

JOSÉ MARTÍ

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávoro

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jäder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva



Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud



JOSÉ MARTÍ

Ricardo Nassif

Tradução e organização
José Eduardo de Oliveira Santos



ISBN 978-85-7019-548-7
© 2010 Coleção Educadores
MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica MEC/UNESCO, o qual tem o objetivo a contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal. Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

A reprodução deste volume, em qualquer meio, sem autorização prévia, estará sujeita às penalidades da Lei nº 9.610 de 19/02/98.

Editora Massangana
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patrícia Lima
Revisão
Sygya Comunicação
Revisão técnica
Maria Abádia da Silva
Ilustrações
Miguel Falcão

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Nassif, Ricardo.

José Martí / Ricardo Nassif; Eduardo Santos (org.). – Recife:

Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

138 p.: il. – (Coleção Educadores)

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7019-548-7

1. Martí, José, 1853-1895. 2. Educação - Pensadores – História. I. Santos, Eduardo. II. Título.

CDU 37

SUMÁRIO

Apresentação, por Fernando Haddad, 7

Ensaio, por Ricardo Nassif, 11

O professor, 11

Suas ideias pedagógicas, 16

A ideia da educação, 16

Educação como ato de criação, 19

Educação e desenvolvimento infantil, 19

A dimensão social e política da educação, 20

Educação científica, 21

A presença da concepção ético-política de Martí
na educação brasileira, por Eduardo Santos, 27

Martí atual, 39

Textos selecionados, 43

Um projeto de instrução pública, 43

Aprender nas fazendas, 46

Educação científica, 48

Escola de mecânica, 50

Escola de eletricidade, 53

Mente latina, 56

Escola de artes e ofícios, 58

Trabalho manual nas escolas, 59

Mestres itinerantes, 62

A escola de artes e ofícios de Honduras, 67

Reforma essencial no programa das universidades americanas. Estudo das línguas vivas., 69
 Gradual abandono do estudo das línguas mortas, 69
As escolas nos Estados Unidos, 73
A universidade dos pobres, 81
Fragmentos, 88
Prólogo aos *Contos de hoje e de amanhã*, de Rafael de Castro Palomino, 94
El Poema del Niágara, 96
Correspondência a *El Partido Liberal*, de México, 98
Nuestra América, 1891, 98
Cartas inéditas de José de la Luz, 100
Rafael Maria de Mendive, 101
As segundas da Liga, 103
Julio Rosas, 107
O colégio de Tomás Estrada Palma em Central Valley, 108
Formosa noite de “A Liga”, 115
Eusébio Guiteras, 119

Cronologia, 121

Bibliografia, 125

Obras de José Martí, 125
Obras sobre José Martí, 126
Obras sobre José Martí em português, 136

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l'éducation*, organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

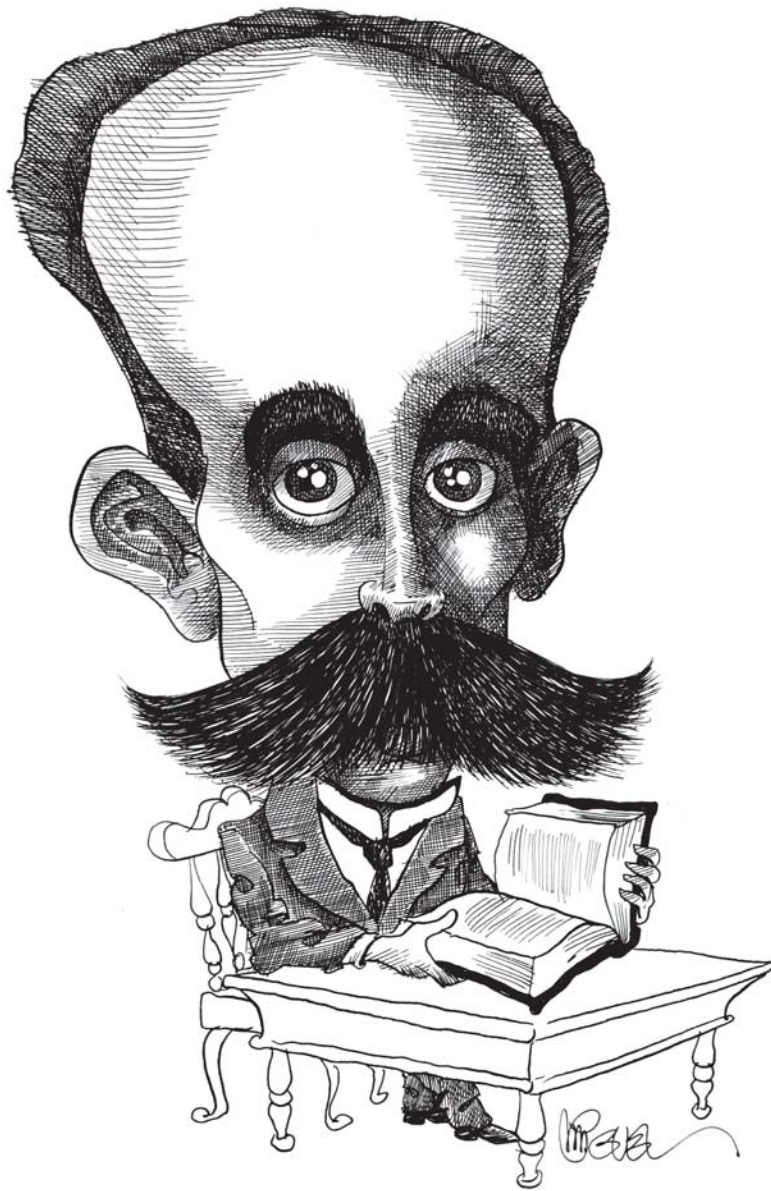
É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: “Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação”. Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação



JOSE MARTÍ¹
(1853-1895)

Ricardo Nassif²

A vida, a obra e o pensamento de Jose Martí podem ser analisados de muitos e diversos ângulos. Nossa intenção aqui é apresentar seu perfil como educador e evidenciar suas principais ideias pedagógicas, tarefa para a qual não temos as vantagens daqueles que investigam ou analisam Martí do privilegiado ângulo do excepcional escritor que ele foi. A grandeza de seu estilo revela-se em tudo o que produziu, dos versos simples (*versos sencillos*) ao mais apaixonado de seus discursos revolucionários. O pedagógico, por sua vez, disperso aqui e ali, emerge dos mais inesperados lugares. Contudo, embora na maioria das vezes se ocultem em seus trabalhos literários ou entre suas ideias políticas, tem tamanha importância que justifica exame.

O professor

Martí foi mestre e professor, no sentido “escolar” desses termos, apenas por acidente, ainda que seja preciso esclarecer que sua personalidade era tão estruturada que, nele, o que era contingente expressava o permanente.

Teve grandes mentores como José de la Luz y Caballero, que não conheceu pessoalmente, e Rafael María Mendive, que nele plan-

¹ Este perfil foi publicado em *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris, Unesco: Escritório Internacional de Educação, v. 24, n. 1-2, pp. 107-119, 1994.

² Ricardo Nassif (Argentina) foi professor das universidades de Tucumán e La Plata, e membro do quadro da Unesco. Autor de numerosas obras, entre as quais cabe mencionar: *Dewey: seu pensamento pedagógico* (1968) e *Teoria da educação* (1980). Seus interesses em educação direcionam-se à teoria da educação no âmbito da América Latina. Faleceu em 1984.

tou as sementes de uma vocação humanística que jamais deixaria de crescer. José de la Luz foi o professor da geração anterior à de Martí e, como o próprio Martí admite, ensinou a ele uma lição fundamental: “Sentar-se para produzir livros, que é coisa fácil, é impossível quando se é consumido pela intranquilidade e ansiedade e não há tempo para a tarefa mais difícil de todas, que é produzir homens” (Martí, 1953, v. 1, p. 854). Entretanto, enquanto De la Luz foi uma figura lendária, Mendive foi para Martí um exemplo diário de poeta e professor.

Martí iniciou sua escolarização em uma pequena escola distrital de Havana, mas fez progressos tão rápidos que quando chegou aos dez anos de idade seus pais decidiram enviá-lo a uma escola mais importante, para estudar inglês e contabilidade. A pobreza de sua família fez com que, muito cedo, seu pai decidisse que “ele já sabia o suficiente” e o levasse consigo para trabalhar no campo. Nesse ponto, um padrinho protetor insistiu em apresentar o jovem José Julián a Mendive que, nesse ano de 1865, passava a dirigir a Escola Secundária para Meninos de Havana. Nessa escola, Mendive criou tal clima de poesia e sabedoria que Martí viu satisfeitas todas as suas mais profundas aspirações acerca desses temas, revelando-se ali “sua atividade criativa, que vai tomando consciência de si mesma graças a contatos tão fecundos”³. Nesse ambiente ele não só respondeu com entusiasmo à vida de sentimento e inteligência como também atuou ocasionalmente como professor, responsabilizando-se pela escola nas ausências do diretor.

Em razão do apoio de Mendive ele pôde completar os primeiros dois anos de curso da escola secundária, concluindo sua certificação mais tarde na Espanha, o que também aconteceria com seus estudos universitários. Assim, em Madri, iniciou seus estudos de direito, filosofia e letras e, para suprir recursos financeiros, exer-

³ Lizaso, F. *Martí, El místico del deber*. Buenos Aires: Losada, 1940.

ceu suas primeiras experiências como professor particular de duas crianças quando mal completara 18 anos de idade.

De Madri foi a Zaragoza, onde se diplomou em direito civil e canônico, filosofia e letras. De Zaragoza seguiu para Paris e, depois, para a Inglaterra, dali partindo para o México. Neste país entrou em contato com o enfrentamento entre romantismo e positivismo, assistindo aos debates que em 1875 se realizavam no Liceu Hidalgo, caixa de ressonância intelectual das reformas de Benito Juárez e Lerdo. Martí interveio nesses debates sublinhando algumas das ideias que viria a aprofundar mais tarde.

Deteve-se no México até fins de 1876, quando se dirigiu à Guatemala, onde se tornou professor de literatura e composição na Escola Normal Central (*Central Teacher Training Center College*), cujo diretor era seu compatriota Izaguirre, e onde também ensinou literatura alemã, francesa, inglesa e italiana na universidade. Não obstante seu êxito nessa experiência docente, a mais sistemática que pode cumprir, em setembro de 1878 retornou a La Habana, onde obteve permissão temporária para ensinar no Colégio Hernández e Plasencia de educação primária e secundária, tarefa que desempenhou simultaneamente ao trabalho num escritório de advocacia. Um ano mais tarde sua permissão de ensino era revogada e ele se viu forçado a contentar-se com uma posição menor na atividade jurídica. No entanto, como infatigável conspirador em nome da independência de Cuba, foi preso pela segunda vez (a primeira havia sido quando ele tinha apenas dezesseis anos). Como consequência, voltou à Espanha, em seguida passou por Paris e, em 1881, chegou a Nova Iorque.

