



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

STELA MACEDO LIMA

PENSADORES LATINO-AMERICANOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA DESCOLONIAL

LAGES
2018

STELA MACEDO LIMA

**PENSADORES LATINO-AMERICANOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA DESCOLONIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Linha de Pesquisa 1: Políticas e Processos Formativos em Educação, como requisito básico parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vanice dos Santos

LAGES

2018

Ficha Catalográfica

L732p

Lima, Stela Macedo.

Pensadores latino-americanos e suas contribuições para a educação em perspectiva descolonial / Stela Macedo Lima.—Lages : Ed. do autor, 2017.

142 p.: il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação.

Orientadora: Vanice dos Santos

1. Educação. 2. Filosofia da educação. I. Santos, Vanice dos (orient.). II. Título.

CDD 370.1



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

MESTRADO ACADÊMICO

Stela Macedo Lima

**PENSADORES LATINO-AMERICANOS
E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA
DECOLONIAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa 1 – Políticas e Processos Formativos em Educação

Aprovada em 27 de fevereiro de 2018.

Profa. Dra. Vanice dos Santos
(Orientadora e Presidente da Banca Examinadora)

Prof. Dr. Telmo Adams
(Examinador Titular Externo - PPGEdu/UNISINOS)

Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
(Examinador Titular Interno - PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks
(Examinador Suplente Interno - PPGE/UNIPLAC)

In memoriam

*À minha mãe Iolete T. M. Lima que durante o percurso deste trabalho nos deixou
órfãos de seu carinho, amor e presença. Toda a minha saudade...*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Vanice dos Santos, que muito me ensinou e que me acolheu nesta árdua e profícua caminhada, na qual, por muitas vezes, o desespero se fez presente, e ela, com uma palavra sábia e amiga, me consolou em momentos de incertezas. Sua sabedoria e compaixão me inspiraram em momentos de descobertas e comprometimento com a pesquisa em si. Minha gratidão e respeito a ti.

Não poderia deixar de agradecer à Profa. Dra. Ana Maria Netto Machado, que me possibilitou o encontro com esses grandes pensadores e suas obras, bem como a partilha de suas opiniões que muito me ajudaram, ao trilhar os primeiros passos comigo neste vale de descobertas descoloniais, abrindo as primeiras trincheiras das rotas a seguir, com muita coragem e audácia. Muito obrigada!

Aos professores do Mestrado em Educação da UNIPLAC, onde a paciência e atenção me auxiliaram na compreensão e descoberta de novos assuntos, e ao exemplo de humildade e profissionalismo ao ato docente.

À minha professora e amiga, Onívia Atanásio, que muito me ensinou e me alegrou com suas características ímpares de ensinar, em que a docência é mais que prática profissional, é paixão!!!!

Ao meu marido Júnior, que se fez presente em todos os momentos, me auxiliando no decorrer desta caminhada em todos os sentidos. “Este trabalho não seria possível sem o seu auxílio” e compreensão, pois a minha ausência por vezes era cruel. Sem seu apoio, estas frases jamais seriam escritas. Meu carinho e amor a ti.

Aos meus filhos, João, Francisco e Pedro, meus três guerreiros que souberam abstrair a minha ausência que se fez presente nessa trajetória difusa; sempre me incentivaram a seguir em frente apesar de tudo. Em um contexto no qual a saudade, o cansaço e a necessidade do prazer em aprender eram molas propulsoras que viabilizavam a coragem e a insistência para chegar ao término desta caminhada.

Ao meu pai, irmãos, cunhadas e sobrinhos que toleraram a minha falta, nos últimos anos, mesmo em momentos difíceis. Meu carinho e orgulho de todos.

Aos meus amigos que conheci nesse período de estudos, no qual a descoberta esteve presente mesmo na distância, onde o apoio e auxílio de vocês encorajaram e alegraram muitas vezes o decorrer desta caminhada, fazendo dela hilária, por vezes, e motivadora. Meu carinho a todos.

*[...] Há momentos na vida
Que nunca serão passado
Porque estão em todos os lugares
E sempre vão se renovando.
Por isso se torna impossível esquecer o que ainda amamos.
Pois não dói tanto o frio da despedida
Como a solidão de seguir lembrando.*

Dante Ramon Ledesma

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar as fontes e as tendências descoloniais que emergem de pensadores latino-americanos sob uma ótica pedagógica. Assim, primeiramente, é examinada a obra organizada por Danilo R. Streck, com o título *Fontes da Pedagogia Latino-Americana, uma antologia*, (2010). Nela é feito um resgate de conceitos e pensamentos com seus respectivos autores e obras. O objetivo geral desta investigação é compreender as características do pensamento latino-americano, de autores pouco conhecidos no Brasil, sob uma perspectiva descolonial relacionada à educação, tanto nas ideias compartilhadas quanto nas diferenças e espectro de diversidade. Os objetivos específicos são: abordar fontes bibliográficas de pensadores e pensadoras latino-americanos que sugerem a educação em perspectiva descolonial; investigar as tendências que emergem de cada um dos pensadores nesta perspectiva; identificar as propostas metodológicas de cada autor, traçando características educacionais que aproximam e distinguem um do outro. Com o intuito de responder à problemática, examinam-se algumas das implicações epistemológicas e políticas, na acepção de refulgir a conceitos subordinados e impostos sob uma perspectiva descolonial. A metodologia desenvolvida está pautada em pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa e, por vezes, quantitativa, pois se acrescenta à pesquisa, gráficos, quadros e mapa, possibilitando ao leitor uma melhor compreensão do trabalho aqui elencado. Os resultados mostram uma vasta obra teórica e conceitual de autores e autoras latino-americanos em nosso continente, revelando resquícios coloniais voltados à educação, que perfazem o conjunto dessas obras. Ao se olhar para elas com enfoque descolonial, foi perceptível a influência hegemônica eurocêntrica na América Latina, que por vezes não reconhece autores e suas obras que são originários deste continente, onde muitas vezes a exploração e cobiça, foram preceitos distintos imigratórios para outros povos de nacionalidades diversas.

Palavras-chave: América Latina. Descolonial. Educação. Pertinência territorial.

ABSTRACT

The present research aims to investigate the sources and the decolonial tendencies that emerge from Latin American thinkers, in a pedagogical point of view. Thus, the work organized by Danilo R. Streck, entitled *Fontes da Pedagogia Latino-Americana, uma antologia*, (2010) is first examined. In it, is made a rescue of concepts and thoughts with their respective authors and works. The general objective of this research is to understand the characteristics of Latin American thought, of authors barely known in Brazil, under a decolonial perspective related to education, in shared ideas as well as differences and spectrum of diversity. The specific objectives are: to approach bibliographical sources of Latin American thinkers and thinkers who suggest education in decolonial perspective; investigate the trends emerging from each of the thinkers in this perspective; identify the methodological proposals of each author, tracing educational characteristics that approach and distinguish one from the other. In order to answer the problematic, some of the epistemological and political implications are examined, in the sense of shining subordinate and imposed concepts from a decolonial perspective. The methodology developed is based on bibliographic research in a qualitative and sometimes quantitative approach, since it is added to the research, charts, charts and map, allowing the reader a better understanding of the work listed here. The results show a vast theoretical and conceptual work of Latin American authors in our continent, revealing colonial vestiges of education that make up all these works. When looking at them with a decolonial focus, the hegemonic Eurocentric influence in Latin America was perceptible, which sometimes does not recognize authors and their works that originate from this continent

Keywords: Descolonial; Education; Latin American countries.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EXPLORAÇÃO DA OBRA-ESTOPIM: CRUZAMENTOS INICIAIS DE DADOS	20
3 ABORDAGENS DE EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA	26
3.1 ALGUMAS CONCEPÇÕES E PROJETOS LATINO-AMERICANOS DE EDUCAÇÃO.....	30
3.2 PENSADORES LATINO-AMERICANOS QUE ADOTARAM PERSPECTIVA MARXISTA	61
4 PERSPECTIVAS DE RECONHECIMENTO E INCLUSÃO DE SEGMENTOS DA POPULAÇÃO MARGINALIZADA E MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA	75
4.1 DEFENSORAS E DEFENSORES DA MULHER NA AMÉRICA LATINA.....	76
4.2 RECONHECIMENTO E DEFESA DOS POVOS INDÍGENAS.....	89
4.3 SITUANDO OS AUTORES NO TEMPO: DADOS SOBRE LONGEVIDADE .	101
4.4 MOBILIDADE DOS PENSADORES LATINO-AMERICANOS	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
6 REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE A - Pertinência territorial dos pensadores latino-americanos no continente	134
APÊNDICE B - Situando os pensadores no tempo e espaços.....	135
APÊNDICE C - Trabalho de categorização.....	142
APÊNDICE D - Comparativo da longevidade.....	143

1 INTRODUÇÃO

Apresentamos aqui alguns dados autobiográficos da trajetória profissional da pesquisadora, sobretudo, que de certa forma justificam a escolha da temática de pesquisa para esta dissertação de mestrado.

A minha inserção na carreira profissional aconteceu logo cedo, de modo informal, bem longe da área da educação, mais precisamente atuando no comércio como vendedora, recepcionista e telefonista. Mas mesmo estando distante profissionalmente da educação, nunca estive longe dos bancos escolares, pois sempre fiz questão de aprender, sendo este aprender realizado através de cursos profissionalizantes, cursos de idiomas e cursinhos pré-vestibulares, nutrindo razões para a minha imersão na carreira educacional. Ainda em fase de instrução básica educacional, elaborava textos que muitas vezes eram comparados por professores, em relação a textos de outros colegas, pela ortografia ou pelo uso inadequado de normas gramaticais, sem atribuir uma função que associasse o escrever ao dia a dia ou ao aperfeiçoamento humano.

Mesmo que haja avanços no processo educativo, percebo que muitas das práticas que eu mesma presenciei - enquanto estudante na educação básica - ainda estão vigentes nas salas de aula, como, por exemplo, a discrepância da preferência de muitos professores em atribuir um conceito acima da média àquele aluno que pouco fala ou que não se move do lugar em que esteja, mas que tem um caderno impecável ou copia as longas instruções passadas em sala de aula. Cabe destacar que, as cópias por vezes realizadas em sala de aula, eram resultado de antigas aulas de anos anteriores, ou seja, alguns professores não se davam ao trabalho de ao menos renovar o seu material didático!

O seletivo que é feito nos planos de aula, nos quais a escrita permanece muitas vezes em um mecanicismo estrutural da palavra em nome de um 'dito' tempo reduzido para o domínio da língua escrita, bem como o escasso trabalho que permeia conceitos éticos, morais e a nossa própria identidade latino-americana dentro dos parâmetros educacionais, colocam a escrita como um método que precisa ser exercido mecanicamente, mas sem entender o porquê desta apropriação, ou seja, sem atribuir a "própria cidadania ao ato de escrever como fundamento humano" (PINZÓN; RODRÍGUEZ, 2010).

As angústias sobre questões educacionais que fundamentassem a prática docente, dentro de perspectivas reais e próprias, formaram parte de meus conflitos, e induziram a minha escolha profissional.

No ano de 2001 teve início a minha entrada na área da docência, cursando licenciatura em Letras – Português/Espanhol/Literatura– no Centro Universitário Para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI), em Rio do Sul-SC. Nesta minha jornada acadêmica, tive contato com o mundo das letras, o qual me possibilitou um novo olhar ao ato de “construir educação” com princípios humanitários e sociais, com muito mais rigor e responsabilidade.

Logo no início da graduação, comecei a ministrar aulas de Língua Portuguesa em escolas públicas municipais e estaduais no município de Rio do Sul e cidades vizinhas, para alunos de variadas séries e idades.

Deparei-me com problemas conceituais, ortográficos, linguísticos, falta de interpretação textual, bem como a falta de princípios éticos e morais que incorporassem à prática docente fundamentos de nossa história educacional latino-americana. Mas o que mais me chamava a atenção era o descaso que alguns desses alunos nutriam ao ato de escrever, ler e interpretar sobre nossas próprias origens, ou seja, eles não atribuíam significado ao conhecimento territorial latino-americano ou nacional, como forma de progresso pessoal para a realidade vivida; independente da posição financeira da família onde determinado estudante estivesse inserido.

A experiência se estendeu por vários anos, onde comecei a me questionar sobre o real motivo da educação para os estudantes, sendo que estes passavam a maior parte de suas vidas “na escola”. A inquietação presente no dia a dia relacionada a estes motivos trazia infindas perguntas. E a escola, o que faz para auxiliar estes estudantes em relação à sua história vivida, que vincule o ato de escrever, ler interpretar e viver em sociedade à noção de cidadania? Quais os possíveis motivos de estar presente em sala de aula para estes alunos? O que poderia ser agregado às aulas de língua portuguesa que pudessem auxiliar os alunos na compreensão do idioma do qual são nativos?

Diversos momentos de incerteza em relação às metodologias atuais na área de Letras se fizeram presente, pois, sabe-se que a educação brasileira é marcada por uma história de exclusão e autoritarismo devido ao nosso histórico colonial. Assim, as metodologias usuais na educação brasileira são oriundas historicamente de países europeus que tiveram seu desenvolvimento intelectual muito antes e que adotaram

práticas variadas de ensino que vinculam com a história, etnia, meio social, bem como com os modos culturais de seus povos.

Assim, o Brasil adota metodologias de países que não possuem características culturais e nem sociais comparadas ao nosso país. Dessa forma, configuram-se docentes preparados partindo de princípios conteudistas muito distintos da nossa realidade social e humana. Não questionando aqui a qualidade ou posição política, mas simplesmente questionando o motivo de não adotarmos perspectivas de países vizinhos, que vinculem conceitos educacionais latino-americanos à nossa cultura brasileira.

Diante destas indagações, iniciei o Mestrado em Educação no ano de 2015, na cidade de Lages, SC. Nas aulas da disciplina Latino-Americanas I¹, na qual tive contato com textos de vários autores desconhecidos por mim até aquele momento, principalmente autores latino-americanos, como José Martí, Domingo Facundo Sarmiento, Simón Bolívar e seu professor Simón Rodríguez, entre outros. Adentrei em um mundo de novas descobertas conceituais teóricas. Iniciei minhas pesquisas no grupo de Estudos Descoloniais², no qual me deparei com autores que elencaram muitas das minhas incertezas dentro de um parâmetro até então insuspeitado. A história de nossa América Latina, com seus pressupostos teóricos focando mais precisamente o pensamento educacional. O contato com a obra organizada por Danilo R. Streck (2010) provocou uma “guinada” em meus estudos, propiciando muitos caminhos na pesquisa aqui almejada.

Partindo desses princípios, percebo como a atitude da docência para com os alunos, com vistas ao aperfeiçoamento humano e cidadão, seguindo perspectivas educacionais europeias, deixa certo vácuo em nosso ensino latino-americano, surgindo assim, várias indagações para as quais procuro novos caminhos, e talvez, novas rotas a seguir.

Escrever e ler, sem a noção de cidadania e das interfaces que norteiam a ética e o caráter, que permitam um trabalho original dentro da educação seguindo princípios de autores que vivenciaram a nossa história, bem como as interfaces regionais que moldam nossa cultura, idiomas e nossos povos, parecem ser indagações fundamentais para encontrar algumas soluções possíveis para os problemas diagnosticados nas pesquisas educacionais, que continuam sem solução. Sem esses princípios, pode-se dizer que o

¹ Disciplina optativa do Mestrado em Educação que integra um bloco de três: Latino-Americanas I, II e III.

² Coordenado pelas professoras: Dra. Ana Maria Netto Machado, Dra. Vanice dos Santos, e Dra. Maria Selma Grosch.

trabalho em sala de aula revela um fazer docente pouco significativo, que deixa a desejar com relação à responsabilidade docente e esvaziado desse sentido.

A partir dessas conceituações que inviabilizam o cidadão de exercer sua participação no meio social é que se faz presente este trabalho de pesquisa. Seu objetivo, partindo do esforço materializado na obra organizada por Danilo R. Streck, *Fontes da Pedagogia Latino-Americana, uma antologia* (2010), é examinar esse conjunto de autores, seu ideário, concepções e realizações, traçando um mapeamento do conjunto, tentando dar visibilidade às principais fortalezas desse pensamento latino-americano.

É importante enfatizar que a obra mencionada trata dos 25³ autores de maneira individual. Nosso trabalho, que pretende levar adiante esta valiosa produção, vai cruzar esses dados, relacionando-os, procurando descortinar as convergências entre autores que, em alguns casos, tiveram alguma interação ou influência recíproca, em vida ou em termos de influências, por via de leituras. Dessa forma, trabalhando na convergência de ideias e atuação, sinalizando as semelhanças as diferenças, e até eventuais antagonismos, pretendeu-se chamar a atenção para um esforço teórico que, não sendo novo, porque foi produzido ao longo de quase dois séculos, é inédito ou muito pouco considerado no meio acadêmico. Fruto de nossa mente colonizada, da “colonização epistêmica e subjetiva”, como refere Walter Mignolo (2010), urge que mudemos este rumo eurocêntrico da formação humana que professamos em todos os níveis educacionais, que vem aumentando dia a dia, apesar das raras exceções.

Assim, atribuir a importância ao conhecimento de nossa própria história territorial poderá fortalecer nossa cidadania. Diante disso, as questões que vinculam este trabalho, com foco nos estudos descoloniais (CASTRO-GOMES; GROSSFOGUEL, 2007), ou decoloniais (MOTA NETO, 2016), mais precisamente na noção da interface educacional, formularam-se indagações que almejam respostas, e que estas respostas possam contribuir de alguma forma para a prática docente.

Embora haja possibilidades de uso dos termos decolonial e descolonial, optamos pelo conceito descolonial. Tais distinções serão apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho.

³ Simón Rodríguez; Andrés Bello; Nísia Floresta; Domingo Faustino Sarmiento; José Pedro Varela; José Martí; Rubén Darío; Manoel Bomfim; José Vasconcelos; Maria Lacerda de Moura; Gabriela Mistral; Elizardo Pérez; José Carlos Mariátegui; Anísio Teixeira; Leopoldo Zea; Monsenhor Romero; Florestan Fernandes; Paulo Freire; Darcy Ribeiro; Orlando Fals Borda; Frantz Fanon; Che Guevara; Camilo Torres; Chico Mendes e Subcomandante Marcos.

Levanta-se aqui um caminho distinto em relação à educação latino-americana que aponta para as deficiências e explicita um universo que precisa de muitos estudos e explicações, em decorrência da quantidade de analfabetos funcionais. E mesmo pessoas que não privilegiam o social, bem como que não reconhecem os diversos segmentos que compõe a sociedade, pela falta de conhecimento necessário ao viver humano, que vinculam alguns problemas sociais a antigas práticas oriundas de uma história que se encontra encoberta para uma grande parcela da sociedade.

O trabalho se justifica em várias dimensões. Primeiramente, porque existe uma lacuna muito significativa na literatura produzida no Brasil com relação aos autores do continente latino-americano, em contraponto a uma consolidada influência europeia.

Os autores que inspiram nossa educação, que lemos e referenciamos, que compõem as bibliografias dos cursos de formação pedagógica raramente incluem autores que não sejam europeus ou seus seguidores Brasileiros.

Olhar para a produção continental se configura como uma dívida histórica, no sentido da integração entre o Brasil e seus países vizinhos. Aí a relevância e originalidade deste trabalho.

A obra organizada por Danilo R. Streck, *Fontes da Pedagogia Latino-Americana, uma antologia* (2010), faz esse resgate oportuno e necessário para nossa comunidade de educadores, que constata as dificuldades para melhorar a educação básica nacional (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais, e Ensino Médio), apesar do intenso trabalho dos pesquisadores da área, os quais não correspondem no todo aos aprimoramentos esperados na educação escolar.

Temos aqui no Brasil a Base Nacional Comum Curricular, documento este que normativa e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, que por lei, todos os alunos deveriam desenvolver no período das etapas e modalidades da educação básica. Seguindo esta premissa legal, logo no primeiro capítulo desta dissertação, este documento foi abordado na íntegra.

A proposta desta pesquisa é subir nos ombros do gigante, para ver mais longe. Este argumento se sustenta na característica fundamental da ciência que é sua cumulatividade. Isto é, o movimento da ciência é o de levar em conta o trabalho já realizado por outrem e acrescentar, aprofundar, ir adiante, aproveitar e potencializar os resultados das pesquisas produzidas por pares.

Streck (2010) reuniu, em uma coletânea de 459 páginas, textos de intelectuais⁴ de diversas nacionalidades, de maneira criteriosa e sintética, elementos básicos para despertar o interesse dos leitores em buscar essas fontes para melhor compreender a identidade latino-americana.

A referida obra organizada por Streck (2010) instiga o leitor a querer saber mais sobre os autores e suas obras de maneira inovadora e ao mesmo tempo perspicaz, no sentido de resgatar, com particularidades, as fontes educacionais. A partir disso, as obras em evidência permitem mais trabalho, para que possamos nos apropriar desse pensamento originário, compreender suas motivações, construção e inspirações. Há nesta seara a necessidade também de uma militância, uma dimensão política da educação que vários dos autores considerados propuseram como fundamental para o continente latino-americano, como veremos no decorrer do trabalho.

A partir do exposto, perguntamos: *Quais as características do pensamento latino-americano sob uma perspectiva descolonial relacionadas à educação tanto nas ideias compartilhadas quanto nas diferenças e espectro de diversidade?* Como objetivo geral pretendeu-se compreender as características do pensamento latino-americano de autores pouco conhecidos aqui em nosso país, com vistas a preceitos sob uma perspectiva descolonial relacionada à educação, tanto nas ideias compartilhadas quanto nas diferenças e espectro de diversidade.

Como objetivos específicos elencamos: abordar fontes bibliográficas de pensadores e pensadoras latino-americanos/as que sugerem a educação em perspectiva descolonial; investigar as tendências que emergem de cada um dos pensadores nesta perspectiva; identificar as propostas metodológicas de cada autor traçando características educacionais que aproximam e distinguem um do outro.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, contemplando juntamente com aspectos teóricos, o uso de tabulações e categorizações que envolvem algum tipo de quantificação e apresentação de vários tipos de quadros, esquemas, gráficos e mapas, criando-se categorias das informações contidas

⁴ Adriana Puiggrós; Alfonso Torres Carrillo; Antônio Sidekun; Bartolomeu Melia; Berenice Corsetti; Cênio Back Weyh; Cheron Zanini Moretti; Daiane Almeida de Azevedo; Dênis Wagner Machado; Edla Eggert; Eulálio Velásquez Licea; Fernando Torres Millán; Gomercindo Ghiggi; Graziela Rinaldi da Rosa; Janilson Pinheiro Barbosa; Jairo Henrique Rogge; Joice Oliveira Pacheco; Lindomal Ferreira; Luiz Bernardo Pericás; María del Carmen Cruz Senovilla; Martinho Kavaya; Marcos Rocchietti; Mirele Alberton; Paulo P. Albuquerque e Telmo Adams.

nos textos, algumas das quais podem ser tabuladas⁵e quantificadas, o que permite congregiar um conjunto grande de dados, conferindo-lhes organicidade.

Este tipo de recurso visual permite uma melhor visualização e compreensão rápida que faz apelo também à intuição, período em que os autores, viveram, sexo, naturalidade, formação, campo de atuação profissional, escritos/publicações, entre outros elementos que poderão emergir as características do conjunto de pensadores latino-americanos.

O trabalho de pesquisa, utilizando a modalidade pesquisa bibliográfica, é citado por Antônio Joaquim Severino da seguinte forma:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2016, p. 131)

Esta escolha metodológica se justifica, pois dispomos ao leitor obras nacionais e internacionais devidamente registradas, evitando, assim, obras ainda não acabadas ou editadas. Possibilitando uma reflexão teórica conceitual não isolada, pois bem se sabe que a produção da pesquisa científica, principalmente no *stricto sensu*, é algo que implica socialização do problema e dos resultados de pesquisa, possibilitando a multiplicidade de saberes e argumentos para o enriquecimento do trabalho.

Procedimento semelhante foi realizado com relação ao ideário e conceitos dos autores. Em um nível de maior complexidade, serão categorizados os principais conceitos emergentes dos autores, a fim de caracterizar as tendências do pensamento latino-americano e suas inspirações. Pode-se dizer também que a escolha por uma metodologia bibliográfica está pautada em algumas biografias de autores aqui trabalhados.

No primeiro capítulo, trazemos alguns dados preliminares sobre o conjunto de autores latino-americanos apresentados por Danilo R. Streck (2010). Para ter uma visão de alguns dos pensadores e pensadoras, pois, conforme a teoria desenvolvida e defendida por estes homens e mulheres aqui na América Latina, optamos por apresentar

⁵Um exemplo de tabulação pode ser um quadro que mostre as incursões de cada autor em outros países, sua mobilidade ou circulação, pois muitos deles passaram períodos de suas vidas em outras nações, atraídos pela movimentação cultural ou episódios históricos que marcaram época.

o apanhado teórico de cada um/a de forma que elencássemos critérios políticos, sociais e humanos neste estudo. Sendo assim, é possível identificar e traçar algumas comparações e reflexões a partir de seus trabalhos. Pareceu-nos importante situá-los numa linha de tempo. No corpo da dissertação estão inseridos alguns gráficos, algumas referências históricas marcantes das Américas e do mundo, como a Revolução Francesa, Revolução Industrial, datas de independência dos países latino-americanos, guerras mundiais. Estes episódios, bem conhecidos, reverberaram dos dois lados do Oceano Atlântico e se relacionam.

No segundo capítulo, apresentam-se algumas das abordagens em educação deste conjunto de autores, bem como suas concepções em relação à educação, as quais muitas vezes se fizeram presentes no escopo de suas teorias na prática em si. O leitor perceberá a abrangência destas teorias que emergem em momentos diversos da história, onde o foco está na educação, mas que muitas vezes ultrapassam essas fronteiras, constituindo-se em verdadeiros preâmbulos temáticos sociais, como, por exemplo, o marxismo, que foi por muitos autores uma militância acolhida com muito estima.

No terceiro capítulo, os grupos marginalizados e excluídos da sociedade serão abordados em momentos distintos. Estão inclusos, nesta parte, a defesa e reconhecimento da mulher e dos povos indígenas. Esses autores estão situados no tempo e no espaço de forma bem distinta, dessa forma, o quarto capítulo abordará essa temática com o auxílio de um quadro que servirá de referência na leitura desenvolvida nesta obra.

Como o leitor pode perceber, o que se destaca nesta dissertação é a adoção de critérios que fazem com que os autores aqui elencados, conforme a obra organizada por Streck (2010) possam dialogar subjetivamente ou objetivamente, ao passo que alguns viveram em períodos semelhantes, e até mesmo tiveram influências pessoais direta ou indiretamente. Dessa maneira, é possível destacar algumas particularidades no contexto teórico e prático de cada autor.

2 EXPLORAÇÃO DA OBRA-ESTOPIM: CRUZAMENTOS INICIAIS DE DADOS

O livro *Fontes da Pedagogia Latino-Americana - uma antologia*, de Streck (2010), inclui 25 pensadores selecionados por terem influenciado o pensamento Pedagógico em países da América Latina e são por este autor considerados fontes relevantes para pensar e desenvolver a Educação em uma perspectiva de valorização de “Nossa América”, como dizia José Martí (2001).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi necessário o estudo de algumas obras biográficas, assim, vale citar aqui um dos livros que entendemos ser relevante, dentre eles está o da brasileira Míriam Lifchitz Moreira Leite, *Outra face do feminismo, Maria Lacerda de Moura* (1984), que explicita a importância de um estudo biográfico, ressaltando a intensidade desse trabalho numa pesquisa:

São significativas as biografias que, ao conseguir delinear as características individuais do biografado, apresentam uma relação dialética entre o contexto social e a atuação de aproximação ou distanciamento do indivíduo nesse contexto. Raramente as particularidades do biografado deixam de ser desdobramentos de condições de vida coletiva de que participou, da cultura incorporada, do trabalho exercido e da influência real ou imaginária de multiplicador ou subversor que sua camada social, nacional, religiosa ou política exerceu. A aceitação, alienação ou negação do contexto social de origem se faz em função desse mesmo contexto (LEITE, 1984, p 12).

Seguindo o pressuposto teórico aqui almejado, ressalta-se a importância desses estudos biográficos, no sentido de esclarecer alguns dos fundamentos que nortearam os ideais e ideias dos referidos autores e autoras, sendo assim, almeja-se originalidade no que for aqui trabalhado e escrito. Como esclarece Lori Alice Gressler:

A originalidade de um trabalho bibliográfico pode estar na forma de exposição do conteúdo ou na apresentação das ideias, em novas generalizações e conclusões. Inovar é também apontar deficiências ou lacunas naquilo que já existe (GRESSLER, 2007, p.72).

Da América do Sul, foram contemplados os países: Brasil, Uruguai, Argentina, Chile, Bolívia, Peru, Colômbia e Venezuela. Dos países que compõem a América dita Central, apenas alguns países foram contemplados, como Cuba, El Salvador, Nicarágua e Ilha do Caribe. Apenas um país da América do Norte foi contemplado, este país é o

México. A escolha tem seus critérios, justificada na introdução da obra aqui citada, da seguinte maneira:

Um dos critérios para a seleção foi reunir autores que podem ser considerados clássicos na área da educação ou em áreas afins. Nomes como José Martí e Domingo F. Sarmiento ultrapassam as fronteiras nacionais e se constituem em marcos de pensamento de um subcontinente que, junto com as diferenças regionais, compartilha uma história semelhante e desafios atuais comuns (STRECK, 2010, p. 09).

A obra acima mencionada (STRECK, 2010) está organizada por ordem cronológica de nascimento dos autores e autoras. Não é uma coletânea da história da Pedagogia, ou um manual sobre conceitos educacionais, mas um apanhado textual de diferentes autores bem como de seus projetos pedagógicos, que indicam uma expressiva obra, algumas focadas predominantemente nas questões educacionais e outras indiretamente fontes para inspirar a Educação da América Latina em várias interfaces sociais.

É possível considerar também que nestes contextos não houve momentos de “vácuos” teóricos, como diz o autor. Há sim estudos “silenciados” em nome da hegemonia eurocêntrica ainda vigente. A divisão didática da obra estopim está organizada em vinte e seis capítulos, trazendo a vida, obra e principais contribuições teóricas de cada autor ou autora.

Em muitos momentos, a leitura resulta em surpresa, ao descobrirmos que discussões que parecem muito atuais, como as reivindicações associadas às populações marginalizadas ou excluídas, como povos indígenas, negros, mulheres entre outras, já se apresentam no pensamento, publicações, ações e realizações de autores do século passado e retrasado, aqui no continente latino-americano.

Deixa também o leitor perplexo ao perceber que, na sua formação universitária, nunca ouviu falar na grande maioria destes pensadores dos países vizinhos do continente e de fala castelhana. Inclusive dos oito⁶ brasileiros e brasileiras presentes na obra - dentre os quais há duas mulheres que nasceram no século XIX, uma delas viveu nesse século (Nísia Floresta) e a outra (Maria Lacerda de Moura), que morreu em 1945 - apenas Paulo Freire tem presença nos currículos dos cursos de formação de professores.

⁶ Nísia Floresta, (1810 – 1885, Brasil). Manuel Bomfim (1868 - 1932, Brasil). Maria Lacerda de Moura, (1887 – 1945, Brasil). Anísio Teixeira (1900 - 1971, Brasil). Florestan Fernandes (1920 - 1995, Brasil). Paulo Freire (1921 - 1997, Brasil). Darcy Ribeiro (1922 - 1977, Brasil). Chico Mendes (1944 - 1988, Brasil).

Porém, nos dias de hoje, a sua influência está inclusive ameaçada⁷ por políticas educacionais⁸ que vêm sendo impostas recentemente e representam um retrocesso das conquistas sociais das últimas décadas.

José Martí (2006, p.50), em alguns de seus discursos há dois séculos, já expunha que “[...] a inadequação entre a educação e as ideias da classe dirigente e as necessidades reais e urgentes do povo, [...]”. Dessa forma, é possível fazer um paralelo sob uma conjuntura política em relação à hegemonia capitalista e a educação em países que foram dominados pelo colonialismo. Sendo que esses países, atualmente, possuem uma conjuntura ideológica de um povo alienado e dominado, parte integrante deste sistema capitalista. Conforme a seguinte citação:

[...] Debemos entender que el capitalismo no es sólo un sistema económico (paradigma de la conomíapolítica) y tampoco es sólo un sistema cultural (paradigma de los estudios culturales/poscoloniales en su vertiente 'anglo'), sino que es una red global de poder, integrada por procesos económicos, políticos y culturales, cuya suma mantiene todo el sistema⁹ [...] (CASTRO-GOMES; GROSGOUEL, 2007, p.17).

Cabe ressaltar aqui que os termos “decolonial” e “descolonial” possuem concepções diferentes em seu uso por alguns autores, pois, subentende-se que o termo descolonial foi uma tradução para o português, mas esta tradução possui certa distância com o significado do termo original. Na obra de João Colares da Mota Neto (2016), estes termos estão esclarecidos de forma categórica:

⁷**Escola sem partido**, segundo Miguel Nagib, advogado e idealizador do movimento, em entrevista ao **G1**, no dia 03/08/2016,ressaltaque a liberdade de expressão do professor não deve existir dentro da sala de aula porque, caso contrário, isso “equivalaria a reconhecer-lhe o direito de obrigar seus alunos a ouvi-lo, opinar e pregar sobre qualquer assunto”, o que abriria espaço para que os professores usassem o tempo de sala de aula para falar sobre qualquer assunto, mesmo que ele não seja relacionado com a matéria. “Se o professor desfrutasse de liberdade de expressão em sala de aula o nosso projeto seria inconstitucional. Em compensação, como eu disse, não haveria ensino”.

⁸**Menção ao projeto**, Políticas públicas são conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelos governos (nacionais, estaduais ou municipais) com a participação, direta ou indireta, de entes públicos ou privados que visam assegurar determinado **direito** de cidadania para vários grupos da sociedade ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico. Ou seja, correspondem a direitos assegurados na **Constituição**. Disponível em: www.politize.com.br/politicas-publicas-o-que-sao/. Acesso em: 12 dez. 2017.

⁹ “[...] devemos entender que o capitalismo não é apenas um sistema econômico (paradigma economopolítico) e não é apenas um sistema cultural (paradigma de estudos culturais / pós-coloniais em seu aspecto anglo), mas é uma rede global de poder, integrada por processos econômicos, políticos e culturais, cuja soma mantém todo o sistema [...] (CASTRO-GOMES, GROSGOUEL, 2007, p. 17, tradução nossa)”.

Optamos por usar os termos “decolonial” e “decolonialidade”, tais como são utilizados nas línguas espanhola e inglesa (nas quais os termos foram cunhados), ao invés de “descolonial” e “descolonialidade”, que é uma tradução possível para a língua portuguesa, buscando preservar o sentido do que vem sendo chamado de pensamento, giro, prática ou inflexão decoloniais. Enquanto que a ideia “descolonial” pode ser confundida com o processo que deu fim ao colonialismo como situação jurídica e política, por meio da independência de países outrora coloniais de suas antigas metrópoles, a decolonialidade expressa um nível de subversão bem mais amplo, que envolve não apenas a libertação política de uma nação, mas também todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica. De outro modo, a opção por diferenciar decolonial de descolonial (não obstante este último termo circular no Brasil, em algumas produções, como sinônimo do primeiro) deve-se à diferença, cara aos teóricos da decolonialidade, entre colonialismo e colonialidade, como será explicado mais adiante. Neste exato sentido, Mignolo (2014) esclarece que no interior do coletivo modernidade/colonialidade foi posta em questão se a palavra “decolonialidade” não seria um anglicismo. Respondendo negativamente, considera ele que esta expressão marca uma diferença com a ideia de “descolonização”, além de estabelecer uma distância proposital – uma busca de mudança de sentido – com a expressão “padrão” em espanhol (e em português) que seria “*descolonialidad*” (MOTA NETO, 2016, p. 17).

De acordo com a explicação de Mota Neto (2016), e bem como com os estudos até aqui alicerçados pelo viés da conjuntura colonial que imperou em nosso continente e que ainda demonstra alguns resquícios sociais, demonstrando a amplitude desta temática, tomamos a decisão de acolher o termo “descolonial”, pois percebemos certa alternância no entendimento dos termos “decolonial” e “descolonial” entre o público em geral, remetendo o termo “descolonial” para muitos, como somente ao processo político e legal que teve seu término em determinado momento histórico, mas, esclarecendo que descolonial foi a tradução para o português, e desta forma, tentamos aqui alicerçar estes estudos com vistas a uma compreensão mais esclarecedora. Sendo assim, o termo “descolonial” demonstra uma amplitude mais abrangente e sugestiva aos estudos aqui almejados, seguindo preceitos originais que fundamentaram o termo em si.

Neste primeiro capítulo, optou-se por trazer à tona dados preliminares de todo o conjunto de autores e autoras, que estão evidenciados na obra organizada por Danilo R. Streck (2010). Dessa forma, a constatação de alguns ideais ficará mais precisa e evidente na leitura deste trabalho em si.

Destacando a educação latino-americana em sua concretude, com vistas a autores consagrados em outros países e aqui no Brasil, que foram reconhecidos neste e no século passado, tornou-se necessário a demonstração na íntegra das competências gerais sobre a educação, que estão no documento que rege a educação brasileira atual, a

BNCC, ou seja, Base Nacional Comum Curricular. Como consta nesse documento, as competências gerais sobre a educação são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 18).

De acordo com a BNCC, poderíamos deduzir que, para as tais articulações dentro da educação, precisa-se antes de tudo, prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento dos alunos em geral, de acordo com

novas formas de relação com o mundo, ou até mesmo de novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, por conseguinte de testá-las, de refutá-las, ou de elaborar conclusões, em uma atitude ativa, objetivando a construção de conhecimentos não somente para si, mas para o coletivo.

Nesse sentido, percebe-se que, teoricamente, as categorias curriculares, bem como suas bases, estão focando o ensino e aprendizagem em competências distintas a cada grupo de alunos. O que possibilitaria um trabalho discente voltado ao crescimento intelectual humano. Mas, atualmente, vivemos um momento nacional relacionado politicamente com a educação um pouco controverso, pois as incertezas e discrepâncias no cenário Brasileiro convocam o cidadão à atenção, coragem, audácia, conhecimento e perspicácia neste assunto que merece mais atenção governamental e social. Não podemos esquecer que as pessoas podem mudar e, da mesma maneira, a sociedade e seus pressupostos. Mario Sergio Cortella cita uma frase que se encaixaria muito bem no momento atual brasileiro: “os árabes têm um ditado muito apreciável: homens são como tapetes, às vezes precisam ser sacudidos” (CORTELLA, 2014, p. 33).

Assim, este trabalho com foco descolonial na educação faz um resgate de fontes teóricas e autorais, demonstrando através da obra estopim, organizada por Streck (2010), a magnitude do encontro desses autores que propuseram e deixaram um legado educacional que precisa transbordar em nosso continente, com vistas à integração dos países vizinhos, bem como de seus povos, com o intuito de uma educação onde as pessoas conheçam nossas raízes e o arcabouço descolonial que permeia a América Latina.

3 ABORDAGENS DE EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Iniciamos este capítulo apresentando um quadro no qual inserimos um conjunto significativo de dados que consideramos, durante a leitura da obra organizada por Streck (2010), os mais relevantes para termos uma visão panorâmica do conjunto de autores e viabilizar algumas comparações e confrontações iniciais entre os pensadores.

O Quadro1, apresentado abaixo, foi elaborado a partir do que foi denominado “Outros dados relevantes”, como, por exemplo, abordagens da Educação, inclusão de segmentos da população excluídos e movimentos sociais e políticos, realizações na sociedade, críticos à colonização/consciência do impacto da colonização.

