

A concepção de educação popular em José Martí e Paulo Freire: um encontro entre Cuba e Brasil¹

The conception of popular education in José Martí and Paulo Freire: an encounter between Cuba and Brazil

La concepción de educación popular en José Martí y Paulo Freire: un encuentro entre Cuba y Brasil

Sônia Maria da Silva Araújo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8240-9704>

Oscar Andrés Piñera Hernández

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7940-167X>

Dainerys Naranjo Fagundo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5010-8659>

Resumo: O artigo trata da concepção de educação popular em José Martí, de Cuba, e Paulo Freire, do Brasil. Considerados duas referências no campo da educação, José Martí, que viveu de 1853 a 1895, e Paulo Freire, que, por sua vez, viveu de 1921 a 1997, têm produção consistente na área da Educação, em particular no campo da educação popular. Mas, que relações há entre a concepção de educação popular de José Martí e de Paulo Freire? Metodologicamente, é um estudo bibliográfico, voltado para a análise de eixos teóricos que permeiam a ideia de educação popular nos autores. Os resultados demonstram que a concepção de Educação Popular, em José Martí e Paulo Freire, é marcada por um profundo humanismo, perspectivado pelo senso de justiça e luta por liberdade. A pedagogia que dá sustentação à ideia de educação em ambos os autores é a vida. A educação é defendida, por eles, como com um instrumento de luta pelo direito à existência digna.

Palavras-chave: José Martí; Paulo Freire; educação popular.

Abstract: The article deals with the conception of popular education in José Martí, from Cuba, and Paulo Freire, from Brazil. Considered two references in the field of education, José Martí, who lived from 1853 to 1895, and Paulo Freire, who, in turn, lived from 1921 to 1997, have consistent production in the area of Education, particularly in the field of popular education. But, what relationships are there between José Martí's and Paulo Freire's conception of popular education? Methodologically, it is a bibliographic study, focused on the analysis of theoretical axes that permeate the idea of popular education in the authors. The results demonstrate that the conception of Popular Education, in José Martí and Paulo Freire, is marked by a profound humanism, viewed by the sense of justice and the fight for freedom. The pedagogy that supports the idea of

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.



education in both authors is life. Education is defended by them as an instrument of struggle for the right to a dignified existence.

Keywords: José Martí; Paulo Freire; popular education.

Resumen: El artículo aborda la concepción de educación popular en José Martí, de Cuba, y Paulo Freire, de Brasil. Considerados dos referentes en el campo de la educación, José Martí, quien vivió de 1853 a 1895, y Paulo Freire, quien, a su vez, vivió de 1921 a 1997, tienen producción consistente en el área de Educación, particularmente en el campo de educación popular. Pero, ¿qué relaciones existen entre la concepción de educación popular de José Martí y Paulo Freire? Metodológicamente, se trata de un estudio bibliográfico, enfocado en el análisis de ejes teóricos que permean la idea de educación popular en los autores. Los resultados demuestran que la concepción de la Educación Popular, en José Martí y Paulo Freire, está marcada por un profundo humanismo, visto por el sentido de la justicia y la lucha por la libertad. La pedagogía que sustenta la idea de educación en ambos autores es la vida. Ellos defienden la educación como instrumento de lucha por el derecho a una existencia digna.

Palabras clave: José Martí; Paulo Freire; educación popular.

1 Introdução

Considerados dois importantes pensadores, as reflexões de Martí (2002a; 2002b; 2002c; 2002d; 2002e, 2007) e Freire (1967; 1980; 1983; 1986; 1987; 1992; 1993) atravessaram o século XX e servem até hoje de inspiração para as gerações, preocupadas com a liberdade e a soberania dos países latino-americanos. Embora tenham vivido, cronologicamente, em tempos diferentes – quando Freire nasceu, 1921, Martí já tinha 26 anos de falecido –, ambos entendiam a educação como ferramenta necessária à formação de crianças, jovens e adultos para se garantir o avanço econômico, a paz social e a liberdade cultural no continente. São, de fato, duas vozes anticoloniais que inspiraram (e ainda inspiram) educadores e educadoras que veem na educação um instrumental importante para a liberdade política e a igualdade social.

Em Cuba, Martí (2002a; 2002b; 2002c; 2002d; 2002e) dedicou-se à luta pela independência de seu país; no Brasil, Freire (1967; 1980; 1983; 1986; 1987; 1992; 1993) empenhou uma vida inteira na defesa da liberdade da consciência colonizada, domesticada. Por terem como eixo fundamental a política, ambos identificam a educação como o elemento imprescindível na ação contra a subalternização e a dependência de seus estados-nação aos interesses estrangeiros.

Essas relações demonstram o quanto o pensamento dos autores podem favorecer reflexões profícuas para o debate a respeito do “lugar” que a educação ocupou, ocupa e poderá vir a ocupar nas sociedades latino-americanas. Nessa direção, o artigo em pauta visa responder à seguinte questão: que relações há entre a concepção de educação popular de Martí e de Freire? Assim, objetiva-se, ao longo do texto, descrever a concepção

de educação popular expressa na produção intelectual dos autores, reconhecendo que os limites deste artigo impõe restringir, significativamente, o escopo de análise. Do ponto de vista metodológico, operou-se a análise a partir de eixos conceituais que permeiam as suas construções discursivas de educação popular.

Necessário se faz, então, identificar, em linhas gerais, como a educação popular estará sendo tratada neste artigo, com vistas à compreensão das análises dos autores. A princípio, é a partir de Carrillo (2016a), estudioso colombiano da educação popular, que identifica-se o autor cubano como vinculado à educação popular. Ao lado de Simón Rodríguez² e Simón Bolívar³, o autor cubano é considerado por Carrillo (2016a), um dos precursores da educação popular; e o autor brasileiro o seu representante no século XX, no seu sentido emancipador.⁴

De fato, Martí (2002a; 2002b; 2002c; 2002d; 2002e) e Freire (1967; 1980; 1983; 1986; 1987; 1992; 1993), cada um a sua maneira, em conformidade com o contexto histórico que viveram, constituem as ideias base da educação popular, quais sejam:

- a de que educar é conhecer criticamente a realidade;
- a de que educar é comprometer-se com a utopia de transformar a realidade;
- a de que educar é formar os sujeitos dessa mudança;
- a de que educação é diálogo.

Também para Adams (2022), embora a educação popular tenha se desenvolvido, marcada por variados sentidos, concernente a lugares, as práticas e as teorizações distintas, o autor cubano, assim como Simón Rodríguez e José Carlos Mariátegui⁵, é um exemplo que marcou a educação popular na América Latina. Nele, afirma Adams (2022), reencontra-se a historicidade da educação popular e seus traços evidente:

[...] a visão integral do conhecimento, articulando o científico ao humano, à ternura, ao intelectual, ao poético; o aprender como troca e partilha; e a dimensão da gratuidade, do compromisso ético-político que privilegia a solidariedade entre as pessoas que reconhecem sua condição de interdependência (Adams, 2022, p. 8).

² Pensador venezuelano, que viveu de 1771 a 1854, defensor da busca de soluções próprias para a educação nas sociedades latino-americanas, para quem, sem a educação popular não haverá verdadeira sociedade. Foi tutor de Simón Bolívar.

³ Militar, líder político venezuelano, chamado e “o libertador”, que viveu de 1783 a 1830. Presidiu, não só a Venezuela, mas o Peru e a Grã-Colômbia, formada pela Colômbia, Venezuela, Equador e Panamá. Lançou as bases ideológicas democráticas na América Hispânica e lutou nas batalhas de liberação contra o domínio espanhol.

⁴ Para Carrillo (2016b), a educação popular, tal qual concebe-se hoje, emerge entre o final da década de 1960 e meados da década de 1980, como resultado de condições e circunstâncias históricas de caráter político e cultural na América Latina.

⁵ Pensador peruano que viveu de 1894 a 1930. Historiador e jornalista, é considerado um dos mais importantes marxistas latino-americanos.

Embora a produção de Freire (1967; 1980; 1983; 1986; 1987; 1992; 1993), até por conta do momento histórico em que viveu, apresente aprofundamento, delineamento e consistência mais emparelhada à educação popular, é em Martí (2002a; 2002b; 2002c; 2002d; 2002e), como em outros autores latino-americanos do século XIX, que encontram-se as ideias fundantes da educação popular, embora autores, como Streck (2008), identifiquem no pensador traços da educação popular do movimento político-pedagógico da segunda metade do século passado. Em relação aos fundamentos, Streck (2008) diz que o cubano lança essas bases quando defende a educação do povo no sentido de educação universal, isto é, de educação para todos. Afinal, dizia Martí (1884 *apud* Streck, 2007):

[...] toda nação será infeliz enquanto não educar todos seus filhos. Um povo de homens educados será sempre um povo de homens livres. A educação é o único meio de salvar-se da escravidão. Tão repugnante é um povo que é escravo de homens de outro povo, como escravos de homens de seu próprio povo (Martí, 1884 *apud* Streck, 2007, p. 48).

