

As concepções martianas sobre educação: uma pedagogia decolonial?

Martian conceptions about education: a decolonial pedagogy?

Amélia Cardoso de Almeida

*Doutoranda em História pela Universidade Federal de Goiás-UFG,
Goiânia-GO, Brasil*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.25

RESUMO

O presente texto tem como objetivo analisar as concepções martianas sobre a educação, como elemento de luta contra o colonialismo espanhol e as ações neocolonialistas dos Estados Unidos em relação a América Hispânica. A partir da análise das concepções educacionais de José Martí (1853-1895), pretende-se discutir sobre as possibilidades ou não de vislumbrar as concepções educacionais martianas como uma proposta de ensino que atualmente, a luz da crítica decolonial latino-americana, podemos considerar como um ensino que buscava transcender e questionar o colonialismo e a colonialidade, resultando em uma pedagogia decolonial.

Palavras-chave: educação. José Martí. decolonialidade. América Hispânica.

ABSTRACT

This text aims to analyze Martian conceptions of education as an element in the struggle against Spanish colonialism and the neo-colonial actions of the United States in relation to Hispanic America. From the analysis of the educational concepts of José Martí (1853- 1895), we intend to discuss the possibilities or not of envisioning Martian educational concepts as a teaching proposal that currently, in the light of Latin American decolonial criticism, we can consider as a teaching that sought to transcend and question colonialism and coloniality, resulting in a decolonial pedagogy.

Keywords: education. José Martí. decoloniality. Hispanic America.

INTRODUÇÃO

José Martí(1853-1895), foi um intelectual cubano da segunda metade do século XIX. Filho de pais espanhóis, sua mãe Leonor Antonia de la Concepción Micaela Pérez y Cabrera, nasceu no ano de 1828 em Santa Cruz de Tenerife, nas Ilhas Canárias e faleceu no ano de 1907 na cidade de Havana. Seu pai Mariano de los Santos Martí y Navarro, nasceu no ano de 1815 em Valência, na Espanha e faleceu no ano de 1887 em La Habana. Do matrimônio entre eles nasceram sete filhas e um filho, José Martí.

Como a família de Martí era de origem pobre, só conseguiu continuar seus estudos, graças ao seu bom desempenho enquanto estudante. Não passou despercebido aos olhos do mestre cubano Rafael María de Mendive (1821- 1886) que foi diretor e professor na escola onde Martí estudava. Como professor pode vislumbrar as grandes qualidades do então jovem José Martí, que o considerou como um pai e mentor teórico. Mendive, além de professor, era um poeta e um cidadão que não se acomodava diante do colonialismo espanhol em Cuba. Conseguiu autorização junto ao pai de Martí para custear seus estudos e passou a ser o responsável pela formação do novo intelectual que se formava cada vez mais consciente de seu verdadeiro papel como pensador e cidadão de uma colônia espanhola em luta para se tornar independente.

Martí morreu aos 42 anos de idade, mas conseguiu deixar uma vasta obra, composta por textos jornalísticos, poemas, ensaios, resenhas, correspondências oficiais e pessoais, artigos sobre os mais variados temas para serem publicados em revistas, periódicos, discursos, entre outros. Seus escritos foram reunidos e publicados no ano de 1975, como as Obras completas de José Martí, que está dividida em 27 tomos.

Para o educador, filósofo e teólogo brasileiro, Danilo Romeu Streck, a vida itinerante de Martí também o fato de que sempre há uma faceta nova a ser descoberta sobre a vida de José Martí. Sobre a obra de José Martí, o referido autor destaca que seu pensamento e seus escritos estão profundamente arraigados em Cuba, mas também tem uma inegável universalidade. Universalidade que pode ser entendida como a radicalidade do pensamento martiano, não no sentido de ser intolerante, mas no sentido de procurar ir à raiz das condições e situações que investigava. Nesse sentido, conseguiu abranger diversos campos de conhecimento, como o político, o teológico, o jornalístico, o literário, o filosófico e o pedagógico (STRECK, 2008).

No que se refere as suas concepções educacionais, Martí enfatizou suas ideias sobre educação principalmente no artigo intitulado “Professores Ambulantes”(1884), na Revista “La-Edad De Oro”(1889) e no ensaio político “Nuestra América” (1891). A partir da leitura de tais escritos, podemos inferir que José Martí defendia que a educação deveria ser instrumento de resistência ao colonialismo espanhol e as intenções neocolonialistas dos Estados Unidos em relação aos outros países da América. Assim sendo, pretende-se a partir da análise sobre o pensamento educacional de Martí, identificar se tais concepções educacionais, podem ser consideradas como uma pedagogia decolonial, com um ensino que busque questionar o colonialismo e a colonialidade ainda vigentes.

Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o colonialismo diz respeito a dominação, exploração, controle político, cultural e econômico que uma população determinada exerce em relação a outra. A colonialidade está vinculada ao colonialismo, mas é um conceito distinto e mais duradouro que o colonialismo, pois o colonialismo chegou ao fim com as independências políticas e jurídicas dos povos colonizados, mas muitas práticas políticas, culturais, econômica e sociais dos povos outrora submetidos ao colonialismo ainda estão vinculados as heranças coloniais. Ou seja, atualmente ainda podemos perceber que muitas heranças coloniais se fazem presente através do racismo, da intolerância religiosa, da intolerância em relação aos povos indígenas, da desigualdade de gênero, entre outras práticas (QUIJANO, 2010).

Nesse sentido, as propostas educacionais de Martí, em um primeiro momento tinha como base a realidade de Cuba, sua pátria, que no contexto que Martí defende suas ideias ainda era colônia da Espanha. E depois, a partir de suas vivências em outros países da América, suas propostas educacionais foram direcionadas também aos outros países da América Espanhola que já eram do ponto de vista político e jurídico independentes. Países que Martí se referiu a eles como os países da “Nuestra América”. Martí defendia a tese de que a colônia continuou vivendo nas novas repúblicas que se formaram a partir das independências políticas e jurídicas, devido à importação excessiva de ideias europeias e estadunidenses (MARTÍ, 2011). E sendo assim, para Martí, o principal meio para que a “Nuestra América” caminhasse rumo a construção de sua própria história seria através de um ensino que estivesse em sintonia com sua realidade social, econômica, política e cultural.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Diante do exposto acima, nossos objetivos são: identificar as ideias educacionais de José Martí, entender a luz dos intelectuais latino-americanos Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Enrique Dussel e Walter Mignolo o que é uma pedagogia decolonial e por fim discutir sobre a possibilidade ou não do pensamento educacional de Martí poder ser considerado como uma pedagogia decolonial.