O quadro visa a focar no ideário dos autores. A escolha dos temas das quatro colunas já resulta de uma categorização inicial, onde é possível a constatação primária que foi realizada sobre o Apêndice B. Para visualizar e compreender como foi realizada tal categorização, é preciso compreender a história vivida por estes autores e autoras, no sentido de ressaltar os caminhos que foram percorridas por esses, tanto na política, na sociedade, nos movimentos teóricos e filosóficos que resultam na personalidade de cada um. Assim, observando alguns detalhes característicos, nos remetemos ao Apêndice C, que é uma fotografia das oito páginas impressas e marcadas com cores, classificando diversos elementos que deram origem ao quadro. Dessa forma, vamos aos introduzindo cada vez mais no pensamento dos autores, identificando as eventuais relações e influências que tiveram entre eles. No quadro, inserimos “Concepções de educação”, “Perspectivas de inclusão de segmentos populacionais marginalizados”, “Realizações” e “Consciência do impacto da colonização”. As cores no quadro abaixo são indicadoras de categorizações. Como o trabalho está embasado sob a conjuntura do colonialismo e suas interfaces, julgamos útil deixar explícitas essas marcas de trabalho, embora esteticamente possam ser questionáveis.

Quadro 1 - Abordagens da educação, perspectivas de inclusão de segmentos populacionais marginalizados, realizações, posições descoloniais

PENSADOR/A	ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO	INCLUSÃO DE SEGMENTOS DA POPULAÇÃO EXCLUÍDOS E MOVIMENTOS	REALIZAÇÕES NA SOCIEDADE	CRÍTICOS A COLONIZAÇÃO / CONSCIÊNCIA DO IMPACTO DA COLONIZAÇÃO
Simón Rodríguez	Prioridade: Educação primária.	Em 1826 desenvolveu um projeto educativo com jovens indígenas.	Professor; Mestre de Simón Bolívar. Publicação de vários livros com temas políticos e educacionais.	Crítico do ensino oferecido pela Educação Colonial.
Andrés Bello	Universidade que organizaria os demais níveis de ensino (para base social).	Professores bem instruídos para depois constituir uma instrução geral do povo.	Poeta; maçom; fundador do colégio de Santiago no Chile; redator do Código Civil chileno; fundou a Universidade do Chile; elaborou a gramática de língua castelhana destinada aos americanos.	Defensor do sistema republicano; defendia um modelo educacional semelhante ao sistema napoleônico.
Nísia Floresta	Educação que leve em consideração questões de gênero.	Defesa da Mulher.	Escritora; fundadora de 02 escolas no Brasil.	Fez oposição a comercialização do ensino.
Domingo Faustino Sarmiento	Educação comum para expansão da instrução primária.	Favorável a libertação de negros, escravos e libertos. Foi opositor da miscigenação de raças.	Escritor; governador; diretor de escolas; ministro; senador e Presidente da Argentina.	Considerado o construtor do sistema escolar argentino. Defensor do reformismo pedagógico norte-americano.
José Pedro Varela	Educação Laica/ educação popular niveladora das diferenças sociais.	Escola niveladora das diferenças sociais.	Autodidata de sólida cultura; jornalista; poeta; primeiro inspetor nacional de Instrução pública.	Defendeu a democracia em todos os aspectos da vida de uma nação.
José Martí	Educação enraizada em nossa América.	Preocupação com a educação de crianças e jovens. Educação que respeite a realidade social e cultural do povo.	Jornalista; poeta; político e escritor.	Favorável a educação popular. Defesa de causas independentistas.
Rubén Darío	Relações entre a cultura e seu meio natural e social.	Defesa dos povos latino-americanos em oposição a condição <i>criolla</i> , forma depreciativa de países europeus.	Poeta; escritor; diplomata e maçom.	Unidade cultural latino-americana.
Manoel Bomfim	Tese do parasitismo social.	Defesa dos indígenas. Índio não foi passivo.	Redator de jornal; médico; professor; deputado; escritor.	Defesa dos povos latino-americanos em relação ao atraso cultural.

José Vasconcelos	Educação pública; Desalfabetização.	Convicção antinorte-americana; defesa do índio e populações marginalizadas.	Ministro de instrução pública; filósofo; fundador da Universidade Popular.	Ideal bolivariano. Uma só nação.
María Lacerda De Moura	Educação como força revolucionária.	Pioneirado feminismo – controle de natalidade pelas mulheres.	Professora; anarquista; militante política.	Educação racional para ambos os sexos.
Gabriela Mistral	Alfabetização. Construir uma sociedade melhor.	Instrução da mulher; preocupação com as crianças.	Poetisa; educadora; Prêmio Nobel de Literatura.	Aspirações idealistas do continente latino-americano.
Elizardo Pérez	As escolas deveriam se localizar no centro das comunidades campesinas.	Escola indígena.	Professor; inspetor e diretor de escolas provinciais; princípios pedagógicos se incorporam aos sistemas escolares da Guatemala, Peru, Equador entre outros da América Latina.	Reconhecimento do povo indígena como agentes que sofreram diversas formas de exploração em nome de um dito desenvolvimento.
José Carlos Mariátegui	Universidades Populares, conscientização ideológica.	Defesa do socialismo; problemática agrária indigenista.	Autodidata; jornalista; militante político.	Se destacou como pioneiro do marxismo latino-americano.
Anísio Teixeira	Educação para a democracia. Educação para todos.	Indústria para progresso material, social e moral.	Ideário de institutos educacionais atuais. Reconstrução escola brasileira. Manifesto dos pioneiros da educação nova.	Defensor do modelo capitalista para o desenvolvimento de uma nação.
Leopoldo Zea	Filosofia da solidariedade sob a liberdade.	Crítico à pedagogia de dominação da América Latina.	Filósofo; fundou o primeiro centro de estudos latino-americano.	Do grupoamericanista do séc. XX. Conclama a tomarem consciência de sua identidade, do seu ser.
Monsenhor Romero	Educação Popular.	Defesa dos marginalizados e reprimidos.	Clérigo; bispo e arcebispo.	Comunidades eclesiais de base e trabalho organizado das massas camponesas.
Florestan Fernandes	Escolas públicas, gratuitas e laica. Defensor do trabalho coletivo.	Pioneiro em estudos dos movimentos urbanos.	Educador; sociólogo; militante político.	Favorável a importação europeia e norte-americana relacionada a conceitos e atitudes educacionais, ajustado a condições no

				Brasil.
Paulo Freire	Educação popular; foco na alfabetização da nação.	Assessorou movimentos sociais em defesa dos pobres e oprimidos. Trabalhos realizados em vários continentes.	Educador; escritor; militante político.	Crítica ao período colônia. Crítica a opção por modernização ao invés de desenvolvimento Cultural.
Darcy Ribeiro	Ensino gratuito e de qualidade. Educação e cultura popular.	Defesa dos índios, negros e pessoas que se encontram às margens da sociedade.	Fundou e foi Reitor UNB, criou a biblioteca nacional pública esta, Casa França – Brasil, casa Laura, centro infantil de cultura Ipanema; sambódromo, 500 CIEPS.	Crítico à educação elitista.
Orlando Fals Borda	Pedagogia da Práxis; pesquisa-ação participativa; pesquisa social e ação política.	Movimentos democráticos progressistas.	Professor; tradutor e cientista social.	Crítica ao colonialismo intelectual.
Frantz Fanon	Pedagogia da colaboração muscular.	Tema do racismo. Psicopatologia da colonização.	Médico; psiquiatra; escritor e ensaísta antilhano; militante Político.	Inspirado em movimentos de libertação anticoloniais. Descolonização;
Che Guevara	Educação popular. Priorizou estudos e alfabetização dos guerrilheiros; era contra a autonomia Universitária.	Incorporação plena da mulher em todos os aspectos da vida política e social cubana.	Médico; militante político; líder guerrilheiro e estrategista militar. Criou algumas escolas na região em que atuava.	Socialismo marxista. Contrário a toda forma de dominação eurocêntrica.
Camilo Torres	Universidade com princípios militantes formadora de revolucionários.	Sua prática educacional e política foi o germe para Fals Borda, que cria a pesquisa-ação participativa.	Sacerdote; professor; militante político; guerrilheiro.	Socialismo marxista.
Chico Mendes	Educação como ato político. Educação como liberdade.	Defesa dos povos da floresta.	Líder sindical e militante político.	Educação estratégica de fortalecimento humano.
Subcomandante Marcos	Educação rebelde, autonomia zapatista para a libertação nacional.	Defesa do índio. Defesa da mulher e classes marginalizadas pela sociedade.	Líder guerrilheiro.	Luta contra a dominação hegemônica. luta por uma autonomia própria.

Fonte: Elaboração própria (2017).

3.1 ALGUMAS CONCEPÇÕES E PROJETOS LATINO-AMERICANOS DE EDUCAÇÃO

O que hoje denominamos, no Brasil, de educação fundamental, parte inicial da educação básica, foi sendo instalada nos países da América Latina em diferentes datas e com formatos diversos, sustentados por posições teóricas e políticas representadas por alguns dos autores que compõem a coletânea de Streck (2010). É possível que haja outros autores também relevantes. Por exemplo, na referida obra não há nenhum representante do Paraguai, do Equador ou das Guianas. Houve escolhas que obedeceram a critérios do organizador da obra. Sendo assim, nos mantemos dentro do escopo da obra organizada por Streck (2010).

A obra referência nos permite conhecer uma boa parte das iniciativas educacionais desenvolvidas em termos de educação primária (por escolher uma denominação genérica) na América Latina, praticamente nos últimos duzentos anos.

Neste tópico, apresenta-se, em grandes linhas, alguns traços que caracterizaram a educação no pensamento dos autores que possuem uma vasta obra, tanto teórica como militante, com vistas à educação como alicerce de uma nação. É preciso esclarecer que alguns tiveram uma importância política e militante que, bem influenciou e, em alguns casos, ainda inspira tendências educacionais.

O venezuelano **Simón Rodríguez (1771-1854)** é considerado por alguns autores como um “um crítico da imitação” (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010, p. 55), mais precisamente um crítico à educação colonial. Ele, já na sua época, expunha de forma explícita suas ideias contrárias ao regime colonial latino-americano ao qual estava submetido.

Considerava que uma educação primária como prioridade para o desenvolvimento de uma nação seria o início para o desenvolvimento ideal de um país. E essa educação deveria estar pautada no regime Republicano.

Linares (2015, p. 02) caracteriza o pensamento de Simón Rodríguez como loquaz e analítico em relação ao seu tempo, ou seja, com ideais à frente de sua época vivida, de maneira que permite discriminar algumas características em relação ao Europeu. Afirma que Rodríguez atribuía aos povos do Norte a base da dominação, pois estes consideravam que “os índios não pensam, os africanos tampouco, e os mestiços produzem um tipo de pensamento muito inferior comparado ao povo do Norte”.

Segundo esta concepção, os povos das ditas “raças superiores”, que diziam produzir um conhecimento supostamente mais avançado, tinham como propósito civilizar os povos de nações inferiores, mais precisamente os povos do Sul, como os latino-americanos, conforme esta citação de Linares:

*El desprecio por nuestra gente, su cultura y sus saberes es condición indispensable para justificar el sometimiento, el saqueo de nuestras riquezas y la intromisión política en nuestras naciones. La epistemología de la dominación va de la mano con el ejercicio de la colonización y el vasallaje*¹⁰ (LINARES, 2015, p. 2).

Essas concepções de inferioridade étnica relacionadas aos povos latino-americanos decorrem de algumas das teorias vigentes na Europa a partir do século XV, produzidas por teólogos e filósofos da época de invasão dos europeus ao continente americano como, por exemplo, Juan Ginés de Sepúlveda (1490-1573) que afirmava “Siendo los americanos naturalmente siervos, bárbaros, incultos e inhumanos; y rehusando como lo hacían el imperio de hombres más perfectos que ellos, era justo conquistarlos u sujetarlos¹¹”.

A escravidão dos povos negros foi justificada por alguns dos teólogos da época como sendo indícios de alguns dos pressupostos bíblicos interpretados por eles. Alguns desses pressupostos são: “os africanos são descendentes de Cam que, segundo a Bíblia, foi o primeiro escravo que havia no mundo. E o castigo por desrespeitar a seu Pai Noé, é a maldição de toda a sua linhagem ser condenada eternamente à escravidão[...] (LINARES, 2015, p. 03)”.

Conforme Linares (2015), estas concepções tinham o respaldo de grandes pensadores do século XVII e XVIII, por exemplo, o naturalista francês Buffon (1707-1788), os franceses Voltaire (1664-1778) e Abbé Raynal (1713-1796), o cientista holandês Cornelio De Paw (1739-1799), e os filósofos da então Prússia, Immanuel Kant (1724-1804) e Friedrich Hegel (1770-1831), bem como o influente positivista francês August Comte (1798-1857).

¹⁰ “O desprezo por nossa gente, sua cultura e seus saberes é condição indispensável para justificar a submissão, o roubo de nossas riquezas e a intromissão política em nossas nações. A epistemologia da dominação está de mãos dadas com o exercício da colonização e a vassalagem (LINARES, 2015, p. 2, tradução nossa)”.

¹¹ “Sendo os americanos naturalmente servos, bárbaros, incultos e não-humanos; e recusando como eles fizeram o império dos homens mais perfeitos do que eles, era apenas conquistá-los ou subordinar-los (LINARES, 2015, p. tradução nossa)”.

Tendo vivido na transição do século XVIII ao XIX, Simón Rodríguez esteve imerso nessas teorias. Entretanto, seu pensamento pode ser considerado à frente de sua época. Ele ressalta a importância do conhecimento para a liberdade. E que este conhecimento precisa ser oriundo do desenvolvimento do próprio povo e sua cultura, sendo a incorporação de culturas externas pouco benéfica, e até desnecessária ao desenvolvimento de um povo.

Rodríguez acreditava em uma sociedade “verdadeiramente republicana”, segundo Ramón Jáuregui Olazabal (2003), onde a educação fosse para todos, sendo que os direitos e obrigações fossem incorporados na cultura da população. Segundo este autor, a sociedade colonial é uma sociedade feita com pobres que suportaria obrigatoriamente a exploração para o benefício dos nobres, pois ele acreditava que a monarquia trabalhava somente para si e não para o povo.

Seguindo seu pensamento, os professores eram as molas propulsoras para uma melhor realidade que emergisse do povo e para o povo. Para Rodríguez, a **Educação Popular** (grifos nossos), seria a melhor forma para o desenvolvimento do povo, pois esta, “se levanta sobre bases econômicas e sociais objetivas” como afirma Linares, em seu artigo (2015, p. 16).

Esta Educação almejada por Rodríguez seria aquela em que a sensibilidade, consciência, a saúde, a tecnologia e a ciência andassem lado a lado, em benefício do bem comum da população. Para que as revoltas entre países e estados vizinhos tivessem seu término, pois somente assim, unidos, seríamos um povo forte, e uma sociedade instruída contra os invasores.

Assim, a Educação Popular deveria ser composta por professores preparados teórica e humanamente. Pode-se citar alguns modelos de professores que Símón Rodríguez classificava conforme sua forma de ensinar:

De acordo com Rodríguez, os mestres podem ser classificados em três grandes grupos: a) os que ostentam sabedoria, mas não ensinam; b) os que querem ensinar tanto que acabam confundindo seus alunos; c) e os que se colocam ao nível dos educandos auscultando suas capacidades e estimulando-os a aprender. Esses últimos são os que conseguem realizar o fim da educação (RODRÍGUEZ, 1975, t. II, p. 233).

Em 1794, Rodríguez apresentou publicamente um documento que continha uma proposta educacional: “Estado actual de la escuela y nuevo establecimiento de ella” (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010, p. 58).

Nesse período, os princípios educacionais da época estavam voltados à nobreza, precisamente aos brancos. Rodríguez colocou neste documento alguns argumentos e princípios que igualavam as etnias e os povos - pardos, morenos, índios e brancos. Assumiu a educação primária como prioridade, pois compreendia que na infância estavam os princípios básicos a serem desenvolvidos para uma sociedade verdadeiramente republicana.

Com este ideário, ele poderia muito bem ser considerado nos dias de hoje um crítico ao eurocentrismo e um expoente da perspectiva descolonial.

Andrés Bello (1781-1865) nasceu em Caracas Venezuela, teve uma educação voltada ao aprimoramento tanto intelectual como humano, desde a tenra idade. Foi filólogo, gramático, educador, filósofo da cultura latino-americana, estadista, com atuação associada ao direito internacional, historiador, poeta, diplomático e, enfim, um erudito. Atualizado e a par do conhecimento de seu tempo, teve contato com várias figuras emblemáticas de nossa história. Foi professor, por exemplo, de várias personalidades importantes, dentre elas, Simón Bolívar, seu conterrâneo.

Pode-se dizer que Andrés Bello foi o primeiro latino-americano que teve influência intelectual internacional sobre o direito dos homens, como afirma Javier Ocampo López (s/d). Por um lado, ele era um patriota hispano-americano que aspirava por um nacionalismo integral na América. Comparava a língua espanhola ao latim e lamentava que o idioma tivesse dado origem a tantas línguas derivadas. Em oposição a estes preceitos do latim, ele defendeu uma gramática que tinha o intuito de preservar a língua, evitando que ela se espraiasse em outras.

Por outro lado, o idioma espanhol provindo dos conquistadores era uma preocupação de Bello no sentido de adaptar o idioma aos costumes e hábitos da população. Pois supunha que o espanhol aqui implantado formasse muitos outros idiomas, como acontecera com o latim; ele temia que essa diversificação levasse a separações territoriais na América Latina (PUIGGRÓS, 2010, p. 74).

Bello defendia a necessidade do povo de conhecer sua própria história, bem como a real conjuntura de sua realidade vivida e, dessa forma, construir o pensamento internalizado na cultura da população. Em um de seus pronunciamentos, no Chile, dirigiu suas palavras aos jovens: “¡Jóvenes chilenos! aprended a juzgar por vosotros

mismos; aspirad a la independencia del pensamiento. Bebed en las fuentes: a lo menos en los raudales más cercanos a ellas¹²” (BELLO, 1978, p. 15).

Segundo suas ideias, a emancipação de um povo se dá pela educação e a divulgação de acontecimentos, vivências e outros, pela imprensa:

El maestro Don Andrés Bello siempre pensó en hispanoamerica. Consideró que las mejores armas para defender a nuestra América y construir el futuro de nuevas generaciones, debe ser la educación y la imprenta. Siempre escribió con palabras de Maestro y en forma muy didáctica para sus hermanos los hispanoamericanos. En sus escritos se distinguió por la profundidad en el pensamiento, su análisis crítico, su serenidad, honradez, precisión, amor a las realidades y odio a lo abstracto; por su sencillez, la claridad en la expresión y preocupación por la síntesis¹³ (LÓPEZ, s/d, p 4).

Seu pensamento está vinculado a uma educação que se pauta em uma “pirâmide”, “cuja cúpula se situava na universidade, que difundiria saberes até a base social e organizaria os demais níveis de ensino (BELLO, 2010, p. 73)”. De certa forma, afirma Puiggrós (2010), que seu modelo se assemelha ao sistema educacional napoleônico de universidade, o modelo francês. Bello foi contra o modelo educacional de Sarmiento, fato que levantava discussões na época na América Latina. Os dois estavam no Chile, uma vez que Sarmiento (argentino) se exilou neste país e escreveu algumas de suas obras nesse período. A mencionada oposição entre os dois é complexa e talvez não tão nítida como possa parecer. Esta oposição é abordada mais adiante neste trabalho.

Já os ideais do argentino **Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888)** levaram-no a estabelecer, durante seu governo, a prioridade ao ensino primário de toda a população. No seu pensamento, todas as crianças, de todas as etnias, do meio urbano e rural, deveriam ter acesso à educação primária laica e de qualidade. Ele não ficou apenas no plano das ideias, mas, em seu governo, propiciou o avanço da educação primária, envolvendo neste contexto a criação de bibliotecas e o incentivo à cultura para a população, tendo uma concepção pedagógica de cunho social.

¹² “¡Jovens chilenos! Aprendam a julgar por si mesmos; aspirar à independência do pensamento. Beber nas fontes: pelo menos nas corredeiras mais próximas delas”.

¹³ “O professor Dom Andrés Bello sempre pensou em hispanoamerica. Considerou que as melhores armas para defender a nossa América e construir o futuro de novas gerações, deve ser a educação e a imprensa. Sempre escreveu com palavras de professor e em forma muito didática para seus irmãos hispano-americanos. Em seus escritos se distinguiu pela profundidade em seu pensamento, sua análise crítica, sua serenidade, sua honradez, precisão, amor para as realidades e ódio ao abstrato; por sua simplicidade, a claridade em sua expressão e preocupação pela síntese (LÓPEZ, s/d, p 4, tradução nossa)”.

Mesmo perante às dificuldades políticas/sociais, lutou por uma educação popular, em um momento de caos e lutas civis na América Latina. Em seu ideário educacional, pregava o direito e a necessidade do povo, sem distinção de receber educação, sendo que esta educação deveria ser professada por mestres realmente preparados. Nesse ponto, radica uma das diferenças entre as concepções de Sarmiento e Bello. Para este, sem haver um desenvolvimento das ciências e das letras, o que implicava uma universidade sólida, não haveria possibilidade de formar professores qualificados para a escola de base (PUIGGRÓS, 2010).

O que eles ensinariam se não houvesse desenvolvimento de ciência e letras no país? A opção de Sarmiento para a formação de professores foi a de imigrar, sendo assim, promoveu então a imigração de professores norte-americanos para a Argentina neste período. Poderíamos dizer que houve uma espécie de colonização epistêmica. Esta atitude de Sarmiento foi inspirada em suas viagens à Europa e aos Estados Unidos, em visita a algumas escolas pioneiras da época. Pois, aos olhos de Sarmiento, a qualificação educacional norte-americana seria a melhor em todos os aspectos.

Mignolo expõe sua opinião em relação ao totalitarismo científico exercido pelo ocidente:

A racionalidade científica ocidental é, de fato, uma realização que deve ser reconhecida. Desse reconhecimento, porém, não se pode deduzir que a racionalidade “científica ocidental”, tal como o cristianismo nos séculos XVI e XVII, seja a única forma a ser pregada, imposta e aceite pelo resto do mundo. As consequências práticas das realizações científicas e a ideologia que as acompanha são hoje visíveis por todo o lado desde o extermínio da natureza até a marginalização e extermínio de seres humanos (MIGNOLO, 2006, p. 677).

Esta crítica ressalta a forma de conhecimento consagrada pelo Ocidente, a qual está perpetuada desde os Gregos, como Enrique D. Dussel aborda em sua obra *Filosofia da Libertação na América Latina*, escrita em 1977, p. 275 “[...] estes, historicamente anunciam sua hegemonia ideológica das classes dominantes”.

Sarmiento foi responsável pela instalação do amplo sistema de educação argentino que é, sem dúvida, qualificado. Ele foi, entretanto, um homem considerado polêmico e contraditório em alguns aspectos, pois era forte partidário da industrialização total do país e combatia o caudilhismo presente no campo, chamando os habitantes do mundo rural, os “gaúchos”, de bárbaros e violentos (SARMIENTO, 1972).

Em suas próprias palavras: “A barbárie e o caudilhismo, com sua sequela de ignorância, pobreza, anarquia e fanatismo, formaram, segundo Sarmiento, a família de nossos males sociais, males cuja origem explicou em termos demográficos e mediante uma dupla interpretação do problema” (SARMIENTO apud BRAVO, 1993, p. 02). Sarmiento desejava fazer desaparecer o sangue indígena e era contra a miscigenação. Vale citar aqui na íntegra uma parte do texto escrito por Héctor Félix Bravo¹⁴:

Su obra, Conflicto y armonías de las razas en América, explica el origen de nuestros males sociales desde el punto de vista étnico. Sostiene Sarmiento que la ignorancia de nuestras masas y la anarquía política, con sus secuelas de corrupción de las instituciones democráticas, el lento desarrollo económico y la penuria cultural, se derivaban de dos factores: la herencia española y la mestización indígena. Para corroborar su afirmación, compara los resultados de la colonización española y la inglesa. La diferente evolución de los pueblos latinoamericanos y del pueblo saxoamericano resulta, según Sarmiento, de una diferencia de civilización y, especialmente, de un desigual desarrollo económico de España e Inglaterra que se produce en sus colonias de América¹⁵. (BRAVO, 1993, p. 02).

Outra marca importante na obra de Sarmiento eram suas convicções um tanto quanto pejorativas em relação a outras etnias que não a branca, consideradas por ele como “*males sociales*”. Os grupos pertencentes a tais ditos “*males*” eram o homem do campo, o *caudillo*, os povos indígenas e mestiços.

Estes grupos étnicos eram vistos por Sarmiento como a própria barbárie e representavam o atraso da nação. Seus princípios se baseavam na pobreza, anarquia e fanatismo que, segundo Sarmiento, esses povos demonstravam. Ou seja, ele pensava que a ignorância advinda dessas pessoas representava um insulto à sociedade argentina.

Para explicar melhor seu estigma e pensamento, Sarmiento publicou “*Civilización y barbárie: vida de Juan Facundo Quiroga (1845)*”, fornecendo a sua

¹⁴**Héctor Félix Bravo** (Argentina), nasceu em 13/02/1912 e morreu em 28/06/2002. Licenciado em filosofia, direito e ciências da educação pela Universidade de Buenos Aires, foi inspetor de ensino secundário, diretor de informação pedagógica no Ministério da Educação, responsável por investigação no Centro de investigações em Ciências da Educação. Parlamentar e presidente da Comissão de Educação (1963-1966). Professor honorário da Universidade de Buenos Aires, membro da Academia de Educação. É autor de numerosos artigos e publicações entre eles, destaca-se: *Sarmiento, pedagogo social y Estudios sarmientinos (grifos do autor)*.

¹⁵“Sua obra, Conflito e harmonia das raças na América, explica a origem de nossos males sociais desde o ponto de vista étnico. Afirma Sarmiento que a ignorância de nossas massas e a anarquia política, com suas sequelas de corrupção das instituições democráticas, o lento desenvolvimento econômico e a penúria cultural, se derivavam de dois fatores: a herança espanhola e a mestiçagem indígena. Para colaborar com sua afirmação, compara os resultados da colonização espanhola e a inglesa. A diferente evolução dos povos latino americanos e do povo saxoamericano resulta, segundo Sarmiento, de uma diferença de civilização e, especialmente, de um desigual desenvolvimento econômico da Espanha e Inglaterra que se produz em suas colônias da América (BRAVO, 1993, p. 2, tradução nossa)”.

interpretação sobre os conflitos e harmonia das raças na América, desqualificando qualquer outra espécie humana que não estivesse inserida em seus princípios de “homens de caráter”, como por exemplo, o caudillo, os mestiços e ciganos.

Seu pensamento é por vezes controverso e ao mesmo tempo autêntico. Sua apologia de educação para todos esbarra em seu preconceito étnico, propondo uma visão um tanto quanto contraditória:

No entanto, as menções de Sarmiento à instrução pública e à educação comum se antagonizavam com sua profunda convicção de que o povo latino-americano carece de inteligência, extraviou suas ideias e se inflama com paixões. Estas são ideias que atravessam toda a sua obra, mas que ele expressa especialmente em *Facundo*, o mais importante de seus livros, que é considerado a obra suprema¹⁶, da literatura argentina, na qual ataca duramente os povos do interior do país que lutam contra a hegemonia de Buenos Aires, representando-os com a figura de Facundo Quiroga, caudilho da Província de La Rioja (PUIGGRÓS, 2010, p. 107).

Sarmiento citava países como o México, Peru, Bolívia e outros de forma pejorativa, no sentido de pertencerem a conjuntos populacionais que possuem uma grande parcela das pessoas com uma grande massa de “mestiços” que compõem a maioria da sociedade, e que desenvolveria, segundo Sarmiento, somente a ignorância e o atraso para toda a sociedade (PUIGGRÓS, 2010).

Dessa forma, ao contrário de Simón Rodríguez, “crítico da imitação (STRECK, 2010)”, Sarmiento pode ser considerado um pensador eurocêntrico, ou um profundo admirador das civilizações do Norte que procurou trazer à Argentina. Entretanto, talvez não possa dizer-se dele que era um mero reprodutor, pois sua ação foi múltipla, criativa e suas implementações tiveram amplos e profundos resultados na cultura do povo argentino.

José Pedro Varela (1845-1879), seguidor de ideias e ideais de Sarmiento, teve uma forte influência teórica em seu trabalho, tanto como jornalista, político e defensor de uma educação inovadora na América Latina, assim como seu mentor, Sarmiento.

Assim que retorna de sua viagem aos Estados Unidos e Europa, José Pedro Varela funda, em 1868, a *la Sociedad de Amigos de la Educación Popular*, conhecida como SAEP, que influenciará todo o seu trabalho posterior junto com seu amigo Elbio Fernández. Dentre obras que a SAEP publica, está *Educación del Pueblo (1874)*, neste

¹⁶ Esta afirmação a tomamos de Streck, mas pode haver controvérsias. Martín Fierro, de José Hernández também é uma obra fundadora argentina, e de certa forma rival dessa aqui referida. Obras de Jorge Luiz Borges podem também ser consideradas mais importantes.

texto, Varela escreve sobre princípios, exercícios e materiais que devem compor as aulas do ensino primário, dedicando atenção a detalhes de alguns objetos, que podem melhorar o desempenho dos alunos:

Lecciones sobre Objetos: Los colores, la forma, y las partes prominentes de los objetos es lo que primero fija la atención de los niños y lo que más despierta su interés. Ver y tocar, es el anhelo de los niños. Es solo por medio de los sentidos que se sienten impresionados y así la naturaleza misma nos aconseja el uso de objetos sensibles para despertar su atención y evocar sus infantiles pensamientos. La vida intelectual de los niños está principalmente en las sensaciones [...] Así, pues, para dirigirse, con éxito, a la mente de los niños, necesario es hacerlo valiéndose de objetos que impresionen sus sentidos”¹⁷(VARELA, p. 170, Tomo I, apud 140 Años de la Educación del Pueblo, 2014).

Varela foi responsável pela criação do sistema educacional uruguaio que até os dias atuais está ativo sem demasiadas mudanças. O Uruguai foi o primeiro país da América Latina a estipular uma educação primária universal, gratuita, laica e obrigatória. Ressaltando que este modelo de escola pública é derivado do sistema educacional Francês. Este projeto de Lei educacional foi proposto por Varela em 1877 que, na época, ocupava o cargo público de Diretor de Instrução Pública, no governo do então presidente da república Lorenzo Antonio Latorre¹⁸. Nesse novo modelo de educação, o sistema de ensino ficou dividido em três fases: primário, secundário e ensino superior. Foi criado neste mesmo período o Instituto Nacional de Educación Técnica INET, que se tornou uma complementação de ensino secundário.

¹⁷ “Lições sobre objetos: as cores, a forma e as partes proeminentes dos objetos são o que primeiramente chama a atenção das crianças e o que mais desperta seu interesse. Ver e tocar são o anseio das crianças. É somente através dos sentidos que eles são impressionados e, portanto, a própria natureza nos aconselha a usar objetos sensíveis para despertar sua atenção e evocar seus pensamentos infantis. A vida intelectual das crianças está principalmente nas sensações [...] Assim, para abordar, com sucesso, as mentes das crianças, é necessário fazê-lo usando objetos que impressionam seus sentidos (José Pedro Varela La educación del pueblo, p. 170 Tomo I. APUD A 140 Años de la Educación del Pueblo, 2014. tradução nossa)”.

¹⁸Lorenzo Antonio Inocencio Latorre Zampen, militar, político e ditador uruguaio, presidente de fato entre 1876 e 1879 e constitucional entre 1879 e 1880. No Uruguai, no dia 10 de março de 1876 foi feita uma ampla reunião de comerciantes, latifundiários e estrangeiros residentes, que ante a acefalia no poder e a grave crise que enfrentava o país, devido em grande parte à inoperância dos governos anteriores, decidiram oferecer o poder ao Ministro de Guerra, Coronel Lorenzo Latorre. Ele aceitou e assumiu o cargo no mesmo dia da reunião com o título de "Governador Provisório". Os objetivos principais do regime latorrista foram à conquista da paz interna, a ordem e a afirmação do direito à propriedade privada. Latorre se baseou nos progressos técnicos da época para consolidar a estabilidade política do país. Também produziu uma modernização da máquina jurídica substituindo os prefeitos por juízes letrados departamentais. Simultaneamente foram aprovados os Códigos de Procedimento Civil e Instrução Criminal em 1878, assim como o Código Rural e a criação do Registro de Embargos e Interdições. Disponível em: <https://seuhistory.com/hoje-na-historia/lorenzo-latorre-assume-presidencia-do-uruguai>. Acesso em: 24 jan. 2018.

Mas o trabalho educacional de Varela passou por períodos que alteraram a real conjuntura do que era pretendido como educação exemplar. Foi por volta da segunda metade do século XX, mais precisamente em 1973, que o militarismo entra em cena e altera alguns pontos da educação uruguaia.

A liberdade de expressão foi suprimida, bem como a liberdade política e a livre gestão das instituições acadêmicas da época. Muitos professores e intelectuais da época foram obrigados a deixar seus empregos, e muitos até mesmo a deixar sua nação. Dessa forma, o ensino público sofreu uma forte queda na sua qualidade tanto educacional como organizacional.

Foi criado *O Consejo Nacional de Educación* (CoNaE), responsável por várias mudanças futuras, dentre elas o aumento de seis para nove anos de ensino público gratuito, fazendo com que as taxas de matrícula em escolas públicas caíssem consideravelmente, trazendo consigo o abandono discente. No perímetro rural, essas taxas de queda educacional foram ainda maiores. Os investimentos financeiros com a educação foram diminuídos, ocasionando uma queda brusca na qualidade deste que foi o grande projeto de José Pedro Varela.

Segundo Jeremias Araújo, em uma página publicada na internet, no dia 22 de agosto de 2017, ele explicita sua posição em relação a este evento na história da República Uruguaia:

O regime militar jogou para o escanteio as escolas secundárias e superiores, sucateou o ensino acadêmico com uma mão, ampliou e fortaleceu os institutos técnicos com a outra. Assim, maximizavam os investimentos para ampliação da estrutura e propaganda do INET, que de coadjuvante do ensino público, passou para o papel de “protagonista” da educação. No tempo em que se registrou a “fuga em massa” das escolas secundaristas acadêmicas, pôde-se observar o aumento vertiginoso nas escolas técnicas (INET). Enquanto o abandono das escolas públicas secundárias acadêmicas era de 70% nos interiores, em Montevideu esse número era de 50%. Na capital, as matrículas nos INET, no mesmo período, eram de 66% de aumento no número de alunos e 27% de novos inscritos nos institutos técnicos. Essa migração dos estudantes do setor acadêmico para o técnico gerava também o abandono do ensino público. Durante esse período, as desistências eram de 50% e a proporção de estudantes se graduando na Universidad de la República caiu 8%. Se não bastasse todo esse sucateamento, os militares desferiram outro forte golpe contra o ensino público, uma metodologia simples que ainda é utilizada para entregar de bandeja o Estado para o grande capital: “sucatear a educação para depois privatizar (ARAÚJO, 2017).

Conforme alguns dados encontrados na mídia atual, é possível identificar que esta crise no Uruguai esteve presente até o governo de José Mujica, entre 2010 até 2015.

Quando se reconheceu que, mesmo tendo alguns avanços, a educação Uruguaia ainda precisa de melhorias e investimentos que estejam comprometidos ao desenvolvimento humano.

Varela sabia e compreendia a importância, para uma nação, de um povo instruído por uma educação democrática, onde esta libertaria o próprio povo da manipulação e ignorância que tanto mal faz para a humanidade. “Uma monarquia pode existir com pessoas ignorantes como seus súditos, uma república, não (DEMARCHI; RODRIGUEZ, 2010)”.

Uma das partes desse novo sistema educacional implantado por Varela explicita o respeito às raízes dos educandos ao desenvolver o processo educacional:

El Pueblo es, pues, en definitiva, el que organiza la educación pública, quien la extiende o la limita, y quien resuelve todo lo que a ella se refiere: el Estado contribuye con su parte de renta y fija ciertos límites más bien que a la acción, a la inacción de las localidades. Más allá de cierto límite éstas pueden obrar libremente; lo que no pueden es dejar de hacer, al menos, lo que es necesario para dar a todos los niños el mínimo de instrucción declarado obligatorio por el Estado. Cada localidad entiende y obra, pues, en cosa propia: sabe lo que produce, y está en aptitud de juzgar por sí misma de las mejoras que le conviene introducir y de los esfuerzos que puede y quiere realizar¹⁹. (VARELA, 1964, p.29)

Observamos uma grande dose de autonomia prevista por Varela para as localidades, uma confiança em que saberiam fazer escolhas quanto à formação escolar de suas crianças. Esta conjuntura vanguardista à época ressalta conceitos avançados em um período histórico marcado pelo autoritarismo, guerras políticas, entre tantos outros ditames entre as nações como as próprias lutas civis que eram bandeiras políticas que manifestavam as oligarquias em um Uruguai “caudilhista, manifestando uma sociedade patriarcal na época (DIANA, 2014)”.

A educação neste período era gerida com forte influência da igreja católica, alicerçada por padres Jesuítas, Franciscanos e outras ordens católicas que faziam parte do contexto eclesiástico Uruguaio. Nota-se que as ideias de Varela se assemelham às de “Francisco de Bilbao que perfazem pertencer a um contexto racionalista”

¹⁹ “O povo é, pois, definitivamente quem organiza a educação pública, quem a estende ou quem o limita, e quem resolve tudo o que a ela se refere: o Estado contribui com sua parte de renda e fixa certos limites, melhor que a ação ou a não ação das localidades. Mas além de certo limite estas podem atuar livremente; o que não podem é deixar de fazer, ao menos, o que é necessário para dar a todas as crianças o mínimo de instrução declarado obrigatório pelo Estado. Cada localidade entende e atua, pois, em causa própria: sabe o que produz, e está em aptidão de julgar por si mesma pelas melhoras que convém introduzir e dos esforços que pode e quer realizar (VARELA, 1964, p.29, tradução nossa)”.

(DEMARCHI; RODRIGUEZ, 2010), dessa forma, a reforma proposta por Varela indicava uma nova conjuntura modernizadora em contraposição ao conservadorismo vivenciado até então.

Enquanto o ensino for visto como uma ferramenta de extrair lucro, ela nunca será inclusiva; enquanto as formações forem apenas uma forma de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho ao invés de formar pessoas para a melhoria da sociedade, a educação nunca será livre; enquanto o capitalismo permanecer como política, o povo nunca será livre (ARAÚJO, 2017).

O livro *140 Años de la Educación del Pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay*, editado em 2014, é uma obra em comemoração aos 140 anos de um modelo educacional que ainda vigora no Uruguai. Vale aqui algumas das palavras do diretor de Educação, que ilustra o início deste livro:

*Varela expresa en esta obra su pensamiento de avanzada para la época, refleja el ideario liberal y republicano que lo guiaba; recoge la experiencia y la elaboración en materia educativa de las democracias más adelantadas de su tiempo, especialmente la de los Estados Unidos, donde pudo comprobar en directo la aplicación de un modelo educativo republicano. La educación del pueblo no es solo una obra teórica que reflexiona y propone un modelo educativo al servicio del pueblo, con el propósito de fundar la república y la democracia con una educación que forme a los ciudadanos que la van a desarrollar; sino que significa un aporte al análisis de la sociedad de fines del siglo XIX, especialmente la de nuestro país. Es también una producción de carácter pedagógico porque analiza las diferentes corrientes de pensamiento en la materia y las prácticas educativas de su época*²⁰ (GARIBALDI, 2014, p. 03).

A obra de José Pedro Varela expressa não somente regras metódicas ou teóricas, mas conceitos que predisõem uma preocupação com a sensibilidade emocional humana, incorporando o despertar pelos sentidos biológicos. É revelador que Varela, em 1868, em um período onde ainda o castigo imperava em algumas escolas, preocupa-se pelos sentidos e sentimentos das crianças, ressaltando um conhecimento sensível ao viver humano.

²⁰ “Varela expressa neste trabalho seu pensamento avançado para a época, reflete o ideário liberal e republicano que o guiava; reúne a experiência e a elaboração em matéria educacional das democracias mais avançadas de seu tempo, especialmente a dos Estados Unidos, onde pôde verificar a aplicação de um modelo educacional republicano. A educação das pessoas não é apenas um trabalho teórico que reflete e propõe um modelo educacional ao serviço das pessoas, com o objetivo de fundar a república e a democracia com uma educação que treine os cidadãos que a desenvolverão; mas significa uma contribuição para a análise da sociedade no final do século XIX, especialmente a do nosso país. É também uma produção pedagógica porque analisa as diferentes correntes do pensamento na matéria e as práticas educativas de seu tempo (GARIBALDI, 2014, p. 03, tradução nossa)”.

