero e intolerante, nos marcos de uma visão profundamente rebaixada do homem latino-americano (LEITE, 2020).

No enfrentamento às tentativas de desarraigar o povo cubano de suas tradições histórico-culturais com a imposição de influências forâneas, a defesa das ideias pedagógicas de Martí, edificadas em meio às opressões, era fundamental. Na década de 1920, o líder estudantil Julio Antonio Mella (1903-1929), um dos cubanos mais firmes no despertar democrático das raízes da nacionalidade, em seu curto período de vida, demonstrou a forma como o passado de Cuba foi reconstruído, minando a verdadeira história, distorcendo-a, para servir a interesses alheios ao projeto popular defendido no século XIX. reconhecido como o mais autêntico líder estudantil cubano, foi um dos fundadores da Federação Estudantil Universitária, entre outras numerosas organizações. Desenvolveu, em sua curta existência, uma febril atividade política e revolucionária. A similitude entre as ideias de Martí e Mella em relação à *Nuestra América* realçava a imprescindível emancipação cultural dos povos, com a retomada da insurgência como princípio educativo. Mella (1975, p. 140) apresentou, em seu ensaio “Cuba, um país que nunca foi livre”, uma análise histórica da dominação estrangeira na

Ilha, contribuindo de forma definitiva à formação de uma consciência revolucionária no meio estudantil.

3 A radicalidade como princípio e prática no legado freiriano

O conhecimento emerge apenas através da invenção e da reinvenção, através da inquietante, impaciente, contínua e esperançosa investigação que os seres humanos buscam no mundo, com o mundo e uns com os outros (FREIRE, 1981, p. 58).

Nascido em Recife, em 1921, Paulo Reglus Neves Freire foi filósofo e educador, considerado um dos pensadores mais notáveis da Pedagogia Crítica. No ano de 1943, ingressou na Faculdade de Direito da antiga Universidade do Recife. Durante as décadas de 1950 e 1960, dedicou-se aos estudos no campo da educação de adultos em áreas proletárias, urbanas e rurais, em Pernambuco, nos quais alcançou resultados positivos. Em 1961, Freire assumiu a Diretoria do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife e, desde então, empenhou-se cada vez mais na educação das classes oprimidas. Freire empregou um modelo de alfabetização no Rio Grande do Norte, precisamente, na cidade de Angicos, região marcada por fortes reminiscências do colonialismo, em que logrou êxito em pouquíssimo tempo, conhecido por Método Paulo Freire, ampliado no Plano Nacional de Alfabetização, em 1964, pelo governo de João Goulart.

O educador pernambucano notabilizou-se pela sua proposta interdisciplinar, pelo desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, para que estes pudessem intervir em suas realidades, e pela crítica ao que chamou “modelo bancário de educação”. Freire prezava pelas vivências dos educandos, de modo que a Educação lhes servisse de instrumento para a conquista de sua autonomia e de intervenção na sociedade e para o desenvolvimento da consciência emancipada.

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assumira que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo, que supera o ingênuo, tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2000, p. 43).

A defesa de maior expressão em Freire, ao longo de sua vida, foi a da democracia radical, fato que o levou ao exílio, em 1964. Passando por diversos países, nos quais recebeu o reconhecimento por seu método e por sua obra revolucionária,

primeiramente, Paulo Freire esteve na Bolívia, por algumas semanas, e, em seguida, no Chile, onde permaneceria até 1969. Longe do Brasil, apartado de suas raízes, durante o governo do democrata-cristão de Eduardo Frei, colaborou com o Movimento Chileno de Reforma Agrária. A obra de Paulo Freire teve enorme repercussão, nacional e internacional, nas décadas de 1960 e 1970. No Brasil, em razão da ditadura militar, e apesar dela, as suas ideias ecoavam com grande cautela, sobretudo de forma clandestina, seja nos meios acadêmicos, seja no âmbito da educação popular. Alguns elementos contidos no denominado “Método Paulo Freire” foram apropriados e distorcidos pelo Movimento de Alfabetização Brasileira (Mobral), criado e mantido pelos governos, até a metade da década de 1980 (FERREIRA MAFRA; QUERUBIM, 2011).