Com o objetivo de alcançarmos nossos objetivos será feito uma breve investigação sobre o contexto político e social de formação profissional e intelectual de José Martí. Depois abordaremos sobre o pensamento educacional de Martí. E por fim, a luz de intelectuais como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Enrique Dussel e Walter Mignolo, buscaremos entender o que é uma pedagogia decolonial. E a partir de então, tentaremos responder a pergunta orientadora do presente texto: se as concepções educacionais de José Martí podem ser consideradas como uma pedagogia decolonial?

Contexto político e social de formação profissional e intelectual de José Martí

Entre as diversas profissões que Martí exerceu, destacam-se: foi escritor, jornalista, diplomata, professor, entre outras funções que desempenhou ao longo de sua vida. Ainda criança, por influência de Mendive começou a se envolver com as causas políticas e culturais do povo cubano, ainda submetidos ao colonialismo espanhol. Podemos dizer que a formação que Martí recebeu de Mendive foi fundamental para que ele se transformasse em um intelectual comprometido a pensar a história da América Hispânica a partir de um novo olhar, o olhar na perspectiva do colonizado. Quando Martí tinha 15 anos de idade, no ano de 1868 inicia-se a Guerra dos Dez Anos.

A Guerra dos Dez Anos foi à guerra cubana contra a Espanha, que se iniciou em 1868 e se prolongou até 1878. Esse período de revolução é também conhecido como a Grande Guerra ou ainda a Revolução de Yara. Nessa pesquisa, chamaremos o conflito de Guerra dos Dez Anos, como é chamado por Lemos; Barros (1994) e Roberto Fernandez Retamar (1983). Foi liderada pela burguesia açucareira e contou com a participação maciça de escravizados. Nela destacaram-se três personagens: Máximo Gómez, Antonio Maceo Y Grajales, um cubano de origem popular, e o pensador José Martí, que se envolveu na Guerra com 15 anos, quase 16. As principais reivindicações do movimento era a abolição do trabalho escravo e o fim do colonialismo espanhol em Cuba (RETAMAR, 1983).

Foi nesta guerra o início da atuação de Martí como defensor de sua pátria. Publicou clandestinamente alguns escritos, como o poema “Abdala” (1869) que narra a história de um jovem que mesmo alertado pela sua mãe sobre os perigos de sair de casa para lutar em uma guerra em defesa de sua pátria, morreu lutando por sua pátria. Em Abdala (1869), o então jovem José Martí demonstra que, a exemplo do jovem personagem de seu poema, ele também se via como personagem dessa trama, pois o contexto social, político e cultural em que vivia, ou seja, sob o domínio do colonialismo espanhol, se assemelhava à história narrada no poema.

Devido a um incidente, ocorrido já no segundo ano da Guerra dos Dez Anos, quando alguns espanhóis encontraram uma carta na qual Martí acusava um dos colegas de estudo de apostasia por ter-se aliado ao exército espanhol. Martí foi preso, julgado no dia 4 de março de

1870 e condenado a seis anos de prisão e a trabalhos forçados em uma pedreira; depois de um ano, conseguiu, através de seu pai, devido ao agravamento de alguns problemas de saúde, ser enviado para a ilha de Pinos e depois deportado para a Espanha, onde viveu por cerca de três anos (RETAMAR, 1983).

Na Espanha, continuou os estudos e obteve o título de licenciado em letras, filosofia e Direito Civil nas Universidades de Madri e Saragoça. Para garantir seu sustento, ministrou aulas de literatura e espanhol. Após essa temporada de exílio na Espanha, iniciou suas andanças, percorrendo quase toda a América Hispânica. Viveu no México nos últimos meses do ano de 1874. Lá conheceu sua esposa, uma cubana de nome Carmén Zayas Bazán. Ficaram casados entre os anos de 1877 e 1891, quando o casamento foi desfeito definitivamente. No México terminou sua formação como jornalista. Interessou-se pela causa operária e colaborava em um revista chamada “Revista Universal” utilizando o pseudônimo Orestes. Segundo Retamar (1983), Martí abandonou o México no ano de 1876 devido ao golpe de Estado de Porfírio Díaz. Por ser contrário aos desmandos políticos em qualquer lugar do mundo, também deixou a Venezuela e a Guatemala, países onde viveu, após deixar o México até o ano de 1881 (RETAMAR, 1983).

Segundo Retamar (1983), entre os anos de 1875 e 1881, Martí morou na Guatemala e na Venezuela, além de algumas estadias na Espanha e em Nova York. Na Guatemala, foi professor de literatura em uma escola chamada Escola Normal Central, também ensinou literatura alemã, francesa, inglesa e italiana na Universidade Nacional da Guatemala. Também ministrou aulas voluntárias na Academia para chicas da

América Central. Mesmo obtendo sucesso com suas aulas, Martí renunciou a seu cargo de professor na Guatemala e regressou a Cuba. A renúncia ao cargo de professor se deu em solidariedade a um amigo que teria sido demitido pelo presidente autoritário Justo Rufino Barrios, ao que tudo indica por perseguição política.

Com o fim da Guerra dos Dez Anos devido ao Pacto Zanjón (Acordo entre dirigentes espanhóis e alguns combatentes para que a Guerra dos Dez Anos chegasse ao fim), Martí pode regressar a Cuba (já havia voltado a Cuba em outra ocasião, no ano de 1877, usando seu segundo nome: Julián Pérez). Lá conseguiu uma permissão temporária para ensinar em um colégio de educação primária e secundária, era o Colégio Hernández e Plasencia em La Habana. Simultaneamente ao trabalho como professor em La Habana, também trabalhava em um escritório de advocacia e depois de um ano teve sua permissão para ensinar revogada. Foi deportado novamente para a Espanha no ano de 1879 devido as suas atividades contrárias ao colonialismo espanhol. Da Espanha, Martí passa por Nova York no ano de 1880, pela Venezuela em 1881 e depois novamente vai para Nova York (RETAMAR, 1983).