Seguindo uma esfera teórica humana e sensível, temos **José Martí (1853-1895)**, idealizador de um trabalho teórico e exemplo de vida, que é referência para algumas das personalidades estudadas neste desenvolvimento teórico, aqui alicerçado pela obra de Streck (2010). Para Martí, o trabalho era o grande organizador da vida social, e este deveria estar embasado por conhecimentos da ciência, pelos métodos, rigores, justiça e valores.

Em toda sua vida, Martí foi desenvolvendo características conceituais distintas e à frente de sua época, sempre defendendo o poder da real educação, com princípios éticos e responsáveis, onde esta deveria ser sempre desempenhada com muito amor e carinho. Sempre esteve envolto de conhecimento; foi escritor, poeta, orador, jornalista e advogado. Fez parte de grupos distintos da sociedade, como a maçonaria. Mesmo com pouca idade, aos 12 anos, ele começa a escrever algumas poesias, e já na própria juventude começa a se identificar com ideias revolucionárias. Assim, aos 16 anos, Martí publica algumas de suas poesias no jornal *La Pátria Livre*, sendo assim, este período marca o início de uma grande busca de Martí pela soberania cubana.

O pensamento de Martí pauta-se na cultura elementar dos povos latino-americanos, por entender que o povo autóctone é detentor de uma sabedoria que deve ser valorizada e aprimorada, ultrapassando as fronteiras das ‘escolas de luz elétrica’ e se constituir como “o grande objetivo da educação, a própria vida”. Refletir-se-á sobre um pensamento à frente de uma época, que possa inspirar teorias educacionais na construção de uma educação mais igualitária e socialmente humana.

Seguindo este pressuposto, Martí dá início a uma vertente pedagógica latino-americana que se consolida como educação popular. Nele, o homem deveria se emancipar, manter sua diversidade cultural e conquistar a determinação como cidadão (2007, p. 20-21).

Ressalta-se aqui que Martí de forma alguma depreciava a cultura alheia, ou compunha um grupo xenofóbico, muito pelo contrário, ele apreciava o conhecimento que valorizasse e aprimorasse o homem, sendo estas experiências de partes distintas do mundo. Mas expunha de forma autêntica, como na obra *Nossa América*, com sua primeira edição em 1891: “o tronco tem que ser nosso”.

O caráter realista se mostra operante em todo o contexto literário de sua obra, estabelecendo um vínculo de apreciação a todo conhecimento real que opera e aponte as licitudes do momento, transformando este contexto libertário e não hegemônico, podendo contribuir para que cada cidadão tenha um papel protagonista nesse espaço.

Em seu pensamento transcendente à época, coloca-se a favor de uma educação que se vincule à natureza, bem como, técnicas para o aprimoramento agrário da época, a uma filosofia e literatura que capacite uma compreensão transformadora da realidade. Coloca como objetivo da educação, a manutenção da própria vida:

A educação há de ir aonde vai a vida. É insensato que a educação ocupe o único tempo de preparação que tem o homem, em não prepará-lo. A educação há de dar os meios de resolver os problemas que a vida vai apresentar. Os grandes problemas humanos são: a conservação da existência; - e a aquisição dos meios de torná-la grata e pacífica (MARTÍ, 2001, vol. 22, p. 308 in STRECK, 2007, p. 19).

Algumas das ideias de Martí em relação à educação difundem um espírito crítico e politicamente voltado ao povo. Dentre seus princípios que contemplam a imaginação, a inteligência e a afetividade estão presentes, bem como o altruísmo político que Martí defende em seus relatos. O ensino obrigatório era visto por ele como um direito à liberdade, pois mesmo que alguns princípios políticos não estivessem de acordo com as reais necessidades do povo, o ensino obrigatório e a liberdade de ensino já seriam alavancas para pressupostos de libertação. Sua alegação se dá nos textos sobre O Projeto de Instrução Pública:

Toda ideia é sancionada por seus bons resultados. Quando todos os homens souberem ler, todos os homens saberão votar e como a ignorância é a garantia dos extravios políticos, a consciência própria e o orgulho da independência garantem o bom exercício da liberdade (MARTÍ, OBRAS COMPLETAS, 1975, p. 353-356).

Em relação à educação obrigatória, contempla para todas as culturas existentes a necessidade desta instrução, como as marginalizadas, os indígenas e os negros. Ressalta que a importância da cultura autóctone não é algo com começo, meio e fim, mas que a educação recebida seja uma complementação para o povo. Neste sentido, cita países como Alemanha e Estados Unidos, referindo-se a eles como possíveis inspirações para a criação de algo realmente próprio (STRECK, 2007, p.29). Não no sentido de copiar-lhes os modelos, mas sim de investir em uma Educação própria para seu país.

No contexto de algumas de suas escrituras onde a filosofia é colocada com foco emancipatório para o ensino, estabelece que a razão da educação não deva estar voltada “totalmente” a princípios materiais, mas principalmente a princípios morais:

“Razão prática não quer dizer razão material, mas razão experimental (MARTÍ, 1975, p. 362)”. Dessa forma, nota-se uma preocupação com a integridade moral do povo elencando a afetividade como fator indispensável para todo aquele que interage com a educação. Na obra “Mestres Itinerantes” (1884), é visível essa preocupação de Martí com o ato de ensinar com afeto, doar-se por inteiro àqueles que carecem de conhecimento: “Eis aqui, pois, o que têm de levar os mestres pelos campos. Não somente explicações agrícolas e instrumentos mecânicos, mas a ternura, que faz tanta falta e tanto bem aos homens (MARTÍ, OBRAS COMPLETAS, 1975, p.288-292)”.

Princípios de fraternidade e base econômica e social ligados à educação também fazem parte de seus pressupostos, colocando sempre a natureza em plena conciliação com o homem:

E o único caminho aberto para a prosperidade constante e fácil é o de conhecer, cultivar e aproveitar os elementos inesgotáveis e incansáveis da natureza. A natureza não tem ciúmes, como os homens. Não tem ódio, nem medo, como os homens. Não impede o caminho de ninguém. Os homens sempre necessitaram dos produtos da natureza. E como em cada região só dá determinados produtos, sempre se manterá ativa a permuta, que assegura a todos os povos a comodidade e a riqueza (MARTÍ, OBRAS COMPLETAS, 1975, p.288-292).

Sendo assim, é possível identificar, em sua obra, inquietações com o saber viver humano e com o saber viver em sociedade, construindo pontes para o benefício de todos. Diz ainda: “é criminoso o divórcio entre a educação que se recebe em uma época e a época” (STRECK, 2007, p. 19).

Ainda no século XIX, nasce **Manuel Bomfim (1868-1932)**, sergipano que, ao contrário de seus contemporâneos de época, defendeu a mistura de raças, a qual o Brasil abarcava e ainda abarca uma quantidade expressiva de povos, constituindo um povo miscigenado. O que, para a época, as teorias de Bomfim eram um verdadeiro atraso para a população, visto que, esta era a época de teorias racistas. Em sua obra “A América Latina: males de origem”, publicada inicialmente em 1905, reproduz e refuta a ideia de alguns pensadores que diziam que o Brasil era inferior em comparação com povos dos Estados Unidos e da Europa, sendo o Brasil uma nação reprodutora de um povo degenerado e inferior. Como consta nesta citação:

A opinião pública europeia sabe que existe a América Latina... e sabe mais: que é um pedaço de continente muito extenso, povoado por gentes espanholas, continente riquíssimo, e cujas populações revoltam-se frequentemente. Essas coisas, porém, já lhe aparecem num vago mal limitado; riquezas, terras vastas, revoluções e povos, tudo se confunde para formar um mundo lendário, de lendas sem grande encanto porque lhes falta o prestígio da ancianidade (BOMFIM, 2005, p. 41).

Bomfim foi médico, psicólogo, pedagogo, sociólogo e historiador brasileiro. Quando criança, sempre demonstrou avanço em seus estudos, e desde cedo compreendeu o poder da educação. Ainda na juventude, foi médico militar, o que o levou a ocupar cargos de comando na carreira. Teve dois filhos, um menino e uma menina, esta, ainda na tenra idade, faleceu, deixando Bomfim desiludido com a profissão. Decidiu então pela docência, quando, em 1902, foi mandado à Paris pela prefeitura do Rio de Janeiro, com intuito de obter melhores formas didáticas voltadas à educação que pudessem ser incorporadas no Brasil. Neste mesmo período, estudou Psicologia em Sorbonne, na França, com propósitos humanísticos voltados ao melhor desempenho na área da docência.

Defendia uma escola de instrução pública de qualidade, incorporando, assim, a democratização no meio social, onde a educação teria o papel primordial neste contexto. Bomfim era um árduo brasileiro que acreditava no progresso desta nação através da educação. Categórico em suas opiniões, lutou contra os ditos males sociais, que tanto atacavam a nação. Expressando esta concepção em seu livro:

Este livro deriva diretamente do amor de um brasileiro pelo Brasil, pela solicitude de um americano pela América. Começou no momento indeterminado em que nasceram esses sentimentos; exprime um pouco o desejo de ver esta pátria feliz, próspera, adiantada e livre. Foram esses sentimentos que me arrastaram o espírito para refletir sobre essas coisas, e o fizeram trabalhar essas ideias – o desejo vivo de conhecer os motivos dos males de que nos queixamos todos. Desse modo, as notações, as analogias, as observações, as reflexões se acumularam (BOMFIM, 2005, p. 36).

O parasitismo social, teoria esta que, segundo Manoel Bomfim, era a erva daninha da sociedade, pois esta tese assegurava que o parasitismo era na verdade a forma de manter uma sociedade marginalizada estática, sem muitas mudanças, o que geraria a necessidade parasita de dominado e dominador. O que definiria, segundo Bomfim, a inércia de países que foram colonizados. Como esclarece Paula Rejane Fernandes:

O parasitismo, de acordo com Bomfim, levava o país a ser conservador, pois qualquer tipo de mudança, por menor que fosse, poderia alterar a sua condição de parasita perdendo, assim, as benesses que tinha ao explorar outro povo. Devido a isso, para Bomfim, o pensamento político dos países ibéricos resumia-se a conservar as coisas de modo imutável e garantir a exploração constante, como exemplo dessa postura política, cita o fechamento dos portos das colônias a comercialização com outros países que não fossem as metrópoles (FERNANDES, 2012, p. 108).

Anísio Teixeira (1900-1971), advogado educador e escritor, foi um grande expoente da educação Brasileira, mais precisamente no estado da Bahia e Rio de Janeiro. Filósofo da educação, sociólogo defensor de uma educação igualitária e democrática, “seu objetivo não era outro senão o de convencer a sociedade da importância da educação para a construção da democracia” (NASCIMENTO, 2000, p. 81). Segundo esta premissa, Anísio Teixeira norteou a maior parte de sua obra com vistas à educação, onde o ensino deveria ser público, gratuito e laico. Defendeu, em seu projeto de instrução pública, uma educação integral, que desse a oportunidade de desenvolver no educando qualidades morais, cívicas, intelectuais e, por conseguinte de ação. Sua concepção sobre desenvolvimento “está fortemente relacionada à ideia de industrialização” (BARREIRA, 2000, p. 35)

Foi nomeado a diretor Geral de instrução Pública do estado da Bahia por duas vezes e conseqüentemente do Distrito Federal. Anísio foi o 1º Secretário Geral da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES); Reitor da primeira Universidade de Brasília; Doutor Honoris Causa pela Universidade de Bahia; Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); Consultor da UNESCO; Professor visitante das Universidades Americanas de Columbia, Nova York e Califórnia em Los Angeles; consultor da Fundação Getúlio Vargas; bem como outros cargos que exerceu em vida pública.

Quando esteve nos Estados Unidos, estudou e apreciou as ideias de John Dewey, o qual influenciou seus ideais sobre a educação pública.

Anísio Teixeira foi um dos expoentes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento este produzido em 1932, redigido por Fernando Azevedo e assinado

por 26²¹ intelectuais, dentre eles Anísio Teixeira, que tinham como objetivo definir novas diretrizes educacionais brasileiras.

Por volta de 1950, ajudou na formulação da Lei de Diretrizes e Bases Para a Educação, ao lado de Darcy Ribeiro, onde ambos defendiam uma escola pública de qualidade. Em 1952, quando tomou posse do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, hoje conhecido como, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), Anísio Teixeira foi também responsável pela adequação de melhores livros didáticos voltados à educação.

Conforme texto impresso na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1971, com o título Cultura e Tecnologia, Anísio Teixeira demonstra seu apreço ao livro:

A nossa civilização é a civilização do livro e até a nossa religião cristã é, por excelência, a religião do livro. O prelo multiplicou esse livro e difundiu a civilização pelo mundo. Enquanto o homem não chegou a essa pequena invenção que foi a impressão por tipos móveis - tão pequena que se pode perguntar: que afinal inventou Gutenberg? - o progresso humano foi lento e de certo modo estável. Mas, a diminuta alteração de Gutenberg - pois a impressão já existia antes dele na impressão de gravuras e de textos por meio de modelos de madeira ou metal, reduzindo-se a descoberta, talvez, aos tipos móveis de letras que já estaria implícita no alfabeto fonético - mudou a face da Terra. A tipografia gerou o individualismo e deu definitivo impulso à existência pessoal das criaturas, criou as culturas vernáculas, que nos deram as nações, difundiu o saber fazendo dele algo verdadeiramente universal, podendo as culturas desenvolvidas se distribuírem por todo o planeta. A aparentemente diminuta alteração do processo mecânico de produzir em série a palavra impressa e o livro deu início à universalização da máquina e com ela a Indústria, ou seja, novo método de produção de toda sorte de bens de consumo, inclusive o saber, tornando-o acessível a todos e, além disto, permanentemente progressivo. Lançou o mundo num processo de mudança que não mais se interrompeu, chegando afinal a tornar viável a própria **utopia** com que a humanidade sempre sonhara. (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1971, p.12).

Saindo do Brasil, rumo à América do Norte, temos **Leopoldo Zea (1912-2004)**, filósofo mexicano que se caracterizou por fundamentos que lembram Simón Bolívar, “O Libertador”, que consistia fundamentalmente em unificar a América Latina em uma pátria americana única.

²¹ Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom, Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes. Disponível em: <http://lurdinha.org/site/o-manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-1932/>. Acesso em: 07 jan. 2018.

Leopoldo Zea é um daqueles casos em que o seu trabalho é mais lido por pessoas de outras áreas, do que pelos próprios filósofos. “Colocar-se como pesquisador em Filosofia já é um desafio por si só, ter optado em estudar um filósofo que, no Brasil, é lido mais por historiadores do que por filósofos, nos fizeram ler e não ler Zea (MARCONDES, 2010, p. 01)”.

Leopoldo Zea nasceu na Cidade do México, em uma família de origem pobre e, para poder custear alguns gastos de sua família e estudar, trabalhou como operador de telégrafo numa empresa nacional de correspondências, em 1933.

Graduou-se, foi Mestre e Doutor em Filosofia na Faculdade de Filosofia e Letras na Universidade Autônoma do México. E, nesta mesma instituição, foi professor a partir de 1943. Nesse mesmo ano obteve o grau de Mestre em Filosofia com o trabalho intitulado “*El Positivismo en México*”. Seu trabalho sempre teve como fio condutor o próprio homem.

*Así pues todo quehacer reflexivo tiene como centro, punto de partida y fin último, al ser humano, por cuanto la explicación de su existencia sólo se esclarece en relación consigo mismo y con sus semejantes, todo ello como manifestaciones de la realidad en la que vive, la cual interpreta de múltiples maneras con el propósito de comprenderla*²² (GARCÍA, 2006).

José Gaos foi seu mentor e responsável por alguns dos caminhos filosóficos que Zea percorreu com intuito de aprender mais e mais a respeito da filosofia não somente europeia, mas de ambos os lados do Oceano Atlântico. Dessa forma, com incentivo de Gaos, consegue uma Bolsa para somente estudar, na Casa de Espanha, onde por intermédio de alguns amigos, conseguiu apoio financeiro da Fundação Rockefeller. Em 1944, obteve o título de Doutor com o trabalho intitulado “*Apogeo y decadencia del Positivismo en México*”.

Em 1947, assim que se graduou como filósofo e já lecionava, fundou a faculdade de Filosofia e dava algumas palestras sobre “a História das ideias na América”. Em 1966, tornou-se diretor desta faculdade e neste mesmo ano, com muita

²² “Assim, todo o trabalho reflexivo tem como centro, ponto de partida e objetivo final, o ser humano, como a explicação de sua existência é apenas esclarecida em relação a si mesmo e a seus semelhantes, todos como manifestações da realidade em que ele vive, a qual interpreta de múltiplas formas com o objetivo de entender (GARCÍA, 2006, tradução nossa)”. Disponível em: <https://www.ensayistas.org/critica/generales/C-H/mexico/zea.htm>. Acesso em: 04 fev. 2018.

maestria, pôde fundar o "Colégio de Estudos da América Latina", mais tarde, no ano de 1978, fundou e dirigiu o "Centro de Estudos Latino-Americanos" da UNAM.

Zea foi contemporâneo de José Vasconcelos, este aqui também foi considerado um filósofo e um dos protagonistas deste trabalho. José Vasconcelos foi criador do lema e do escudo da UNAN, Reitor da Universidade Nacional do México. Devido ao seu envolvimento com a política, desempenhou vários cargos administrativos e foi nomeado por volta de 1914, secretário de instrução pública. Leopoldo Zea se assemelha em suas ideias com José Vasconcelos, pois ambos eram contra o Positivismo, objetivando concepções que seguem direcionando-se a um novo Humanismo. Buscando, dessa forma, a universalização da consciência humana.

Em sua vida, procurou defender a ideia sobre a existência de uma autêntica filosofia latino-americana, e que esta podia e deveria ter suas próprias raízes, respeitando os temas que historicamente são considerados universais. Carlos A. Gomes (2014), afirma que “Em *La filosofía como compromiso* (1948), Zea ressalta que, esta filosofia americana não deve conformar-se em compreender a sua realidade, mas sim deve tentar mudá-la”.

Mas esta defesa de uma filosofia originária encontrou no caminho algumas polêmicas, dentre elas, a de Augusto Salazar Bondy, filósofo peruano que discordava das ideias de Zea, afirmando que o único pensamento original filosófico provinha do continente Europeu. Dessa forma, Leopoldo Zea argumentava sobre a originalidade regional da filosofia latino-americana e que esta se articulava com a filosofia europeia.

Continuando na América Central, em Ciudad de Barrios em San Salvador, nasce Óscar Arnulfo Romero Galdámez, mais conhecido como **Monsenhor Romero (1917-1980)**. Homem que se fez sacerdote e em nome do sacerdócio conduziu sua vida em defesa dos pobres e oprimidos, pois como filho de uma família humilde, sabia como ninguém os percalços que se fazem presente no contexto da pobreza e precariedade.

Em 1931, ingressou no Seminário Menor de San Miguel. Em 1937, ingressou no Seminário Maior *de San José de La Montaña* em San Salvador, e após sete meses viajou para Roma para estudar teologia. Neste período, esteve presente no contexto da Segunda Guerra Mundial, presenciando um dos momentos mais impactantes da história da humanidade. E em 1942, ordenou-se padre.

Na década de 70, esteve atuando eclesiasticamente como bispo em várias cidades de San Salvador. Por causa de sua conduta conservadora e intimista, é ordenado

arcebispo em 1977 de San Salvador. Todo este período em que *Monsenhor Romero* esteve em San Salvador, foi testemunha da Guerra civil e da *violência política de El Salvador*, conjugando, dessa forma, a indignação deste católico que se opunha a barbárie que acometia o país neste período.

Segundo o biógrafo Jesus Delgado, *Monsenhor Romero* defendia a Teologia da Libertação, mas esta libertação não se devia a pressupostos marxistas. Desta forma, em uma entrevista concedida à Agência Zenit, com fins não lucrativos, Monsenhor Romero delimita sua posição doutrinária:

A journalist once asked him: ‘Do you agree with Liberation Theology’ And Romero answered: “Yes, of course. However, there are two theologies of liberation. One is that which sees liberation only as material liberation. The other is that of Paul VI. I am with Paul VI”²³ (GARCIA, 2015).

Suas homílias eram verdadeiras aulas e proclamações de paz e de conscientização para o povo, este, composto tanto por grupos considerados rebeldes ou não. Consistindo em verdadeiras aulas de fé e esperança para uma grande parcela da população que se encontrava sem segurança e marginalizada pelos poderes dominantes. Mas o ponto culminante para a exposição de suas ideias cada vez mais consistentes em relação à Guerra Civil se deu pelo assassinato de seu amigo padre Rutilio Grande. Neste trecho da revista IHU, relata este episódio:

Em março de 1977, o assassinato de seu amigo o Pe. Rutilio Grande, junto com dois camponeses, transformou **Romero**, que fez da denúncia sua bandeira. Pelas denúncias que transmitia pela rádio católica **Ysax** e o semanário *Orientación*, **Romero** chegou a ser conhecido como “A voz dos sem voz²⁴” (ANDRÉ, 2015).

Monsenhor Romero foi morto em uma de suas homílias, no dia 24 de março de 1980, em uma pequena capela para cancerosos de um hospital. O responsável pelo seu homicídio foi um soldado franco-atirador relacionado com a extrema direita em San Salvador. No dia do seu funeral, 30 de março, vários fiéis acompanharam o cortejo fúnebre, mas esta multidão foi repelida a tiros por soldados, ocasionando uma

²³Um jornalista uma vez perguntou-lhe: “Concorda com a Teologia da Libertação?” E Romero respondeu: “Sim, claro. Contudo, há duas teologias da libertação. Uma vê a libertação como libertação material. A outra é de Paulo VI. Eu estou com Paulo VI (GARCIA, 2015, tradução nossa)”. Disponível em: <https://zenit.org/articles/archbishop-oscar-romero-pastor-and-martyr/>. Acesso em: 04 fev. 2018.

²⁴ Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/542864-sao-romero-da-america-nunca-vaio-calar-a-voz-de-um-santo>. Acesso em: 04 fev. 2018.

verdadeira carnificina que deixou muitos mortos. “O magnicídio de **Romero** foi o detonador de uma guerra civil que durou 12 anos (1980-1992) e deixou 75.000 mortos” (ANDRÉ, 2015, p. 01).

Nos dias atuais, seu nome é referenciado e idolatrado por vários fiéis que costumam atribuir algumas de suas graças alcançadas a este homem que tentou, através da palavra, trazer consolo e salvação a um povo que carecia e ainda carece de muitas benfeitorias para a própria sobrevivência. Desta forma, alguns o conclamam como Santo, mas eclesiasticamente ele ainda não pode ser considerado Santo, pois foi beatificado em 23 de maio de 2015, em El Salvador, pelo Papa Francisco.

Encontramos no Brasil **Florestan Fernandes (1920-1995)**, cientista social conhecedor da realidade vivida pelo povo Brasileiro, devido às dificuldades financeiras que acompanharam a sua infância e juventude. Por ter vivenciado alguns dos momentos sociais marcantes do Brasil, como a ditadura militar (1964-1985), Florestan Fernandes experimentou na própria pele a pressão imposta por bases militares e governamentais da época.

Assim sendo, foi denunciado e passou algum tempo preso, por difundir conceitos contrários à “ordem da nação”, segundo seus perseguidores. Mesmo sendo perseguido, continuou em defesa de causas sociais populares, contribuindo conscientemente na difusão teórica ou oral sobre as chagas sociais vivenciadas pelo povo, principalmente dos oprimidos, como os índios e negros, destacando-se a importância que a educação tem na busca de uma melhor condição social e política para o povo. Nesse sentido, seu trabalho foi decisivo no enfrentamento dos desafios impostos pela sociedade, pois reiterava que somente o conhecimento teorizado e abrangentemente sociológico, dentro da educação, poderiam se sobressair ao encontro de uma melhor sociedade:

Se ignorarmos a importância desse pensamento, corremos o risco de pensar que seria dispensável associar os educadores e os cientistas sociais em projetos de reconstrução educacional, supondo-se que o tipo de conhecimento fornecido por estes últimos poderia ser elaborado por qualquer leigo, inclusive pelo próprio educador, mais ou menos enfronhado no campo das ciências sociais (FERNANDES, 1966, p. 17).

Pode-se dizer que a mudança ou transformação social é a base de muitos dos trabalhos de Florestan Fernandes, sendo possível constatar esses conceitos em seus livros, tais quais: *A revolução burguesa no Brasil* (1ª ed. 1974); *Da guerrilha ao*

socialismo: a revolução cubana (1ª ed. 1979); A sociologia numa era de revolução social (1ª ed. 1976), dentre outros.

A forma de escrever e colocar seus argumentos perante a sociedade definem uma nova forma de questioná-la, gerando uma cientificidade atual que integra o passado com vistas ao futuro. Por fazer parte de uma militância de esquerda, alguns dos seus pressupostos foram de certa forma obscurecidos, mas, mesmo assim, não foram o suficiente para calar o seu trabalho, que não esqueceu do índio, do negro, da sociedade burguesa e do socialismo em voga.

O trabalho sociológico de Florestan Fernandes está ligado às estruturas sociais, relações e processos que acontecem e interferem na sociedade, percebendo as diferenças dos papéis desempenhados em um meio tão heterogêneo como a sociedade brasileira.

Florestan Fernandes foi o construtor da Sociologia Moderna no Brasil, responsável pela difusão do pensamento sociológico na educação. Dentre os temas mais importantes de seu trabalho está a passagem da sociedade escravista para a sociedade de classes. Como consta em sua obra “A Revolução Burguesa no Brasil”:

A relação senhor-escravo e a dominação senhorial minaram, pois, as próprias bases psicológicas da vida moral e política, tornando muito difícil e muito precária a individualização social da pessoa ou a transformação do “indivíduo”, da “vontade individual” e da “liberdade pessoal” em fundamentos psico e sociodinâmicos da vida em sociedade. Seria preciso lembrar que no cosmos senhorial só pode existir um tipo de individualismo, que nasce da exacerbação da vontade do senhor e se impõe de cima para baixo? (FERNANDES, 1975, p. 165).

Seguindo alguns pressupostos teóricos latino-americanos, podemos citar um trecho destacado por Cênio Back Weyh (2010, p. 315) sobre ele: “Florestan Fernandes, o educador-sociólogo, procurou *repensar o pensado* a partir dos desafios de cada época inspirado em Latino-Americanos como José Martí, José Carlos Mariátegui e Ernesto Che Guevara”.

Mesmo valorizando este trio revolucionário latino-americano, Fernandes foi favorável à introdução de conceitos e políticas educacionais norte-americanas²⁵, que vinculavam a problemática popular a estes preceitos exteriores em benefício da nação.

²⁵Talvez possamos pensar que a dificuldade para se implementar programas educativos inspirados nos autores latino-americanos era, e provavelmente continua sendo, infinitamente mais difícil do que inspirar-se ou reproduzir trabalhos sobre desenvolvimentos recentes e mais acabados.

[...] se quisermos formar mestres-escolas e educadores militantes conscientes de suas funções e suficientemente autônomos para levá-las a cabo, torna-se imperioso alargar as fronteiras da filosofia democrática da educação que importamos da Europa e dos Estados Unidos. Não há dúvida de que ela se constitui num sintoma de avanço e de progresso em todo meio, mas precisamos forjar uma mentalidade mais crítica no mestre-escola e no educador. Inculcando nela a convicção de que o aperfeiçoamento da democracia representa um processo que ainda não alcançou desfecho histórico e é suscetível de desenvolvimentos contínuos na civilização baseada na ciência e na tecnologia científica (FERNANDEZ, 1966, p. 20).

Nesse ponto, mostrou-se radicalmente contrário ao que defendeu Martí em relação à implantação de uma educação que tivesse suas raízes na própria cultura do povo, e por este administrada e conduzida, conforme a cultura e necessidade de cada comunidade. Esta defesa está ligada ao conceito de união dos povos do “Sul”, como falava Martí. Dessa forma, fica evidente, nas próprias palavras de Martí, seu desígnio pela autonomia nacional:

Com um decreto de Hamilton²⁶ não se detém a marcha do potro do ginete. Com uma frase de Sieyés²⁷ não se desestagna o sangue coagulado da raça índia. É um fato que ali onde se governa, há que se prestar atenção para governar bem; e o bom governante na América não é o que sabe como se governa o alemão ou o francês, mas o que sabe de quais elementos está constituído seu país e como pode ir guiando-os em conjunto, para chegar, por métodos e instituições nascidas no próprio país, àquele estado desejável em que cada homem se conhece e age e todos desfrutam da abundância que a Natureza colocou para todos no povo que eles fecundam com seu trabalho e defendem com suas vidas. O governo há de nascer do país. O espírito do governo há de ser o do país. A forma de governo há de ser de acordo com a própria constituição do país. O governo não é mais do que o equilíbrio dos elementos naturais do país (STRECK, 2007, p. 51- 52).

É importante observar, entretanto, que mesmo requerendo uma autonomia educacional, social e política, Martí era favorável a conhecer as novas aspirações dos povos do “Norte”, pois conhecer, saber e entender outras culturas, era visto por Martí como algo importante no desenvolvimento do povo.

Retomando nossas reflexões referente à educação no Brasil, cumpre-nos elencar, assim como Streck (2010), a personalidade cativante e instigadora de Paulo Reglus Neves Freire, mundialmente conhecido como: Paulo Freire (1921-1997). Educador, escritor, pedagogo e filósofo brasileiro, responsável pelo método de pedagogia crítica vivenciada na realidade prática de cada aluno, que vai de encontro

²⁶ Alexander Hamilton (1755-1804), secretário do Tesouro norte-americano (STRECK, 2010).

²⁷ Emanuel Joseph Sieyés (1748-1836) foi um político, escritor e eclesiástico francês, informa (STRECK, 2010).

com a educação tecnicista, alienante e bancária, como Freire (2014, 2013, 2011, 2006, 2000, 1994) costumava dizer. Características estas aqui apresentadas: “o Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo. De cabeça baixa, com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem relações. Sem escolas. “Doente”. Sem fala autêntica. [...] (FREIRE, 2000, p. 74)”, próprias de países historicamente colonizados e contemporaneamente dominados, onde a manipulação é decisiva ao empoderamento para manifestações das massas dominantes que vigoram sob interesses oligárquicos.

Paulo Freire dedicou-se à alfabetização tanto das crianças quanto dos adultos, remetendo a este último grupo um forte apelo por justiça, igualdade e liberdade, direitos estes que poderiam ser conquistados, segundo Freire (2006), através de uma educação libertadora. Suas ideias e ideais resultaram em práticas exercidas no dia a dia enquanto educador social e político, e em obras teóricas escritas em vários idiomas, como por exemplo, *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1970) e *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996), traduzidos para mais de 40 idiomas.

Seguindo uma premissa educacional e social, Paulo Freire discordava de métodos educacionais nos quais a “cartilha” era colocada como um manual da alfabetização. Nesse sentido, insere-se aqui algumas de suas palavras nesta citação: “Daí a nossa descrença inicial nas cartilhas, que pretendem a montagem da sinalização gráfica como uma doação e reduzem o analfabeto mais à condição de **objeto** que à de **sujeito** de sua alfabetização” (FREIRE, 2013, p. 146, grifos do autor). Dessa forma, percebe-se, nas palavras de Freire, a necessidade de envolvimento dos participantes no processo educacional. Esse processo deve ser comprometido com a experiência vivida que fundamenta os elementos geradores para uma alfabetização que gere não somente o conhecimento de palavras e letras, mas o conhecimento de mundo, tão necessário ao viver humano.

A codificação, em última análise, no contexto teórico, transforma a cotidianeidade que ela representa num objeto cognoscível. Desta forma, em lugar de receberem uma explicação em torno deste ou daquele fato, os educandos analisam, com o educador, aspectos de sua própria prática, em suas implicações mais diversas. Neste sentido, nos Círculos de Cultura, os alfabetizando se engajam na prática da teoria de sua prática. E é pensando sob sua prática, em termos cada vez mais críticos, que os educandos vão substituindo a visão focalista da realidade por outra, global (FREIRE, 2006, p. 63).

O trabalho realizado por Freire denota singularidades como a não contradição de suas ideias no decorrer de seu percurso literário, bem como na prática exercida por

ele, elencado à educação libertária, àquela “[...] capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido de risco, curiosas, indagadoras e que não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos (FREIRE, 2014, p. 115)”.

Segundo o pressuposto referenciado anteriormente, podemos incorporar junto a este apanhado conceitual a seguinte explicação em relação à Pedagogia Libertadora de Freire: a incorporação de “temas geradores” eleva o cidadão à condição de protagonista de sua própria história, e não um coadjuvante seguindo papéis prontos. Dessa forma, esclarece Freire:

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática de liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. Esta é a razão pela qual, (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 1970, p. 63).

Identifica-se, na prática pedagógica de Freire, um ensino que incorpora significado no trabalho discente como docente. A autonomia instigada neste processo fornece e favorece a inclusão dos indivíduos no processo ensino/aprendizagem, facilitando a interdisciplinaridade de temas diversos, bem como, o senso crítico do educando, diminuindo a distância conceitual do aluno e professor, favorecendo um ensino mais amoroso e responsável.

O conjunto teórico, bem como a prática e o trabalho de Freire, correspondem a uma obra em defesa dos negros, mulheres, excluídos e de toda a parcela populacional que permeia a pobreza e que está à margem da sociedade, onde a educação carece de vínculo social e político. Nesse sentido, Paulo Freire, com forte cunho humanista e cristão, proveniente de sua vida intercalada com respeito à religião católica da qual fazia parte, vinculou a educação popular Movimento de Educação de Base (MEB) em benefício da população mais carente (FÁVERO, 2004, p. 06).

Alguns movimentos sociais foram extintos pelos anos de 1960, devido à tomada de poder pelos militares no Brasil. Sendo assim, a União Nacional de Estudantes (UNE), Central Única dos trabalhadores (CUT), Ação Libertadora Nacional

(ALN), e tantos outros movimentos sociais foram considerados perigosos à nação, mas o MEB não foi extinto por estar ligado à igreja católica. Neste período de golpe militar (1964 -1995), no qual o Brasil passou por sérios momentos sem liberdade de expressão, bem como sem toda e qualquer forma de desenvolvimento social e humano foram silenciados em nome do retrocesso político-militar.

Freire teve sua liberdade cassada, foi preso por um período de 70 dias e depois partiu, permanecendo em países como Bolívia, Chile e tantos outros, exercendo seu trabalho voltado também à educação nesses países.

Na verdade, porém, não é a educação que forma a sociedade de uma certa maneira, mas a sociedade que, formando-se de uma certa maneira, constitui a educação de acordo com os valores que a norteiam. Mas, como este não é um processo mecânico, a sociedade que estrutura a educação em função dos interesses de quem tem o poder, passa a ter nela um fator fundamental para sua preservação (FREIRE, 2006, p. 173).

Ao propor uma relação dialógica entre o educando e o educador, Freire revolucionou o pensar educação, ao passo que foi considerado e premiado em vários países como um dos pensadores mais atuantes na educação. Recebeu 41 títulos de Doutor Honoris Causa de universidades como, por exemplo: Harvard, Oxford, Cambridge e tantas outras.

Freire é o Patrono da Educação Brasileira, título concedido pela então Presidenta Dilma Rousseff sob a Lei nº 12.612 publicada no Diário Oficial da União em 16 de abril de 2012.

Através de nossos estudos, procuramos destacar a amplitude da obra de Paulo Freire, bem como seu engajamento político, social e humano com vistas a valorizar as pessoas, beneficiando principalmente àquelas que mais precisam de assistência ao viver, pois estão muitas vezes à margem da sociedade, carecendo de insumos vitais à sobrevivência.

Identificando-se com pressupostos sociais, Freire vincula-se a “essas” pessoas, compreendendo as reais necessidades dessa grande parcela da população, que foram

contempladas através de políticas públicas que visam a democracia: Bolsa família²⁸ (2004); Pro Uni²⁹ (2004); Carteira do idoso³⁰ (2007); Minha casa, minha vida³¹.

Estes, bem como outros programas sociais destes governos, auxiliaram uma grande parcela da população brasileira que se encontrava em extrema pobreza a ter o mínimo de dignidade; esta grande massa populacional que não tinha, e ainda não tem, acesso a uma educação libertadora, uma educação de compreensão de suas reais condições cidadãs na sociedade.

Dessa forma, Freire intencionalmente propõe uma educação que representa o reconhecimento individual de cada participante nesse processo, que vincula a carência educacional ao desenvolvimento humano, sob uma perspectiva que podemos remeter aos estudos descoloniais.

Assim como em Harvard, Oxford e Cambridge, várias universidades no Brasil reconhecem a importância e militância de Paulo Freire, pois foi através de seu método revolucionário de alfabetização que muitos homens, mulheres e crianças tiveram contato com o mundo das letras em sentido amplo, não apenas reconhecendo sílabas, mas montando pressupostos libertadores de suas reais condições sociais.

Algumas militâncias libertadoras foram e ainda são silenciadas em nome de uma conjuntura oligárquica dominadora, que cultiva a necessidade de um povo

²⁸ Programa social criado em 2004, que beneficia famílias que se encontram em situação de pobreza e extrema pobreza. “[...] com renda mensal por pessoa de R\$60 a R\$120 [...]. Para permanecerem no programa, as famílias precisam cumprir determinadas condições, como a permanência das crianças de até 15 anos na escola, com frequência mínima de 85%; e a atualização das carteiras de vacinação. Beneficiados – 11 milhões de famílias [...]”

²⁹ Criado no ano de 2004, Programa Universidade para Todos; programa social voltado à jovens de baixa renda, tem por objetivo o acesso à educação superior, por meio da concessão de bolsas de estudo, integrais ou parciais. Os beneficiados são estudantes de cursos de graduação em instituições privadas de educação superior. As instituições precisam aderir ao programa e recebem, em contrapartida, isenção de alguns tributos. Os critérios de seleção são os resultados dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o perfil socioeconômico Disponível em: <http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,veja-os-principais-programas-sociais-do-governo-lula,130446>. Acesso em: 03 abr. 2018.

³⁰ Programa social que fornece para pessoas acima de 60 anos, com renda de no máximo dois salários mínimos, a garantia ao acesso gratuito ou desconto de 50%, no mínimo, no valor total das passagens interestaduais. Disponível em: <http://www.pt.org.br/politicas-publicas-levam-dilma-a-46-do-votos-de-idosos/>. Acesso em: 03 abr. 2018.

³¹ Este programa destina no mínimo 3% das unidades para os idosos. Legalmente as moradias devem estar inseridas no perímetro urbano ou em zonas de expansão urbana, com acesso à via pública, infraestrutura básica com pavimentação, drenagem pluvial, calçadas, guias e sarjetas, rede de energia elétrica e iluminação pública, rede para abastecimento de água potável e soluções para esgotamento sanitário e coleta de lixo. Disponível em: <http://www.pt.org.br/politicas-publicas-levam-dilma-a-46-do-votos-de-idosos/>. Acesso em: 03 abr. 2018.

dominado em benefício de dominadores, condição característica de povos antes colonizados historicamente e que atualmente estão subordinados ao jugo capitalista de nações consideradas imperialistas.

Darcy Ribeiro (1922–1997), antropólogo, educador e político brasileiro, notabilizou-se em estudos e defesa dos índios, bem como da educação pública de qualidade. Possui como característica pessoal uma perspectiva prática do que faz desse homem, um homem não somente de ideias, mas de ações. Em sua grande maioria, é possível constatar este aspecto de Darcy, “no campo político-administrativo-institucional a esfera da política educacional (SALLES, 2001, p. 94)”.

No livro “O Brasil Como Problema” (1995), Darcy publica um texto intitulado *Minhas Peles*, no qual ele se declara conotativamente como sendo uma cobra, pois teria várias peles distintas. Ressalta que este codinome não se referia por depreciação, ou por ser “venenoso”, como ele mesmo diz, mas por ter que ter usado várias peles em sua vida. A primeira foi a de filho de professora primária, a segunda foi a de etnólogo em defesa e trabalho para com os índios, a terceira foi a de educador, e como tal, sugere ser esta a pele que lhe cobre e a quarta pele é a de político e político militante. Constata que após seu retorno ao país natal, após o exílio, retomou todas as suas velhas peles, ou suas velhas causas (RIBEIRO, 1995).

