

José Martí e a Educação Popular. Uma análise do ideário político e pedagógico americanista de José Martí.

Lucas Machado dos Santos¹

Introdução:

Este artigo tem por objetivo apresentar uma discussão inicial de minha pesquisa de mestrado acerca da relação do ideário político de José Martí e sua proposta de uma educação popular para a América Latina, enquanto uma investigação situada na História Intelectual na América Latina. A pesquisa parte da análise das idéias políticas deste autor enquanto um projeto político e cultural, cuja proposta central consiste em propor às Repúblicas Hispano-Americanas a fundação de uma “*segunda independência*” (Martí, 1984, P52-55) de forma que as suas instituições fossem constituídas conforme a harmonizar seus diferentes conflitos identificados. Propomos relacionar as conhecidas ideais 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 em fins do século XIX “antecipa” uma tendência de crítica ao pensamento positivista em um período em que sua vigência era dominante no contexto de idéias latino-americano, contexto que marca uma relação contraditória de diálogo e crítica com o positivismo no pensamento martiano sobre educação. Neste artigo será apresentada apenas uma parte da pesquisa, a crítica contextual de dois textos publicados em Nova York e voltados para o público hispano-americano, o primeiro intitulado “*Educação Científica*” e o segundo “*Um falso conceito de Educação Pública*”.

Utilizamos como método a proposta dos historiadores Quentin Skinner e John Pocock do contextualismo lingüístico, entendendo que a compreensão hermenêutica do significado de um texto político é mais bem realizada quando se situa os diferentes lugares aonde o discurso é enunciado e também as múltiplas linguagens que formam o discurso político e das quais ele é constituído, buscando entender os contextos no qual o discurso é proferido². Com este objetivo, será discutido o contexto mais amplo de debates acerca da educação em fins do século XIX e a sua relação com o lugar social contraditório do escritor modernista finesseccular com a política de sua época, enquanto

¹ Mestrando em História Social pelo PPGHIS (UFRJ).

² Para mais informações sobre o contextualismo lingüístico, ver: Pocock (2003) e Skinner (1969).

forma de melhor compreensão dos textos acima referidos, principalmente, em um diálogo com a perspectiva do historiador porto-riquenho Julio Ramos em seu livro, *Desencontros da Modernidade na América Latina* (2008).

José Martí, a crônica modernista e educação em fins do século XIX.

Segundo Ramos, o contexto intelectual dos escritores hispano-americanos durante o século XIX foi marcado por mudanças por ele caracterizadas como uma transição da existência de uma “*República das Letras*”³ para a situação de uma “fragmentação”, desta república das letras, onde as formas discursivas dos letrados passam a ser pronunciadas a partir de espaços distintos de reivindicação de autoridade. Durante a vigência da república das letras:

“a escrita encontrava sua autorização ao estender seu domínio sobre a contingência e a anarquia do mundo representado, dentro de um sistema em que representar era ordenar o ‘caos’, a ‘oralidade’, a ‘natureza’, a ‘barbárie’ americana” (Ramos, 2008, P.68).

A relação entre a literatura e a política se altera na medida em que muda o contexto social do papel do letrado na sociedade. No período anterior “*à consolidação e autonomização dos Estados Nacionais, as ‘letras’, eram a política*” (Ramos, Idem, P.76). O letrado cumpria um papel de destaque na elaboração dos códigos judiciais e na ordenação da “barbárie” americana por meio de seu discurso literário⁴, o letrado e sua literatura possuía uma relação direta com a política dos Estados recém independentes. Porém, o processo de especialização e profissionalização, próprio da autonomização do estado na modernidade capitalista, fragmenta a república das letras ao criar, mediante um processo de burocratização, seu próprio corpo de funcionários orgânicos, dotados de uma linguagem própria, racionalizada e operada através de códigos que torna

³ Ramos, 2008, P.62.

⁴ A obra, *Facundo: Civilização e Barbárie* (Sarmiento, 1997) de Faustino Sarmiento, seria para Julio Ramos, um exemplo paradigmático deste letrado, ligado ao processo de autonomização do Estado nacional, que ordena a barbárie e identifica os caminhos para o progresso e a civilização mediante seu discurso literário (Ramos, Idem: P.27-45).

desnecessário o “*saber dizer*”⁵, a reivindicação de um “estilo”, próprio das formas discursivas específicas da linguagem literária. A especialização e profissionalização do trabalho intelectual permitem a separação entre o funcionário do estado, o jurista e o escritor da literatura. No contexto da fragmentação da República das Letras, a relação entre a política e a literatura:

“mudará radicalmente em Martí e no final do século, no interior de um sistema cultural em que a literatura problematiza sua relação com o desejo de racionalização, legitimando-se em função da defesa de uma tradição que ela mesma inventa e como crítica do projeto modernizador, que, por sua vez, desenvolveu seus próprios aparatos discursivos, emancipando-se das letras e dos letrados tradicionais”
(Ramos, Idem, P.63).