Na Venezuela, no ano de 1881 ministrou aulas de línguas e literatura francesa no Colégio de Santa Maria. Foi uma experiência curta, pois logo o presidente da Venezuela, Antonio Guzmán Blanco que não concordava com a paixão com que José Martí defendia as ideias relacionadas à liberdade durante suas aulas, o demitiu do Colégio. Nesse mesmo ano foi morar em Nova York, lugar que havia conhecido no ano de 1880. Durante os anos que viveu em Nova York entre 1881 a 1895, fez rápidas visitas ao Haiti, a Jamaica, São Domingos, Panamá, Costa Rica e México.

Quando conheceu pela primeira vez os Estados Unidos, especialmente Nova York nos

anos de 1880, se sentiu deslumbrado pelo país. Todavia, à medida que o conheceu melhor e percebeu a fragilidade do discurso estadunidense e as suas mazelas sociais, Martí se tornou um grande oponente de suas ideologias imperialistas. Assim diz Martí em carta escrita do Acampamento de Dos Rios, em 1895, ao amigo Manuel Mercado: “Vivi no monstro e lhe conheço as entranhas” (MARTÍ, 1983a, p. 252). É a partir do momento que Martí passou a viver nos Estados Unidos, que pode ter mais clareza a respeito das pretensões anexionistas dos Estados Unidos em relação à Cuba.

Foi lá nos Estados Unidos, que cresceu o prestígio de Martí como jornalista, sendo reconhecido em toda a América Espanhola. Foi lá em fins dos anos de 1889 que José Martí iniciou a publicação mensal de uma revista “La edad de Oro”, cujo objetivo era o entretenimento e a instrução para as crianças da América de forma terna, conforme ressalta Ricardo Nassif: “A linguagem de Martí não perdia em beleza nem descia à puerilidade ou ao sentimentalismo paradirigir-se às crianças” (NASSIF, 2010, p.14).

Enquanto esteve nos Estados Unidos, sua produção intelectual foi intensa, conscientizando seus compatriotas por meio de seus escritos. De lá, foi designado, em 1887, cônsul do Uruguai em Nova York. Em 1888, se tornou representante da Associação de Imprensa de Buenos Aires, nos Estados Unidos e Canadá. Nessa época, Martí tomou ainda mais consciência dos perigos que o imperialismo norte-americano representava para Cuba.

A maioria dos escritos de José Martí foi publicada durante a fase em que ele esteve exilado na Espanha e principalmente nos Estados Unidos. Suas andanças pela América e pela Europa lhe possibilitou olhar para seu país a partir de uma nova perspectiva, principalmente enquanto esteve nos Estados Unidos. Podemos constatar que há uma transição no pensamento martiano: o Martí de antes do exílio e de suas viagens pela América e pela Europa, quando seus ideais abrangiam somente Cuba, que ainda não era politicamente e juridicamente independente; e depois desse conhecimento mais abrangente da realidade política e principalmente cultural das nações hispano-americanas, seu pensamento se transforma em defesa da independência cultural das nações da América Espanhola que segundo seus escritos, ainda eram colonizadas mentalmente. Ao mesmo tempo, tentava precaver Cuba, para que uma vez alcançada sua soberania política e jurídica, também pudesse ter liberdade cultural e se atentasse para os perigos que os Estados Unidos representavam para sua soberania .

A partir dos anos de 1890, quando já gozava de maior amadurecimento e discernimento a respeito da realidade cubana, Martí se dedicou à tarefa organizacional da revolução. Em 1895, se inicia a revolução cubana contra a metrópole. Precocemente, Martí morreu em combate aos 42 anos de idade. Havia tomado à frente do exército em busca de liberdade. Em 1898, Cuba se tornou independente do colonizador espanhol, porém tornou-se neocolônia dos Estados Unidos, concretizando as previsões de Martí acerca do projeto estadunidense de expansão imperialista no mar do Caribe e América Central. O que pode ser percebido na seguinte afirmação em carta sua escrita em 1895 a Manuel Antonio Mercado (1838-1909):

Já estou todos os dias em perigo de dar minha própria vida por meu país e por meu dever, uma vez que assim entendo e tenho ânimo para realizá-lo, de impedir a tempo, com a independência de Cuba, que os Estados Unidos se alastrem pelas Antilhas e caiam, com essa força a mais, sobre nossas terras da América. Tudo quanto fiz até hoje, fiz e farei, é para isso (MARTÍ, 1983a, p. 252).

Esta carta ficou inconclusa, pois Martí começou a escrevê-la um dia antes do início da

Guerra pela independência de Cuba. E Martí morreu no primeiro dia da guerra. Logo a carta não foi concluída.

Após esta breve explanação sobre o contexto político e social de formação profissional e intelectual de José Martí, acreditamos que tal contexto foi fundamental para o desenvolvimento das ideias de Martí em relação ao colonialismo e para que o mesmo escrevesse sobre a educação que acreditava ser necessária para a formação de pessoas conscientes em relação à necessidade de luta contra o colonialismo. Nesse sentido, no próximo tópico abordaremos sobre as concepções educacionais de José Martí.

As concepções educacionais de José Martí

É sabido que após a independência política e jurídica da América Hispânica, muitos intelectuais hispano-americanos e líderes dos movimentos de independência se dedicaram a escrever sobre o que acreditavam ser o ideal em termos políticos, econômicos, culturais, sociais e educacionais para a construção das novas nações. Muitos destes intelectuais, inspirados nos ideias iluministas, tão aclamados no contexto das revoluções burguesas, pensaram a educação como sendo fundamental para o desenvolvimento das novas repúblicas que estavam surgindo. Entretanto, os projetos educacionais para a América Hispânica, no que diz respeito a uma educação para todas as classes sociais e etnias, ficaram somente no plano das ideias, pois não se tornaram realidade para a maioria dos hispano-americanos.

