

A PEDAGOGIA NA SOCIEDADE DO AÇÚCAR: AS RAÍZES DA EDUCAÇÃO CUBANA

Maria do Carmo Luiz Caldas **Leite** – UNISANTOS

Resumo

O presente trabalho procura repensar as raízes do legado de José Martí e dos próceres da independência cubana, como parte dos dilemas e das tensões presentes na Educação, dentro do projeto societário cubano. A partir da apreciação do ideário autóctone, enraizado no século XIX, o recorte prioriza a análise da herança do colonialismo predatório nos processos educativos. Em termos conclusivos, na percepção deste estudo, refletir sobre a educação na Ilha é ressaltar a formação do professor como agente político, em estreita relação com o desenvolvimento ideológico da nacionalidade e a escola como centro da cultura científica, formadora de sentimentos e de princípios morais. A Educação em Cuba não pode ser entendida sem vínculo com a trama histórica do país, que cunhou um imaginário de vertentes relativas às lutas de liberação, desde a época colonial. O percurso metodológico fundamentou-se em uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico, no sentido proposto por André (2004), caracterizado por esquema aberto, que permitiu o transitar entre a observação e a análise.

Palavras-chave: educação cubana, legado autóctone, ideário martiano.

A PEDAGOGIA NA SOCIEDADE DO AÇÚCAR: AS RAÍZES DA EDUCAÇÃO CUBANA

De um lugar onde se escuta o canto das sereias, que nos convoca a sermos o que não somos, nós, os cubanos, persistimos em nossa identidade, que nos faz incólumes a todas as influências. Quanto mais se acerca de uma influência devastadora, mais regiamente o cubano resiste em deixar-se dominar por ela. Assim opera essa ingravidez, essa volubilidade de um país regido pelas brisas, sempre hábil para escapar de todos que tentam transformá-lo, por ter uma alma inalcançável, que nem ele mesmo conhece em sua plenitude. (RODRÍGUEZ RIVERA, 2005, p.74)

Introdução

O presente trabalho está vinculado ao estudo que buscou investigar a Educação, dentro do projeto societário cubano, e de suas raízes fincadas nas lutas contra a dominação estrangeira. Segundo Rodríguez Rivera (2005), a *cubanía*, de raiz afro-espanhola e de vocação latino-americana, é a materialização da nacionalidade, do caráter insular alicerçado desde as origens do país, que vem traçando pautas para atitudes da população cubana em todas as épocas, até os dias atuais. Como consequência, a trajetória de formação de uma cultura de resistência consolidada nos combates travados na segunda metade do século XIX, nas quais pereceram cerca de quatrocentos mil cubanos¹, ainda apresenta claros reflexos no cotidiano escolar.

Em sua essência, esta pesquisa procurou explicitar, no âmbito dos processos educativos, os vínculos com as empreitadas históricas, a compreensão do legado pedagógico de José Martí² e dos heróis das guerras independentistas, que cunharam um imaginário de vertentes desde a época colonial, e as causas que levaram a revolução, iniciada em 1953, a depositar sua pedra angular nas escolas. O significativo, para a escolha do tema, na perspectiva deste estudo, é o papel histórico da experiência cubana no âmbito das Américas. Por fim, a identificação cultural da Ilha com o Brasil torna-se relevante, quando adentramos nas formas de sociabilização de quem sempre enfrentou dificuldades, nas manifestações artísticas e na denominada *cubanidad*, presente no gingado das músicas e das danças, na culinária e no próprio sincretismo religioso. Há muitos elementos que nos permitem inferir essa identidade, incluindo a condição de ex-colônia, o extermínio das populações indígenas e a escravidão dos negros originários das mesmas famílias africanas.

O percurso metodológico fundamentou-se em uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico, no sentido proposto por André (2004), caracterizado por esquema

¹Este número representa aproximadamente um terço da população de Cuba na época.

² José Martí (1853 -1895) iniciou sua participação política escrevendo a jornais separatistas. Com a prisão de seu mestre Rafael Mendive, cristalizou-se a atitude de rebeldia contra a dominação espanhola. Em 1869, Martí foi condenado a seis anos de trabalhos forçados, mas passou somente seis meses na prisão, pois conseguiu permutar a pena pela deportação à Espanha. Dedicou-se ao estudo do Direito, obtendo, em 1874, o diploma na Universidade de Zaragoza. Entre 1881 e 1895, viveu em Nova Iorque, porém foi no México, na Guatemala e na Venezuela que alcançou o mais alto grau de identificação com a autoctonia da América, até o momento desconhecido a um filho de espanhol. Em 1882, trabalhou para o jornal *La Nación* da Argentina. No comando de um contingente de cubanos, após breve encontro com tropas espanholas no vilarejo de Dos Ríos, Martí foi atingido, morto e seu corpo mutilado (SARRACINO, 2010).

aberto, que permitiu o transitar entre a observação e a análise, entre teoria e empiria. Como a pesquisa etnográfica envolve um trabalho de campo, o pesquisador aproximou-se de pessoas, situações, locais e eventos, mantendo com eles um contato recorrente e prolongado. Os fundamentos deste estudo foram extraídos da frequência aos Institutos Superiores Pedagógicos, aos congressos realizados na Ilha e às escolas de diversas províncias, ao longo das três últimas décadas, decisivas para adentrar à compreensão das situações vivenciadas no âmbito da educação cubana. Das falas de professores, pais e alunos surgiram os sentimentos próprios da população, propensa a entrelaçar sua trajetória pessoal com a trama histórica do país, a qual oscila de uma forma periódica, entre o passado de lutas, o presente marcado por dificuldades e os interrogantes do futuro.