Esta criação de uma autonomia da política e da jurisprudência frente à literatura e a figura do letrado, permite contraditoriamente, à literatura, fundar a legitimidade de sua própria autonomia através da publicação voltada para o mercado literário. Julio Ramos, porém problematiza os limites desta reivindicação de autonomia pelos escritores literatos hispano-americanos no final do século XIX, através de investigar as características da heterogeneidade do discurso literário na América Latina. As características do mercado editorial na América Latina em fins do século XIX são nitidamente distintas das características deste mercado em países como Inglaterra ou França. Neles, já se havia estabelecido um mercado editorial de livros de literatura que permitia a existência do escritor da literatura enquanto um profissional especializado, já na América Latina, não havia este mercado editorial amplo de livros e de leitores, o que leva Ramos a afirmar que esta situação particular levou os escritores da literatura depender do espaço da publicação de crônicas em jornais enquanto veículo principal de suas produções discursivas. O que possibilitou por sua vez, a formação de um gênero literário particular, a crônica modernista. As limitações do mercado editorial impedem uma institucionalização do sujeito literário, que se mantém instável mediante a situação conflituosa deste sujeito com a imprensa jornalística, e o próprio modo de vida também

⁵ Ver: Ramos, IDEM, P.73.

instável destes intelectuais que dificilmente viviam apenas ou exclusivamente de seus trabalhos como escritores.

A dependência do sujeito literário em relação à imprensa jornalística leva Ramos à problematizar o espaço de publicação do jornal na América Espanhola. A linguagem dos códigos racionalizados, ou do que ele chama de “racionalização burguesa”, presente na linguagem informativa da imprensa, não era em fins do século XIX, uma característica especificamente dominante na linguagem dos jornais da época. O discurso literário e o discurso jornalístico informativo conviviam em conflito no espaço da imprensa hispano-americana⁶. Para Ramos, José Martí se encontra neste contexto em que o intelectual modernista⁷ enquanto sujeito literário, não apenas encontra na crônica, um espaço de “sobrevivência” de uma escrita tradicional, mas um espaço que possibilita um gênero novo e heterogêneo de discurso. Situado no conflito operado pela crítica à reivindicação de um espaço estético interior, poético e apolítico, alheio aos problemas e questionamentos da cidade e sua vida cotidiana, a crônica literária permite o encontro da linguagem literária e poética, “interior” com os problemas do “exterior”, da vida social e política turbulenta da cidade. Um encontro do estético com a política que opera por sua vez uma “*estetização da política*” (Ramos, Idem, P.274). Em José Martí, a crônica literária pauta uma autonomia e distinção em relação à linguagem racionalizadora e informativa do jornalismo através de um discurso com uma linguagem própria, o “estilo”, e a construção de uma narrativa de legitimação, a crítica à modernidade (Ramos, Idem, P.73). Desta maneira, a crônica literária martiana cria a legitimidade de um espaço próprio para a crítica política e literária à linguagem dos discursos institucionalizados do Estado e também da própria imprensa na qual os textos de Martí estão inseridos.

⁶ Rubén Darío expressa sua opinião sobre este conflito da seguinte forma: “*A tarefa de um literato num jornal é extremamente penosa. Primeiro, os receios dos jornalistas (...) O literato pode fazer uma reportagem; já o repórter não consegue ter isso que se chama simplesmente de estilo (...) Em resumo: deve-se pagar (...) ao literato pela qualidade e ao jornalista pela quantidade; seja aquela de arte, de idéia; seja esta de informação (Dário apud Ramos, 2008: P.118)*”.

⁷ Sobre o que significa a especificidade do intelectual “moderno” na América Latina: “*podemos pensar nos escritores da época como nossos primeiros intelectuais modernos, não por que fossem os primeiros a trabalhar com idéias, mas por que certas práticas intelectuais, principalmente aquelas ligadas à literatura, começavam a se constituir fora da política e frequentemente contra o Estado, que já havia racionalizado e autonomizado seu território sociodiscursivo (Ramos, 2008: P.84)*”.