Entre 1969 e 1970, trabalhou em Harvard por dez meses e, na década seguinte, foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (Suíça). Nesse período, assumindo missões pedagógicas, coordenou programas educacionais e ministrou cursos em nações europeias, africanas, asiáticas e americanas, sempre na valorização da autoctonia e da decolonialidade do saber.

Retornou ao Brasil, em 1980, após o início da abertura política. Foi Secretário de Educação Municipal de São Paulo, entre 1989 e 1991, no Governo de Luiza Erundina. Paulo Freire morreu de um ataque cardíaco em 2 de maio de 1997, na capital paulista (GADOTTI, 2001).

4 Aproximações entre Martí e Freire

A inserção de obra de José Martí na história das insurgências de subcontinente latino-americano radica no sabor de testemunho e na disposição de lutar contra as injustiças, fato que aproxima Paulo Freire ao legado martiano. Na ordem sociopolítica, as diferentes etapas de construção dos ideários dos dois educadores valorizaram processos autóctones, que contribuem para a vindicação do trabalho docente, em um contexto distinto dos postulados colonialistas e neocolonialistas e do pensar com “mentes importadas”. Martí e Freire não foram apenas variantes terceiro-mundistas de teorias europeias, mas revolucionários originais, que souberam se nutrir da própria realidade para projetar um futuro diferente ao mundo.

A perspectiva identitária de José Martí para a *Nuestra América*, forjada nas lutas pela emancipação humana, teve reflexos em um grande número de educadores na

América Latina, dentre eles Paulo Freire, que produziram duras críticas às novas formas de preponderância produzidas pelas ideologias forâneas. A colonização das mentes era concebida por Martí como a dominação cultural, em que os povos originários foram convencidos pelo sistema de ideias coloniais de que os seus saberes e valores eram inferiores e, portanto, deveriam ser suprimidos. O ideário martiano destacava a luta pela liberdade com fim da degradação humana, da escravidão, da exploração de crianças e a incorporação feminina à educação: “*Las campañas de los pueblos solo son débiles, cuando en ellas no se alistan el corazón de la mujer* (MARTÍ, 1975, t.5, p. 16).

O estudo dentro do universo temático para os temas geradores, nos quais são identificadas as palavras "grávidas de mundo", como dizia Freire, compõe o processo de alfabetização, partindo do pressuposto de que o analfabeto não vive num vazio de cultura e nem num estado de ignorância absoluta, assim como nas Campanhas de Alfabetização em Cuba, que tiveram seus antecedentes na época do colonialismo espanhol.

Como reflexo de um pensamento autóctone, o exército libertador *mambí*³ vinculou a aprendizagem da escrita e da leitura aos movimentos libertadores. Em 1896, com a publicação de *El cubano libre*, editou-se a primeira cartilha voltada ao desenvolvimento de uma consciência participativa na vida político-social, onde a ideia era partir da cultura dos camponeses e dos homens escravizados, que trabalhavam no cultivo da cana. Em suas bases, a herança de Martí desmonta o mito histórico do eurocentrismo e todo o aparato da conquista colonial, rechaçando o argumento apologético segundo o qual o colonialismo havia sido o propulsor da incorporação das Américas à História. O lado jocoso é que os europeus iniciaram a propagação da imagem selvagem e primitiva dos indígenas, quando na realidade os colonizadores aproveitaram os conhecimentos da flora e da fauna na América, que haviam acumulado os povos originários à exploração colonial no novo mundo.

Seja a história esquecida do período pré-colombiano, fato que Martí denunciava, ou os temas geradores de Paulo Freire, o fundamental é que a educação esteja enraizada na vida das pessoas de carne e osso, e não mais num mundo abstrato,

³ *Mambí* é o termo com que se denominavam, no século XIX, os insurgentes contra a Espanha, além de outros significados, tais como bandido e criminoso. O mesmo termo era usado em terras do Congo. Esse nome, antes depreciativo, converteu-se em sinônimo de construtor do futuro, como o fim do colonialismo nas Américas.

característico da pedagogia aposta às metodologias dialógicas e participativas, sem os instrumentos necessários para quebrar o autoritarismo nas diversas esferas da vida social.

