

**Educação Popular e Modernidade na América Latina.  
Um debate a partir das crônicas martianas de Nova York**

Lucas Machado dos Santos<sup>1</sup>

**Resumo:**

Este artigo tem por objetivo apresentar uma discussão acerca da relação do ideário político de José Martí (1853-1895) e sua proposta de uma educação popular para a América Latina, enquanto uma investigação situada na História Intelectual da América Latina. Propomos relacionar as ideias políticas de Martí com os artigos publicados, a partir da década de 80 do século XIX, acerca da questão da educação, partindo da hipótese de que o discurso de Martí fortalece uma tendência de crítica ao pensamento positivista, que vigorava naquele momento dentro do contexto de ideias latino-americanas, contexto esse que marca uma relação contraditória de diálogo e crítica com o positivismo, no pensamento martiano sobre educação.

**Palavras-Chave:** José Martí, América Latina, Intelectuais.

**Abstract:**

This article intends to present a discussion about the relationship between Jose Marti's (1853-1895) political and pedagogical thought, and his proposal of a popular education for Latin America, situated as a research within the Intellectual History. We intend connecting Martí political ideals with his articles on education at the end of the nineteenth century. Our hypothesis is that this author contributed to the critics of some limitations about the positivistic political thought on education. This critical took place within an intellectual context where positivistic political thought dominated the Latin America thought. This context marked a contradictory relationship of both dialogue and criticism on Martí's education thought.

**Key Words:** José Marti, Latin America, Intellectuals.

---

<sup>1</sup>Mestrando em História Social pelo PPGHIS (UFRJ). Bolsista da CAPES, para pesquisa em andamento: "Educação em nossa América. Para uma história intelectual das ideias do cubano José Martí sobre a educação". E-mail: lucas\_petrok@yahoo.com.br

## Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar uma discussão acerca da relação do ideário político de José Martí (1853-1895) e sua proposta de uma educação popular para a América Latina, a partir de uma investigação situada no campo da História Intelectual. Propomos relacionar as ideias políticas de Martí com os artigos publicados, a partir da década de 80 do século XIX, acerca da questão da educação, partindo da hipótese de que o discurso de Martí fortalece uma tendência de crítica ao pensamento positivista, que vigorava naquele momento no pensamento latino-americano, contexto que marca uma relação contraditória, ao mesmo tempo, de diálogo e crítica com o positivismo, no pensamento martiano sobre educação.

Na primeira parte do artigo, apresentamos um esboço de uma descrição do contexto intelectual geral sobre os debates acerca da educação na América Latina, em fins do século XIX. Também são desenvolvidas algumas hipóteses básicas a respeito de como Martí se situava em relação a esse contexto<sup>2</sup> de debates. A segunda parte consiste em uma crítica contextual de dois textos publicados em Nova York e voltados para o público hispano-americano; o primeiro é intitulado “*Educação Científica*” e o segundo “*Um falso conceito de Educação Pública*”. A análise desses textos permite, de um lado, testar a validade das hipóteses desenvolvidas na primeira parte e, de outro lado, aprofundar o debate específico acerca das ideias que Martí elaborou sobre os EUA em Nova York.

O debate acerca da educação, enquanto parte da discussão do delineamento de diferentes projetos de modernização das nações, aparece enquanto preocupação política de praticamente toda a geração de intelectuais, na segunda metade do século XIX. A observação das propostas de alguns ícones permite uma parcial delimitação do contexto de debates. Segundo Gregório Weinberg, a discussão sobre a modernização da educação na América Latina, durante a segunda metade do século XIX, se dava em torno de duas correntes “de natureza e projeções muito diferentes: a da educação popular e a da educação científica” (WEINBERG, 1977, p.46). Essas duas “correntes” ou propostas se apresentavam de diferentes maneiras nos discursos dos intelectuais e políticos que debatiam sobre a educação.

---

<sup>2</sup>Para a noção de contexto intelectual e contexto linguístico, ver: (SKINNER, 1969); (POCOCK, 2003).

Cabe também diferenciar as noções de instrução pública e educação popular. Em certos momentos, os dois termos apareciam como sinônimos nos discursos de políticos e intelectuais, porém, certos autores empregam o termo educação popular como forma de especificar a necessidade de se educar as classes sociais subalternas, excluídas do espaço de representação das repúblicas e da cidadania. A instrução pública, portanto, em diversos momentos, não atendia às expectativas acerca do que era reconhecido enquanto necessidade de se incorporar os grupos sociais excluídos ao referido espaço de representação, não coincidindo com a reivindicação da generalização de uma educação popular.

### **Educação e modernidade: Encontros e desencontros**

No México, a influência do positivismo na elaboração dos programas educacionais cresceu, devido a personagens como Gabino Barreda<sup>3</sup> e Justo Sierra<sup>4</sup>. A introdução do positivismo no México sob a influência de Gabino Barreda se deu, sobretudo, por meio de apropriações do pensamento de Augusto Comte. Em relação à educação, a necessidade de atribuir uma homogeneidade à formação intelectual dos grupos dirigentes da nação, de modo a permitir a “ordem” necessária ao “progresso”, foi uma reivindicação marcante. A demanda por homogeneidade na formação educacional era vista como um imperativo da necessidade de coesão política. A apropriação do positivismo por parte da geração posterior a Barreda, na década de 80 do século XIX, se deu através da influência de autores como Herbert Spencer e John Stuart Mill. A influência do positivismo era, portanto, decisiva entre os intelectuais que apoiaram o regime do Porfiriato.

O argentino Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) foi um dos autores que insistentemente identificaram a educação popular com a instrução pública (MADER, 2008; BRAVO, 2000; WEINBERG, 1977). A educação faria parte de um projeto maior de desenvolvimento (WEINBERG, 1977, p.41), considerada em conjunto com outros fatores que eram identificados como necessários à construção das nações. A influência das obras de Sarmiento acerca da educação foi duradoura no contexto de ideias na Hispano-América,

---

<sup>3</sup>Gabino Barreda nasceu em Puebla em 1918. Em 1867, foi encarregado de organizar a educação no México. Barreda combinava princípios liberais com o positivismo, sendo um dos principais divulgadores do positivismo no México. Morreu em março de 1881 (ZEA, 1993).