A Venezuela o recebeu em 1881 e ali, logo após sua chegada, o Colégio de Santa Maria o encarregou das aulas de língua e literatura francesas, enquanto Guillermo Tell Villegas lhe cedeu aulas

nas quais o prócer cubano vivia cercado por estudantes que, nas palavras de Lizaso⁴, sentiam-se cativados por uma espécie de magia. Isso também teria precoce fim, pois desagradou o presidente Guzmán Blanco aquele apaixonado cubano que pregava com tanta energia a liberdade.

Retorna uma vez mais a Nova Iorque, onde começou a trabalhar pela independência de seu país com incrível potência combativa, que corria paralelamente à infinita ternura que resultaria na publicação de *A idade de ouro* (*La edad del oro*), “uma publicação mensal para entretenimento e instrução das crianças da América”, como se lê na capa de sua primeira edição, que apareceu em julho de 1889. A linguagem de Martí não perdia em beleza nem descia à puerilidade ou ao sentimentalismo para dirigir-se às crianças. Isso está visível nos cativantes estudos biográficos como *Três heróis* (*Tres héroes* – San Martín, Bolívar e Hidalgo); em gemas poéticas como *Dois milagres* (*Dos milagros*); em histórias como a do homem que tinha sua vida narrada pelas casas em que havia morado; em traduções de contos como *Meñique* ou *O camarão encantado* (*El camarón encantado*); em adaptações da *Iliada* e muitos outros trabalhos.

O que Martí buscava alcançar com *A idade de ouro*? Ele próprio proclama sua intenção ao dirigir-se aos destinatários daquela publicação, que era escrita

⁴ Segundo Saul Flores (In *Martí educador*, Arquivo José Martí, ed. F. Lizaso, Ministério da Educação, Havana, vol. VI, n. 1-4, janeiro-dezembro, 1952), teria sido Ernesto Morales, comentarista de *La edad de oro*, quem chamou a atenção para a teoria educacional de Martí. Por sua parte, Fernández de la Vega (*Arquivo José Martí, op.cit.*, vol. IV, n. 1, janeiro-abril, 1943) adere à opinião de Isidro Méndez, para quem as ideias martianas constituem “um programa completo de educação popular”. Contudo, a maioria dos que estudaram o tema concorda que sabemos pouco de Martí como pedagogo, afora alguns estudos como o de Diego Ortega (*Los valores educacionales en José Martí, Arquivo José Martí*, vol. V, n. 1, janeiro-junho, 1950), ou os breves artigos de Saul Flores ou Cordeiro Amador (*José Martí, educador*, Arquivo José Martí, vol. V, n.3, janeiro-junho, 1951). Encontram-se somente referências dispersas nas várias biografias escritas sobre José Martí, ainda que seja possível existir estudos mais recentes que não tivemos condições de consultar. Esclareça-se que estamos falando de Martí como um “teórico” da educação, e não do Martí “educador”, tema este que recebeu tratamento mais amplo, possivelmente por ser mais acessível.

para que as crianças americanas saibam como as pessoas costumavam viver e como elas vivem atualmente na América e em outros países; de que modo muitas coisas são feitas como vidro e ferro, máquinas a vapor, pontes suspensas e luz elétrica; para que quando uma criança vir uma pedra colorida saiba porque a pedra tem cores. Falaremos de todas as coisas que são feitas nas fábricas, onde acontecem coisas mais raras e interessantes que nos contos de magia e são magia de verdade, mais linda que a outra (...). Trabalhamos para as crianças porque são elas que sabem amar, porque são elas a esperança do mundo. (II, 1207-8)

A idade de ouro deixou de ser publicada em outubro de 1889. Contudo, a ternura militante de Martí não se extinguiu, e se as crianças tinham sido o objeto de sua atenção, agora o eram os humildes. Converteu-se no motor da Liga da Instrução (*League for Education*) de Nova Iorque, voltada aos trabalhadores negros, e retornou ao ensino como professor de Espanhol na Escola Secundária Central (*Central High School*).

Foi dessa forma que, sem renunciar a seu combate pela liberdade de Cuba, transcorreu sua vida durante o agitado período de 1890 a 1895. Finalmente, em 31 de janeiro de 1895, ele saiu de Nova Iorque para uma viagem da qual nunca retornaria. Lutando por sua pátria na Batalha de Boca de Dois Rios, morreu em 19 de maio de 1895. Sua morte parece ter sido quase um ato criativo e voluntário, tal como ele sempre desejara: “Como um homem bom, com meu rosto ao sol”.

Não pretendemos, aqui, apresentar uma biografia plena do “apóstolo cubano”, mas simplesmente indicar os momentos de sua vida nos quais ele foi, ou pôde ser, um mestre e professor sistemático, “escolar”. Feito esse balanço, compreende-se que não teve tempo para o tipo de magistério encerrado entre as quatro paredes de uma sala de aula. A América foi a sua verdadeira sala de aula, na qual exerceu o supremo magistério dos libertadores de povos, apesar de sempre ter existido, em seu íntimo, o outro professor, que só emerge de tempos em tempos.

Suas ideias pedagógicas

Dois fatores incidiram na escassa atenção que tem sido dispensada às ideias pedagógicas de Martí. Em primeiro lugar – uma característica que ele compartilha com quase todos os construtores da América –, o homem de ação foi obscurecido pelo homem de pensamento, e é difícil não se deixar levar pelo encanto de seu perfil humano e poético. A segunda razão relaciona-se a um determinado modo de compreender o pedagógico a partir da relação que hoje se estabelece entre a educação e a vida. Neste enfoque, alheio às teorias educacionais de então, sem romper a unidade humana que foi Martí, tudo o que nele há de expressão literária ou de preocupação política nos ajuda a compreendê-lo como educador e teórico da educação.

De fato, ele escreveu comparativamente pouco sobre a pedagogia, embora o suficiente para que não seja possível proceder a uma análise exaustiva num breve perfil como este.

A ideia da educação

Entre as múltiplas definições que Martí ofereceu de educação, escolhamos as seguintes: “A educação [...] habilita os homens para obter, com desafoço e honradez, os meios indispensáveis de vida no seu tempo de existência, sem desdenhar, por isso, as aspirações delicadas, superiores e espirituais que representam a melhor parte do ser humano” (II, 495). “A educação tem um inescapável dever para com o homem [...]: conformá-lo ao seu tempo, sem aliená-lo da grande e final tendência humana” (II, 497). “Educar é depositar no homem toda a obra humana que o antecedeu; é fazer de cada homem síntese do mundo vivente (...) colocá-lo ao nível de seu tempo (...) prepará-lo para a vida” (II, 507). “Educar é dar ao homem as chaves do mundo que são a independência e o amor, e preparar suas forças para que a elas recorra por si, no passo alegre dos homens naturais e livres.” (I, 1965)

Nessas definições encontram-se duas ideias centrais da concepção pedagógica de Martí: a educação é “preparação do homem para a vida”, sem descuido de sua espiritualidade, e a “conformação do homem ao seu tempo”, podendo-se interpretar que a educação representa para o indivíduo a conquista de sua autonomia, naturalidade e espiritualidade.

Martí estabelece clara distinção entre a educação e a instrução. A primeira se refere ao sentimento, enquanto a segunda é relativa ao pensamento. Reconhece, no entanto, que não pode haver boa educação sem instrução, já que “as qualidades morais se ampliam em valor quando são realçadas por qualidades inteligentes” (I, 853). Essa diferenciação ajuda-nos a entender o significado da educação como o propósito de “depositar no homem toda a obra humana”, de “fazer de cada homem uma síntese do mundo vivente em seu próprio tempo”. A educação como recapitulação não é possível se não for acompanhada da instrução. Mas, para conformar o homem à sua época e capacitá-lo para a liberdade e a espiritualidade, a educação não se cumpre a não ser pelo que ela é essencialmente: um cultivo integral de todas as faculdades humanas.

Na teoria pedagógica de Martí, nenhuma das ideias acima sintetizadas tem tanta força quanto a de que a educação deve conformar o homem ao seu tempo. Ao expressá-la dizendo que “é criminoso o divórcio existente entre a educação recebida numa determinada época e a época em si” (II, 507), ele de fato impõe dois sentidos à educação. Um é direto e literal, no qual a época é vista como o tempo que nos cabe viver, comum a todos os homens que nesse tempo desenvolvem sua existência, o que revela a aguda consciência histórica que permeia todo seu pensamento pedagógico. Cada tempo exige instituições e formas educativas que lhe sejam adequadas, e isto fica claramente disposto com relação à educação superior: “Ao mundo novo corresponde uma nova universidade” (II, 507). O outro sentido que atribui à ideia é mais figura-

do e indireto, embora tão real quanto o sentido literal, e implica projetar a categoria tempo à de espaço histórico, de modo que ambas se fundem. A época, além de um tempo, é um contexto.

Em artigo publicado em *Pátria* (2 de julho de 1883), Martí diz:

O perigo de educar as crianças fora de sua pátria é quase tão grande quanto a necessidade, nos povos incompletos e infelizes, de educá-los onde adquiram os conhecimentos necessários para orgulhar seu país nascente (...). É grande o perigo porque não se há de criar laranjeiras para plantá-las na Noruega nem plantar macieiras para que frutifiquem no Equador, mas sim que da árvore transplantada deve-se conservar a seiva nativa, para que quando retorne ao seu rincão possa deitar raízes (I, 1863).

Referindo-se aos motivos para publicar *A idade de ouro*, escreveu ao mexicano Manuel Mercado:

A revista traz pensamento profundo, e como me encarreguei dela (...) há de ser para ajudar no intento a [que] me propus, que é o de encher nossas terras de homens originais, criados para serem felizes na terra em que vivem e a viver em harmonia com ela, sem dela divorciar-se como cidadãos retóricos ou estrangeiros desdenhosos, nascidos por castigo nesta outra parte do mundo. (II, 1201)

Sua concepção não é xenófoba, pois eram poucos os que, como ele, acreditavam na solidariedade entre os povos. Tampouco arbitrária porque o próprio desenvolvimento natural do homem é condicionado pela atmosfera existente em uma sociedade particular, já que “o fim da educação não é formar um homem nulo, pelo desdém ou pela impossibilidade de se adaptar ao país em que há de viver, e sim prepará-lo para lá viver uma vida boa e útil” (I, 864), isto é, formar pessoas de acordo com o ideal que Martí reclama para a América: “Homens bons, úteis e livres” (I,866).

Mas como formar homens virtuosos, se não pelo amor? Como fazê-los livres, se não permitindo que vivam em liberdade? Como concebê-los úteis sem o conhecimento científico da natureza?

