

Possibilidades para o entendimento de uma educação decolonial nas propostas de sociedade de Simón Rodríguez e José Martí¹

Possibilities for understanding a decolonial education in the society proposals of Simón Rodríguez and José Martí

Rosana Areal Carvalho²

Raphael Ribeiro Machado³

Alice Lopes Spindula⁴

Resumo: Nossa proposta é oferecer uma leitura sobre o pensamento latino-americano por meio das ideias educacionais presentes nas obras de Simón Rodríguez (1769-1854) e José Martí (1853-1895), enquanto uma possível pedagogia decolonial. Visamos contribuir para a produção de conhecimento em torno do que Luciana Ballestrin (2013) chamou de “giro decolonial”, oriundo dos anos de 1990 e ainda em construção, sob os intentos de vislumbrar a política e a cultura latino-americana a partir do que foi produzido pelos sujeitos históricos oriundos das híbridas culturas do eixo sul. Percebemos nas ideias de Rodríguez e Martí, uma proposta de educação popular posta a serviço da autonomia e da liberdade e que pode ser entendida também como possível matriz para uma educação decolonial latino americana. Com isso, buscamos contribuir para a constituição dos suportes teóricos da história e da pedagogia.

Palavras-chave: Decolonial; Simón Rodríguez; José Martí; Educação Popular.

Abstract: Our proposal is to offer a reading on Latin American thought through the educational ideas present in the works of Simón Rodríguez (1769-1854) and José Martí (1853-1895) as a possible decolonial pedagogy. We aim to contribute to the production of knowledge around what Luciana Ballestrin (2013) named “decolonial turn”, originating in the 1990s and still under construction, with the intent of envisioning Latin American politics and culture from what was produced by historical subjects, from hybrid cultures, on the axis of south. We reckon the ideas of Rodríguez and Martí a proposal for popular education put into service of autonomy and freedom and which can also be understood as a possible matrix for a Latin American decolonial education. Thereat we seek to add to the constitution of the theoretical supports of history and pedagogy.

Keywords: Decolonial; Simón Rodríguez; José Martí; Popular Education.

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Possui graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (1987) e Doutorado em Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo (2000). Email: rosanareal@ufop.edu.br

3 Doutorando em Educação pelo PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto.

4 Mestranda em Educação pelo PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto.

Introdução

Dos 208,4 milhões de habitantes do país, no ano de 2019, 19,2 milhões se auto declararam pretos e 98,1 milhões se assumem como pardos. Segundo o Censo 2010, haviam 896.917 indígenas no território brasileiro e ainda não havia cálculo para os quilombolas (IBGE, 2013). O próximo censo para essas populações só voltará a ocorrer em 2021. Os números são a expressão da mistura étnica e cultural que se figura nessas terras desde a colonização. Contudo, ainda que pretos e pardos constituam a maior parte da população do Brasil, permanecem ocupando a base da pirâmide social, sobrevivendo em circunstâncias adversas, com poucas chances de ascensão social, moradia, escolarização, trabalho, e com baixas possibilidades de realizar outros projetos que poderiam vir a almejar (IBGE, 2019). Ainda que nosso país tenha uma diversidade de características étnicas, culturais e antropológicas, por muitos séculos alguns conhecimentos têm sido estigmatizados como desqualificados e, somente nas últimas décadas com um maior acesso às universidades por pretos, pardos e indígenas, as discussões epistemológicas pós-coloniais vêm sendo colocadas no centro da discussão histórica do Brasil.

Sabe-se que as instituições educacionais são um dos lugares mais importantes de legitimação dos conhecimentos, métodos e aptidões ideais de uma sociedade ou, ao menos, das classes e dos grupos sociais que possuem parcelas decisivas de poder. Todos os conteúdos e formas culturais considerados como relevantes por tais grupos são facilmente encontrados como parte de alguma disciplina ou tema de estudos na sala de aula. O ensino e a aprendizagem vivenciados representam uma das maneiras de construir significados, reforçar interesses sociais, formas de poder, de experiência, saturados de um significado cultural e político (SANTOMÉ, 2013).

Ainda que o currículo escolar tenha ganhado muito por meio da Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, quando tornou-se obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (BRASIL, 2003b) nas escolas públicas e privadas do país, o debate étnico se tornou mais vivo por meio da implementação do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), excluindo os saberes locais e as experiências cotidianas dos grupos minorizados. Isso significa que é necessária uma compreensão crítica sobre a produção e reprodução do conhecimento, e esse cenário aponta para uma necessária descolonização do saber.

Repensar hierarquias entre as diversas fontes e sujeitos da história, implica em romper a colonialidade do poder e buscar novos olhares para o pensamento educacional. Consentimos com Boaventura Santos, que afirma que o colonialismo é uma política de Estado, “es una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades” (2011, p. 24). Tendo consciência disso, a luta-anticolonialismo deve encontrar suas bases em “la lucha por la igualdad [que] no puede estar separada de la lucha por el reconocimiento de la diferencia” (SANTOS, 2011, p. 24). As conquistas que incluíram pesquisadores e pesquisadoras negras e indígenas na universidade, exatamente para contrapor o saber colonizador, hoje enfrentam uma luta contra os anti-intelectuais, salientando que a disputa do saber e das relações étnico-raciais são contínuas dentro de uma sociedade e devemos sempre evidenciar as disparidades que encontramos nesse caminho.

Os estudos chamados decoloniais, situados nas correntes teóricas pós-coloniais, se caracterizam como um campo epistemológico de abordagens críticas acerca dos efeitos da colonização nas culturas e sociedades atuais, um conjunto de contribuições teóricas desenvolvidas especialmente a partir de estudos literários e culturais. Esses estudos, inspirados pelo pós-estruturalismo e pós-modernismo, propõem

a dissolução de dicotomias e hierarquizações que fortaleçam novas identidades culturais, colocando em evidência os processos de essencialização e dominação que se constituíram historicamente desde o período colonial e mantiveram-se após as lutas por independência. Essa corrente teórica afasta-se do eurocentrismo, dialogando com os estudos culturais. O argumento se ocupa, tanto em nível teórico como prático, dos problemas das populações desfavorecidas da atualidade, dos povos marcados pelas experiências de migração forçada, pela dominação, exploração e opressão em sua variedade de expressão, da mesma maneira que nos apresenta novas formas de lidar com o passado e com o presente, como parte de um movimento epistêmico, intelectual e político (BALLESTRIN, 2015).