As crônicas de Martí sobre a educação carregam as marcas deste contexto em que, a partir de um lugar de enunciação deslocado do poder estatal, as reflexões sobre a educação constantemente se dirigem na forma de uma crítica á situação existente. A linguagem literária autoriza novos modos de reflexão acerca do tema, além de legitimar uma forma de discurso que constitui a reivindicação específica de uma educação que transcenda o limite de uma racionalidade pedagógica pragmática e utilitária, ancorada no imperativo de tornar a educação “científica” e submetida aos imperativos por desenvolvimento econômico emergentes na modernidade capitalista. Deste modo, o desenvolvimento das idéias de Martí sobre educação parte da crítica daquilo que ele reconhece como um modelo tradicional e “escolástico” de educação, relacionado ao passado colonial e ao Antigo Regime, até a crítica das limitações de certas propostas de educação “científica” que pautam uma desvalorização do campo das humanidades e especificamente da literatura e da poesia na “formação” do homem.

Esta contradição especifica a hipótese desta pesquisa acerca de um caráter heterogêneo do discurso martiano quanto à disputa em torno de certos termos específicos tal como o conceito de educação “científica”, “educação técnica” e “educação popular”. Disputa relacionada a questão de que no contexto de sua época, a reivindicação dominante nas propostas de cunho modernizador era justamente a de desautorizar a literatura clássica e as normas do *saber-dizer retórico* enquanto dispositivo legitimador de saberes heterogêneos, substituído por um modelo de educação científica que exclui o campo da literatura e autonomiza diferentes campos do conhecimento desenvolvendo linguagens especializadas de cunho técnico e utilitário.

Em relação á este debate, Martí se encontrava em um duplo movimento. Em Primeiro, existe a rejeição do saber clássico e retórico identificado enquanto desafio a ser superado e substituído por uma educação científica, cujo caráter em suas especificidades representava um campo aberto de disputa. Em segundo, estava a crítica na ênfase excessiva do caráter utilitário e técnico da educação científica que se torna cada vez mais reconhecida como necessária no contexto de debates, mas que usualmente exclui a literatura e o campo das humanidades, daí a formulação da hipótese da existência deste discurso heterogêneo, no qual notadamente existe um esforço por uma re-elaboração do papel da literatura e da poesia em sua inclusão nos projetos educacionais. Quando José Martí critica a influência da literatura clássica na educação,

ele critica uma *forma de representação* considerada ultrapassada ao mesmo tempo em que é postulado novos modos de representação literária, correspondentes à “modernidade” e estes, sim, necessários à educação. Pretendemos a compreensão do lugar social deste discurso marcado por essa contradição.

Desde 1875 no México, após voltar da Espanha, a questão da necessidade de uma educação pública que respondesse ao desafio de se estender ao conjunto das classes das nações hispano-americanas surge como problema nos artigos martianos para a imprensa.⁸ Nos Estados Unidos, a influência do contexto de debate desse país, notadamente o incentivo à educação técnica e manual relacionada com o pujante desenvolvimento econômico é inicialmente elogiada por Martí enquanto um bom instrumento de educação popular, inclusive recomendado enquanto prática para a América Espanhola⁹. Porém, as opiniões de Martí acerca das características do processo da modernização capitalista em Nova York ganha, com o passar do tempo, contornos acentuados de crítica. Os artigos acerca da educação endereçados ao público hispano-americano passam a ser marcados não apenas pela tradicional prática de recomendação das instituições do EUA enquanto modelo para a modernização no restante do continente, mas também por uma avaliação crítica das instituições vigentes naquele país.

O objetivo continua sendo a recomendação por parte de um escritor supostamente situado em lugar privilegiado, a saber, o de poder observar, lançar um “olhar” sobre a modernização de um país e de uma cidade tomada como referência do “progresso”, e ainda sim, criticá-lo. Martí elabora uma recomendação acerca da educação deste modo diferenciada do modelo cultural da adesão à prática da importação “acrítica” de modelos estrangeiros. Esta questão, da possibilidade do escritor através da imprensa poder dirigir a linguagem de sua crítica contra o Estado, na medida em que este se autonomizou da figura literária dos “letrados tradicionais”, possibilita por sua vez, a caracterização do discurso martiano acerca da modernidade, enquanto este gênero heterogêneo. Em relação à questão específica da educação, isto é notado pelo fato de o

⁸ Ver: Altamirano (org) 2008.

⁹ Este tipo de escrita constituía um gênero literário do relato de viagem em que o estrangeiro recomenda e/ou censura práticas de países considerados referências de “progresso e “modernidade”, Ver: Errazuriz, Rebeca, Revista Universun, Numero 23.

positivismo em fins do século XIX ser dominante nos aparatos estatais que definiam os programas educacionais, os quais o pensamento de Martí vai demonstrando seu contato, mais, sobretudo, sua progressiva distancia e crítica dos imperativos de certos “consensos” do pensamento positivista em termos de educação. Notadamente, a referida exclusão do campo das “humanidades” do conjunto da educação, do qual, entre outros, o intelectual Eugênio Maria de Hostos é um exemplo paradigmático¹⁰ e o excesso de pragmatismo industrializante encontrado do discurso da imprensa dos Estados Unidos, e também na América Latina.