Educação como ato de criação

Martí concebia a educação como um ato de amor, conforme se pode comprovar pelo exemplo de sua própria vida e pelas ideias que manifestou sobre o tema. Para ele, o ato pedagógico era uma relação concreta entre seres humanos alimentada pelo amor, crença que esteve por trás de seu clamor pelo estabelecimento de um corpo de professores “missionários” capazes de “instaurar uma campanha de ternura e de ciência” (II, 515), de professores itinerantes comprometidos com o diálogo (“dialogantes”), e não de pedantes mestres-escola.

Mais especificamente, todavia, a educação é um constante ato criativo e seu agente principal, para Martí, o professor. Ele expressou isso poeticamente quando recordava sua estadia na Guatemala: “Cheguei há alguns meses a um bonito povoado; ao chegar, era pobre, desconhecido e triste. Sem perturbar meu decoro, sem dobrar minha firmeza, aquele povo sincero e generoso deu abrigo ao peregrino humilde: fizeram-no professor, que é fazê-lo criador.” (II, 205)

Educação e desenvolvimento infantil

Assim, Martí via o ato pedagógico, da perspectiva do educador, e, por concebê-lo “ao mesmo tempo como uma relação”, também o via do ponto de vista do aluno, que é o outro termo da relação. Bastariam as quatro edições publicadas de *A idade de ouro* para comprovar seu profundo conhecimento da alma infantil. No entanto, ele foi muito além disso, oferecendo em seus textos uma série de ideias sobre o desenvolvimento da criança e da educação. Para ele, à educação não caberia perturbar esse desenvolvimento, e as escolas deveriam ser “casas da razão” onde, sob judiciosa orientação, a criança se habituaria a desenvolver seu próprio pensamento.

O princípio da individualidade como fator básico da educação constitui, precisamente, uma das ideias-chave de seu pensamento pedagógico. Com efeito, ele descreve individualidade como aquilo

que os pedagogos europeus do começo do século XX chamariam de “elemento regulador” da educação. Argumentava Martí que “o estudo é o trilha, mas o caráter, a individualidade da criança, essa é a máquina” (I, 1961). Por essa via, nosso autor chegou a formular um conceito geral de autoeducação: “Educação é o estudo que o homem aplica para guiar as próprias forças” (II, 737), e, com evidente reminiscência *rousseauiana*, chega a compreender a educação em geral como “crescimento” a partir de dentro, que “começa com o nascimento e só acaba com a morte” (II, 1261).

A dimensão social e política da educação

José Martí também tinha uma percepção muito clara da dimensão social tanto do fenômeno quanto dos processos educativos. Isso ele explicitou em algumas ideias sobre sociologia da educação, que em si mesmas constituem verdadeiros princípios para uma política educativa. “De todos os problemas hoje considerados capitais, de fato apenas um o é, e de tal importância que todo tempo e zelo pouco fariam para conjurá-lo: a ignorância das classes que têm a justiça a seu lado” (I, 737). Essas palavras nos proporcionam a chave de seu pensamento sociopolítico sobre a educação. Se o mostramos elaborado em categorias de ação, amor e criação, agora o descortinamos em termos mais diretamente sociológicos, políticos e democráticos.

Nessa linha, Martí detectou plenamente uma das ideias que caracterizaram a democracia liberal da América Latina na segunda metade do século XIX: a de “educação popular”. Quase todas as suas reflexões sociopedagógicas partem desse tipo de educação como a base do progresso dos povos, definindo-a, no entanto, com grande amplitude: “Educação popular não quer dizer exclusivamente educação da classe pobre, e sim que todas as classes da Nação, que é o mesmo que povo, devem ser bem-educadas” (I, 853). De outro lado, essa educação é o único meio para chegar à

democracia porque, segundo suas palavras: “Um homem ignorante está a caminho de se tornar um animal, ao passo que um homem instruído na ciência e na consciência está a caminho de ser Deus, e não há que duvidar entre um povo de deuses e um povo de animais” (I, 854). A fé de Martín na educação como remédio para os males sociais era ilimitada, pois ele estava convencido, “como homem de seu tempo”, que apenas nela residia a força, sobretudo, por seu objetivo ser o de despertar nos homens o sentido da solidariedade (cf. II, 510).

A política educativa, em Martí, não passou de um pensamento ou um ideal sonhado por um permanente exilado, já que não chegou a integrar nem a influenciar o governo de seu país.

Em sua concepção de política educativa, ele conferiu preponderância aos princípios de “educação nacional”, “liberdade de ensino” e “ensino obrigatório”, propondo uma sugestiva inversão na ordem dos dois últimos termos. Para ele, seria prioritária a obrigatoriedade em relação à liberdade de ensino, na medida em que considerava que “aquela tirania saudável vale ainda mais que essa liberdade”.

Educação científica

Numa sociedade educada, que para Martí é o mesmo que dizer “um povo livre”, forma-se para a liberdade, do mesmo modo que um homem bom é formado para o amor. No entanto, além de formá-los para ser bons e livres, ele exigia homens úteis; para atingir tais fins, propôs a educação científica como via para o desenvolvimento da inteligência, instrumento da autonomia individual e pilar do progresso dos povos.

Martí insistia constantemente na importância da educação científica, opondo-a, ou distinguindo-a, da educação que ele denominava “clássica”, “literária”, “formal” ou “ornamental”. Nessa abordagem, não deixou de sofrer a influência de Herbert Spencer, ainda que, para o cubano, o sentido mesmo da educação se

visse ampliado por um amor lírico à natureza. Seu naturalismo era espiritualizado, não biológico ou materialista, mais próximo de Rousseau que de Spencer.

De todo modo, sua visão de educação não era a meramente formal ou retórica, mas aquela que se apoia no estudo da natureza. Esta facilita o progresso social porque “estudar as forças da natureza e aprender a manejá-las é a maneira mais acertada de resolver os problemas sociais” (I, 1076). A ciência era o caminho obrigatório que leva à natureza, e era imprescindível implantar a educação científica “pela qual há de se forjar o homem novo.” (I, 1829)

Martí contrapõe o “humanismo científico” ao “humanismo clássico”, sob o argumento de que a educação fundamentada neste último não é atual e só proporciona “ornamento e elegância” (II, 495-96). Em 1883, comentando a reunião de diretores dos colégios de Massachusetts, ele anotou que

A educação antiga, apoiada em poemas gregos e livros latinos, ou nas histórias de Lívio ou Suetônio, trava agora seus últimos combates contra a educação que assoma e se impõe como expressão legítima da impaciência dos homens, já livres para aprender e produzir, que necessitam saber como é feita, se move e se transforma a terra que hão de melhorar e da qual hão de extrair, com as próprias mãos, os meios do bem-estar universal e do sustento próprios (II, 496).

E para refutar o argumento que defendia o estudo das línguas mortas como estímulo ao exercício mental, pergunta se “a ordem admirável e nunca contraditória da natureza não seria mais benéfica à mente que aquela caprichosa inversão das palavras nas sentenças latinas⁵, ou o estudo comparativo dos vários dialetos gregos” (II, 496).

O curioso é que Martí não considerava inútil o estudo do grego ou do latim; aos que afirmavam sua total inutilidade, dizia que eles “não saborearam as delícias do grego nem do latim, nem aqueles

⁵ Em vez de utilizar o termo original, hipérbato, preferimos grafar sua definição, para melhor esclarecer o leitor. (N.E.)

capítulos de Homero que parecem a primeira selva da terra, de monstruosos troncos, sequer as perfumadas e discretas epístolas do amigo de Mecenas” (II, 496). Não obstante, ele tinha poderosas razões para combater o ensino clássico. A primeira estava em não querer somente retóricos e estetas para a América, mas homens capazes de extrair da terra a felicidade de seus povos. A segunda razão era de índole nitidamente política: ele entendia que essas línguas contribuiriam para a formação de castas e que continuar a ensiná-las exclusivamente seria encorajar aqueles que ainda sustentavam “a necessidade de, formando-se uma classe impenetrável e ultra ilustrada, impor um abismo às novas correntes impetuosas da humanidade que, por todos os lugares, penetravam e triunfavam” (II, 593).

Essa profunda confiança na educação científica explica porque Martí exigia constantemente uma reforma radical da educação de seu tempo, assim como seu entusiasmo quando visitou a escola de mecânica em Saint Louis, nos Estados Unidos, ou quando escreveu o plano de estudos das escolas de eletricidade; ou quando informava que a Nicarágua, numa celebração de aniversário, abria sua escola de artes e ofícios, na mesma linha das existentes em Guatemala, Honduras e Uruguai, e prestes a se constituir no Chile e em El Salvador (II, 507-510). Isso também permite entender o rigor reformista que ele empenhou para o estabelecimento de escolas de agricultura (II, 501) diretamente nos campos; ou quando insiste para que cada escola tenha uma oficina anexa; ou quando sustenta o valor educativo do trabalho manual (I, 1969 e II, 510); ou quando fala da importância da educação física (II, 537); ou quando aspira elevar a mulher à condição de força espiritualizadora da sociedade por meio da educação (II, 500-501); ou quando se apaixona pelos métodos de uma escola mexicana para surdos-mudos (II, 814); ou quando compara e enfrenta a velha educação com aquela que sonha: “A escola era de memorização e açoitões; o ir a ela pela neve era a melhor escola” (II, 97).

Teria sido estritamente “cientificista” a pedagogia martiana? De onde provém seu aparente “cientificismo”? Já dissemos que toda importância que ele atribuía à educação científica nasce de seu desejo de formar americanos úteis e independentes. Entretanto, é inegável a influência de Spencer: Martí conhecia sua obra e nos deixou um esboço geral sobre seu pensamento (I, 952), atribuindo-lhe um papel preponderante na liberação intelectual da América (II,101). Todavia, não aceitou seu sistema como um dogma e rejeitou o positivismo por considerá-lo “uma imoral negação da existência melhorável e permanente (II, 1777). Em todo caso, o seu foi um positivismo temperado por uma personalidade criativa.

Também fizemos menção ao pragmatismo de Martí, influenciado por John Dewey. Saul Flores⁶, um dos defensores dessa tese, não encontra outra forma de explicar o fato de que Martí defendesse a substituição das “escolas do abecedário” (escolas da memorização) pelas “escolas do fazer”. Sem embargo, não há na obra martiana menção alguma a John Dewey nem a seus antecessores Pierce e William James. Por outro lado, embora as ideias de Dewey tivessem passado a circular durante o período em que o cubano esteve em Nova Iorque (entre 1880 e 1895, com interrupções), os primeiros livros importantes de Martí, *Meu credo pedagógico* (*Mi credo pedagógico*) e *A escola e a sociedade* (*La escuela y la sociedad*), não apareceram antes de 1897 e 1900.