Essa ruptura com uma epistemologia dominante tem nos revelado novos atores, autores e cosmovisões. O conjunto de experiências históricas que orientaram mudanças na percepção do conhecimento histórico e na escrita da história é mais uma evidência do quanto a produção historiográfica sempre está em constante transformação, se relacionando com as experiências políticas do(s) tempo(s) presente(s). As propostas curriculares devem estar comprometidas com a luta por justiça social e com uma educação de perspectiva libertadora. Estamos em um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções essencialistas, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros, bem como nativos ameríndios e sua cultura, construídos histórica e socialmente nos processos de colonização e escravidão. Da mesma maneira, podemos questionar a produção histórica de uma subalternização das formas de produção e transmissão do conhecimento dos povos não europeus.

De tal maneira, recuperar aquilo que fora produzido pelos subalternos⁵ é recuperar uma possível matriz intelectual de origem decolonial. No reconhecimento dessas configurações possíveis de passado, perfilhando diferentes cosmovisões, experiências históricas de outros povos (e que se utilizam do campo epistemológico), abrem-se novas oportunidades de os indivíduos perceberem-se capazes de fazer história, de mudar o seu futuro e o futuro da humanidade. Recuperar esses sujeitos subalternizados e suas produções intelectuais é atuar em prol da produção de um conhecimento decolonial, oferecendo condições de se entender e estabelecer novos parâmetros epistemológicos que possam contribuir para o debate intelectual contemporâneo.

Nossa proposta é oferecer uma possível leitura sobre o pensamento latino-americano a partir das ideias educacionais de Simón Rodríguez (1769-1854) e José Martí (1853-1895). Visamos contribuir para a produção de conhecimento em torno do que Luciana Ballestrin (2013) chamou de “giro decolonial”, oriundo dos anos de 1990 e ainda em construção,⁶ sob os intentos de vislumbrar a política e a cultura latino-americana a partir do que foi produzido pelos sujeitos históricos oriundos das híbridas culturas do eixo sul. Percebemos nas ideias de Rodríguez e Martí uma proposta de educação popular posta a serviço da autonomia e da liberdade, que pode ser entendida também como possível matriz para uma educação decolonial latino-americana.

5 A palavra “subalterno” começa fortemente a ser utilizada vinculada ao projeto do grupo de historiadores indianos com o Subaltern Studies que nas décadas de 1970 e 1980 “utilizou o termo subalterno como uma parte inerente da teoria pós-colonial, inspirado claramente no marxismo gramsciano, como forma de firmar um posicionamento teórico e político contrário às interpretações elitistas do contexto indiano, de caráter colonialista e/ou nacionalista” (AGUIAR, 2016). A palavra encontra respaldos também nos trabalhos de SAID (2003, 2007) e SPIVAK (2010).

6 Segundo Ballestrin (2013), o surgimento do giro decolonial está ligado ao contexto de produção intelectual do início da década de 1990 com o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos (posteriormente Modernidade/Colonialidade) formado por intelectuais de diversas áreas das humanidades.

No primeiro momento deste texto nos detivemos na apresentação teórica dos pressupostos decoloniais para posteriormente incluirmos uma visão de educação decolonial. Nas obras de Rodriguez e Martí, principalmente por meio de seus comentadores, localizamos a existência de uma possível origem da educação popular latino-americana em suas propostas e que podem lançar luzes sobre projetos educacionais e políticas públicas que atuam na construção de uma sociedade mais justa e plural.

O giro decolonial, as condições de rupturas epistêmicas e o pensamento educacional decolonial.

Para autores como Arturo Escobar (2003), Enzo Bello (2015) e Nelson Maldonado-Torres (2008), a modernidade começa a partir do “achamento” da América e da colonização aqui feita. Questionando sobre quais bases intelectuais e morais nos organizamos enquanto sociedade moderna ocidental, Tzvetan Todorov nos informa que o projeto do Iluminismo, com forte impacto após a Revolução Francesa, foi construído para atuar como “um plano conceitual que possa fundamentar não somente nossos [os] discursos, o que é fácil, mas também nossos [os] atos” (TODOROV, 2008, p. 9). Segundo Luiz Fernandes de Oliveira e Candau (2010), reportando-se a Walter Mignolo, um dos principais representantes do grupo de pesquisadores sobre decolonialidade, o postulado que os norteia é de que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (OLIVEIRA & CANDAU, 2010, p. 17). Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente. Facas de uma mesma moeda, colonialidade e modernidade produziram a sociedade latino-americana, porém a primeira não é sinônimo de colonialismo. Reportando-se a Maldonado-Torres (2007), Oliveira e Candau afirmam que o colonialismo

denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 18).

Logo, é necessário romper com a colonialidade que permanece viva nas formas como o mundo colonial sedimentou suas maneiras de organizar, metodizar e produzir o conhecimento e a formação dos sujeitos. A modernidade produzida com o Iluminismo, pela civilização europeia, efetivou um *modus operandi* que se tornou hegemônico e instituiu uma colonização do saber sobre os sujeitos atuando nas diversas formas de viver o cotidiano. De cima para baixo, o projeto europeu requisitava, sob a égide direta do discurso civilizatório, a aceitação desta nova maneira de vivenciar o tempo e suas experiências para que todos pudessem partilhar de uma mesma sociedade universal. Sob este ponto de partida pode-se encontrar a colonialidade e assim percebemos como a diversidade humana vem sendo alijada nos campos do saber e de suas vivências culturais ao longo do tempo. Ideais como o de domínio racial e cultural, presentes nas esferas de poder, se tornaram hegemônicos e poderosas armas para controlar as populações não européias nos projetos de sociedade dos séculos XVIII e XIX.