Sabemos que em início do século XX, o escritor modernista finessecular vê a possibilidade não prevista por Martí de assumir um lugar social institucionalizado da onde a crítica ao positivismo passou a ser a bandeira marcante de um contexto com o sucesso da obra *Ariel* de José Henrique Rodó, dentre outros exemplos possíveis que demonstram um distanciamento de certas premissas do positivismo¹¹. Ou seja, esta pesquisa trabalha com a hipótese de que existe uma diferença fundamental no lugar de enunciação do escritor da crônica finessecular e a característica heterogênea de seu território discursivo ou de seu contexto lingüístico, e o posterior sucesso do escritor modernista na elaboração de programas educacionais no início do século XX. Contexto caracterizado pela posição destes intelectuais no interior dos aparatos estatais, escrevendo inclusive, segundo os imperativos deste lugar social que contraditoriamente possibilita um discurso de autonomia da “*cultura*” ou de certa concepção de cultura, frente aos saberes guiados pelo imperativo da racionalidade de mercado. Quanto a esta questão, escreve Julio Ramos acerca da produção de um conceito de cultura oposto a racionalidade do mercado pelo escritor modernista finessecular:

“a ênfase registra a vontade de esvaziar o conceito do racional de sua identificação (iluminista) com a racionalização burguesa, utilitária, em época de positivismo ainda sólido. A “verdadeira” racionalidade se encontrava no oposto da racionalidade utilitária, no território da experiência estética, na cultura” (Ramos, 2008, P236-237).

Esta pesquisa tem por objetivo compreender quais são as repercussões desta elaboração de uma experiência da cultura em oposição a racionalidade burguesa do

¹⁰ Ver Ramos, 2008, P.62-95.

¹¹ Ver, Ramos, 2008 P.231-260.

mercado no âmbito das idéias de Martí sobre a educação. Lembrando em que este escreve em um período em que a especificidade desta crítica não era a tônica dominante no debate sobre educação. Por outro lado, e ainda junto com Ramos, a busca por uma diferenciação na linguagem do escritor modernista no interior do jornal, denuncia, já em fins do século XIX, a busca por uma linguagem que se propõe autônoma frente aos imperativos do mercado, e que constitui o dilema básico do discurso destes escritores. Em outras palavras, a busca por uma diferenciação da “racionalidade” em sua versão positivista. Esta representa uma (possível) atualização histórica da razão do “progresso” iluminista, correspondendo, na América Latina á visão desta como um lugar carente de progresso e modernidade, dentro do binômio cultural *civilização e barbárie*, dentro do qual o real ou suposto “atraso” é usualmente compreendido enquanto domínio da barbárie pelas elites políticas pelos destes países.

Como se sabe, José Martí foi um dos mais famosos críticos deste modelo ao propugnar em *Nuestra América* que “*não existe contradição entre a civilização e a barbárie, e sim entre a falsa erudição e a natureza*” (Martí, 1984), neste caso, a falsa erudição incide como crítica política e cultural das ideologias dos letrados civilizadores, e deste modelo cultural aqui identificado em termo de um conceito de racionalidade linear e identificado com o utilitarismo, um dos objetos da crítica da política de Martí, que influi em seu ideário pedagógico.

Em relação ás características gerais do pensamento positivista na América Latina em sua relação com a educação, o historiador britânico Charles Hale formula que existe a predominância da influência das idéias positivistas, porém, trata-se de um positivismo “*heterodoxo*”, que permeia o pensamento educacional, mas que não possui um conjunto de características fáceis de serem especificadas. Este pensamento educacional estava voltado para a problemática da “*educação de uma nova elite*” (Hale, 2002, P.349). Hale formula que a influência positivista nas idéias sobre educação está:

“(…) em três características gerais da teoria educacional da época: primeiro, uma ênfase sobre o aprendizado ‘enciclopédico’ de temas colocados em uma ordem hierárquica; segundo, uma crescente preferência pelos estudos científicos e práticos, em oposição aos estudos humanistas; e, terceiro, a adoção do secularismo e do controle do Estado” (Hale, 2002, P.350-351).