1 Antecedentes históricos: a sociedade formada por retalhos

Quando da chegada dos espanhóis à ilha, em 1492, Cuba era habitada por indígenas. Os nativos foram utilizados na busca do ouro, em trabalhos rudes, enquanto a Espanha introduzia em Cuba a propriedade privada. A forma com que se viabilizaram as relações entre exploradores e explorados foi o sistema denominado *encomienda*. Aos conquistadores se concedia um grupo de índios, os quais eram submetidos à tutela dos espanhóis. Segundo a lei, os encomendeiros teriam que proteger os aborígenes, dar-lhes instrução e exigir determinados trabalhos. “A história demonstrou que os espanhóis cobraram todos os seus direitos e cumpriram poucas obrigações” (BUENAVILLA RECIO, 1995a, p.2).

O enriquecimento dos colonizadores apoiou-se na submissão imposta aos nativos, interrompendo o processo autônomo das comunidades indígenas e implantando em Cuba o regime de servidão feudal. “Na América do século XVI, os espanhóis já aplicaram o princípio da ‘*guerra buena*’ contra os naturais, acusados ora de antropofagia, ora de sodomia”, no dizer de Sosa Rodríguez e Penabad Félix (1997, p.125). Assim, foi transplantada à ilha a sociedade dividida em classes e a repressão do aparato colonial. Como apontam muitos historiadores, no desembarque dos espanhóis havia na ilha cem mil indígenas, mas após cinquenta anos não passavam de cinco mil, dizimados em razão dos maus tratos e da perda do interesse pela sobrevivência. Entretanto, a violência dos conquistadores não impediu as marcas dos autóctones na cultura e no caráter dos cubanos.

Fraginals (2005, p. 68) salienta que “aos conquistadores do Novo Mundo se sucederam levas de homens ávidos por fazer a América”. Os imigrantes traziam consigo a mesma cadeia de subordinações sociais. Os registros da sociedade produzida pelo açúcar e a história da escravidão tem interfaces de séculos com profundas marcas na sociedade cubana. Os negros exerceram todas as tarefas possíveis, desde abusivos trabalhos agrícolas até refinadas obras artesanais, alavancando um desenvolvimento material discriminatório.

À medida que o açúcar de Cuba foi adentrando aos mercados europeus, os fazendeiros não hesitaram em fomentar suas empresas com modernos critérios econômicos e idiossincrasia *criolla*³. “Se com sangue e suor dos negros escravos se construíram as grandes fortunas dos latifúndios com seu espírito de rebeldia se semeou o caminho da independência” (BUENAVILLA RECIO, 1995a, p.3).

Pequena, mas centro de defesa do império espanhol, Cuba foi a ilha mais cobiçada pelos interesses de estrangeiros, que aspiravam dominar estrategicamente a região. Depois de 30 anos de lutas, iniciadas por Céspedes⁴ e revitalizadas de forma pujante por Martí, em 1895, o colapso do colonialismo na ilha era iminente. Do ponto de vista político, todas as classes sociais do país, de forma ativa ou passiva, repudiavam o regime colonial. A burguesia açucareira cubana, ainda que colaborasse economicamente com a insurreição, estreitava seus contatos com os Estados Unidos e o instava a intervir nos conflitos. Havia chegado a hora de “encarnar a ação e a história do *ethos* patriótico, iluminado pela poesia e pelo pensamento cubano” (VITIER, 2011, p.42).

Quando Cuba é observada nos mapas, vislumbra-se o Mar do Caribe e com ele um mundo de abordagens amplamente relatadas na literatura. Diferentes tipos de “bandidos” encheram de lendas a região, introduzindo na história da ilha vínculos com pirataria e a consequente sublimação da brutalidade inerente a ela. As imagens dos barcos simplificam uma realidade que ia além de butins. O mundo dos piratas e corsários é mais que isso. Diante da ideia linear de homens do mar que saem de um porto em busca de suas presas – um fato inegável – temos outra realidade oculta, do armador, que montou a expedição e do governo que a patrocinou. É a violência do

³ *Criollo*, na linguagem utilizada em Cuba, significa nascido na América, filho de pais europeus.

⁴ Na madrugada de 10 de outubro de 1868, o advogado Carlos Manoel de Céspedes nascido em Bayamo, no oriente de Cuba, convocou seus escravos libertos à luta (VITIER, 2011, p.42).

capitalismo nascente. “Em uma das mais belas imagens, o poeta que Marx levava dentro de si escreveu que a violência é a parteira da história” (FRAGINALS 2005, p.82).