<sup>4</sup>Justo Sierra foi um conhecido historiador mexicano. Dirigiu a Escuela Científica Política de México, formadora de quadros políticos e intelectuais para o Partido Unión Liberal, que apoiava o Porfiriato (ZEA, 1993); (ZORILLA, 2004).

sobretudo, a relação entre a defesa do estímulo à imigração europeia como forma de civilizar e colonizar os territórios das nações e a generalização da educação enquanto proposta de “nacionalizar” (Idem, p.45), tanto o imigrante europeu quanto o sujeito popular e “inculto” que vive nos campos. A “racialização” pejorativa dessas populações fica patente nessa concepção. Segundo Maria Elisa Mader:

Junto à educação, Sarmiento defendia vigorosamente a imigração como um meio de eliminar a barbárie e transformar a Argentina em uma nação moderna e civilizada. Sua intenção era incentivar a imigração dos povos supostamente mais civilizados da Europa, os nórdicos, de maneira que seu sangue e sua cultura fossem introduzidos no solo argentino e transformassem aquela nascente nação, constituída por uma população “maldita”, marcada pela tradição espanhola e pela inadequação racial, em um exemplo de civilização ocidental. Sarmiento estava particularmente interessado em atrair imigrantes da Alemanha, Inglaterra e Europa do norte, vistos por ele como o melhor da Europa. (2008, p.6)

A expectativa de que as nações latino-americanas se “civilizassem” mediante a universalização da educação e a introdução, nesses países, dos valores culturais europeus e norte-americanos representam uma evidente negação do reconhecimento das culturas populares formadas em outros referenciais não europeus e, portanto, não “civilizados”. O pensamento político de Sarmiento tem o mérito de insistir que a falta ou carência de modernidade, supostamente existente na América Latina, podia ser atribuída ao mau funcionamento de suas instituições. Porém, ao sugerir a educação enquanto um instrumento para “civilizar” as classes e os grupos sociais excluídos do espaço de representação das repúblicas, esse projeto negava a possibilidade desses grupos se inserirem na política e na sociedade, com suas especificidades culturais e/ou étnicas respeitadas.

O uruguaio José Pedro Varela (1845-1879) foi outro intelectual de notável destaque, cuja influência das ideias de Sarmiento foi decisiva. Ele também defendia a educação laica, gratuita e obrigatória. É notável a noção da educação enquanto “locomotora do progresso” (VARELA, Ayacucho Digital, p.50). Em ambos os autores, a influência das experiências observadas nos EUA é decisiva e tomada como modelo de possibilidade de civilizar seus próprios países. Outra questão importante é a crítica ao modelo de universidade vigente nos países da Hispano-América e a elaboração de propostas de educação pública feitas por intelectuais “de fora” das universidades. Essas eram consideradas ultrapassadas, com um currículo baseado na escolástica e na retórica, que, basicamente, excluía o estímulo à produção de conhecimento científico. A crítica política aos “caudilhos”, oriundos das

campanhas, e a denúncia da convivência com o domínio político desses caudilhos, por parte da elite letrada das cidades e “encastelada” nas universidades, foi uma marca do pensamento de Varela. O projeto de modernização de Varela passa por uma crítica radical ao comportamento político aristocrático das elites urbanas e de sua convivência com os governos dos caudilhos. A educação popular entendida enquanto instrução pública, nessa concepção, fazia parte de uma proposta de democratização da sociedade, passando por uma mudança na função da universidade, que deveria formar os cidadãos com base em conhecimentos científicos, de forma que se pudesse alterar a realidade prática do país.

A apropriação do positivismo é também decisiva em Eugenio Maria de Hostos, um dos fundadores da sociologia na América Latina. Politicamente, esse autor era bastante próximo de José Martí, por conta de ter apoiado e participado das articulações em torno da independência de Cuba e Porto Rico frente à Espanha. Porém, a radical reivindicação de uma exclusão da literatura (entendida enquanto o modelo clássico do saber dizer retórico), nos programas educacionais (RAMOS, 2008, p.64-75), e a defesa insistente de uma racionalidade científica linear na educação o fez ser, basicamente, o contraponto do aparecimento do escritor modernista finessecular (Idem, *Ibidem*). Ao contrário de Sarmiento e Varela, Hostos, a partir da década de 80 do século XIX, enunciava seu discurso de um lugar social institucionalizado, enquanto diretor da Escola Normal da República Dominicana. Se a defesa de uma autonomia na elaboração do conhecimento em relação à retórica clássica, de certo modo, secundarizava a importância da literatura, essa separação dos campos do conhecimento permitiu que os autores literatos enunciassem seus discursos a partir de novos espaços, notadamente a imprensa. Essa situação, de dependência do escritor da literatura em relação à imprensa, possibilitou o aparecimento da crônica modernista enquanto gênero literário (Idem, *Ibidem*). A institucionalização da literatura como campo autônomo nas universidades dos países da Hispano-América só foi possível posteriormente, em um contexto de crítica ao positivismo no início do século XX.

Para além das particularidades de cada autor citado, podemos identificar certas características comuns em suas ideias políticas, que essa pesquisa identifica como premissas do positivismo na América Latina. O positivismo, em fins do século XIX, influenciou as diferentes propostas e concepções ligadas ao debate da modernização da educação, sobretudo, devido à exigência da educação ser organizada segundo os paradigmas da ciência. A

formação humanista e clássica na educação era criticada enquanto um modelo ultrapassado, que não correspondia às necessidades de progresso social e econômico. A educação religiosa era criticada, em favor da construção de uma educação pública e laica. A expansão da educação atendia às demandas ligadas à expansão urbana, à diversificação da economia e ao crescimento da oferta de cargos públicos pelo Estado (Ramos, 1985; Romero, 2009). Essa expansão da educação tinha como público as emergentes burguesia e classe média urbana. Enquanto expectativa, porém, ela deveria abarcar o conjunto da nação e não apenas os grupos políticos e sociais dirigentes. Civilizar as nações e inseri-las no concerto dos países considerados adiantados e desenvolvidos eram os elementos-chave dos discursos modernizadores.

Vejamos agora, como José Martí pode ser situado no debate que gira em torno dessas duas correntes que balizavam a discussão acerca da modernização da educação, a educação popular e a educação científica. As crônicas de Martí sobre a educação carregam as marcas de um contexto, em que, a partir de um lugar de enunciação deslocado do poder estatal, as reflexões sobre a educação constantemente apareciam como uma crítica à situação existente. A linguagem literária autorizava novos modos de reflexão acerca do tema, além de legitimar uma forma de discurso que reivindicava especificamente uma educação que transcendesse o limite de uma racionalidade pedagógica pragmática e utilitária, ancorada na exigência de tornar a educação “científica” e submetê-la ao imperativo do desenvolvimento econômico emergente na modernidade capitalista. Desse modo, o desenvolvimento das ideias de Martí sobre educação partiu da crítica daquilo que ele reconhecia como um modelo tradicional e “escolástico”, relacionado ao passado colonial e ao Antigo Regime, para indicar a educação popular enquanto uma proposta de superação dos entraves hierárquicos que impediam um desenvolvimento democrático das repúblicas hispano-americanas.