Para Martí e Freire, a emancipação cultural era uma maneira de alargar e aprofundar a consciência do mundo, inserindo os sujeitos como donos de suas histórias. Dentre as características desta perspectiva pedagógica, o ato educativo, como uma prática social e culturalmente situada, passa pelas históricas discriminações e exclusões. Segundo Pontes (2020), “na concepção freiriana, a práxis pedagógica é sempre mediada pela ação dialógica com o método pedagógico e pela relação horizontal entre educador e educando como condição ontológica primordial”. Para que o ser humano desempenhe sua humanização, com o inédito viável em busca do “ser mais” e na edificação de um mundo possível, torna-se imperiosa a promoção de uma educação que estimule a conscientização, que “não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas a opção, decisão, compromisso” (FREIRE, 1981, p. 9).

Quijano (2005) cunhou o conceito de colonialidade como algo que transcende ao colonialismo histórico e que não desaparece com a independência política. Nas tensões dialéticas entre a colonialidade e as resistências buscam-se alternativas à superação das intencionalidades existentes nas epistemologias tradicionais. Neste sentido, o legado emancipador do cubano Júlio Antonio Mella, forjado em sua vida de universitário, na perspectiva de suplantar a colonialidade pedagógica, está impregnado pelas lutas contra a intervenção estrangeira dentro do campo educativo.

Na tentativa de entender as estratégias de poder subjacentes ao exercício da colonialidade, Quijano (2007) desenvolveu a ideia de colonialidade do poder, como um modelo de exercício da dominação que interliga a Educação, a formação racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção de conhecimento, em uma relação mais duradoura e estável do que aquela apresentada no colonialismo histórico. O herói nacional de Cuba tinha a convicção que para transformar a escola em um lugar realmente emancipatório seria necessário quebrar os alicerces do colonialismo cultural. Freire (2005) defendia que o propósito da educação libertadora é o de superar a visão ingênua ou fatalista da realidade como eterna e imutável, trasladando-a à percepção de que ela é construída pelos homens e, portanto, passível de ser demudada. Neste processo de desconstrução, o papel educativo é o de problematizar aspectos da vivência dos oprimidos, permitindo aos educandos apreender o processo de construção do arcabouço opressor e as categorias que fundamentam os mitos de tal estrutura, admitindo uma postura diferente da passividade diante dela. “O fatalismo

cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e busca, de que os homens se sentem sujeitos” (FREIRE, 2005, p.85).

Durante as primeiras décadas da República Neocolonial cubana, a grande maioria da população somente via em Martí o seu legado de patriotismo e sacrifício ilimitado, sem perceber cabalmente a transcendência e o radicalismo de suas ideias. Somente dois setores tomaram consciência dessa projeção: de um lado, os companheiros luta, que lograram sobreviver à guerra; e, de outro, os inimigos da causa independentista, que sentiram diretamente o látigo das acusações e dos pensamentos martianos (CANTÓN NAVARRO, 2008, p. 129).

A política da oligarquia *criolla*⁴ a partir da crise globalizada do modelo neocolonial, passou a restringir a produção agrícola e industrial à esfera açucareira, mediante a cartelização, tendo o sistema educativo se convertido em instrumento de norte-americanização, enquanto as organizações do magistério, como lutadores anti-imperialistas, adotaram Martí como o paradigma da educação nacional. Sua extensa obra pedagógica e sua persistente luta, inspiraram diferentes gerações. O ideário pedagógico de Martí manteve-se na palavra cotidiana dos professores, que inscreveram na memória das crianças seus *Versos Sencillos*: junto aos versos, levantou-se a figura do herói, que devia haver sobrevivido para construir a república sonhada. Com essa recordação viva, começou a alimentar-se, novamente, a utopia, porque a obra de Martí saía, paulatinamente, do silêncio dos arquivos (POGOLOTTI, 1995, p. 5).

Outro ponto de convergência foi o aprofundamento dos processos históricos de opressão e desconstrução das soberanias nacionais, não apenas no Brasil, como também em outros países da América Latina e do Caribe, que eclodiram em meados da década de 1960. No enfrentamento ao contexto adverso instaurado no subcontinente latino-americano, para os educadores progressistas, lutar pelo legado freiriano significou defender a liberdade de pensamento como elemento essencial à superação das relações de opressão. “Seria, na verdade, uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (FREIRE, 1984, p. 89)

⁴ A palavra *criollo*, em espanhol, significa pessoa nascida na América, filha de pais europeus, radicalmente distinto do termo “crioulo”, em uso no Brasil atual, para designar um indivíduo negro.