O expirar do século XIX foi marcado pela Guerra Hispano-Americana. Com o fim das hostilidades, a chamada Emenda Platt oficializou o direito a novas intervenções militares e autorizava o governo dos Estados Unidos a arrendar terras necessárias às bases navais. Foi assim que a Baía de Guantánamo ficou sob o controle estrangeiro até os dias de hoje. Em 1898, o poder militar norte-americano interveio em Cuba, impondo amargas experiências. Uma das primeiras preocupações do governo interventor foi a dissolução do exército *mambí*⁵, que permanecia em armas nos campos. O povo foi arrastado à profunda miséria, pois a luta contra o colonialismo não culminou com a vitória popular. Independentemente do ponto de vista político, as nações latino-americanas foram lançadas em uma situação de dependência estrutural diante das potências capitalistas, tendo como encargo fornecer matérias primas e produtos agrícolas para a Europa e os Estados Unidos. Durante mais de quatro séculos, a maioria da população esteve excluída do acesso à educação e à cultura em geral, sujeita a regimes que sustentaram a degradante instituição do trabalho escravo. Entretanto, revolução e independência não são termos sinônimos. “Pelear é uma coisa e governar outra” (MARTÍ, 1975, t. 13, p.269).

A vivência dos negros que lutaram não apenas contra o colonialismo em Cuba, mas também por sua própria emancipação, assim como dos milhares de camponeses que se uniram às fileiras do exército *mambí* em busca de justiça social, distanciava-se muito do modo de vida das elites, que mediante a guerra tentaram libertar-se do domínio metropolitano, sem perder seus privilégios de classe, nem sua posição de dirigentes do projeto nacional. Martí (2011a, t.17, p. 328), refere-se a esses como “homens cautelosos que queriam gozar da liberdade, sem pagar o seu sangrento preço”.

2 A pedagogia na sociedade do açúcar

Puesto que a vivir viene el hombre, la educación ha de prepararlo para la vida. En la escuela se ha de

⁵*Mambí* era o termo com que se denominava no século XIX aos insurretos contra Espanha nas guerras da independência. Ser *mambí* converteu-se em sinônimo de construtor do futuro.

aprender el manejo de las fuerzas con que en la vida se ha de luchar (MARTÍ, 2011b, p.9)⁶.

z

Os estudos da sociedade cubana, formada por retalhos de diferentes culturas, origens e condições sociais, mostram a acumulação de riquezas da oligarquia submissa aos signos da aristocracia ibérica. As famílias *criollas* foram responsáveis pela revolução agrícola cubana que conduziu o país no século XIX à posição de primeiro produtor mundial de açúcar, constituindo a chamada plantocracia. Entretanto, Cuba, um país sem um sistema escolarizado, onde apenas uma parte ínfima da população recebia algum ensino nos centros urbanos da época, foi a última colônia da Espanha, que governou parte da América “com um braço de ferro ensanguentado”, como disse o Pai da Pátria Manoel de Céspedes (CUBA, 1999, p.7).

Precursor da tradição pedagógica progressista na ilha, o sacerdote José Agustín Caballero foi uma das mais importantes figuras da Ilustração Reformista *criolla* do final do século XVIII, movimento de ideias que se vinculou à ampliação do setor açucareiro. No ano de 1794, apresentou um projeto caracterizado por métodos não escolásticos voltados à criação de escolas elementares públicas, razão pela qual é considerado o introdutor em Cuba do sistema de ensino em que o aluno poderia desenvolver pensamento organizado e aprendizagem mais sólida (BUENAVILLA RECIO, 1995a, p.8).

A primeira geração de cubanos que se atreveu a pensar por si mesma tem sua figura cimeira no padre Félix Varela. Com ele, o compromisso patriótico radical, alicerçou as lutas travadas na segunda metade do século XIX. Defensor da ilustração do povo, como exigência social, foi o primeiro a assumir, entre os educadores cubanos, uma atitude radicalmente revolucionária, em especial na crítica ao modelo escravista. Varela expressou suas ideias nos marcos da liberdade cristã, pois para ele as potencialidades que existem no homem o conduzem, infalivelmente, pelos caminhos do bem e do saber, quando dirigidas corretamente. Para Varela, “estudar não era devorar livros; haveria que compreender e meditar” (BUENAVILLA RECIO, 1995b, p.89).

⁶ As referências escritas originariamente em Espanhol tem tradução livre, realizada pelo autor deste trabalho, exceto em alguns casos nos quais a tradução acarretaria a perda significativa da força de expressão, como ocorre nas citações de Martí.

Mais do que demandas estreitas e imediatas, o sacerdote aspirava, ao registrar as vicissitudes de sua época, a emancipação da sociedade e a educação patriótica. Crítico dos males de uma época comandada por latifundiários, que pensavam somente em suas caixas de café e sacos de açúcar, Varela combateu o sistema escolástico de educação. “Quanto mais o professor fala, menos ensina, pois em sua concepção, a glória de um educador é falar pela boca de seus alunos” (GONZÁLEZ SOCA e REINOSO CÁPIRO, 2002, p.1).