Em relação à educação popular na concepção do século XX, Streck (2008) identifica quatro princípios, presentes no pensador cubano:

[...] a valorização da pluralidade de saberes; a relação interpessoal como ambiente para o aprender-ensinar e base para a transformação social; o conhecimento da realidade a partir de uma perspectiva emancipatória como ato político; e educação como processo autoformativo da sociedade (Streck, 2008, p. 11).

A educação popular, para o cubano, naquele contexto do qual fazia parte, significava a inclusão de todos no sistema de ensino, como indígenas e camponeses. Para Freire (1983), com base na sua realidade, além da inclusão, era preciso o sistema reconhecer o universo cultural, vocabular desse homem explorado, suas palavras e sua vida.

Para melhor tratar o tema, este artigo foi organizado da seguinte maneira: na primeira parte, é apresentada uma breve biografia dos autores, destacando os acontecimentos principais de suas vidas que interligam-se às reflexões sobre a educação popular; na segunda, são identificados os pontos considerados principais da concepção de educação popular em Martí (2002a; 2002b; 2002c; 2002d; 2002e), em articulação com suas reflexões revolucionárias em Cuba; na terceira, a concepção de educação popular em Freire (1967; 1980; 1983; 1986; 1987; 1992; 1993), no contexto de condições de desigualdade profundas, promovidas por uma mentalidade autoritária, constituída historicamente no Brasil; na quarta, a título de considerações finais, são traçadas reflexões complementares, cruzando as concepções dos autores. E por fim, as referências, onde consta o aporte teórico que subsidiou esta pesquisa.

2 Uma breve biografia de José Martí e Paulo Freire

Com vistas à compreensão dos autores nos seus contextos de existência, apresenta-se a seguir uma visão panorâmica da vida dos autores. Para o entendimento das ideias, sem dúvida, é preciso compreender, como diz Bourdieu (2006), a “superfície social”, onde o indivíduo age. É nessa perspectiva que a ambiência coloca-se como fator fundamental para entender, conforme a visão de Levi (2006, p. 175), a “[...] atmosfera que explica a singularidade das trajetórias”.

Para Veloso (2011), o autor cubano foi uma das mais importantes referências da literatura e da política na América Latina, que nasceu em 28 de janeiro de 1853, em Havana, Cuba. Sua vida esteve marcada pelo compromisso com a liberdade, a justiça social e a independência de seu país do domínio colonial espanhol. O legado desse revolucionário, não encontr-se a apenas em seus escritos, mas também em sua influência nos movimentos de independência na América Latina. Por conta disso, assim refere-se Marinello (1963), em relação à Martí:

Nosso herói vivia em uma selva intrincada e lutadora de homens e livros, de ressonâncias, memórias e premonições. Um balanço onomástico completo e um registro de datas e locais que apareciam em suas páginas dariam um volume de bom tamanho (Marinello, 1963, p. 10, tradução nossa⁶).

Desde jovem, o autor revolucionário cubano mostrou um profundo interesse pela Literatura e pela Política, o que explica, dentre outros motivos, sua extensa produção intelectual, hoje, disponível, no formato digital, em coletâneas compostas de vários *tomos*⁷. Aos 16 anos foi preso por seu ativismo contra o governo colonial espanhol. Sua condenação à prisão foi seguida de um exílio que o levou à Espanha, de onde prosseguiu com sua formação intelectual. Posteriormente, residiu em vários países, incluindo México e Estados Unidos. Neste relacionou-se com exilados cubanos e outros revolucionários latino-americanos.

Durante sua vida, além da política, o autor cubano, segundo Veloso (2011), também dedicou-se ao ensino e à promoção da cultura hispano-americana. Sua obra contempla ensaios, poesia, artigos em periódicos e textos que refletem seu profundo amor pela liberdade e crítica à opressão. Para Baró e Cesar (2023), Martí colocou a luta pela libertação

⁶ Traduzido do espanhol: Nuestro héroe vivía en una intrincada y luchadora jungla de hombres y libros, de resonancias, recuerdos y premoniciones. Un balance completo de nombres y un registro de las fechas y lugares que aparecieron en sus páginas formarían un volumen de buen tamaño (Marinello, 1963, p. 10).

⁷ Há mais de 40 anos, o Centro de Estudos Martinianos tem dedicado seu trabalho em divulgar a obra de José Martí. Uma de suas maiores realizações se deu com a publicação, em 1991, das *Obras Completas de José Martí*, em 27 *tomos*, posteriormente reeditadas em outros formatos, como as publicações em PDF, a partir de 2002, e que foram amplamente utilizadas neste artigo.

de Cuba no centro de sua existência, o que o levou, em 1892, a fundar o Partido Revolucionário Cubano (PRC). Os objetivos fundamentais do PRC eram:

- conseguir a independência de Cuba; e
- estimular e auxiliar na independência de Porto Rico.

Veloso (2011) considera Martí um dos pais do modernismo e da literatura hispanoamericana. Sua poesia, cheia de imagens vívidas e simbolismo, explora temas como a identidade nacional e latinoamericana, o amor e a liberdade. Um dos seus poemas mais conhecidos – *Versos Sencillos* –, destaca-se pela qualidade e profundidade emocional. Nestes, o cubano captura a essência da vida cotidiana e as lutas do povo cubano. Segundo Lea (2022):

[...] como poeta, Martí buscou a coerência de seu discurso e ação tornando suas expressões literárias pedagógicas e usando a pedagogia política para alcançar a libertação. No entanto, era necessário reinventar a agência e a identidade da América Latina e enfrentar e descolonizar as contradições políticas (Lea, 2022, p. 6, tradução nossa⁸).

Além de sua poesia, o autor cubano escreveu ensaios e artigos que tornaram-se fundamentais para o pensamento latinoamericano. Sua obra, *Nuestra América*, é um ensaio chave, onde defende a unidade e a identidade dos povos latino-americanos diante da influência estrangeira. Nessa obra, Martí (2002d) convida os latino-americanos a reconhecerem sua diversidade cultural e a construir sua própria identidade a partir de suas raízes históricas.

No final do século XIX, afirmam Valdés Puentes e Valdés Navia (2004) que Martí converteu-se em um líder chave na luta pela independência de Cuba. Sua visão de uma Cuba livre e soberana era inclusiva, ao defender a igualdade racial e social. Em seus escritos, denunciou o racismo e promoveu uma sociedade em que todos os cubanos, independente de sua origem, tivessem os mesmos direitos e oportunidades. Organizou, apesar dos obstáculos, a retomada das lutas pela independência de Cuba, ocorrida em fevereiro de 1895. Dois meses depois, ocorreu a sua queda prematura em “Dos Ríos”. Apesar de sua morte, seu legado perdurou e sua imagem transfigurou-se em símbolo da luta pela soberania, não apenas de Cuba, mas de toda a América Latina.

Segundo Streck (2007), o legado do cubano é reconhecido até os dias atuais. Seu pensamento tem inspirado líderes políticos e movimentos sociais em toda a América Latina. Seu apelo por justiça social e unidade dos povos tem ecoado em diversos contextos,

⁸ Traduzido do espanhol: Como poeta, Martí buscó la coherencia en su discurso y acción haciendo pedagógicas sus expresiones literarias y utilizando la pedagogía política para lograr la liberación. Sin embargo, era necesario reinventar la agencia y la identidad latinoamericanas y confrontar y descolonizar las contradicciones políticas (Lea, 2022, p. 6).

desde a Revolução mexicana até os movimentos contemporâneos por justiça social, como o Movimento Sem Terra (MST) do Brasil.

Puentes e Navia (2004) destacam que Martí tem sido estudado em diversas disciplinas, da Literatura à História e à Sociologia, passando pela Educação Popular, e que devido à sua capacidade em abordar temas universais a partir de uma perspectiva local, isso o torna um intelectual importante na academia. Não por acaso, sua vida e obra são motivo de celebrações e homenagens em vários países, pois é lembrado como herói nacional e defensor dos direitos humanos.