Sua introdução na educação começa em meados da década de 50, por convite de seu amigo Anísio Teixeira. Começa sua trajetória assumindo a Divisão de Estudos Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, após assume, em 1959, o cargo de vice-diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. E nesta mesma época, devido a sua defesa da escola pública, trabalha pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases sob a versão do projeto inicial de 1961 (SALLES, 2001).

Seguindo pressupostos sociais teóricos voltados à educação, podemos elencar mais um expoente na obra organizada por Streck (2010), este é **Orlando Fals Borda (1925-2008)**. Colombiano de nascimento e um ferrenho defensor de uma sociologia voltada à classe popular, justificando, assim, a necessidade de pesquisas participativas onde a realidade da sociedade popular demonstrasse a realidade e os esforços que constituem a camada social menos beneficiada da sociedade.

Como outros autores aqui nesta obra mencionados, Orlando Fals Borda também foi um autor fronteiro; no sentido de abstrair pressupostos que permeiam a descolonialidade, ele defendia premissas que sugeriam a necessidade de militâncias de

investigação e estudos sobre a realidade do povo da América Latina, incorporando autores regionais, pois como Bringel e Maldonado sugerem:

Soma-se a isso um segundo fator: as ciências sociais brasileiras acabaram privilegiando, em seu momento de institucionalização, a canonização de autores do Norte. Isso é facilmente perceptível quando olhamos para as principais referências bibliográficas de nossas áreas e subáreas e para as grades curriculares dos nossos cursos de graduação e pós-graduação. Este resultado reflete, além de um alto grau de provincianismo, a vitória de uma determinada visão da ciência e do conhecimento, elitista e liberal-conservadora, que choca frontalmente com as propostas de Fals Borda [...] (BRINGEL; MALDONADO, 2016, p. 392).

De acordo com a referida citação, fica evidente a posição de Borda em relação à necessidade de reconhecimento de investigações e investigadores que estejam inseridos aos povos da América Latina, estes que muitas vezes são subjugados sob uma ótica eurocêntrica que ainda está vigente em nosso contexto social e educacional.

Borda é o responsável pela incorporação de uma metodologia de Investigação Ação Participante (IAP), configurando um processo de investigação que sai muitas vezes da formalidade acadêmica e configura seu apanhado teórico metodológico, junto às classes populares, resgatando saberes locais, bem como o dia a dia das comunidades com foco na participação ativa das comunidades.

[...] à necessidade de construir uma perspectiva experimental e aplicada, rigorosa em termos metodológicos, e que tivesse um significado relevante tanto para o acúmulo do sabor científico como para o desenvolvimento da teoria sociológicas mais gerais a partir das observações feitas de nossas sociedades [...] (BRINGEL; MALDONADO, 2016, p. 392).

Orlando Fals Borda foi amigo e companheiro de atividades docente na Universidade Nacional da Colômbia, com **Camilo Torres (1929-1966)**, onde ambos eram professores de sociologia; Camilo Torres, ainda padre, e Orlando Fals Borda fundaram juntos a Faculdade de Sociologia em 1960. Camilo já reverberava junto com Borda em várias opiniões, militaram por causas sociais em favor dos excluídos que em sua maioria encontravam-se nas periferias. Borda se interessou pelo movimento de subversão e de esquerda em que Camilo se destacava e, apoiando esta causa, se destacou também como ativista político.

A militância política de Borda propiciou temáticas inovadoras à época, pois, no senso comum midiático acadêmico daquele momento, pouco ou quase nada se

estabelecia sob o suporte qualitativo em relação a pesquisas e tinha-se a compreendia-se que pesquisas qualitativas demonstravam em seus resultados apenas fatores genéricos e não estáveis e concretos sobre pesquisas; o que, contrariamente à realidade, demonstravam e ainda demonstram eficiência em suas evidências. Borda com sua inserção da IAP comprova a eficácia e privilegia valores sociais, sujeitos, mudanças de hábito, bem como suas consequências, na realidade local, entendendo a dimensão sociocultural destas pesquisas. “[...] A partir dos sincretismos presentes na cultura local é possível destacar os vínculos com as culturas matrizes brasileiras ressaltando o caráter multicultural dos conhecimentos locais (RENAUD; SÁNCHEZ, 2015, p. 07)”.

Esta temática de pesquisa inaugurada por Borda demonstra, entre tantas possibilidades, a eficácia da educação, no sentido de resgatar junto aos participantes das pesquisas, suas histórias, bem como a cultura popular, possibilidades para a melhoria de resultados com vistas ao benefício comum em comunidade, resgatando o que é próprio e não distante ou além dos sujeitos envolvidos.

Além de permitir um melhor entendimento sobre a realidade e as demandas das comunidades locais, a metodologia IAP demonstra ser uma importante ferramenta para a proteção de conhecimentos tradicionais visto que além de estimular sua 13ª documentação, promove o retorno do saber local e prevê uma integração com as comunidades na construção dos conhecimentos sobre a região (RENAUD; SÁNCHEZ, 2015, p. 12-13).

De acordo com os pensadores aqui elencados, é possível compreender a fortaleza teórica contida na América Latina. Dentro deste apanhado textual que foi a obra estopim organizada por Streck (2010), demonstra-se que estudos que se encontram silenciados por perspectivas políticas eurocêntricas e capitalistas agem no sentido de calar e subtrair essas teorias, bem como seus autores. Mas este estudo comprova a magnitude do pensamento latino-americano, que é resultado de muitas conquistas e derrotas ocorridas sob o suporte colonial, e que resultam em uma mestiçagem de ideias e ideais originais encontrados neste resgate teórico humano de ideias de nossas nações.

3.2 PENSADORES LATINO-AMERICANOS QUE ADOTARAM PERSPECTIVA MARXISTA

Alguns dos autores aqui abordados adotaram perspectiva marxista, visto que a história da colonialidade tem como atributo, em seu processo político, o Capitalismo, e com ele o eurocentrismo que atribui à modernidade o grau de superioridade humana. Dessa forma, a população da América Latina, que originalmente era composta por índios, tendo uma cultura diferenciada em comparação aos povos europeus, bem como seus costumes e cultura, estava fadada ao grau de inferior ou atrasada, onde os saberes locais e tradicionais pouco ou nada importavam para os ditos povos civilizados. “Os povos colonizados eram raças inferiores e, por isso, anteriores aos europeus (QUIJANO, 2005)”.

O Marxismo, seguindo pressupostos políticos intelectuais, e possuindo vários eixos teóricos como o pensamento utópico, a filosofia da história e o conhecimento científico, forma um arcabouço intelectual que justifica muitas de suas teorias. Dessa forma, ele foi o fundamento de alguns dos autores que tiveram uma bagagem educacional adquirida em países pertencentes a outros continentes, e puderam usufruir do conhecimento dessas nações, bem como do modo de agir e viver dessas ditas populações modernas. Assim, puderam constatar que, aqui na América Latina, a subordinação e dominação do povo era algo injustificável, ao passo que estas nações possuíam de certa forma desenvolvimento necessário para a população, não necessitando obrigatoriamente naquele momento vivido, da dita modernidade para a sobrevivência dos povos. Como esclarece Enrique Dussel:

Al negar la inocencia de la "Modernidad" y al afirmar la Alteridad de "el Otro", negado antes como víctima culpable, permite "des-cubrir" por primera vez la "otra-cara" oculta y esencial a la "Modernidad": el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular alienadas, etcétera (las "víctimas" de la "Modernidad") como víctimas de un acto irracional (como contradicción del ideal racional de la misma Modernidad) (DUSSEL. 2000, p. 30).³²

³²“Ao negar a inocência da “Modernidade” e ao afirmar a Alteridade do “Outro”, negado antes como vítima culpada, permite “des-cobrir” pela primeira vez a “outra-face” oculta e essencial à “Modernidade”: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as “vítimas” da “Modernidade”) como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da mesma Modernidade) (DUSSEL, 2000, p. 49, tradução nossa)”.

Conforme Pericás (2010), é possível perceber uma forte influência do marxismo em alguns dos autores Latino-Americanos como, por exemplo, **José Carlos Mariátegui (1894-1930)**. Peruano, considerado pioneiro do marxismo na América Latina, foi um autodidata, devido a problemas de saúde e teve uma vida permeada por problemas físicos que de certa forma não o impediram na aquisição de fundamentos teóricos, ressaltando que esta aquisição não teve base escolar formal.

De forma assistemática, Mariátegui, já na sua infância, leu vários livros que ressaltavam figuras heroicas que lutavam contra a injustiça no mundo. Sendo órfão de pai, teve na figura feminina da mãe, uma forte influência religiosa que será identificada em seus poemas, caracterizados por certo misticismo.

Mariátegui, tendo uma séria crítica ao sistema político civilista e ao militarismo, participava de reuniões anarquistas e começou a se identificar com ideais socialistas marxistas. Segundo a obra *7 Ensayos de Interpretación de La Realidad Peruana* (2001):

*Mariátegui ha entrado, finalmente, en la lucha política al lado del naciente proletariado, orientándose hacia el socialismo. Sus ideas socialistas, en ese momento, corresponden aún, en rigor, a una orientación democrática radicalizada por elementos socializantes. Pero está formada la base de su posterior afirmación socialista revolucionaria; y el piso emocional de su temperatura de combate, está liberado de sus afanes de esnobismo aristocratizante y esteticista*³³ (MARIÁTEGUI, 2001, p. 39).

Seguindo a linha do tempo, temos aqui no Brasil como expoente do Marxismo Latino-Americano **Florestan Fernandes (1920 - 1995)**, que teve uma infância humilde e cercada por dificuldades, filho de uma lavadeira e pai não conhecido. Ele começou a trabalhar muito cedo, ingressou na luta pela vida com apenas seis anos de idade. Trabalhou como engraxate, balconista e vendedor, assim como a grande maioria do povo brasileiro, trabalhou e estudou com muita dificuldade. Conheceu de perto as mazelas do povo. Passou pela repressão política militar, foi ameaçado e preso, mas perante todos os transtornos da vida, ele superou as dificuldades da origem humilde e se tornou um dos intelectuais mais respeitados do País.

³³ “Mariátegui finalmente entrou na luta política ao lado do proletariado nascente, orientando-se pelo socialismo. Suas ideias socialistas, nesse momento, ainda correspondem, estritamente falando, a uma orientação democrática radicalizada pela socialização de elementos. Mas a base de sua subsequente afirmação socialista revolucionária é formada; e o peso emocional de sua temperatura de combate, é libertado de seus cuidados de esnobismo aristocrático e esteticista (QUIJANO, 2007, p. 39, tradução nossa)”.

Conforme uma entrevista publicada na revista *Teoria & Debate*³⁴ (1991), Florestan Fernandes fala sobre sua vida, sua militância política e sobre fatos até então vivenciados por este protagonista na história do marxismo brasileiro para o repórter Paulo de Tarso Venceslau. Nessa entrevista, Florestan relata como iniciou sua militância como trotskista, assim quando foi convidado a trabalhar na Novoterápica³⁵. Permaneceu neste movimento até início dos anos 50, quando, por influência de amigos, achou melhor percorrer outros caminhos. No período de formação, em meados da época do Estado Novo, na década de 1930, Fernandes já simpatizava com este novo movimento e esclarece o momento de sua aproximação com o Marxismo:

Descobri o marxismo com a tradução da Crítica... Para mim, foi uma revelação. Ao escrever a introdução da Crítica..., eu não tinha competência para fazer um estudo profundo. Era muito mais uma homenagem, uma defesa de Marx. Apesar de tudo, coloquei problemas que entrariam em efervescência na Europa pouco depois. Dei grande destaque ao pensamento do que mais tarde se chamou na Europa de "o jovem Marx". Situaram-me como *enfant terrible* da sociologia brasileira por causa disso. Eu sentia uma grande afinidade com esse jovem Marx. Nele, o homem era visto como parte da natureza, portador de cultura e criador da história (FERNANDES, Revista *Teoria & Debate*, 2008).

Em 1943, em seu livro “A Cultura brasileira”, é possível perceber traços do Marxismo Socialista. Nesta, e também em outras de suas obras, Florestan expõem como a classe dominante interage em processos educacionais com vistas aos seus próprios interesses, e não aos interesses da grande parcela do povo que é marginalizada e relegada à benefícios que poderiam melhorar o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade.

Dessa forma, Florestan entendia a educação como atributo a um trabalho decente que contribuísse inicialmente ao atendimento das necessidades humanas: “o

³⁴A revista *Teoria e Debate* :imprensa foi criada pelo Diretório Regional do Partido dos Trabalhadores de São Paulo, em 1987, e passou a ser editada pela Fundação Perseu Abramo dez anos depois, reafirmando seu caráter nacional, verificado praticamente desde as primeiras edições. Com enfoque na reflexão e no debate de temas pertinentes à esquerda brasileira e internacional, assim como polêmicas em economia, sociedade e cultura, a revista manteve como princípio básico a pluralidade de opiniões desde o primeiro número. *Teoria e Debate* não é (e nunca foi) acadêmica ou circunscrita a iniciados, é (e sempre foi) formadora e como tal leva em conta o acúmulo de experiências no PT, o debate de ideias e a existência de tendências de opinião diferenciadas no partido.

³⁵Josimar Henrique da Silva, homem de origem simples, recebeu a missão de estruturar um novo laboratório que o Aché havia adquirido, o Novoterápica, de origem italiana, passando a administrar a situação externa do laboratório e a acompanhar todo o processo industrial farmacêutico. Visionário que construiu uma indústria farmacêutica de medicamentos inovadores 100% Brasileira, oriundos de pesquisas, muitas delas realizadas em parceria com universidades e institutos de pesquisa nacionais. Teve contato com professores, pesquisadores brasileiros, descobrindo o potencial de pesquisa e matéria-prima do Brasil. Hoje, o antigo laboratório Novoterápica chama-se Hebron®, uma indústria farmacêutica com mais de 20 anos de mercado, localizada em Caruaru/PE.

plano reduz e, por fim, extingue o determinismo econômico. Dentro dele e através dele o trabalho surge como fator sociodinâmico da libertação do indivíduo e da sociedade (FERNANDES, 1979, p.147)”.

Mariátegui elencava Florestan como uma das personalidades que pioneiramente se destacou da difusão do Marxismo na América Latina, pois abordava com originalidade e integridade as particularidades vivenciadas pelo povo, onde o Marxismo Socialista, segundo sua visão, era o que poderia descortinar um capitalismo desumano que faz imperar o domínio de povos abastados sobre povos dominados. Conforme as seguintes palavras de Florestan:

A atração de Mariátegui pelo marxismo, malgrado outras influências divergentes e em dados momentos muito fortes, brota da descoberta de uma resposta à sua ansiedade de observar, representar e explicar processos históricos de longa duração e de uma proposta revolucionária concomitante, que vincula dialeticamente passado, presente e futuro. Colonização e descolonização, revolução social e ser peruano e latino-americano entrelaçam-se irreversivelmente. A captura da inteligência de Mariátegui não provinha da escala de grandeza de Marx como filósofo, crítico da ciência-social existente e combatente do socialismo revolucionário consequente. Ele deitava raízes mais profundas no esclarecimento do ser, no entendimento integral de uma civilização nativa estiolada pela colonização e na necessidade de romper com um opróbrio que esta só explicava parcialmente (FERNANDES, 1995, p. 16-22).

Florestan Fernandes foi leitor e divulgador das obras de Mariátegui no Brasil. Suas obras se caracterizam pela luta contra o imperialismo do capitalismo, bem como sobre a dependência de países que foram colonizados com algumas especificidades que geram e perfazem o contexto da burguesia.

Em uma de suas obras, Florestan Fernandes comenta: "As metas que se propõe Mariátegui explicitamente são as mesmas que se iriam impor, reiteradamente, daí em diante, às várias gerações de cientistas sociais na América Latina (FERNANDES, 1975)”.

O responsável pelas obras mariateguianas no Brasil foi Florestan, que não poupou esforços na publicação da primeira obra do autor, “em 1975, pela editora Ômega, os Sete Ensaios de Interpretação da realidade peruana”. (RUBBO, 2016)

O pensador da educação **Paulo Freire (1921-1997)** é um dos representantes que adotou perspectivas marxistas, conforme mencionamos anteriormente, foi Patrono da Educação Brasileira.

Freire alcançou índices positivos de desenvolvimento educacional, que superaram alguns dos dilemas nacionais, como a educação, diminuindo consideravelmente o analfabetismo, tanto no Brasil, como em países onde esteve atuando com seu método. A superação da própria sobrevivência através de uma educação libertadora e compreensiva eram atribuídos à relação amorosa composta por Freire ao ato de educar.

A incorporação da perspectiva marxista foi adotada por Freire devido às próprias experiências vivenciadas junto à classe trabalhadora e subjugada da sociedade, onde a miséria era percebida pela população como algo determinado, como espécie de característica fatalista própria da exaltação do silêncio de uma classe que se sente dominada. Frente a isso, Freire exaltava a educação como forma de instigar a consciência das pessoas para uma nova realidade, aderência à liberdade e negação de toda e qualquer forma de dominação. Freire explicita sua opinião, com fortes características marxistas, como podemos observar nestas frases:

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação por minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-la como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a história como tempo de possibilidade não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo “pré-dado”, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda a minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim (FREIRE, 2014, p. 89).

Paulo Freire aprofundou seus estudos e projetos de maneira contundente em defesa de uma educação crítica com caráter cultural que, segundo Freire, é indispensável para a construção de uma sociedade verdadeiramente conhecedora de seus direitos e deveres; prosseguindo, assim, com afinco, o bem comum em sociedade. “Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”. (FREIRE, 2013, p. 117)

É possível identificar o caráter descolonial em alguns trechos da obra de Freire, pois sua oposição ao colonialismo e toda forma de aniquilamento cultural dos povos é explícito em sua obra:

[...] Não penso nada sobre o “descobrimento” porque o que houve foi conquista. E sobre conquista, meu pensamento em definitivo é o de recusa. A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, correremos o risco de “amaciar” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo (FREIRE, 2014, p. 83-84).

Seguindo este pressuposto, evidencia-se a característica marcante que salienta sua visão de homem visionário à transformação na direção de uma sociedade justa, pois “[...] mudar é difícil, mas é possível [...] (FREIRE, 2014, p. 93)”. Uma mudança de caráter não mecanicista e não exploratória, mas social e emancipatória, que “[...] envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado (FREIRE, 2006, p. 51)”.

Dessa forma, Freire salienta posições descoloniais, afirmando a exploração e a discrepância de algumas informações preconcebidas equivocadamente, que coloca muitas vezes o explorado em uma situação difusa, entre o bem e o mal, onde na verdade a maldade, a cobiça e toda forma de aniquilamento foram estratégias para a conquista de povos. Vale aqui a seguinte citação:

Os colonialistas diziam que somente eles tinham cultura. Diziam que antes da sua chegada à África nós não tínhamos História. Que a nossa História começou com a sua vinda. Estas afirmações são falsas, são mentirosas. Eram afirmações necessárias à prática espoliadora que exerciam sobre nós. Para prolongar ao máximo a nossa exploração econômica, eles precisavam tentar a destruição da nossa identidade cultural, negando a nossa cultura, a nossa História (FREIRE, 2011, p. 89).

Paulo Freire atuou em favor de movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), compreendendo e vivenciando as mazelas desta classe que reivindica uma reforma agrária justa; políticas públicas voltadas a esta parcela do povo, que carece de uma estrutura política social, adequada aos diferentes problemas que estão presentes neste movimento social. Dessa forma, a alfabetização, tanto de crianças como de adultos desta classe trabalhadora, era vista por Freire (1970) como uma necessidade mais que necessária.

Podemos elencar também, nesta seara Marxista, **Frantz Fanon (1925-1961)**, caribenho de origem africana, negro, que testemunhou as barbaridades da guerra pela libertação Argelina da França e estudou com afincos conceitos de alienação consagrados por Hegel e Marx.

Nelson Maldonado Torres explicita a postura anticolonial de Fanon, na qual a luta contra o racismo eram preâmbulos que permeiam todo o seu trabalho, ressaltando que o próprio racismo faz parte do colonialismo, em que dominadores fazem da depreciação, violência e humilhação, características da própria dominação eurocêntrica.

A visibilidade daquilo que estava encoberto e até mesmo das diferenças tanto sociais quanto raciais, eram bandeiras Marxistas de Fanon:

Ao invés de dar primazia à busca de raízes na Europa ou noutro lado qualquer, a consciência descolonial de Fanon pretende deslocar o sujeito, sensibilizando para uma resposta aos que se encontram aprisionados em posição de subordinação. Em vez de tentar encontrar raízes na *terra*, Fanon propôs-se dar uma resposta responsável aos *condenados da terra*. A geopolítica descolonial de Fanon oferece uma alternativa ao racismo filosófico de Heidegger³⁶ e às perspectivas limitadas daqueles que, à semelhança de Lévinas³⁷, embora sejam críticos em relação a certos aspectos deste projecto, continuam, de alguma forma, a ser cúmplices de alguma forma (TORRES, 2009, p. 349).

Nesse contexto, Fanon cria um conceito de pensamento pedagógico que denomina “Colaboração Muscular³⁸”. Segundo Fanon, os subjugados negros e escravos precisam correr, fugir, o tempo todo, para ganhar algo de liberdade... Então, para serem livres, precisavam se utilizar dos músculos; o corpo tem um papel aumentado com relação ao predomínio e a hipervalorização da razão e do mental no mundo europeizado, na cultura ocidental dominante.

No seu livro “Pele Negra, Máscaras brancas” (1952), ele ressalta o ideal de luta corporal para fins humanitários:

³⁶ Martin Heidegger foi um filósofo, escritor, professor universitário e reitor alemão. Ele é visto como o ponto de ligação entre o existencialismo de Kierkegaard a fenomenologia de Husserl. Sua preocupação maior foi a de elaborar uma análise da existência, ou seja, esclarecer o verdadeiro sentido do ser. Nasceu em 26 de setembro de 1889, em Meb Kirch, Alemanha. Faleceu em 26 de maio de 1976, Friburgo, Alemanha. Foi influenciado por Friedrich Nietzsche, Immanuel Kant. Influenciou Jacques Derrida, Michel Foucault, Hannah Arendt.

³⁷ Emmanuel Lévinas foi um filósofo francês nascido em uma família judaica na Lituânia. Bastante influenciado pela fenomenologia de Edmund Husserl, de quem foi tradutor, assim como pelas obras de Martin Heidegger. Nasceu em 12 de janeiro de 1906, Kaunas, Lituânia. Faleceu em 25 de dezembro de 1995, Paris, França. Influenciado por Martin Heidegger, Edmund Husserl. O pensamento de Lévinas parte da ideia de que a Ética, e não a Ontologia, é a Filosofia primeira. É no face-a-face humano que se irrompe todo sentido. Diante do rosto do Outro, o sujeito se descobre responsável e lhe vem à ideia o Infinito.

³⁸ “Pedagogia da “colaboração muscular”. É na verdade, uma pedagogia que aceita a luta corporal em defesa do direito do cidadão. “[...]. “Sabe-se, com efeito, que em condições emocionais dadas a presença do obstáculo acentua a tendência ao movimento (FANON. 1961, p. 40)”.

*No somos tan ingenuos como para creer que los llamamientos a la razón o al respeto del hombre puedan cambiar lo real. Para el negro que trabaja en las plantaciones de caña del Robert sólo hay una solución: la lucha. Esta lucha la emprenderá y la proseguirá no después de un análisis marxista o idealista, sino, sencillamente, porque no será capaz de concebir su existencia más que bajo las especies de un combate contra la explotación, la miseria y el hambre*³⁹ (FANON, 1973, p. 185).

Segundo Fanon, o colonizador adota sua língua, cultura e conhecimentos como atributos universais, ou seja, dominantes. Coloca-se, dessa forma, a triste realidade presente em países que passaram pelo processo de colonização, onde “psicopatologias coloniais” ou, consequências psicológicas, tornam-se virais em toda esfera social, pois tanto o colonizado como o colonizador ficam sujeitos à interface da colonialidade, que muitas vezes se mostra nebulosa e cruel, criando sujeitos doentes de corpo e alma. Fanon explicita este argumento quando escreve em sua obra “Os Condenados da Terra” (1979):

A natureza hostil, indócil, essencialmente rebelde é de fato representada nas colônias pela selva, pelos mosquitos, os indígenas e as febres. A colonização alcança êxito quando toda essa natureza insubmissa é enfim domada. Estradas de ferro através da savana, secagem dos pântanos, inexistência política e econômica do indigenato são na realidade uma só e mesma coisa. No período de colonização não contestada pela luta armada, quando a soma de excitações nocivas ultrapassa um certo limite, as posições defensivas dos colonizados desmoronam, e estes últimos se veem então em grande número nos hospitais psiquiátricos. Há, portanto, nesse período calmo de colonização vitoriosa uma regular e importante patologia mental produzida diretamente pela opressão (FANON, 1979, p. 212).

Seguindo preceitos muito parecidos com Fanon, e seguindo a perspectiva Marxista, temos também **Che Guevara (1929-1967)**, argentino líder guerrilheiro que defendeu o socialismo marxista, em todos os aspectos políticos e sociais na América Latina. Filho de uma família de boas condições materiais, teve uma infância voltada aos princípios de aprendizagem e foi influenciado desde a tenra idade à leitura, quando já na adolescência teve contato com obras socialistas.

Guevara enfrentou sérios problemas de saúde: foi constatado que sofria de asma, o que levou sua família a mudar para uma região distante da cidade, mais precisamente no campo, um lugarejo perto de Córdoba, na região central da Argentina.

³⁹ “Não somos tão ingênuos ao ponto de acreditar que os apelos à razão ou ao respeito pelo homem possam mudar a realidade. Para o preto que trabalha nas plantações de cana em Robert só há uma solução, a luta. E essa luta, ele a empreenderá e a conduzirá não após uma análise marxista ou idealista, mas porque, simplesmente, ele só poderá conceber sua existência através de um combate contra a exploração, a miséria e a fome (FANON. 1973, p.185, tradução nossa)”.

Quando jovem estudou medicina na cidade de Bogotá no ano de 1946, iniciou seus estudos, mas teve um período de pausa, pois neste meio tempo, fez sua primeira viagem por toda a América Latina.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, os protestos estudantis avançavam pelo continente Americano. Na Argentina, a bandeira levantada era contra o governo populista de Domingo Peron; Che Guevara participou de alguns desses protestos.

Mas seus interesses após sua viagem pela América Latina foram traçados com ideais voltados à melhoria das condições miseráveis das quais ele presenciou. Sendo assim, começou a fazer parte da política.

Em 1954, no México, conheceu Raul Castro e logo em seguida Fidel Castro, onde se incorporou no grupo revolucionário de Fidel, que se instalou na região de Sierra Maestra em 1957. A pretensão do grupo de Fidel Castro na época era derrubar o governo de Fulgêncio Batista que era apoiado pelos Estados Unidos, em contrapartida, Raul Castro queria implantar o Socialismo na ilha de Cuba.

Após a vitória dos revolucionários e a implantação do Socialismo em Cuba, Che Guevara tornou-se membro notório e de governança do governo de Fidel Castro, exercendo funções como embaixador, presidente do Banco Nacional e presidente das Indústrias.

Estudos feitos por Newton Ferreira da Silva (2011), sobre o pensamento de Che Guevara, demonstram aspectos contrários ao que a crítica capitalista pregava e ainda prega, “Crescer por crescer, concentrando permanentemente e cada vez mais a renda era uma ideia inaceitável para o Governo Revolucionário de Cuba, que proclamava a primazia do bem-estar do povo (SILVA, 2011)”. Che⁴⁰ Guevara, assegura esta opinião com suas seguintes palavras:

[...] este é um governo que caminha para o desenvolvimento, e para o desenvolvimento acelerado. Mas um desenvolvimento acelerado que corresponda às necessidades da população, ao benefício material da população e a seu benefício espiritual. Isso significa que é, pois, impossível pensar que este governo venha a assentar-se sobre o sacrifício e a fome do povo (GUEVARA, 1982, p. 30).

Che Guevara, leitor e defensor das ideias de Marx, entendia que somente com a destruição do capitalismo é que o povo poderia usufruir de benefícios nacionais e estes

⁴⁰ O apelido de **Che** deve-se a partícula interjetiva muito utilizada na Argentina e no sul do Brasil (tchê). Ernesto Che Guevara utilizava com certa frequência esta interjeição, desta forma, por volta de 1954, seu amigo guatemalteco Níco López começou a chamá-lo por este apelido. Disponível em: <http://olaargentina.com/curiosidades-che-guevara/>. Acesso em: 05 abr. 2018.

benefícios não seriam somente materiais, mas o advento de uma nova sociedade realmente humana; dessa forma, a guerrilha cubana “estava materializando as previsões de Marx a respeito da destruição do sistema capitalista (SILVA, 2011)”. E, para que estes ideais fossem alcançados junto à guerrilha, a educação teria um papel preponderante na construção de uma sociedade consciente, não somente em relação à educação formal, mas ao próprio exemplo dado pelos representantes da revolução cubana.

Entre fevereiro e março de 1960, o casal de filósofos franceses Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir passaram um mês em Cuba, o casal se considerava de esquerda, mas não comunistas, pois repeliam os ideais Stalinistas. Esta visita à Cuba rendeu um livro traduzido para o português como “Furacão sobre Cuba”, editado em 1960. Dentre algumas das visitas, se destaca uma, na qual o casal se encontra com Che Guevara, este relato está no livro. Dentre algumas das impressões do casal, citamos esta:

[...] Para citar somente um caso, o comandante Ernesto Guevara é considerado homem de grande cultura e isso se nota; não se necessita muito tempo para compreender que detrás de cada frase sua há uma reserva de ouro. Mas um abismo separa essa ampla cultura, esses conhecimentos gerais de um médico jovem que, por inclinação, por paixão, se dedicou aos estudos das ciências sociais, dos conhecimentos precisos e técnicos indispensáveis a um banqueiro estatal (MENEZES, 2013)⁴¹.

Em 1961, Che Guevara visitou o Brasil, e foi condecorado pelo presidente na época Jânio Quadros com a Ordem Nacional do Cruzeiro do Sul. Suas intenções eram levar a luta socialista para outros países latino-americanos, na qual a luta contra o imperialismo Americano deveria ser um dos princípios das nações. Esta visita gerou controvérsias entre “apoiadores da Revolução Cubana e os ditos anticomunistas”. (BOTEGA, 2011).

Sua contribuição para o pensamento e a militância marxista foram fundamentais teoricamente, remetendo não somente o caráter revolucionário deste homem, mas um amplo trabalho teórico para o desenvolvimento de um Marxismo crítico e respeitando as licitudes do povo latino-americano.

Che Guevara teve forte ligação com a escrita e a leitura, o que, de certa forma, o auxiliaram na divulgação de seus ideais, atos e de sua militância socialista. É possível

⁴¹ Comentário da repórter Cynara Menezes. Disponível em: <http://www.socialistamorena.com.br/a-noite-em-que-jean-paul-sartre-fumou-um-charuto-com-che-guevara/> . Acesso em: 29 jan. 2018.

constatar em seus escritos um conhecimento literário pertinente, bem como regras e entrelaçamentos metódicos ao ato de escrever. Castañeda faz a seguinte observação:

Apenas Fidel, o Che, Raúl e Camilo tinham autoridade moral para escrever a história oficial da guerra. Ao primeiro faltava tempo, paciência, e ambição literária ou teórica. Seu irmão aquilatou desde muito cedo as vastas virtudes do silêncio: seria por quase quarenta anos o homem das sombras. Camilo carecia de vocação, e também não teve tempo: morreu em novembro. Por eliminação, sobrava o Che, que além do mais tinha aptidão inata para a tarefa (CASTAÑEDA, 2006, p. 183).

Metodologicamente quando se fala em Che Guevara, seu nome é remetido ao processo de Revolução Cubana: ao processo de guerrilha e à luta armada. Sendo ele protagonista do Socialismo do século XX e, por conseguinte, um crítico ao processo de capitalismo que perfaz a América Latina, subjugando raças, povos, em benefício de poucos. Seu sonho era estender a revolução socialista para todo o continente latino-americano.

Che Guevara foi citado por Mariátegui, como um dos novos homens com pensamento revolucionário:

*Desde la Segunda Guerra Mundial, las más intensas y decisivas luchas revolucionarias han tenido escenarios distantes de Europa. Triunfantes o derrotadas, aquellas han revelado en Asia, África y América Latina, un nuevo territorio del pensamiento revolucionario, y han colocado, junto a la lista de los “clásicos” europeos del marxismo, los nuevos nombres cuyo pensamiento y acción ocupan hoy gran parte del debate internacional: Mao, Ho Chi-Minh, Castro, Guevara, Amílcar Cabral, para citar sólo a los más ilustres*⁴² (MARIÁTEGUI, 2001, p. 10).

Camilo Torres (1929-1966) estudou a doutrina social da igreja, porém em um lado considerado, por alguns membros da igreja, mais radical teoricamente. Estudou também o Marxismo que estava em discussão em alguns países, identificando atributos na doutrina com a qual muito se identificava. Teoria e prática voltadas para causas que beneficiassem os pobres e oprimidos, sob uma conjuntura de libertação.

⁴² “Desde a Segunda Guerra Mundial, as lutas revolucionárias mais intensas e decisivas tiveram cenários distantes da Europa. Triunfantes ou derrotados, esses revelaram na Ásia, África e América Latina, um novo território do pensamento revolucionário, e colocaram, junto com a lista de “clássicos” europeus do marxismo, os novos nomes cujo pensamento e ação hoje ocupam grande parte do debate internacional: Mao, Ho Chi-Minh, Castro, Guevara, Amílcar Cabral, para citar apenas os mais ilustres (MARIÁTEGUI, 2001, p. 10, tradução nossa)”.

Em uma de suas viagens à França, Camilo Torres conheceu o padre Abbé Pierre, que tinha sua vida voltada à uma real ajuda humanitária ao povo. No período da segunda Guerra Mundial, dentre todas as suas causas em nome dos pobres e oprimidos, Abbé Pierre era responsável por um grupo de resistência, que ajudava judeus e outros que careciam de ajuda neste período sangrento da história.

Com princípios de partilha e igualdade, Camilo Torres fundara, com o auxílio de alguns jovens universitários, o ECISE que na época era uma Equipe Colombiana de Investigação Socioeconômica. Foi responsável pelo Movimento Universitário de Promoção Comunal MUNIPROC, onde foram desenvolvidos trabalhos de investigação e de ação social sobre os bairros mais carentes e populares de Bogotá. Com este estudo, Camilo elaborou sua tese de licenciatura, um estudo sobre "A proletarização de Bogotá", que foi na época considerada como uma obra pioneira na sociologia urbana da América Latina.

No ano de 1959 retornou a Bogotá. Pela Universidade Nacional foi ordenado Capelão. Neste mesmo ano, Fidel Castro, junto com seus guerrilheiros, instauram a Revolução cubana, com intuito de fazer de Cuba um novo país.

O ano de 1960 foi marcante para Camilo Torres, pois, junto com Orlando Fals Borda, funda a Faculdade de Sociologia na Universidade Nacional, atuando nesta como professor.

Seu ofício docente incluía, junto à teoria social, também a prática, pois convidava seus alunos em trabalhos de estudo e ajuda diretamente junto ao povo mais necessitado e carente de Bogotá, fazendo com que seus alunos presenciassem o martírio, a injustiça e a opressão vividos por uma população extremamente pobre, onde muitas vezes o trabalho escravo era a única forma de poder ter o mínimo para a sobrevivência.

O trabalho infantil era algo que ele lastimava em presenciar, em suas diligências pelos bairros mais carentes de Bogotá. Dessa forma, algumas de suas ideias e interesses em causas sociais não eram bem-vindas pelo Cardeal Concha Córdoba, que pôs fim às suas atividades na Universidade, bem como ao seu título de Capelão.

Por meados de 1965, decidiu pela desistência do sacerdócio e toda a hierarquia eclesiástica. A partir daí sua dedicação voltada à política de militância revolucionária foi efetiva e definitiva. Vinculando-se ao partido comunista Colombiano, seguindo na guerrilha na Força Armada Revolucionária da Colômbia FARC-EC⁴³, o que possibilitou

⁴³Conhecida como uma organização guerrilheira de inspiração comunista, nasceu no ano de 1964, nas montanhas do Sul de Tolima na Colômbia, fundada inicialmente por 48 homens do campo conhecidos como radicais. Denominada guerrilha revolucionária, com fundamentos marxista-leninista. Lutam pela

para Camilo afinidades práticas entre os comunistas e os sacerdotes considerados rebeldes, e que possibilitava a incorporação de fundamentos Marxistas na causa guerrilheira. Mas, mesmo estando distante dos atributos sacerdotais, em suas palavras, dizia se considerar um eterno sacerdote.

Segundo o estudo de Andrea Lissett Pérez, a morte de Camilo teve um poderoso sentido à guerrilha:

O problema da salvação não se esgota no plano da vida, transcende com a morte e adquire um poderoso sentido simbólico: o martírio, que é a forma ideal de se perpetuar na memória dos homens. Este foi o sentido ativado com a morte do sacerdote Camilo Torres, que forneceu a metáfora perfeita para dar vida à figura do martírio dentro da organização (PÉREZ, 2012, p. 359).

Um dos princípios sacerdotais do trabalho de Camilo Torres era o amor eficaz, pois, para ele amar o próximo, não poderia ficar somente nas palavras, mas sim no compromisso com os setores populares, para que todos possam ter uma vida mais digna e mais justa, sendo este um dos princípios da teologia da libertação.

Em uma entrevista cedida à Revista IHU, Enrique Dussel aborda algumas das contribuições de Camilo Torres que tece sua vida entre o marxismo e o cristianismo. Em um dos trechos desta entrevista, Dussel faz um paralelo entre Camilo Torres e Che Guevara:

Camilo era muito importante, era a figura paralela a Che Guevara, da mesma época e com mortes muito parecidas. Eu diria que os dois, para me antecipar, foram figuras simbólicas que de um ponto de vista político anteciparam uma época. Contudo, assim como os grandes heróis, não analisaram bem a conjuntura, ou seja, cometeram certos erros: o Chese meteu em um país que não conhecia, contra um exército que não conhecia e, bom, isso foi um fracasso. No entanto, Che é a figura mundial, porque nele o que interessou foi o seu compromisso. Eu diria que com Camilo ocorreu algo parecido. Se Camilo tivesse vivido, teria tido um grande papel na história colombiana. Camilo, para sua época, tomou a decisão limite dentro de uma teoria foquista, o que o faz ser uma figura para sempre (DUSSEL, 2016).

implantação do socialismo na Colômbia e defendem abertamente alguns dos direitos dos presos colombianos. Las Farc-ep: Disponível em: <https://www.farc-ep.co/nosotros.html>. Acesso em: 12 jan. 2018.

*A Colômbia e as Farc assinaram no dia doze de novembro do ano de dois mil e dezesseis, o Acordo de Paz após cinquenta e dois anos de conflito armado, que ocasionou milhares de mortes, mutilações, desaparecimentos e vários atentados contra os Direitos Humanos na Colômbia. Mesmo com muitas críticas ao Acordo de Paz, é relevante a diminuição da violência em um país que convive com a insegurança no dia a dia. Os Chefes negociadores do Acordo de Paz foram: Iván Márquez (FARC) e Humberto de Calle (Colômbia). Essa história está em movimento, aqui compartilhamos com os leitores o que temos até o momento.

Camilo Torres esboçava, em seus discursos, ideias contrárias a toda a estrutura conservadora onde a política, economia e sociedade estavam voltadas às classes mais abastadas. O sectarismo liberal conservador da igreja católica foi muitas vezes copartícipe de muitas das injustiças sofridas por povos em diferentes nações e segmentos sociais da humanidade, como por exemplo, contra os liberais, contra os comunistas, contra os judeus e várias outras conjunturas sociais, onde o poder, normalmente eurocêntrico, impera em paralelo com vistas capitalistas.