Embora as propostas modernizadoras inspiradas pelo positivismo projetassem a expectativa de uma educação pública universal, que abarcasse o conjunto das nações, a perspectiva do racismo científico, presente na maioria delas, sob a influência de Herbert Spencer, inspirada no evolucionismo biológico e importada da Europa, propiciava a elaboração não apenas de um discurso, mas também de políticas que, na prática, negaram o

reconhecimento pleno da cidadania e da dignidade humana a grupos étnicos afro-latinos<sup>5</sup>, índios ou mestiços:

Em outras palavras, o que vem da Europa não [são] só os valores do reconhecimento e do mérito e da igualdade legal, mas também esquemas de valores que atestam, com a força de verdade científica, a inferioridade dos negros e dos mestiços. Frenologia, poligenia, eugenia, darwinismo social, catolicismo evolucionista, todas essas teorias foram recebidas nesse período (1870-1930) por intelectuais, políticos e “fazedores” de políticas públicas. (FERES, 2006, p.170)

A educação deveria “civilizar” grupos sociais, cujos elementos culturais eram deveras desprezados. A rejeição por parte de Martí das teorias ligadas ao racismo científico permite uma indagação acerca de que expectativas, sua concepção de educação popular legava às classes populares. Um dilema por ele colocado, como a “europeização” ou o reconhecimento do valor das perspectivas culturais “autóctones”.

Martí propugna em “*Nuestra América*”, que “não existe contradição entre a civilização e a barbárie, e sim entre a falsa erudição e a natureza” (MARTÍ, 1984). Nesse caso, a falsa erudição incidia como crítica política e cultural das ideologias dos ‘letrados civilizadores’, no que tange à prática política desses letrados de ignorarem as reivindicações e conhecimentos das classes populares de suas próprias nações. A proposta da educação popular em Martí tem como centro um diálogo político e cultural com as reivindicações de sujeitos preteridos, tanto pela retórica modernizadora positivista, quanto pelas políticas que excluem esses sujeitos do espaço da representação e participação política.

### **Americanismo e educação nas “cenas norte-americanas” de José Martí**

O historiador estadunidense Thomas Bender identifica as concepções gerais do americanismo dos EUA, em três correntes principais, que geraram diferentes “teorias da promessa americana” (BENDER, 1993, p.51). Dessas três correntes ou teorias do americanismo estadunidense, apenas duas se configuraram enquanto verdadeiros mitos nacionais:

Os mitos dominantes da América, esses que foram incorporados à cultura de nossa vida nacional como mitos fundamentais, são curiosamente, facilmente identificados como originários de regiões específicas: a Nova Inglaterra Puritana e a Virgínia Jeffersoniana. (p.50)

---

<sup>5</sup>Para uma definição do conceito, ver ANDREWS, 2007.

A terceira concepção de americanismo teria origem em Nova York e é chamada por Bender de “cosmopolitismo”. Enquanto as duas primeiras se generalizaram enquanto mitos nacionais, a experiência histórica do cosmopolitismo de Nova York foi inviabilizada como base para uma teoria ou “promessa” de nação. A cultura e a política de Nova York teriam premissas distintas do “puritanismo” e do “jeffersonismo”, na medida em que “nenhum dos dois dá valor à heterogeneidade e ao conflito” (Idem, p.51).

A diferença básica do cosmopolitismo para as outras duas concepções se encontra na presença histórica da diversidade étnica, principalmente em Nova York, mas também em outras cidades com perfil de grande heterogeneidade cultural entre suas populações. A elaboração de uma ideia de reconhecimento da diversidade cultural seria a maior contribuição de Nova York para o conjunto dos EUA. Vejamos, porém, como Bender situa historicamente essas diferentes concepções.

O puritanismo é caracterizado como a defesa de uma comunidade, ao mesmo tempo, política e moral, unificada, sem distinção da existência de valores públicos e privados diferenciados (Idem, p.52). Viver em uma cidade puritana seria viver, necessariamente, comungando dos mesmos valores e costumes. A inclusão de “*outsiders*” é por definição, impossibilitada. O ideal de uma comunidade moralmente unificada em torno dos mesmos princípios exclui *ad hoc* o reconhecimento democrático da diferença. Segundo Bender, essa experiência do puritanismo se prolonga, passando pelo século XIX até o tempo presente: “apesar de a base social para tal experiência consensual ser indeterminada no início do século XIX, (...) o ideal de uma comunidade compromissada entre si persistiu através daquele século, criando raízes no Meio-Oeste” (Idem, *Ibidem*).

O Jeffersonismo, por motivos diferentes, também se opunha ao reconhecimento da diversidade entre diferentes grupos étnicos. Sua concepção de que os EUA deveriam se constituir enquanto uma grande nação de camponeses proprietários de terras se opunha ao incentivo à imigração e à urbanização. “Se as cidades eram multiplicadores da diferenciação social, uma nação de pequenos proprietários rurais geograficamente extensas proporcionaria a igualdade desejada” (Idem, p.53). O não reconhecimento da cidadania aos negros e imigrantes seria consequência desse ideário, identificado como uma nação de pequenos camponeses culturalmente homogênia. A noção liberal de democracia, baseada na igualdade, inspirada em Jefferson, se demonstra incapaz de lidar com a diferença (Idem, p.55).



O processo de formação política e cultural de Nova York foi marcado pelo conflito entre o temor da perda da pureza “americana” por parte das elites dirigentes e a experiência histórica pujante da presença de diferentes grupos sociais advindos de diferentes nações. A publicação, em 1855, do livro de poemas *Leaves of Grass* (Idem, p.57), de Walt Whitman, seria um marco estético dessa ideia de Nova York enquanto um lugar que permitia conciliar as diferenças. Porém, a ideia de um americanismo cosmopolita, formulado em função da experiência dos fluxos migratórios de fazendeiros, afro-americanos e europeus, só ganharia expressão intelectual e ideológica relevante, a partir da primeira década do século XX, com diferentes características, através de figuras, tais como Randolph Bourne, W. E. B Du Bois, Horace Kallen e John Dewey (HANSEN, 2006, p.75)

Não se pretende aqui, identificar o americanismo de José Martí com o “patriotismo cosmopolita” dos críticos do nacionalismo liberal dos EUA. Apesar disso, a observação por Martí da experiência histórica do desenvolvimento do capitalismo em Nova York e do relacionamento e conflito entre os diferentes grupos da população da cidade permitiu a Martí a elaboração de críticas contundentes à concepção de nação hegemônica naquele país. Foi a partir dessa experiência que Martí prosseguiu a elaboração de idéias originais, com nuances distintas de outros atores do contexto intelectual latino-americano em relação à educação e outros temas. As motivações de Martí em sua crítica aos EUA, portanto, eram parcialmente compartilhadas pelos intelectuais anteriormente citados. O reconhecimento do liberalismo “*laissez faire*” enquanto falsa expressão do conceito de liberdade<sup>6</sup> e o repúdio às teorias do racialismo científico e eugenia estavam entre as críticas de Martí que os “americanistas cosmopolitas” iriam desenvolver, também no final do século XIX, mas principalmente a partir do início do século XX.