Segundo o autor cubano Elmys Escribano Hervis (2016), neste cenário onde a ideia de uma educação para todos era algo difícil de se colocar em prática, José Martí, na segunda metade do século XIX foi um grande defensor da educação e cultura como elementos fundamentais para a formação de homens livres, independentes e autônomos. Logo, a educação e a cultura deveria estar em diálogo com as vivências dos povos da América Hispânica. A educação deveria levar o homem a pensar por si mesmo, a ser honrado, uma educação que estivesse em sintonia com a natureza, com elementos que expressam as tradições e a cultura autóctone da América Hispânica.

Na revista “La Edad de Oro”, mencionada nas páginas anteriores, percebemos a preocupação de Martí com a educação das crianças, pois para ele, elas representavam a esperança de um futuro melhor. Assim, o pensamento educacional de Martí vislumbrava as crianças como formadoras da consciência nacional, como a esperança da nação. O objetivo desta revista era dialogar com as crianças, instruindo-as para que soubessem o que deveriam fazer para se tornarem homens e mulheres: moralmente bons, inteligentes e ávidos pelo saber:

Sin las niñas no se puede vivir, como no puede vivir la tierra sin luz. El niño ha de trabajar, de andar, de estudiar, de ser fuerte, de ser hermoso: o niño puede hacerse hermoso aunque sea feo; un niño bueno, inteligente y aseado es siempre hermoso (MARTÍ, 2006, p. 83).

Martí se dirige aqui as meninas e aos meninos. Segundo ele, as meninas deveriam receber a mesma educação que os meninos para que crescessem juntos e pudessem conversar sobre os diversos assuntos com as mesmas possibilidades de argumentação. Para Martí, era uma pena que o homem tivesse que sair de sua casa para buscar com quem conversar, pois suas mulheres só sabiam conversar sobre assuntos relacionados à diversão e moda. Percebe-se aqui a preocupação de Martí em valorizar a educação feminina, no sentido de pensar a igualdade de

ensino. Muitas nações, mesmo aquelas que haviam se emancipado do colonizador ainda eram patriarcais e, sob o poder econômico e social masculinos, não permitiam, por exemplo, a igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Aqui não se pode deixar de mencionar o fato de que quando Martí afirma que a mulher deveria se instruir, ser culta, entendia prepará-la para ser responsável pela educação dos filhos sem seus primeiros anos de vida. Assim, segundo Martí elas teriam um papel importante na sociedade, pois contribuiriam para a formação do futuro cidadão da nação. Nesse sentido, Martí defende uma igualdade de ensino para meninas e meninos, mas com finalidades diferentes, já que as meninas deveriam se instruir com a finalidade de educar seus filhos e conversar com seus maridos sobre qualquer assunto. Mas permaneceriam condicionados ao espaço doméstico, ao contrário dos meninos que deveriam ser instruídos com o intuito de ser o futuro da nação, aqueles que estariam exercendo funções as quais as mulheres eram historicamente afastadas pelo simples fato de serem mulheres. Ou seja, um pensamento machista patriarcal, uma vez que a educação para as mulheres seria a mesma que os homens receberiam, mas a mulher receberia educação com o intuito de servir aos homens e não para ocupar os mesmos espaços sociais.

As publicações de *La Edad de Oro* eram histórias para tocar e aguçar a curiosidade das crianças. Mas Martí não perdia de vista o caráter educacional como provedor da emancipação cultural aliada aos valores morais dos seres humanos. A seguir, serão feitas algumas considerações sobre uma das histórias publicada em *La Edad de Oro* com o objetivo de clarificar o pensamento educacional de José Martí. Trata-se da história intitulada “Tres héroes”. Nela estão representados os três heróis da América hispânica, representantes da elite crioula: Simón Bolívar, Miguel Hidalgo e San Martín.

Na história, Martí os apresenta como homens que se rebelaram contra a tirania do colonizador. Que apesar de alguns erros cometidos, o bem que fizeram a América espanhola foi maior, pois não aceitaram que seu povo continuasse a viver sob a tirania dos colonizadores; não se contentaram com o mau governo: “Se les deben perdonar sus errores, porque el bien que hicieron fue más que sus faltas. Los hombres no pueden ser más perfectos que el sol. El sol queima con la misma luz con que calienta” (MARTÍ, 2010, p.87). Percebemos que Martí coloca os três heróis, membros e representantes da elite, como exemplo do empenho deles na luta pela liberdade, mas por outro lado Martí reconhece que eles não eram imunes a críticas, como por exemplo no caso de Bolívar, Martí diz: “Bolívar no defendió con tanto fuego el derecho de los hombres a gobernarse por sí mismos, como el derecho de América a ser libre” (MARTÍ, 2006, p. 88).

Assim, a exemplo dos três heróis, as crianças deveriam estar atentas ao que acontece à sua volta, com a preocupação de saber se estão vivendo de forma honrada, para não se assemelharem ao homem desocupado que vive do trabalho do outro, como uma pessoa sem honra. Segundo Martí, existem homens que vivem pior que as bestas, pois mesmo estas necessitam de liberdade para viverem felizes. O homem deveria pelo menos se assemelhar à perspicácia dos elefantes, que não têm filhos enquanto estão presos: “En América se vivía antes de la libertad como la llama que tiene mucha carga encima. Era necesario quitarse la carga, o morir” (MARTÍ, 2010, p. 87).

Segundo Martí, tal ignorância deveria ser superada por meio da educação, cuidando para que, desde a mais tenra infância, as crianças percebam que viver como homens sem pers-

pectivas de liberdade é ruim; que devem buscar viver como homens inteligentes e honestos no que concerne à sua conduta moral e ética. Os grandes responsáveis pela construção do conhecimento intelectual e moral, segundo Martí, seriam os professores. Para Martí os professores poderiam ser itinerantes ou professores ambulantes, conforme o título do artigo que ele publicou no ano de 1884, enquanto vivia em Nova York. Os professores deveriam andar pelos campos a levar seus conhecimentos, embora não somente o conhecimento mecânico e teórico: “Aí está, pois o que levarão os professores pelos campos. Não só explicações agrícolas e instrumentos mecânicos, mas também a ternura, que faz tanta falta e tanto bem aos homens”(MARTÍ, 1983b,p.84).