A educação, portanto, se voltava para a formação de uma elite, imbuída de conhecimentos científicos em uma formação adequada ao que se entendia como exigência do progresso social e econômico. A crítica desta educação “*positivista*” recai centralmente sobre o que se chamava de “*educação escolástica*” ou educação “*humanista*”, negada em favor da proposta de uma educação “*científica*”. Augusto Comte, principal intelectual europeu do positivismo tinha uma preferência especial pelos estudos enciclopédicos, porém, na América Latina a ênfase recaía sobre “*estudos técnicos e utilitários especializados*” (Hale, 2002, P.351), aonde o alicerce dos estudos científicos recaiam notadamente pela matemática. Porém é importante dizer também, que esta sistematização geral não exclui as particularidades nacionais de adaptação das idéias positivistas em diferentes contextos. Esta definição geral é importante em termo da possibilidade de uma comparação das ideias martianas em relação a esta caracterização mais geral do contexto.

Partindo da hipótese anteriormente referida de que o discurso de Martí acerca do papel da *literatura* e da *poesia*, senão do campo de conhecimento das “*humanidades*”, se elabora em uma distinção do contexto positivista. Esta distinção está em que a literatura, mediante a idéia de cultura, “*projeta*” um discurso que intenta dar uma visão “*integral*” do homem *fragmentado*, ou supostamente fragmentado, mediante um discurso de crise das referencialidades espirituais tradicionais nos tempos da modernidade. Ao processo de diferenciação e especialização do conhecimento, é contraposto a *cultura* enquanto um campo de referencia capaz de unir a experiência diversa e fragmentária. As crônicas de Martí em Nova York são importantes fontes para este debate. Este discurso da “*crise*” da “*cultura*” na modernidade possui por sua vez, uma história em que é notada a tentativa destes intelectuais buscarem novos lugares e formas discursivas de legitimação dos saberes produzidos. A falta de um lugar institucionalizado no qual se enuncia a “*crise*” demonstra também, um desejo por estender o campo da influência destes “*letrados tradicionais*” sobre as políticas de Estado. Deste modo, o contexto posterior ao de Martí demonstra um relativo sucesso desta reivindicação¹², principalmente no campo da elaboração de programas educacionais, em início do século XX.

¹² Segundo Ramos esta transição corresponde á mudança do gênero da “*crônica*” ao genro do “*ensaio*”, demonstração de um lugar de enunciação institucionalizado. Ver: (Ramos, P.231-261, 2008).

“Educação Científica”, “Educação da Inteligência” e “Educação dos Sentimentos”.

Em artigo publicado em Nova York em 1883 com o nome de *Educação Científica* para o periódico *La América*, Martí demonstra uma postura bastante enfática acerca da necessidade de uma educação científica. Esta reivindicação continua presente em outras fases de sua produção, porém é importante notar que é um artigo escrito dois anos após ele começar a viver em Nova York de uma maneira fixa¹³, partindo de um entendimento que as reflexões de Martí sobre a modernidade em Nova York vão ganhando contornos cada vez mais críticos com o passar do tempo. A crítica do artigo recai sobre o que ele identifica como uma educação escolástica, correspondente às sociedades de antigo regime, e cujo modelo de ensino seria ainda vigente na América Latina:

“formaram-se dois campos, em um, maltratados e pouco numerosos, entrincheiram-se os homens acomodados e tranqüilos, 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 (...) e vêem 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 é identificado com uma época de estabilidade anterior ao tempo de intensas mudanças e fluxos da modernidade, e do mesmo modo com que em outros textos¹⁴, Martí pauta a necessidade de uma poesia moderna que corresponda á novos modos de representação destes tempos instáveis. Também a educação não poderia seguir os parâmetros de tempos “tranqüilos” e “acomodados”, tendo, portanto, que se adequar á instabilidade desses novos tempos, a esta aceleração do fluxo das mudanças.

Porém, ainda haveria imprecisão acerca dos rumos a seguir nesta transformação: *“Não sabem como há de se dar-se, mas todos concordam que é imprescindível e improrrogável que se dê”* (Martí, Idem, P.75). O único consenso existente no discurso modernizador seria o da necessidade da educação ser científica, porém fica em aberto o como isto deve se dar concretamente. Neste artigo, Martí não delineia de forma clara

¹³ No período anterior ele viveu em vários países, principalmente México, Guatemala e Venezuela, sempre tentando voltar para Cuba em prol da luta independentista. Ver: (Retamar, 1984).

¹⁴ Tal como no *“Prólogo al Poema Del Niágara”* (2002) ou na crônica *“El Poeta Walt Whitman”* (2003).

uma proposta, apenas alude á 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*¹⁵ (Martí, Idem, P.76). A crítica á obrigatoriedade da referência aos textos da tradição clássica é evidente, e também o apelo ao estudo dos autores contemporâneos da ciência da época. Daí 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 á natureza*” (Martí, Idem, P.76).