Em diferentes contextos, durante décadas de ofensivas recolonizadoras, para que as ideias de Freire e Martí não fossem descaracterizadas, se intensificaram as lutas de professoras e professores identificados com o ideário emancipador e comprometido com as resistências na defesa da autonomia dos sujeitos e da democracia plena.

Martí inaugurou a percepção da obra de Marx na América Latina como uma opção pelos pobres, ainda que, até 1880, o educador cubano rechaçasse a ideia de luta de classes. Como afirmou o “apóstolo” de Cuba: “Espanta-me a ideia de lançar homens contra homens” (CANTÓN NAVARRO, 2008, p. 62). Contudo, assim como Marx, Martí sentia uma perplexidade pelo fato de homens tirarem proveito do trabalho de outros. Cotejando os escritos acerca do julgamento dos anarquistas de Chicago, em 1886, emergiu o caminho de radicalização de suas ideias, quando ele escreveu: “Uma vez reconhecido o mal, o ânimo generoso sai a buscar remédio. Uma vez esgotado o recurso pacífico, o ânimo generoso recorre ao remédio violento” (MARTÍ, 1975, t. 9, p. 337).

Em referência à maturação das posições sociais de Martí e de Freire, configurando as balizas de seus pensamentos e ações revolucionárias, com alguma aproximação, é possível acercar Freire desta recepção de Marx. A educação, como ato político, está ligada de forma abrangente à influência do humanismo marxista, que ocorre por meio da prática reflexiva, a práxis, ao abordar a teoria e a prática voltadas a uma transformação social. Entretanto, nas palavras do educador brasileiro:

Nunca entendi que as classes sociais, a luta entre elas, pudessem explicar tudo, até a cor das nuvens numa terça-feira à tardinha, daí que jamais tenha dito que a luta de classes, no mundo moderno, era ou é o motor da história. Mas, por outro lado, hoje ainda e possivelmente por muito tempo, não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque. A luta de classes não é o motor da história, mas certamente um deles. (FREIRE, 1992, p. 91).

Rodríguez Rivera (2006, p. 113) destaca que “o legado martiano não utiliza os termos trabalhadores ou proletários, mas menciona termos mais essenciais, como a pobreza e o desamparo, fato que situa os pobres da terra abaixo dos degraus, até mesmo das classes sociais”. As expressivas palavras de Martí (1975) guardam relação com a dedicatória de Freire (1981):

Con los pobres de la tierra
Quiero yo mi suerte echar:
El arroyo de la sierra
Mi complace más que el mar.
(Versos Sencillos)

Aos esfarrapados do mundo
E aos que neles se
Descobrem e, assim
Descobrimo-se, com eles
Sofrem, mas sobretudo,
Com eles lutam.
(Pedagogia do Oprimido)

Em distintas conjunturas de insurgências pedagógicas, os dois pensadores contribuíram para educar, sem reproduzir simplesmente o que vem germinando na América Anglo-saxônica e na Europa, fato que representa muito mais do que a simples recusa à herança legada à América Latina, sendo necessário contextualizá-los histórica e epistemologicamente.

Um outro ponto significativo tem a ver com a inquietação de ambos em não separar a educação do tempo em que ela se realiza. Para Martí, o fim primordial da educação consiste em educar o homem para sua circunstância histórica:

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podría salir a flote: es preparar al hombre para la vida (1975, t. 8, p. 281).

Para Freire, ecoando o pensamento de Martí, um dos elementos mais deploráveis é um educando ser um exilado de sua própria época, estando impedido de se engajar no processo questionador, uma vez que apartar os seres humanos da tomada de decisões é transformá-los em objetos. O educador brasileiro considerava que para o homem não era suficiente apenas viver no mundo, mas sim, estar no mundo, dialogando e transformando a cultura. “Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias” (FREIRE, 1979, p. 16).