Se a educação era para Martí um ato de amor, os professores deveriam transmitir também ternura aos educandos. Deveriam transmitir um ensino que propiciasse ao educando utilizá-lo no seu dia a dia, um ensino que caminhasse lado a lado com a realidade dos aprendizes. Assim diz Martí:

O camponês não pode deixar seu trabalho e andar milhas para ver figuras geométricas sem compreensíveis, e aprender os cabos e os rios das penínsulas da África, e se prover de vazios termos didáticos. Os filhos dos camponeses não podem se afastar léguas inteiras, dias após dias, do lugar paterno para ir aprender declinações em latim e operações matemáticas. Entretanto, os camponeses são a melhor massa nacional e a mais sã e substancial, porque recebem de perto e em cheio os eflúvios e a amável correspondência da terra, cujo trato vivem. As cidades são a mente das nações; mas seu coração, onde se acumula e de onde se distribui o sangue, está nos campos (MARTÍ, 1983b, p. 84).

Martí fala em despertar a curiosidade dos educandos: aproveitando-se de seus afazeres diários, os professores poderiam instigá-los a querer saber de outros assuntos, aprofundar seus conhecimentos, infiltrando na sua mente uma ciência que serviria aos seus próprios interesses (MARTÍ, 1983b). O receptor desse conhecimento prático e terno seriam o hispano-americano, o sujeito que, através da educação moral e intelectual, construiria uma nova identidade. Algo novo, que seria construído a partir da valorização do passado, anterior a colonização. Segundo Martí, esta interrompeu o desenvolvimento natural de grandes civilizações da América Hispânica: “Robaron lós conquistadores una página al Universo” (MARTÍ, O.C, V.8, 1975,p.335). E esta página roubada deveria ser recuperada, principalmente via educação, para que os hispano-americanos pudessem caminhar rumo a um futuro que valorizasse a peculiaridade da América hispânica em relação aos europeus e aos estadunidenses.

Se aproximando desta perspectiva de Martí, o filósofo argentino Enrique Dussel escreve em sua obra “1492- o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade” (1993), que a cultura que existia na América-hispânica antes da chegada dos colonizadores estava protegida. Após a chegada dos europeus ela foi descoberta e em seguida “en-coberta” pelos conhecimentos construídos na Europa, considerados únicos: “A Europa tornou as outras culturas, mundos, pessoas em objetos: lançados (- jacere) diante (ob) de seus olhos. O “coberto” foi “des-coberto”: ego cogitatum, europeizado, mas imediatamente “en-coberto” como Outro, o Outro constituído como o Si-mesmo” (DUSSEL, 1993,p.36).

Segundo Streck (2008), em seu livro intitulado “José Martí & a Educação”, no que se refere aos processos pedagógicos e as escolas necessárias para a formação dos povos da chamada “Nuestra América”, ressalta que a partir dos diversos processos de independência da América e o surgimento das repúblicas, a educação passou a ser o meio para se alcançar a cidadania, mas a educação se estabeleceu como um valor imaginário para boa parte da população. Martí, na concepção de Streck é herdeiro dessa luta em prol da educação, mas se preocupou com o

tipo de educação a ser oferecido e sua função em cada sociedade. Martí entendia a educação como direcionadora da vida de um povo. O homem deveria ser educado para a vida como ela é, e como poderia ser. Assim a preocupação pedagógica de Martí se estruturou a partir de três eixos: educação no que diz respeito à educação científica, segundo Streck, Martí respirava o ambiente no qual se acreditava que a ciência poderia resolver tudo. Nesse contexto a educação científica para Martí não poderia ocorrer apenas com a inclusão de disciplinas científicas, mas as práticas de ensino deveriam ser reorganizadas, tendo a ciência como parâmetro: “Ou seja, não apenas ensinar ciências, mas tornar todo o estudo científico” (STRECK, 2008, p. 58). Segundo Streck a luta de Martí pela educação científica é acompanhada da valorização da educação técnica e manual, pois se a educação deveria formar homens para a vida, deve-se aprender nas escolas lições que estejam relacionadas com a vida e necessidades práticas dos povos. Como exemplo uma escola na qual os estudantes aprenderiam a composição do solo para que pudessem utilizar o adubo correto e na proporção certa.

Quanto à educação do espírito está relacionada aos princípios éticos e valores que formaria a nova mulher e o novo homem da “Nuestra América”. Nesse sentido, podemos inferir que ele almejava uma educação para todas as pessoas, e esta deveria estar orientada para a vida prática dos educandos, valorizando as peculiaridades históricas e culturais dos povos da América Hispânica. A educação deveria levar as pessoas a pensar por si mesmo, a ser honrado, uma educação que estivesse em sintonia com a natureza, com elementos que expressam as tradições e a cultura autóctone da América Hispânica. Sendo defensor da educação e cultura como elementos fundamentais para a formação de homens livres, independentes e autônomos.

Martí defendia a necessidade urgente da América hispânica acordar para a própria realidade, pois viviam imitando o colonizador ao invés de criar, de escrever sua própria história: “Entende-se que se imita demais e que a salvação é criar. Criar é a palavra chave desta geração” (MARTÍ, 1983c, p. 199). E o despertar da América espanhola aconteceria por intermédio de um ensino que estivesse em sintonia com o cotidiano dos hispano-americanos.

Por meio da educação, os novos governantes seriam conhecedores dos problemas e necessidades patentes do país, uma vez que para Martí, seria mais fácil resolver os problemas enfrentados pelo povo quando o governante os conhecia bem. Mas como se iriam formar governantes cultos e conhecedores da realidade hispano-americana se as Universidades que existiam na América espanhola, de acordo com o olhar de José Martí, tinham projetos de ensino importados da Europa ou dos Estados Unidos. Assim, os jovens que saíssem para se instruir em um sistema de ensino não condizente com a realidade de seu povo, segundo Martí, não serviriam para governar os hispano-americanos, pois um povo novo necessitava de um governo inovador e criador. Nessa perspectiva, almeja que o ensino se adeque ao novo homem e ao seu tempo cultural e social para que a América espanhola forme seus próprios governantes. Argumenta José Martí: “Conhecer o país e governá-lo conforme o conhecimento; é a única forma de livrá-lo das tiranias” (MARTÍ, 1983c, p. 196/197).