A idéia de ligar as “forças do homem á natureza”, ou seja, uma educação ligada á transformação econômica da natureza, implica em uma dimensão utilitária da racionalidade pedagógica, porém, não se pode descuidar de “subtrair” os “elementos espirituais”. Martí aqui faz uma breve menção ao risco da educação técnica e científica, que ele mesmo recomenda, descuidar da formação ético-política ou cultural do cidadão. Se a religião, a “*História de Josué*”, deve dar lugar á “*história da formação da terra*” (Martí, Idem, P.76), ou seja, a ciência, quais seriam estes “elementos espirituais” necessários á nova educação invocada como um imperativo de novos tempos? Na medida em que as formas tradicionais de representação se encontram em crise, tratar-se-ia de permitir a *liberdade* de criação, de forma a que novas formas fossem encontradas.

Uma “resposta” que Martí formula em Nova York á respeito, e mesmo antes, coloca a literatura como este elemento possível de trazer uma unidade espiritual *fragmentada* na modernidade ao antever para os homens um futuro de possível reconciliação. Na crônica *El Poeta Walt Whitman* (1884) ele escreve: “*Cada estado social trae su expresión a la literatura, de tal modo que por La 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 atribuído á Martí pela literatura e a sua distancia com um pensamento sobre a educação que a ignora: “*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*” (Martí, Idem, P.107). O papel da poesia, entendendo aqui a

¹⁵ Zoólogo alemão defensor do Darwinismo.

poesia enquanto expressão das letras e da cultura na formação do homem é vital para os povos em sentido ético-político, deste 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, Idem, P.107) ¹⁶ A necessidade de uma literatura *autenticamente americana*, tal como Martí propugna em *Nuestra América* pode ser vista dentro deste imperativo. O de formar uma consciência patriótica e americanista entre os povos hispano-americanos. Porém, em relação á sua experiência em Nova York, ou seja, em uma cidade considerada um dos centros da modernidade capitalista e possuindo traços de uma dinâmica cultural distinta, Martí adverte que a reflexão e o desenvolvimento da sensibilidade mediante a literatura fariam permitir a massa enxergar além do *vugo* de seus apetites mundanos, constantemente excitados na vida da cidade.

Para melhor abordar esta questão abordaremos um texto no qual Martí realiza uma crítica da educação pública tal como ele a entendia em Nova York através da crônica *Um Falso Conceito de Educação Pública* (28 de setembro de 1886). A narrativa da crônica começa fazendo uma descrição da agitada vida no mês de setembro nos EUA: “*Escolas, teatros e eleições: eis a grande festa de setembro*” (Martí, 2007, P.100); As aulas começavam em Nova York neste mês e esta causalidade é o ponto de partida para os comentários sobre a educação. É notável a representação dos trabalhadores da cidade enquanto uma *massa* indiferenciada, verdadeiras “criaturas”: “*como abelhas coloridas saiam das bocas da rua bandos de criaturas que iam para as escolas para tomar seus postos*” (Martí, Idem, Ibidem). A massa se entretém com a diversidade de mercadorias, panfletos, cartazes. Martí opõem a massa na cidade á lembrança de sua terra no exílio: “*Este espetáculo, porém, que encolhe o pouco que aqui fica da alma nos peitos tropicais, parece dilatar e rejuvenescer o peito dos filhos do país*” (Martí, Idem, Ibidem). Esta massa se renova ao se preocupar com o efêmero. Esta efemeridade da vida na cidade capitalista é relacionada á educação e seus

¹⁶ Tradução Nossa: A donde irá un pueblo de hombres que hayan perdido El hábito de pensar con Fe na significación de sus actos” (Martí, 2003, P.107).

problemas. A educação esta também como havemos dizendo, não poderia ser apenas utilitária:

“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 em 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”. (Martí, Idem, P.101).

Para a América Latina, não é recomendado uma educação apenas utilitária, pois elas não abarcam *todos* os elementos de um povo. Neste sentido o campo das humanidades que Martí designa simplesmente como a literatura ou a poesia devido á falta de um lugar de enunciação especificamente institucionalizado, é apontado como uma falta, um elemento ausente no discurso modernizador recorrente. Martí enuncia que nos EUA existem muitas escolas, o que é elogiado, porém o que ele coloca em xeque seria a qualidade delas quanto á orientação vigente. Faltaria nas escolas dos EUA algo que Martí diz encontrar, em maior grau, na Alemanha¹⁷, a possibilidade da criança desenvolver seu próprio pensamento em um exercício livre da razão. Martí busca entender um problema específico. O possível motivo dos jovens em Nova York saírem das escolas com cerca de 14 anos, e ainda sem ter aprendido pouco além de escrever mal e ter memorizado números e procedimentos aritméticos elementares.