Quem era o homem latino-americano com seu passado de dominação, posto a relacionar-se com os elementos do além mar, e que construiu outra e nova sociedade? Que tipo de homem é o latino-americano? Sua formação enquanto homem, seus pensamentos, o que cada um deveria ser enquanto indivíduo é

próprio do colonialismo ou conseguiram romper com esta lógica? Pensadores como o venezuelano Simón Rodríguez (1769-1854) e o cubano José Martí (1853-1895) atuaram no debate público ao longo dos séculos XVIII e XIX, propiciando uma mirada para a América Latina a partir de suas próprias questões e necessidades sócio-culturais, possibilitando condições de romper com a lógica anteriormente apresentada. Como sugere Mary Pratt (1999) e o seu conceito de transculturação, os sujeitos da América Latina eram frutos dos fenômenos locais, produtos das relações presentes no Novo Continente em conflito com o outro, o europeu, o externo. O colonizado não é como o colonizador. Diferenças geográficas, culturais, climáticas, projetos de vidas e sociabilidades produziram outras visões de mundo na América. O Homem americano é fruto dele e do outro, frente e com o outro. Um mundo que não emerge após o fim da colonização e sim na construção de outra realidade possível, por meio da tomada de consciência do que era ou poderia vir a ser a América. Sob o caldo cultural dos povos que habitavam o continente, pensaram os espaços de aprendizagem, formação e produção do conhecimento, em especial os espaços escolares, como necessariamente públicos e comuns para a efetivação destes modelos contra-hegemônicos. São críticas aos modelos de vivências propostos pelos “homens modernos” para além do Atlântico. Nesta relação com aquilo que é externo a auto-referência pode ser construída possibilitando o nascedouro de nacionalismos e identidades nacionais. O que é próprio da América Latina nesta relação de conflito surge da capacidade de adaptação e produção de novas abordagens do real.

Os estudos sob as perspectivas pós-coloniais e decoloniais trouxeram novas propostas para a compreensão da história e cultura latino-americanas. O vocabulário pós-colonial enriqueceu com a presença de termos como *hibridez*, *identificação*, *indecidibilidade*, *diferença-différance*, *colonialidade* trazida por filósofos, psicanalistas, críticos literários, semiólogos, sociólogos e outros, e preparou uma fértil revisão epistemológica e reescrita da história. Em breve texto, Camila Oliveira afirma que “o decolonial busca a compreensão do mundo através de suas interioridades, de seu espaço geográfico e quer superar a modernidade europeia ao mesmo tempo que denuncia sua colonialidade” (2016, p. 2). Como Ballestrin indica o ponto é compreender - epistêmica, teórica e politicamente - o giro decolonial, “para atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (2013, p.89). Na pesquisa educacional, tomando Oliveira e Candau (2010) como referência podemos dizer que “decolonizar”, significaria, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva, não somente denunciativa. Por isso decolonizar e não descolonizar, onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. Pode ser vista também como de reflexão e de proposição de um pensamento pedagógico próprio da América Latina e que, todavia, ainda não fora finalizado. Contudo, como observa Danilo R. Streck (2008, p. 20), o exercício de pensar sobre uma pedagogia própria da região latino-americana não é provar sua existência, em contraponto excludente às outras pedagogias de origem europeia, estadunidense, asiáticas ou outras, mas a partir das ideias de pensadores latino-americanos podemos apontar caminhos para uma pedagogia latino-americana.

Ao propor questões em torno dos processos de formação e produção do conhecimento humano, Martí e Rodríguez projetavam uma sociedade moderna, sob a antípoda - sem negar sua existência - da presença colonial europeia enquanto marco definidor dos horizontes de possibilidades. A perspectiva de um pensamento educacional latino-americano é aquela que pode então, a partir das obras dos dois tomadas

como matrizes referenciais, ser reivindicada por meio de uma trajetória histórica frente aos esquemas eurocêntricos, assim como tem procurado sistematicamente fortalecer a identidade latino-americana.⁷ Isabela Silva (2015) citando César Guzmán destaca a atuação de Simón Rodríguez para a educação como objeto de liberdade. Desse modo, se define que as ideias dele e de outros⁸ pensadores latino-americanos “se han proyectado más allá del tiempo finito de sus creadores; como precursores de una educación popular que superara los prejuicios de las castas, que se fundamentaban en la discriminación racial” (GUZMÁN, 2014, p. 1. *apud* SILVA, 2015, p. 6). Para Kildo Adevair dos Santos “a reflexão sobre esse legado histórico pode ser fundamental para criar novos paradigmas que nos permitam vislumbrar e construir um presente e um futuro alternativos” (2018, p. 142). Este viés deve partir de estudos dos pensamentos pedagógicos produzidos a partir de nossa região, sem deslegitimar a herança cultural ocidental. Porém, como informa Ramón Grosfoguel (2008) esta herança é exógena e deve ser questionada na lógica da produção do conhecimento tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas, possibilitando a construção de epistemologias alternativas à modernidade eurocêntrica.

Esse posicionamento crítico latino-americano não é uma tarefa do futuro, é uma realidade, é uma linha de tradição na história do pensamento regional que se tem perdurado e continuado graças a pensadores como José Carlos Mariátegui, Gabriela Mistral, Paulo Freire entre muitos outros que se dedicaram a pensar, interpretar e transformar as realidades latino-americanas. Priorizamos o pensamento educacional de Rodríguez e Martí no qual percebemos uma proposta posta a serviço da autonomia e da liberdade e por estes terem sido tomados como os iniciadores do processo de construção de uma matriz latino-americana educacional. Percebe-se na difusão dos estudos e usos de línguas nativas e a valorização cultural e disseminação do conhecimento dos elementos locais as questões-chave de atos contra-hegemônicos, que não excluem a cultura européia, mas que reposicionam os pesos e valores de cada cultura dando centralidade à latino-americana. Uma educação que tinha por finalidade a produção do homem latino-americano a partir de seus próprios elementos. Uma escola que deveria ser comum e para todos; popular e local; uma nova epistemologia, da América Latina, do sul; uma modernidade local. Uma concepção de educação pública popular e comum.

Para Dermeval Saviani

a expressão ‘educação popular’, em consonância com o processo de implantação dos sistemas nacionais de ensino ocorridos ao longo do século XIX, encontrava-se associada à instrução elementar que buscava generalizar para toda a população de cada país, mediante a implantação de escolas primárias. Coincidia, portanto, com o conceito de instrução pública. [...] A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. [...] E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão ‘educação popular’ assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo (SAVIANI, 2007, p. 315).