As concepções educacionais de Martí se fizeram presente em Cuba, após sua morte. Segundo a historiadora e ativista estadunidense Aviva Chomsky, filha do linguista Noam Chomsky, em seu livro “História da revolução cubana” (2015) houve fortíssima campanha com a intenção de levar escolaridade a todas as pessoas que até então não tinham acesso à educação, pois junto à ideologia revolucionária caminhava o ideal de que a educação em massa seria o meio

fundamental para acabar com séculos de desigualdade. Chomsky ressalta que cerca de 250 mil cubanos, incluindo 100 mil estudantes foram deslocados das cidades para os campos fizeram parte do projeto de educação para todos:

A campanha de alfabetização, assim como a enorme infusão de recursos na educação, especialmente para os pobres rurais, também invocava as “ideais radicais de educação rural, vocacional, lírica e adulta” de José Martí. Escolas particulares foram fechadas, e uma educação básica, vocacional e técnica foi espalhada por todos os cantos do país (CHOMSKY, 2015, p. 62).

Nesse sentido, Leite (2011), afirma que após a Revolução Cubana, a educação, assim como a saúde foram priorizadas na edificação da nova sociedade que se formaria. Desta forma, argumenta que o chamado Sistema Nacional de Ensino Cubano, buscou nas concepções educacionais martinicas elementos para se estruturar. A autora destaca que o Sistema Nacional de Ensino Cubano foi se estruturando após a revolução. Em uma primeira etapa, a partir de 1956 e ao longo de toda a década de 1960, foi um período de ataque ao analfabetismo, chamado pela autora de “Ativismo Pedagógico”. Neste período de ataque ao analfabetismo, defendia-se a ideia de que quem sabia mais ensinaria quem sabia menos.

Tendo como base o que foi apresentado acima sobre as concepções educacionais de José Martí, no tópico a seguir buscaremos responder a pergunta que norteia o presente texto: se as concepções educacionais de José Martí podem ser consideradas como uma proposta de pedagogia decolonial?

Concepções educacionais de Martí: uma proposta de pedagogia decolonial?

Entendemos a pedagogia decolonial, como aquela que busca superar a lógica universal de conhecimento introduzida pelo Colonialismo e pela Colonialidade. Segundo o semiólogo argentino Walter Dignolo em um artigo intitulado “Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade” (2017), a Colonialidade é um conceito que foi desenvolvido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, entre o final do ano de 1980 e início de 1990: “Desde então, a colonialidade foi concebida e explorada por mim como o lado mais escuro da modernidade” (MIGNOLO, 2017, p. 2). Segundo a narrativa europeia a modernidade tem origem na própria Europa, que a constitui como o centro do universo, porém oculta a colonialidade como sendo constitutiva da modernidade.

Quijano em seu artigo “Colonialidade do poder e classificação social” (2010), diz que com a conquista e colonização da América o emergente poder capitalista europeu torna-se mundial e a colonialidade e a modernidade estabeleceram-se como eixo central desse poder:

A colonialidade é um dos elementos Constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2010, p. 84).

Segundo Quijano (2010) em todas as sociedades colonizadas pela Europa foi imposta sua perspectiva cognitiva de conhecimento: o eurocentrismo que foi hegemonicamente imposto aos povos dominados. Os povos colonizados foram alijados dos seus saberes intelectuais, “foram reduzidos à condição de indivíduos rurais e iletrados” em detrimento de uma hierarquia de conhecimento na qual o conhecimento europeu é tido como conhecimento válido, em contrapartida o conhecimento produzido pelos não europeus eram considerados como conhecimentos de segunda ordem, pois estavam fora da lógica ocidental e moderna de se produzir conhecimento

científico.

Segundo Mignolo (2017), como resistência e desobediência, surge a decolonialidade no mesmo momento que surgiu o colonialismo e a colonialidade. Portanto, desde do século XVI, questionando a lógica eurocêntrica, moderna, universal e colonial de agir e de produzir conhecimento, a de colonialidade como resistência e desobediência epistêmica se fizeram presente: “uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais” (MIGNOLO, 2017, p. 06).

Em artigo intitulado “El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura Un manifiesto”(2005), Mignolo afirma que as primeiras manifestações da prática epistêmica decolonial foram encontradas nos vice-reinados espanhóis, entre os povos de Anáhuac y Tawantinsuyu entre os séculos XVI e XVII. O indígena quéchua Waman Poma de Ayala que nasceu no ano de 1534 em Ayacucho-Peru e faleceu no ano de 1615 em Lima-Peru. Escreveu “El Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno” dirigida ao rei Felipe III, obra que foi escrita a partir de experiências e informações recolhidas entre os anos de 1583 e 1612. Foi redigida de forma definitiva no ano de 1616. É a voz do próprio indígena questionando o colonialismo e a colonialidade espanhola. Como o filósofo argentino Enrique Dussel escreve: “Mas o máximo de consciência possível universalmente é a consciência crítica do próprio indígena que sofre a dominação colonial moderna, cujo corpo recebe frontalmente o traumatismo do ego moderno”(DUSSEL, 2010, p. 371).

Outro exemplo identificado por Mignolo (2005), foi do século XVIII nas colônias inglesas é a publicação da obra de um escravizado liberto de nome Otabbah Cugoano que nasceu em Ajumako- Gana no ano de 1757 e faleceu em 1791 na Inglaterra. Escreveu a obra “Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery”, publicada em Londres no ano de 1787. A exemplo de Waman, Cugoano em sua obra fala sobre algo que sofreu na própria pele, a escravidão, ou seja, é a voz crítica do sujeito que outrora foi escravizado.

Ambas as obras são consideradas por Mignolo como “tratados políticos decoloniais”, porém, devido à imposição da colonialidade do saber, do ego conquiro moderno, tais obras não puderam compor a mesa de discussões no período, da qual fazia parte autores europeus como Nicolau Maquiável, Thomas Hobbes e Jhon Locke. Mas, segundo Mignolo (2005) os dois inauguraram outras perspectivas de conhecimento: “Ellos abrieron las puertas al pensamiento outro a partir de la experiencia y memoria del Tawantinsuyu, el uno, y de la experiencia y memoria de la brutal esclavitud negra del Atlántico, el outro” (MIGNOLO, 2005, p.29).