A resposta que ele desenvolve parece caminha para a problemática da identidade, mas precisamente a falta de identidade destes jovens com a escola. A falta de identidade de uma massa de trabalhadores emigrados de outros países com a terra aonde vivem, a competição exarcebada e cotidiana para garantir os bens mais elementares da vida, jogam os homens uns contra os outros e caracterizam uma *“idéia mesquinha de vida que é aqui o cupim da vida nacional”* (Martí, Idem, Ibidem). Neste ambiente de competição *“os homens não se detém a consolar-se e ajudar-se”*, em um jogo de azar *“que só triunfa o rico”* (Martí, Idem, Ibidem). *“Colossais fileiras de dentes são essas massas de homens”* (Martí, Idem, P.105). Buscando entender o como a imigração influi na *“cultura pública”* Martí percebe gerações famintas, em satisfazer seus apetites banais sem se perguntarem por motivos mais *“elevados”* da vida situados

¹⁷ *“grande benção seria se as escolas aqui (Nova York) como nisso são em maior grau a Alemanha, casa da razão, onde com direção judiciosa se habituassem a criança a desenvolver seu próprio pensamento (...)”* (Martí, 2007, P.102).

na ordem da cultura. Esta massa em frenética competição é representada como um lugar de carência de *cultura*.

Esta temática é reproduzida por vários intelectuais também em início do século XX, porém, não se trata de uma questão puramente moral, é a própria vida na cidade moderna que empurra os homens uns contra os outros, que “*empregam com ânsia a segunda metade da vida em livrar-se da miséria que passaram na primeira*” (Martí, Idem, Ibidem). Emigrados, longe de sua pátria, de sua família, e de suas tradições, sumamente solitários, ou seja, as referências que Martí entende como capazes de criar no homem *raízes* faltariam ali, completamente. Neste juízo se misturam claramente, a sua experiência pessoal de vida como exilado nos EUA, com a observação de um intelectual em meio aos trabalhadores da cidade. Esta experiência *fragmentada* da vida conduz á uma concepção dela também fragmentada na educação, “*tal o conceito da vida: tais são os conceitos fragmentados sobre sua condução que dele derivam*” (Martí, Idem Ibidem). A experiência da fragmentação é uma das concepções centrais de Martí para explicar o problema da educação pública em Nova York. As tentativas da religião, identificadas por Martí enquanto sistemas tradicionais que não dão conta de orientar o homem mediante a experiência da fragmentação, fracassam: “*Inutilmente pretendem os homens previdentes dirigir pela cultura e pelo sentido religioso esta massa pujante que procura sem freio a satisfação rápida e ampla de seus apetites*” (Martí, Idem, Ibidem). Daí a reflexão de Martí de quais os modos de representação possíveis e necessários á uma época de intensas mudanças em seu debate sobre a poesia moderna em sua busca de uma linguagem que represente a possibilidade de harmonia da experiência fragmentária.

A crítica da linguagem quantitativa na abordagem da imprensa da época acerca da educação é notável, “*enfileirar estatísticas*” (Martí, Idem, P.102) de nada adiantaria tendo em vista a falta de identidade da população com a educação, entendendo-a enquanto uma “*prisão abominável da juventude*” e também “*um castigo injusto de sua pobreza*” (Martí, Idem, P.104). O centro do problema estava no modo de existência precária desta população trabalhadora em todos os aspectos, “*Aqui morre a alma por falta de emprego*” (Martí, Idem, P.105). O excesso de uma racionalidade utilitária¹⁸ não seria apenas um conceito estendido á educação, mas um conceito “*descarnado da*

¹⁸ Me refiro aqui ao utilitarismo enquanto filosofia do liberalismo.

existência” de onde *“nasce o modo imperfeito de preparar as crianças para ela”* (Martí, Idem, P.106). Neste sentido é criticado também o excesso de memorização e uso autorizado de castigos corporais. Torna-se urgente repensar o conceito da própria existência: *“Essa é a preocupação de todos, o medo a fadiga”*, isto em relação ao *“legislador que dispõe os cursos, o especialista que os aconselha, a mestra que tem de ensiná-los”* (Martí, Idem, Ibidem). Uma educação que ensine a beleza da poesia e as *“formas universais da vida”* (Martí, Idem, P.107) é contraposta á ênfase utilitária na aritmética e memorização. A experiência estética da cultura e da beleza é indicada como meio de desenvolver uma educação distinta, que eduque a inteligência, os sentimentos e a sensibilidade. *“O ensino, quem não o sabe, é uma obra de infinito amor”* (Martí, Idem, P.103).