Porém, o que Rodríguez e Martí propuseram e produziram vai além do que Saviani expressou sobre o tema. A educação popular para os primeiros deve ser tomada, para além da instrução pública, escolarizada, como lugar de pensamento e produção do conhecimento latino-americano. Deve ser vista como o ponto nevrálgico de uma proposta de sociedade a partir de uma nova cosmovisão e epistemologia. Temporalmente, porém, o recorte é semelhante. Podemos situá-lo entre ao fim do século XVIII e a primeira

7 Para ver mais leia o texto de Emir Sader (2008) intitulado “As crises do capitalismo e do neoliberalismo e a esquerda”, presente no Encarte CLACSO – Cadernos da América Latina VI. Acesso em: http://flacso.org.br/?page_id=133.

8 Como Miguel José Sanz, Andrés Bello e Simón Bolívar.

metade do século XIX quando as raízes da educação popular latino-americana podem ser situadas neste período que abrange os processos de secularização da educação (com a expulsão dos jesuítas dos impérios ibéricos), de independência e de *gênese* das repúblicas latino-americanas.

Assim, os pensamentos e obras de Simón Rodríguez e José Martí são “devoradores” do conhecimento e das propostas de mundo e de homem produzidas pelos iluministas, mas tomados como referência e colocados em diálogo conflituoso para a definição do que era o latino-americano e como esse poderia vir a ser. É ali no não-lugar ou no lugar do embate, no sentido do confronto de pensamentos, que se encontra a produção do pensamento educacional popular podendo ser lido enquanto decolonial.

Raízes da educação popular latino-americana: as propostas de Simón Rodríguez e José Martí e uma possível matriz de educação decolonial

Sustentamos residir nos trabalhos de Simón Rodríguez e José Martí a gênese do pensamento educacional popular na América Latina. Segundo Ageu Mazilão Filho (2014; 2017) antes de José Martí, em 1794 (Martí nasce em 1853, em Cuba), o professor venezuelano Simón Rodríguez (1771-1854, conhecido também pelo pseudônimo Samuel Robinson), preceptor e amigo *del Libertador* Simón Bolívar, publicou suas propostas educacionais na obra *Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras de Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento*. E, pelo menos desde 1830, Rodríguez fala em Educação Popular, usando este termo ao defender o projeto de Bolívar e suas proposições.

Na obra *Luces y Virtudes Sociales*, de 1840, Rodríguez retoma o tema como nesta exposição: “El objetivo del autor, tratando de las Sociedades americanas, es la Educación Popular, y por Popular entiende Jeneral. [...] Lo que no es jeneral, sin excepción, no es verdaderamente público, y lo que no es público no es social” (RODRÍGUEZ, 2004, p. 67 *apud* MAZILÃO FILHO, 2014, p. 2). Aqui encontramos a ideia de que a educação popular só atenderia seus objetivos se fosse impactante do ponto de vista social. Na reflexão de Rodríguez observamos a construção de uma educação transformadora implícita na produção do pensamento pedagógico. De acordo com Isabela Silva (2015), a tese defendida por Simón Rodríguez estaria centrada na educação do homem integral, tendo como matriz as obras de Émile Rousseau, porém não literalmente. A leitura rousseuniana de Rodríguez

consiste em fazer com que acendam no homem suas virtudes, por isso tem como pilares o desenvolvimento das competências: técnica, corporal, social e científica. Baseado nos rousseunianos, Rodríguez tenta despertar em seus alunos, por meio de seus escritos (destacando entre eles *Luces y virtudes sociales*), o espírito da autonomia pelo conhecimento ou auto-ilustração (SILVA, 2015, p. 8-9).

A obra de Rodríguez é um significativo legado histórico desenvolvido sob o compromisso com a causa social pela emancipação dos povos latino-americanos e, particularmente, com a causa das populações originárias indígenas, da população negra e mestiça, enfim, com os subalternos de nossa América. Tendo Rousseau como base, seus trabalhos e proposições não eram mera adaptação desse para a realidade latino-americana. Deve-se entender que Rodríguez visava uma educação enquanto emancipação, como Rousseau propõe, porém, a partir dos elementos nativos, da língua e conhecimentos locais. Um fundamento filosófico que requer a liberdade e autonomia dos sujeitos, porém, transformados a partir das condições de vivenciar os mesmos no universo latino-americano. A fonte para tal modelo, por fim, estaria na América: “Dónde irémos a buscar modelos?... – La América Española es orijinal = ORIJINALES han de ser sus

Instituciones i su Gobierno = i ORIJINALES los medios de fundar uno i outro. O Inventamos o Erramos” (RODRÍGUEZ, 2004, p. 138 *apud* MAZILÃO FILHO, 2014, p. 2). Como Streck (2008, p. 20) questionou, vê-se a necessidade da construção de um novo modelo de sociedade a partir da invenção, do novo, não excluindo, por pressuposto, o exemplo do próprio colonialismo, porém, a superação desse é a base da invenção. Uma outra perspectiva, uma outra cosmovisão.

No mesmo sentido de autonomia e liberdade das nações latino-americanas, José Martí construirá seu ideário. Sabemos que na obra de José Martí não aparece a expressão educação popular como construída nos anos de 1960 no Brasil.⁹ Porém, como afirma Danilo Streck (2008a, p.83) existem aspectos do pensamento educacional de José Martí que são consonantes com as bases político-pedagógicas da Educação Popular contemporânea. Dentre tais aspectos são destacados: a partilha dos saberes entre os diferentes, o conhecimento científico integrado à vida, a educação como ato político, e por fim, a educação como auto-formação da sociedade.

Tomamos como evidência a ideia de que, para Martí, a educação é requisito necessário para “o bom exercício da liberdade” (STRECK, 2008a, p. 56), exercendo a função de auxiliar aos homens e mulheres; a liberdade é transformadora de suas realidades, tornando-as mais dignas e justas. Isso pode ser melhor verificado quando observamos a construção do conceito de “Nossa América”, encarado como central na construção da obra de Martí bem como na própria maneira como ele conduziu suas experiências. Segundo Streck,

Nossa América é ao mesmo tempo ficção e realidade. É ficção porque em nenhum mapa encontramos um território identificado com esse nome e não há demarcação do que estaria dentro ou fora dessa nossa América. É realidade porque José Martí preenche a expressão com um sentido denso e preciso (STRECK, 2008a, p. 32).