Ícone da luta pela liberdade e identidade na América Latina, o cubano teve a vida marcada pelo exílio e resistência, o que reflete o seu profundo compromisso com a justiça e a dignidade humana. Por meio de sua poesia, ensaio e ações políticas, deixou uma herança que segue inspirando gerações. Seu apelo à unidade e à luta pela independência ecoa com força até hoje em um continente que continua enfrentando desafios na busca por um futuro mais justo e igualitário. Para Streck (2007; 2010; 2024), Martí é não apenas um testemunho de seu tempo, mas um guia para a luta contemporânea pela liberdade e justiça social.

Em relação à Freire, brasileiro, nasceu em 1921, estado de Pernambuco, e faleceu em 1997, em São Paulo. Embora tenha cursado Direito, dedicou uma vida inteira à Educação, campo de conhecimento a partir do qual tornou-se referência com seu método exitoso de alfabetização, aplicado a trabalhadores rurais adultos. A medida que teorizava sobre as bases epistemológicas de seu método e compartilhava dialogicamente suas reflexões, fortalecia uma concepção libertadora de educação que deu origem à *Pedagogia do Oprimido*, em 1968, uma das obras mais traduzidas e lidas no mundo inteiro.⁹ Por sua vida dedicada à educação, a Lei brasileira n. 12.612, sancionada em 2012, o declara Patrono da Educação Brasileira.

A atuação de Freire (1992) na área da Educação, começa quando, ainda muito jovem, torna-se professor no Colégio Oswaldo Cruz, em Pernambuco, e, em seguida, diretor do setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), instituição criada pela Confederação Nacional da Indústria. Engajado no trabalho educacional, criou, em 1955,

⁹ A produção intelectual de Freire é extensa, composta de livros autorais e obras em parceria, por meio de entrevistas e escritos compartilhados. Dentre as muitas obras publicadas, destacam-se, além da *Pedagogia do oprimido* (1968): *Educação como prática da liberdade* (1967); *Conscientização* (1967); *Extensão e comunicação* (1969); *Cartas à Guiné Bissau* (1975); *Ação cultural para a liberdade* (1976); *Educação e mudança* (1979); *A importância do ato de ler* (1981); *Por uma pedagogia da pergunta*, em parceria com Antonio Faundez (1985); *Medo e ousadia*, em parceria com Ira Shor (1986); *Pedagogia da esperança* (1992); *Política e educação* (1993); *Professora, sim; tia, não* (1993); e *Pedagogia da autonomia* (1996). Parte das obras de Freire encontram-se disponíveis no site Coletivo Paulo Freire: <https://www.coletivopaulofreire.org/SME/acervo-paulo-freire/obras-de-paulo-freire>. Acesso em: 31 out. 2024.

junto com outros educadores, o Instituto Capibaribe, uma escola alternativa aos modelos tradicional e acrítico de educação, vigentes na sociedade da época.

A partir de então, torna-se conhecido pela proposta pedagógica inovadora que procurava colocar em prática, vindo a assumir diversas funções públicas de destaque na área, como membro do Conselho Consultivo de Educação de Recife e diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife, além de professor do curso de Filosofia da Educação na Escola de Serviço Social, dentre outras atuações, não menos importantes.

Um pouco antes do golpe militar de 1964, afirma Gadotti (1996) que o autor brasileiro assume com mais vigor e intensidade a dimensão revolucionária de seu pensamento e engaja-se na fundação do Movimento de Cultura Popular (MCP)¹⁰. Firmando-se como educador progressista, dá início às primeiras experiências de alfabetização popular que resultaria no Método Paulo Freire (1983), com a *Pedagogia do Oprimido*. Por conta do sucesso da experiência alfabetizadora de sua equipe, é convidado pelo Presidente João Goulart (posteriormente deposto por militares) a liderar o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a formação em massa de educadores para erradicar o analfabetismo no país por meio de seu método¹¹. A intenção era alfabetizar, segundo Affonso (1996), politizando 5 milhões de adultos até 1965.

A dimensão conscientizadora e a qualidade técnica exitosa de seu método, tornou Freire (1992) um perseguido político. Em contato direto com os oprimidos, logo deu-se conta de que a alfabetização era um passo necessário para a transformação de um país colonizado, imerso na exploração, no conformismo e na dominação. Para Freire (1967; 1980; 1983), educar deveria ser então um ato político. A pobreza, resultado de todo o tipo de expropriação e da alienação, na sua perspectiva, poderia ser mitigada com a conscientização da classe trabalhadora, por meio da alfabetização, de sua condição de oprimida. Desse modo, articulou um método em que o adulto toma consciência de seu lugar no mundo e de sua capacidade, pela cultura que produz, de fazê-lo funcionar. Para isso, era preciso acabar como silêncio e provocar o diálogo.

Essa proposta tornou-se uma ameaça para os militares que visavam oprimir ainda mais, os mais desfavorecidos da sociedade brasileira. Sem condições de dar prosseguir-

¹⁰ O MCP é um movimento criado em Recife, Pernambuco, Brasil, em 1960, com o objetivo de educar a população pobre da cidade. As equipes do MCP atuaram com o apoio do Prefeito Miguel Arraes, de vertente política de esquerda. Posteriormente, o MCP se juntou ao Movimento de Educação de Base (MEB) e à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e passou a atuar também nos rincões do Nordeste e aprofundar o processo de alfabetização da população marginalizada com vistas à transformação da sua realidade.

¹¹ O Plano Nacional de Alfabetização é instituído pelo Decreto n. 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que no seu Art. 1º decreta: "Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do Sistema Paulo Freire, através do Ministério da Educação e Cultura".

mento ao seu trabalho de alfabetizar conscientizando, ele deixa o país e, exilado, publica em espanhol, no Chile, em 1968, a primeira edição da *Pedagogia do Oprimido*. No Chile, informa Freire (1996), trabalha como assessor do Instituto de Desarrollo Agropecuario e do Ministério da Educação do Chile e como consultor da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) junto ao Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria do Chile. Depois, à convite, vai trabalhar como professor em Harvard, Cambridge, Massachusetts e em diversos países em África, Ásia e Oceania.

Com a redemocratização do país, Freire (1992) retorna do exílio em 1980 e passa a atuar como professor em diversas universidades, principalmente na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e na Universidade de Campinas (UNICAMP). Mas o grande desafio que enfrenta é o de Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo, em 1989, quando Luiza Erundina, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), ganha a eleição¹². Em 1992, Freire (1992) afasta-se da Secretaria e retoma suas atividades de sala de aula nas universidades e no trabalho de publicação.

Outorgado com o título doutor *Honoris Causa* e Professor Emérito de incontáveis universidades espalhadas pelo mundo, sua obra é reconhecida pela consistência filosófica, política e pedagógica. Por seu trabalho na educação, recebeu números prêmios e homenagens nacionais e internacionais¹³. Ele ultrapassou fronteiras, é considerado por Gadotti (1996) um cidadão do mundo, Freire deixou um extenso legado:

[...] espalhados pelos mais diferentes países, mas unidos em torno do compromisso de colocar a educação a serviço da causa dos “esfarrapados do mundo” – a quem Paulo Freire dedica sua principal obra: *Pedagogia do oprimido* –, imensurável número de educadores tem encontrado nas idéias e na atuação militante de Paulo Freire o alimento necessário para enriquecer e aperfeiçoar sua práxis. Dessa forma, ao longo das últimas décadas, ao mesmo tempo em que as reflexões freireanas foram se aprofundando, suas abordagens transbordaram-se para outros campos

¹² Luiza Erundina governou a cidade de São Paulo, hoje, a quarta maior cidade do mundo em número de habitantes (aproximadamente doze milhões e meio de habitantes), entre 1989-1993.