Mais acertada é a opinião de Díaz Ortega⁷, que sustenta que os Estados Unidos e a Europa proporcionaram a Martí os fundamentos de uma cultura educativa que lhe serviu para criticar e comparar a política educacional da América Latina. Foi esta, no entanto, que estabeleceu o cenário em que ele pôde ver e viver os problemas medulares de educação enfrentados por seus povos. Ainda que existam convergências entre Martí e Dewey, não é arrisca-

⁶ Flores, *op. cit.*

⁷ *Humanismo y amor en José Martí*, Arquivos José Martí, vol.5, janeiro-junho, 1951.

do afirmar que as ideias pedagógicas de nosso autor estão imbuídas de um princípio intrínseco de explicação que as levaria a enquadrar-se no que podemos denominar “ativismo espiritualista.”⁸ Santovenia disse que Martí é, por excelência, “o homem das harmonias”, e que essa sua habilidade de harmonização e totalização também é perceptível em sua concepção pedagógica, a qual descreve um círculo que vai do útil americano ao humano espiritual, passando pela natureza e a liberdade.

O pensamento educativo de Martí incorporou as ideias avançadas de seu tempo. Trata-se, na perspectiva da história latino-americana, de um pensamento precursor no qual assomam princípios tão atuais quanto os da educação nacional como instrumento da autonomia dos povos; da educação científica e crítica; da relação da educação com o trabalho; do princípio da participação ativa do sujeito como fundamento da aprendizagem. Como outros grandes educadores latino-americanos da época que, como ele, foram grandes escritores e políticos, Martí abriu um caminho pedagógico cuja considerável distância ainda teremos de percorrer.

⁸ Muito recentemente, uma interessante interpretação da espiritualidade de Martí foi publicada por Adalberto Ronda Varona em seu ensaio “La unidad de la teoría y la práctica: rasgo característico de la dialéctica en José Martí” (*Revista Cubana de Ciencias Sociales*, Centro de Estudios Filosóficos da Academia de Ciências de Cuba, Universidade de La Habana, n. 1, 1983, pp. 50-64).



A PRESENÇA DA UTOPIA ÉTICO-POLÍTICA DE MARTÍ NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Eduardo Santos⁹

Não constitui tarefa fácil perscrutar os eventuais impactos das ideias pedagógicas de Martí na realidade da educação brasileira. Os motivos para tal não são prosaicos. No tempo em que o cubano desenvolvia suas ideias e as difundia em artigos e discursos, as relações entre o Brasil e a América Latina eram, na melhor das hipóteses, frágeis e inconstantes, e o passar dos anos não reverteria tal situação, antes a tornaria mais presente. E ela se deve a inúmeros fatos e percepções, entre eles: a bipartição do empreendimento colonial das nações ibéricas em terras americanas, da qual resultou a implantação de matrizes culturais que, embora próximas, eram diferentes, estabelecendo-se territórios dominados pela perspectiva e língua lusitanas e outros sob a égide de Espanha e de sua língua; a influente e poderosa presença do grande irmão do Norte como modelo de sociedade, produção e conhecimento, além de representar à perfeição o paradigma, a ser imitado, de nação livre e soberana; a demorada republicanização do Brasil, convivendo ao lado de um conjunto de nações de fala espanhola que, independentes, constituíram repúblicas; as especificidades geográficas e geopolíticas da nação brasileira comparativamente às de seus vizinhos.

Visto com desconfiança pelas novas repúblicas de países recém-libertos da opressão colonial, o Brasil constituiu, durante boa

⁹ Graduado em Ciências Sociais (1987) e Mestre em Geografia Humana (2002) pela FFLCH da USP, e doutor em Educação (2007) pela FE-USP, na linha Educação, Cultura e Organização. É professor de história da Ordem Internacional no curso de pós-graduação Política e Relações Internacionais da Fundação Escola de Sociologia e Política de S.Paulo.

parte da vida de Martí, uma monarquia nacional ocupada por uma dinastia portuguesa, exibindo laços comerciais e políticos de duvidosa autonomia em relação à Europa, ademais de possuir um extenso litoral atlântico que aponta para o Velho Mundo. Detentor de território de continental extensão e o único de fala portuguesa, nosso país também parecia configurar um estado com veleidades expansionistas, sem apreço pelas jovens nações autônomas que elegiam os países europeus como inimigo maior.

Passado esse período contemporâneo ao da vida do intelectual cubano, e já no âmbito de um regime republicano, os estratos da *intelligentzia* e do poder político e econômico brasileiro estiveram voltados na direção de relações mais próximas com a cultura, a economia e a geopolítica europeia e estadunidense. A criação e atuação de movimentos políticos de esquerda, que geralmente enfatizavam a importância de se ter como referência política nossos vínculos históricos com as outras nações sul-americanas, não foram suficientes para estimular relações políticas e intelectuais que, além de propiciar uma alternativa de organização da economia e do poder, pudessem estimular interesses mútuos e concertação política entre latino-americanos. Durante e depois dos grandes conflitos mundiais do século XX, consolidada a flagrante afirmação das estratégias imperialistas dos Estados Unidos neste canto do mundo, o Brasil, assim como praticamente todas as demais nações americanas, curvou-se aos objetivos de política externa daquele país e passou gostosamente a consumir suas mercadorias e cultura, aumentando o recíproco desconhecimento.

Assim, língua, dimensão geográfica, regime político e situação geopolítica representaram impedimentos suficientes para uma relação mais amistosa e cooperativa, pautada na reciprocidade política e complementaridade econômica, entre hispano-americanos e luso-americanos. Mantivemo-nos como porções continentais política e culturalmente separadas, uma voltada de costas para a outra, ambas

destituídas das condições intelectuais, políticas e econômicas que cada nação deveria exibir para participar com alguma soberania da ordem internacional conforme definida pelos países hegemônicos, o que teria permitido aos nossos estados nacionais reconhecimento mútuo como partícipes de similar história e destino.

Esses “distanciamentos”, evidentemente, interfeririam na difusão e recepção da obra martiana em terras brasileiras, em especial de seus textos pedagógicos. A produção de Martí no campo da educação é tributária de uma conjuntura histórica que carrega indelévels marcas do contexto político sul-americano, do qual o Brasil estaria, em boa medida, apartado. Caberia, portanto, antes de uma análise dos impactos do pensamento pedagógico de Martí no Brasil, identificar e qualificar essas marcas, para que se possa entender as postulações do pensador cubano nessa matéria.

No contexto educativo, o desafio das novas nações de *Nuestra América*, conforme vislumbrados por Martí, estava em buscar, no confronto com as perspectivas e interesses herdados do colonizador europeu, a autonomia intelectual de seus povos e de suas instituições, neste passo forjando uma identidade cultural própria, uma forma específica de ser-estar no mundo, que seria naturalmente diferente dos quadros culturais instituídos pelos colonizadores e aqueles apontados pelos estadunidenses. Tratava-se de incorporar e habilitar à cidadania, no uso dos termos de Darcy Ribeiro¹⁰, o “povo novo” que se gestava entre indígenas autóctones (“povos-testemunho”) e negros oriundos da escravidão, com suas tradições e culturas específicas, e entre europeus colonizadores e seus descendentes miscigenados (*criollos*, na América espanhola), normalmente representativos de interesses ambíguos e perspecti-

¹⁰ Retiramos esses termos de Ribeiro, Darcy. *Configurações histórico-culturais dos povos americanos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975, que nos parece ecoar, de modo mais sistemático, alguns pontos de vista focalizados por Martí em sua defesa da especificidade dos povos de “Nuestra América”.

vas socioculturais estrangeiras, vistas como modernas. Ao lado disso, convivia-se com uma permanente desconfiança em relação ao eventual apoio dos Estados Unidos da América aos projetos de soberania nacional daqueles países jovens e às influências intelectuais, econômicas e políticas deste país e das nações europeias.

É exatamente nesse sentido que podemos falar de uma perspectiva utópica de natureza ético-política que informou a reflexão pedagógica martiana e gerou um conjunto de ideias e proposições educativas que se difundiria, de modo mais direto, nas repúblicas hispano-americanas, e de modo mais indireto, no Brasil. Tratava-se, para ele, de instituir processos educativos que contribuíssem para formar os indivíduos americanos para serem “homens bons, úteis e livres”, que significa “preparar o homem para a vida”, “dar ao homem as chaves do mundo que são a independência e o amor, e preparar suas forças para que a elas recorra por si, no passo alegre dos homens naturais e livres”; “colocá-lo ao nível de seu tempo”, como destacado por Ricardo Nassif. E isso num ambiente de constituição de nações independentes que implicava, necessariamente, a formação de povos culturalmente autônomos, para se posicionar no mundo e escolher livremente seus caminhos, sem deixar de se beneficiar da transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade, missões estas que caberiam à educação. Martí identificaria claramente os perigos que rondavam os povos novos da América ibérica no caminho da construção e afirmação de suas características culturais, intelectuais e políticas próprias: por um lado, os tigres *de afuera* (“inimigos” externos), por outro, os tigres *de adentro* (“inimigos” internos).

Externamente, um dos perigos decorria da fragmentação política que adveio das lutas bolivarianas de libertação – as lutas que resultaram no primeiro processo de independência –, que não lograram unidade político-administrativa, nem levaram à cooperação, antes geraram estranhamento e obnubilaram a percepção de

interesses comuns e uma desejável atuação política conjunta. Tal fragmentação ampliava os temores provocados pela outra ameaça externa de peso: a política expansionista dos Estados Unidos, no cumprimento de seu autoproclamado destino manifesto, que compreendia a submissão daquelas recentes entidades políticas aos seus interesses estratégicos. Inicialmente impressionado com o pujante progresso urbano-industrial norte-americano, em meio a uma institucionalidade política aparentemente democrática, cedo Martí denunciaria as intenções expansionistas dos estadunidenses às expensas dos territórios latinos: “Eu vivi no interior do monstro e conheço suas entranhas”. E assim como Alexis de Tocqueville¹¹ alertara, cerca de cinquenta anos antes, para o desenvolvimento de uma possível tirania das majorias naquele país, o que levaria a desconsiderar as posições minoritárias discordantes da cultura oficial já marcadamente *wasp* (*white anglo-saxon protestant*), e dos artifícios utilizados para a formação de uma opinião pública nacional favorável aos projetos de suas elites plutocráticas, Martí

denunciou uma verdadeira campanha armada nos meios de imprensa norte-americanos. Não se cansava de citar uma sequência de manifestações e artigos de norte-americanos “ilustres”, que corriam de jornal em jornal, carregados da ideologia do *destino manifesto* e outras do gênero expansionista. Não faltou quem propusesse constantemente que tais ideias ou tais ideologias se materializassem em projetos e planos políticos concretos.¹² (grifos no original)

Essa percepção de Martí não era especulativa nem tomada de algum sentimento xenófobo; ela derivava de uma longa estada nos EUA e de sua participação direta, na qualidade de delegado de ou-

¹¹ A estada de Tocqueville nos Estados Unidos transcorreu entre os anos 1831 e 1832, e a publicação de seus estudos em livro se deu em 1835. A edição brasileira aqui referida é: Tocqueville, Aléxis de. *A democracia na América, leis e costumes*: de certas leis e certos costumes políticos que foram naturalmente sugeridos aos americanos por seu estado social democrático. Tradução Eduardo Brandão; prefácio, bibliografia e cronologia François Furet – 2 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

¹² In Carvalho, Eugênio Rezende de. *Nossa América: a utopia de um Novo Mundo*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2001, p.33.

tros países latino-americanos, na Conferência de Washington de 1889-1890, na qual os representantes daquele país não quiseram se comprometer com a anulação de conquistas territoriais realizadas sob ameaça de guerra ou pressão armada, além de buscarem a anulação dos laços comerciais diretos das outras nações com o continente europeu. Analogamente, na Conferência Monetária Internacional Americana de 1891, representando o Uruguai, Martí defendeu

a autonomia dos povos para terem a própria moeda, em contraposição à proposta norte-americana de uma moeda comum para todos os países americanos. Isso causaria, segundo ele, uma vinculação exclusiva das economias latino-americanas aos Estados Unidos e, conseqüentemente, diminuiria o campo de ação das frágeis economias do sul da América. (Streck, 2008, p. 21)

O momento era de afirmação, tanto pelo colosso da América do Norte quanto pelas potências europeias do período, de um padrão de política externa que conformaria a ordem internacional à estratégia imperialista das nações hegemônicas, devidamente embaladas na exportação de capitais e dos mecanismos produtivos e tecnológicos da revolução industrial.