A concepção apontada por Martí enquanto retórica faz da educação, *“camisas da inteligência”* (Martí, Idem, P.107), que impedem o exercício da originalidade, reivindicação própria do modernismo literário que Martí relaciona á educação. A visão latino-americana dos Estados Unidos como referência do progresso confundiria ao observador estrangeiro quais seriam os elementos que garantem a *“pujança do trabalho”* (Martí, Idem, Ibidem) e aqueles que estariam deslocados desta pujança. Os que chegam de fora com *“o empurrão que dá a necessidade”* (Martí, Idem, Ibidem) e os trabalhadores do campo, carregariam uma *“força original incontrastável”* (Martí, Idem, Ibidem) em oposição aos jovens criados neste modelo de escola criticada, *“hordas de impotentes, criados por pais ansiosos e professoras coléricas, em escolas de mera palavra”* (Martí, Idem, Ibidem). *“Homens vivos, homens diretos, homens independentes, homens amantes – isso tem de fazer as escolas, que agora não o fazem”* (Martí, Idem, P.108). A experiência da cultura e do estético aparece como resposta a uma educação concebida em limites estreitamente utilitários: *“Não só se vê a existência principalmente pelo aspecto da necessidade de satisfazer com o trabalho a seus afãs, mas se a vê exclusivamente por esse aspecto”* (Martí, Idem, P.106) Alargar o horizonte de concepção da vida passa a ser uma tarefa estipulada para a educação.

Conclusão:

A experiência da cultura e do estético aparece como resposta no discurso martiano a uma educação concebida em limites estreitamente utilitários, e também, com

ultrapassados métodos tradicionais ou retóricos. A educação dos sentimentos, aproximando o homem com a vida, e com a sensibilidade do olhar, mediante a cultura e a poesia, permite reflexões que se opõem a identificação de uma experiência fragmentária e conflituosa da existência na modernidade capitalista. Neste contexto de vigência do pensamento positivista, Martí desenvolve um conceito particular de educação científica, em sua experiência nos EUA, relacionando a crítica a características excludentes da modernidade capitalista com a educação, ao postular propostas diferenciadas de educação popular tendo em vista, sujeitos preteridos do espaço da representação política ou do espaço público, neste caso específico de Nova York, o papel do imigrante trabalhador e sua influência sobre a cultura pública. A educação técnica ou manual enquanto 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 referencialidade. Martí recomenda que a educação na América Latina não seja pautada por este modelo que identificamos em termos de uma racionalidade pedagógica utilitarista. A dificuldade da educação contribuir para o homem criar *identidade* e deitar *raízes* é colocado enquanto um problema ético-político fundamental. Daí a presença no seu discurso de uma valorização da literatura e da poesia na educação ou, em outros termos, a chamada educação dos sentimentos e da sensibilidade, entendida de forma relacionada á educação da inteligência ou educação científica. Buscamos realizar uma crítica contextual destes dois textos específicos enquanto apresentação de uma parte inicial da pesquisa, aonde a discussão bibliográfica de alguns autores, principalmente Ramos, permite delinear uma visão do contexto de debates e apresentar certas linhas teóricas de orientação de pesquisa, junto á análise desses dois documentos com o objetivo de abordar algumas questões centrais da concepção de *educação científica* e *educação popular* em José Martí.

Bibliografia:

- Altamirano, Carlos (org). "*Introducción General*", In: Historia de los Intelectuales en América Latina. 2008. Ed. Conocimiento.
- BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina. Vol. 4. C. 1870 a 1930.** SP: Ed. USP, 2002.

- ERRAZURÍZ, Rebeca. **Sarmiento y Martí en los EE.UU: Imaginarios de la Modernidad.** Revista Universum N° 23 Vol. 1: 40-65, 2008.
- GOMES, Miguel (org.). **Estética del Modernismo Hispano Americano.** Caracas, Biblioteca Ayacucho, 2002.
- MARTÍ, José. **Política de Nuestra América.** México: Siglo Veintiuno, 1984.
- MARTÍ, José. **Educação em Nossa América.** Textos Seleccionados. Ijuí: Ed: Ijuí, 2007.
- MARTÍ, José. **Escenas Norte Americanas.** Caracas: Biblioteca Ayacucho, 2003.
- RETAMAR, Roberto Fernández. **Martí y la Revelación de Nuestra América.** In: “*Política de Nuestra América*”. La Habana, Editorial de Ciências Sociais, 1984
- RAMOS, Julio. **Desencontros da Modernidade na América latina. Literatura e política no século 19.** BH Humanitas, 2008.
- POCOCK, John. **Linguagens do Ideário Político.** SP: Ed. USP, 2003.
- SKINNER, Quentin. **Meaning and Understanding in the History of Ideas.** History and Theory, Vol .8 No.1. (1969). Pp. 3-53. Disponível em: <http://links.jstor.org>