A proposta conceitual não se restringe a Cuba ou apenas uma nação ou território demarcado, mas refere-se à construção de uma nova realidade que “remete à alma de um povo, a uma forma de ser no mundo e com a natureza própria, ou seja, com as suas raízes e sua construção histórica” (STRECK, 2008a, p. 12). Sob tais bases, José Martí desenvolveu a ideia de Educação Popular – entendida como geral e de qualidade para todos. Para Martí a “educação popular não quer dizer exclusivamente educação da classe pobre: mas que todas as classes da nação, que é o mesmo que o povo sejam bem educados. Assim como não há nenhuma razão para que se eduque o pobre e não o rico? Todos são iguais” (MARTÍ, 2001, v. 19, p. 375 *apud*, STRECK, 2008, p. 18). A ideia de educação popular aqui é posta como condição de existência da própria igualdade entre os indivíduos de um mesmo povo, sem distinção de classes.

Para Ricardo Nassif (2010) a educação deveria ser para todos e de qualidade, na lógica da produção da nação. Enquanto emancipadora da nação, a educação é popular no sentido da atuação da mesma junto ao povo e no processo de independência das repúblicas americanas “libertadas”. Simón Bolívar, o mais famoso discípulo de Rodríguez, o colocará à frente dos primeiros projetos educacionais das novas repúblicas. O direito à educação é aqui proposto para todos e deveria ser a meta da sociedade e por conseguinte, obrigatória, no sentido do papel de provedora das condições de formação intelectual e humana dos sujeitos.

⁹ Streck (2008, p. 14) indica que é com Paulo Freire, nos anos de 1960, que se tem no Brasil, pela primeira vez e de forma consistente, “uma pedagogia anunciada das classes populares”. Afirma ainda que naquele contexto marcado pelo trabalho de Freire é que concebe-se uma pedagogia na educação brasileira e latino-americana que se fundaria na consideração à realidade brasileira com vistas à sua transformação, em que as classes populares assumem um papel central.

Para José Martí a obrigatoriedade e a liberdade de ensino são expressões complementares à emancipação do povo. Podemos ver isso em Streck (2008, p. 18) ao comentar um projeto de lei de ensino no México, em 1875:

estabelece dois grandes princípios: ainda que todo o projeto seja aceitável, se salvaria por estes dois princípios que o sustentam e o engendram: liberdade de ensino e ensino obrigatório. Ou melhor, ensino obrigatório e liberdade de ensino; porque aquela vale ainda mais do que esta liberdade (STRECK, 2008, p. 18).

Em relação à proposta educacional, estabelecemos a cosmovisão de Martí. Segundo María Caridad González e Rigoberto Pupo Pupo (2017), no capítulo *Visão de mundo e educação marcial*, o discurso plural de Martí canalizado na cultura e na história para ver a educação do homem em relação ao mundo natural e social, como unidades inquebráveis, formam uma “ecosofia”.¹⁰ Para isso, Martí não se encerra em seu próprio pensamento, mas mergulha no processo formativo do conhecimento a partir da experiência, sem descartar o lugar da subjetividade humana naquela construção do conhecimento. A teoria de Martí é fundada por uma verdade que deriva do real. Nesse contexto, visualiza-se a importância da ética concreta e da axiologia da ação em qualquer questão educacional. Valores éticos e morais permeiam e penetram no político para entendê-los como uma produção da cultura humana, que deve expressar os sentimentos de seu povo. Sua cosmovisão então deve ser encarada como otimista e humanista, a confiança no homem e em suas possibilidades de perfeição e criação. Seu ideal de racionalidade que se torna autoconsciência cultural de novos sujeitos é o que constrói a concepção de ideal revolucionário.

Na obra de Martí existe uma dimensão concreta em que o amor e a espiritualidade ocupam sua visão de mundo e de homem. O amor é forjado na práxis humana, “vivenciado na busca de liberdade e justiça” (STRECK, 2008a, p. 46). Já a espiritualidade é entendida como “a movimentação das energias criativas, sufocadas pela força da dominação e da opressão colonial” (STRECK, 2008a, p. 46). A autonomia dos sujeitos e sua capacidade de criação e produção de conhecimento só seria possível na superação das forças e ideias que aprisionavam os latino-americanos. Neste sentido, sua visão de educação é construída a fim de que a liberdade só seria possível pela via do conhecimento. E para tal, era necessário incutir desde a infância a condição de liberdade por esta via.

Ao falar da revista mensal *A Idade do Ouro*, escrita por Martí, Danilo Streck aponta que tal periódico tinha por intuito ser dirigido às crianças com o respeito de quem não busca infantilizá-las ou poupá-las “das durezas dos fatos da vida” (2008a, p. 68). O autor considera que Martí encontrou tempo para se dedicar a tal projeto, mesmo em meio às lutas políticas, exatamente por acreditar em seu potencial revolucionário. Ainda sobre o tema, Streck acrescenta:

na revista ele [Martí] desmascara uma educação infantil supostamente neutra que, no entanto, em sua aparente ingenuidade, esconde posicionamentos políticos, princípios éticos e valores com repercussão duradoura na vida das pessoas e da sociedade. Para Martí, o respeito e o amor às crianças passam por fazê-las parte de um povo como sujeitos capazes de pensar por si com base em informações sólidas e a partir de uma atitude aberta e curiosa diante do seu mundo (2008a, p. 64).

10 Ecosofia é um neologismo formado pela junção das palavras Ecologia e Filosofia e que tem por significado mais geral a produção de um tipo de pensamento ou organização das ideias tendo a vida, como um todo, e de todos os seres vivos, tomada como central, para além da lógica cartesiana na proposição de uma outra cosmovisão filosófica. Será, então, um estudo de fenômenos complexos, incluindo a subjetividade humana, o meio-ambiente e as relações sociais, as quais todas estão intimamente interconectadas. O principal expoente desta vertente é o italiano Felix Guattari.

A autonomia da infância vista como condição para formar o povo e vivenciar um novo tempo. Uma formação educacional que tinha como pano de fundo a transformação da sociedade latino-americana, no contexto das independências republicanas. Para Martí “quando todos os homens souberem ler, todos os homens saberão votar” (2007, *apud* STRECK, 2008a, p. 57-58) e isso somente ocorrerá quando o ensino for difundido, mas também abraçado por todos. Exaltando a cultura indígena, a natureza do povo, o orgulho de viver nas dolorosas nações latino-americanas, Martí expõe a ideia de que a luta não é entre a civilização e a barbárie, mas da natureza contra a falsa erudição. Ainda segundo o autor,

o povo maior não é aquele em que uma riqueza desigual e desenfreada produz homens cruéis e sórdidos e mulheres venais e egoístas: povo grande, qualquer que seja seu tamanho, é aquele que dá homens generosos e mulheres puras. A prova de cada civilização humana está na espécie de homem e de mulher que nela se produz (MARTÍ, 2007, p.64 *apud* STRECK, 2008a, p. 58).