¹³ Dentre as universidades das quais recebeu o título *Honoris Causa*, citamos: Universidade Aberta de Londres, Inglaterra; Universidade Católica de Louvain, Bélgica; Universidade de Michigan – Ann Arbor, *United State of America* (USA); Universidade de Genebra, Suíça; New Hampshire College, USA; Universidade de San Simon, Cochabamba, Bolívia; Universidade de Santa Maria, Brasil; Universidade de Barcelona, Espanha; Universidade Estadual de Campinas, Brasil; Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil; Universidade Federal de Goiás, Brasil; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil; Universidade de Bolonha, Itália; Universidade de Claremont, USA; Instituto Piaget, Portugal; Universidade de Massachusetts, Amherst, USA; Universidade Federal do Pará, Brasil; Universidade Complutense de Madri, Espanha; Universidade de Mons-Hainaut, Bélgica; Wheelock College, Boston, USA; Universidade de El Salvador, El Salvador; Fielding Institute, Santa Barbara, USA; Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil; University of Illinois, Chicago, USA; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil; Universidade de Estocolmo, Suécia; Universidade Federal de Alagoas, Brasil.

do conhecimento, criando raízes nos mais variados solos, fortalecendo teorias e práticas educacionais, bem como auxiliando reflexões não só de educadores, mas também de médicos, terapeutas, cientistas sociais, filósofos, antropólogos e outros profissionais, tanto da área de ciências humanas quanto da área das ciências naturais e exatas. Essa trajetória tem feito com que ele seja hoje um dos educadores mais traduzidos e lidos do mundo (Gadotti, 1996, p. 19).

Embora tenham vivido em tempos diferentes, a vontade que anima Martí (2002a; 2002b; 2002c; 2002d; 2002e) e Freire (1967; 1980; 1983; 1986; 1987; 1992; 1993) é a mesma: a emancipação. No caso particular de Martí (2007), a vontade de emancipação política é direcionada à América Latina oprimida, representada pela colonização espanhola em Cuba. Já para Freire (1967, 1980, 1983), a vontade de emancipação é focada na classe trabalhadora oprimida pela exploração de um país já independente politicamente.

3 Entre educação científica, ética e formação política, a ideia de educação popular em José Martí

Os textos de Martí (2002a; 2002b; 2002c; 2002d; 2002e) mostram seu engajamento com o seu tempo e preocupação com a justiça social. Para Cuba, articulou todo um projeto de transformação e mudança social em que a independência do colonialismo espanhol colocava-se no centro de todos os esforços e em torno dela concebeu a necessidade da educação; uma educação pensada para a libertação da América Latina.

A partir das escolas de bairro que frequentou quando criança em Havana – fato que provavelmente serviu como dispositivo essencial para pensar em uma educação melhor – e dos seus estudos sobre o Ensino Médio e Universitário na Espanha, Martí (2002a) entende a educação do ser humano como um processo, mediante o qual a vida se faz. Para ele, todos deveriam ter acesso à educação para desenvolver-se em sociedade. O autor explica:

Educar é depositar em cada homem todo o trabalho humano que o precedeu; é fazer de cada homem um resumo do mundo vivente, até o dia em que ele vive; é colocá-lo no nível de seu tempo, para que flutue sobre dele e não deixá-lo abaixo de seu tempo, para que não possa flutuar; é preparar o homem para a vida (Martí, 2002a, p. 281, tradução nossa)¹⁴.

Para Martí (2002a) fazia-se urgente superar a concepção escolástica de educação que prevalecia à época e substituí-la por uma visão científica. Segundo Perilla e Guar-

¹⁴ Traduzido do espanhol: Educar es depositar en cada hombre todo el trabajo humano que le precedió; es hacer de cada hombre un resumen del mundo viviente, hasta el día en que viva; es colocarlo al nivel de su tiempo, para que flote por encima de él, y no dejarlo por debajo de su tiempo, para que no pueda flotar; es preparar al hombre para la vida (Martí, 2002a, p. 281).

ramara González (2008, p. 371, tradução nossa¹⁵), “[...] o primeiro elemento desalienante ao qual Martí prestou homenagem foi a ciência”. Ele propunha a introdução da ciência no currículo e programas escolares do Ensino Primário à Universidade, ao mesmo tempo em que preocupava-se em como desenvolver uma abordagem científica do ensino.

Martí (2002a) almejava uma educação inspirada nas melhores experiências das teorias educativas da Europa e dos Estados Unidos, mas que pudesse adequar-se à realidade latino-americana e suas próprias necessidades. Na sua perspectiva, o avanço do povo latino-americano na direção das sociedades mais desenvolvidas passava, necessariamente, pela inclusão das camadas mais oprimidas da sociedade, como as populações originárias, no sistema de ensino. Para Martí (2002a), esse era um aspecto que requeria atenção e solução prática, visto que o ensino obrigatório não era suficiente para atender essa população, muito menos transformar as suas condições de vida e dar a ela a independência necessária para participar da sociedade que devia ser construída.

Todavia, Martí (2002e) compreendia que a aproximação de setores sociais com as populações originárias, camponesas e trabalhadores resultava difícil e complexa. O ensino obrigatório não era suficiente para se aproximar e trabalhar com eles. Para isso, ele propõe a escola itinerante, única, na sua visão, capaz de remediar a falta de educação escolar dos camponeses, porque ofereceria formação prática.

Ao constatar a situação de miséria e falta de escolaridade dos trabalhadores, fruto da exploração colonizadora, Martí (2002b) propõe todo um processo de formação que aliasse escolaridade ao desenvolvimento econômico. Na sua compreensão, à educação caberia promover formações que viabilizassem a preparação para o trabalho e, por extensão, o crescimento econômico do país. Assim, ele diz que “[...] um país agrícola necessita de uma educação agrícola (Martí, 2002b, p. 160).

Ao associar os processos educacionais à melhoria das áreas de maior impacto na realidade dos países latino-americanos, Martí (2002b) acreditava ser viável atender às possibilidades e expectativas reais do continente. Na sua concepção, a Escola de Artes e Ofícios, por exemplo, embora fosse uma invenção importante, não poderia servir de modelo único a ser implementado em todo e qualquer lugar. Muito preocupado com o desenvolvimento da agricultura, ele defende escolas práticas acerca do manejo e cultivo da terra, o que era urgente e o que precisava funcionar com a mediação de um professor itinerante porque só assim, seria plausível desenvolver uma pedagogia viva, a ocorrer em estações agrícolas, diferente do ensino abstrato das escolas técnicas. Tal experiência, provocaria no estudante a curiosidade, o desejo e a surpresa, condição impedida pelo ensino retórico, sedimentado pela colonização.

¹⁵ “[...] el primer elemento desalienante al que Martí rindió homenaje fue la ciencia” (2008, p. 371).

Para Streck (2007; 2010), o cubano era um intelectual comprometido com a realidade e com a *práxis* como estratégia pedagógica, para quem uma educação eficiente haveria de envolver os sujeitos, transformando-os e transformando a sua sociedade, mas, para isso, o ensino precisava fazer do estudante um sujeito educativo, significando que ele deveria ser ativo, envolvido com a aprendizagem. No caso da agricultura, dizia que o estudante deveria aprender diretamente com o trabalho da terra e que o trabalho da terra fizesse parte da formação de novas gerações.

As experiências de Martí (2002c) na preparação da Guerra Necessária¹⁶, que o levou a estabelecer uma relação próxima com os imigrantes cubanos em Tampa e Cyto Hueso, resultou na “Liga de Nueva York”. A esse respeito, ele manifesta-se:

A Liga de Nueva York é uma casa de educação e carinho, embora aqueles que dizem educar, já digam que querem. Na Liga, após o cansaço do trabalho, encontram-se aqueles que sabem que só há verdadeira felicidade na amizade e na cultura; aqueles que sentem ou veem por si mesmos que ser de uma cor ou de outra não diminui no homem a sublime aspiração; aqueles que não acreditam que ganhar seu pão em um comércio dá ao homem menos direitos e obrigações do que aqueles que o ganham em qualquer outro; aqueles que ouviram a voz interior que ordena ter a luz natural acesa [...] (Martí, 2002c, p. 252, tradução nossa¹⁷).

Martí (2002c) defende uma educação orientada para o conhecimento prático e científico, com destaque para disciplinas como Física, Mecânica e Agricultura, que deveriam substituir o ensino excessivamente abstrato e especulativo da lógica e dos preceitos retóricos. Para Martí (2002b), as artes e as ciências aplicadas ofereceriam rigor e clareza, que são mais úteis para o desenvolvimento das capacidades de pensamento e ação que os textos clássicos, muitas vezes, confusos e distantes das realidades contemporâneas.

Martí (2002a) propunha uma “revolução radical na educação”, que implicava não, apenas uma mudança no currículo, mas uma mudança filosófica que promovesse um equilíbrio entre o intelectual e o prático, entre o pensamento e a ação, formando, assim, indivíduos completos que contribuiriam tanto para o progresso econômico como para o bem-estar social de suas nações. Com essa visão, Martí (2002a) colocava a educação no centro

¹⁶ A Guerra Necessária era a luta contra o colonialismo espanhol e, por suposto, a independência política de Cuba.