Martí, porém, tinha outra preocupação específica. Ele se opunha à visão difundida nos EUA, de que a história dos países hispano-americanos significava apenas uma história de violência, ignorância e barbárie, entendida em uma perspectiva racista de que os índios, negros e mestiços da Hispano-América não carregariam as possibilidades de construir nações civilizadas. Apenas os brancos europeus ou de descendência europeia poderiam civilizar os países, e, para isso, os exemplos da Europa e da América do Norte deveriam ser copiados. Essa imagem depreciativa da América Latina era, por sua vez, o contraconceito de uma

---

<sup>6</sup> Aquilo que Du Bois criticou enquanto uma “*mad money getting plutocracy*” (HANSEN, 2006, p.78).

imagem autoglorificada dos estadunidenses sobre o próprio país (FERES, 2004). O “nosso americanismo” de José Martí é um conceito elaborado como crítica de ambas as imagens distorcidas.

Em artigo publicado em Nova York, em 1883, com o nome de *Educação Científica* para o periódico *La América*, Martí demonstrou uma postura bastante enfática acerca da necessidade de a educação ser científica. Essa reivindicação continuou presente em outras fases de sua produção, porém, é importante notar que se trata de um artigo escrito dois anos após ele ter fixado residência em Nova York<sup>7</sup>, partindo de um entendimento que as reflexões de Martí sobre a modernidade nessa cidade foram ganhando contornos cada vez mais críticos com o passar do tempo. A crítica do artigo recaía sobre o que ele identificava como uma educação escolástica, correspondente às sociedades do Antigo Regime, cujo modelo de ensino estaria ainda vigente na América Latina:

Formaram-se dois campos, em um, maltratados e pouco numerosos, entrincheiraram-se os homens acomodados e tranquilos, seguros de gozos nobres e plácidos, que lhes dão o direito de amar fervorosamente o grego e o latim; em outro, tumultuosos e ardentes, limpam as armas os homens novos, que agora estão em meio à luta pela vida e tropeçam por todas as partes que uma educação velha, em um mundo novo, acumulam em seu caminho e têm filhos e veem ao que vem e querem libertar os seus da fatalidade de vir a trabalhar nas escolas do século XIX, com os aparelhos rudimentares e imperfeitos do século XVI. (MARTÍ, 2007, p.75)

O modelo clássico ou tradicional, pautado no grego e no latim, era identificado com a aristocracia e o Antigo Regime. Eram tempos “tranquilos”, em que o conhecimento e a educação não tinham um caráter de intervenção direta no mundo. Também a educação não poderia seguir os parâmetros de tempos “tranquilos” e “acomodados”, tendo, portanto, que se adequar à instabilidade desses novos tempos, a essa aceleração do fluxo das mudanças. A identificação de um “mundo novo” remete a uma concepção de História que entende o século XIX como uma época de luta dos povos por progresso material e liberdade. O modo teleológico no procedimento de interpretação das épocas é patente. A educação deveria acompanhar o que era entendido enquanto mudanças na vida e no mundo. Daí a atribuição de um anacronismo à educação de moldes clássicos, herança do Renascimento do século XVI. Porém, ainda haveria imprecisão acerca dos rumos a seguir nessa transformação:

De todas as partes, se eleva um clamor, talvez não bem definido, nem reduzido a proporções concretas, porém, já alto, imponente e unânime; de todas as partes, se

---

<sup>7</sup> No período anterior, ele viveu em vários países, principalmente México, Guatemala e Venezuela, sempre tentando voltar para Cuba em prol da luta independentista (RETAMAR, 1984).

pede urgentemente a educação científica. Não sabem como há de se dar-se, mas todos concordam que é imprescindível e improrrogável que se dê. (Idem, p.75)

O único consenso existente nos discursos modernizadores seria o da necessidade de a educação ser científica, porém, fica em aberto de que maneira isso deve se dar concretamente. Nesse artigo, Martí não delinea de forma clara uma proposta, apenas alude à necessidade de formulá-la. Ele se entusiasma pela educação técnica e seus progressos nos EUA, recomendando-os enquanto uma necessidade, e propõe que *Homero* seja substituído por *Haeckel*<sup>8</sup>. A crítica à obrigatoriedade da referência aos textos da tradição clássica é evidente, assim como o apelo ao estudo dos autores contemporâneos da ciência da época. Em um período em que os “homens” (se referindo aos trabalhadores) têm seus apetites constantemente excitados, a educação prática seria a forma de dar aos “recrutas”, o “exercício das armas” (Idem, Ibidem).

Ele recomenda que “desde o ensino primário até o final e o titular, a educação pública vá desenvolvendo, sem subtrair dos elementos espirituais, todos aqueles que requerem para a aplicação imediata das forças do homem à natureza” (Idem, p.76). A ideia de ligar as “forças do homem à natureza”, ou seja, uma educação ligada à transformação econômica da natureza, implicaria em uma dimensão utilitária da racionalidade pedagógica, que, porém, não poderia descuidar ou “subtrair” os “elementos espirituais”. Martí aqui faz uma breve menção ao risco da educação técnica e científica, que ele mesmo recomendava, não abranger a formação ético-política ou cultural do cidadão.

“Que o ensino elementar seja amplamente científico: que ao invés da história de Josué, se ensine a da formação da terra” (Idem, Ibidem). Se a religião, a “história de Josué”, deveria dar lugar à “história da formação da terra”, ou seja, à ciência, por substituição, ficam em aberto, neste pequeno artigo, quais seriam esses “elementos espirituais” necessários à nova educação, invocada como um imperativo de novos tempos. Na medida em que as formas tradicionais de representação da realidade se encontravam em crise, os homens do século XIX, nessa visão, se debatiam para encontrar novos modos de interação com o mundo. A ciência era um deles, mas, para Martí, o projeto da ciência não oferecia uma condição plena de satisfação das necessidades do homem, sobretudo as espirituais.