A escola cubana foi renovada em seus métodos por José de La Luz y Cabarello, discípulo de Varela, que como professor, entre 1824 e 1862, contribuiu para desenvolver a pedra angular de uma escola destinada às necessidades do país e à valorização da formação moral dos jovens. Para Buenavilla Recio (1995a, p.12), Caballero tinha uma percepção ampla do processo educativo, não restrito ao ato de instruir, mas estar voltado ao cultivo dos sentimentos. Nesse contexto, para a classe dos incapazes economicamente, defendeu as escolinhas de amigos e amigas, as primeiras de base social popular. Os professores não tinham preparo adequado, nem licença para ensinar, ocupando uma posição marginal na sociedade. Entretanto, nelas se praticava, de maneira incipiente, a integração racial e as manifestações iniciais de coeducação entre meninos e meninas.

A história da pedagogia cubana, por mais breve e concisa, não pode ser escrita sem referências ao papel desempenhado por José Martí. Na expressão de Baralt (1990, p.1), “ninguém enganchou seu carro a uma estrela, com mais firme propósito de alcançar uma meta, sejam quais fossem a altura e dificuldade do caminho”, do que o “apóstolo” nacional de Cuba. Para ele, a vida era luta em perene aperfeiçoamento. “*Todo hombre nace rey; la labor está en hallar en sí los útiles con que se hace el trono*”. (MARTÍ, 1975, t .9, p.339)

O fato do ideário martiano, impregnado de humanismo, privilegiar os valores, tornou-se evidente em 1889, quando da publicação do primeiro número de *La Edad de Oro*, revista voltada às crianças do continente latino-americano. Nessa obra, escrita e editada por Martí, surge a proposta de criar nos meninos de *Nuestra América*, ameaçados pela progressiva perda de sua identidade cultural, uma consciência anticolonialista e um alto sentido de solidariedade humana. O jornalismo, conjugado à atividade política, ocupou grande parte de suas atividades. Como professor, ganhou a vida nas fases mais difíceis, porém sua profissão foi a de advogado (VITIER, 2011).

A trajetória de sua vida revolucionária o fez passar por vários países, proporcionando-lhe conhecimentos avançados para seu tempo. Suas ideias reafirmavam constantemente a busca de uma legítima cultura ajustada à realidade latino-americana, não mais a uma Educação com teorias importadas da América Anglo-Saxônica, ainda que alimentasse a abertura de Cuba ao mundo. Na concepção martiana, era um fato grave a educação seguir os padrões dos sistemas forâneos, desvinculados das realidades socioeconômicas em que se aplicavam. No pensamento de Martí “a inteligência americana estava no penacho indígena e quando se paralisou ao índio, se paralisou a América” (ACOSTA, 2015, p.26).

Martí possuía um referencial teórico – que evoluiu historicamente – no qual a educação é concebida como uma estratégia para o desenvolvimento do homem. Nesse sentido, avaliou os limites estreitos da corrente positivista, que adentrou na América Latina na segunda metade do século XIX, “elaborando sua própria concepção educativa livre, integral e multifacetada que ultrapassava as fronteiras do utilitarismo e as caricaturas de cópias e ideias de outras latitudes” (CHÁVEZ RODRÍGUEZ, 1996, p.36).

Como estudioso não apenas dos problemas da instrução em Cuba, mas de todos os países de continente americano, onde teve a oportunidade de viver, Martí elaborou um pensamento pedagógico, com a urgência da sonhada República. Convencido de que “*Patria es humanidad*”, a síntese de tal ideário constitui, até hoje, um paradigma.

- Escola obrigatória, universal, gratuita e laica: a educação, como direito e dever de todos, assegurava a liberdade de consciência ao professor e ao aluno. “*Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres*” (MARTÍ, 1975, t.12, p.375).
- Educação científica e politécnica: o ensino das ciências para o trabalho constituía um princípio básico nas escolas. “*Y detrás de cada escuela un taller agrícola, a la lluvia y al sol, donde cada estudiante sembrase su árbol*” (ibid, t.8, p.287).
- Educação para a vida: o fim primordial da Educação consistia em educar o homem para seu momento e circunstância históricos. “*La educación ha de ir a donde va la vida. Es insensato que la educación ocupe el único tiempo de preparación que tiene el hombre, en no prepararlo*” (ibid, t.22, p. 308).
- Conteúdo da educação – democrático e popular: fazer partícipes as massas populares dos bens da educação. Para que os povos sejam realmente livres, a Educação

deve refletir suas necessidades, numa postura crítica aos modelos escolásticos e dogmáticos. *"Hay un sistema de educación que consiste en convertir a los hombres en mulos, en ovejas, -en deshombrarlos, en vez de ahombrarlos más. Una buena educación, ni en corceles siquiera en cebras ha de convertirlos. Vale más un hombre rebelde que un manso"* (ibid, t.21, p.142).

- Incorporação da mulher à educação: a educação da mulher anuncia os homens que dela hão de surgir, desenvolvidos no calor do lar. *"Las campañas de los pueblos solo son débiles, cuando en ella no se alista el corazón de la mujer; pero cuando se estremece y ayuda, cuando la mujer, tímida y quieta de su natural, anima y aplaude, cuando la mujer culta y virtuosa unge la obra con la miel de su cariño, la obra es invencible"*. (ibid, t.5, p.16).