¹⁷ Traduzido do espanhol: La Liga de Nueva York es una casa de educación y cariño, aunque quienes dicen educar ya dicen que quieren hacerlo. En la Liga, después del cansancio del trabajo, hay quienes saben que sólo hay verdadera felicidad en la amistad y la cultura; los que sienten o ven por sí mismos que ser de un color u otro no disminuye la aspiración sublime en el hombre; los que no creen que ganarse el pan con un oficio le da al hombre menos derechos y obligaciones que quien lo gana con cualquier otro; aquellos que escucharon la voz interior que les ordena tener encendida la luz natural [...] (Martí, 2002c, p. 252).

do projeto de modernização e emancipação dos povos latino-americanos, sugerindo que só por meio de uma educação integral e acessível superaria-se as limitações estruturais que perpetravam a desigualdade e o subdesenvolvimento.

A compreensão de que a ciência deveria ser ensinada de forma direta e divertida, ilustra a compreensão de Martí (2002a) de que o conhecimento científico deveria estar ao alcance de todos. Sua concepção era de que quando o conhecimento científico apresentava-se de maneira clara, fácil e atrativa, deixa de ser algo distante e exclusivo, e converte-se em um recurso valioso para o povo. Ao tornar a ciência viva, ou seja, agradável e fácil de entender-se, é alcançada a sua “generalização”, sua difusão massiva.

A visão particular que Martí (2002a) tinha da educação popular, tornava o conhecimento científico democrático, chave para o progresso social, visto que a ciência devia estar ao alcance de todos, não apenas das elites. Isso não só contribuiria para promover uma sociedade mais educada, mas também permitiria que os avanços científicos impactassem diretamente a vida cotidiana das pessoas, melhorando seu bem estar e contribuindo para o desenvolvimento coletivo.

Martí (2002a) era um defensor fervoroso da escola prática, do ensino por meio da experimentação, e do trabalho permanente dos professores e estudantes por meio do exemplo. Em seus textos, fez referência aos “métodos testados”¹⁸ que deveriam ser ensinados, por exemplo, a agricultores, assim como ao conhecimento acumulado pela ciência agrícola e experiência de outros povos.

Para Martí (2002a), ao invés de trabalhar unicamente com práticas tradicionais, a ciência e a técnica deviam proporcionar ferramentas e métodos testados, que demonstrassem sua capacidade de êxitos em diferentes contextos. Isso significava uma abertura para a inovação, a troca de conhecimentos e a implementação de práticas que haviam mostrado resultados “pasmantes”, quer dizer, surpreendentes e admiráveis.

Martí (2002b) via a modernização da agricultura, não apenas como uma forma de melhorar a produção, mas também como um passo necessário para a competição no plano global, assegurando o bem-estar econômico e social dos países latino-americanos. O conhecimento científico e técnico devia colocar-se a serviço dos agricultores para que pudessem obter os melhores resultados, beneficiando tanto os produtores quanto à nação em seu conjunto. Essa parte da análise reflete o sentido de urgência e a necessidade de colocar em dia os progressos, ocorridos na época, em diversas partes do mundo.

Como seguidor da educação científico-prática e defensor do ensino daquelas matérias que trazem benefícios diretos aos produtores, sustentava:

¹⁸ Propostas pedagógicas implementadas no exterior, especialmente na Europa.

Em nossos países deve haver uma revolução radical na educação, se não quisermos vê-los sempre, como ainda vemos alguns deles agora, irregulares, atrofiados e deformados, como o monstro de Horácio: a cabeça era colossal, o coração imenso, arrastando os pés fracos, secos e quase em osso os braços. Contra a Teologia, a Física; contra Retórica, Mecânica; contra os preceitos da Lógica – que o rigor, a consistência e o entrelaçamento das artes ensinam melhor do que os textos de pensamento degenerado e confuso das escolas –, preceitos agrícolas (Martí, 2002d, p. 279, tradução nossa¹⁹).

Ao questionar as estruturas tradicionais que, segundo ele, geravam sociedades desequilibradas e estagnadas, Martí (2002d) propunha uma profunda transformação do sistema educativo dos países latino-americanos. Quando usa a metáfora do «monstro de Horácio», quer dizer que o desenvolvimento social e educativo, dos países da América Latina, resultou em nações que, embora tivessem potencial e espírito, careciam das ferramentas necessárias para avançar de maneira efetiva. O autor critica o modelo educativo, ancorado na Teologia e na Retórica, as quais, ainda que tivessem um valor formativo, não respondiam às necessidades pragmáticas que as sociedades à época requeriam: a ciência aplicada e o conhecimento técnico para o progresso material.

Martí (2002e) realizou diversas comparações entre a educação observada na América Latina e os processos educativos de países como a França, a Alemanha e a Suíça. Estas nações se destacavam por estar na vanguarda do progresso educativo daquela época, estabelecendo pautas significativas no âmbito científico e pedagógico. A capacidade que o ensino desses países tinha em produzir uma aprendizagem ativa e crítica servirá de referência para nosso autor cubano como educação capaz de promover o bem estar social e o empoderamento dos indivíduos nos mais distantes lugares. A esse respeito assinalou:

[...] é nos povoados que está a grande revolução. A educação popular acaba de salvar a França; Eu a vi há três anos e previ, de certa forma não muito convencido, seu triunfo sobre qualquer nova reação. A reação veio e a França triunfou (Martí, 2002e, p.155).

As análises das ideias, apresentadas por Martí (2002e) sobre a educação na Suíça e Alemanha, ressaltam o papel fundamental da educação popular na construção de sociedades respeitadas e poderosas. Nessa direção, assinala Martí (2002e, p.155, tradu-

¹⁹ Traduzido do espanhol: En nuestros países debe haber una revolución radical en la educación, si no queremos verlos siempre, como todavía vemos a algunos, irregulares, atrofiados y deformes, como el monstruo de Horacio: la cabeza era colosal, el corazón inmenso, arrastrando sus pies débiles, secos y brazos casi como huesos. Contra la Teología, la Física; contra la Retórica, la Mecánica; contra los preceptos de la Lógica –que el rigor, la coherencia y el entrelazamiento de las artes enseñan mejor que los textos de pensamiento degenerados y confusos de las escuelas–, los preceptos agrícolas (Martí, 2002d, p. 279).

ção nossa²⁰): “A educação popular mantém a sorridente Suíça respeitada externamente e honrada internamente”.

Além da crítica ao modelo clássico de educação, imposto pela colonização espanhola, que gerava países obsoletos e inoperantes diante dos problemas sociais, políticos e econômicos, a produção intelectual de Martí (2002d) trata da ética. O pensamento sobre ética em Martí (2002d) pauta-se na profunda convicção de que a liberdade e a justiça são direitos inalienáveis de todo o ser humano. Para Martí (2002d), a luta pela independência de Cuba, não apenas era um ato político, mas um imperativo moral. Sua visão ética concentrava-se na dignidade humana, o que o levou a defender uma sociedade em que todos, independentemente de sua origem ou condições materiais, pudessem desfrutar dos mesmos direitos e oportunidades. Esse enfoque ético traduziu-se em um rechaço a qualquer forma de opressão, tanto colonial como interna, e na produção de um discurso político em favor da luta armada. Ele defende:

A guerra é um procedimento político, e esse procedimento de guerra é conveniente em Cuba, porque resolverá definitivamente uma situação que mantém e continuará a perturbar o medo dela; por causa da guerra, no conflito dos donos do país, já pobres e desacreditados entre os seus, com os filhos do país, amigos naturais da liberdade, a liberdade indispensável à realização e gozo do bem-estar legítimo triunfará; porque a guerra acabará com a amizade e a fusão das regiões e entidades sociais, sem cujo tratamento próximo e cordial a própria independência teria sido um foco de séria discórdia; pois a guerra dará ocasião aos diligentes espanhóis para fazê-los esquecer, por sua neutralidade ou por sua ajuda, a crueldade e a cegueira com que na luta passada sufocaram a virtude de seus filhos; pois pela guerra será obtido um estado de felicidade superior aos esforços a serem feitos para isso (Martí, 2002d, p. 317, tradução nossa²¹).

Martí (2002d) também enfatizava a importância da educação como um pilar essencial para o desenvolvimento ético da sociedade. Acreditava que a educação, sendo acessível a todos, teria o poder de transformar indivíduos e comunidades. Em seus escritos defendeu

²⁰ Traduzido do espanhol: “La educación popular sigue sonriendo: Suiza es respetada en el exterior y honrada en el interior” (Martí, 2002e, p.155).