Internamente, os inimigos eram vários. Martí alertava para os perigos do provincianismo (“espírito aldeão”) dos povos que sofreram o processo de colonização, que oscilavam entre a adesão pura e simples aos modelos estrangeiros e a passividade cultural e política informada por um exclusivismo cultural de base local, desinteressado, ou apenas desconfiado, das tecnologias alienígenas; investia contra “los dormidos” – o índio mudo, o negro marcado, o camponês marginalizado –, que pouco ânimo e interesse demonstravam pela atuação político-institucional e pela construção de uma via própria de desenvolvimento, algo que extravasasse a originalidade e identidade que haveria de nascer do homem natural da terra. A esses atores seria preciso sacudir, retirá-los do estado de letargia em que se encontravam, “(...) devolver ao concerto humano interrompido a voz americana, que se congelou em hora

triste na garganta de Netzahualcoyotl e Chilam (...) descongelar, com o calor do amor, montanhas de homens (...)”. Aqui já se pode perceber que, para Martí, trabalho educativo de tal envergadura – como de resto toda atividade que se queira pedagógica – não se esgota nos conteúdos disciplinares, técnicos, científicos, mas estende-se ao uso dos meios e recursos didáticos, e entre estes um dos mais importantes é o amor.

O apóstolo cubano também não aceitava a crítica dos “civilizadores”, ou “modernizantes”, que viam tal condição do povo como inerente à sua natureza acomodada e avessa ao progresso, ou a dos “biologistas” que explicavam a ausência de ânimo empreendedor à rudeza do clima equatorial e/ou à miscigenação com “raças” impuras. Essa crítica era dirigida, entre outros, às lideranças *criollas*, proprietários de terras e comerciantes, nos quais Martí encontrava muito mais interesse nas relações com a Europa do que qualquer indício de solidariedade para com as populações de sua terra nativa, desprovidas que eram de qualquer perspectiva de projeto nacional. Nessa mesma direção, polemizou com aqueles intelectuais que chamava de “redentores bibliógenos”, ou “letrados artificiais”, que correspondiam àqueles membros da elite pensante que se nutriam de ideias livrescas e posições retóricas importadas, obviamente desvinculadas dos reais problemas a enfrentar e de seus destinatários concretos. Rejeitou veementemente o encantamento do exilado argentino Faustino Domingo Sarmiento¹³ com o tipo de desenvolvimento levado a efeito no norte do continente, destituído de relações orgânicas com os homens da terra, suas necessidades e com a própria terra, assim

¹³ Sarmiento (1811-1888) foi o mais influente representante desta corrente, que Martí nomeou ironicamente de “civilizadores”. Publicou *Facundo*, em 1848, obra na qual avaliava que “A América do Sul ficará para trás e perderá sua missão providencial de sucursal da civilização moderna. Não detenhamos os Estados Unidos em sua marcha: é o que definitivamente propõem alguns. Alcancemos os Estados Unidos. Sejamos a América, como o mar é o Oceano. Sejamos como os Estados Unidos” (In Sarmiento, Domingos Faustino. *Conflicto y armonia de las razas em América (conclusiones)*. México D.F. Universidad Nacional Autónoma de México, 1978, p. 18 – tradução nossa.)

como recusou a contradição que ele estabelecia entre civilização ou barbárie:

Por isso o livro importado foi vencido na América pelo homem natural. Os homens naturais venceram os letrados artificiais. O mestiço autóctone venceu o *criollo* exótico. Não há batalha entre a civilização e a barbárie, mas entre a falsa erudição e a natureza.

Martí também postou-se contrariamente àqueles que apenas importavam as criações teóricas de fora (evolucionismo *spenceriano*, positivismo *comtiano*, biologismo social extraído de Darwin), pois elas levavam ao estabelecimento de princípios de interpretação e ação política, cultural e educativa que não respondiam aos interesses e necessidades dos homens novos da América. Não eram mais que uma perspectiva estritamente eurocêntrica, a travestir em ciência os conteúdos ideológicos, para enxertar as visões da cultura ocidental nos povos da Nossa América. Mais do que isso, induziam à proposição de hierarquizações culturais artificiais entre os povos. Com relação à teoria da evolução, o escritor e poeta cubano avaliou que “Darwin (...) teria visto apenas “a metade do ser”, e não o todo em sua complexidade e desenvolvimento simultâneo. Unidade não é identidade, mas diversidade. A homogeneidade é morte; a vida está na diversidade”; para o caso de Spencer, “ele dirá que este olhou o fluxo da vida nos povos como o anatomista vê o fluxo do sangue” (Streck, 2008, p. 45). No entanto, deve-se dizer que, mesmo que vejamos Martí como exemplo de autonomia intelectual, no sentido de não ter se filiado estritamente a nenhuma corrente de pensamento (marxismo, positivismo, liberalismo etc.), é possível verificar, no seu encantamento com o desenvolvimento técnico-científico e com a “iluminação” proporcionada pelo escrutínio da razão, a presença de uma visão de progresso tipicamente positivista a inundar suas posições pedagógicas: “Em tempos teológicos, universidade teológica. Em tempos científicos, universidade científica.”

De todo modo, a análise crítica de Martí sobre a realidade da Nossa América o levou a propor a existência de um novo

homem nas Américas. E esse novo homem seria forjado no processo educativo, a educação cumpriria um papel de redenção da ignorância e de habilitação política:

Quando todos os homens souberem ler, todos os homens saberão votar, e como a ignorância é a garantia de extravios políticos, a consciência própria e o orgulho da independência garantem o bom exercício da liberdade.

Caberia perguntar sob qual identidade de cultura se assenta a proposição de um novo homem? Quais elementos propiciariam alguma unidade à “raça” mestiça americana - o bloco geográfico, o bloco cultural, o espírito dos povos? Sua história, cultura, constituição mestiça, sua condição de novidade institucional? Para o pensador cubano, América, Nossa América, só pode ser a América indígena, a negra, a mestiça, a *criolla*, a América do século XVI, a América ibérica. Os Estados Unidos são de Norte-América, uma cultura anglo-saxã notoriamente distinta da nossa e que cultuava valores que não eram – ou que não deveriam ser – os nossos: “Como ter como modelo uma sociedade que coloca o pragmatismo e as razões de mercado acima de tudo?”¹⁴ Demarcou de modo contundente as diferenças culturais entre essas matrizes civilizatórias, criticando as posições que tendiam a recomendar a imitação:

Nossa vida não se assemelha à sua. A sensibilidade entre nós é muito veemente. A inteligência é menos positiva, os costumes são mais puros. Como, com leis iguais, iremos reger povos diferentes? As leis americanas deram ao Norte alto grau de prosperidade e o elevaram também ao mais alto grau de corrupção (...) Maldita seja a prosperidade a tanto custo!

No contraponto à invasão de uma cultura notoriamente estrangeira, em desarmonia com a natureza dos homens e mulheres que se formavam nos novos países, Martí não exploraria a ideia de latinidade, pois para ele a América, a Nossa América, deve procurar em suas raízes, no autóctone, sua cultura, seu governo, seu progresso. Para

¹⁴ Eugênio Rezende Carvalho, obra citada, p. 73.

referir-se a essa porção do continente que vai do Rio Bravo, no México, ao Estreito de Magalhães, no extremo sul do continente, Martí preferiu os termos América, Nossa América e Madre América, jamais tendo a ela se referido como América Latina¹⁵.

O pensamento pedagógico de Martí, como não poderia deixar de ser, é contemporâneo de seu tempo e das condições específicas em que se encontravam as jovens repúblicas independentes, instadas, em nome do interesse de seus povos, a criar os novos caminhos de seu desenvolvimento, sem a adoção irrefletida e acrítica dos modelos da civilização ocidental, que as desfavoreceria; ao contrário, a via haveria de ser a do homem natural, que na cosmologia martiana relacionava-se com o homem da terra.

Para Martí, a educação, na quadra histórica em que viveu e escreveu, teria de atualizar o homem em relação a todo conhecimento técnico e tecnológico produzido pelo engenho humano, e em estreita correspondência com a vida e o tempo histórico, pois, dizia ele, “É criminoso o divórcio entre a educação que se recebe em uma época e a época.” Educar-se é condição para que o homem seja livre e pessoalmente soberano, para que possa atuar de forma autônoma na produção e reprodução da vida e ser útil àquela sociedade que é sua e está em construção, numa obra que ele realiza com os outros homens e mulheres imbuídos do mesmo espírito. Enfatiza que esses conhecimentos devem ser tratados na sua ligação mais direta com a vida social e com sua utilidade para o trabalho, diminuindo o peso das demonstrações teóricas e ampliando o tempo de aprendizado empírico nos laboratórios e oficinas, coerentemente com a ideia de que “A educação há de ir aonde vai a vida (...) há de

¹⁵ Sobre a “invenção” desse termo: “Realmente, o nome de América Latina, independentemente das razões ideológicas e políticas que envolveram seu nascimento, veio para rebatizar um continente que tinha perdido seu nome originário. Se atribui aos franceses esta invenção. Não obstante, a invenção foi de dois sul-americanos, o argentino Carlos Calvo e o colombiano José Maria Torres Caicedo” (In Bruit, Héctor. *A Invenção da América Latina*. In: Anais Eletrônicos do V Encontro da ANPHLAC, Belo Horizonte – 2000. ISBN 85-903587-1-2), respectivamente, em 1864 e 1865.

dar os meios de resolver os problemas que a vida vai apresentar”. Ele saúda o advento de criações e conhecimentos humanos que descortinam os belos e bem guardados segredos da natureza e melhoram o conforto e o bem-estar. Por esse motivo, recomenda que a cada escola seja anexada uma oficina e que a educação vá onde as pessoas estão e dela precisam, realçando o papel das escolas de agricultura implantadas diretamente nos campos e dos mestres itinerantes que ministrariam suas aulas nas comunidades.