Ao diferenciar instrução de educação e destacar o processo dialético entre as categorias pedagógicas, Martí defendeu o princípio de que não há boa educação sem instrução. Era necessário instruir e orientar o pensamento, porém, ao mesmo tempo, era imprescindível dirigir os sentimentos. A vigência de seu pensamento, a inserção de sua obra na história política e literária de nosso continente radica no sabor de testemunho e na capacidade de indignação diante da injustiça.

Na alvorada do século XX, Enrique José Varona, um crítico denunciante dos males que arquejavam a República, empreendeu reformas educacionais que refletiram fortemente na escola em cubana. Nesse período, observou-se uma marcada penetração de ideias norte-americanas, de acordo com o interesse dos interventores. Em relação ao papel do professor e dos métodos de ensino, Varona sustentou a linha de Martí ao afirmar:

O professor deve estudar, para que saiba ensinar a estudar. O que esteriliza a educação é o dogmatismo, que pretende economizar o trabalho do aluno e lhe dá fórmulas, em vez de despertar seus estímulos para que saiba chegar a elas (COLETIVO DE ESPECIALISTAS ICCP, 1984, p.8).

Varona acreditava que com homens dogmatizados seria impossível promover as transformações sociais que demandavam o país, dentro de um pensamento que privilegiasse os métodos científicos aplicados à Educação. Para ele convinha aos escolares “ler menos e observar mais, comparar mais, meditar mais, experimentar mais,

em uma palavra: interrogar mais a natureza e ouvir menos o professor” (BUENAVILLA RECIO, 1995a, p.22).

Em seu conjunto, os legados de Varela, Martí e Varona são considerados as bases da educação em Cuba:

- A vinculação da teoria com a prática e a combinação do estudo com o trabalho, como valor fundamental da sociedade.
- A estreita relação entre educação, desenvolvimento econômico e ideológico da nacionalidade e a escola como centro da cultura científica, formadora de sentimentos e de princípios morais.
- A educação como arma política e o professor como soldado da independência política e econômica.

A ocupação de Cuba estendeu-se até 1902, consolidando a reorganização do sistema político, em função de interesses neocoloniais. Nesse bojo, a influência estrangeira significou a interrupção, entre outras questões, do legado pedagógico dos pensadores cubanos, desenvolvido nos séculos anteriores. Durante a República começou a produzir-se paulatinamente a recuperação da imagem de Martí, que cresceu através da transmissão oral vivenciada pelos herdeiros do frustrado projeto independentista. O ideário pedagógico de Martí manteve-se na palavra cotidiana dos professores, que inscreveram na memória das crianças seus versos. Juntos a eles levantou-se a figura do herói e com essa recordação viva começou a alimentar-se a utopia. Em sua essência, a herança de Martí desmonta o mito histórico do eurocentrismo e todo o aparato da conquista colonial, rechaçando o argumento apologético segundo o qual o colonialismo havia sido o propulsor da incorporação das Américas à História (ACOSTA, 2015).

O século XX iniciou-se em Cuba com um conjunto de imposições econômicas, políticas e sociais, decorrentes da primeira intervenção militar dos Estados Unidos no país. O triunfo da Revolução Socialista, em 1917, segundo Buenavilla Recio (1995a, p.87), repercutiu em toda a América Latina e em Cuba. A partir dessa data, entre as consignas dos trabalhadores, surgiram novas vinculações das teorias revolucionárias às lutas no continente. Entre as décadas dos anos 20 e 40, na república *mediatizada*, constitui-se uma luta ideológica e política, entre duas tendências pedagógicas contrapostas: de um lado, a democrática, que representava as aspirações do povo, e, do outro, a intenção das classes dominantes. No início da década de 30, observa-se uma acelerada penetração na economia cubana de grupos financeiros estadunidenses. Em 1940, Cuba era considerada um importante centro da delinquência

internacional. A situação econômica era típica de um país agrário atrasado, onde coexistiam relações pré-capitalistas e relações capitalistas, baseadas na penetração do capital estrangeiro monocultor, monoexportador e atado às necessidades econômicas dos vizinhos ao norte.

Os professores cubanos forjaram nas novas gerações os ideais de soberania nacional e o rechaço à opressão em concomitância com as péssimas condições de trabalho. A política da oligarquia *criolla*, a partir da crise globalizada do modelo neocolonial, passou a restringir a produção agrícola e industrial à esfera açucareira, mediante a cartelização.

3 As transformações que afetaram os processos sociais em Cuba após 1953

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él (MARTÍ, 2011a, t. 18, p.228).

Na alvorada de 26 de julho de 1953, o assalto ao Quartel Moncada em Santiago de Cuba inaugurou um novo período na ilha. O centenário natalício de Martí retratava um quadro de desmandos e desatenção em relação aos serviços educacionais. De acordo com o Ministério da Educação (CUBA, 1999, p.9):

- Apenas 56,4% das crianças frequentavam a escola primária e apenas 28% dos jovens continuavam no ensino médio.
- A Educação Especial, para impedidos físicos e mentais, era virtualmente inexistente.
- Para a formação de professores, havia seis escolas normais oficiais e três faculdades de Educação em Cuba.
- Em todo o país, havia mais de meio milhão de crianças sem escola e um milhão de adultos analfabetos.