²¹ Traduzido do espanhol: La guerra es un procedimiento político, y este procedimiento de guerra conviene en Cuba, porque resolverá definitivamente una situación que continúa y seguirá perturbando el temor a ella; A causa de la guerra, en el conflicto entre los dueños de la patria, ya pobres y desprestigiados entre los suyos, con los hijos de la patria, amigos naturales de la libertad, triunfará la libertad indispensable para la realización y disfrute del legítimo bienestar. ; porque la guerra pondrá fin a la amistad y fusión de regiones y entidades sociales, sin cuyo trato cercano y cordial la propia independencia habría sido foco de graves discordias; porque la guerra dará ocasión a los diligentes españoles de hacerles olvidar, con su neutralidad o con su ayuda, la crueldad y ceguera con que en la lucha pasada sofocaron la virtud de sus hijos; porque mediante la guerra se obtendrá un estado de felicidad superior a los esfuerzos que se hagan para lograrla (Martí, 2002d, p. 317 .

uma educação integral que promovesse o pensamento crítico e a empatia, pontos fundamentais para construir-se uma cidadania ativa e responsável. Essa visão da educação é um componente central de sua ética, pois o conhecimento e a consciência crítica eram ferramentas essenciais para a luta contra a injustiça.

Outro aspecto relevante da ética de Martí (2002d), é a sua visão de solidariedade e unidade entre os povos, pois acreditava que a independência de Cuba não podia ser alcançada sem um sentido de fraternidade entre as nações latino-americanas. Sua famosa frase **com todos e para o bem de todos** engloba essa ideia de inclusão e colaboração. Assim, a ética devia transcender fronteiras e ser um meio para construir um continente unido, onde as lutas individuais entrelaçassem-se em um esforço coletivo pela justiça e pela paz.

Ademais, Martí (2002a; 200b; 2002c; 2002d; 2002e) questionava as injustiças e desigualdades inerentes às estruturas sociais de seu tempo. Sua crítica ao racismo e à discriminação racial é um reflexo de seu compromisso ético com a igualdade. Em seus escritos, defende uma Cuba em que todas as raças e classes sociais fossem reconhecidas e valorizadas. Essa postura demonstra sua profunda sensibilidade em relação aos problemas sociais e desejo de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

A ética no pensamento de Martí (2002d) também manifesta-se no seu enfoque sobre a responsabilidade individual. Considerava que cada pessoa tem o dever moral de atuar em favor do bem comum. Esse sentido de responsabilidade não limitava-se à ação política, mas abarcava todos os aspectos da vida cotidiana. Martí (2002d) entendia que a transformação social começava com a ação individual e a consciência ética que, por sua vez, conseguiria mobilizar cada pessoa a ser um agente de transformação em seu entrono. Seu legado ético continua inspirando aqueles que buscam um mundo mais justo e solidário.

4 A cultura do oprimido como instrumento de educação popular em Paulo Freire

Os textos de Freire (1967; 1980; 1983; 1986; 1987; 1992; 1993), à semelhança dos de Martí (2002a; 200b; 2002c; 2002d; 2002e), revelam o seu tempo histórico; um tempo que, mesmo processado em um contexto nacional de independência política, corre sob o signo da injustiça e da manipulação política. Nesses termos, é possível reconhecer a produção intelectual do pensador brasileiro como reação a esse contexto, como uma proposta pedagógica, aliada a um movimento político de luta contra as desigualdades sociais, responsáveis por promover um profundo processo de alienação que fazia perpetrar um modelo de sociedade desigual, portanto, injusto.

Nos seus primeiros escritos, em 1967, quando encontrava-se no exílio por contra do fechamento do regime político no Brasil pelos militares, Freire (1967; 1980; 1983) já anuncia, respaldado nas experiências realizadas no nordeste do país com a alfabetização de adultos,

que a educação não poderia limitar-se a técnicas de bem ensinar ao povo os saberes elementares (escrever, ler e contar); era preciso transformar esse processo em ato de conscientização, isto é, de ensinar esses saberes, proporcionando a quem ensina e a quem aprende, a experiência de refletir criticamente sobre a realidade. Isto porque, para ele:

[...] o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam. É o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade. Ao mesmo tempo, porém, inclinando-se a um gregarismo que implica, ao lado do medo da solidão, que se alonga como “medo da liberdade”, na justaposição de indivíduos a quem falta um vínculo crítico e amoroso, que a transformaria numa unidade cooperadora, que seria a convivência autêntica (Freire, 1967, p. 44).

É contra essa realidade que a Pedagogia de Freire (1967; 1983) insurge-se; contra a existência de um povo marginalizado, mas também passivo, domesticado pelo colonialismo sedimentado nas formas de pensar e agir de um povo politicamente independente, mas aprisionado por uma cultura de opressão construída por séculos. Assim, a liberdade política, na perspectiva do autor, não tinha sido suficiente para tornar o povo brasileiro – submetido à exploração, como os povos colonizados da América – livre, porque permanecia a ausência de participação. Submetido ao silenciamento, mesmo politicamente livres, as camadas mais empobrecidas da sociedade precisavam vivenciar a experiência de falar, de expressar-se, de ser ouvida. Era preciso promover o diálogo.

O diálogo, instrumento base da *Pedagogia do Oprimido*, é um recurso primordial da proposta educativa de Freire (1963; 1983). Por meio de diálogo, seria possível acessar a cultura imersa nas condições concretas de vida dos expropriados da sociedade marcadas por desigualdades profundas. É essa cultura, que Freire (1983) chama de “contexto real”, sem o qual não é possível realizar uma prática pedagógica libertadora, uma educação para além dos conteúdos escolares; uma educação que fosse capaz de fazer o sujeito perceber-se **no e com** o mundo, ou seja, que pudesse compreender a sua condição social e a realidade para, ao perceber seu lugar no mundo, transformá-lo.

O processo pedagógico, segundo Freire (1967), com vistas à transformação das sociedades marcadas por desigualdades profundas, que chegam a fazer funcionar nos países politicamente independentes, mas não livres, novas formas de exploração, subjugação e expropriação, passa pela prática da conscientização que, em suas palavras, significa adquirir a capacidade de “separar-se” do mundo e perceber-se nele, de objetivar a existência

ao distanciar-se dela e, ao fazer isso, dar-se conta dos processos subjacentes ao seu funcionamento, assumindo um posicionamento crítico. Esclarece ele:

Quanto mais conscientização , mais se “des-vela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (Freire, 1980, p. 26).

É nesse mundo plasmado pela desumanização, onde o silêncio penetra na alma dos oprimidos, que sua cultura é tecida na trama da dominação, obstaculizando, como ele diz na *Pedagogia do Oprimido*, “[...] a afirmação dos homens como seres de decisão” (Freire, 1987, p. 184). Ao tornar-se refém do opressor, a ponto de destituir-se de decisão, os oprimidos introjetam a “sombra” a eles imposta, temendo a liberdade que é uma conquista e não uma doação. À educação libertadora cabe, então, por meio da prática dialógica educador-educando garantir o ato de educar. É só por meio dessa abertura concreta à escuta do outro, trabalhando com sua cultura, que o silêncio da existência será rompido e a possibilidade de aprender para transformar realizar-se-á. Nessa direção, para a pedagogia libertadora de Freire (1983):

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutastes (Freire, 1983, p. 93).

O rompimento com a cultura do silêncio para Freire (1983) significa uma tomada de decisão importante para a experiência educadora, no sentido de criar-se a ambiência necessária aos círculos de cultura – estratégia pedagógica a partir da qual o educador mobiliza o grupo a refletir sobre temas do seu cotidiano e, assim, fazer o levantamento do vocabulário popular a partir do qual o processo de alfabetização desenvolve-se pelas palavras geradoras.

Desse modo, Freire (1983) faz da palavra o instrumento mobilizador de um ensino que rompesse com a alienação, tão responsável pela manutenção do *status quo* e pela acomodação dos explorados. Sua proposta carrega a esperança de provocar a rebeldia. Ele defende que uma das tarefas do educador é “[...] transformar a consciência rebelde em consciência revolucionária” (Freire, 1986, p. 169).

No contexto desse trabalho pedagógico na direção da formação da consciência revolucionária pelos círculos de cultura, a pergunta torna-se um recurso de condução do debate sobre problemas vivenciados. O educador, nesses termos, coloca-se como um coordenador-educador que, ao romper com a relação hierarquizada professor-aluno, tão presente na educação bancária, promove a valorização da cultura da classe trabalhadora e supera o autoritarismo que atravessa a experiência educativa.