Mas isso não era tudo: ao mister educativo focado na transmissão do conhecimento, caberia acrescentar o amor, que é a energia fundamental que liga o homem à vida natural e aos outros homens¹⁶. Tal posição se evidencia em texto-comentário sobre a educação nas escolas dos Estados Unidos: à pergunta: “De onde e de que maneira se atinge como resultado geral o formar crianças torpes e frias (...)”, ao que ele mesmo responde:

Vem do falso conceito de educação pública! Vem de um erro essencial no sistema de educação: da falta de espírito amoroso entre o corpo docente, vem, como todos esses males, da ideia mesquinha da vida que é aqui a corrosão nacional.

E aqui, paralelamente à dimensão utópica de seu projeto político, revela-se, por assim dizer, a dimensão utópica de seu pensamento antropológico, ao lado de uma certa crença espiritualista, embora não religiosa: a fé que ele depositava na criação do homem novo em Nossa América, produto das condições naturais da terra nativa e de uma especial conjuntura política, e que haveria de brotar de uma energia comum que a tudo move, o amor, energia esta que se concentraria no trabalho educativo:

Os artigos da fé não desapareceram, mudaram de forma: os relacionados ao dogma católico foram substituídos pelos ensinamentos da razão; o ensino obrigatório é um artigo de fé do novo dogma.

¹⁶ Segundo a interpretação de Fina García Muniz (2004, p. 304, *apud* Streck, 2008, p. 45): “O amor não tem em Martí um fundamento psicológico, mas cosmogônico. No universo, tudo é análogo, tudo se corresponde – a ordem da natureza, a ordem humana –, não por derivação unilateral, mas por ter uma raiz comum no amor”.

O ensino obrigatório, entendido como aquele que deveria ser comum a todos os homens americanos, constituía para Martí o cerne daquilo que hoje poderíamos denominar “educação cidadã”, ou de uma “educação para ler o mundo”, cujos ecos encontramos em Paulo Freire; seria o patamar mínimo de uma “educação integral”, ao estilo da *paideia* grega, aliando ensino teórico e prático e trabalho manual; promoveria a “educação para todos”, única e íntegra, ideia que o aproximaria daquelas que seriam posteriormente desenvolvidas por Gramsci debaixo do conceito de “educação unitária”. A educação obrigatória seria para ele a educação popular, representando o momento em que a utopia de uma sociedade de iguais seria provida, a partir da mais tenra idade, a todos os cidadãos, informada por um ideal político de afirmação da autonomia pessoal e da criação cultural, da preparação para o trabalho e para a vida. Esses aspectos encerravam a concepção de Martí sobre educação popular: “Educação popular não quer dizer exclusivamente educação da classe pobre; mas que todas as classes da nação, que é o mesmo que o povo, sejam bem-educadas”.

Pobres ou ricos, mesma educação, essa a utopia educativa martiana que se conjugava estreitamente com as outras dimensões utópicas presentes em seu pensamento: a antropológica, baseada na crença de um novo homem, munido de uma nova cultura criada pelo próprio homem no âmbito de sua vida concreta e cotidiana, e a política, sustentada no ideal de formação de indivíduos solidários e cooperativos habilitados a desempenhar papel protagônico no processo de construção da cidadania nacional. E o ensino popular obrigatório, não excludente nem exclusivo de uma classe social, nivelaria a educação de todo o povo, a educação popular - uma mesma e única educação para todos, em que conteúdos científicos, humanistas e cívicos concorreriam na mesma direção da formação de um sujeito arraigadamente histórico, porque focado em seu tempo, e utopicamente generoso, pois visando o bem de toda a sociedade. Esses seriam os homens “bons, úteis e livres”.

Martí atual

A essa altura torna-se possível identificar elementos da racionalidade pedagógica de Martí na educação brasileira, que como dissemos se deu por vias indiretas, isto é, as ideias do apóstolo cubano sobre educação não foram, no Brasil, objeto de teses e dissertações acadêmicas nem constituíram a linha de força de uma escola martiana de pensamento no país, como também não encontraram uso formal no planejamento escolar. Esboçamos os motivos logo no início deste texto: desconhecimento mútuo das duas matrizes coloniais ibéricas, desconfianças de natureza geopolítica, o problema da língua e a umbelical ligação das concepções educativas martianas com os desafios das recentes formações nacionais da América do Sul, nas quais o Brasil, tanto para Martí quanto anteriormente para Bolívar, mal se incluía. Além disso, deve-se lembrar que a produção pedagógica do pensador cubano não se fez numa sequência ordenada e lógica, já que não se destinava, em princípio, a gerar uma teoria pedagógica de referência, mas se encontra espalhada em escritos sobre os mais diversos assuntos.

Em sua dissertação de mestrado, defendida em 2004, no programa de pós-graduação em literatura da Universidade Federal de Santa Catarina, Maria Angélica Guidolin dos Santos, ao tomar como objeto de estudo a revista infantil *La edad de oro*, produzida por Martí em Nova Iorque, apresentou um capítulo de fortuna crítica em que arrolava não mais que sete trabalhos que têm o pensador cubano e sua obra como assunto. Seu levantamento informa que “Os primeiros estudos registrados no Brasil datam de 1995 e 1997, sendo que a temática voltada para a obra de Martí reaparecerá somente a partir de 2000, inclusive com estudos em andamento.”¹⁷ Recenseamos abaixo tais estudos, incluindo os que, à época,

¹⁷ Santos, Maria Angélica Guidolin dos. *José Martí: um olhar cosmopolita em La edad de oro*. (Dissertação de mestrado). Programa de pós-graduação em literatura da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2004, p. 28. Disponível em www.tede.ufsc.br/teses/PLITO163.pdf. Acesso em 2009.

estavam em produção, sendo que as referências bibliográficas completas estão apontadas no fim deste trabalho.

Nesse levantamento, evidencia-se, para o caso brasileiro, que Martí é mais analisado por seu pensamento e atuação políticos e por sua produção literária, mesmo assim em número ínfimo de publicações. Do aspecto político, dão conta os trabalhos – dois livros completos e diversos artigos e comunicações publicados em anais de encontros acadêmicos de história – de Eugênio Rezende Carvalho, professor vinculado à área de história da América Latina e do Caribe da Universidade Federal de Goiás, cuja produção pioneira foi realizada em meados e fins dos anos 1990. Pouco depois, em 2000, Patrícia Ghelli Carvalho defendeu dissertação de mestrado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro sob o título “José Martí e a independência de Cuba no contexto das relações internacionais”, acentuando o Martí ativista e ideólogo do pan-americanismo de base sul-americana. No ano 2001, Suely da Fonseca Quintana utilizou José Martí como referência literária de representação da identidade cultural na defesa de sua tese de doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais, na área de estudos literários. Em 2007, outro trabalho de mestrado, este defendido no Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, tematizaria a incorporação do indígena na construção da identidade da América Latina com base nas ideias do prócer cubano.

No que se refere às contribuições pedagógicas do cubano, especialmente na temática da educação popular, tem-se dois trabalhos muito recentes de Danilo Streck e a dissertação de mestrado de Cheron Moretti, todos publicados em 2008 e produzidos sob os auspícios da Universidade do Vale do Rio dos Sinos; a estes se soma a dissertação de mestrado de Jair Reck, da Universidade Federal do Mato Grosso, defendida em 2000 e publicada em livro em 2005. Em 2003, Fábio Inácio Pereira defendeu dissertação de

mestrado no Programa de Educação da Universidade Estadual de Maringá com o tema da formação do homem latino-americano a partir da revista *La edad de oro*, de Martí.

Para além de um impacto direto de Martí no campo educacional brasileiro, seja no processo de formulação pedagógica, seja no de política educacional, a presença do cubano no Brasil se vale, sobretudo, de sua aura revolucionária. E ela deriva menos da leitura de suas obras nas escolas e universidades, e muito mais do fato de nele se ter reconhecido, quando em vida, o ativista político comprometido com a causa da libertação de Cuba e, de modo mais geral, dos povos de Nossa América que ele percebia imersos no destino dos oprimidos, e de ele ter representado, depois de sua morte, a fonte maior de inspiração dos esforços revolucionários da década de 1950 em Cuba.¹⁸ Os militantes do Movimento Sem-Terra costumam citá-lo como fonte de legitimação de estratégias políticas e de posicionamentos ideológicos, ao lado de nomes como Mariátegui, Guevara e Gregório Bezerra; utilizam-no como modelo de militante revolucionário comprometido com a causa dos oprimidos. Mas, como não poderia deixar de ser, tomam-no como referência de seus trabalhos educativos, particularmente pela incorporação de seu conceito de educação popular, de sua concep-

¹⁸ Essas palavras do revolucionário dão uma clara dimensão dessa inspiração: "Martí foi o mentor direto da nossa Revolução, o homem a cuja palavra se recorria sempre para dar a interpretação justa dos fenômenos históricos que estávamos vivendo e o homem cuja palavra e cujo exemplo havia que recordar cada vez que se quisesse dizer ou fazer algo transcendente nesta Pátria... porque José Martí é muito mais que cubano: é americano; pertence a todos os vinte países de nosso continente e sua voz se escuta e se respeita não só aqui em Cuba, mas em toda América" (Che Guevara, 1960, Cf. Costa, Diogo Valença de Azevedo. Pensamento anticolonial e educação popular em José Martí. In: *Revista Espaço Acadêmico*, Ano VII, n. 79, Dez. 2007. ISSN 1519.6186. Disponível em www.espacoacademico.com.br. Acesso em 2009). Para uma referência nacional, diz Florestan Fernandes de Martí: "Ele está presente de corpo inteiro, em sua integridade e humanidade (...) identificado com os pobres, os excluídos e explorados (...) objetivo e realista a ponto de combinar a intuição do poeta à sensibilidade do jornalista e à precisão do cientista social; acima de tudo um lutador e um educador, pronto a servir, a colocar o seu talento e o seu ardor revolucionário a serviço de Cuba e da emancipação de Nossa América (a América de origem indígena, africana e ibérica)." (In Fernandes, Florestan. As faces humanas de José Martí. In: *Leia livros*, Ano VII, n. 67, abril de 1984, p. 5).