A educação popular aqui é vista como educação do povo para a construção da nação republicana que tem como elemento ordenador a cultura local, própria e nascedoura dos elementos que aqui a produziram. Contrário ao transplante de ideias e de leis do ensino e da educação, mesmo admirando os sistemas de ensino europeus e norte-americanos, ele propõe que “enxerte-se em nossas repúblicas o mundo: porém o tronco há de ser o de nossas repúblicas. E cale-se o pedante vencido; porque não há pátria em que o homem possa ter mais orgulho do que em nossas doloridas repúblicas americanas” (MARTÍ, 2001, v. 6, p. 17, *apud* STRECK, 2008, p. 22). É possível ler que Martí atentou-se para o que o mundo produziu de conhecimento, mas o centro do olhar volta-se para a América. Aqui está a educação para o povo latino americano a partir de sua própria construção e visão de homem e de mundo.

Assim como Martí, em um cenário anterior, Simón Rodríguez, repercutindo sua experiência cotidiana, estava diretamente envolvido com os problemas educacionais, principalmente da Primeira Escola, a educação escolar da infância, considerada por ele a mais importante. Segundo Mazilão Filho (2014), entre 1850 e 1851, Rodríguez produziu seu último texto tratando de suas ideias sobre educação:

Consejos de amigo, dados AL Colegio de Latacunga, em resposta ao pedido de um regulamento para reger a primeira escola que, na proposta de Rodríguez, seria a “ESCUELA SOCIAL – Llámase así la Primera Escuela, i se le dará el nombre que le corresponde [...] No habrá JAMÁS! Verdadera Sociedad, sin Educación Social” (RODRÍGUEZ, 2004, p. 203-209 *apud* MAZILÃO FILHO, 2014, p. 9).

Para Rodríguez, a “escuela social” é a base da constituição da sociedade proposta pelo pensador e constitui. A ação de Simón Rodríguez, preceptor *del Libertador* Simón Bolívar, e primeiro idealizador da instrução pública das novas repúblicas independentes latino-americanas, com atenção especial à primeira escola, considerada por ele a mais importante:

El buen éxito en todas las carreras depende de los primeros pasos que se dan en ellas. Estos pasos se enseñan a dar en la primera Escuela: allí empieza la vida de las relaciones con las cosas y con las personas; luego la primera Escuela es la ESCUELA por antonomasia. [...] Es, pues, la primera escuela el terreno en que el árbol social echa sus raíces (RODRÍGUEZ, 2007, p. 123 *apud* MAZILÃO FILHO, 2014, p. 1).

Em outra passagem da antologia, com especial atenção à educação dos indígenas, Rodríguez propôs: “Úna Cátedra de Castellano i ótra de Quichua... en lugar de Latín; úna de Física, ótra de Química i ótra de Historia Natural em lugar de teologia, Derecho i Medicina” (RODRÍGUEZ, 2004, p. 211 *apud* MAZILÃO FILHO, 2014, p. 9). No entendimento de Rodríguez, esses conhecimentos tornados escolarizados estavam

mais em consonância com a vivência indígena do que os estabelecidos *a priori*. A ideia da escola, que é de matriz européia, está posta, porém repensada a partir da demanda e lógica local e que deveria conter conhecimentos que atendessem à população. Sem essa condição não poderia ser pública e, por fim, não poderia alcançar os objetivos sociais. Uma visão global do que deveria ser ensinado a partir de quem deveria aprender sem limitar, com isso, a educação para além da proposição inicial. Essa originalidade exigida pela Educação Popular pode assim ser justificada por Rodríguez:

La Instrucción pública en el siglo 19, pide mucha filosofía: el interés jeneral está clamando por una reforma; y la América está llamada por las circunstancias á emprenderla. Atrevida paradoja parecerá; nó importa: los acontecimientos irán probando que es una verdad mui obvia: la América no ha de imitar servilmente, sino ser orijinal (RODRÍGUEZ, 2004, p. 68 apud MAZILÃO FILHO, 2014, p. 9).

Ser original aqui é pensar a partir da própria lógica interna de construção cultural. É produzir uma noção de educação social que seja para a sociedade à qual ela se destinará. A preocupação com a educação da infância parte do primado de que é sobre as crianças que se constrói o novo tempo. Neste sentido, Rodríguez deposita nos sujeitos, historicamente situados na infância como categoria social, as esperanças para a edificação da Pátria Grande - “De los viejos, nada nuevo puede esperarse. De los hombres puede esperarse algo. De juvenes puede esperarse mucho. De los niños puede esperarse TODO” (RODRÍGUEZ, 2004, p. 118, apud MAZILÃO FILHO, 2014, p. 1).

As propostas educacionais de Rodríguez tinham como base a experiência pessoal resultante de alguns anos de viagens e refúgio no velho continente, proporcionando-lhe tal construção ideal: “Un poco menos mal que acá se hace lo mismo en Europa: yo he vivido allá muchos años, enseñando y viendo enseñar: no hablo por noticias” (RODRÍGUEZ, 2007, p. 121 apud MAZILÃO FILHO, 2014, p. 5). Na América, após o retorno de longos anos, segundo Isabela Silva (2015, p. 5), Simón Rodríguez lecionou na educação primária em Caracas em 1791 e no ano seguinte iniciou seu trabalho com Simón Bolívar. Nesta escola teria aplicado os princípios inscritos na obra *Emillio*, de Jean-Jacques Rousseau, cuja concepção é o da conservação do estado natural da criança na busca pela autonomia e que serviu de base para outros educadores contemporâneos.

Na mesma época, Rodríguez defendia ideias revolucionárias, como a educação de meninas e de todas as classes e etnias. Em crítica à forma educacional oficializada naquele contexto em Caracas, escreveu ao governo um documento de crítica em relação à educação oferecida, como informa González: “Al acusar sin titubeo y con palabra franca, el maestro, no solo denuncia como rebelde, sino que parece un anticipador de lo que se hará en América una vez independiente” (2006, p. 22 apud SILVA, 2015, p. 5). Tomando as ideias presentes em Rousseau, Simón Rodríguez questionou o *status quo* propondo a ruptura e a produção de uma outra sociedade.