Estas questões têm importantes desdobramentos na relação entre a educação e a instrução concebidas como categorias pedagógicas em movimento. Segundo o legado martiano: “*es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época y la época*” (MARTÍ, 2001, p. 281), no âmbito da pedagogia comprometida com o mundo em transformação. Nas palavras de Freire (1979, p. 30): “quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”

Neste contexto, percebe-se a importância da educação para a ruptura, para os avanços e para o equilíbrio ético-moral do mundo. Martí (2011, p. 305) assim se expressa:

Cuando hay muchos hombres sin decoro, hay siempre otros que tienen en sí el decoro de muchos hombres. Ésos son los que se rebelan con fuerza terrible contra los que le roban a los pueblos su libertad, que es robarles a los hombres el decoro. En esos hombres van miles de hombres, va un pueblo entero, va la dignidad humana.

A Pedagogia emancipadora de Freire aponta à superação de uma realidade de homens direcionados e passivos, oprimidos pelo analfabetismo, que sentiam medo da liberdade. A saída para tão degradante situação seria a prática consistente e crítica, sem a qual não se atingiria o conhecimento real e necessário. Em síntese, o educador brasileiro ao longo de sua vida defendeu uma educação centrada nos valores e na justiça social, como caminho de alteração de rumos da sociedade, à formação de gerações mais solidárias e responsáveis, não apenas com o enfoque de conhecimentos científicos ou de posicionamentos políticos, mas com a mobilização dos sistemas básicos de valores dos indivíduos e dos grupos sociais. Assim, a educação, enquanto ato político, desconstruiria o discurso da neutralidade, propagando a ética, a convivência humana em harmonia, compreensão e diálogo, assim como o respeito ao direito, aos deveres e à justiça para todos os seres humanos, o combate às posições de opressão, intolerância, discriminação ou de fanatismo, a necessidade de eliminação da violência em todas as manifestações. Freire (1981, p. 54), nesta direção, aponta que

Nenhuma pedagogia que seja verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando-os como infelizes e apresentando-os aos seus modelos de emulação entre os opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção.

Em Martí, este diálogo passa pela relação amorosa dos educadores com seus educandos. O fato de o ideário martiano, impregnado de humanismo, privilegiar os valores, tornou-se evidente em 1889, quando da publicação do primeiro número de *La Edad de Oro*, revista voltada à infância do continente latino-americano. Com uma ternura militante, nessa obra, escrita e produzida por Martí, surge a proposta de criar na crianças de *Nuestra América* – ameaçados pela progressiva perda de sua identidade cultural – uma consciência anticolonialista. Mais do que relatar fatos históricos, a revista apresenta textos sobre a origem e evolução das espécies, arquitetura, artes plásticas e leis das ciências naturais. Uma das primeiras lições é “*La historia del hombre*

contada por sus casas”, que propicia às crianças conhecer a historicidade de nossos povos originários. Referindo-se aos nativos da América Antiga, narra: “*Ellos fueron inocentes y supersticiosos. Ellos imaginaron su gobierno, su religión, su arquitectura, su poesía y su industria. Todo en ellos es atrevido y nuevo. Fue una raza artística, inteligente y limpia.* (MARTÍ, 1975, t. 18, p. 380)

Para Paulo Freire, o diálogo como ato criador ocorre em um profundo amor ao mundo e às pessoas, em uma intensa fé nos indivíduos, na sua capacidade de fazer e de criar, no clima de confiança e na propagação da esperança: “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser determinado e o ser condicionado” (FREIRE, 2010, p. 53).

Observa-se ainda no legado freiriano, que o conceito de diálogo vai além do direito à liberdade de expressão ou de opção. Na pedagogia emancipadora de Freire é impossível idealizar uma noção de liberdade desprovida de contextualização histórica e cultural. Sem a assunção desta demanda, a própria liberdade se esvazia, corroborando com a sustentação de novas configurações da exploração social e da violação de direitos. No âmagô do homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de suas possibilidades, se alonga o “medo da liberdade”. Freire fez da prática o elemento privilegiado para a reflexão acerca das inseguranças e das dúvidas, que as forças sociais poderosas criam aos oprimidos. Em suas palavras: “É uma das condições necessárias ao pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 1992, p. 30).

Isto conduz a ideia subsequente de que a liberdade pode se expressar de duas formas: a dos círculos fechados e aquela que permite expressar e compartilhar vivências. Como afirmou Martí (1975, t. 9, p. 453), “*el mundo tiene dos campos: todos los que aborrecen la libertad, porque sólo la quieren para sí, están en uno; los que aman la libertad, y la quieren para todos, están en otro*”.