---

<sup>8</sup>Zoólogo alemão defensor do Darwinismo.

Martí projetou a literatura como um elemento capaz de trazer uma unidade espiritual fragmentada na modernidade, ao antever para os homens um futuro de possível reconciliação. Na crônica *El Poeta Whalt Whitman* (1884) ele escreve: “*Cada estado social trae su expresión a la literatura, de tal modo que por las diversas fases de ella pudiera contarse la historia de los pueblos, con mas verdad que por sus cronicones y sus décadas*” (MARTÍ, 2003, p.106). Reconhecem-se as características de um povo na história, através de sua literatura, melhor do que com a cronologia. Essa aproximação com uma concepção romântica da história demonstra o tipo de valor que era atribuído por Martí à literatura. Elementos “espirituais”, como o idioma, a literatura e a cultura de um modo geral, são, em seu discurso, mais importantes para a definição de um “povo” ou uma nação, que meras convenções e delimitações políticas.

*La poesia, que congrega o disgrega, que fortifica o angustia, que apuntala o derriba las almas, que da o quita los hombres la Fe y el aliento, és mas necessária a los pueblos que la industria misma. (Idem, p.107)*

O papel da poesia, entendendo-a enquanto expressão das letras e da cultura na formação do homem, é vital para os povos no sentido ético-político, é necessária aos povos como forma de constituição de suas identidades. Desse modo, a literatura é defendida enquanto um modo de cultivar a consciência do cidadão, do indivíduo perante as responsabilidades para com seu povo, em um claro encontro da reflexão sobre a literatura com uma preocupação política: “Aonde irá um povo de homens que haja perdido o hábito de pensar com fé na significação de seus atos?” (MARTÍ, 2003, p.107). A necessidade de uma literatura “autenticamente americana”, tal como Martí propugna em *Nuestra América*, pode ser vista dentro deste imperativo: o de formar uma arraigada consciência patriótica e americanista entre os povos hispano-americanos. Porém, em relação a sua experiência em Nova York, ou seja, em uma cidade considerada um dos centros da modernidade capitalista e possuindo traços de uma dinâmica cultural própria, Martí adverte que a reflexão e o desenvolvimento da sensibilidade mediante a literatura permitiriam que a massa enxergasse além do vago de seus apetites mundanos, constantemente excitados na vida da cidade.

Para melhor tratar essa questão, abordaremos um texto de 1886, no qual Martí realiza uma crítica da instrução pública, tal como ele a entendia em Nova York, através da crônica *Um Falso Conceito de Educação Pública* (MARTÍ, 2007, p.99-108). As crônicas martianas têm como característica, o desenvolvimento de uma crítica da política que reivindica para si

uma autoridade estética e literária. As crônicas martianas notadamente se configuram enquanto um gênero misto, na fronteira entre a literatura e a política. A linguagem literária não apenas desenvolve as características peculiares de um estilo, mas faz do estilo, um modo de reivindicação de autoridade.

A folga e a galanteria sobre a areia, que são aqui coisa maior e pecadora, são substituídos pelos trajes elegantes dos passeios pelo mar e as corridas a cavalo. Aquelas que em Narraganset Pier e em Bay Harbor passeavam, sem medo, da manhã à tarde os trajes mais atrevidos e vistosos, agora com o mais honesto adorno voltam a suas casas da cidade, a perder nas ceias da champanha, nos cafés das modas, nos bailes e rivalidades do inverno, as rosas que devolveram a suas bochechas os ares vivos do oceano e do campo. (Idem, p.99)

O objetivo principal e imediatamente político da crônica, a crítica da instrução pública, só é introduzida depois que o seu cenário, seu ambiente, é devidamente apresentado. Martí, em uma carta a Manuel de Mercado, sugere que suas crônicas sobre o EUA fossem publicadas sobre o título de “cenas norte-americanas”<sup>9</sup>. Ele demonstrou, com essa proposta, estar consciente do fato de que a leitura dos seus artigos estimulava o leitor a imaginar as cenas construídas, como se elas estivessem sendo observadas em primeira mão. O autor narra como se estivesse escrevendo, enquanto um andante que observa as ruas e, simultaneamente, retrata as cenas comuns do cotidiano. Esse modo de escrita supõe um leitor distanciado. O leitor confia na cena que está sendo desenhada, porque não conhece o ambiente retratado. É um pressuposto básico de uma literatura produzida para um público distanciado, espacial e culturalmente, do país representado nas crônicas. As características dessa relação, no entanto, são distintas de um tradicional relato de viagem. A situação do escritor e a sua observação não são rápidas, passageiras e superficiais. Elas são parte substancial do esforço de um escritor para elaborar uma identidade própria em sua experiência do exílio<sup>10</sup>. O esforço da escrita se torna denso na profundidade das representações produzidas, na medida em que constituem uma atividade encarada como vital para suprimir, mediante a escrita literária, o peso de um sentimento de exílio, em uma terra observada com proximidade, porém, entendida enquanto estrangeira e culturalmente distante do homem latino-americano e de seus valores próprios.

---

<sup>9</sup> Foi uma precaução que Martí tomou durante os preparativos pela guerra de independência de Cuba. Lembrando que é de Nova York, junto de outros exilados cubanos, que Martí organizou o Partido Revolucionário Cubano. Manuel de Mercado foi um amigo de Martí, com quem ele trocou numerosas correspondências. Caso ele morresse, seus textos não publicados deveriam ser organizados por títulos, por ele recomendados na carta.

<sup>10</sup> Sobre a influência da experiência do exílio na poética de Martí, ver RAMOS, 2008, p.288-297.