O autoritarismo da escola tradicional, que reproduz a “educação bancária”, onde o silêncio permeia o ambiente escolar, impede a curiosidade e a liberdade de conhecer. Tal modelo, segundo Freire (1967; 1983), inviabiliza a criatividade e embrutece o educando, pois uma educação para a emancipação exige um estímulo permanente ao ato de perguntar. É pela pergunta que transforma-se o mundo e não pelas certezas ou pelas questionamentos burocratizados da pedagogia da resposta, que é “[...] uma pedagogia da adaptação e não da criatividade” (Freire, 1985, p.51).

O método de educação popular de Freire (1967; 1983), funda-se, especialmente, na ideia de participação; participação esta que sucede-se em duas perspectivas. A primeira, quando reconhece que a formação da cultura ocorre também por meio da cultura popular, uma cultura negada pela escola. Portanto, para Freire (1967; 1983), a participação é algo intrínseco à cultura. A segunda, quando faz da participação uma estratégia pedagógica de ensino, mediada pelo diálogo. A participação como experiência pedagógica une-se, assim, à primeira perspectiva porque são os elementos populares negados de formação da cultura que conduzem pedagogicamente a participação na relação educador-educado.

Sob essa compreensão, participação assume uma dimensão profundamente democrática no pensamento de Freire (1992) porque articula-se ao exercício do poder, um poder presente na formação da cultura; e um poder compartilhado na relação pedagógica.

Ao assumir seu compromisso democrático com a cultura brasileira, reconhecendo a contribuição de grande parcela da população na sua produção – a classe trabalhadora –, e resgatar essa contribuição na prática pedagógica, pelo exercício da participação, Freire (Costa; Ferreira, 2020) reforça a dimensão política que fundamenta o seu método. Nesses termos, ele torna cada alfabetizando um militante, uma liderança em defesa de seu patrimônio cultural; resgata a dignidade, a autoestima, impedida de prevalecer pelo temor, pelo medo, pela arrogância.

O autor brasileiro, em discussão, assim, retira o processo educativo da passividade. Educador e educando tornam-se sujeitos ativos no processo de aprendizado. No lugar da domesticação, tão presente na escola tradicional, promovida pela classe dominante, que significa educar para a obediência, ele propõe um progressivo trabalho de emancipação, uma emancipação capaz de desenvolver sentimentos de responsabilidade social. Educar, diz Freire (1987), é um ato político.

Na sua perspectiva, não há neutralidade possível na educação. Negar a natureza política do processo educativo e tomá-lo como um “quefazer” puro, é o mesmo que “[...] nos engajarmos a serviço da humanidade entendida como um abstrato [...]” (Freire, 1987, p. 26). A assunção dessa concepção é, no seu entendimento, um passo importante para a superação da consciência ingênua.

Entre consciência ingênua e consciência crítica, entendia Freire (1983), a necessidade de um árduo trabalho no campo da educação, que passava pela compreensão de que conhecimento não transfere-se, conhecimento (com)partilha-se. Nesse sentido, seu método, enquanto educação problematizadora, coloca-se como um recurso de esperança, como um trabalho pedagógico humanista e libertador a ser realizado, assentado no pressuposto de que os homens submetidos à dominação lutem por emancipação. Trata-se de uma proposta em que educador-educando, superando o autoritarismo da educação bancária, supera também a falsa consciência do mundo. Ele defendia, então, que:

[...] a educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito [...] (Freire, 1967, p. 36, grifos no original).

Em verdade, Freire (1963) convertia um campo responsável pela opressão – educação bancária –, que era (e ainda é) uma ferramenta importante no processo de submissão política, econômica e cultural de seu país e do continente, em possibilidade de liberdade, de prática para a liberdade. Sua experiência com os oprimidos do mundo, especialmente do Brasil, fazia dele um crítico contumaz do modelo de educação promovido pela elite, que impedia o aprendizado livre e, para ele, toda vez que suprimi-se a liberdade, forma-se um ser meramente ajustado e acomodado, com a capacidade criadora sacrificada, que o desumaniza e torna o mundo re-partido entre abastados e explorados.

Tal desumanização retira do oprimido qualquer possibilidade do direito de ter direitos e aos opressores a condição de tudo poder. Essa disparidade de condição, pela educação bancária autoritária, sem a qual não seria possível manter a relação opressor-oprimido, produz no explorado a naturalização da injustiça e a ideia de que os opressores são modelos bem sucedidos a serem imitados. Isso gera no oprimido, segundo Freire (1983), a semente de tornar-se um opressor, o que fortalece, como esclarece Barreto (1998), a estrutura social injusta. Essa situação, na sua percepção, só pode ser superada pelo próprio oprimido, com o uso de uma educação libertadora como ferramenta.

Em última instância, essa compreensão de Freire (1963; 1980; 1983) visa fazer da educação um instrumento para a preservação da vida. A superação do modelo injusto de sociedade, possível pela educação libertadora dos oprimidos, é uma exigência da própria existência da humanidade, visto que o processo avassalador de exploração não levará o mundo para outro caminho que não o da sua própria destruição.

Nessa perspectiva, a liberdade torna-se a fiel provedora da vida. É nessa direção que Freire (1963) demonstra o quanto o processo de colonização destruiu vidas. A opressão colonizadora, que impediu a liberdade dos colonizados, foi a que os destruiu, eliminou, fez desaparecer da América etnias inteiras. Isso tem a ver com os princípios éticos de respeito à vida humana, à vida do planeta. Sob esse ponto de vista, educar como prática da liberdade, representa desvelar o processo de destruição da vida e da exploração, numa perspectiva abrangente, a exploração da terra, das águas, do ar, dos animais, vem sendo capaz de gerar-se no mundo.

Por conta da importância da preservação da vida, no seu sentido mais profundo, a *Pedagogia do Oprimido*, de Freire (1983), tornou-se uma proposta de referência para os educadores e colocou em questão a educação bancária e, com ela, a postura autoritária do/a professor/a. Em face disto, afirma que uma das virtudes do educador é saber trabalhar a tensão entre a palavra e o silêncio, ou seja, a palavra do educador e o silêncio do educando, ou mesmo a palavra do educando e o silêncio do educador. Isto porque viver, na prática, significa reconhecer o óbvio: que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser **no** mundo, **com** o mundo e **com** os outros.

Para tanto, o ato de ensinar, que implica o de educar, como Freire (1963; 1983; 1986; 1992) defende, envolve a “paixão de conhecer”, a vontade de saber e a disposição para escutar e dialogar. Isso requer do/a professor/a ousadia porque “[...] uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importa os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer [...]” (Freire, 1992, p. 11).

5 De José Martí à Paulo Freire: a educação popular e a libertação da América Latina

Diferentes contextos marcaram a existência do autor cubano e do autor brasileiro, embora existam pontos de convergência na concepção de educação entre eles. Segundo Arias (2007, p. 3, tradução nossa²²), “[...] as ideias sobre educação de José Martí e Paulo

²² Traduzido do espanhol: “[...] Las ideas de José Martí y Paulo Freire sobre educación responden a una concepción del mundo en la que la reflexión y acción de ambos son parte de una praxis que los ubica como intelectuales contrahegemónicos [...]” (Arias, 2007, p. 3).

Freire respondem a uma concepção de mundo em que a reflexão e a ação de ambos se inserem em uma práxis que os coloca como intelectuais contrahegemônicos [...]”.

Sem dúvida, em seus escritos, ambos reconhecem que o acesso ao conhecimento e à cultura deve ter um valor emancipatório, que permita aos indivíduos questionar e desafiar as estruturas de poder. Assim, a educação colocava-se para ambos, como processo transformador que permitiria aos setores marginalizados adquirir consciência crítica de sua realidade. Para eles, a verdadeira educação não é a que impõe conhecimentos de cima para baixo, mas aquela que alimenta o diálogo e a capacidade dos educandos para atuar em seu entorno.

Embora em âmbito nacional os autores tenham vivido em contextos históricos bastante diferenciados – enquanto Paulo Freire (1921-1997) produz suas reflexões em um país independente, José Martí (1853-1895) o faz num momento histórico de colonização em Cuba –, ambos reconhecem na formação de suas sociedades a opressão introjetada nos corações e mentes do povo, fortalecida por um modelo de educação escolástico, chamado por Freire (1967; 1983) de “educação bancária”, responsável por perpetuar as desigualdades sociais e o domínio das elites. Mediante tal condição, defendiam na teoria e na prática, uma proposta de educação completamente contrária, que libertasse os despossuídos da opressão, convertendo-os em sujeitos ativos de seu próprio processo de emancipação.