Dessa forma, esclarecia que se todas as formas pacíficas, legais e teóricas se esgotam, remetendo ao fracasso toda uma estratégia de ajuda humanitária; e não teria como não ser diferente, pois a forma mais eficaz contra as oligarquias seria o amor ao próximo estar intimamente ligado à revolução, e que esta revolução é o único meio para a libertação do povo.

Camilo Torres assumiu todas as adversidades que poderiam surgir no momento da guerrilha, com coragem, fé e acreditando em seus ideais socialistas. Como padre, socialista e guerrilheiro, morreu no dia 15 de fevereiro de 1986 em combate.

Dessa forma, com este apanhado de autores, é possível destacar a influência marxista na América Latina, demonstrando a fortaleza de seus ideais que reverberaram politicamente em favor de uma educação igualitária, sem dogmas ou preceitos classistas que são atributos de sociedades hegemônicas capitalistas.

4 PERSPECTIVAS DE RECONHECIMENTO E INCLUSÃO DE SEGMENTOS DA POPULAÇÃO MARGINALIZADA E MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA

Neste capítulo, procuramos levantar, nas concepções dos autores, as ideias mais marcantes vinculadas à consideração e reconhecimento dos povos autóctones, ou escravizados ou subalternizados que sofreram rebaixamento, violações e marginalização a partir da invasão europeia nas Américas do Sul e Central. Destacamos o que nos chama a atenção nos pensadores considerados, com relação aos povos indígenas, às mulheres e aos negros, escravos ou não.

Seguindo o pressuposto do parágrafo anterior, pode-se dizer que, aqui no Brasil, dentre algumas das personalidades que almejaram e trabalharam pela integração da população marginalizada em nosso século, temos **Paulo Freire (1921-1997)** que, por ironia, está sendo criticado e marginalizado por um grupo denominado “Escola sem Partido”, movimento já citado anteriormente; assim, Freire tem sua obra vinculada somente, na maioria das vezes, a um método de alfabetização, e não a um projeto educacional que integra muito mais que um método, mas uma abordagem mais extensa e profunda. Dessa forma, Mota Neto (2016) destaca:

A contribuição de Paulo Freire à educação por vezes tem sido reduzida à mera criação de um “método” de alfabetização de jovens e adultos. Seja por falta de conhecimento, seja por deliberada intenção de despolitizar sua proposta educacional, o problema desta abordagem, de natureza tecnicista, é que ela descaracteriza o pensamento freireano, o que não pode ser compreendido fora dos marcos referenciais (epistemológicos, pedagógicos, éticos e políticos) que lhe dão sustentação (MOTA NETO, 2016. p. 204).

Algumas das resistências que levam à marginalização de grupos ou povos acomete uma gama de conceitos, ideias e ideais que estão muitas vezes aquém dos reais motivos que originaram tais perspectivas excludentes. Manifestando propostas que interligam conceitos coloniais que ficam mascarados por uma tênue ideia de progresso.

Os povos marginalizados possuem, em sua estrutura, subdivisões que sofrem certo grau maior de discriminação, sendo estes por gênero, idade, cor...

Optou-se em atribuir sentido e significado às questões de gênero, pois resultam de uma forte tendência excludente não somente atual, pois historicamente a mulher foi

vista como propriedade do homem, assim o sistema patriarcal por muitos séculos foi o modelo de muitas nações. Sistema este também característico do colonialismo.

Em se tratando de gênero, cita-se como uma das autoras atuais, por conseguinte, que não está inserida na obra organizada por Streck (2010), mas que, por sua temática abrangente em relação à gênero, optamos em abrir um parêntese para sua inserção. Por vezes, essa autora muito impressiona por suas palavras e o forte apelo pela causa e defesa dos marginalizados, dentre eles àqueles que sofrem por estigmas relacionados à gênero. Apresentamos então: Chimamanda Ngozi Adichie, ativista nigeriana nascida em 1977, que defende os direitos das mulheres em todos os aspectos em que a mulher esteja marginalizada e submetida a modelos que a inferiorizam humanamente, socialmente e politicamente. Suas palavras englobam tanto homens como mulheres, em suas relações em comum, ressaltando em alguns momentos, a importância da educação na família:

A questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos. E é assim que devemos começar: precisamos criar nossas filhas de uma maneira diferente. Também precisamos criar nossos filhos de uma maneira diferente (ADICHIE, 2015, p, capa).

De maneira perniciosa, nossa sociedade disfarçadamente acata preconceitos e exclusões em nome de razões duvidosas em benefício de poucos, gerando a insatisfação do povo em vários âmbitos políticos, sociais e humanos. Esta conjuntura traz à tona problemáticas que perfazem o roteiro de gerações prescrevendo um emaranhado de injustiça.

4.1 DEFENSORAS E DEFENSORES DA MULHER NA AMÉRICA LATINA

Comecemos pela surpresa mais remota no tempo, com relação à valorização da mulher. **Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885)**, nascida no município de Papari/RN. No ano de 1948, um deputado chamado Arnaldo Barbalho Simonetti apresentou junto à Assembleia Legislativa um projeto a favor da mudança do nome da cidade, referendado pela Lei nº 146 de 23 de dezembro de 1948, pois seria uma homenagem a filha ilustre da cidade, Nísia Floresta; seu nome em menção à brasileira

pioneira na defesa dos direitos humanos e uma feminista convicta, que teve um papel muito importante no cenário nacional e, também, mundial.

Assumiu o pseudônimo de Nísia Floresta Brasileira Augusta assim que escreveu a primeira publicação. Nísia, como diminutivo de Dionísia, Floresta pelo valor que estimava ao lugar onde nascera, Brasileira pelo orgulho de sua nacionalidade e Augusta em homenagem ao caro companheiro Manoel Augusto de Faria Rocha, união que durou aproximadamente cinco anos e da qual resultaram dois filhos, uma menina e um menino.

Nísia era dois anos mais nova que Manuel Augusto. Esta relação teve início em 1828, quando “Nísia Floresta passa a residir em companhia de um acadêmico da Faculdade de Direito, Manuel Augusto de Faria Rocha” (DUARTE, 2002, p. 47).

O término desta relação ocorreu com o falecimento de Manoel Augusto em 1833, com vinte e cinco anos, o que a deixou viúva com os dois filhos pequenos. Seguindo parcialmente perspectivas positivistas nas causas feministas, ela também abraçou lutas antiescravocratas e se preocupou com os indígenas. Alguns conceitos relacionados à sociedade, bem como o bem-estar social e o coletivo das mulheres estiveram presentes em seu ideário.

Escritora, educadora e ativista dos direitos humanos, teve papel importante na sociedade da época, pois seu trabalho estava à frente de um período social no Brasil onde a imprensa ainda dava seus primeiros passos na incorporação de informações voltadas e levadas à sociedade. Bem como, conceitos e ideias voltadas a causa da mulher.

Nísia percebe que a mulher tem muito a contribuir para a sociedade descomprometida da época. “Nísia se preocupou principalmente com a educação e o papel das mulheres em nossa sociedade capitalista da época, acreditando que seu progresso dependia da educação que era oferecida às meninas”. (ROSA, 2010, p. 90)

Graziela Rinaldi da Rosa caracteriza muito bem toda a obra de Nísia Floresta:

Em “A mulher” Nísia afirma que era tempo de as mulheres enxugarem as lágrimas causadas pelas opressões sofridas ou por um arrependimento estéril, e de assumir uma heroica resolução de fazer o máximo para se erguerem da sua prostração, do modo que achem melhor, guiadas e sustentadas pela simples força do coração, despindo-se das fraquezas, de que às vezes injustamente são acusadas. Para essa pensadora as fraquezas das mulheres frente às opressões masculinas tinham origem no desejo doentio de agradar seus amáveis dominadores (ROSA, 2010, p. 92).

Considerada uma autodidata, em uma época em que as mulheres viviam privadas socialmente e tinham ações limitadas ao seu viver, sob imposições masculinas, escreveu romances em vários idiomas, poemas, ensaios, crônicas e novelas; escreveu ao longo da vida quinze livros.

Tinha uma consciência antecipadora à época. Teve influências teóricas de Jean Jacques Rousseau; Positivismo, mais precisamente com influência direta do próprio Auguste Comte. Suas ideias e posições teóricas causavam certo desconforto em uma sociedade considerada conservadora, como consta nas próprias palavras de Nísia:

Se cada homem, em particular, fosse obrigado a declarar o que sente a respeito de nosso sexo, encontraríamos todos de acordo em dizer que nós somos próprias, se não para procriar e nutrir nossos filhos na infância, reger uma casa, servir, obedecer e aprazer aos nossos amos, isto é, a eles, homens [...]. Entretanto, eu não posso considerar esse raciocínio senão como grandes palavras, expressões ridículas e empoladas, que é mais fácil dizer do que provar (DUARTE, 2006, p. 198).

Nísia teve vários trabalhos publicados no Brasil, com ideais precursores e autênticos, dentre eles, o primeiro livro “Direitos das mulheres e injustiça dos homens”, publicado no ano de 1832, tendo várias reedições. Criou dois colégios no Brasil, o “Colégio Augusto” e uma escola no Rio Grande do Sul, mais precisamente em Porto Alegre, sobre a qual “ainda” se sabe muito pouco.

Segundo consta em uma citação de Antônio Carlos De Oliveira Itaquy, em seu Trabalho de Conclusão de Curso, sob o título, “Nísia Floresta: Ousadia de uma feminista no Brasil do Século XIX”, este declara:

Na capital gaúcha, Nísia já demonstrava seus instintos educacionais. Manteve uma escola, talvez para manter a família, de 1834 a 1837, acredita-se que só para meninas, a exemplo do que fez no Rio de Janeiro posteriormente. Não há registro de qual escola seria esta e se ainda existe. Segundo o professor Luis Carlos Freire⁴⁴, um dos maiores pesquisadores de Nísia, tarefa que realiza desde 1992, provavelmente ela ensinava em casa, como era costume na época. Seria uma atitude corajosa ensinar somente às meninas numa terra especialmente caracterizada e dominada pela figura do gaúcho. Como foi no período inicial da Revolução Farroupilha, talvez esta escola não tenha sido mantida e, conseqüentemente, teria deixado de existir ou sequer existiu como instituição. Até porque, em 1837, em função da revolução, Nísia deixa o Rio Grande do Sul (ITAQUY, 2013, p. 30)

⁴⁴ Professor de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Em 1849, Nísia viaja à Europa com sua filha, mais precisamente à Paris. Em suas viagens internacionais, reafirmou sua nacionalidade brasileira escrevendo sobre o país onde nascera, “desmistificando a visão que os europeus tinham de nossa terra, salientava que muito do que se tinha como novo no âmbito educacional europeu, ela, como brasileira, já estava trabalhando com a mesma perspectiva no Brasil” (ROSA, 2010, p. 90).

É importante explicar aqui, pelas palavras de Goldemberg e Toscano (1992), como se fez o movimento feminista no Ocidente:

O movimento feminista, enquanto ação organizada de caráter coletivo que visa mudar a situação da mulher na sociedade, eliminando as discriminações a que ela está sujeita, só vai surgir no quadro de mudanças mais profundas que marcaram a história da Europa Ocidental a partir do século XVIII. A corrida industrial, a expressão mais evidente da expansão do capitalismo e a Revolução Francesa, seu paradigma político, foram o caldo de cultura de onde brotou o feminismo, tal como hoje entendemos (GOLDEMBERG; TOSCANO, p.22,1992)

Nísia não teve dúvidas ao defender seus paradigmas, mesmo sofrendo alguns percalços pelo caminho, em países diferentes, os quais atribuíam certa depreciação por pessoas oriundas de nações tidas como inferiores.

Sua figura intelectual está marcada pelo trabalho em defesa das classes desprestigiadas e ignoradas, como as mulheres, os índios, pelo fim da escravatura, mas também pela amizade que nutriu com o pai do positivismo Comte, que durou aproximadamente um ano e teve seu término em 1857, com o falecimento de Auguste Comte.

Este relato está bem explicitado na obra de Constância Lima Duarte, em “Cartas Nísia Floresta & Auguste Comte”. Esta obra relata a vida e obra de Nísia, bem como sua amizade com Comte, suas visitas a ele e dele a ela, e as cartas que ambos trocaram entre 1856 e 1857, contabilizando sete cartas de Comte para Nísia e sete cartas de Nísia para Comte.

É possível constatar, na leitura das traduções dessas cartas, o apreço mútuo que nutria este relacionamento extremamente respeitoso e ético. Em uma de suas anotações, na “Duodécima Confissão anual”, em outubro de 1856, Comte relata o primeiro encontro com Nísia: “Em agosto, devo inicialmente registrar meu primeiro contato direto com a nobre viúva brasileira que me oferece, de coração, de espírito e de caráter,

todos os indícios de uma preciosa discípula, se eu puder transformar um pouco seus hábitos metafísicos”. (DUARTE, 2002, p. 19)

Não houve tempo para uma conversão total de Nísia ao positivismo; devido à morte de Auguste Comte esta amizade foi interrompida. Vale aqui salientar que Comte nutria a descrença pela medicina e pelos médicos, dessa forma, por livre iniciativa pessoal, optou em não ter nenhum auxílio científico no tratamento de sua doença.

Essas cartas retratam aspectos históricos e pessoais de ambos os autores, o caráter político positivista de Comte, em suas palavras, demonstra de forma afetuosa algumas das expectativas e o benefício desta amizade em sua vida pessoal, “[...] elas se tornam, sem dúvida, um legítimo documento que pode contribuir para elucidar e testemunhar um especial momento da história intelectual francesa e brasileira” (DUARTE, 2002, p. 23).

A relação de Nísia Floresta com o positivismo foi parcial, pois algumas das ideias e concepções que assumia como: “a defesa da mulher, da abolição, do moralismo e da educação feminina – eram bandeiras que extrapolavam os ditames positivistas e pertenciam também a outras correntes de pensamento” (DUARTE, 2002, p. 28).

É preciso salientar que o discurso positivista em relação à mulher enfatizava o papel social e, principalmente, familiar, pois o homem deveria ampará-la e poupá-la de todos os desgastes e infortúnios que extrapolassem os muros domésticos, pois o homem era a figura central da família (DUARTE, 2002, p. 32).

Os positivistas reconhecem Nísia em relação ao seu pensamento antiescravocrata, apesar da ênfase em estudos e bandeiras feministas e incisivas.

Resumidamente, percebem-se concepções discordantes no pensamento de Nísia e Comte nas escolhas fundantes de alguns conceitos, aqui sendo comentadas pela autora Constância Lima Duarte, uma analogia entre barcas opostas:

A dele esbarra na intolerância ao questionamento de seus “dogmas”; e na contradição patente entre o princípio do amor – “viver para outrem” – e o do autoritarismo, a que soma a disciplina despótica da “Religião da Humanidade”. E termina por naufragar quando prega o princípio de força como o fundamento necessário ao governo, nega o direito natural, o pacto social e a liberdade de consciência. A barca de Nísia – felizmente, é preciso confessar – passa ao largo dessas turbulências e reencontra outros rumos que a levam em direção a um pensamento mais identificado com o liberalismo revolucionário (DUARTE, 2002, p. 42).

Dessa forma, percebe-se a importância do conhecimento do trabalho vida e obra de Nísia Floresta no contexto político, social e educacional latino-americano. Já no ano de 1832 (há perto de dois séculos), tínhamos no Brasil uma intelectual e ativista que lutava pelos direitos femininos e humanos, por uma sociedade mais justa e igualitária no âmbito nacional e internacional. Considerada por alguns a primeira feminista brasileira.

Enquanto Nísia se movimentava entre Brasil e Europa, na Argentina, ganhava protagonismo **Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888)**. Nascidos quase no mesmo ano, não sabemos se tiveram contato.

Sarmiento era grande admirador da cultura europeia, partidário da urbanização e do desenvolvimento da nação pela Educação. Ambos crescem pouco depois da virada do século XIX para o século XX, época de grandes mudanças na Europa, transformações que marcaram a humanidade, como a Revolução Francesa, entre outras.

Dois aspectos os aproximam: terem conhecido países e intelectuais europeus e apostarem na força da mulher. Mesmo fazendo parte de um grupo de pensadores que defendiam ideais eurocêntricos, Sarmiento entendia que a mulher deveria fazer parte do meio social e não ficar segregada, pois lhe cabia contribuir para o desenvolvimento da nação. A importância da escolarização da mulher em Sarmiento teve também inspiração em experiências europeias.

Neste mesmo período, **José Pedro Varela (1845-1879)**, uruguaio admirador dos ideais de Sarmiento, também defendia uma posição mais digna para a mulher, preceito que era então entendido por alguns como um dos grandes problemas dos tempos modernos.

Varela compreendia que a limitação da mulher não era devido a forças biológicas, mas sim a imposições sociais que prejudicavam “a mulher na sociedade, reconhecendo a igualdade ou a inferiormente em relação ao homem” (DEMARCHI, RODRIGUEZ, 2010, p.141), dessa forma, a mulher deveria ter as mesmas oportunidades sociais bem como educativas, como o homem.

Ni qué decir de José Pedro Varela y sus propuestas no sólo sobre la Educación de la mujer sino en torno a los derechos políticos (que reivindicaba ya públicamente en 1869). Otro tanto podría decirse sobre los obreros anarquistas y socialistas; por más que posiblemente ninguno de ellos fuese totalmente coherente con sus ideas en la práctica⁴⁵ (VILLAMIL, 1991, p. 81).

⁴⁵ “Sem mencionar José Pedro Varela e suas propostas não apenas sobre a educação das mulheres, mas sobre os direitos políticos (que ele já reivindicava publicamente em 1869). O mesmo poderia ser dito sobre os trabalhadores anarquistas e socialistas; mesmo que nenhum deles fosse totalmente consistente com suas ideias na prática”(VILLAMIL, 1991, p. 81, tradução nossa.

Varela, considerado um rebelde em sua época, expunha em seus textos e poemas a mulher como alguém mais que necessária na constituição de uma sociedade melhor. Sem instrução educacional, a mulher seria inútil perante a sociedade, incapaz de trabalhar, “evidentes são os males que resultam disto, tanto para a mulher quanto para a família e para a sociedade” (DEMARCHI, RODRIGUEZ, 2010, p. 142)

Assim como Nísia Floresta, Varela também defende a ideia que alguns dos anseios fúteis de algumas mulheres referem-se à própria educação recebida, pois a mulher muitas vezes serve como adorno e não como auxiliar do homem nas empreitadas da vida.

Não é, pois, culpa de gênero o amor da mulher pela moda; é culpa da educação – da educação que afoga a atividade do espírito feminino entre as pregas de um vestido e que encerra todas as suas aspirações entre as quatro paredes de um salão de baile ou de concerto (DEMARCHI, RODRIGUEZ, 2010, p. 145).

Também seguindo esta perspectiva inovadora à época, **José Martí (1853-1895)** que, em muitos aspectos, pode ser considerado oposto a Sarmiento, via na mulher um ser que precisava de independência, tanto financeira como afetiva.

Já mais para o final do século XIX, outra brasileira, mineira, mereceu destaque com relação à visão sobre a mulher. **Maria Lacerda de Moura (1887-1945)**, filha de um livre pensador espírita e membro da maçonaria, de origem humilde, a família dispunha de poucos recursos para a sobrevivência, motivando Maria Lacerda a estudar sempre com algumas dificuldades, mas de forma apurada e criteriosa. Assim, esta ativista presenciou algumas das necessidades que fazem parte das famílias não abastadas economicamente, abstraiu conceitos distintos à maioria das mulheres que possuíam uma vida regrada a luxo e a benfeitorias.

Maria Lacerda teve contato inicialmente com o movimento anarquista quando foi morar em São Paulo, onde se deparou com a classe do proletariado, na sua maioria imigrantes que sofriam com a exploração estatal e que traziam consigo ideias “anarco-sindicalistas” (FAUSTO, 1983), que expunham conceitos contrários ao regime trabalhista vivenciado na época. Dessa forma, Maria Lacerda se identificou com os novos preceitos, que provavelmente para a época eram chocantes, como o controle da natalidade, a independência financeira e uma educação que libertasse as mulheres do

controle sexista imposto por padrões burgueses em vigor, bem como uma educação sem dogmas, uma educação laica. Conforme Leite:

Como professora, em Barbacena (1918), Maria Lacerda participou dos esforços oficiais para enfrentar a questão social através de campanhas nacionais de alfabetização e reformas educacionais. Ao se mudar para São Paulo (1921), abandonou o ensino oficial e as associações femininas para se envolver no movimento cultural que foi designado Proletcultura⁴⁶ (LEITE, 1984, p. 15).

Envolvida no movimento anarquista brasileiro, seus conceitos e ideologias se assemelham com algumas das prerrogativas que sustentam o trabalho de José Pedro Varela. Não encontramos evidências de algum contato entre estes dois expoentes vanguardistas.

Conforme o texto⁴⁷ expresso e editado na Revista Utopia n°9, é possível observar algumas características de Maria Lacerda e José Pedro Varela:

Levará ainda tantos séculos a perceber que as religiões organizadas, política e economicamente, não são senão instrumentos de exploração dos ignorantes, dos desfibrados, dos ambiciosos, dos moluscos, dos que carecem de espinha dorsal... Ninguém cresce na sua individualidade através da consciência ou, talvez, da inconsciência de outrém. Não é demais repetir que a atual organização social baseia-se na ignorância de uns, no servilismo da maioria, na astúcia de outros, no comodismo de muitos, na exploração dos espertos, na felicidade dos "proxenetas" e "souteneur", desse cafetismo, desse regime de concorrência, em que se compra e vende tudo, inclusive o Amor e a Consciência – as mais altas manifestações do que é nobre e belo e grande, do que tumultua na vibração interior da nossa vida profunda (MOURA, 2014, p).

Embora sua posição fosse pela defesa dos direitos femininos, compreendia que muitos desses direitos políticos serviriam a uma pequena parcela das mulheres. Em 1919, ao lado de Bertha Lutz, feminista e ativista do movimento, Maria Lacerda filia-se à Liga Feminina em defesa de uma instrução emancipadora para as mulheres, Maria

⁴⁶**PROLET CULTISM** s.n. Curent greșit, ivit în Uniunea Sovietică după Revoluția din Octombrie, care respingea întreaga moștenire culturală a trecutului, susținând că ea nu este utilă poporului, și preconiza dezvoltarea unei noi culturi, proletare, fără să preia nimic din trecut. *Lenin a veștejit proletcultismul, adică ideea unei culturi exclusiv proletare rupte de trecut.* CONTEMPORANUL, S. II, 1956, nr. 498, 1/7. sursa: DLRLC (1955-1957) adăugată de blaurb.

Tradução: O momento errado que emergiu na União Soviética após a Revolução de Outubro, rejeitando todo o legado cultural do passado, afirmando que não é útil para as pessoas e prevendo o desenvolvimento de uma nova cultura proletária sem tirar nada do passado. *Lenin se perguntou o proletculo, a idéia de uma cultura exclusivamente proletária quebrada pelo passado.* CONTEMPORANUL, S.II, 1956, no. 498, 1/7. Fonte: DLRLC (1955-1957) adicionado por blaurb. <https://dexonline.ro/definitie/proletcultism>

⁴⁷Revista Utopia n°9. Disponível em: <https://www.nodo50.org/insurgentes/textos/mulher/10feminismocaridade.htm>. Acesso em: 25 jan. 2018.

Lacerda reivindicou uma nova matéria para os currículos escolares, “História da Mulher”. Mas seus preceitos eram contrários a algumas das posições defendidas por esta liga, pois ela defendia reivindicações e benefícios que compreendiam à apenas um grupo seletivo de mulheres da sociedade, e não a todas as mulheres como queria Maria Lacerda.

Contrária ao controle clerical, estudiosa da filosofia, ela percebia a importância da mulher na política e lutou pelo direito ao voto. Mas o voto em que todas as mulheres pudessem votar, sem discriminação para qualquer que fosse o motivo que negasse este direito às mulheres. As mulheres só tiveram direito ao voto no Brasil em 1932, durante o governo de Getúlio Vargas.

Dentre as lutas proletárias e consideradas de esquerda, Maria Lacerda se fez presente, demonstrando apreço aos ideais anarquistas defendidos na época. Em “1923, torna-se editora da Revista Renascença” de cunho anarquista, publicando textos que contribuíam com a causa anarquista não somente no Brasil, mas também na França e em Portugal.

Na década de 20, período em que Maria Lacerda esteve à frente desta Revista, seu nome ficou conhecido por vários recantos, estados brasileiros e alcançando personalidades que simpatizavam com suas palavras, ideias e ideais, como a escritora que na época era ainda jovem com “apenas dezessete anos de idade, Rachel de Queiroz “(GUERELLUS, 2013). Esta última convidou a então conhecida Maria Lacerda de Moura para a publicação de algumas de suas opiniões e reflexões no Jornal O Ceará.

Do lado de lá dos Andes, no Chile, dois anos depois do nascimento de Maria Lacerda de Moura, nascia **Gabriela Mistral (1889-1957)**, que teve influência poética de Rubén Darío (1867-1916), outro autor que integra a obra de Streck (2010). Ela escreveu poemas em defesa de alguns dos conceitos em torno das causas femininas, atenta aos problemas vividos pelas mulheres em sua época, colocou sua obra em defesa da condição da mulher latino-americana, a mulher mestiça e toda a desigualdade que se fazia presente na sociedade da época. Elencando também o apreço ao cristianismo “social” e não ao catolicismo, característica marcante em seu trabalho, onde aborda algumas discrepâncias que a cultura religiosa traz consigo, não privilegiando as classes marginalizadas da sociedade.

Crítica em relação aos dogmas da igreja, assim como Sarmiento e Andrés Bello, escrevia para revistas e jornais advogando em favor de causas públicas sociais, defendendo os oprimidos e relegados pelo estado, bem como pela igreja. Dedicou um

texto em prosa à Sarmiento “Sarmiento em Aconcágua”, quando este esteve na localidade de Pacuro, Los Andes, em 1930. Mistral não era uma adepta aos dogmas tradicionais da igreja, constituindo para si um cristianismo arraigado na fé sem esquecer os ditames cruéis da sociedade, onde os excluídos e perseguidos historicamente, não tiveram acolhimento perante algumas religiões.

En 1924 visita Estados Unidos por primera vez. Publica allí una crónica con el título de “cristianismo con sentido social”. El tema de fondo es el reconocimiento, amargo para ella, de que el cristianismo latinoamericano “ni por tradición ni por cálculo sagaz [...] ha sabido ser leal con los humildes⁴⁸” (MORALES, 2011, p. 210).

Pode-se dizer que Gabriela Mistral foi uma escritora que colocava em sua obra a singularidade poética literária, não esquecendo a realidade que perfaz o dia a dia do ser humano. Esta condição realista sobre a vida expressada em sua obra se dá à uma infância vivida com dificuldade, onde teve que desde cedo aprender a conviver sem o pai, este que a deixou quando tinha apenas três anos, mas do qual sempre se lembrava com carinho. Dessa forma, esta mulher latino-americana, mestiça, sentiu na pele as injustiças vividas pelas mulheres em pleno século XX, quando foi criada pela mãe e irmã, que lhe proporcionaram, mesmo com tantas dificuldades, o amor pela educação e docência, o que a possibilitaram desde 1904, com quinze anos de idade, escolher a escola como o lugar para o seu labor, bem como a inquietude ao ato de escrever poemas e prosas.

Tal vez Gabriela Mistral sea la última gran escritora chilena (y latinoamericana) que prolonga durante la primera mitad del siglo XX el gesto de esa palabra educadora que pasa por Sarmiento y se perfecciona con Martí, grandes maestros y orientadores suyos⁴⁹ (MORALES, 2011, p. 209).

Dentre suas obras, uma se destaca em defesa da mulher, “Pecados: contados a Chile”, publicado em 1957, obra esta que é um apanhado de relatos e contos que são

⁴⁸“Em 1924, ele visitou os Estados Unidos pela primeira vez. Publica uma crônica com o título de "Cristianismo com sentido social". O tema subjacente é o reconhecimento, amargo para ela, de que o cristianismo latino-americano "nem pela tradição nem pelo cálculo astutos [...] pode ser leal aos humildes" (MORALES, 2011, p. 210, tradução nossa)”.

⁴⁹ “Gabriela Mistral seja a última grande escritora chilena (e latino-americana) que prolonga durante a primeira metade do século XX o gesto dessa palavra educacional que passa por Sarmiento e é aperfeiçoada com Martí, seus grandes professores e conselheiros (MORALES, 2011, p. 209, tradução nossa)”.

publicados por Alfonso Escudero, no mesmo ano de sua morte. Estes relatos são na verdade algumas críticas voltadas à sociedade chilena moderna, escritas por Mistral entre as décadas de 20, 30 e 50, as quais detém várias e fortes desigualdades entre o povo, bem como entre homens e mulheres, e outros problemas encontrados na sociedade da época, como o consumo na América Latina, a circulação de mercadorias e a burguesia da época.

Leonidas Morales T. conceitua esse momento da seguinte forma:

Ese momento coincide con el fin de la “belle époque” (precipitado por la guerra del 14), la agitación de movimientos sociales populares (anarquistas, comunistas) en torno a la utopía de una “sociedad nueva”, movimientos éstos paralelos a la agitación vanguardista en torno a otra utopía paralela, la de un “arte nuevo” reconciliado con la vida cotidiana, y en general con la emergencia, antes, durante y después de la Primera Guerra Mundial, de un pensamiento que en sus diversas esferas de prácticas discursivas (política, filosofía, arte, literatura) radicaliza sus preguntas y sus respuestas sobre el pasado, el presente y el futuro de la sociedad moderna⁵⁰ (MORALES, 2011, p. 207).

Uma mulher mestiça, que não poupou esforços em nome de causas públicas, como a defesa da mulher, e toda a problemática que engloba a causa feminina. Mas se posicionou contra algumas das reivindicações de causas feministas, como por exemplo, defendeu uma educação para a independência da mulher, mas não para “arrancar-lhe seu posto de mãe, o qual Mistral sempre se opôs” (HUTT, 2007), mas para assegurar a mulher sua própria identidade cidadã. Aliás, Mistral não se considerava uma feminista militante, mas alguém a favor de causas que defendiam a mulher, configurando posições do dia a dia onde a mulher tivesse mais espaço na sociedade, mas sem esquecer o seu lado familiar, o que, segundo Mistral, correspondem ao carinho e delicadeza da mulher.

Assim, mostrou em seu trabalho a efetividade e a afetividade da mulher na sociedade, defendendo em seus discursos nacionalistas a necessidade da mulher no contexto social, utilizando para essa propagação a escola a imprensa e seus discursos

⁵⁰“Esse momento coincide com o fim da “belle époque” (precipitado pela guerra dos 14), a agitação dos movimentos sociais populares (anarquistas, comunistas) em torno da utopia de uma “nova sociedade”, movimentos paralelos à agitação vanguardista em torno de outra utopia paralela, a de uma “nova arte” reconciliada com a vida cotidiana e, em geral, com o surgimento, antes, durante e após a Primeira Guerra Mundial, de um pensamento de que, em suas diversas esferas de práticas discursivas (política, filosofia, arte, literatura) radicaliza suas perguntas e respostas sobre o passado, presente e futuro da sociedade moderna (MORALES, 2011, p. 207, tradução nossa)”.

públicos. Num período onde a hegemonia paternalista subjugava a mulher o atributo de coadjuvante na vida social e não como protagonista em sua própria vida.

Aqui no Brasil, Mistral teve contato com nomes da literatura como Cecília Meireles, ambas atingiram locais públicos com suas palavras poéticas e mesmo na prosa, ousando partir do espaço educacional para a esfera social pública, compreendendo, nesta esfera, os problemas sociais nas suas trajetórias profissionais. As reivindicações a favor de uma educação popular exemplar se pactuavam no entendimento de incentivos públicos, como a incorporação de bibliotecas, e o favorecimento de uma melhor visibilidade às crianças na obtenção de livros infantis de qualidade. Sob esse contexto, Mistral e Meireles buscavam o protagonismo escolar, manifestando em suas obras a importância desta educação, onde paralelamente beneficiaria as mulheres, pois, “oportunizou o aumento da escolarização das mulheres e, conseqüentemente, suas inserções no mercado de trabalho, inclusive no campo educacional (FERREIRA, 2014, p. 20)”.

Outro dentre as personalidades que defenderam a condição social e política da mulher foi **Che Guevara (1929-1967)**, defendia como condição social e política a imersão da mulher no contexto latino americano, com seus direitos e deveres a serem respeitados. Conforme o trabalho de dissertação de Newton Ferreira da Silva, para Che Guevara:

[...] uma verdadeira revolução socialista deveria sempre redundar em não apenas desenvolvimento tecnológico-econômico que beneficiasse material e igualmente a todos, mas, antes, deveria propiciar o advento de homens e mulheres conscientes, livres da alienação e do estranhamento tão típicos da sociedade do capital e da sociabilidade fundada na propriedade privada (SILVA, 2011, p. 18).

Seguindo esta perspectiva, temos, atualmente, no México, com ideais em comum Guevaristas, o **Subcomandante Insurgente Marcos (nascido em 1957)**, que destaca entre seus argumentos em defesa do povo indígena, a premissa em defesa das mulheres. Segundo consta em uma das divulgações do jornal de distribuição no território de Chiapas, o El Despertador Mexicano, os locais libertados pelo jugo Zapatista seguem novas leis, dentre algumas leis, a “Ley Revolucionaria de Mujeres”, esta lei incorpora justas demandas de igualdade de direitos e oportunidades. Conforme obra de Hernán Ouviaña:

Declaración de Principios del EZLN: Es necesaria una cierta dosis de ternura para comenzar a andar con tanto en contra, para despertar con tanta noche encima. Es necesaria una cierta dosis de ternura para adivinar, en esta oscuridad, un pedacito de luz, para hacer el deber y la vergüenza una orden. Es necesaria una cierta dosis de ternura para quitar de en medio a tanto hijo de puta que anda por ahí. Pero a veces no basta con una cierta dosis de ternura y es necesario agregar... una cierta dosis de plomo⁵¹ (OUVIÑA, 2007, p. 16).

Os estudos em relação a gênero demonstram a debilidade organizacional com perspectivas educacionais que viabilizem um trabalho de consciência cidadã, neste que é um assunto que merece cada vez mais implementação prática pelas autoridades. O reconhecimento mútuo entre homem e mulher deve se pautar no respeito, constituindo em atributos sociais que incorporem nas famílias a dignidade do dever comum entre ambos os sexos. E que o respeito esteja também inserido perante os grupos marginalizados socialmente como os homossexuais, transexuais, travestis, lésbicas e todo e qualquer grupo que tenha características distintas em relação a grupos considerados pela oligarquia dominante como os ditos “normais”.

Esta conjuntura preconceituosa reflete razões que se assemelham a conjuntura capitalista, pois o diferente traz estranheza, o que no capitalismo é uma característica não uniforme aos moldes seguidos como parâmetro de sociedade ideal. Onde se procura cada vez mais a modelagem humana social com vistas econômicas e políticas que possam reverberar em lucro a curto ou a longo prazo.

Conforme o trabalho de pesquisa aqui realizado, foi possível constatar pessoas que tiveram interesse nessa causa em defesa das mulheres em épocas distintas em relação à história das Américas. É curioso que cinco dos pensadores/as com preocupações com a educação e o papel da mulher na sociedade e envolvidos com tal causa tenham vivido no século XIX. Esta que parece ser uma reivindicação tão recente foi uma premissa da obra desses pensadores e pensadoras há muito tempo atrás. Dessa forma, é possível perceber como esta problemática esteve presente nestes séculos passados e presente, sendo que ainda precisa de avanços em várias esferas da sociedade.

⁵¹ “Declaração de Princípios do EZLN (Exército Zapatista de Libertação Nacional): É necessária uma certa dose de ternura para começar a andar com tanto contra acordar com tanta noite. Uma certa quantidade de ternura é necessária para adivinhar, nesta escuridão, um pouco de luz, fazer o dever a vergonha uma ordem. Uma certa quantidade de ternura é necessária para se livrar de tanto filho de puta que anda por aí. Mas às vezes uma certa dose de ternura não é suficiente e é necessário adicionar ... uma certa dose de chumbo (OUVIÑA, 2007, p. 16, tradução nossa)”.

Políticas públicas de desenvolvimento carecem de um olhar mais apurado e convertido ao benefício das mulheres em todas as etapas da vida.

4.2 RECONHECIMENTO E DEFESA DOS POVOS INDÍGENAS

O desafio dos povos indígenas na América Latina vai muito além do contexto territorial propriamente dito. Estes desafios estão ligados a questões sociais, políticas e culturais que atingem de forma individual e coletivamente as culturas que buscam respeito e reconhecimento de suas diferenças que permeiam a história destes povos que constituíam os povos originários destas terras.

Percebe-se a grande distância entre índios e brancos em toda a América Latina; no Brasil esta temática é colocada de forma bem fragmentada, como consta no livro “A temática indígena na escola”, de Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni:

Não há canais regulares e institucionalizados de comunicação e conhecimento acumulado até agora sobre populações indígenas pelos não-índios é fragmentado e parcial: apenas metade dos povos indígenas que habitam hoje o país foram objeto de estudos básicos por parte de etnólogos e linguistas e, das mais de 170 línguas indígenas faladas no Brasil, apenas 10 % possuem descrições completas. Junte-se a isto o fato de que boa parte da bibliografia existente não está publicada, permanecendo restrita ao uso de especialistas e estudiosos nas universidades. (SILVA; GRUPIONI, 2004, p. 17).

Segundo Silva e Grupione, nas escolas, muito do que é falado, quando acontece, sobre os índios, refere-se a fatos isolados sobre o porquê do dia do índio; sendo este comemorado no Brasil no dia 19 de abril. Alguns dos nomes de alguns membros da tribo, como pajé, o nome da casa dos índios, a oca... Enfim, fatos e objetos muito aquém da real estrutura cultural e humana que distingue este povo. E as questões históricas que informam sobre os fatos passados são colocadas de forma muito “romântica”, e às vezes até mesmo contraditória com a real história destes povos.

Talvez, por próprio desconhecimento e ignorância dos professores, a questão indígena é colocada de forma relapsa no desenvolvimento do trabalho educacional em sala de aula. Nos próprios livros didáticos é possível constatar algumas discrepâncias, como por exemplo, “o índio sempre é colocado como “algo” do passado bem como os negros” (ALMEIDA, 1987, p. 13-71), pouco é explorado sua relação com a sociedade

em si. O impacto da colonização europeia sobre os índios é pouco ou raramente difundido em sala de aula.

Podemos perceber em alguns fragmentos escritos de *Fray Bartolomé de las Casas* a real conjuntura histórica indígena na América Latina no séc. XVI “*de la orden de Santo Domingo en el año 1552*”:

En estas ovejas mansas, y de las calidades susodichas por su Hacedor y Criador así dotadas, entraron los españoles, desde luego que las conocieron, como lobos e tigres y leones cruelísimos de muchos días hambrientos. Y otra cosa no han hecho de cuarenta años a esta parte, hasta hoy, e hoy en este día lo hacen, sino despedazarlas, matarlas, angustiadas, afligirlas, atormentarlas y destruirlas por las extrañas y nuevas e varias e nunca otras tales vistas ni leídas ni oídas maneras de crueldad, de las cuales algunas pocas abajo se dirán, en tanto grado, que habiendo en la isla Española sobre tres cuentos de ánimas que vimos, no hay hoy de los naturales de ella docientas personas. La isla de Cuba es cuasi tan luenga como desde Valladolid a Roma; está hoy cuasi toda despoblada. La isla de Sant Juan e la de Jamaica, islas muy grandes e muy felices e graciosas, ambas están assoladas. [...] (LAS CASAS, 1552, p. 03)⁵².

Como foi e como ocorreram alguns dos momentos mais terríveis e sangrentos de nossa história na América Latina estão em fragmentos escritos há mais de 465 anos, que colocam de forma muito explícita a exploração e genocídio deste povo, que hoje pouco é falado e discutido com a importância que merece.