Desfilam pessoas, lugares e objetos. Pescadores, mulheres vestidas com trajes vistosos, cartazes, teatros, escolas e eleições. O cenário que permite o desenvolvimento de um questionamento central vai sendo lentamente desenhado, até que irrompe na narrativa, um sujeito múltiplo, que toma conta dos espaços anteriormente descritos:

Cobria o céu um véu cor de chumbo; um vento sutil despenteava o galho das árvores; de gabão no braço os homens subiam a passo firme as estações vibrantes da estrada de ferro elevada; como abelhas coloridas, saíam das bocas da rua bandos de criaturas que iam para as escolas cheias de livros para tomar seus postos. (Idem, p.100)

É notável a representação dessa juventude da cidade, enquanto uma “massa”, uma multidão aparentemente indiferenciada. Essa multidão pujante se relaciona com os lugares e coisas da cena construída: “uns se desviaram para saciar os olhos nos grandes cartazes dos teatros que já cobrem todas as cercas e paredões das esquinas; (...) Nas vitrines, já não se veem coletes de algodão cru, redes de pita e chapéus de palha, mas capotes de borracha, gorros de pele (...)” (Idem, Ibidem). E assim por diante, a massa se entretém e parece saciar, de forma elementar e prática, a sede de seus apetites. O leitor fica distanciado dessas figuras e é lembrado: “Este espetáculo, porém, que encolhe o pouco que fica da alma nos peitos tropicais, parece dilatar e rejuvenescer o peito dos filhos do país” (Idem, Ibidem). Essa massa se renova, ao se preocupar com o efêmero. Já “a alma nos peitos tropicais”, carente de sentimento, não se sacia com a materialidade dos objetos que desfilam à vista.

Essa efemeridade da vida na cidade capitalista, a existência de uma juventude em crise de referencialidade e a racionalidade estritamente utilitária de suas motivações e impulsos é relacionada à educação e seus problemas. O questionamento acerca da instrução pública é introduzido em forma de perguntas. Estabelece-se um sutil jogo de perguntas e respostas, no qual o leitor é estimulado a indagar, junto com o autor, as possibilidades de respostas. “Deverá ser a educação, indiferente, geral ou especial em seu ensino religioso?” (Idem, p.101), ou também, “Não deverá ser toda a educação (...) disposta de tal modo que desenvolva livre e ordenadamente a inteligência, o sentimento e a mão das crianças?” (Idem, Ibidem). A educação aqui é exortada a permitir o livre desenvolvimento das aptidões do indivíduo, estimulando desenvolver o raciocínio e cultivar a percepção e a sensibilidade. A pergunta elaborada sugere uma resposta, que nela, já está contida. Em relação à crítica da situação existente, a educação vigente é descrita como incompleta, retórica e artificiosa (Idem, p.100).

Já foi identificada anteriormente a crítica a uma “educação retórica”, enquanto termo convencional do vocabulário político dos discursos modernizadores em relação à educação. Notemos, porém, que, além de um apelo ao desenvolvimento de uma educação prática, Martí agrega, em sua reivindicação, um livre desenvolvimento da percepção e da sensibilidade:

Esta educação a que chamam industrial ou manual tem muitos advogados, já tem fanáticos, mas que deixam de ver que essa é também uma educação parcial, que só é principalmente boa para um país de industriais, em vez de ser geral e levar em si todos os elementos comuns da vida do país, que é como deve ser a educação pública. (Idem, p.101)

A educação, tanto quanto a própria vida nos EUA, era entendida por Martí enquanto ligada a um impulso por um progresso material que obliterava o cultivo dos valores éticos e políticos mais elevados. O individualismo se tornava predominante, e os homens competiam entre si, ao invés de se reconhecerem uns nos outros. A crítica da concepção de nacionalismo liberal hegemônica nos EUA fica evidente. O espírito de competição e a regulação da vida social pelos mecanismos de mercado jogavam os homens constantemente uns contra os outros e enfraquecem a possibilidade do cultivo de um censo cívico de solidariedade. Uma educação inspirada nessa ideia individualista e egoísta de nação não é recomendada como modelo para os países latino-americanos.

Martí começou a abordar especificamente o contexto de Nova York, após ter enunciado suas “perguntas” e questionamentos principais: “As escolas são muitas, belas em sua maior parte e monumentais, outras mais descuidadas e escuras: entretanto, sendo tantas, ainda falta espaço para os que nelas desejam entrar” (Idem, Ibidem). A quantidade, o número, a beleza e a aparência dos espaços são representadas enquanto a abundância de um “progresso do número” (Idem, p.102). A cidade gastava quatro milhões anuais em ensino e, ainda assim, a cada ano ficavam sem lugar de 4 a 6 mil crianças (Idem, Ibidem). A maioria dos estudantes das escolas primárias eram filhos de imigrantes irlandeses e alemães. Ao progresso do número e a monumentalidade dos edifícios, contrapõe-se uma pobreza de espírito e a falta de uma intenção transformadora. “Como coincidem ou como lutam, o sistema generoso das escolas e o espírito seco e individualista do país?” (Idem, Ibidem). Novamente, a pergunta apresentada induz a uma resposta, nesse caso, mais precisamente, um dilema entre o progresso material e a cultura, no qual é identificada uma cisão, uma fissura entre os dois elementos. De um lado, progresso material e, de outro, pobreza de intenção e de espírito. “Grande é a abundância no

número das escolas e de escolares; maior seria se a educação que nelas recebem as crianças se assemelhasse ao que tem de sólido, amplo e espaçoso, os edifícios que se distribuí” (Idem, Ibidem). Essa contradição gerava um desajuste entre o desinteresse por uma educação transformadora, entre os “encarregados de educar” (Idem, p.103), e as grandes facilidades de uma ordem exterior. As escolas se tornariam “oficinas de memorizar” (Idem, Ibidem), onde “não se ensinam os elementos vivos do mundo em que se habita” (Idem, Ibidem). Não é permitido ao educando um “exercício livre da razão” (Idem, Ibidem).

Vale a pena notar que a representação literária de Martí, ao trazer os temas da vida cotidiana e política da cidade, e abordá-las e interpretá-las mediante a autoridade de um sujeito literário e estético, transporta essas contradições do exterior da vida na cidade para o espaço “interior” da subjetividade do poeta, na qual é operada a representação estetizante dessas questões políticas e sociais candentes. Na primeira parte do artigo, já foi apresentada a questão do uso, pelo escritor literato, do espaço do jornal, como possibilidade desse estilo de escrita.

A aspereza do individualismo enquanto “espírito nacional” e da busca desesperada da população em satisfazer seus afãs materiais contribuíam para esse sistema de educação pública, em que os resultados eram precários, constatando na juventude uma ausência de gostos cultos, falta de entusiasmo e de afeição aos conhecimentos, “mal sabendo ler e escrever” (Idem, Ibidem). A incapacidade de a sociedade incorporar os imigrantes na vida nacional era uma das críticas de Martí. Na medida em que os mitos nacionais fundadores do americanismo estadunidense não lidavam de forma adequada com o reconhecimento da diferença, não era de se surpreender os muitos problemas que os imigrantes encontravam. Se o cosmopolitismo da experiência histórica de Nova York, por um lado, permitiu uma visão alternativa do americanismo, incluindo a necessidade de tolerância e convívio com a diferença, a história da luta por esse reconhecimento não se deu no passado, e mesmo nos dias de hoje, sem embates.