Soma-se a isso a liberdade de pensar a própria prática. José Martí (1975, t. 9, p. 457) criticava a soberba dos intelectuais que “*sofocan la persona del niño, en vez de facilitar la expresión de la originalidad que cada criatura trae en sí; así producen una uniformidad repugnante y estéril y una especie de librea⁵ de las inteligências*”.

⁵ *Librea* é a denominação usual, na época de Martí, aos trajes dos uniformes de criados servidores das famílias abastadas.

A relação que estabeleceria Martí (2011, p. 52) entre cultura, educação e emancipação – “ser culto é o único modo de ser livre” –, serviria de base ao sistema educativo orientado a novos fundamentos com o fim da dominação estrangeira. O “apóstolo” de Cuba, em meio às insurgências do século XIX, apontava que “a escola e o lar são dois formidáveis cárceres do homem” (MARTÍ, 1991, t. 18, p. 291).

Martí (1991) entendia que a disciplina e a tolerância eram essenciais ao programa revolucionário democrático. Para o “apóstolo” de Cuba, uma das ideias que caracterizara a democracia liberal da América Latina na segunda metade do século XIX era a de educação popular, não exclusivamente da educação voltada à classe pobre, mas a todas as classes da nação. A fé de Martí na educação, como remédio para os males sociais, era ilimitada por despertar nos homens a compreensão, a solidariedade e o respeito. Para Freire, “a tolerância é uma virtude não somente espiritual, mas também revolucionária, que significa a capacidade de conviver com o diferente para lutar contra o antagônico” (PÉREZ; MARTÍNEZ HERÉDIA, 1987, p. 114). Os dois educadores parecem coincidir que a intransigência faz parte da tolerância democrática, pois supõe o irrestrito reconhecimento e o rechaço frente aos comportamentos que reproduzem a violência discriminatória, a injustiça social e a exclusão política.

5 Considerações finais

As reflexões do presente estudo reconhecem que, na emergência de novas propostas políticas em diferentes países latino-americanos, termos como decolonialidade e descolonização passaram a ser utilizados indiscriminadamente, como se fossem suficientes os rótulos para alcançar um pensamento descolonizador. Por esta razão, ao tratar dos elos entre a Educação e as raízes dos ideários martiano e freiriano buscou-se demonstrar como os conceitos estruturantes da autoctonia concebem significativos aportes no entendimento da decolonialidade. Antes de converter-se em tendência na academia, uma espécie de moda, Martí e Freire voltaram seus pensamentos aos projetos emancipatórios, no sentido de descolonizar a Educação.

Entretanto, de forma geral, a visibilidade de todos os grandes pensadores legados ao mundo apresenta a tendência de ser proporcional à importância dos países a que pertencem. Muitas vezes, os latino-americanos padecem de limitações em suas próprias terras. Provavelmente, se Martí e Freire tivessem nascido em alguma nação

imperial do poder e da cultura, os seus ideários estariam revestido de outra abrangência. Apesar disso, estas considerações assinalam a vigência dos pensamentos martiano e freiriano, sempre que os movimentos contemporâneos buscam realizar o que era incipiente em épocas passadas: desprezar o significado do autêntico e do genuíno, para dar asas ao colonialismo e ao neocolonialismo disfarçados de universalidade.

Martí e Freire lutaram por um mundo justo e voltado aos valores humanistas, dotados da congruência aliada à ação. Nos arcos de suas vidas, em contextos semelhantes, confirmaram a estreita relação entre os modos de ser e de atuar. As vivências no exílio, a que ambos foram condenados, lhes serviram de favorecimento para discernir as realidades locais, dentro de um contexto cultural e político mais amplo. Coerente com as dificuldades de suas épocas Martí e Freire não conceberam o exercício da inteligência sem a prática consequente. Até a morte de ambos foi a expressão de seus princípios. O “apóstolo” Cuba aspirou morrer de “*cara al sol*” (MARTÍ, 1997, p.109) e assim foi sua queda em 19 de maio de 1895, pela causa da emancipação humana e pela da luta com *los pobres de la tierra*. Paulo Freire, em 1997, duas semanas antes de falecer, afirmou que “gostaria de ser lembrando como alguém que amou a vida” (GADOTTI, 2003, P. 76).