ção de ação docente direta (mestres itinerantes, que vão aonde o povo está) e da ideia de uma necessária e radical proximidade da educação com a vida e o trabalho. O MST adota a perspectiva de um modelo de educação popular, com foco nos trabalhadores do campo, que pesquise e se adapte às necessidades concretas dessas populações, buscando fugir do paradigma da educação escolar, na medida em que as escolas são vistas como lugar de reprodução das desigualdades sociais e culturais e de expressão de saberes muitas vezes desligados das verdadeiras necessidades dos trabalhadores. De todo modo, é possível identificar, no seio dos educadores brasileiros, a influência dos princípios que Martí estabeleceu para a educação popular, conforme a avaliação de Streck¹⁹:

São identificados em sua obra quatro princípios da educação popular: a valorização da pluralidade de saberes; a relação interpessoal como ambiente para o aprender-ensinar e base para a transformação social; o conhecimento da realidade a partir de uma perspectiva emancipatória como ato político; e a educação como processo autoformativo da sociedade.

Em resumo, mais do que referências a suas reflexões pedagógicas, Martí se impõe pela força de sua utopia ético-política, na qual fulgura, intrinsecamente ligada, a concepção de educação popular, vinculada à vida e à consciência cidadã. E dessa forma, suas visões de mundo, pátria, sociedade e homem articulam-se e orientam as teorizações que formulou para a área da educação. No Brasil, no entanto, não seria desperdício ou coisa extemporânea introduzir seus pensamentos em educação, pois eles apresentam caminhos teóricos e práticos para um processo educativo pautado na autonomia dos indivíduos e num projeto de sociedade mais igual.

¹⁹ Cf. Streck, Danilo. "José Martí e a educação popular: um retorno às fontes". In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.34 n°. 1 São Paulo jan./ abr. 2008. ISSN 1517-9702

Um projeto de instrução pública

Revista Universal, México, 1875, pp. 35-38 (CNCU)

Ontem foi aberta na Câmara dos Deputados uma bela campanha. O deputado Juan Palácios prepara-se para expor os fundamentos do projeto de instrução pública que ele vem organizando e estudando há mais de dois anos. A inteligência e a imaginação têm qualidades de essências distintas: o estudo reflexivo, que prejudicaria a imaginação, é necessário e proveitoso à inteligência.

A Comissão muito estudou e debateu o projeto, amadurecendo-o. Poderá ser – e seguramente o é – falível o projeto, mas será sempre respeitável.

Vem a revolucionar a organização atual do ensino, mas revolucioná-la quer dizer estabelecer a ordem. Comove duramente o atual sistema, no entanto o faz pelo bem do país e sob o amparo da lógica e da prática em outras nações.

Não quero me fixar nos defeitos do projeto. Creio que ele os tem, mas suas qualidades são maiores e mais importantes.

Estabelece dois grandes princípios, e ainda que o projeto como um todo fosse inaceitável, estaria a salvo por esses princípios que o

²⁰ Os textos selecionados para esta antologia foram extraídos das seguintes obras: a) Comisión Nacional Cubana de la Unesco. *José Martí: precursor de la Unesco*. Edición y prólogo de Félix Lizaso. La Habana, Cuba: Comisión Nacional Cubana de la Unesco, 1953, e b) Editorial Nacional de Cuba. *Martí, obras completas*: Cuba, mujeres, letras, educación, pintura y música en casa. La Habana: Editorial Nacional de Cuba, 1963. Para referenciá-las no corpo do texto utilizamos, ao fim de cada título, as siglas CNCU, para a primeira obra, e ENC, para a segunda, em seguida às respectivas páginas.

apoiam e o engendraram: liberdade de ensino e ensino obrigatório, ou melhor, ensino obrigatório e liberdade de ensino, isto porque aquela tirania saudável tem mais valia que esta liberdade.

Cabe apresentar uma razão em prol do ensino obrigatório? Não, não cabe lembrar mais que um povo, a Alemanha, e um propagador, Tiberghien.

Toda ideia é avalizada por seus bons resultados. Quando todos os homens souberem ler, todos os homens saberão votar, e como a ignorância é a garantia de extravios políticos, a consciência própria e o orgulho da independência garantem o bom exercício da liberdade. Um índio que saiba ler pode ser Benito Juarez; um índio que não foi à escola terá perpetuamente no corpo frágil um espírito adormecido. Até essas palavras me parecem inúteis, tão invulnerável e útil é para mim o ensino obrigatório. Os artigos da fé não desapareceram, mudaram de forma: os relacionados ao dogma católico foram substituídos pelos ensinamentos da razão; o ensino obrigatório é um artigo de fé do novo dogma.

Aqui é preciso interromper essas reflexões e assinalar com regozijo um fato que é uma verdadeira garantia. Em si, é rápido, em seus resultados, será frutífero. Quis lembrar os artigos de fé católicos: minha memória, com a contemplação de todas as religiões, esqueceu-se de suas formas. Perguntei a redatores, funcionários, servidores, oficiais gráficos. A revista *La Voz* vai sofrer com isso, mas aqueles que amam o México ficarão contentes: não há um único indivíduo na revista que saiba os artigos da fé. Sabem um artigo, o gerador e o salvador, o que nos reconstrói e vigoriza, o Messias de nosso século livre – o trabalho.

Esse fato levaria a considerações distintas das que começaram este boletim.

Fala-se do ensino obrigatório. A brutalidade da Prússia venceu porque é uma brutalidade inteligente. O ministro informou ao Parlamento que todo prussiano sabe ler e escrever.

E que forças não seriam descobertas em nós mesmos se precipitadas as luzes de Victor Hugo sobre nossos oito milhões de habitantes, assim como em todos nós da América do Sul? Não somos ainda suficientemente americanos. Todo povo deve ter sua expressão própria – temos uma vida legada e uma literatura balbuciante. Há na América homens especializados na literatura europeia, mas não temos um literato exclusivamente americano. Há de existir um poeta que assoma sobre os cumes dos Alpes de nossa serra, de nossos altivos rochosos; um historiador potente, mais digno de Bolívar que de Washington, porque a América é o inesperado, a brotação, as revelações, a veemência, e Washington é o herói da calma, formidável mas sossegado, sublime mas tranquilo.

O que não fará entre nós o novo sistema de ensino? Os indígenas nos trazem um novo sistema de vida. Nós estudamos o que nos trazem da França, mas eles nos revelarão o que receberem da natureza. Desses rostos acobreados brotará nova luz. O ensino vai revelá-los a si mesmos. Não nos dará vergonha que um índio venha a beijar nossas mãos; teremos orgulho de que se aproxime para nos dar as suas.

Isso não é um sonho – é o resultado positivo da lei. Que meios, pergunta-se, serão utilizados para cumprir a obrigação? A prisão ou a multa.

O hábito cria uma aparência de justiça; os avanços não têm inimigo maior que o hábito: uma compaixão, às vezes, constitui um grande obstáculo. E como esses homens do campo, que ganham tão pouco, poderão pagar a multa? Pagariam porque preferirão isso a deixar de trabalhar alguns dias, e como não vão mais querer pagá-la, enviarão seus filhos à escola. Explora-se a única coisa sensível: o interesse diário, o alimento diário. O índio os verá ameaçados e fará o que manda a lei.

Um projeto de instrução pública é um viveiro de ideias; cada mirada ao projeto suscita pensamentos novos. Pois os tempos en-

sinam, e eu, jornalista noviço, aprendi que as informações devem ser simples e expeditas. Obedeço à prática, e deixo para documentos próximos as reflexões que irão me despertar as discussões desse projeto no Congresso.

Aprender nas fazendas

La América, Nova Iorque, agosto, 1883, pp. 39-42 (CNCU)

Nossas terras muito férteis, ricas em todo gênero de cultivos, dão pouco fruto e menos do que deviam por causa dos sistemas rotineiros e antigos de arar, semear e colher que ainda são utilizados em nossos países, e pelo uso de equipamentos ruins.

Disso surge uma necessidade imediata: há que introduzir em nossas terras os novos equipamentos; há que ensinar aos nossos agricultores os métodos provados com que os outros povos, dos mesmos frutos, conseguem resultados surpreendentes.

Que cerca ficará em pé, que competência não será vencida, que rivais manterão seus privilégios quando os equipamentos modernos e as melhores práticas, já em curso, fecundarem as comarcas americanas? Buenos Aires sabe disso, tanto que tem retirado a cada mês, destes portos, quatro ou seis navios carregados de equipamentos agrícolas.

Mas não são todos os nossos povos que gozam da mesma condição próspera que os da bacia do Prata nem é possível em todos eles introduzir uma grande quantidade dos novos e generosos – dado o tempo e o trabalho que poupam – equipamentos agrícolas, tampouco sua mera introdução em terras não preparadas para recebê-los e torná-los úteis basta para mudar, como por mágica, o estado rudimentar de nossos cultivos.

Não se tem em todas as partes os capitais vultosos que a compra de novos equipamentos de cultivo necessitam; não é suficiente espalhar as máquinas pelas terras se não estiverem acompanhadas de quem as maneje e prepare o solo para seu aproveitamento; nem mesmo

com os especiais “afagos” com que nos brindam as exposições levam seus fabricantes a enviar seus produtos a povos em relação aos quais se teme que as vendas não compensem os custos de envio.

Assim, se os equipamentos não vêm, é preciso ir buscá-los.

Mas já dissemos: ainda quando os equipamentos vêm, não seguem com eles as novas práticas que os fazem fecundos. Isso não se aprende, ou se aprende mal, nos livros; isso não é exibido nas exposições. Isso, apenas em parte e com grande dispêndio, poderia ser ensinado nas escolas de Agricultura. Há que aprender isso onde se encontra em pleno exercício e em prática. Enviam-se – acaso loucamente – as crianças hispano-americanas a colégios afamados desta terra, para que troquem a língua que mal sabem pela língua estranha que nunca aprendem bem; e para que – no conflito da civilização infantil, porém delicada que vem com eles, e a civilização viril, mas brusca, peculiar e estranha que aqui os espera –, saiam com a mente confusa e cheia de recordações do que trouxeram e de reflexos imperfeitos do novo que assoma, já inábeis para a vida espontânea, ardente e de extraordinárias qualidades de nossos países, e todavia inábeis para a rápida, tempestuosa e arrebatada existência desta terra. As árvores de um clima não crescem em outro, a não ser raquíticas, descoloridas, disformes e enfermas.

Pois assim como se mandam as crianças da América espanhola para aprender o que em suas terras, por elementares que sejam, aprenderiam melhor, com risco de perder aquele aroma de terra própria que provê perpétuo encanto e natural e saudável atmosfera à vida; assim como nos escritórios de comércio se aprende, depois de longos anos, um punhado de práticas comuns que cabem em uma casca de noz, e que de igual modo se aprendem na própria casa, sem perder o que sempre se perde no estrangeiro, assim, sem tanto risco e com maior proveito, devem os governos enviar agricultores já versados; e os pais, aos filhos aos quais queiram trazer benefício verdadeiro, ao ensiná-los, no cultivo da terra, a única fonte

absolutamente honrada de riqueza; e os fazendeiros, aos homens capazes de levar logo às suas fazendas as melhorias que venham daqui, a estudar a agricultura nova nos cultivos prósperos, a viver durante a época de uma ou várias colheitas nas fazendas onde se adotam os sistemas recentes, a adquirir, em todos os seus detalhes – sem o que não é frutífero –, o conhecimento pessoal e direto das vantagens dos métodos e instrumentos modernos.