Em ambos, identifica-se um profundo humanismo, marcado pela indignação e revolta contra as injustiças. Martí (2002a; 2002b; 2002c; 2002d; 2002e) e Freire (1967; 1980; 1983; 1986; 1987; 1992; 1993) entendiam que uma mudança na sociedade em que viviam só ocorreria com a educação das camadas mais desfavorecidas da sociedade. Em particular, para Martí (2002d) essa situação transformaria-se com uma pedagogia científica, metodologicamente voltada para a vida cotidiana, profundamente conectada com as pessoas. Defendia uma ciência simples e prática, capaz de melhorar a vida dos cidadãos e dar-lhes as ferramentas necessárias para resolver problemas concretos (Martí, 2002e). Para Freire (1967; 1983), a transformação seria possível com uma pedagogia libertadora, metodologicamente pautada na cultura do oprimido, operada pelo diálogo entre educador-educando.

Os dois autores articulam tais propostas com base em uma educação enraizada na participação, só viável por um exercício docente amoroso e terno. Martí (2002e) defendia que um ensino científico não significava falta de sentimento no trabalho pedagógico. A educação, do seu ponto de vista, não só deveria iluminar o intelecto, mas também cultivar um sentido de pertencimento e responsabilidade perante o mundo, só possível se o ato de educar não prescindisse do afeto. É nesse sentido, que Martí (2002e, p. 288) manifesta-se: “[...] eis aqui, pois, o que devem levar os mestres pelos campos. Não apenas explicações agrícolas e instrumentos mecânicos, mas a ternura, que faz tanta falta e tanto bem aos homens [...]”.

Freire (1993), por sua vez, a amorosidade é uma qualidade indispensável ao educador, não apenas na relação com seus alunos, mas com o próprio processo de ensinar. Todavia, Freire (1993) não refere-se a um amor piegas, mas a um “amor-armado”. Nas sua percepção, só um “amor armado” pode fazer o educador e educadora sobreviverem às negatiedades do seu “que-fazer”. Trata-se de amor “[...] brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa a forma de amar indispensável ao educador progressista [...] (Freire, 1993, p. 38).

Tanto para Martí (2002a; 2002b; 2002c; 2002d; 2002e) quanto para Freire (1967; 1980; 1983; 1986; 1987; 1992; 1993), a educação é uma ferramenta que não pode ser reduzida à transmissão de conhecimentos. Ambos entendiam a educação como um processo integral, que não apenas devia instruir em termos acadêmicos, mas, principalmente, cultivar a dignidade, a autonomia e a consciência crítica dos indivíduos, especialmente daqueles situados nas zonas mais marginalizadas. Como defendia Freire (1983), educar não pode reduzir-se a um ato de simples troca de ideias.

Por fim, a cultura e a educação são, na perspectiva de ambos, os instrumentos capazes de desafiar as estruturas de poder e criar uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto, o professor itinerante e o professor libertador são agentes, *com* os educandos, da transformação, ao levarem a educação aos rincões distantes, empoderando os camponeses e os setores mais desfavorecidos das sociedades opressoras com sua ação-reflexão-ação.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Telmo. Um olhar histórico sobre educação popular na América Latina. **Conjectura: Filios. Educ**, Caxias do Sul, v. 27, p. e0220051, jun. 2022. DOI: [10.18226/21784612.v27.e0220051](https://doi.org/10.18226/21784612.v27.e0220051). Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/conjectura/v27/2178-4612-conjectura-27-e0220051.pdf>. Acesso em: 31 out. 2024.
- AFFONSO, Almino. Boas-vindas ao Brasil. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez editora, 1996.p. 191-193. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/010c2d36-b5ef-446b-8234-c4b4b806d0e5/content>. Acesso em 25 out. 2024.
- ARIAS, Miguel. José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, v. 9, n. 1, p. 1-19, fev. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15590104.pdf>. Acesso em: 31 out. 2024.
- BARÓ, Dionísio Lázaro Poey; CÉSAR, Maria Auxiliadora. Biografia e trajetória política de José Martí. In: BARÓ, Dionísio Lázaro Poey; CÉSAR, Maria Auxiliadora (org.). **O partido revolucionário cubano de José Martí: concepção ético-política original**. Brasília: UnB, 2023. p. 9-14.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (org.). **Uso & abuso da historia oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.
- CARRILLO, Alfonso Torres. **Educación popular y movimientos sociales en América Latina**. Buenos Aires: Biblos, 2016b.
- CARRILLO, Alfonso Torres. **La educación popular: trayectoria y actualidad**. Bogotá: Editorial El Búho, 2016a.
- COSTA, Lucinete Gadelha da; FERREIRA, Maria da Conceição Monteiro. Tecendo reflexões sobre a dimensão política da educação numa abordagem freirinha. **REPI – Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, p. 294-302, nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i0.6723>. Disponível em: <https://revista.ufr.br/repi/article/view/e202020>. Acesso em: 31 out. 2024.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Editora Cortez, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho'Água, 1993.

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez editora, 1996. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/010c2d36-b5ef-446b-8234-c4b4b806d0e5/content>. Acesso em 25 out. 2024.

LEA, YiShan. Signos y símbolos de José Martí para la pedagogía. **Transformación**, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 1-18, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v18n1/2077-2955-trf-18-01-1.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

LEVI, Giovanni. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (org.). **Uso & abuso da historia oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p.167-182.

MARINELLO, JUAN. Prólogo. CEM – Centro de Estudos Martinianos. **Obras completas de José Martí**. Cuba: Editora Nacional de Cuba, 1963.

Martí, José. **Obras Completas de José Martí**. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2002a. t. 8.

MARTÍ, José. **Obras completas de José Martí**. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2002b. t. 19.

MARTÍ, José. **Obras completas de José Martí**. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2002c. t. 5.

MARTÍ, José. **Obras completas de José Martí**. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2002d. t. 1.

Martí, José. **Obras completas de José Martí**. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2002e. t. 7.

MARTÍ, José. Obras Completas. In: STRECK, Danilo R. **Educação em nossa América**. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 15-23.

Perilla, Ana María; Guadarrama González, Pablo. Humanismo práctico y desalienación en José Martí. **Hojas Universitarias**, [S.l.], v. 4, n. 39, p. 321-335, jun. 2017. Disponível em: https://editorial.uccentral.edu.co/ojs_uc/index.php/hojasUniv/article/view/1557. Acesso em: 30 out. 2024.

STRECK, Danilo Romeu. José Martí e a educação popular: um retorno às fontes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p.11-25, jan./abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/ep/a/Kt3VswVz4Qz5FZ9rphhRYm/#>. Acesso em: 30 out. 2024.

STRECK, Danilo Romeu. José Martí e a formação de nossa América. In: Streck, Danilo Romeu (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 19-35.

STRECK, Danilo Romeu. **José Martí**: educação em nossa América. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

VALDÉS PUENTES, Roberto; VALDÉS NAVIA, Mario. **José Martí**. Tradução de José Ricardo Amara de Souza Cruz. São Paulo: Ícone, 2004.

VELOSO, Mariza. José Martí: modernidade e utopia. **Revista sociedade e estado**, [S.l.], v. 26, n. 2, p. 133-153, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/Yn3wkBPH5sFchn8kT-Q75Zms/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 nov. 2024.

Recebido em julho/2024 | Aprovado em novembro/2024

MINIBIOGRAFIA

Sônia Maria da Silva Araújo

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, com Pós-Doutorado pela Universidade de Coimbra. Professora Titular da Universidade Federal do Pará. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará e coordenador do Grupo de Pesquisa José Veríssimo e Pensamento Educacional Latino Americano. E-mail: ecosufpa@gmail.com

Oscar Andrés Piñera Hernández

Doutor em Ciências Históricas pela Universidade de Havana. Professor titular. Coordenador de pesquisa do Programa de Pós-Graduação de Ciências da Computação da Faculdade de Ciências da Computação e Telecomunicações da Universidade Gabriel René Morena, Santa Cruz de la Sierra, Bolívia. E-mail: opinhez970@gmail.com

Dainerys Naranjo Fagundo

Doutoranda em Ciências da Educação na Universidade de Matanzas e licenciada em Estudos Socioculturais pela Universidade de Matanzas. Professora Auxiliar de História e Cultura da Universidade de Matanzas. E-mail: dainerysnf@gmail.com