Para concluir este exercício reflexivo sobre os legados martiano e freiriano, não se deve esquecer que para os dois educadores estar alfabetizado é pensar por si mesmo, o que pode resultar em algo “perigoso”, porque pensar significa também interrogar as estruturas do poder. O aparato de domínio, que emprega não apenas meios coercitivos, mas também a ofensiva ideológica das classes dominantes, procurando desconstruir e atacar o pensamento crítico, no bojo de uma visão conservadora e reacionária no mundo, segue em curso. Contudo, em nosso subcontinente, ao longo de séculos da dominação colonial se construíram pensamentos e práticas de denúncia do colonialismo e da colonialidade. Nas tentativas de estrangulamento do conteúdo ético da esperança, para a realização dos homens, que reivindicam a dignidade e a liberdade do ser humano, há a presença concreta de ameaças à sua manutenção e a inquietação quando a um futuro de adversidades, que condenaria Martí e Freire a outro exílio, desta vez ideológico.

Levando em conta a densidade dos legados martiano e freiriano, não é possível abarcar a existência humana para torná-la melhor sem o sonho e o alento utópico. “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 2002, p. 10). Ao diferenciar instrução de educação e destacar o processo

dialético entre as categorias pedagógicas, Martí defendeu o princípio de que não há boa educação sem instrução. Era necessário orientar o pensamento ancorado na realidade e comprometido com a transformação do mundo, porém, ao mesmo tempo, era imprescindível cultivar os sentimentos. Na expressão de Baralt (1990, p. 1), “ninguém enganchou seu carro a uma estrela, com mais firme propósito de alcançar uma meta, fossem quais fossem a altura e dificuldade do caminho”, do que o “apóstolo” de Cuba. Para ele, a vida era luta em perene aperfeiçoamento.

Com o olhar voltado à pedagogia radical, fortemente ancorada em José Martí e Paulo Freire, almeja-se, neste breve percurso, transitando entre o passado e o presente, haver demonstrado que as rupturas da opressão são possíveis, porque a história humana é aberta à esperança e ao pensamento utópico.

Referências

- ACOSTA, Leonardo. *José Martí: el indio de Nuestra América*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2015.
- BARALT, Blanche Zacharie de. *El Martí que yo conocí*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, Pueblo y Educación, 1990.
- CANTÓN NAVARRO, José. *Una revolución martiana y marxista*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2008.
- CHÁVEZ RODRÍGUEZ, Justo Alberto. Las Ideas de José Martí sobre educación. In: TURNER, Lidia et al. (org.). *Martí y la educación*. La Habana: Pueblo y Educación, 1996.
- FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto. Introdução a José Martí. In: MARTÍ, José. *Nuestra América: antología*. São Paulo: Hucitec, 1983.
- FERREIRA MAFRA, Jason; QUERUBIN, Viviane Rosa. Paulo Freire e a Academia. *EccoS Revista Científica*, n. 26, p. 19 – 36, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=71522347002>. Acesso: 16 ago 2021.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. “Diálogos sobre o vivido: diálogos entre Sérgio Guimarães e Paulo Freire”. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 23, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. *Didática universitária: o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*. Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, Ramon (orgs.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-277.

RODRÍGUEZ RIVERA, Guillermo. *Por el camino del mar: los cubanos*. La Habana: Boloña, 2005.

ROMÃO, José Eustáquio. A civilização do oprimido. In: CORTESÃO, Luiza, et.al. *Diálogos através de Paulo Freire*. Ed. Instituto Paulo Freire de Portugal, Porto, 2004.

Maria do Carmo Luiz Caldas Leite | Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Licenciada e Bacharel em Física pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP). Professora Titular de Física da Universidade Católica de Santos no Centro de Ciências da Educação e Comunicação (CCEC) e no Centro de Ciências Exatas, Arquitetura e Engenharia (CCEAE). Vice-líder do Grupo de Pesquisas Políticas Públicas em Educação: Trabalho e Formação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu e Pesquisa em Educação da Universidade Católica de Santos (Certificado no Diretório do CNPq). Diretora de Relações Internacionais da Associação Cultural José Martí da Baixada Santista, Estado de São Paulo, Brasil.