Desde 1820, com a efetivação das independências de Peru e Grã - Colômbia no princípio daquela década, foram implementadas as primeiras políticas públicas de educação. Em consonância a este movimento, Simón Bolívar¹¹ determinou, em decreto de 31 de janeiro de 1825, que se criasse em cada capital dos

11 É necessário que expliquemos um pouco do momento político latino-americano no auge das independências na América sob domínio dos espanhóis. Na região do que hoje é o Peru, compreendida pelo Vice-reino do Peru, após a libertação sob a liderança de José de San Martín, a República estava em crise e um novo conflito era eminente. O congresso recém criado resolveu delegar poderes ditatoriais a Simón Bolívar que, neste momento, se tornou ditador do Peru. Em contrapartida, na região do Alto Peru, onde formou-se a República da Bolívia, Simón foi nomeado presidente, assumindo as duas repúblicas de forma simultânea (enquanto Antonio José de Sucre era seu sucessor) e também era o líder da Grã-Colômbia.

diferentes departamentos peruanos uma Escola Normal e sob o sistema educacional citado de Lancaster, conforme o recorte do decreto a seguir: “I. que el sistema lancasteriano es el único método de promover pronta y eficazmente la enseñanza pública: II. Que extendiéndolo a cada uno de los departamentos, se difundirá, sin demora, en todo el territorio de la República.” (BOLÍVAR, 1975, p. 301 *apud*, MAZILÃO FILHO, 2017, p. 2). O próprio Joseph Lancaster esteve na região, entre 1825 e 1827, convidado por Simón Bolívar para propagar seu método.

Segundo Isabela Silva, Rodríguez “percebe que apesar da boa vontade, Lancaster não se dá conta da distância que há entre instruir e educar, considerara fundamental para a educação” (SILVA, 2015, p.5). Concomitantemente à chegada do inglês Lancaster, Rodríguez assume como “Director General de Enseñanza Pública” nomeado por Bolívar. Exemplos desse distanciamento de Rodríguez em relação às teorias educacionais estrangeiras são as escolas criadas por ele, mesmo que não tenham tido continuidade (SILVA, 2015, p.5). Ageu Mazilão Filho (2017, p. 3) indica que Bolívar e Rodríguez, juntos, criaram muitas escolas e colégios públicos, que ficaram conhecidos como “colégios bolivarianos”

O Decreto (nº 261) de 8 de julho de 1825 criou o Colégio de Educandas de Cuzco, na Casa do antigo colégio de San Bernardo, onde se admitiriam “niñas de cualquiera clase, tanto de la ciudad como del departamento, que estén en aptitud de recibir la educación”, considerando que a educação das meninas é a base da moral das famílias, e que naquela cidade se achava absolutamente abandonada (BOLÍVAR, 1975, p. 568, *apud* MAZILÃO FILHO, 2017, p. 3).

Criticando abertamente a posição da Igreja durante a derrubada do poder espanhol na região, representada aqui pelo abandono moral de Cuzco, em outro decreto (nº 262), do mesmo dia e ano, o poder público confiscou os bens e fundos de ordens religiosas e os transferiu à educação pública. Em 1826, Simón Rodríguez chegou em Chuquisaca, na Bolívia, onde desenvolveu um projeto para uma “Casa Oficina de artes e ofícios”, especialmente de carpintaria, alvenaria e serralheria, concebida sob sua perspectiva de educação popular e que consistia em alfabetizar a população e ensinar um ofício a partir do qual pudesse ganhar a vida. Enquanto atuou na Enseñanza Pública tentou efetivar sua visão de educação e sociedade sob o viés da formação do povo. Porém, já em 1826, sob o governo de Antonio José de Sucre, na Bolívia, as políticas educacionais de Rodríguez foram por terra. Para Sucre se os decretos continuassem em vigor a religião de Cristo seria extinta. Para Mazilão Filho (2017, p. 3) as ações de Rodríguez teriam motivado a resistência do clero e da população ligada à igreja ante sua aplicação e decorrente sabotagem dos planos de Rodríguez, conforme abaixo:

Denunciado por sus vicios y ridiculeces, se le despreció como merecía y el Gobierno lo declaró loco – mandó echar a la calle los niños, porque los más eran cholos, ladrones los machos y putas las hembras (según un informe de un sujeto muy respetable, que a la sazón era Prefecto del Departamento) – se aplicó el dinero à la fundación de una casa para viejos – á reedificar un colegio para enseñar ciencias y artes à los hijos de la gente decente – a establecer la escuela de Lancaster para la gente menuda [...] Bolívar (decían varios sujetos principales) por acomodar a su hombre le dio una importancia que no tenía... (RODRÍGUEZ, 1830, p. 156 *apud* MAZILÃO FILHO, 2017, p. 9).

Assim como Martí propôs anos posteriores, Rodríguez se posicionava a favor da compreensão da cultura externa, principalmente europeia; da apropriação do Iluminismo e da produção embasada nele para pensar a realidade americana. Uma antropofagia cultural, se assim podemos dizer, nos termos dos interesses dos pensadores locais e seus objetos e visões de mundo. Uma lógica construída no conflito e contradição com o elemento posto como externo, o europeu. Uma proposta educacional que tinha por intuito a formação do povo para o novo tempo, a república latino-americana, que indicaria o rompimento com os moldes anteriores que determinavam a existência do colonialismo.

Concluindo...

Este trabalho, um estudo exploratório em torno dos pressupostos encontrados no giro decolonial em concomitância às pesquisas em educação no Brasil, objetivou contribuir para o desenvolvimento de novas maneiras de pensar e propor estudos em História e Pedagogia no Brasil e na América Latina.