Nas duas décadas, que antecederam as transformações de 1959, consolidou-se na ilha um vasto campo intelectual, marcante na cultura latino-americana do século XX. A radicalização socialista cubana transformou esse dinamismo por meio de um novo posicionamento crítico sobre a América e seu lugar na História. Enquanto destruía

hierarquias e alargava os limites sociais da cultura, reduzia a pluralidade ideológica dos discursos. A nação que se forjou contra os maiores poderes da época foi o cenário do acesso dos Estados Unidos à condição de potência mundial. “Desviada em seu desenvolvimento, que as dificuldades não puderam anular, como demonstrou o processo iniciado em Moncada, recuperaram-se as tradições de lutas do século XIX” (HART DÁVALOS, 2005, p.142).

A primeira etapa da Revolução acarretou em mudanças que estabeleceram novos fundamentos educacionais, inspirados em Martí, com alicerces na autoctonia. O grande desafio foi a alfabetização, cujos passos iniciais ocorreram no período da luta insurrecional, a partir 1956. Os movimentos alfabetizadores, trazendo dimensões de epopeia, constituíram uma fonte motivadora, que iriam transformar socialmente a nação. A pátria, que estava nos textos, subitamente encarnou quando “um raio de justiça colocou cada qual em seu exato lugar” (VITIER, 2011, p.212).

Quando a massa de “*los de abajo*”, que Rodríguez Rivera (2005, p.109) compara aos “*pobres de la tierra*”⁷, obteve posições de destaque, promulgaram-se as primeiras medidas, modificando de forma radical as estruturas em Cuba. Os muros dos quartéis, vistos como centros de tortura, foram derrubados para dar espaços às salas de aula no interior das antigas fortalezas. A *Ciudad Libertad*, o antigo Colúmbia, - típica instalação militar -, foi transformada num conjunto com escolas de ensinos primário, secundário, especial e superior. Nesse contexto, revestiu-se de transcendência moral a conversão de 69 quartéis em escolas com capacidade para 40 mil alunos. Em 9 de janeiro de 1960 foi iniciada a demolição dos muros e em apenas 19 dias os operários da construção, estudantes e contingentes da população converteram o sombrio quartel Moncada na *Ciudad Escolar 26 de Julio*.

A Revolução Cubana não se inspirou em partidos clássicos, mas nos ideais organizativos de Martí, denunciante em sua época da notória desunião das forças favoráveis à independência. A lei que estabelecia a primeira Reforma Integral do Ensino, promulgada ainda em 1959, apontou que “o objetivo fundamental para a Educação é o pleno desenvolvimento humano” (CUBA, 1999, p.7).

A busca do homem novo⁸, pela reapropriação da natureza humana, tornou-se o centro de mobilização da sociedade, que pensava em converter-se numa grande escola.

⁷ Expressão dos *Versos Sencillos*, escritos em 1891 (MARTÍ, 1975, t.16, p.67).

⁸ Segundo Guevara (1988, p.16), “o homem novo alcançaria sua plena condição humana quando produzisse sem a compulsão da necessidade física de vender-se como mercadoria”.

“Depois da revolução cubana deu-se máxima prioridade à educação e à saúde” (UNESCO, 2005, p.57). As profundas reformas nas estruturas econômicas e políticas de Cuba buscavam a ruptura de poder do Estado burguês. A criação das bases de um novo modelo tentava transformar a saúde, a educação e a cultura em direitos para toda a população. As campanhas de alfabetização começaram na etapa da luta insurrecional, quando os guerrilheiros em *Sierra Maestra* deveriam ser, além de combatentes, difusores de cultura levando o conhecimento aos lugares mais intrincados, produzindo um fluxo entre as necessidades do trabalhador rural e as preocupações em âmbito nacional e internacional. “*Las revoluciones son estériles, cuando no se firman con la pluma en las escuelas y con el arado en los campos*” (MARTÍ, 1975, t.7, p.163)

A população entendeu, desde o início, que os revolucionários não apenas falavam que a Educação seria priorizada, mas já estavam colocando em práticas suas ideias. A meta mais ambiciosa foi a erradicação do analfabetismo em 1961, o “Ano da Educação”. A relação que estabeleceu Martí, em 1884, entre cultura, educação e emancipação – “ser culto é o único modo de ser livre” (MARTÍ, 2011b, p.52) –, serviu de base para a concepção de um sistema de Educação orientado por novos fundamentos.

A Campanha de Alfabetização teve seus antecedentes na época do colonialismo, como reflexo de um pensamento autóctone, quando o exército dos *mambises* vinculou a aprendizagem da escrita e da leitura à formação dos valores patrióticos. Em 1896, com a publicação *El cubano libre* editou-se “a primeira cartilha voltada ao desenvolvimento de uma consciência participativa na vida político-social”, segundo Canfux Gutiérrez (2006, p.1). A mobilização desencadeou-se com o chamamento de voluntários para a tarefa de alfabetizar. Participaram milhares de estudantes, operários, alfabetizadores populares e professores, o que possibilitou a criação de documentários, poesias, canções e análises dos interessados em compreender as razões que ensejaram a mobilização das massas de forma organizada. Sob uma dimensão mais abrangente, pode-se dizer que o objetivo foi conseguido: tirar a população da inércia habitual e mobilizá-la coletivamente, transformando antigos traços culturais de acomodamento em relação à ação paternalista das autoridades.