“Quem habita este planeta não é o homem, mas os homens. A pluralidade é a mãe da terra” (ARENDRT, 2005, p. 3), esta frase da filósofa alemã Hanna Arendt⁵³ coloca a complexidade humana vista de forma integral e não fragmentada como é colocada a questão indígena em nossa sociedade.

O respeito à diferença indígena é explorado de maneira bastante diferente em cada região ou país do território latino-americano. A presença indígena pode ser majoritária ou minoria, conforme a região. No Brasil, esta população ocupa apenas 13,8%, sendo que a extensão territorial do país é de 851.196.500 hectares, ou 8.511.965 km². A maior parte destes territórios TIs, ou terras indígenas estão concentrados na

⁵² “Nestas ovelhas mansas, e das qualidades mencionadas por seu Feitor e Criador, entraram os espanhóis, assim que as conheceram, como lobos e tigres e leões cruéis famintos há muitos dias. E outra coisa não têm feito de quarenta anos nesta parte, até hoje, e ainda hoje o fazem, despedaçá-las, matá-las, angustia-las, afligi-las, atormentá-las e destruí-las pelas entranhas e novas e várias e nunca outras tais vistas ou lidas nem ouvidas maneiras de crueldade, das quais algumas poucas vezes se dirão, em série, que havendo na ilha Espanhola sobre três histórias de almas que vimos, não há hoje nativos dela duzentas pessoas. A ilha de Cuba é quase tão longa como Valladolid até Roma; está hoje quase toda despovoada. A ilha de Sant Juan e a da Jamaica, ilhas muito grandes e muito felizes e graciosas, ambas estão desoladas. [...] (LAS CASAS, 1552, p. 03, tradução nossa)”.

⁵³ Hannah Arendt, nascida como Johanna Arendt, foi uma filósofa política alemã de origem judaica, uma das mais influentes do século XX.

Amazônia Legal, e o restante em estados como Mato Grosso do Sul, Goiás e nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul.

Percebe-se que a concentração de índios atualmente está inserida em regiões como Nordeste, Sudeste e Sul, e isso acontece devido à colonização que inicialmente começou seu processo exploratório e escravocrata, inserindo o processo de aculturação em regiões costeiras do país, onde as embarcações ancoravam. Dessa forma, alguns grupos indígenas que sobreviveram aos massacres e as epidemias originárias do homem branco não tiveram outra saída, senão emigrar para regiões interioranas ou aonde a colonização ainda não chegara.

Conforme Borges e Borges (2009, p. 03), “No Brasil apenas 0,4% dos habitantes se reconhecem como indígena, na Bolívia são 55%, no Peru são cerca de 50%, no Equador aproximadamente 30% e no México perfazem em torno de 55% da população”.

O processo colonial de exploração sofrido no Brasil em relação aos índios ocorreu de forma não amistosa e “resistentes a subjugação” do Português, conforme registra Ribeiro, característica esta, contraditória em comparação com povos do México e Peru, por exemplo (RIBEIRO, 1998).

Como é possível constatar nessa citação de Carlos Alberto Ricardo, no Brasil a indiferença em relação ao índio é arbitrária:

Atrair e pacificar os índios – como reza a tradição indigenista do Estado brasileiro -e impor-lhes arbitrariamente nomes e chefes, tem a ver historicamente com práticas coloniais de controle social: concentração espacial da população – com a conseqüente contaminação por doenças e a depopulação pós contato-, implantação de sistemas paternalistas e precários de assistência social, confinamento territorial e exploração dos recursos naturais disponíveis. Tudo em nome da “integração dos índios à comunhão nacional”. Ao contrário, reconhecer e valorizar suas identidades específicas, compreender suas línguas e suas formas tradicionais de organização social, de ocupação da terra e uso dos recursos naturais, tem a ver com gestos diplomáticos de intercâmbio cultural e respeito a direitos coletivos especiais. (RICARDO, 2004, p. 36).

As questões indígenas que hoje orientam algumas discussões sobre esta categoria marginalizada já faziam parte do leque de conceitos e ideais defendidos por **Simón Rodríguez (1771-1854)**, ainda no século XVIII, que via no índio a forma primária da exploração ocorrida nas Américas.

Alguns tempo depois, pelas palavras de **Martí (1853-1895)**, a época vivida poderia ser descrita por alguns ideários de mentiras e abstrações declarados pelos

colonizadores, seguindo pressupostos teóricos derivados de alguns pensadores europeus, que viam a figura do índio como um ser ignorante e depreciado na maioria das vezes, “justificando assim, a matança e crueldade exercida sobre este povo, para que parecesse justa e conveniente perante o mundo” (STRECK, 2007, p. 170).

Temos no Brasil, depois de praticamente um século em comparação com Simón Rodríguez, alguns ideais em defesa do índio na figura de **Nísia Floresta (1810-1885)**, que batalhou também pelas mulheres e outros sem direitos. Ativista dos direitos reconhecidos humanos, defendeu a causa indígena no país, num momento histórico em que as mulheres eram silenciadas em nome dos bons costumes.

Pouco mais de meio século depois, nasce **Manoel Bonfim (1868-1932)**, brasileiro que foi responsável pelos primeiros estudos indígenas em nosso país. Chamava a atenção para um fato pouco comentado: reconhecia em seus estudos que o índio brasileiro reagiu à exploração colonial, ele não foi tão passivo diante da forma de aniquilamento e exploração humana e cultural perpetrada pelos colonizadores.

Segundo Manoel Bonfim, o índio que vivia longe dos sentimentos falsos e artificiais do homem branco, possuía características distintas contrárias ao europeu. A superstição fazia e ainda faz parte de conceitos distintos indígena, sendo esta uma causa favorável para a cobiça intencional do homem branco.

Mesmo que esta conduta indígena tivesse como característica a sutil pacificidade, mas também alguns credos, a superstição e ignorância desprezíveis em relação às reais intenções do colonizador, facilitaram esta trágica aproximação que tinha nada menos que intenções exploratórias.

Vinte anos mais tarde, nascia **Gabriela Mistral (1889- 1957)**, professora chilena com preceitos martinianos, seguiu sua trajetória profissional em defesa do índio e de outros grupos marginalizados; tendo acesso a diversas reduções indígenas, se identificou nesta causa, recebendo de **José Vasconcelos (1882-1959)** convite para colaborar em causas educacionais no meio rural e indígena no México.

[...] tal iniciativa decorreu do fato de que 80% do povo mexicano, naquela época, não sabia nem ler nem escrever em espanhol. Com essa ação universalista, Vasconcelos acreditava que poderia unificar o país pela língua, possibilitando aos mexicanos o acesso aos bens culturais (FERREIRA, 2014, p. 137).

Mistral foi uma itinerante na arte de educar as pessoas, sem distinção de raça, cor ou credo, dessa forma Vasconcelos lhe deu esta tarefa educacional, a qual representou com grande perspicácia e competência perpassando por várias localidades mexicanas, presenciando algumas problemáticas sociais que caracterizavam de forma depreciativa o índio, bem como a mestiçagem do povo.

Gabriela Mistral e José Vasconcelos nutriam o mesmo sentimento da necessidade de incorporar, à sociedade, bibliotecas que poderiam ser até mesmo ser ambulantes e rurais, integrando uma concepção de formação integral do leitor. Ele preconizava a inserção de livros infantis para as crianças das áreas rurais, onde a predominância étnica era indígena e mestiça. Mistral, um nome importante na literatura mundial, foi por vezes criticada por alguns colegas mexicanos que atribuíam de forma depreciativa sua presença estrangeira, sendo que foi convidada por Vasconcelos para esta tarefa humanitária. Dessa forma, se ausentou de suas práticas profissionais no México, antes do prazo contratual estabelecido com Vasconcelos, que era até novembro de 1924 (ZAITEZEFF, 2009).

Mistral, chilena e mundialmente conhecida, sendo a primeira personalidade latino-americana a receber o prêmio Nobel de literatura em 1945, aludia, em seus textos, a mestiçagem, bem como a necessidade de reconhecimento do índio na sociedade da época, pois ela sabia muito bem o que era a discriminação e suas consequências.

Seguindo esta perspectiva, percebe-se que a necessidade de instruir o povo, principalmente aqueles que eram marginalizados pela sociedade, bem como queria José Vasconcelos, unindo e permitindo o resgate de muitas culturas indígenas já esquecidas até então. Ressalta-se aqui a obra de Vasconcelos que impulsiona a educação, levando esta até os lugares mais distantes do México. Este acreditava no benefício da mistura dos povos, “destacando uma nova raça, a mestiça” (LICEA, 2010, p. 185).

Surgia assim, algum tempo depois, na Bolívia, **Elizardo Pérez (1892-1980)**, com a ideia de uma educação que incorporasse a cultura indígena no próprio estudo, considerando importante que os locais de instrução estivessem localizados⁵⁴dentro das próprias aldeias, e não longe da cultura e costumes necessários ao viver indígena.

⁵⁴Um alinhavo interessante de ser feito aqui para reflexão adiante é que este pensamento está presente nas formulações brasileiras da Educação do Campo, políticas recentes no Brasil. Também é interessante observar a importância do local no pensamento decolonial: “Penso onde sou” diz Walter Mignolo (2010), indicando a relevância do território, da cultura regional e do pertencimento para as identidades dos povos.

Já no século XX, em 1931, Elizardo Pérez cria uma escola chamada “*La escuela Ayllu*”⁵⁵, em Warisata, pequeno povoado localizado perto do lago Titicaca Bolívia. Esta escola tinha princípios libertários, pois, Pérez acreditava que a educação formal voltada ao índio, deveria não somente ensinar a ler ou escrever, mas ensinar coisas da vida, para o desenvolvimento desse povo em sua própria defesa em relação à hostilidade colonial.

Estas ideias se assemelham ao pensamento de José Martí, que almejava uma América unida entre os povos aqui pertencentes, especialmente os índios.

Darcy Ribeiro (1922-1997), em pleno século XX, presencia aqui no Brasil a deliberada estrutura latifundiária, dominada pelos “coronéis” (LEAL, 1993), sendo esta estrutura herança do colonialismo escravocrata que dominou o Brasil, fazendo com que pessoas dominadas por este sistema tivessem que se submeter às investidas políticas, onde o dito voto de cabresto era parte do sistema eleitoral, mantenedor das elites ditatoriais do Brasil.

Sob este contexto de ancoragem hegemônica com traços coloniais, Darcy Ribeiro se preocupa com o índio e o negro, que historicamente foram e muitas vezes e ainda são marginalizados por preceitos ideológicos contrários e indiferentes às diferenças culturais destes povos, que fazem parte etimologicamente da constituição do povo brasileiro.

Uma de suas “peles”, como Darcy gostava de dizer, era a de indianista (GOMES, 2010). Causa esta que norteia uma grande parte de seu trabalho realizado por algum tempo junto aos índios. Quem possibilitou este contato inicial junto aos índios foi o Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, admitindo Darcy em 1947 na Seção de Estudos de Proteção ao Índio SPI. Naquela situação, não havia uma ocupação de Antropólogo ou Etnólogo, conforme Darcy tinha estudado e se graduado, então Rondon o colocou como naturalista.

Darcy teve contato com os índios *Kadiwéu*, *Kaapor*, *Terena* e *Ofaié-Xavante*. Nestas suas andanças percorreu o Pará e outras regiões próximas, bem como o Maranhão.

Na obra *Diários Índios*, tendo sua primeira edição em 1996, Darcy Ribeiro retrata a comunidade, costumes e as relações sociais presenciadas por ele nessas aldeias. Ressalta, em suas palavras, a caridade, solidariedade e afeto presentes no convívio

⁵⁵“*Ayllu* aimará (aymar aru) e quíchua (qhichwa)” – (STRECK, 2010, p. 233).

rotineiro entre estes povos, que segundo Darcy, muito têm a nos ensinar como assim somos considerados um povo civilizado. Como ele mesmo disse em um documentário, “aquela sociedade, anterior às classes e avanços tecnológicos, ela tinha alguma coisa que nós perdemos⁵⁶”. Diante a este apanhado de palavras, cabe aqui algumas linhas escritas por Darcy Ribeiro:

Sou um homem de causas. Vivi sempre pregando e lutando, como um cruzado, pelas causas que me comovem. Elas são muitas, demais: a salvação dos índios, a escolarização das crianças, a reforma agrária, o socialismo em liberdade, a universidade necessária. Na verdade, somei mais fracassos que vitórias em minhas lutas, mas isto não importa. Horrível seria ter ficado ao lado dos que nos venceram nessas batalhas (RIBEIRO, 1994, p. 13).

Conforme os estudos de Darcy Ribeiro, o índio no Brasil “é um ser marginalizado, aculturado, recriminado, depreciado e politicamente domesticado (GOMES, 2010)”. Dessa forma, Darcy retrata um povo com características insuspeitadas até então pela sociedade alienada sob impressões maldosas e, acima de tudo, não verídicas, feitas aleatoriamente sem obedecer a critérios éticos e científicos em algumas análises feitas sobre esta conjuntura.

Na obra de Darcy Ribeiro, Maíra, com sua primeira publicação em 1976, um romance que relata a violência sofrida pelo índio no período da colonização, onde a miscigenação fez parte do contexto nacional. Esta obra retrata de forma discreta e indireta, algumas das violências sofridas por este povo, crítica a falta de ética, bem como de conhecimento do homem branco, que nada mais fez que desapropriar suas terras, e se apoderar de suas riquezas tanto materiais como culturais.

Em contato com causas em defesa dos índios, Darcy, em 1953, inaugurou o museu do índio no Rio de Janeiro. Em 1954, conseguiu aprovação pelo então Presidente da República Getúlio Vargas, pelo Parque Indígena do Xingu, mas foi oficialmente reconhecido em 1961 pelo então Presidente da República Jânio Quadros, sendo esta a primeira terra indígena homologada pelo governo Federal. Em 1959, foi eleito Presidente para a Associação Brasileira de Antropologia. Sua obra contém vários livros sobre os índios, bem como, artigos, palestras e seu forte apelo às causas desses povos, que conforme Gomes diz:

⁵⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mH086BtpEXc>, documentário especial da EBC, sobre os 20 anos da morte de Darcy Ribeiro. Acesso em: 12 dez. 2017.

[...] A natureza era explorada impunemente e a fumaça, de tão volumosa, veio sujar os céus embaixo os quais pobres e ricos viviam. Rios límpidos aos poucos viraram lodo, recursos naturais foram dizimados, inclusive na época da Segunda Guerra Mundial, e os índios sofriam com os invasores “civilizados”, que os fascinavam, especialmente com os seus equipamentos, porém que devoravam os recursos das suas terras, desintegravam as suas culturas e os transformavam em mão de obra barata (GOMES, 2010, p. 18).

O extrativismo ocorrido na Amazônia na metade do século XIX expõe claramente características eurocêntricas que dominavam a América Latina, visto que os índios dessa região foram extirpados de seu ambiente natural por razões capitalistas hegemônicas que enfatizavam o desmatamento e a industrialização.

Neste contexto propriamente dito, a extração da borracha, que viabilizava a indústria norte-americana, dando lugar a emigrantes num ambiente constituído primariamente por índios. Temos em **Chico Mendes (1944-1988)**, a figura central da defesa do “povo da floresta” (FERREIRA, 2010, p. 421). Mendes lutou em defesa da criação de políticas públicas para esta parcela da população brasileira do Acre que já se encontrava marginalizada, entre as décadas de 70 e 80.

Nasceu na “selva, no seringal”, no município de Xapuri, que fica a uns seis quilômetros da fronteira com a Bolívia, como ele próprio dizia. Chico Mendes, filho de seringueiros, teve uma infância difícil, não tinha tempo ou lugar para o estudo no seringal neste período, pois os pais para poderem levar os filhos para a escola tinham que sair do seringal, dificuldade esta que fazia com que a educação fosse algo viável apenas para os filhos dos fazendeiros, dessa forma a aprendizagem educacional era impossível para os seringueiros e seus filhos, seguindo esta premissa, podemos exemplificar com o próprio Chico Mendes que foi alfabetizado somente com 18 anos de idade.

O analfabetismo era algo unânime entre os trabalhadores, gerando a ignorância e o não conhecimento de direitos. Criando-se dessa forma o oportunismo dos fazendeiros. Não era de interesse para os fazendeiros instruir o povo, pois dessa forma as pessoas poderiam se conscientizar e mudar aquele quadro de exploração que era muito lucrativo para os patrões. Chico Mendes compreendia o valor da educação, e passou a lutar pela instrução do seu povo, assim criou o Projeto Seringueiro, o qual implantaria escolas no seio dos seringais, perto das casas dos trabalhadores, onde fossem incorporadas entre lições e temáticas gerais, a própria cidadania do povo sem perder suas raízes. Este projeto muito se assemelha com o projeto de instrução de Elizardo Pérez, que consistia na fundação de escolas dentro das comunidades indígenas

“Escola Ayllu de Warisata”, onde estes povos seriam instruídos sem perderem suas raízes ancestrais.

Chico Mendes, defensor de uma sustentabilidade ambiental, em um período em que pouco ou nada se falava a respeito disso, foi um líder seringueiro precursor na defesa dos povos da floresta, ficou conhecido em âmbito nacional e internacional, ganhando vários prêmios que elevaram o nome do Brasil para outros países. Exercia forte influência entre a população do Acre e Amazonas, assim difundiu seus ideais de reservas extrativistas, que nada mais eram que reservas de extração, mas que também seriam lugar para o próprio sustento para as famílias de seringueiros.

Conhecia muito bem a região dos seringais, esta que no passado foi objeto de cobiça pela colonização, com investidas em explorações predatórias em busca de ouro e metais preciosos, como é possível de constatar em diários de viagens; mas a região ainda é pouco conhecida em seus recursos naturais, pois sua extensão territorial torna-se um atributo aquém ao domínio científico contemporâneo.

No período da Segunda Guerra Mundial, o consumo desenfreado proporcionado pelo capitalismo de países industrializados incitou o ciclo da borracha favorecendo um verdadeiro epicentro econômico e explorador ao estado do Pará, onde a mão de obra barata era um atributo consolidador das grandes empresas que lucravam às custas de um povo que vivia de forma precária e marginalizada, sob uma inércia governamental onde a impunidade era parte integrante do processo exploratório que imperava. Carvalho destaca este período:

Como sabemos, a monocultura da borracha na Amazônia inaugurou um novo *modus vivendi* na região. A massa de migrantes nordestinos que rumou ao “eldorado”, fugindo do flagelo da seca, permitiu, além da ampliação de nossas fronteiras geográficas, a formação de um novo *ethos* regional. A grande maioria, logo de início, teria como maior saldo o regime do barracão, acumulando dívidas que jamais seriam pagas, numa situação já bastante anacrônica para a época. Por outro lado, houve uma mudança radical em relação à vida em muitas de suas cidades. Segundo o próprio Márcio Souza, nesse período ‘a Amazônia experimentou um vigor inesperado que a retirou do silencioso passado colonial, com suas vilas de poucas casas, para um ritmo trepidante e voraz’ (CARVALHO, 2005, p. 244).

Dono de um forte carisma e simplicidade, Chico Mendes, como sindicalista, exerceu um papel preponderante com a população dos seringais, bem como com os índios daquela região.

[...]Os grandes projetos como a Transamazônica, o Carajás, o Jari e Tucuruí, entre outros, escondiam um jogo truculento e esnobe onde vencia sempre a especulação, o desvio de impostos e o aumento da inflação e as verdadeiras vítimas foram os índios que viviam ao longo do traçado da rodovia e que ou foram atingidos pelas represas das águas ou pela ação das mineradoras (SILVA, 2009, p. 21).

Segundo a história oficial do Brasil, na época do dito descobrimento, a população indígena no território nacional era entre um e dez milhões de índios, mas este número infelizmente não pode ser constatado, pois devido aos diários de viagens esta população era imensa, mas não consta detalhadamente um número aproximado de índios que aqui viviam.

Através de pesquisas do órgão oficial do governo, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), foram registrados aproximadamente 734.131 mil pessoas que se consideravam índios, embora o censo realizado pela Funai estima que esse número seja bem inferior, por considerar como índio apenas aqueles que vivem em reservas, com isso, a quantidade cai para aproximadamente 358 mil. Hoje, os principais centros de concentração de índios se localizam nas regiões do Amazonas, Nordeste, Centro-sul e no estado do Mato Grosso do Sul (FREITAS, 2018, p 1.).

A luta indígena compreende os mais variados povos do mundo, sendo que nossa pesquisa está compreendida em povos latino-americanos. Seria muito válido uma pesquisa sobre os acometimentos sofridos por estes povos no mundo, mas não é o foco deste trabalho. Assim sendo, consta aqui falarmos também, dos povos indígenas da América Central, estes que passaram pelas duras e amargas “*peleas*” sob o jugo colonial, onde o saque, exploração e genocídio formaram uma nova estrutura indígena que se consolida na precariedade e necessidade de insumos básicos para a sobrevivência, bem como, a luta pela própria dignidade como sujeitos que carecem de direitos perante a nação.

Por fim, temos no México uma influência forte na causa indígena, representada pelo Porta-voz do movimento Indígena Zapatista, o **Subcomandante Marcos (1957)**. Marcos lidera o Movimento Zapatista, composto por várias etnias indígenas, dentre elas, os Maias que são originários do Sul do México, e que sofreram pelo quase total aniquilamento de sua cultura no período colonial, onde a vulnerabilidade perante os Espanhóis resultou em um verdadeiro genocídio declarado durante os atritos e as doenças trazidas pelos dominadores durante a colonização. Uma amostra da resistência indígena de Chiapaneco está neste relato:

La lucha de los pueblos indios se remonta a los tiempos de la conquista española en 1524, cuando se realiza la primera expedición armada a lo que hoy es el territorio chiapaneco. De manera similar a los posteriores movimientos liderados por Tupac Amaru y Tupac Katari, los indígenas dieron una valiente pelea en contra de su opresión, a tal punto de que, en las primeras décadas de resistencia, muchos prefieran suicidarse, arrojándose desde acantilados, antes que subordinarse al dominio occidental⁵⁷ (OUVIÑA, 2007, p. 38).

Os integrantes deste movimento se autodenominam Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), com intuítos libertários de resistência aos ditames governamentais, de cunho esquerdista. Foi formado inicialmente “[...] pela confluência e mescla de um pequeno grupo de marxistas provindos da cidade e uma grande quantidade de pessoas de diversas etnias indígenas, das comunidades de Chiapas (FELICIO; HILSENBECK, 2008)”. São contrários a toda forma de exploração e aniquilamento dos povos indígenas que são subjugados e vivem à mercê da sociedade capitalista e individualista que se propaga pelo mundo. “Assim, o nascimento deste crime mundial chamado capitalismo é produto da máquina de vapor e não do despojo (FELICIO; HILSENBECK, 2008)”.

O nome Zapatista foi em homenagem ao revolucionário Emiliano Zapata (1879-1919), que foi responsável pela luta por uma reforma agrária em seu país no dia primeiro de janeiro de 1994, onde os militantes Zapatistas ocuparam várias prefeituras na região de Chiapas, dessa forma com este acontecimento, o Exército Zapatista ficou conhecido internacionalmente.

Dentre algumas das reivindicações do Exército Zapatista, três são permanentes e estão em pauta em todas as negociações, como por exemplo, lutam pelo fim da marginalização dos indígenas locais, onde impera o povo maia; a extinção do NAFTA⁵⁸, pois sentem na pele as injustiças do poder econômico capitalista; o combate

⁵⁷ “A luta dos povos indígenas se remonta aos tempos da conquista espanhola em 1524, quando a primeira expedição armada foi feita para o que é agora território de Chiapas. Semelhante aos movimentos posteriores liderados por Tupac Amaru e Tupac Katari, os índios deram uma luta valente contra sua opressão, de tal forma que, nas primeiras décadas de resistência, muitos preferem o suicídio, se atirando dos penhascos, em vez de subordinado ao domínio ocidental (OUVIÑA, 2007, p. 38. tradução nossa)”.

⁵⁸ **Acordo de Livre Comércio da América do Norte** (*North American Free Trade Agreement* – em inglês) é um acordo econômico e comercial – conhecido como bloco econômico, formado pelos países Canadá, México e Estados Unidos. Teve sua criação em primeiro de janeiro de 1994. Tem por objetivo o fortalecimento das relações comerciais entre esses países. Este acordo na verdade, oferece uma progressiva eliminação das barreiras alfandegárias, impulsionando a privatização das empresas públicas, bem como, a saúde, educação, e bens de primeira necessidade, outorgando poder a empresas multinacionais inseridas nesses países.

contra a corrupção na política local, que pouco ou nada faz em nome do povo que define em nome da corrupção.

O Exército Zapatista pauta suas deliberações conforme a compreensão do artigo 39 da Constituição Mexicana, segundo este artigo: “*La soberanía nacional reside esencial y originariamente en el Pueblo*”. Todo poder dimana del Pueblo y se instituye para beneficio de éste. El pueblo tiene, en todo tiempo, el inalienable derecho de alterar o modificar la forma de su gobierno⁵⁹ (OUVIÑA, 2007).

Os Zapatistas já possuem aproximadamente duas décadas de resistência, com princípios de justiça, democracia, liberdade e dignidade. Usam como uma das características emblemáticas, gorros negros conhecidos como “*passamontañas*”, marca que faz com que o Subcomandante Insurgente Marcos, seja uma incógnita em relação à sua identidade. Muito se especula, mas pouco se sabe sobre sua real origem. Sabe-se que fez uma aparição pública em 1º de janeiro de 1994, no estado localizado ao Sul do México. Nesta aparição exigia direitos, liberdade e terra aos índios, de cunho antineoliberal e anticapitalista.

Percebe-se que esta problemática indígena, esteve bastante presente ao longo dos quase dois séculos que são levados em conta aqui por ser o período em que viveram e atuaram os 25 autores analisados na obra organizada por Streck (2010), que tomamos como ponto de partida.

Dessa forma, ressalta-se aqui, que estes são estudos em andamento e construções teóricas que não restringem o trabalho de pesquisa descolonial a um grupo seleta de autores, mas sim, a uma rede de pesquisas que está emergindo em vários países, destacando a importância desses estudos no entendimento de algumas das problemáticas sociais vigentes em países que foram subalternizados em nome de uma dita “modernização”, que encontrou na violência, roubo, discriminação, as armas para certo avanço social, que na verdade restringiu a um grupo seleta de pessoas, as ditas benfeitorias deste período marcante da história denominado período colonial.

⁵⁹ “A soberania nacional reside essencialmente e originalmente nas pessoas. Todo o poder emana do povo e é instituído em benefício deste último. As pessoas têm, em todo o tempo, o direito inalienável de alterar ou modificar a forma de seu governo” (OUVIÑA, 2007, tradução nossa).

4.3 SITUANDO OS AUTORES NO TEMPO: DADOS SOBRE LONGEVIDADE

A seguir, neste capítulo, será apresentado um gráfico que possibilita a visualização de diversas formas, quando e quanto tempo viveu cada um dos pensadores e pensadoras; considerando todos eles, abrange-se do século XVIII ao século XXI.

Este gráfico reúne os pensadores pelo tempo aproximado em que viveram. Chama a atenção que seis dos oito brasileiros (indicados com um asterisco ao lado do nome) da amostra viveram entre 60 e 70 anos. Não observamos qualquer tendência a ser mais ou menos longevo em nenhuma região em particular ou país, nem relativo a regiões tropicais ou temperadas. A distribuição parece ser bastante aleatória.

Por conseguinte, temos a oportunidade de relacionar, junto com o texto, a longevidade com as realizações. Até que ponto as influências das ideias, vida e obra desses pensadores mantêm relação com sua curta ou longa vida, entre outras possibilidades com foco na educação em geral.

Tratou-se de organizar os dados, para, num segundo momento, construir relações, uma vez que o objetivo do trabalho é identificar tendências do pensamento educacional latino-americano.

Como veremos no Gráfico, pensadores viveram de 30 a 40 anos, isto é, viveram pouco tempo ou morreram precocemente. Apenas um viveu mais de 91 anos. Examinando o gráfico em questão, vemos que 12/25 (48%) dos pensadores foram longevos, viveram mais de 71 anos. Diferentemente do que tendemos a pensar: isto é, que atualmente vive-se mais do que nos séculos anteriores! Em contrapartida, 8/25 (32%) viveram menos de 50 anos, e cinco deles (19,23%) morreram precocemente, muito jovens: com menos de 40 anos. Che Guevara foi guerrilheiro na Revolução Cubana, Franz Fanon se envolveu nas lutas pela independência da Argélia contra a França e Camilo Torres afastou-se do sacerdócio e decidiu adentrar na luta revolucionária como guerrilheiro na Colômbia. José C. Mariatégui e José Pedro Varela foram intelectuais, e este último, jornalista, não parecem ter assumido grandes riscos para ter uma vida breve.

O Comparativo da longevidade (Apêndice D) permite comparar na linha do tempo todos os autores, sua distribuição nos séculos e décadas. A figura pode ser útil para consultas do leitor, à medida que vai tomando contato com o ideário dos diversos

autores. O leitor poderá conferir em que época foram concebidas ou defendidas as ideias de determinado autor que lhe parecerem inovadoras, ou bastante atuais, por exemplo. E poderá surpreender-se em constatar que esse ideário tão contemporâneo foi sustentado por um(a) pensador(a) latino-americano(a) no século XVIII.

Trata-se então de uma ferramenta construída e disponibilizada para consulta, que poderá ser útil não apenas para leitores deste trabalho, mas outros interessados no pensamento latino-americano, na medida em que pode ajudar a compreender a gênese de teorias e perspectivas contemporâneas, entre outros usos que os leitores possam descobrir.

No Apêndice B, incluímos um quadro no qual incorporamos, sinteticamente, num mesmo espaço, um conjunto expressivo de dados centrais sobre cada autor, que trabalhamos no sentido de uma categorização dos temas elencados nos capítulos da obra referênciada deste trabalho.

Referência de partida, evidentemente, uma vez que há e haverá outras e mais fontes que aprofundarão alguns dos aspectos que vão se revelando como mais relevantes para um projeto de educação descolonial. Lembremos que a proposta desta pesquisa se insere nesta perspectiva teórica, como anunciado desde a introdução.

A partir da reunião dos dados selecionados como elementos-chave do pensamento dos autores, como é possível de ser constatado no Apêndice B, o trabalho aqui realizado procurou estabelecer um comparativo de anos vividos em relação aos conceitos defendidos, que relacionasse o ponto de vista defendido com a cultura ou desenvolvimento humano vivenciado por determinado autor.

A primeira coluna traz o nome e sobrenome dos autores e autoras, na segunda coluna estão dispostos os países de origem de cada Pensador e Pensadora, sendo que na terceira coluna consta o ano de nascimento; lembrando o leitor que esta classificação está em ordem crescente em relação ao nascimento de cada autor e autora. Na quarta coluna, o ano bem como o país de falecimento dos Pensadores e Pensadoras e, na quinta coluna, foi inserido a quantidade de anos vividos por cada um dos autores e autoras, onde é possível a constatação de diferentes números de anos vividos.

Na sexta coluna está a relação das profissões e cargos exercidos por cada autor e autora, parte que congrega as dimensões que chamamos inclusivas, em uma referência a políticas contemporâneas da educação, que pudemos identificar em alguns dos autores da coletânea: preocupações com indígenas, negros, escravos da época, mulheres, movimentos relativos à preservação ambiental, às populações rurais e os termos-chave

que utiliza para se referir à sua concepção de educação. Na sétima coluna, elencamos posições doutrinárias e políticas, bem como as realizações de alguns autores. Muitos deles deixaram marcas permanentes em seus países de origem ou em outros onde atuaram ou passaram. Essas realizações são de diversas ordens e em diferentes esferas, recupera preocupações com o colonialismo e ideário ou intervenções nitidamente descoloniais, mesmo que o conceito ainda não existisse na época.

4.4 MOBILIDADE DOS PENSADORES LATINO-AMERICANOS

Ao percorrermos as ideias e os feitos dos 25 autores, percebemos que muitos deles tiveram uma importante mobilidade, viajaram, residiram em outros países, vizinhos ou de outros continentes, por diversos motivos. Um deles é terem tido que se exilar no exterior, outro é por terem recebido convites para ocupar postos em outros países, dado o destaque que ganhavam por suas realizações.

Simón Rodríguez (1769–1854), por exemplo, permaneceu por muito tempo em outros países, não porque tenha sido exilado, mas por outros motivos circunstanciais. Nos últimos anos do século XVIII ele viveu em vários países, como Espanha, onde acompanhando Simón Bolívar, de quem foi professor e tutor na infância e juventude. Em 1797, Simón Rodríguez descontente com o regime espanhol, vinculou-se ao primeiro projeto de emancipação da América - do qual se tem conhecimento que na realidade fracassou, indo para outros países como a ilha de Jamaica (na cidade de Kingston capital deste país), “Estados Unidos (Baltimore, e talvez, Filadélfia), França, Itália, Alemanha, Prússia, Polônia e Rússia (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010, p. 56)”.

Em 1823, Simón Rodríguez encontrou-se com Andrés Bello em Londres. Este último, foi também professor do Simón Bolívar, importante pensador também venezuelano. Em 1825, Simón Rodríguez foi para Lima, e a convite de Bolívar assumiu vários cargos importantes relacionados à Educação. Simón Rodríguez permaneceu em Londres, Grã-Bretanha por aproximadamente 20 anos, decidiu então retornar à América por via de Cartagena das Índias, Colômbia, chegando à Bogotá.

É importante informar que como próximo de Simón Bolívar (1783–1830), conhecido como O Libertador, cuja luta era por unificar a América do Sul em uma única

nação, com unidade política, Rodríguez acompanhou as itinerâncias de Bolívar pelo continente, ou seguiu em missões por ele comandadas.

Andrés Bello (1781–1865) foi contemporâneo de Bolívar e Rodríguez; regressou à América em 1829, radicando-se em Santiago do Chile. Neste país teve a oportunidade de atuar em várias esferas da Educação do Direito, e seus feitos são valorizados no e país e internacionalmente, sabe-se que foi por convite que Bello trabalhou durante 36 anos, no Chile, onde pode presenciar e atuar em muitas realizações nos anos de 1829-1865 (PUIGGRÓS, 2010).

No século XIX, em 1842, Andrés Bello seguido de seus discípulos e Domingo Faustino Sarmiento entram em algumas divergências em relação ao idioma vigente no Chile, pois nesta época ambos os autores estavam neste país residindo e trabalhando com vistas ao desenvolvimento tanto político quanto cultural literário desta nação, seguindo perspectivas distintas.

Neste sentido, historicamente este é o século onde há o desenvolvimento do Romantismo hispano-americano como escola literária e pressuposto político, este período é turbulento neste lado do continente Americano, mais precisamente no Chile, pois tanto Andrés Bello quanto Domingo Faustino Sarmiento, defendiam perspectivas diferentes em relação ao idioma. Andrés Bello defendia uma concepção “purista casta e estática” do idioma, e Sarmiento propõem uma “representação dinâmica do idioma (CROVETTO; CRISAFIO, 2016, p. 91)”.

Desta forma, Bello defendia a estabilidade da língua, onde esta seria um bem social e cultural da sociedade, neste sentido “*Las propiedades estructurales — intelectualización y estabilidad flexible*⁶⁰ [...]” (TORREJÓN, 1989, p. 537), emitindo uma unificação padrão ao ato linguístico. Sarmiento por sua vez, em oposição, às ideias de Bello, “*proponía una especie de norma lingüística hispanoamericana abierta a la influencia de las culturas europeas y caracterizada por rasgos que ellos suponían típicamente hispano-americanos*⁶¹ [...]” (TORREJÓN, 1989, p. 542). Por sua vez, estas contradições buscavam uma identidade linguística, como se constata na seguinte citação:

⁶⁰“Propriedades estruturais - intelectualização e estabilidade flexível (TORREJÓN, 1989, tradução nossa)”.

⁶¹“Propôs uma espécie de norma linguística hispano-americana aberta à influência das culturas europeias e caracterizada por características que eles supunham tipicamente hispano-americanos” (TORREJÓN, 1989, p. 542, tradução nossa).

*Estos diversos puntos de partida no pueden menos que provocar opciones opuestas con respecto a las contaminaciones lingüísticas. Si para Andrés Bello, el hibridismo idiomático es una inaceptable infracción a la regla para Sarmiento, en cambio, las integraciones léxicas procedentes de las lenguas extranjeras no hacen más que reflejar la inadecuación de la realidad española (y por consiguiente de la lengua metropolitana) a las ideas más avanzadas del mundo contemporáneo. Las impurezas, aunque no se propugnan como valores, deben admitirse como necesidades fisiológicas de la renovación idiomática*⁶² (CROVETTO; CRISAFIO, 2016, p. 92).

O projeto se Sarmiento foi possível, devido a cargos administrativos exercidos no Chile, assim, esta ideia identitária linguística em transplantar para países latino-americanos uma população oriunda de países de culturas muito diferentes à cultura latina, fez com que massivamente a imigração entre 1870 a 1930, fosse um dos motivos para este projeto se transformar num verdadeiro fracasso idiomático.

*El fracaso del proyecto político se traduce, a fines de cuentas, en el fracaso del correspondiente proyecto lingüístico. El idioma contaminado, que los textos del primer Novecientos traducen y sancionan en la formación de géneros literarios escritos en "cocoliche" como el "sainete criollo" y el "grotesco criollo", se convierte de ese modo en una cita a la que ninguna idea renovadora acude, como teorizaban los intelectuales del primer y más alto romanticismo latinoamericano*⁶³ (CROVETTO; CRISAFIO, 2016, p. 98).

Mesmo com estas acaloradas discussões que se fizeram no seguinte momento no Chile, definiu-se então, por um ideal de língua culta, que se compõem nos dias atuais.

Como se constata pelos parágrafos anteriores, **Domingo Faustino Sarmiento (1811–1888)**, foi uma das personalidades que também passou um tempo longe de sua nação por causas políticas assumidas por essa personalidade argentina. Devido à sua posição contrária ao regime de Juan Manuel de Rosas⁶⁴ (ditador argentino), Sarmiento

⁶²“Estes vários pontos de partida não podem deixar de provocar opções opostas em relação à contaminação linguística. Se, para Andrés Bello, o hibridismo idiomático é uma infração inaceitável ao governo de Sarmiento, por outro lado, as integrações lexicais provenientes de línguas estrangeiras não fazem senão refletir a inadequação da realidade espanhola (e, portanto, da língua metropolitana) as ideias mais avançadas do mundo contemporâneo. As impurezas, embora não sejam defendidas como valores, devem ser aceitas como necessidades fisiológicas da renovação da linguagem (CROVETTO; CRISAFIO, 2016, p. 9, tradução nossa)”.

⁶³ “O fracasso do projeto político traduz, no final, no fracasso do correspondente projeto lingüístico. A linguagem contaminada, que os primeiros novecentos textos traduzem e sancionam na formação de gêneros literários escritos em "cocoliche (mistura do italiano com espanhol)” como o "sainete criollo" e o "crioulo grotesco", torna-se um compromisso para o qual nenhuma ideia Renovadora atende, como os intelectuais do primeiro e mais alto romanticismo latino-americano teorizaram (CROVETTO; CRISAFIO, 2016, p. 98, tradução nossa)”.

⁶⁴Nascido em Buenos Aires (Argentina) no ano de 1793, **Juan Manuel José Domingo Ortiz de Rozas y López de Osornio** foi um político e militar de origem argentina. Com o mesmo status de um

ficou exilado no Chile, produzindo muitas obras que ganharam renome internacional e revelam algumas de suas contribuições voltadas à sociedade.

Permaneceu no Chile durante a década de 1840, entre suas obras produzidas neste período, vale aqui destacar o livro *Facundo o Civilización y Barbarie* publicado em 1845, que conta a história do caudilhismo, indicando sua opinião contrária ao governo de Juan Manuel de Rosas (BRAVO, 2010).

Esteve protegido no Chile por Manuel Montt, chileno, que teve grande influência política em seu país onde se tornou presidente entre os anos de 1851 até 1861, foi advogado e político de grande influência em sua terra natal e fora dela. Manuel Montt conservou uma grande amizade com Domingo Faustino Sarmiento, esta amizade se configurou tanto no campo político como no seio de ambas as famílias.