Nosso trabalho não faz justiça por inteiro aos pensamentos e à variedade discursiva presente nas obras de Simón Rodríguez e José Martí. Porém, esperamos que o diálogo estabelecido leve o leitor a se interessar por adentrar na seara destes importantes iniciadores do debate da educação popular latino-americana. A leitura de seus trabalhos pode contribuir para a produção de novas leituras sobre a história e a educação de nosso continente. Ao recuperarmos uma faceta dos trabalhos de Rodríguez e Martí, voltamos nossos olhares para outros modelos de sociedade. Não aqueles que teimam em seguir hegemônicos; vislumbramos propostas de pensamento educacional produzidas pelos sujeitos que aqui vivenciaram seus dilemas intelectuais.

A cosmovisão de Simón Rodríguez e José Martí e suas proposições educacionais no cenário político e social latino americano, principalmente do século XIX, permitiram a produção de uma cultura pública e de debates em torno do que era e como deveria ser o sujeito latino-americano. Produziram ideias de nação e de povo, bem como de educação comum e também escolar. Suas proposições ajudaram na construção de uma sociedade única e original, e podem ser retomadas enquanto fonte para a História e a Pedagogia, na busca por uma ampliação do entendimento de quem somos e como queremos construir nossas sociedades latino-americanas neste século. Buscamos contribuir num movimento contra-hegemônico, num processo de pensar a recontextualização curricular, que validam conhecimentos produzidos por um povo que foi colonizado e possui suas próprias práticas culturais e saberes constituídos na vivência, na troca com o outro, e que muitas vezes não encontra respaldo no conhecimento reproduzido pela escola atual.

Retomando Oliveira e Candau (2010), esta visão educacional é decolonial no sentido em que permite pensar outras pedagogias além das já existentes e hegemônicas, de matrizes européias e norte-americanas; porque produz conhecimento a partir de pensamentos e propostas denunciadoras de modelos civilizatórios excludentes e impositivos. Auxilia na forma como pensamos nossos objetos de pesquisas para além das formulações teórico-metodológicas embasadas em modelos externos, colocando no centro nossas próprias inquietações de gênero, raça, religiosidade, orientações sexuais e produções culturais, pensadas a partir de nossas próprias condições latino-americanas.

As proposições de Rodríguez e Martí podem ser lidas como decoloniais, pois são fortemente ancoradas na realidade social e cultural e tinham por intuito, à sua maneira, romper com as estruturas e postulados dominantes, fruto do colonialismo europeu. Romperam com a colonialidade do saber e produziram uma interpretação da América Latina e uma forma de ser e formar outros sujeitos, livres e autônomos, a partir da perspectiva local, latino-americana, sendo com isso, importante fonte para nossas ambições realizadoras e também transformadoras da realidade.

Referências

AGUIAR, J. “Teoria pós-colonial, estudos subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica?”. **Revista Estudos de Sociologia**, v. 21, n. 41, p. 273-289, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/8659/6059>>. Acesso em: 04 set. 2020.

BALLESTRIN, L. “América Latina e o giro decolonial”. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 2, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BELLO, E. “O pensamento descolonial e o modelo de cidadania no novo consitucionalismo latinoamericano”. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)**, v. 7, n. 1, p. 49-61, 2015. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/RECHTD/article/view/rechtd.2015.71.05/4547>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003b. Disponível em: <https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003_inclus%C3%A3o_no_curr%C3%ADculo_oficial_da_Hist%C3%B3ria_e_Cultura_Afrobrasileira.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história afrobrasileira e africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

ESCOBAR, A. “Mundos y conocimientos de otro modo – O programa de investigación de modernidade/colonialidad latinoamericano”. **Revista Tabula Rasa**, n. 4, p. 50-161, 2003. Disponível em: <<http://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GONZÁLEZ, M.; PUPO, R. **José Martí: la educación como formación humana**. Editora Colibri. Havana, 2017.

GROSGOUEL, R. “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/697>>. Acesso em 15 jul. 2020.

IBGE. **Projeção da População das Unidades da Federação Por Sexo e Idade para o período 2000/2060**. 2013. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Projecao_da_Populacao/Projecao_da_Populacao_2013/nota_metodologica_2013.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

IBGE. “Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil”. In: **Estudos e Pesquisas**. Informação Demográfica e Socioeconômica, nº 41. 2019. ISBN 978-85-240-4513-4

MALDONADO-TORRES, N. “La descolonización y el giro des-colonial”. **Tábula Rasa**, v. 2, n. 9, p. 61-72, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2020.

MAZILÃO FILHO, A. “A política educacional de Simón Rodríguez para Peru e Bolívia”. **Anais do IX Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais (COPEHE)**, Uberlândia, 2017.

_____. “Simón Rodríguez e a gênese da Educação Popular latino-americana”. In: **Anais do 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, São João del-Rei, 2014. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/04/ageu-quintino-mazilc3a3o-filho.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

MARTÍ, J. **Ideário Pedagógico**. La Habana: Centro de Estudos Martianos, 1990.

_____. **Educação em nossa América**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NASSIF, R. (Org.). **José Martí**. Recife: Editora Massangana - Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

OLIVEIRA, C. “Breve introdução ao giro decolonial: poder, saber e ser”. **II Seminário Científico da FACIG - I Jornada de Iniciação Científica da FACIG** – novembro de 2016. p.1-7. Disponível em: <<http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/view/53/38>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

OLIVEIRA, L.; CANDAU, V. “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

PRATT, M. **Os Olhos do Império**. Relatos de viagem e transculturação. Bauru, EDUSC, 1999.

RODRÍGUEZ, S. “Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana”. In: **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Tunja, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, n.º.9, 2007, pp. 105-134. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/869/86900905.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

RODRÍGUEZ, S. **Inventamos o erramos**. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 2004.

SANTOS, B. “Epistemologías del Sur”. **Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social**, v. 16, n. 54, p. 17-39, jul./set. 2011. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4231309>>. Acesso em: 03 set. 2020.

SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social: o Cavalo de Troia da Educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, K. “O pensamento pedagógico de Simón Rodríguez: por uma educação pública e popular”. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 3, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/9730>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, I. “Simón Rodríguez e o fator esperança na história da educação latino-americana”. **II CONEDU**. Campina Grande, PB. 2015. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA1_ID6329_15082015002619.pdf>. Acesso em 25 jul. 2020.

STRECK, D. “José Martí e a educação popular: um retorno às fontes”. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 1, p. 11-25, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a02v34n1.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

STRECK, D. **José Martí & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a, 103p.

TODOROV, T. **O espírito das Luzes**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2008.

Submetido em: 09.09.2020

Aceito em: 12.10.2021