Esta experiência configurou-se como o primeiro vínculo da Educação à vida política, pois os alfabetizadores compreenderam as desigualdades sociais e conscientizaram-se da necessidade de superação dos graves problemas que afetavam o

país. Além de ensinar, ajudavam nas tarefas, como arar, transformaram-se em conselheiros, enfermeiros e fraternos amigos. Eles deram um passo à frente e tornaram real a idéia que: “Ao vir à Terra todo homem tem direito à educação, e, depois, em pagamento, o dever de contribuir com a educação dos demais” (MARTÍ, 1975, t. 12, p.375). Os professores emergentes contribuíram para a consolidação do papel das organizações de massa no país e seu trabalho constituiu um estímulo à criação de novas instituições na sociedade civil.

Em 22 de dezembro de 1961, Cuba foi declarada “Território Livre do Analfabetismo”, data em que se comemora o dia nacional dos professores. Dois fatos marcantes ocorreram neste ano. Um deles foi o assassinato de um jovem professor mobilizado do primeiro contingente de *maestros* voluntários – Conrado Benítez –, na Serra de Escambray, por um grupo armado de contra revolucionários. Meses depois, com apenas 16 anos, Manuel Ascunce foi torturado e morto. Muitos foram os exemplos da conduta dos adolescentes, pois a maioria dos brigadistas aprendeu a compartilhar necessidades com os camponeses, a enfrentar a vida e também a morte. Os alfabetizadores, indignados, reafirmaram sua decisão de “não ceder nem um passo à incultura”, nas palavras de Nuñez Machín (2005, p.48).

Durante toda a trajetória, nas diversas etapas do processo revolucionário, foi necessário recorrer a políticas de formação intensiva, com incorporação imediata dos professores à prática, como ocorreu em 1969, na campanha “*Yo seré maestro*”. O novo modelo educacional buscou dar respostas aos impasses, com o denominado Ativismo Pedagógico, que perpassou toda década de 60, fundado na ideia de que quem sabe mais, ensina quem sabe menos. Muitas das soluções imediatistas vigentes nesse período precisaram ser reformuladas. O governo colocou a escola no centro das atenções, ao depositar na educação suas expectativas de transformar a vitória militar do Movimento de 26 de julho em vitória política, como parte da batalha pelos valores considerados fonte de emancipação social e econômica. A campanha de alfabetização, da década de 60, significou, mais que uma estratégia de política educacional, uma experiência profunda que consolidou as bases do projeto societário cubano, no qual a elevação cultural caminhou junto com as lutas contra a dominação estrangeira.

CONCLUSÃO

Em sua essência, esta investigação aponta que a educação cubana tem-se encarregado de reforçar o significado do genuíno, em contraposição ao colonialismo e ao neocolonialismo disfarçados de universalidade, que impuseram um terrível parêntesis de séculos à vida cultural e política da Ilha.

Cada acontecimento que traz à luz a reação contra uma pretensa universalidade que vem de fora, de um mundo dominado ora por Portugal-Espanha, ora pela América do Norte ou, mais recentemente, pelas regras da globalização, reintera nos cubanos um afã de originalidade e autoctonia. Entretanto, como afirmou Mañach (2014, p.255), a glória dos grandes homens parece ser proporcional à importância dos países a que pertencem. Os próceres latino-americanos padecem das mesmas limitações de nossas terras. Provavelmente, se Martí houvesse nascido em alguma nação imperial do poder e da cultura, o seu legado ético e político estaria revestido de outra abrangência.

Das guerras da independência no século XIX, a historiografia cubana permitiu mais do que uma mera relação de assuntos bélicos. A análise dos conflitos, por diversos ângulos ideológicos, demonstra que suas consequências se estendem até os nossos dias. O sistema educativo, como pedra angular da Revolução Cubana, a história das cidades onde “não há uma única pedra que não tenha sido lançada contra um inimigo”⁹, a construção do “homem novo”, a imagem de Martí e de outros tantos heróis nacionais plasmadas na mente de sucessivas gerações, trazem à população de Cuba um diferencial que se caracteriza pelos sentimentos de autoconfiança e orgulho nacional – a “*cubanía*”. Os mais de 150 anos marcados por fatos e homens, com sua carga de ensinamentos, fizeram com que a nação cubana tomasse consciência de que as contradições internas desencadearam a ingerência de forças expansionistas de potências estrangeiras. Frente a esse legado, os cubanos sentem desde algum lugar de si próprios um reclamo de honra insuflado pelos exemplos, uma vez que os jovens crescem ouvindo as narrativas das lutas contra o colonialismo. Glosando as palavras de Luz y Caballero, “com o leite, dever-se-ia infundir às crianças as recordações do passado” (RODRÍGUEZ, 2005, p.29).