Nesse sentido, tendo como base as discussões apresentadas acima, podemos inferir que uma educação que busque superar a colonialidade do saber, que questione a lógica universal de conhecimento de matriz europeia, um ensino que busque a construção de outros marcos epistemológicos que não sejam hierarquizantes, pode ser considerado como uma pedagogia decolonial. Sendo, nesse sentido a pedagogia decolonial presente em todos os ensinamentos dos povos indígenas da América hispânica. Ensinaamentos que eram rejeitados pela perspectiva de conhecimento eurocêntrica.

Catherine Walsh, em seu artigo intitulado “Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial, In-surgir, Re-existir e Re-viver” (2009), discute sobre a proposta de uma educação intercultural, na qual propõe uma perspectiva crítica da interculturalidade, uma pedagogia e prática política, social e epistêmica que estejam orientadas para o questionamento da colonialidade, que

assumam a perspectiva da decolonialidade. Segundo Walsh, a interculturalidade crítica é uma construção feita por pessoas que sofreram uma história de subalternização, e no caso específico do Equador, a interculturalidade é um conceito, uma aposta e um projeto que surgiu dentro do movimento indígena desde os anos 90:

O fato de que seu sentido vem desse movimento pensado, não só para ele, mas para o conjunto da sociedade, é significativo, tanto pela diferença que marca com o projeto hegemônico dominante e sua ideia de que os indígenas só se preocupam consigo mesmos, como pela aposta, proposta e projeto diferentes que sugerem. É esse movimento que amplia e envolve “em aliança” setores que, da mesma forma, buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como para a criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes (WALSH, 2009, p. 12).

Assim, a proposta da interculturalidade crítica nascida no seio do movimento indígena, é uma proposta que envolve todos os setores da sociedade que buscam a superação da colonialidade, não é uma proposta que se limita a esfera política, social e cultural, também se preocupa com a exclusão e subalternização do ser e de saberes: “(...) com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitivo dos grupos e sujeitos racializados” (WALSH, 2009, p.13).

Diante do que foi exposto acima sobre a decolonialidade como uma prática, uma ação contra todas as heranças do colonialismo e da colonialidade vigente, nossa hipótese, a partir do que foi pesquisado sobre as concepções educacionais de José Martí, na qual constatamos a presença de uma perspectiva pedagógica que buscava superar a dominação colonial na esfera epistemológica, política, cultural e social. Martí entendia que a educação era o meio mais eficaz para se questionar a dominação para o homem ser livre. Acreditava que as crianças deveriam ser educadas desde a mais tenra infância para serem livres, para aprenderem a lutar pela liberdade, como enfatizou nas publicações que fez na revista “La Edad de Oro”(1889), principalmente na história dos três heróis da América: Bolívar, Hidalgo e Simón Bolívar já mencionada anteriormente: “El niño, desde que puede pensar, debe pensar en todo lo que ve, debe padecer por todos los que no pueden vivir con honradez, debe trabajar porque puedan ser honrados todos los hombres, y debe ser un hombre honrado” (MARTÍ, 2006,p.86).

Vimos acima, que segundo Mignolo as primeiras manifestações da prática epistêmica decolonial aconteceram entre os séculos XVI e XVII nas colônias espanholas e no século XVIII nas colônias inglesas com o indígena quéchua Waman Poma de Ayala e com o escravo liberto Otabbah Cugoano, de Gana. São práticas de resistência ao colonialismo e a colonialidade, portanto presente em cada ensinamento e movimento de resistência dos povos indígenas. Pode-se assinalar também, que as concepções educacionais de Martí foram pensadas nas últimas décadas do século XIX, como instrumento de luta contra a dominação colonial, como um projeto que despertaria o povo para sua própria realidade social, cultural, e política, pois através dela poderia, por exemplo, formar um bom governante, aquele que governaria os países da América de acordo com métodos e instituições do próprio país.

Para tanto, o ensino na perspectiva de Martí deveria ser de acordo com a especificidade dos povos da América, um ensino que questionasse a imposição dos saberes feita pelos colonizadores. Como foi mencionado acima, segundo Martí, a conquista e colonização da América interromperam o desenvolvimento natural de inúmeras culturas e saberes indígenas, era para Martí como se os colonizadores tivessem roubado uma página da história dos povos indígenas

que viviam na América antes da chegada dos colonizadores. No lugar da página roubada impuseram a perspectiva eurocêntrica e universal de conhecimento, questionada pela decolonialidade. A página roubada, na perspectiva de Martí deveria ser recuperada através de uma educação que percebesse a importância da história da América em detrimento da história da Europa: “A história da América, dos incas para cá, deve ser ensinada minuciosamente, mesmo que não se ensine a dos arcontes da Grécia. A nossa Grécia é preferível à Grécia que não é nossa. É nos mais necessária” (MARTÍ, 1983c, p. 197).

Retomando Catherine Walsh e a proposta da interculturalidade crítica como uma pedagogia e prática política, social e epistêmica que se preocupa com a exclusão do ser e dos saberes, a prática pedagógica que foi proposta por José Martí tinha o objetivo também de levar educação a pessoas excluídas pela perspectiva de saber eurocêntrica. Era a sua proposta de professores ambulantes, na qual os professores deveriam andar pelos campos para ensinar os camponeses de acordo com a realidade deles. Martí percebia que se o camponês para ter acesso ao ensino tivesse que deixar os campos e andar muitas léguas até chegar as cidades, ele não teria acesso ao ensino e mesmo os professores indo até eles (MARTÍ, 1983b).

Neste mesmo artigo, Martí diz que tanto nos campos quanto nas cidades era urgente a tarefa de substituição de conhecimentos que não tivessem sintonia com a realidade prática dos educandos, por um conhecimento fecundo, que fizesse parte da realidade deles. O saber contido nos livros importados era para Martí menos importantes que os saberes locais. Para Martí, a educação constituía a essência do projeto de conscientização dos povos hispano-americanos em busca do novo homem que surgiria após a emancipação política e jurídica. Através de seu projeto educacional seriam preparados para, uma vez independentes do colonizador, se libertar mentalmente das amarras culturais da metrópole e estar atentos para não cair nas mãos do “tigre do norte”, os Estados Unidos:

Surgem os estadistas naturais do estudo direto da natureza. Leem para aplicar, não para copiar. Os economistas estudam a dificuldade nas suas origens. Os oradores começam a ser sóbrios. Os dramaturgos trazem os caracteres nativos para o cenário. As academias discutem temas viáveis (MARTÍ, 2011, p. 26).