Segundo Sergio Vergara Quiroz, seus estudos constatarem e resgatam em documentos e cartas esta amizade entre Manuel Montt e Domingo Faustino Sarmiento:

*Huella y registro de esa larga amistad, diálogo diferido en el tiempo, este epistolario nos permite acceder a sus ideas más profundas y constantes: la urgente necesidad de educar al pueblo; el poder y la política concebidos para ejercerlos en bien del país; el orden como requisito del progreso y dique al libertinaje; el peligro de la anarquía y de su fruto: el caudillaje militar; la preocupación por esta América Latina desunida, pobre y atrasada*⁶⁵(QUIROZ, 1999, p. 15).

Esta amizade conferiu a Sarmiento, alguns cargos administrativos no Chile. Dessa forma, alguns desses cargos políticos ligados à educação, proporcionaram o contato com outros países. Sarmiento viajou por muitos países europeus, em missão

presidentada república, governou a Província de Buenos Aires, uma das mais importantes do território no período. Em seu primeiro governo, que durou de 1829 e 1832, Juan Manuel de Rosas acabou renunciando, pois não lhe foi concedido poder absoluto. Assim, seu posto foi assumido por Balcarce, um homem de confiança que posteriormente veio a lhe trair. Apesar de deixar o cargo no governo, Rosas continuou liderando as forças armadas argentinas como chefe de exército e comandante. Em seu segundo governo, Rosas obteve nomeação para assumir o 2º quinquênio governamental da província de Buenos Aires (1835-1840). Neste período, Rosas ficou conhecido pelo apelido de *El Restaurador* e exigiu a realização de um plebiscito que resultou em 9.320 votos a seu favor, sendo que os contrários, de acordo com alguns historiadores, somaram entre 5 e 8. No período, a província tinha aproximadamente sessenta mil habitantes, em que não podiam votar crianças, anciãos e mulheres. Portanto grandes poderes na província, enfrentou a armada francesa em 1838 e a Confederação Peruano-boliviana. Acabou sendo derrotado em 1852 pelo General Urquiza, que foi apoiado por Brasil e Uruguai na Batalha de Caseros. Rosas morreu em 1877. Disponível em: <https://www.infoescuela.com/biografias/juan-manuel-de-rosas/> Acesso em: 24 jan. 2018.

⁶⁵“Pegada e registro dessa longa amizade, diálogo diferido no tempo, esta correspondência nos permite acessar suas ideias mais profundas e mais constantes: a necessidade urgente de educar as pessoas; poder e política destinados a exercê-los para o bem do país; ordem como requisito de progresso e barreira para libertinagem; o perigo da anarquia e seu fruto: a liderança militar; A preocupação com esta América Latina desunida, pobre e atrasada (QUIROZ. vol. XIV. 1999, p. 15, tradução nossa)”.

diplomática “encarregado de analisar e se aprofundar em sistemas educacionais europeus, esses relatos estão descritos em seu livro *Viajes* (BRAVO, 2010, p. 14)”.

Um dos leitores adepto às ideias e contemporâneo de época de Sarmiento, foi o uruguaio José Pedro Varela (1845-1879), jornalista e poeta, viveu em um período em que o Uruguai passava por guerras e várias revoltas em pleno século XIX. Em algumas de suas obras é possível observar a interferência das ideias de Sarmiento principalmente em temas pontuais como os gaúchos, estes, que pelo olhar de Sarmiento eram vistos de forma pejorativa, aos olhos de Varela eram vistos e estudados pelo viés sociológico, mas também em estudos políticos e humanos, concordando em alguns pontos com Sarmiento:

Não precisamos de uma população excessivamente grande; o que nós precisamos é de uma população esclarecida. No dia em que nossos gaúchos souberem ler, escrever e pensar, nossas convulsões políticas poderão cessar. É por meio da educação do povo que poderemos chegar à paz e ao progresso. Em seguida, dignificado pelo trabalho, o morador do campo, hoje atônito com a estagnação, irá converter o seu cavalo, hoje um elemento de vida primitiva, em um elemento de progresso e utilizá-lo para lavrar os sulcos que trarão produtividade para a terra que até agora se manteve estéril, e a imensa riqueza nacional, trabalhada pela energia do povo esclarecido e trabalhador, construirá a grande pirâmide do progresso material. O esclarecimento do povo é o verdadeiro motor do progresso (VARELA, 1865, p. 207).

Varela compreendia que a problemática entre os índios e os gaúchos poderia ser enfrentada sob a influência da educação em todos os parâmetros. Enfatizando na democracia, um dos atributos necessários que conseqüentemente permeariam uma sociedade sob a influência educacional.

Historicamente o período vivido por Varela tem como uma das características, conflitos entre a igreja católica e os maçons, cuja influência era vigorosa na época no pensamento na América Latina, objetivando a separação do Estado e Igreja. Seguindo conceitos democráticos, políticos, humanos e sociais, Varela defendia uma educação laica, livre de conceitos dogmáticos e alienantes, sendo este, um princípio básico para uma ação pedagógica democrática, segundo Varela.

José Pedro Varela, assim como Sarmiento, também defendia a educação europeia. Conforme estas palavras, “ele dizia que suas ideias não eram originais, que elas haviam triunfado trinta anos antes nos Estados Unidos e, cerca de dez anos antes, na maioria dos países europeus” (DEMARCHI, RODRÍGUEZ, 2010)

Em 1867, Varela viajou para a Europa conhecendo alguns países, os Estados Unidos, sendo este período muito enriquecedor para o seu trabalho como escritor e jornalista, foi nesta viagem que teve contato com um de seus mentores Domingo F. Sarmiento, que elenca como um homem que inspira o modelo necessário para uma mudança educacional de qualidade para a América Latina.

Neste período, escreve alguns artigos para o Jornal *El Siglo*, onde muitas de suas notas escritas são em oposição a igreja católica, ele diz que a ideologia católica é mortal, em seu artigo “*La Iglesia Católica y la sociedad moderna*” (A Igreja Católica e a Sociedade Moderna), Varela afirma que as pessoas não devem acreditar em uma religião, mas devem acreditar “no futuro e na democracia (DEMARCHI, RODRIGUEZ, 2010)”, tendo apenas a liberdade como ideal e como guia. Em 1869, quando retorna de sua viagem pela Europa e Estados Unidos, resolve fundar o Jornal *El Diario La Paz*.

Os princípios educacionais da Reforma Educacional Valeriana, compreendem a gratuidade, laicidade e a democracia como princípios norteadores de uma educação com vistas à um Estado Uruguaio democrático desenvolvido.

Acima da Linha do Equador, mais precisamente na América Central, sendo contemporâneo de época de José Pedro Varela, temos José Julián Martí Perez, mais conhecido como **José Martí (1853 – 1895)**. Este foi um grande líder Cubano, estudioso das ideias de seus antecessores San Martín e Simón Bolívar, donde se embasou por novas concepções ideológicas em favor da emancipação latino-americana. José Martí, foi um dos principais líderes responsáveis pela expansão da América Latina.

Por causa de suas ideias revolucionárias à época, Martí foi condenado a seis anos de trabalho forçado em uma pedreira próxima à Havana, donde algum tempo depois, começa a sentir muitas dores e conseqüentemente adocece. Graças a sua mãe, Martí consegue um indulto em 1871 aos 18 anos, e é deportado para a Espanha. Neste período de cárcere, Martí desenvolve algumas novas noções de vida, como a temperança a tolerância e o entendimento do peso que se tem ao defender uma ideia, principalmente de cunho político. Estas reflexões serviram para algumas de suas decisões. Este período também serviu para aguçar ainda mais, sua sede por justiça e liberdade para com o seu povo.

José Martí passa alguns anos de sua vida dedicando-se somente aos estudos, forma-se em Filosofia, Letras, Direito civil e canônico pela Universidade de Zaragoza na Espanha, em 1874.

Em 1875, muda-se para o México, período em que se casa com a cubana Carmem Zayas Bazán. Por volta de 1877 Martí e sua esposa, mudam-se para Guatemala, onde leciona na Universidade Nacional, mas este período destaca-se pelo curto prazo, pois Martí e sua esposa após o fim da Guerra de Dez Anos⁶⁶, voltam para Cuba onde nasce seu filho José Francisco.

Em 1892, funda o Partido Revolucionário Cubano, tornando-se assim, um grande líder revolucionário com intuito pela independência de seu país, ele foi também o responsável pela Guerra de 1895, conhecida como Guerra Necessária. Teve assim o início do processo de independência sobre o poder Espanhol. Neste mesmo ano, durante uma batalha, Martí foi atingido durante uma emboscada feita pelos soldados espanhóis, faleceu e teve seu corpo esquartejado e exibido pelos soldados rivais. Foi sepultado no dia 27 de maio deste mesmo ano.

Desde então, seu nome fica conhecido e propagado nas seguintes gerações. Seu sentimento anti-imperialista e vanguardista à época alimentou e alimenta a alma de alguns líderes latino-americanos que conseqüentemente viveram em épocas seguintes e apoiavam suas ideias e suas causas, como Che Guevara e o líder cubano Fidel Castro (1926 – 1916), faleceu em Cuba.

Continuando na América Central, mais precisamente na Nicarágua, país onde nasce com diferença de quatorze anos em relação à Martí, o poeta, jornalista, escritor e diplomata **Rubén Darío (1867-1916)**. Darío e José Martí foram dois poetas que souberam intervir em seu tempo através da palavra, transformando esta, em arma como preâmbulo social.

Dois expoentes do Modernismo do século XIX da América Latina que viveram algumas décadas paralelas e que muito contribuíram, cada um à sua maneira, para a sociedade. Susana Zanetti expõem de forma categórica a obra de Rubén Darío e José Martí:

[...] Considerado do ângulo da condição intelectual, esse homem mudou de ênfase, passando do privilégio dado ao político – o dever com a independência de Cuba é silenciado no poeta José Martí – à afirmação do

⁶⁶ Foi um confronto militar que começou em 10 de outubro de 1868 até o ano de 1878. Em sentido geral durante o decurso da Guerra dos Dez Anos a força militar cubana foi significativa e travou numerosas batalhas que depois de dez anos de fortes combates chegou ao seu fim com um dos acontecimentos mais transcendentais: O Pacto de Zanjón, protagonizado por Antonio Maceo, o qual deixaria marcadas as pautas dos posteriores levantes em armas, até a independência definitiva de Cuba, em 1898. Disponível em: <http://www.cubatesouro.com/guerra-dos-dez-anos/>. Acesso em: 27 jan. 2018.

saber da arte, sustentada pelo poeta Rubén Darío como único respaldo para intervir no mundo das ideias [...] (ZANETTI, 2007, p. 01).

Rubén Darío, filho de uma família de alto poder aquisitivo e muito religiosa, teve uma educação voltada à disciplina e aos clássicos da literatura. Ainda jovem, decide pelo primeiro trabalho na Biblioteca Nacional da Nicarágua, lhe possibilitando, contato exclusivo aos livros.

Este, decidiu imigrar para o Chile em 1886, estes novos ares lhe possibilitaram a vanguarda no modernismo latino, pois se tornou o primeiro latino-americano a publicar no Chile em 1888 *Azul*, uma coletânea de textos, sendo considerada a primeira obra modernista em língua espanhola, longe dos grandes centros europeus da época, considerados como grandes centros culturais. A través de seus poemas e textos, ficou conhecido em vários países, possibilitando sua carreira de diplomata.

Darío possibilitou a América, a vanguarda entre as nações de língua espanhola na inserção do movimento modernista da época, antes mesmo da Espanha. Esta conjuntura foi possibilitada segundo o próprio Darío, às condições sociais, humanas e históricas da época. Vale aqui a citação na íntegra:

*[...] desde luego, por nuestro inmediato comercio material y espiritual con las distintas naciones del mundo, y principalmente porque existe en la nueva generación americana un inmenso deseo de progreso y un vivo entusiasmo, que constituye su potencialidad mayor, con lo cual poco a poco va triunfando de obstáculos tradicionales, murallas de indiferencia y océanos de mediocracia*⁶⁷ [...] (DARÍO, 2018).

Esta obra, obedecendo as características modernistas da época, era carregada de sensualidade, musicalidade e erotismo, próprio da geração que se configurava numa época onde a ruptura com o passado e as denúncias da realidade vivida, eram pressupostos que reverberam a favor de tipos marginalizados na América Latina, como por exemplo, o índio, o mestiço, o negro, bem como, a população menos favorecida da sociedade latino-americana.

⁶⁷“É claro, devido ao nosso comércio material e espiritual imediato com as diferentes nações do mundo, e principalmente porque existe na nova geração americana um imenso desejo de progresso e um entusiasmo animado, que constitui o seu maior potencial, com o qual, pouco a pouco, triunfa de obstáculos tradicionais, paredes de indiferença e oceanos de mediocracia (DARÍO, 2018, tradução nossa)”.

A obra de Darío se caracteriza pela métrica e forma poética linear, algo que se apropriou em seus sonetos, onde a precisão métrica clássica, demonstra um fazer poético feito com graça e sensibilidade com vistas à beleza da palavra escrita e oral.

Em 1893 inicia sua carreira diplomática, é nomeado cônsul da Colômbia em Buenos Aires, tornando-se cada vez mais destacado num dos centros hispano-americano mais destacado na América Latina em relação à cultura e educação. Devido às suas viagens, torna-se correspondente do jornal argentino La Nación, fixando residência em Madri em 1898, no ano seguinte vai morar em Paris. Em 1908 vai para a Espanha como diplomata.

Devido a dificuldades financeiras, resolve ir para os Estados Unidos em 1914, trabalhando como conferencista. Mas nesta época passa por vários problemas de saúde, devido a sua necessidade instável por bebidas alcoólicas e a uma vida de boêmio, resolve voltar para sua Nicarágua em León, mesmo debilitado, continua a escrever poemas, contos, algumas críticas, artigos jornalísticos. Morre em 1916 em sua terra natal.

A chilena **Gabriela Mistral (1889-1957)**, foi uma das leitoras e discípulas de Rubén Darío, o qual era visto por Gabriela, como um verdadeiro mentor na arte de escrever, principalmente poesias. Mistral escreve uma pequena carta para Darío, como preâmbulo de uma grande estima por este poeta em 1912, quando Mistral ainda era uma professora de castelhano e história no Liceo de Los Andes, Chile. A seguinte citação é parte desta carta que não é a única que ambos autores trocaram, mas é uma prova dessa admiração de Mistral para com Darío:

*Soy una que le aguardaba al pie de los Andes para presentarle su devoción i la de sus niñas —discípulas— que charlan de Ud. familiarmente, después de decir su «Cuento a Margarita» i su «Niña-rosa». ¡Pero Ud. no vino i yo le mando en estas hojas extensas toda aquella cosa pura i fragante que es el querer de cien niñas a un poeta que les hace cuentos como nadie jamás los hizo bajo el cielo! Poeta: yo. que soy mujer i flaca, por lo tanto, i que por ser maestra tengo algo de las abuelas —la chochez— he dado en la debilidad de querer hacer cuentos i estrofas para mis pequeñas. Y las hecho (sic); con rubores lo confieso a Ud. Yo sé que Ud. es tan grande como bueno*⁶⁸ (MEDRANO, 1995).

⁶⁸“Eu era uma que o esperava ao pé dos Andes para apresentar devoção a você e a suas pequenas meninas - discípulos - que conversam sobre você familiarmente, depois de dizer "Conto a Margarita" e sua "Filha-rosa". Mas você não veio e eu enviei nestas extensas folhas tudo o que é puro e perfumado, que é o desejo de cem meninas para um poeta que lhes conta histórias como ninguém nunca as fez sob o céu! Poeta: eu. Eu sou tão magra e, portanto, porque eu sou professora, tenho algo das avós –a caduquice - eu dei na fraqueza de querer fazer histórias e estrofes para meus pequeninos. E o fato (sic); ruborizada eu confesso a você. Eu sei que você é tão grande quanto bom (MEDRANO, 1995, tradução nossa)”. Disponível em:

Mistral dedicou parte de sua obra à educação e sua constituição social, metodológica, política e humana. Empenhou-se na implantação de bibliotecas, entendendo ser essa atitude um incentivo à libertação de uma população que carecia de instrução.

Escreveu várias obras, sendo que alguns dos seus livros eram voltados à literatura infantil, defendendo um projeto de educação para crianças, entendendo que estas careciam de maior comprometimento teórico e humano. Era educadora, e de certa forma, uma migrante e imigrante, pois andou em vários recantos tanto em seu país como em outros países, sempre com intuito educacional com vistas a contribuir para a educação na América latina.

Em 1945, quando residia no Brasil, Mistral foi indicada e condecorada ao Prêmio Nobel de literatura em Estocolmo Suécia. Desta forma, Gabriela Mistral foi a primeira personalidade latino-americana a receber um Prêmio Nobel em literatura.

Já em pleno século XX, temos aqui no Brasil, Anísio Teixeira (1900 – 1971), que foi um sociólogo educador que remeteu sua vida e sua obra, com vistas a uma educação de qualidade e pública. Mas suas ideias e ideais se contrapõem em alguns momentos, pois conforme Carvalho (2000), “a marca mais visível do Americanismo de Anísio está em seu empenho em transplantar para cá modelos de instituições norte-americanas”. Mas em alguns momentos em sua obra, nota-se sua crítica aos processos de transplante cultural.

No ano de 1924, a convite do governador Góes Calmon, assumiu o cargo de Inspetor Geral da Educação no estado da Bahia. No ano de 1925 viajou para os Estados Unidos com intuito de presenciar práticas educacionais em vários países. Este interesse em viajar para os Estados Unidos deu-se mais precisamente pela leitura do livro de Omer Buyse, *Méthodes américaines d'éducation*⁶⁹. Este livro foi traduzido para o português e distribuído para os professores da Bahia em nome de Anísio Teixeira:

O viajante era, como já disse, um entusiasta leitor do livro de Omer Buyse, tanto assim que o mandara traduzir para distribuição nas escolas baianas. Na apresentação que, em nome do governo do estado da Bahia, faz do livro traduzido, Anísio Teixeira afirma o propósito do governo de com ele “difundir os admiráveis métodos americanos de ensino elementar”. Na

<https://revistas.ucm.es/index.php/ALHI/article/viewFile/ALHI9595110137A/23295>. Acesso em: 04 fev. 2018.

⁶⁹Omer Buyse, *Méthodes américaines d'éducation générale et technique*, Paris, Dunot & Pinat, 1909.

introdução de Buyse, que Anísio reputa a “chave” de compreensão dos métodos americanos de educação, dispõem-se as tópicos repetidas pelo diretor da Instrução Pública baiana nas justificativas que apresentou das medidas legais implementadas pela Reforma [...] (SMOLKA, MENEZES, p.55. 2000).

Quando esteve nos Estados Unidos, estudou e apreciou as ideias de John Dewey, o qual influenciou seus ideais sobre a educação pública. Em 1964 após o golpe militar, foi para Estados Unidos lecionar.

Anísio Teixeira foi contemporâneo de época de Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro. Bem como com Florestan Fernandes, Anísio nutria a mesma “rejeição à moldes e costumes da colonização ibérica (FREITAS, 2000)”. Dessa forma, encontraram-se algumas vezes, sendo por motivos como a defesa da escola pública.

Florestan Fernandes e Anísio Teixeira tinham suas particularidades teóricas, como esclarece Marcos Cezar de Freitas:

Na vasta obra de Florestan Fernandes há o empenho explícito de tornar as ciências sociais protagonistas de uma discussão metodologicamente rigorosa sobre a sociedade. Na obra de Anísio Teixeira está exposto o entendimento sobre o papel de “ciências fonte” a ser desempenhado pelas ciências da sociedade no âmbito da pesquisa educacional (FREITAS, 2000, p.48).

Florestan Fernandes (1920-1995), ferrenho defensor da escola pública, passou “pelas adversidades de menino pobre (OLIVEIRA, 2010)”, brasileiro, filho de uma lavadeira analfabeta, teve que conciliar a infância com o trabalho em benefício e sustento de sua família.

Diferente de alguns dos autores aqui estudados, Florestan teve sua instrução educacional e intelectual e o contato com a militância política, aqui mesmo no Brasil; passando por muitas dificuldades, como até hoje, a maioria da população carente, ainda passa, para poder viver.

Frequentou a escola pública na infância e o gosto pela leitura foi adquirido com a ajuda de alguns professores e na sua maioria de forma autônoma, e entendendo que a educação poderia mudar aquela triste realidade vivida.

Dessa forma, este sociólogo presenciou alguns dos ditames da vida brasileira que fazem parte de seu trabalho em benefício dos excluídos.

Darcy Ribeiro (1922 – 1997), Filho de uma professora primária, estudou e se graduou no Brasil, chegando a frequentar algumas aulas de medicina, mas, se formou

em ciências sociais e especialização em Antropologia. Teve contato na faculdade com grupos comunistas e positivistas. Chegou até a fazer parte de um grupo comunista, mas suas ideias eram outras, e deixou este grupo tempo depois.

Excelente aluno, ganhou uma bolsa estudo, para um doutorado em Ciências Sociais na Universidade de Chicago na Califórnia, nesta época já era militante do partido Comunista, mais tarde percebeu a rigidez do partido político, bem como toda a hierarquia e decidiu por se afastar (SALLES, 2001). Este período de instrução educacional foi muito promissor. Em retorno ao Brasil, se engajou em causas como a defesa do índio, o negro, bem como, a parcela da população excluída no Brasil.

La pelos pampas, Che Guevara próximo de *Lo rio de La Plata*, em 1951, na companhia de seu amigo Alberto Granado (1922-2011) argentino, um bioquímico, amigo de infância de **Che Guevara (1928-1967)**, também argentino, deram início a viagem de motocicleta por toda a América do Sul, já com intuito de conhecer de perto, algumas das condições políticas e sociais dessas nações. Passaram por várias intempéries durante esta viagem. Visitaram leprosários, aldeias indígenas, minas de cobre onde perceberam o trato desumano para com as pessoas mais humildes e carentes. Presenciaram a rica diversidade humana e geográfica Latina.

Nesta viagem tiveram contato com muitas regiões devastadas pela colonização, onde traços deste período histórico, ainda estão presentes tanto no povo como nos lugares e culturas que foram modificadas com o passar dos anos, uma das características constatada por Che, desses povos que passaram pela colonização, foi a miséria e o empobrecimento de alguns aspectos, tanto humano como naturais, por exemplo, a exploração de minérios, onde deixaram rastros de destruição tanto na flora como na fauna desses lugares, e também em se tratando de saúde, pois ambos os amigos eram conhecedores da ciência e ainda eram estudantes, Che ainda era estudante de medicina, e notou que a própria homeostase⁷⁰ desses seres humanos foi alterada em alguns casos.

Che Guevara notou que as pessoas viviam de forma desumana, carecendo das mais básicas necessidades para a sobrevivência. Ficou impressionado com a miséria dos povos mais carentes da sociedade latino-americana. A exploração sentenciada por

⁷⁰ A capacidade do corpo de manter a homeostase (condições estáveis) dá a ele um enorme poder de cura e uma notável resistência a lesões. Os processos fisiológicos responsáveis pela manutenção da homeostase são também responsáveis, em grande parte, pela sua boa saúde. Para a maioria das pessoas, a boa saúde ao longo da vida não é algo que simplesmente acontece. O meio ambiente e seu próprio comportamento são dois dos muitos fatores neste equilíbrio chamado de saúde. A homeostase do seu corpo é afetada pelo ar que você respira, pelo alimento que você ingere e até pelos pensamentos que você tem. O modo como você vive pode interferir positiva ou negativamente na capacidade do seu corpo de manter a homeostase e a boa saúde (TORTORA, 2012)

países onde impera o capitalismo, sendo estes, centrais ou periféricos, foi a observação mais marcante em sua trajetória.

Em um trecho de seu relato, no Diários de Motocicleta, Che Guevara denuncia a falta de comprometimento das lideranças governamentais para com o povo, denúncia que remete à aspectos teóricos do socialismo em seu relato:

[...]Nestas circunstâncias, as pessoas de famílias pobres que não podem se sustentar são rodeadas por uma atmosfera de aspereza mal disfarçada; deixam de ser pais, mães, irmã ou irmão para tornar-se apenas um fator negativo na luta pela sobrevivência e, por extensão, fonte de amarguras para os membros sadios da comunidade, que se ressentem de sua doença como se fosse um insulto pessoal contra aqueles que têm de apoiá-los. É aí, no final, para as pessoas cujos horizontes nunca ultrapassam o dia de amanhã, que nós percebemos a profunda tragédia que circunscreve a vida do proletariado em todo o mundo. Nesses olhos moribundos existe um humilde apelo por perdão e também, muitas vezes, um pedido desesperado de consolação que se perde no vácuo, da mesma maneira como seu corpo desaparecerá logo em meio ao vasto mistério que nos cerca. Quanto tempo mais esta ordem atual, baseada na ideia absurda de classes sociais, vai durar eu não sei, mas é chegada a hora em que o governo gaste menos tempo propagandeando suas próprias virtudes e comece a gastar mais dinheiro, muito mais dinheiro, financiando projetos úteis para a sociedade [...] (GUEVARA, 2001, p. 41).

No ano de 1953, retornou para a Argentina continuou seus estudos e formou-se médico. Mas os longos períodos ao lado de seu amigo Alberto, traziam lembranças, “todos estes meses que nós estivemos juntos passando por poucas e boas e criando o hábito de sonhar os mesmos sonhos em situações similares nos aproximaram mais ainda (GUEVARA, 2001)”.

Por meados do século XX, no noroeste da América do Sul, **Camilo Torres (1929-1966)**, colombiano, nasceu em uma família considerada liberal e de boa condição econômica na época, teve uma educação exemplar elitista, estudou no Colégio Alemão e no Liceu Cervantes, em Bogotá, ali cursou todo o seu ensino fundamental. No mesmo país, logo na adolescência, ingressou no curso de Direito na Universidade Nacional de Bogotá. Dentro dos padrões para seguir uma carreira do Direito ou um político, como supunha sua família.

Mas sua vida transcorreu por outros caminhos, até então, insuspeitados pela própria família. A escolha vocacional pelo sacerdócio, surgiu num período turbulento da história da Colômbia, motivado por lutas políticas e sociais, na primeira metade do século XX. Camilo Torres presenciou um dos momentos considerados mais turbulentos

da história da Colômbia, o Bogotazo⁷¹ que consistia na indignação de alguns protestantes, gerando uma série de protestos logo após o assassinato do líder liberal e candidato a presidente na época, Jorge Eliécer Gaitán no dia 9 de abril de 1948 no centro da cidade de Bogotá.

Em 1954, foi ordenado padre e consecutivamente, foi para a Bélgica estudar sociologia na Universidade de Lovaina. Neste mesmo período teve contato com grupos sindicais, alguns deles cristãos, e outros da Resistência Argelina em Paris. Esses encontros o fizeram estudar sobre àqueles que vivem à margem da sociedade.

Camilo Torres, homem a frente de seu tempo, que pretendia com seus ideais, estreitar os laços que dividem o povo em classes, fazer da solidariedade um pressuposto diário no convívio das pessoas que compartilham de certa forma, as mesmas angústias do viver em uma sociedade economicamente submissa aos ditames capitalistas. Sendo assim, pressupõem que a saída para países dominados economicamente, subdesenvolvidos e dependentes de países hegemônicos seria a própria revolução. Neste contexto, Bordin esclarece:

De tudo isso Camilo deduz que: nos países subdesenvolvidos, as mudanças de estrutura não se obterão sem pressão da classe popular; a revolução pacífica é diretamente determinada pela previsão da classe dirigente; a revolução violenta é uma alternativa bastante provável, tendo em conta as dificuldades de previsão por parte das classes dirigentes. Diante dessa realidade, Camilo proclama que a revolução é a única saída (BORDIN, 2017, p. 3).

Devido a sua trajetória eclesiástica, onde até então supunha ter acesso ao fazer um trabalho eficaz junto aos mais necessitados, e presenciando uma conjuntura hierárquica paralisante, permaneceu estranho neste contexto. Reverberando suas ideias, ao oposto do que era reconhecido pela igreja como pressupostos religiosos. Dessa forma, conclui que o fazer missionário é um fazer eficaz, e não simplesmente teórico como até então supunha alguns dos argumentos defendidos pela ordem eclesiástica. Não haveria para Camilo, técnicas eficazes, que realmente fizessem a diferença junto àquela situação de calamidade que presenciava junto aos grupos marginalizados da sociedade, que não fossem a própria luta revolucionária.

Pode notar-se o quanto houve interação entre vários dos expoentes latino-americanos, o quanto houve também parcerias, encontros e intercâmbios.

Dos 25 considerados, sete pelo menos sofreram exílio. José Martí, foi exilado, permanecendo nos países do México, Guatemala Venezuela e Nova York. José Carlos

⁷¹ Disponível em: <http://www.notimerica.com/politica/noticia-fue-bogotazo-origen-violencia-colombia-20170409071450.html>. Acesso em: 15 dez. 2017.

Mariátegui, por volta de 1918, após algumas críticas ao governo Leguía (Peru), recebeu uma “bolsa”, que na verdade era um exílio disfarçado, pois podia escolher entre ir à prisão ou “visitar” o Velho Continente. Passou pela Itália, França, Alemanha e retornou para o Peru em 1923. Neste período em que ficou exilado e passou muitos anos fora de seu país, conheceu de perto outras culturas e países e se aprofundando nos conceitos marxistas em voga, na época.

[...] A maior parte do tempo ficou na Itália, onde leu os mais influentes jornais da época, conheceu personalidades políticas e literárias do Velho Continente, observou em primeira mão o início do fascismo e presenciou a formação do Partido Comunista daquele país. Ao retornar ao Peru já estava "formado" politicamente e era assumidamente marxista. Seu primeiro livro, *La escena contemporánea*, saiu em 1925, e pouco depois, em 1928, publicou os Sete ensaios de interpretação da realidade peruana (PERICÁS, 2010, p. 335).

Mariátegui chegou a ser considerado por alguns comunistas ortodoxos da época, um “Herege (PERICÁS, 2010)”, foi desprezado por alguns, pois suas ideias eram visionárias à época. Mas, após a edição dos Sete Ensaios, a percepção sobre Mariátegui, tomou outros caminhos. De volta ao Peru, proferiu algumas aulas na Universidade Popular Gonzáles Prada de Lima, de cunho político permeando o socialismo marxista.

José Pedro Varela, ferrenho admirador da liberdade de imprensa, publicava artigos que iam na contramão dos ditames governamentais da época. Após algumas dessas divergências com o governo do então presidente, Lorenzo Battle⁷², é exilado em 1970 em Buenos Aires, onde naquela época encontrava-se em crescimento. Passou pelo exílio sem o mínimo conforto possível. A política não foi uma escolha para Varela, mas uma consequência, “Varela não se via como um ativista político-partidário. Ele não via na política uma carreira escolhida conscientemente, pelo contrário, circunstâncias políticas o envolveram e o levaram nesta direção (DEMARCHI, RODRÍGUEZ, 2010)”.

Quatro brasileiros- pensadores do campo da educação, que mencionamos aqui - integram a lista dos que passaram pela experiência do exílio, o primeiro foi Anísio Teixeira, que em 1935 após o Golpe do Estado Novo⁷³ acaba demitindo-se do cargo de

⁷² Militar e político uruguaio. Foi presidente do Uruguai entre os anos de 1868 a 1872.

⁷³ Estado Novo, ou como também é conhecido como Terceira República Brasileira ou até mesmo como Era Vargas, foi fundado por Getúlio Vargas em 1937, sendo um regime político brasileiro que esteve ativo até o ano de 1946. Suas características são a centralização do poder sob forte nacionalismo e autoritarismo, onde a censura à imprensa e a propaganda eram controladas sob ameaças e, por

diretor de Instrução Pública se retira para a vida privada, refugiando-se no sertão baiano.

Darcy Ribeiro, em 1964, após a invasão do Palácio do Planalto, donde era na época Chefe da Casa Civil, da Presidência da República, se rendeu aos militares e foi aconselhado a ir para o exílio (GOMES, 2010), vive exilado até 1979, em países latino-americanos e europeus como, Uruguai, Venezuela, Chile, Peru e vários outros. O exílio para Darcy Ribeiro, foi um momento de crescimento e amadurecimento, como é possível constatar em suas obras.

Paulo Freire, foi preso em 1964, por 72 dias no Brasil e a partir de setembro de 1964 viveu exilado em diversos países: Bolívia, Chile, Estados Unidos e Suíça, retornando ao Brasil em 1979. Optou por um “autoexílio no Chile no período de 1965 a 1979 (BEISIEGEL, 2010)”. Após ser forçado ao exílio, Paulo Freire, constrói obras de alto valor intelectual, verdadeiras contribuições para a educação.

O quarto que integra esta lista de brasileiros exilados foi, Florestan Fernandes, que devido ao golpe militar, e sua resistência à ditadura em 1964, e diversos outros problemas que permeiam sua luta como sociólogo, parte para o exílio em “1969 a 1972 no Canadá, e torna-se professor em Toronto (OLIVEIRA, 2010)”, o exílio para Florestan foi doloroso, ao passo que a distância da família e amigos, culminaram em um período de tristeza e certo isolamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu da inquietude de uma professora obstinada por achar algumas das possíveis respostas vinculadas à educação, sobre o porquê de não adotarmos, em nossos estudos, e até mesmo em manuais e livros de licenciaturas, autores latino-americanos, bem como suas referidas obras no contexto acadêmico.

Após anos de trabalho docente, o ingresso no *stricto sensu* foi uma verdadeira guinada com vistas a sistematizar minhas indagações, com uma conduta mais madura e sensível, pela inserção do que antes era distante teoricamente.

A experiência foi enriquecedora e desencadeadora a partir do encontro com a obra organizada por Danilo R. Streck (2010), apresentado pela profa. Dra. Ana Maria Netto Machado, que inicialmente era orientadora desta pesquisa e que posteriormente ficou a cargo da Profa. Dra. Vanice dos Santos, a qual possibilitou o avanço sistemático nas discussões e intervenções do trabalho e o alinhavo entre autores e suas obras.

Usufruindo de uma perspectiva descolonial, tomando como objeto de pesquisa autores e obras da América Latina que integram o conjunto autoral onde a educação permeia suas obras, em suas diversas manifestações.

Contribuindo para a autoria deste trabalho, desenvolvendo ao encontro de cada descoberta temática e autoral, o impactante desconforto pelo desconhecimento de autores e suas temáticas são verdadeiros parâmetros educacionais que viabilizam estudos mais dinâmicos sobre a educação latino-americana.

Esta informação é importante, pois mostra nossa preocupação com o desenvolvimento educacional, no qual estudos subalternos, bem como seus subsídios externos, eurocêntricos e hegemônicos são incorporados em países como o nosso, que passaram pelo colonialismo e que adotam perspectivas educacionais que pouco ou nada contribuem para o resgate de fontes próprias, elencando a realidade de um povo silenciado e explorado pelo poder hegemônico. Sendo assim, com vistas a uma abordagem mais dinâmica e influente no compartilhamento entre docentes e discentes, sobre fatos e princípios originais que muito tem a contribuir para estudos atuais e futuros, e da coragem de transgredir o usual, buscando a liberdade do monopólio literal e cultural, que tanto influencia nossa educação.

O estudo possibilitou alcançar os objetivos esperados, pois a investigação identificou algumas das características que compõem a obra de cada autor, como também os pressupostos teóricos que especificam a diversidade abordada em cada

pensador e pensadora aqui estudado(a). Assim foi possível traçar ideias compartilhadas e refutadas entre autores, indicando uma conjuntura complexa e distinta que perfaz um apanhado teórico que almejamos que possa ser de grande valia para o público leitor.

Foi possível identificar obras, bem como ideias e ideais descoloniais incorporados na perspectiva abordada por estes autores e autoras aqui elencados, implicando num emaranhado teórico, que acrescenta consideravelmente estudos epistemológicos, políticos e educacionais que demonstraram a autenticidade e qualidade que vigora desde épocas passadas, em nosso continente latino-americano, desmistificando o senso comum.

Divulgadas popularmente e incoerentemente, ideias depreciativas em referência ao que aqui é produzido ou abordado, como algo inverídico ou falacioso, que muito deixa a desejar em comparação a outros povos hegemônicos, ou que não passaram pelo julgo colonialista, que por vezes não reconhece seus autores, bem como suas obras, com o devido respeito que merecem.

A opção em elencar fontes bibliográficas na realização desta obra foi muito feliz, no sentido de que a inserção e o contato com estas obras possibilitaram o alcance esperado, intercalando ideias-chaves ao que foi proposto, mas também o encontro com fatos inusitados e inesperados não somente para este trabalho, mas ao crescimento pessoal e intelectual, que são atributos visados no *strictu sensu*. Favorecendo uma perspectiva autoral com autenticidade e humildade, que incorpora traços descoloniais na obra aqui exposta ao público leitor.

Esta dissertação, assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, como exposto no Capítulo I, tenta contribuir na divulgação do que até então, possa ser desconhecido por docentes, que infelizmente não tiveram contato com estes verdadeiros achados, em suas graduações e até suspeitamente no dia a dia. Então, de alguma forma, este trabalho contribui, pois, direta ou indiretamente, pratica o discurso que professa.

Durante o preparo deste trabalho, procurou-se amparo teórico, ao passo que tecnicamente, o desvelamento conceitual de alguns autores/as, mostrou ideias e ideais à frente de suas épocas, indicando parâmetros defendidos que atualmente ainda continuam em questão como pautas sociais que permeiam a educação, perfazendo críticas em torno de causas feministas, indigenistas, étnicas e sociais, que há séculos passados, como demonstra nosso trabalho, já eram pautas de discussões defendidas por esses autores aqui mesmo, na América Latina. Tornando compreensíveis conceitos

escritos e elencados em séculos passados, como obras atuais que deveriam configurar o parâmetro acadêmico das licenciaturas nacionais.

Nas experiências aqui registradas, contatamos a defesa intencional por parte de alguns desses pensadores/as à educação popular, gratuita e laica. Podemos citar como exemplos Simón Rodríguez, Sarmiento, José Pedro Varela, José Martí, Paulo Freire, Nísia Floresta, dentre outros, conforme apresentamos em nosso estudo. Conduzindo o leitor à introspecção em relação à educação popular que, conforme estes autores, seria a forma de democratização educacional, onde as diferenças seriam minimizadas, juntando a isso, o preconceito social.

A presença da mulher é outra marca importante em nosso trabalho, elencando e atribuindo marcas políticas e sociais a essas mulheres que compõem este conjunto autoral. Nísia Floresta, pioneira em defesa da educação feminina no Brasil; Maria Lacerda de Moura, representante do anarquismo no Brasil, onde defendia uma educação igualitária entre homens e mulheres; Gabriela Mistral, chilena contemplada com o primeiro Prêmio Nobel de Literatura da América Latina, esta dispunha de uma especial atenção às crianças, defendendo a ternura ao ato docente. Elas foram expoentes marcantes na história da educação latino-americana.

Outra marca que justifica o estudo deste trabalho foi a descoberta de autores que tiveram sua credibilidade teórica e prática sob perspectivas eurocêntricas. Defendiam a incorporação de conceitos eurocêtricos, definindo seus trabalhos sob a tutela de países Norte Americanos e Europeus. Podemos citar como exemplo: Sarmiento; Anísio Teixeira; Florestan Fernandes; José Vasconcelos. Estes autores, entre outros, instigam-nos a procurar mais e mais sobre suas vidas e obras, pois suas argumentações sugerem mais estudos na área.

Dessa forma, seguindo pressupostos educacionais que visem estudos descoloniais na área, ousamos indicar esses e outros e suas obras que estão presentes neste trabalho, com vistas a um estudo profícuo e cauteloso de nossa América Latina, onde uma grande população hoje miscigenada, foi alvo de grande cobiça, tanto material quanto espiritual, enfraquecendo desta forma as raízes que permeiam a sociedade, como por exemplo, o reconhecimento de algumas culturas. Demonstrando um povo que carece de atenção voltada ao bem comum, onde a justiça impere também para os fracos e oprimidos.

Destacamos, em nosso trabalho, esta grande parcela da humanidade que foi historicamente mutilada em sua cultura alterada em benefício de povos hegemônicos,

que aqui não fizeram outra coisa, senão explorar e aniquilar àquilo que não servia em nome do avanço capitalista, que faz do lucro sua moeda de troca. Esquecendo ou ignorando, assim, a necessidade de uma educação voltada à liberdade crítica, característica necessária a uma nação que almeja a concretude de um povo realmente cidadão.