A formação do professor como militante político tem requerido, além dos saberes docentes, o preparo na qualidade de transmissor dos princípios basilares da Revolução. Entretanto, as convicções ideológicas não podem ser simplesmente ensinadas, mas devem ser adquiridas efetivamente pelos sujeitos mediante a interiorização de experiências significativas. Meras ações repetidas mecanicamente não

⁹ Expressão frequente em discursos de conclusão de cursos e festas comemorativas de datas especiais em Cuba.

devem ser encaradas como expressão das convicções no campo das ideologias, se essas não estiverem associadas ao enraizamento de atitudes conscientes.

Para entender a singularidade do processo é necessário ter em conta as condições políticas, econômicas e sociais de Cuba na primeira metade do século XX, que determinaram a evolução das ideias socialistas e seu entrelaçamento com a tradição patriótica do século XIX. A herança do neocolonialismo predatório impôs a unidade, como estratégia política. Como caráter prioritário de defesa, recorreu-se à educação para a construção de uma nova sociedade, porque as transformações pedagógicas, em suas complexidades, representavam a desagregação de antigas concepções oriundas dos contextos anteriores. A necessidade de construir um novo referencial hegemônico, em contraposição às forças do passado, fez da educação e da revolução processos mutuamente inclusivos, numa complexa dialética, capaz de contemplar, simultaneamente, concepções vindas do alto, devido ao caráter das alianças nos primeiros anos e à sua faceta vanguardista, na pressão vinda de baixo e na apropriação popular do processo revolucionário.

O ideário de Martí ainda provoca aguçadas reflexões sobre a formação dos valores societários da ilha. Poderia algum dia Cuba abandonar o pensamento martiano? Assim Rodríguez Rivera (2005, p.88) resume a complexidade da questão:

Pese a seus inimigos e manipuladores, pese aos que ainda não o entendam, Martí é o anseio permanente do maior e mais alto destino imaginado para este povo. Porque se é apóstolo, o é de algo que vai muito além da independência cubana. É apóstolo de um destino que ainda espera por nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, Leonardo. **José Martí: el indio de nuestra América**. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2015.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2004.

BARALT, Blanche. **El Martí que yo conocí**. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 1990.

BUENAVILLA RECIO, Rolando. **La Lucha del pueblo por una escuela cubana, democrática y progresista en la república mediatizada**. La Habana: Pueblo y Educación, 1995a.

_____. **Historia da pedagogía en Cuba**. La Habana: Pueblo y Educación, 1995b.

CANFUX GUTIÉRREZ, Jaime et al. **La alfabetización: historia y autenticidad en Cuba**. La Habana: Pueblo y Educación, 2006.

CHÁVEZ RODRÍGUEZ, Justo. Las Ideas de José Martí sobre educación. In: TURNER, Lidia et al. **Martí y la educación**. La Habana: Pueblo y Educación, 1996.

CIRULES, Enrique. **O Império de Havana**. São Paulo: Página Aberta, 1995.

COLECTIVO DE ESPECIALISTAS. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación de Cuba. **Pedagogía**. La Habana: Pueblo y Educación, 1984.

CUBA (República de). La Educación en Cuba. In: PEDAGOGÍA 99: **Encuentro por la unidad de los educadores**. La Habana, 1999.

FRAGINALS, Manuel. **Cuba/Espanha – Espanha/Cuba: uma história comum**. Bauru: Edusc, 2005.

GONZÁLEZ SOCA, Ana María; REINOSO CÁPIRO, Carmen. **Nociones de sociología, psicología y pedagogía**. La Habana: Pueblo y Educación, 2002.

GUEVARA, Ernesto Che. **El Socialismo y el hombre en Cuba**. La Habana: Política, 1988.

HART DÁVALOS, Armando. Ese mundo mayor es posible, si luchamos por él. In: **Revista de la Sociedad Cultural José Martí**. La Habana: Sociedad Cultural José Martí, n.13, 2005.

MARTÍ, José. **Obras Completas, Edición Crítica**. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2011a.

_____. **Ideário Pedagógico**. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2011b.

_____. **Obras completas**. La Habana: Ciencias Sociales, 1975.

MAÑACH, Jorge. **Martí**. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 2014.

NUÑEZ MACHÍN, Ana. Cuba: primer país de América libre del analfabetismo. In: **Revista Educación**. La Habana: Pueblo y Educación, n.114, p.42-48, ene./abr. 2005.

RODRÍGUEZ RIVERA, Guillermo. **Por el camino del mar: los cubanos**. La Habana: Boloña, 2005.

SARRACINO, Rodolfo. **José Martí en el Club de Nueva York**. Jalisco, Editorial Universidad de Guadalajara, 2010.

SOSA RODRÍGUEZ, Enrique; PENABAD FÉLIX, Alejandrina. **Historia de la educación en Cuba**. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

UNESCO. **Educación para todos, el imperativo de la calidad**: informe de seguimiento da la EPT en el mundo. Paris: Organización de las Naciones Unidas, 2005.

VITIER, Cintio. **Ese Sol del mundo moral**. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2011.