A heterogeneidade dessas experiências e conflitos é atestada de forma notável nas crônicas de Martí. A concepção de John Dewey, de que a elaboração do conhecimento deve ser resultado de uma experiência social que concilie diferentes perspectivas (BENDER, 1993, p.58), foi, sem dúvida, uma contribuição importante para se pensar a educação segundo um conceito não homogêneo de cultura. Martí chegou a conclusões semelhantes através de seus



próprios caminhos e também compartilhando a possibilidade de observar experiências em comum, junto à preocupação peculiar com o fato de as nações hispano-americanas elaborarem, em seus próprios termos, a construção de sua modernidade. Questões que desembocam em sua noção original de um “nosso americanismo”.

A falta de identidade de uma massa de trabalhadores emigrados de outros países, com a terra onde vivem e a competição exacerbada e cotidiana para garantir os bens mais elementares da vida, jogariam os homens uns contra os outros e caracterizaria uma “ideia mesquinha de vida que é aqui o cupim da vida nacional” (MARTÍ, 2007, p.104). Nesse ambiente de competição, “os homens não se detêm [em] consolar-se e ajudar-se” (Idem, Ibidem), em um jogo de azar, em “que só triunfa o rico” (Idem, Ibidem). “Colossais fileiras de dentes são essas massas de homens” (Idem, p.105), que “marcham empurrando-se e amaldiçoando-se, abrindo espaços a cotoveladas e a mordidas, enrolando-se todos, todos para chegar primeiro” (Idem, p.104). Buscando entender como a imigração influía na “cultura pública”, Martí percebeu gerações famintas em satisfazer seus apetites banais, sem se perguntarem por motivos mais “elevados” da vida, situados na ordem da cultura. Essa massa, em frenética competição, foi representada como um lugar de carência de cultura. O jogo de perguntas e respostas estimulava o leitor hispano-americano a pensar sobre a educação de seu próprio contexto e, além disso, desconstruir a visão de que a concepção de nação vigente nos EUA serviria de modelo para seus próprios países: “O que vem de fora? O que aumenta esse enorme volume de egoísmo?” (Idem, Ibidem), e também, “E isto será desejável? Deve-se tremer diante disto!” (Idem, Ibidem).

A temática da reflexão da população trabalhadora, representada enquanto uma multidão à deriva foi reproduzida por vários intelectuais no século XIX e no início do século XX. Porém, em Martí, não se tratava de uma questão puramente moral, nem de um mero preconceito aristocrático contra as “massas”. Era a própria vida na cidade moderna que empurrava os homens uns contra os outros, “gerações famintas de homens abandonados a si mesmos, que empregam com ânsia a segunda metade da vida em livrar-se da miséria que passaram na primeira” (Idem, p.105). O fato de os homens serem representados como “abandonados a si mesmos”, demonstra a crítica da ausência de um espírito de comunidade que valorizasse a contribuição desses trabalhadores para a construção da grandeza daquela nação.

Emigrados, longe de sua pátria, de sua família e de suas tradições, sumamente solitários, não restariam a essas pessoas outras opções, senão a de lutar desesperadamente pela sobrevivência:

Sem renda, sem descanso, sem auxílio, sem mais prazer que o solitário da casa, envenenado pela fadiga que custa para mantê-la e pela ira de não ver jamais o solo pátrio, o homem endurece no medo dos demais e na contemplação de si e engendra, neste estado de personalidade exaltada e enferma, filhos que são criados na presença de suas ambições e sustos e no desconhecimento dos agentes nobres que dão à natureza humana sua energia e encanto. (Idem, Ibidem)

As referências que Martí entende como capazes de criar no homem raízes e identidade faltariam ali, completamente. Nesse juízo, se misturavam, claramente, a sua experiência pessoal de vida como exilado nos EUA com a observação de um intelectual em meio aos trabalhadores da cidade. Essa experiência fragmentada da vida conduzia à uma concepção dela também fragmentada na educação, “tal o conceito da vida: tais são os conceitos fragmentados sobre sua condução que dele derivam” (Idem, Ibidem). Essa experiência da fragmentação é uma das concepções centrais de Martí para explicar o problema da instrução pública em Nova York: “Inutilmente pretendem os homens previdentes dirigir, pela cultura e pelo sentido religioso, essa massa pujante que procura sem freio a satisfação rápida e ampla de seus apetites” (Idem, Ibidem). O “antigo espírito puritano” (Idem, Ibidem) teria fracassado em suas tentativas de se servir de guia moral para as “massas”. Mesmo os “inovadores generosos” (Idem, Ibidem), que elaboravam planos para a educação pública, também fracassavam. Esse diagnóstico remete à insuficiência das concepções vigentes de nação nos EUA, para lidarem com os problemas da diversidade e da imigração, seja em relação ao puritanismo, ou à noção clássica e liberal de democracia enquanto “liberdade” de mercado.

Enfileirar estatísticas de nada adiantaria, tendo em vista a falta de identidade da população com a educação, entendendo-a como uma “prisão abominável da juventude” (Idem, p.106), além de “um castigo injusto de sua pobreza” (Idem, Ibidem). O centro do problema estava no modo de existência precária dessa população trabalhadora em todos os aspectos: “Aqui morre a alma por falta de emprego” e, desse modo, “não só se vê a existência principalmente pela necessidade de satisfazer com o trabalho a seus afãs, mas se a vê exclusivamente por este aspecto” (Idem, Ibidem). As condições sociais e econômicas a que esses trabalhadores estavam submetidos são apontadas como causa de seu modo de vida competitivo e egoísta. Essa concepção atingia todas as classes sociais. “Esta é a preocupação

de todos, o medo, a fadiga. Disso padeceram sem cessar, disso padecem o legislador que dispõem os cursos, o especialista que os aconselha, a mestra que tem de ensiná-los” (Idem, *Ibidem*).