O saber construído a partir de então seria aplicado de acordo com a realidade do dia a dia, sem importar ideias alheias. A América Hispânica deveria se abrir para o mundo, mas a valorização de suas raízes históricas e culturais deveria ser o princípio de tudo. Deveria voltar-se para o seu interior e, através da força do saber, também se tornar um centro irradiador de ideias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante ao que Martí nos apresentou em sua obra sobre a educação e de acordo com o que apresentamos sobre a decolonialidade, como sendo uma prática epistêmica e política de questionamento da colonialidade em todas as suas ramificações: colonialidade do poder, do ser, do saber e colonialidade de gênero. E também, entendendo a luz de Catherine Walsh que a interculturalidade crítica e a decolonialidade são projetos que se entrecruzam tanto do ponto de vista conceitual quanto pedagógico, suspeitamos que as concepções educacionais de Martí se aproximam da interculturalidade crítica como uma ferramenta pedagógica, quando esta se propõe a questionar os padrões de poder colonial e criar possibilidades e formas diferentes de ser, de viver e de saber, de buscar conhecimentos outros, além do conhecimento eurocêntrico.

Mas por outro lado, acreditamos também que a pedagogia martiana no que se refere às mulheres, era condizente com práticas machistas que defendem que as mulheres não podem ocupar os mesmos espaços sociais que os homens. Vimos acima que Martí defendia igualdade de ensino para homens e mulheres, mas com finalidades diferentes: o homem deveria ser educado para ocupar os diversos espaços sociais fora do lar, enquanto as mulheres deveriam ser educadas para educar seus filhos em casa, conversar com os homens sobre qualquer assunto, ou seja, a mulher estaria nesse sentido condicionada ao espaço doméstico.

Nesse aspecto as concepções educacionais de Martí não se aproximam de uma pedagogia decolonial, pois esta além de defender ações contrárias a colonialidade do poder, do ser e do saber, é um instrumento de luta contra a colonialidade de gênero, conforme assinala a professora e ativista argentina María Lugones em seu artigo “Feminismo descolonial”: “Chamo a análise da opressão de gênero racializada capitalista de colonialidade do gênero”. Chamo a possibilidade de superar a colonialidade do gênero de “feminismo descolonial” (LUGONES, 2010, p. 941). Sendo parte da pedagogia decolonial uma práxis e crítica todas as formas de opressão de gênero, que Lugones chama de “Feminismo Decolonial”.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, Aviva. História da Revolução Cubana. Tradução de Guilherme Miranda- São Paulo: Veneta, 2015. (Obra completa).

DUSSEL, Enrique. 1492 O Encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993. (Obra completa).

DUSSEL, Enrique. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In. Epistemologias do Sul. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Menezes (orgs)- São Paulo: Cortez, 2010. (Capítulo de livro).

HERVIS, Elmys Escribano. Nuestra América como Plataforma de la Educación en el Continente. Rev. Hist. Ed. Latinoam-V.14, Nº.18-Enero-Junio-2012- ISSN:0122- 7238- pp.39-52.(Artigo)

LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas. Relações entre o estudo e o trabalho em cuba: um modelo permeado por manifestações do marxismo-leninismo e do ideário de Martí. Revista Histdb On-line, Campinas, número especial, p.283-294, abr/2011, ISSN: 1676- 2584. (Artigo).

LUGONES, María. Rumo ao feminismo Descolonial. Revista Hypatia, v. 25, n. 4, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em 08/09/2019. (Artigo em Periódico digital)

MARTÍ, José. Obras completas. 2.ed. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1975. V.8 e 19, (Primeira edición publicada por La Editorial Nacional de Cuba, en coordinación con la Editora del Consejo Nacional de Cultura y la Editora del Consejo Nacional de Universidades. La Habana, 1963-1965). (Obra Completa).

MARTÍ, José. Abdala. Havana, 23 de Janeiro de 1869. Disponível em: <http://www.josemarti.cu/wp-content/uploads/2014/06/Abdala.pdf>, acesso em: 17/01/2020.

MARTÍ, José. Carta a Manuel Mercado. Roberto Fernandez Retamar (org), São Paulo: Hucitec, 1983a.

(Carta de Martí publicada por Retamar em: Nossa América- Antologia, 1983)

MARTÍ, José. Professores Ambulantes. Roberto Fernandez Retamar (org), São Paulo: Hucitec, 1983b. (Artigo de Martí publicado por Retamar em: Nossa América- Antologia, 1983).

MARTÍ, José. Nossa América. Roberto Fernandez Retamar (org), São Paulo: Hucitec, 1983c. (Ensaio de Martí publicado por Retamar em: Nossa América-Antologia, 1983).

MARTÍ, JOSÉ. La Edad de Oro, Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S. A), 20 Juan Ignacio Luca de Tena, 15.28027 Madrid. (Obra completa).

MARTÍ, José. Versos Sencillos. Trad: Sidnei Belmur Schneider. Porto Alegre, 1997. (Obra completa).

MIGNOLO, Walter. Colonialidade o Lado mais escuro da modernidade. RBCS Vol. 32 n° 94 junho/2017, DOI 10.17666/329402/2017 . Tradução de Marco Oliveira. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em: 06/09/2019 (Artigo publicado em periódico digital)

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisferio ocidental no horizonte conceitual da modernidade, In A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciencias sociais, perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, Setembro 2005. (Capítulo de livro)

NASSIF, Ricardo. José Martí, Eduardo Santos (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Obra completa).

RETAMAR, Fernández Roberto (org). José Martí- Nossa América, Editora Hucitec, São Paulo, 1983. (Obra completa).

STRECK, Danilo R. José Martí & a Educação/ Danilo R. Streck- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008 (Coleção Pensadores & Educação. (Obra completa)

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social, In. Epistemologias do Sul. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Menezes (orgs)- São Paulo: Cortez, 2010. (Capítulo de livro).

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re- existir e re-viver, 2009. Disponível em: Revistas2.uepg.br/ojs-new/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 06/09/2019. (Artigo em periódico digital).