Nesse sentido, este trabalho buscou inspirar continuidade por estudos descoloniais, que apresentem e demonstrem argumentos prós e contras, sob a perspectiva educacional, possibilitando uma maior desenvoltura teórica por parte de pesquisadores; dialogando direta e indiretamente sobre este, que é um assunto que ultrapassa fronteiras teóricas nos dois lados do Oceano Atlântico.

6 REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejam todos feministas**: tradução de Christina Baum. 1. ed. São Paulo: Companhia de Letras, 2015.

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. O racismo nos livros didáticos. In: LOPES DA SILVA, Aracy (Org). **A questão indígena na sala de aula**: subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Brasiliense, 1987.

TEIXEIRA, Anísio. Cultura e tecnologia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.55, n.121, jan./mar. 1971. p.12-37. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cultetec2.html>. Acesso em: 11 jan. 2018.

ARAÚJO, Jeremias. **José Pedro Varela** Disponível em: <http://www.lpsmundo.org/juventude/718-uruguai-inicio-do-ensino-publico-nas-americas>. Acesso em: 24 jan. 2018.

ARENDDT, Hannah. Resgate dos que ficaram esquecidos. **Revista Joinville Ontem e Hoje**, n.3, Câmeras de Vereadores, mar., 2005.

BARREIRA, Luiz Carlos. Escola e Formação da Mentalidade do Desenvolvimento No Discurso Político-Pedagógico de Anísio Teixeira. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristiana. (Orgs). **Anísio Teixeira 1900 – 2000** Campinas: Autores Associados, 2000.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Massangana, 2010.

BELLO, Andrés. **Antología de discursos y escritos**. Madrid: Nacional, 1976.

BELLO, Andrés. **Modo de Escribir la historia**. El Araucano. Santiago do Chile: Universidad Nacional de México, Centro de Estudios Latinoamericano, 1878.

BOMFIM, Manoel. **A América Latina**: males de origem. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.

BORDIN, L. Camilo Torres – **Testemunho e Profecia**. Disponível em: <http://ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/CamiloTorres.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.

BORGES, Liliam Faria Porto e BORGES, Paulo Humberto Porto. Povos Indígenas Latinoamericanos e Protagonismo Político no Brasil. São paulo, 2009.

BOTEGA, Leandro da Rocha. **A Vista do Revolucionário Errante**: Che Guevara na Argentina e no Brasil. Santa Maria RS, 2010.

BRAVO, Héctor Félix. **Domingo Sarmiento**. Tradução e organização de José Rubens de Lima Jardimino. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, 2010.

BRAVO, Héctor Félix. **Estudios Sarmiento**. BuenosAires: Eudeba, 1993.

BRINGEL. Breno; MALDONADO, Emiliano. Revista e Práxis. **Pensamento Crítico Latino-Americano e Pesquisa Militante em Orlando Fals Borda**: práxis, subversão e libertação. Março de 2016. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/21832-70638-3-PB.pdf. Acesso em: 07 fev. 2018.

CARVALHO, J. C. de. **A Amazônia revistada**: de Carvajal a Márcio Souza. Rio Branco: Edufac, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. O Debate Sobre a Identidade da Cultura Brasileira nos Anos 20: O Americanismo de Anísio. In: **Anísio Teixeira 1900 – 2000**. Campinas: Autores Associados, 2000.

CASTAÑEDA, Jorge. **Che Guevara**: a vida em vermelho. São Paulo: Cia das Letras.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-45.

CENTERO, Emilio. Resenha do livro vida y obra de Don Simón Rodríguez. **Revista Educere**, Universidade de Los Andes, n. 10, 4, jul-set. 2000.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, Escola e Docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

CROVETTO, Pier Luigi. CRISAFIO, Raúl. **España em La Polémica entre Domingo Faustino Sarmiento Y Andrés Bello Sobre el Idioma**. Alicante Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2016. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/espana-en-la-polemica-entre-domingo-faustino-sarmiento-y-andres-bello-sobre-el-idioma>. Acesso em: 04 fev. 2018.

DARELLA, Maria Dorothea Post. A histórica presença de índios guarani no litoral norte catarinense. **Revista Joinville Ontem & Hoje**. 2005.

DARÍO, Rubén. **El Modernismo y Otros Texto Críticos**. Disponível em: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-modernismo-y-otros-textos-crticos-0/html/fee0d3b4-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_2_. Acesso em: 31 jan. 2018.

DEMARCHI, Marta; RODRIGUEZ, Hugo. **José Pedro Varela**. Recife: Massangana, 2010.

DIANA, Elvis Almeida. **Educação e Participação Política em José Pedro Varela como Instrumento de Democracia e Progresso no Uruguai**. Niterói, 2014. Artigo disponível em: <http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/Elvis%20de%20Almeida%20Diana.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2017

DUARTE, Constância Lima. **Cartas, Nísia Floresta & Auguste comte**. Ed Mulheres, Ano 2002.

DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta: uma mulher à frente de seu tempo**. Brasília: Mercado Cultural, 2006.

DUSSEL, Enrique D. **Europa, Modernidad Y Eurocentrismo**. Clacso, Buenos Aires. Ano 2000. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf. Acesso em: 17 jan. 2017.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da Libertação na América Latina**. Edições Loyola. Ed UNIMEP, São Paulo. Ano 1977.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FANON, Frantz. **Piel Negra Máscaras Blancas**. Buenos Aires: Abraxas Argentina, 1973.

FAUSTO, Boris. **Trabalho urbano e Conflito Social (1890-1920)**. São Paulo: Difel, 1983.

FÁVERO, Osmar. **MEB – Movimento de Educação de Base**. Primeiros tempos: 1961-1966. Évora - Portugal, 2004. Disponível em: http://forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf. Acesso em: 31 mar. 2018.

FELÍCIO, Erahsto. FILHO, Alex Hilsenbck. **Subcomandante Insurgente Marcos, Nem o Centro e Nem a Periferia – Sobre Cores, Calendários e geografias**. Porto Alegre, Ed. Deriva, 2008.

FERNANDES, F. 1975. Prefácio. In: MARIÁTEGUI, J. C. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. São Paulo: Alfa Ômega.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil - Ensaio da Interpretação sociológica**. Ed Zahar Rio de Janeiro 1975.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. Ed. Dominus, São Paulo, 1966.

FERNANDES, Paula Rejane. **América Latina aos olhos de Manoel Bomfim: análise da obra “A América Latina: males de origem”**. 2012.

_____. **A América Latina: males de origem**. Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/viewFile/5401/3989>. Acesso em: 09 fev. 2018.

FERREIRA, LÍNDOMAL. **Chico Mendes eos Povos da Floresta: Uma Pedagogiaem Construção**. In: Fontes da Pedagogia Latino-Americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. **Gabriela Mistral e Cecília Meireles em Projetos de Educação Popular México (1920) e Brasil (1930)**. Juiz de Fora, 2014

FLORESTA, Nísia. **Ousadia de uma feminista no Brasil do século XIX**. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2730/NISA%20FLORESTA%20PDF.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 jun. 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outras Escritos**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 51ª ed. São Paulo: Cortez Editora 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e Outras Escritos**. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra LTDA 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, Eduardo de. **"Indígena no Brasil"; *Brasil Escola***. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/brasil/o-indigena-no-brasil.htm>. Acesso em: 29 jan. 2018.

FREITAS, Marcos Cezar de. História, Interpretações e Identidade Nacional: Os “Encontros” de Anísio Teixeira. In: **Anísio Teixeira 1900 – 2000**. Campinas: Autores Associados, 2000.

GARCÍA, Alberto Saladino. **Humanismo pleno de Leopoldo Zea Aguilar**. 2006.

GARCÍA, Rocío Lancho. Disponível em: <https://zenit.org/articles/archbishop-oscar-romero-pastor-and-martyr/>. 2015. Acesso em: 04 fev. 2018

GARIBALDI, Luis. In: **A 140 Años de la Educación del Pueblo: Apostes para la Reflexión sobre la Educación en Uruguay**. Montevideo: MEC, 2014

GOLDEMBERG, M.; TOSCANO, M. **A revolução das mulheres**. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Fundação Joaquim Nabuco. Ed. Massangana, Recife. 2010.

GOMES, Carlos A. Leopoldo Zea. Disponível em: <http://filcarlos.com/leopoldo-zea-e-o-significado-de-uma-filosofia-latino-americana/>. Acesso em: 04 fev. 2018.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à Pesquisa – Projetos e Relatórios**. Editora Loyola, São Paulo, Ano 2007. Disponível em: <http://books.google.co.ve/books?id=iMIAAAAQAAJ>. Acesso em: 05 jun. 2017.

GUERELLUS, Natália de Santana. **Feminismo e anarquismo nos anos 1920: Um Diálogo entre Rachel de Queiroz e Maria Lacerda de Moura.** XXVII Simpósio Nacional de História Natal 2013.

GUEVARA, Ernesto Che. **De Moto pela América do Sul – Diário de Viagem.** São Paulo: Ed Sá, 2001.

HEIDEGGER, Martin. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Martin_Heidegger. Acesso em: 13 jan. 2018.

CERVANTES. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/44/TH_44_003_022_0.pdf. Acesso em: 04 de fev. 2018.

HUTT, Claudia Cabello. Gabriela Mistral Artesana de Si Misma: **Multifuncionalidade de La Prosa Mistraliana en Su Construcción como Sujeto Itelectual.** Taller de Letras, Santiago de Chile, Nº 41, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/cabello-hutt-taller-de-letras.pdf>. Acesso em 27 abril 2018.

ITAQUY, Antônio Carlos de Oliveira. **Nísia Floresta: ousadia de uma feminista no Brasil do século XIX.** Ijuí: UNIJUI, 2013. Trabalho de conclusão de curso História.

LAS CASAS, Fray Bartolomé de. **Brevísima relación de la destrucción de las Indias crónica de Indias.** Texto completo. Santo Domingo: año 1552.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo.** Ano, 2012, ed. Companhia das Letras

LEITE, Míriam Lifchitz Moreira. **Outra face do feminismo: Maria Lacerda de Moura.** SP: Ática, 1984, p. 12.

LEVINAS, Emmanuel. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Emmanuel_Levinas. Acesso em: 13 jan. 2018.

LINARES, José Gregório. **Simón Rodríguez: Epistemología y Proyecto Político.** Disponível em: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-9102008000100020. Acesso em: nov. 2017, p. 31.

LÓPEZ, Javier Ocampo. **El Maestro Don Andrés Bello.** Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3302262.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

LATORRE. Lorenzo Antonio Inocencio Latorre Zampe. Disponível em: <https://seuhistory.com/hoje-na-historia/lorenzo-latorre-assume-presidencia-do-uruguai>. Acesso em: 24jan. 2018.

MANDEL, Ernest. O Debate Econômico em Cuba durante o período 1963-1964. In: GUEVARA, Ernesto Che. **Textos Econômicos para a Transformação do Socialismo.** 1ª ed. São Paulo: Edições Populares, 1982.

MARCONDES, Ofélia Maria. **Leopoldo Zea e a Contribuição de Sua Filosofia para Educação**. 2010. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/OFELIA_MARIA_MARCONDES.pdf. Acesso em: 04 fev. 2018.

MARCOS, Subcomandante. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Subcomandante_Marcos. Acesso em: 30 jun. 2017.

MARIATEGUI, J. C. **Siete Ensayos de Interpretación de La Realidad Peruana**. Lima: Biblioteca Amauta/Ediciones populares, 2001.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **7 Ensayos de Interpretación de La Realidad Peruana**. Ed Biblioteca Ayacucho, Venezuela, ano 2001.

MARTÍ, José. **Educação em Nossa América**. In Danilo R. Streck. Org. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MARTI, José. **Nuestra América**. Brasília: UNB, 2011.

MEDRANO, Luís Sániz de. **Carta de Gabriela Mistral a Rubén Darío**. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/ALHI/article/viewFile/ALHI9595110137A/232951995>. Acesso em: 04 fev. 2018.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, B. de S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortês, 2006.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia Epistémica: Retórica de la Modernidad, Lógica de la Colonialidad y Gramática de la Descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010. Disponível em: <https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/mignolo-walter-desobediencia-epistc3a9mica-buenos-aires-ediciones-del-signo-2010.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**. Curitiba, Editora CRV, 2016.

NASCIMENTO, Clara Germana Sá Gonçalves. Anísio Teixeira e a Filosofia. In: **Anísio Teixeira 1900 – 2000**. Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Fundação Joaquim Nabuco. Ed. Massangana, Recife. 2010.

OUVIÑA, Hernan. **Zapatismo para Principiantes**. Buenos Aires, Ed. Era Naciente, 2007.

PATERNAIN, Alejandro. **Martí: estudio preliminar y selección documental**. Montevideo: La Casa del Estudiante, 1980.

PÉREZ, Andrea Lissett. “**O Exército dos Mortos**”: Sentido do Sacrifício e da Transcendentalidade na Militância Revolucionária, Caso do Exército de Libertação Nacional (ELN) da Colômbia. Ed. Nana. 2012.

PERICÁS, Luiz Bernardo. José Carlos Mariátegui: Educação e Cultura na construção do socialismo. In: **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**. Campinas: Autêntica, 2010.

PINZÓN, Blanca Yaneth Gonzáles. RODRÍGUEZ, Niny Johana Sánchez. **La Escritura, Como Dispositivo para El Ejercicio de La Ciudadanía**. Bogotá, Ediciones Ántropos. 2010.

Povos indígenas. Disponível

em:file:///C:/Users/User/Desktop/Mestrado/Qualifica%C3%A7%C3%A3o%20julho/POVOS_INDIGENAS%20(1).pdf. Acesso em: 26 jan. 2018.

PRIORE, Mary Del. **História do amor no Brasil**. 2ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PUIGGRÓS, Adriana. Andrés Bello, o humanista latino-americano. In: **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**. Campinas: Autêntica, 2010.

QUIJANO, Aníbal “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. São Paulo: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Lander, Edgardo (org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso/UNESCO, 2000.

QUIROZ, Sergio vergara. **Manuel Montt y Domingo F. Sarmiento vol XIV**. Editora Lom Chile, 1999.

RIBEIRO, Darcy. **Diários Índios os Urubus-Kaapor**. Companhia das Letras: São Paulo, 1996.

RIBEIRO, Darcy. Minhas peles. **O Brasil como Problema**. Ed. Global. São Paulo, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. Companhia das Letras: São Paulo, 1998.

RICARDO, Carlos Alberto. “**Os índios**” e a **sociodiversidade no Brasil**: a temática indígena na escola, In: A temática indígena na escola, São Paulo SP: Global, 2004.

RODRÍGUEZ, Pedro Pablo. **Martí e As Duas Américas**. Ed. Expressão Popular, São Paulo, 2006.

ROSA, Graziela Rinaldi da. Nísia Floresta e a reforma na educação no Brasil em busca da equidade de gênero. In: **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**. Campinas: Autêntica, 2010.

ROSAS, Juan Manuel de Rosas. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/juan-manuel-de-rosas/>. Acesso em: 24 jan. 2018.

RUBBO, Deni Alfaro. **“Nosso Irmão mais Velho”**: Florestan Fernandes, Leitor de Mariátegui. São Paulo, 2016.

SALLES, Fernando Casadei. **A educação pública no Brasil**: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro. Campo Grande – MS, 2001.

SÁNCHEZ, Celso; RENAUD, Daniel. **Lembranças e histórias de um vale encantado**: a educação ambiental popular através da metodologia investigação ação participante (IAP) na proteção de saberes locais no vale do jequitinhonha. Unirio julho 2015. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/5.pdf. Acesso em: 07 fev. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Crítica da Razão Indolente – Contra o Desperdício da Experiência**. v.1. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Silvio Coelho, Índios arredios em Joinville, **Revista Joinville Ontem & Hoje**. 2005, p. 10.

SARMIENTO, Domingos Facundo. **Civilización y barbárie en las pampas argentinas**. Paris: Librería Hachette y Cia, 1874.

SARMENTO, Domingos, Facundo. **Educación Popular**: De la Educación Popular. Santiago: Imprenta de Julio Belin i Compañía, 1849.

SARMIENTO. Domingo Faustino Sarmiento. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Domingo_Faustino_Sarmiento>. Acesso em: 30 jun. 2017.

SERRA, Diego Jorge Gonzalez. **Martí Y La Psicología**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a09v21n3.pdf>. Cuba, 2009. Acesso em: 30 jun. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24ª edição, Editora Cortez ano 2016.

SILVA, Aracy da Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Introdução: Educação e diversidade. In. **A Temática Indígena na escola**. São Paulo: Global, 2004.

SILVA, Newton Ferreira. **O Pensamento de Che Guevara**: Homem Novo, Trabalho e Consciência na Revolução Cubana. Marília, 2011.

SILVA, Raimundo Ibernnon Chaves da. **Chico Mendes e a Invenção do Acre Contemporâneo**: Imagens e Confrontos em Alex Shoumatoff, Márcio Souza e Zunir Ventura. 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina. **Anísio Teixeira 1900-2000**. Ed. Autores Associados. Campinas SP. 2000.

STRECK, Danilo R. **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Z. Pensamento Pedagógico em Nossa América. In: **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Terras indígenas no Brasil. Disponível em: <https://povosindigenas.org.br/pt/c/terras-indigenas/demarcacoes/localizacao-e-extensao-das-tis>. Acesso em: 26 jan. 2018.

THESAURUS. Tomo. TORREJÓN, Alfredo. **Andrés Bello, Domingos Faustino Sarmiento Y El Castellano Culto de Chile**. XLIV. Núm. 3 1989.

TORRES, Nelson Maldonado. A Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento. Modernidade, Império e Colonialidade. In: **Epistemologias do Sul**. Ed. Almedina Coimbra, 2009.

TORTORA, Gerard J. **Corpo Humano Fundamento de Anatomia e Fisiologia**, 8ª Ed, Porto Alegre, Artmed. 2012.

URUGUAY, Ministerio de Educación y Cultura. **A 140 Años de la Educación del Pueblo: Aportes para la Reflexión sobre la Educación en Uruguay**. Montevideo: MEC, 2014

VARELA, J. P. **Los gauchos**. La Revista Literaria, n. 13, p. 207, jul. 1865.

VARELA, José Pedro. **Obras Pedagógicas**. La Legislación Escolar. Montevideo: s/editor, 1964.

VILLAMIL, Silvia Rodríguez. **Mujeres Uruguayas a Fines Del Siglo XIX: ¿Cómo Hacer Su Historia?** Montevideo, 1991.

ZAITEZEFF, Serge I. **Cartas de José Vasconcelos a Gabriela Mistral y Carlos Pellicer**. Casa del Tiempo, Cidade do México, v. 3, n 25. 2009.

ZANETTI, Suzana. **O Intelectual Modernista Como Artista: Rubén Dario**. Artigo de 13 de março de 2007. Acesso em: 02 fev. 2018.

ZEA, Leopoldo. **La Filosofía como Compromiso**. 1948. Disponível em: <https://www.ensayistas.org/critica/generales/C-H/mexico/zea.htm>. Acesso em: 04 fev. 2018.

ENTREVISTAS E ENDEREÇOS DIGITAS

BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomumm.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf> Versão 3ª. Acesso em: 04 out. 2017.

Comentário da repórter Cynara Menezes. Disponível em: <http://www.socialistamorena.com.br/a-noite-em-que-jean-paul-sartre-fumou-um-charuto-com-che-guevara/>. Acesso em: 29 jan. 2018.

Entrevista com Miguel Nagib, idealizador da Escola sem Partido. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-polemica-em-torno-do-escola-sem-partido.ghtml>. Acesso em: 02 jul. 2017.

Gabriela Mistral. Disponível em: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123142/Gabriela-Mistral-Recados-de-la-Aldea.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 jan. 2018. Revista Chilena de Literatura Noviembre 2011, Número 80, 203 – 222 Gabriela Mistral Recados de La Aldea Leonidas Morales T.

Guerra dos dez anos: Disponível em: <http://www.cubatesouro.com/guerra-dos-dez-anos/>. Acesso em: 27 jan. 2018.

Manifesto dos pioneiros. Disponível em: <http://lurdinha.org/site/o-manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-1932/>. Acesso em: 07 jan. 2018.

Monsenhor Romero. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/542864-sao-romero-da-america-nunca-vaocalar-a-voz-de-um-santo>. Maio de 2015. Acesso em: 04 fev. 2018.

Camilo Torres. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/551634-camilo-torres-foi-a-figura-paralela-a-che-guevara-entrevista-com-enrique-dussel>. Acesso em: 16 jan. 2018

Bogotazo. Disponível em: <http://www.notimerica.com/politica/noticia-fue-bogotazo-origen-violencia-colombia-20170409071450.html>. Acesso em: 16 jan. 2018.

Farc-ep. Disponível em: <https://www.farc-ep.co/nosotros.html>. Acesso em: 16 jan. 2018.
<https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/golpe-de-1937/>. Acesso em: 07 jan. 2018.

Origem Laboratório Novoterápica. Disponível em: <http://www.hebron.com.br/sobre/fundador/>. Acesso em: 13 jan. 2018.

Revista Princípios, nº 35, nov/94-jan/95, págs: 16-22. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/fernandes/1995/01/mariategui.htm>. Acesso em: 13 jan. 2018.

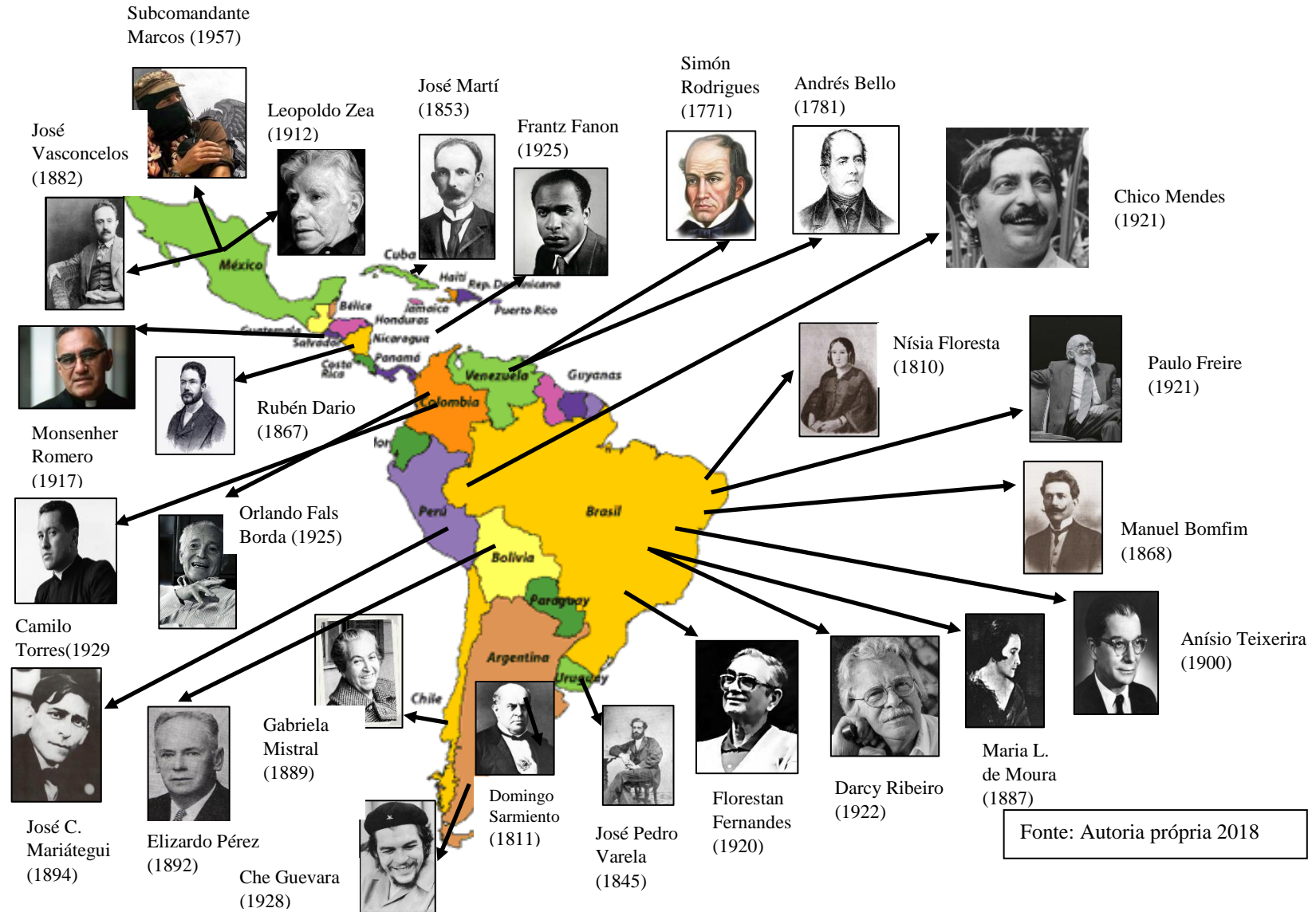
Revista Teoria & Debate. Disponível em: <http://www.teoriaedebate.org.br/a-revista>. Acesso em: 13 jan. 2018.

Programas Sociais. Disponível em: <http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,veja-os-principais-programas-sociais-do-governo-lula,130446>. Acesso em: 03 abr. 2018.

Revista Utopia nº9. Disponível em: <https://www.nodo50.org/insurgentes/textos/mulher/10feminismocaridade.htm>. Acesso em: 25 jan. 2018.

Políticas Públicas. Disponível em: <http://www.pt.org.br/politicas-publicas-levam-dilma-a-46-do-votos-de-idosos/>. Acesso em: 03 abr. 2018.

APÊNDICE A – Pertinência territorial dos pensadores latino-americanos no continente



APÊNDICE B - Situando os pensadores no tempo e espaços

PENSADOR	PAÍS	DATA NASC.	DATA MORTE	Viveu (anos)	PROFISSÃO	Outro dado relevante
Simón Rodríguez	Venezuela Caracas	1771	1854 Peru	83	Educador; filósofo, escritor e pedagogo.	<ul style="list-style-type: none"> • Maçom. • Foi professor de Simón Bolívar. • Crítico do ensino oferecido pela educação colonial. • Educação primária como prioridade. • Acreditava na educação Republicana.
Andrés Bello	Venezuela Caracas	1781	1865 Chile	84	Filósofo; jurista; poeta e educador.	<ul style="list-style-type: none"> • Maçom. • Confronta seu sistema educacional com o sistema educacional de Sarmiento. • Supunha que a universidade seria a cúpula da educação, onde daí se difundiria saberes até a base social e organizaria os demais níveis de ensino.
Nísia Floresta	Brasil Papari, Rio Grande do Norte.	1810	1885 França	74	Ativista dos direitos humanos das mulheres, educadora e escritora feminista.	<ul style="list-style-type: none"> • Auguste Comte conheceu Nísia, e é possível perceber declarações explícitas sobre esta autora na obra Cintilações de uma alma brasileira. • A relação de Nísia com Comte terminou com a morte desse pensador em 5 de setembro de 1857.
Domingo Faustino Sarmiento	Argentina San Juan	1811	1888 Paraguai	77	Escritor, educador, estadista, Governador da Província de San Juan, diretor de escolas da Província de Buenos Aires, ministro em várias pastas, senador e presidente da nação.	<ul style="list-style-type: none"> • Maçom. • Educação comum como conceito filosófico subjacente à expansão da instrução primária. • Rejeitava a meritocracia do saber. • Favorável a libertação dos negros e do acesso à educação comum por parte de escravos e libertos • Responsável pelo antagonismo “civilização e barbárie”.
José Pedro Varela	Uruguai Montevideu	1845	1879 Uruguai	34	Jornalista, Poeta.	<ul style="list-style-type: none"> • Fundador da Revista La Paz; Presidente da Sociedade de Amigos da Educação Popular. • Acreditava que a educação deveria ser laica. • A educação como a base e a grande niveladora das diferenças sociais. • Princípios de psicologia.
José Martí	Cuba Havana	1853	1895 Espanha	42	Jornalista, poeta, pensador, político, filósofo e educador.	<ul style="list-style-type: none"> • Maçom. • Virtudes éticas cívicas, sem as quais, segundo Martí, nenhum povo poderá tornar-se grande e forte.

						<ul style="list-style-type: none"> • A educação deve acompanhar o tempo. • Educação enraizada em nossa América, inaugurando um pensamento que um século depois se torna um axioma básico da Educação Popular.
Rubén Darío	Nicarágua Metapa	1867	1916 Nicarágua	49	Poeta, escritor e diplomata, é considerado o criador do modernismo literário em língua espanhola.	<ul style="list-style-type: none"> • Maçom. • Influenciado pelo romantismo, simbolismo e parnasianismo. • Unidade cultural latino-americana. • Sua poesia carece da personagem literária, da amada ideal, e sim muitas amadas. • Poeta social e cívica.
Manoel Bomfim	Brasil Aracajú	1868	1932 Brasil	64	Redator, médico, escritor, foi diretor do Pedagogium, professor em nível superior na Universidade Popular de Ensino Livre (UPEL), deputado, professor de moral e cívica da Escola Normal e muitas outras atividades relacionadas à educação. Fundou o primeiro laboratório de psicologia experimental do Brasil, estudou psicologia experimental na Universidade de Sorbonne.	<ul style="list-style-type: none"> • Defesa dos povos indígenas e o reconhecimento de que o índio brasileiro não foi tão passivo em sua situação de exploração. • Dedicou-se ao ensino de questões relacionadas à educação e sociologia brasileira. • Tese de <i>parasitismo social</i> contrapõe-se frontalmente à teoria da desigualdade inata das raças comumente aceita na época.
José Vasconcelos	México Oaxaca	1882	1959 México	77	Foi filósofo, ensaísta, educador, poeta e político.	<ul style="list-style-type: none"> • Resgatou o ideal bolivariano de uma América Latina unida não só pela história, mas por todas as características que nos fazem ser uma só nação, uma só raça: a raça cósmica. • Concepção de espiritualidade que se contrapõe à visão pragmática dos norte-americanos.
Maria Lacerda de Moura	Brasil Manhaçu Minas Gerais	1887	1945 Brasil	58	Jornalista, militante, professora e conferencista.	<ul style="list-style-type: none"> • Seu pai era membro da Maçonaria. • Considerada uma das pioneiras do feminismo no Brasil e uma das poucas ativistas que se envolveu diretamente com o movimento operário sindical. • Seus textos foram considerados, um conjunto de

						blasfêmia. <ul style="list-style-type: none"> • Defesa do controle da natalidade pelas mulheres “maternidade consciente”.
Gabriela Mistral	Chile Vicuña	1889	1957 EUA	57	Professora e poeta.	<ul style="list-style-type: none"> • Influenciada pelas obras pedagógicas do colombiano José Maria Vargas Vila e poemas do modernista Rubén Darío. • Instrução da mulher. • Em 1945 foi homenageada com o Prêmio Nobel de Literatura, que reconhecia nela um símbolo das aspirações idealistas de todo o mundo latino-americano. Foi a primeira vez que esta homenagem se deu a uma escritora latino-americana. • Defensora dos ideais de José Martí.
Elizardo Pérez	Bolívia Ayata	1892	1980 Argentina	88	Professor, pioneiro na educação indígena, inspetor de escolas provinciais, diretor de uma escola rural, político e ministro da Educação.	<ul style="list-style-type: none"> • Sustentava a ideia de que a escola indígena deveria estar localizada no coração das comunidades camponesas. • Princípios pedagógicos se incorporaram aos sistemas escolares da Guatemala, do Peru e do Equador, entre outros países da América Latina. • Projeto Warisata.
José Carlos Mariátegui	Peru Moquegua	1894	1930 Peru	36	Foi escritor, jornalista, sociólogo e ativista político peruano.	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco acesso à educação formal. • Autodidata • Se destacou como sendo um dos primeiros e mais influentes pensadores do marxismo latino-americano.
Anísio Teixeira	Brasil Caetité Bahia	1900	1971 Rio de Janeiro	70	Educador, filósofo da Educação, inspetor geral do Ensino da Bahia (1924-1928), diretor-geral de Instrução pública da cidade do Rio de Janeiro (1931-1935), secretário da Educação e Saúde em Salvador, dec. 40, diretor do INEP e da CAPES, criador da universidade de Brasília.	<ul style="list-style-type: none"> • Educação para a democracia. • Teve sólida educação, com bases jesuíticas. • Formulou o ideário de instituições educacionais, atuais até o momento presente. • Foi um dos signatários do <i>Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova</i>, em 1932. • Objetivou a reconstrução da escola brasileira. • Defensor da democracia. • Defensor do modelo capitalista para o desenvolvimento. • Entendia que a indústria garantiria o equilíbrio do progresso material, social e moral. • Aluno reprovado significava fracasso da instituição. • Educação para todos.

Leopoldo Zea	México Cidade do México	1912	2004 Cidade do México	92	Filósofo, educador,	<ul style="list-style-type: none"> • Principal representante do grupo de pensadores mexicanos denominados “americanistas” do séc. XX. • Fundou e criou o primeiro centro de estudos latino-americano. • Defensor do positivismo. • Defensor de uma filosofia onde, o filósofo não se limita a assumir a própria responsabilidade como indivíduo, mas procura assumi-la como se ele encarnasse a humanidade. • Conclama os latino-americanos a tomarem consciência de sua identidade, do seu ser. • Debate sobre, “<i>desde a marginalização e a barbárie</i>”. • Filosofia tem como sentido a solidariedade na liberdade.
Monsenhor Romero	El Salvador Ciudad Barrios	1917	1980 San Salvador	63	Sacerdote, bispo, arcebispo	<ul style="list-style-type: none"> • Defesa dos direitos dos marginalizados e reprimidos. • Legado em suas homilias e em seu Diário Pastoral.
Florestan Fernandes	Brasil São Paulo	1920	1995 São Paulo	75	Cientista social, antropólogo, sociólogo de caráter humanista, pensador, militante político, defensor da causa indígena e negra, mestre, doutor, deputado da assembleia Nacional Constituinte em 1987, deputado federal em 1988.	<ul style="list-style-type: none"> • Pioneiro do estudo dos movimentos urbanos no Brasil. • De origem pobre, passou por extrema dificuldade na infância. • Por não se submeter ao regime militar ditatorial, Fernandes, o pai da sociologia crítica no Brasil e guru da juventude estudantil, foi denunciado e preso por pregar a subversão da ordem imposta (2010, p. 314). • Escola pública, gratuita e laica. • Defensor do trabalho coletivo. • Favorável na importação europeia e norte americana relacionada a conceitos e atitudes educacionais ajustado a condição brasileira cultural.
Paulo Freire	Brasil Recife/ Pernambuco	1921	1997 São Paulo	76	Formado em Direito, educador, secretário de Educação em São Paulo (1989-1991)	<ul style="list-style-type: none"> • De origem pobre, passando por muitas precariedades financeiras, mas criado com muita amorosidade e afeto, marca exposta em sua obra. • Leitura do mundo precede a leitura da palavra. • Em 1964, durante o golpe militar, foi preso, exilado

						<p>na Bolívia, Chile, Estados Unidos e Suíça.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assessorou práticas educativas realizadas por igrejas e movimentos sociais em todos os continentes. • Suas obras compõem parte da tradição pedagógica ocidental, referências à dialética, à fenomenologia, ao existencialismo e outras. • Educação popular. • Crítica ao período colonial. • Crítica sobre a opção por modernização em vez de desenvolvimento.
Darcy Ribeiro	Brasil Montes claros Minas Gerais	1922	1997 Brasília	75	Etnólogo, educador, ensaísta, romancista e político.	<ul style="list-style-type: none"> • Teve como mestre, Anísio Teixeira. • Fundador e primeiro reitor da Universidade de Brasília, no governo de Juscelino Kubitschek. • No golpe militar, até 1979, vive exilado em vários países latino americanos e europeus, como Uruguai, Venezuela, Chile, Peru. • Em 1982, torna-se vice-governador do estado do Rio de Janeiro, no mandato de Leonel Brizola. • Criou: a Biblioteca pública Estadual, a Casa França-Brasil, a Casa Laura, o Centro Infantil de Cultura de Ipanema e o Sambódromo. • Em 1990 foi Senador da República. • Defensor do ensino público gratuito e de qualidade. • Implantou 500 CIEPS – Centros Integrados de Educação Pública. • Reconhecimento que educação e cultura popular andam juntas. • Características fundamentais no ensino de base.
Orlando Fals Borda	Colômbia Barranquilla	1925	2008 Bogotá	83	Cientista social, educador, tradutor, mestre e doutor em sociologia rural, pesquisador militante.	<ul style="list-style-type: none"> • Oriundo de uma família presbiteriana e liberal de classe média. • Ideias sobre subversão moral, crítica ao colonialismo intelectual, a democracia radical, e a Pesquisa-Ação Participativas, Pedagogia da práxis. • Se uniu a movimentos democráticos progressistas como Firmes, a Alinza M-19 e o Polo Democrático Alternativo. • Liderou um grupo de pesquisadores na Colômbia que

						procurou vincular pesquisa social e ação política transformadora.
Frantz Fanon	Martinica Ilha do Caribe Fort-de-France	1925	1961 <u>Bethesda,</u> <u>EUA</u>	36	Médico, psiquiatra, neuropsiquiatria, escritor e ensaísta antilhano, pensador, revolucionário, estudou filosofia.	<ul style="list-style-type: none"> • Inspirado nos movimentos de libertação anticoloniais. • Desenvolveu temas relacionados à descolonização e a psicopatologia da colonização. • Como médico psiquiatra trabalhou na Argélia, junto ao Exército francês. • O tema do racismo ganha centralidade, particularmente para dar densidade à sua Pedagogia da “Colaboração Muscular”. • Marxismo.
Che Guevara	Argentina Rosário	1928	1967 Bolívia <u>La</u> <u>Higuera.</u>	39	Estudou medicina, fez longas viagens de bicicleta, trabalhou num navio da Marinha Mercante, líder guerrilheiro e estrategista militar.	<ul style="list-style-type: none"> • Em 1951 fez sua famosa viagem de motocicleta, onde percorreu vários países da América Latina. • Por volta de 1954 conhece Fidel Castro que o apelida de Che. • Comandante de La Cabaña (FAR), ocupou vários cargos de comando em Cuba. • Desempenhou o papel de embaixador. • Durante o processo revolucionário de Cuba, dará prioridade ao estudo e alfabetização dos guerrilheiros. • Criou algumas escolas na região em que seu grupo atuava e libertava. • Lia trechos de Don Quixote para seus companheiros de armas. • Incentivou a publicação de vários livros. • Se preocupou com a divulgação de ideias em revistas e jornais. • Era contra a autonomia universitária. • Defesa ao Socialismo. • Incorporação plena da mulher em todos os aspectos da vida política e social cubana. • Educação popular. • Marxismo-leninismo.
Camilo Torres	Colômbia Bogotá	1929	1966 <u>San</u>	37	Teólogo, sociólogo e Capelão, educador.	<ul style="list-style-type: none"> • Sonhou com uma universidade militante formadora de revolucionários.

			<u>Vicente de Chucurí, Colômbia</u>			<ul style="list-style-type: none"> • Sua prática educacional e política trouxe o gérmen do que posteriormente, Orlando Fals Borda desenvolveria como metodologia da Pesquisa-Ação Participativa.
Chico Mendes	Brasil Xapuri Acre	1944	1988 Xapuri Acre	44	Seringueiro, sindicalista, político e ativista ambiental.	<ul style="list-style-type: none"> • Não deixou nada escrito sobre uma prática educadora. • Ensinou a muitos sobre a importância da educação, das suas possibilidades como ato político. • Teve uma infância precária com extremas dificuldades de sobrevivência. • Defesa do índio.
Subcomandante Marcos	México Tampico Tamaulipas	1957		60	Porta-voz do movimento Zapatista do grupo indígena mexicano.	<ul style="list-style-type: none"> • Defesa do índio. • Educação rebelde, autônoma e zapatista para a libertação nacional.

Fonte: Dados de pesquisa (2017).

APÊNDICE C – Trabalho de categorização