A racionalidade pedagógica linear e utilitária na educação, a que se refere esta pesquisa, advém da crítica de Martí, de uma concepção também estritamente utilitária, pela qual a sociedade e os indivíduos estariam organizados, dispondo-se, uns dos outros, segundo interesses puramente circunstanciais. A possibilidade de vislumbrar formas alternativas de interação social e solidariedade constituiu, desse modo, uma característica do ideário político de Martí, que inspira, também, seu ideário pedagógico:

Ler, escrever, contar: isso é tudo o que lhes parece que a criança precisa saber. Mas para que ler, se não se lhes infiltra o gosto à leitura, a convicção de que é saborosa e útil, o gozo de ir levantando a alma com a harmonia e a grandeza do conhecimento? Para que escrever, se não se nutre a mente de ideias, nem se aviva o gosto por elas? (Idem, *Ibidem*)

A experiência da cultura e o desenvolvimento da sensibilidade estética são apontados como uma necessidade para desenvolver homens plenos em suas capacidades, formados em valores éticos, distanciados de uma noção de vida nacional estritamente utilitária. A educação dos sentimentos, aproximando o homem da vida, com a sensibilidade do olhar, por meio da cultura e da poesia, permite reflexões que se opõem à identificação de uma experiência fragmentária e conflituosa da existência na modernidade capitalista.

A educação técnica ou manual como instrumento de educação popular é apontada enquanto limitada, quando não abarca um campo filosófico e estético de reflexão que permita ao educando o exercício livre da razão e uma orientação de vida, em um espaço de constantes mudanças e crise de referências.

## **Conclusão**

Na primeira parte do artigo, foram apresentadas as ideias de alguns intelectuais de relevo do contexto latino-americano, por conta da elaboração de diferentes projetos de nação, em que a educação aparece como um dos elementos centrais do discurso modernizador. Isso nos permitiu identificar algumas características centrais do vocabulário político, através do qual eram expressas essas demandas pela modernização da educação. Foram apresentadas algumas hipóteses básicas da relação de José Martí com o vocabulário das propostas

modernizadoras, principalmente acerca de uma concepção de educação popular que supera algumas limitações existentes ligadas ao ideário positivista dominante no contexto da época.

Na segunda parte, foi apresentado o debate em torno das diferentes teorias do americanismo estadunidense, e as possibilidades que a experiência histórica do cosmopolitismo de Nova York abriu para diferentes intelectuais, inclusive Martí, elaborarem críticas à concepção ou teoria de nação hegemônica nos EUA. A elaboração de uma crítica ao egoísmo e individualismo “impregnados” nas relações sociais, como percepção cultural da modernidade capitalista em Nova York, foi identificada como elemento polarizador da elaboração, por Martí, de um projeto de americanismo e modernidade distinto para a América Latina, em que a educação é pensada em função de um imperativo ético e político, contraposto a uma mera função utilitária. Nesse contexto de vigência do pensamento positivista, Martí desenvolveu um conceito particular de educação científica, a partir de sua experiência nos EUA, direcionando sua crítica a características excludentes da modernidade capitalista em relação à educação, ao postular propostas diferenciadas de educação popular, tendo em vista sujeitos preteridos do espaço da representação política ou do espaço público, nesse caso específico de Nova York, o imigrante trabalhador. Finalmente, o campo da experiência estética e da cultura literária é apresentado enquanto fundamental para o desenvolvimento das faculdades humanas e reivindicada como parte necessária de um projeto de educação popular.

### **Referências Bibliográficas**

ANDREWS, Georg Reid. *América afro-latina*. São Paulo: Edufscar, 2007.

ALTAMIRANO, Carlos (Org.). *Introducción general*. In: *Historia de los intelectuales en América Latina*. Vol.1. Buenos Aires: Ed. Conocimiento, 2008, p.9-27.

BAKHTIN, Mikhail. *Os estudos literários hoje*. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.359-366.

BETHELL, Leslie (Org.). *História da América Latina*. Vol. 4. C. 1870 a 1930. São Paulo: Edusp, 2002.

BENDER, Thomas. *Nova York em teoria*. In: *América em teoria*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993. p.50-78.

DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Uberlândia: Cortez, 1981.

ERRAZURÍZ, Rebeca. Sarmiento y Martí en los EE.UU: imaginarios de la modernidad. In: *Revista Universum*, v.1, n. 23, p.40-65, 2008.

FERES, J.J. Aspectos semânticos da discriminação racial no Brasil. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.21, n. 60, pp. 163-176. 2006.

\_\_\_\_\_. *A história do conceito de "Latin America" nos EUA*. São Paulo: EDUSC, 2004.

GOMES, Miguel (Org.). *Estética del modernismo Hispano Americano*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 2002.

HANSEN, Jonathan. *True Americanism*. IN: KAZIN, Michael; McCARTIN A. J. (Org.). *Americanism*. New perspective on the history of an ideal. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2006. p. 73-89.

MADER, Maria Elisa Noronha de Sá. Olhares Cruzados. Sarmiento e o Império do Brasil. *Anais Eletrônicos do VIII Encontro Internacional da ANPHLAC*. Vitória: 2008. Disponível em:<[http://anphlac.org/upload/anais/encontro8/maisa\\_mader.pdf](http://anphlac.org/upload/anais/encontro8/maisa_mader.pdf)>. Acesso em: 28/10/2012.

MARTÍ, José. *Política de nuestra América*. México: Siglo Veintiuno, 1984.

\_\_\_\_\_. *Educação em nossa América*. Textos Seleccionados. Ijuí: Ed. Ijuí, 2007.

\_\_\_\_\_. *Escenas Norte Americanas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 2003.

NASSIF, Ricardo. *José Martí*. São Paulo: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

POCOCK. John. *O estado das artes*. In: *Linguagens do ideário político*. São Paulo, Edusp, 2003. p.23-61.

RAMOS, Julio. *Desencontros da modernidade na América latina*. Literatura e política no século 19. Belo Horizonte: Humanitas, 2008.

RAMA, Angel. *A cidade das letras*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

RETAMAR, Roberto Fernández. Prólogo: *Martí y la revolución de nuestra América*. In: MARTÍ, José. *Política de Nuestra América*. La Habana: Editorial de Ciências Sociais, 1984. p.9-34.

ROMERO, José Luis. *América Latina*. As cidades e as ideias. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 2009.

SKINNER, Quentin. Meaning and understanding in the history of ideas. In: *History and Theory*, v.8, n.1., p. 3-53, 1969. Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=0018-2656%281969%298%3A1%3C3%3ANAUIH%33E2.0.CO%3B2-6>> Acesso em: 5/10/2006.

ZEA, Leopoldo (Org.). Pensamiento Positivista Latino Americano. Vol.1. *Biblioteca Ayacucho Digital*. Disponível em:

<[http://www.bibliotecayacucho.gob.ve/fba/index.php?id=97&backPID=96&swords=pensamiento%20positivista%20lati%20noamericano&tt\\_products=71](http://www.bibliotecayacucho.gob.ve/fba/index.php?id=97&backPID=96&swords=pensamiento%20positivista%20lati%20noamericano&tt_products=71)>. Acesso em: 28/10/2012.