Urge cultivar nossas terras do modo como nossos rivais cultivam as suas.

Esses modos de cultivo não viajam.

Há que vir a aprendê-los, posto o largo chapéu e a blusa folgada do lavrador ao pé dos labores.

Esse é o único meio fácil, fecundo e perfeito de importar para nossos países as novas práticas agrícolas.

Enviem-se aprendizes às oficinas de máquinas, o que está bem; mandem-se, o que será melhor, aprendizes às fazendas.

Educação científica

La América, Nova Iorque, setembro, 1883, pp. 43-46 (CNCU)

Como não veríamos com prazer que aquilo que *La América* advoga há meses está, hoje, sendo confirmado pela calorosa discussão e especial atenção dos mais notáveis jornais de Indústria, Mecânica e Comércio dos Estados Unidos?

Formaram-se dois campos: num, maltratados e pouco numerosos, entrincheiram-se os homens enriquecidos e tranquilos, seguros de prazeres nobres e plácidos que lhes dão direito de amar com fervor o grego e o latim; no outro, os homens novos, tumultuosos e ardentes, limpam as armas, agora que se encontram no meio da luta pela vida e tropeçam por toda parte com os obstáculos que a velha educação, num mundo novo, acumula em seu caminho, e têm filhos, e querem libertar os seus dos azares de trabalhar em oficinas do século XX com os equipamentos rudimentares e imperfeitos do século XVI.

De todos os lugares se eleva um clamor, todavia ainda não bem definido nem reduzido a proporções concretas, no entanto, já alto, imponente e unânime: pede-se urgentemente a educação científica. Não se sabe como deve acontecer, mas todos convêm que é imprescindível e improrrogável que aconteça. Não se acha remédio para o mal, mas todos já sabem onde ele reside e estão buscando com expressa diligência o remédio.

Bradstreet's, o mais confiável e sisudo periódico de Fazenda e Comércio que Nova Iorque publica; *Mechanics*, o mais lido pelos que se dedicam à arte do ferro; *The Iron Age*, excelente revista dos misteres mecânicos e metalúrgicos dos Estados Unidos, defendem neste mês de agosto, com vivíssimo empenho, que se proceda de modo que chegue a ser geral, comum, vulgar a educação técnica. O orador de uma festa de universidade, dessas muito animadas em que os colégios celebram em junho a abertura dos cursos, disse, com palavras que de toda nação receberam aplausos, algo semelhante a isto: em vez de Homero, Haeckel; em vez de grego, alemão; em vez de artes metafísicas, artes físicas.

E essa demanda é hoje como palavra da moda e contrassenha da época em todo bom diário e toda notável revista. Sabe-se de um fato que basta para decidir o debate sobre o tema: de cada cem criminosos presos nas cadeias, noventa não receberam educação prática. E é natural: a terra, plena de gozos, acende o apetite. E o que não se aprendeu numa época que só paga bem aos conhecimentos práticos, artes práticas que produzam o necessário para satisfazer seus apetites, em tempos suntuosos facilmente estimulados ou luta heroica e infrutíferamente e morre triste, se é honrado, ou se desespera e se mata, se é fraco, ou busca um modo de satisfazer seus desejos, se esses são mais fortes que seu conceito de virtude, na fraude e no crime.

Nas batalhas, os recrutas novatos pouco lutam contra os agueridos veteranos: quem precisa batalhar, deve aprender muito cedo e com suma perfeição o exercício das armas.

Sente-se a necessidade, mas ainda não se encontra o remédio. A Inglaterra já nomeou suas Comissões Reais para o estudo da educação técnica e já estabeleceu suas produtivas escolas científicas. Contudo, que existam boas escolas onde se possa aprender ciência não é o bastante: deve-se trocar o espírito da educação do escolástico para científico; que os cursos do ensino público sejam preparados e graduados de modo que, do primário ao superior, a educação pública vá desenvolvendo, sem prejuízo dos elementos espirituais, todos aqueles que se requerem para a aplicação imediata das forças do homem às da natureza. Divorciar o homem da terra é um atentado monstruoso, e esse divórcio é meramente escolástico. Às aves, asas; aos peixes, nadadeiras; aos homens que vivem na natureza, o conhecimento da natureza: essas são suas asas.

E o único meio de colocá-las é fazer com que o elemento científico seja como o osso do sistema de educação pública.

Que a educação científica vá, como a seiva nas árvores, da raiz ao topo da educação pública. Que a educação básica já seja elementarmente científica que em vez da história de Josué ensine-se a da formação da terra.

Isso é o que pedem os homens a vocês: armas para a batalha!

Escola de mecânica

La América, Nova Iorque, setembro, 1883, pp. 47-51 (CNCU)

Para que aprendam pequenas artes de oficina e a ciência de um balconista do comércio, que cabe em um grão de anis, não parece natural que se retire os jovens de nossas terras de América debaixo das asas paternas, a correr as ruas, desamar sua pátria e habituar-se a viver sem ela em terra alheia, que não o ama nem o adota. Da América espanhola não se deve vir à América do Norte para isso, que é fútil e pernicioso, e sim para aprender a cultivar nas fazendas (...), aprender mecânica nas oficinas, aprender, ao lado de hábitos de trabalho dignos e enaltecidos, o manejo das forças reais e permanen-

tes da natureza, que asseguram ao homem que o conhece um sustento permanente e real – para isso se deve vir aos Estados Unidos.

Por isso chamamos a atenção para uma Companhia de San Luis, “The Excelsior Manufacturing Co.,” que educa bem aos aprendizes de mecânica. Merece ser conhecida. Em nossos países há de se realizar uma revolução radical na educação, se não se quiser ver sempre, como ainda se vê agora a alguns, os irregulares, atrofiados e deformados, como o monstro de Horácio: cabeça colossal e coração imenso, pés que se arrastam frouxos e secos, e braços quase em osso. Contra teologia, física; contra retórica, mecânica; contra preceitos de lógica – que, a rigor, a consistência e conexão das artes melhor ensina que os degenerados e confusos textos teóricos das escolas -, preceitos agrícolas. Como quem sinaliza, pois, um caminho, assinalamos a Companhia Excelsior de San Luis. A despeito da resistência que opõem aos aprendizes os trabalhadores maduros, receosos de ficar sem trabalho, é coisa fácil para aqueles encontrar oficinas em que sejam recebidos de boa vontade e completamente ensinados.

Na Companhia Excelsior de San Luis todos os trabalhos são feitos pelos aprendizes. Todo jovem que deseja aprender a arte da fundição é recebido na fábrica, contanto que possua a necessária robustez. Como os que vivem longe de seus pais tendem a gostar demais dos privilégios vulgares e caros de andar soltos, a fábrica preferem os que vivem com seus pais, ou que têm quem deles cuide. Os que ainda não têm idade suficiente entram em aprendizagem regular; os que já a têm obrigam-se por contrato a trabalhar na fábrica durante três anos. Cada novo aprendiz é posto a trabalhar ao lado de alguém adiantado no ofício, o que muito auxilia as explicações teóricas e práticas dos instrutores. Estes são, ali, um corpo perfeito, regido por um superintendente que lidera e organiza esse departamento de mestres e cuida da qualidade do ensino e da relação com os aprendizes. Se em duas semanas o

principliante demonstra boas condições, já se o coloca entre os trabalhadores regulares, com contrato que o incorpora plenamente na febril e saudável atividade de trabalho dessas grandes fábricas, cujo movimento, que em princípio produz assombro, logo cobre de confiança e ousadia os que o vivenciaram. O espetáculo do grande modela o espírito para a produção do grande.

Se ao cabo de oito semanas notam-se no aprendiz boas disposições, passam a lhe encomendar pequenos trabalhos e a pagar por eles. Como a fábrica deseja e necessita que os aprendizes cedo se convertam em bons mecânicos, é regra muito apreciada que em tudo se facilite e em nada se estorve a educação do aprendiz. O instrutor está obrigado a satisfazer sem demora e extensamente todas as consultas que lhe faça o principiante, cujos progressos vão sendo anotados, como em nossas públicas, pelos mestres e submetidos ao superintendente, autorizado a premiar com distinções e aumento de salário os aprendizes que se destacam.

Nesse quadro de notas de cada instrutor, algo semelhante às folhas de serviço dos militares, há cinco colunas diferentes, em cada uma das quais se apõe uma nota. Na coluna “Pontualidade”, aponta-se o número de vezes que o aluno faltou ao trabalho. Na coluna “Evolução”, cujas notas se baseiam na avaliação dos trabalhos, registram-se os méritos progressivos de sua obra. Em outra coluna vai a nota de conduta. Em outra, avalia-se se cuida bem ou não de seus instrumentos. E em outra se cuida bem dos modelos e do espaço da oficina sob sua responsabilidade. O aprendiz que alcança o número um em cada coluna se sobressai. Aquele que ao fim de seis ou oito semanas não alcança a média três a quatro é despedido e substituído por outro que possa ser mais apto.

A fábrica exige especialmente a pontualidade dos alunos. Quer que o trabalho seja, para eles, não uma carga, mas uma natureza: que no dia em que não trabalhem sintam-se sós, descontentes e como que culpados. A cada semana se examinam e se qualificam

os trabalhos. E contam que é bonito ver como zelam, e nobremente rivalizam, os aprendizes para fazer um trabalho melhor.

Quase todos os aprendizes têm de dezoito a dezenove anos, ainda que haja alguns de dezesseis.

Quanto aos salários, a fábrica não abusa: paga quatro pesos e meio por semana aos principiantes, e cinco e seis depois, até que, como geralmente acontece ao fim de dois meses, possam fazer peças que valham um pagamento maior. Os livros da Companhia mostram que há muitos entre aqueles aprendizes que completados sete meses produzem tal quantidade de trabalho como o mais antigo fundidor. Bons mestres, vigor da juventude, estímulo e acúmulo de ensino fazem o milagre.

E por esse tipo de oficina, onde a tarefa é rude e a maior dificuldade é vencida, devem passar todos os que aspiram a uma sólida educação mecânica.

Escola de eletricidade

La América, Nova Iorque, novembro, 1883, pp. 52-56 (CNCU)

Ao mundo novo corresponde a universidade nova.

A novas ciências que tudo invadem, reformam e minam, novas cátedras.

É criminoso o divórcio entre a educação que se recebe em uma época e a própria época.

Educar é depositar em cada homem toda a obra humana que a antecedeu; é fazer de cada homem a síntese do mundo vivo até o dia em que viva; é colocá-lo ao nível de seu tempo, para que flutue sobre ele, e não deixa-lo abaixo de seu tempo, com o que não poderá seguir a flutuar. É preparar o homem para a vida.

Em tempos teológicos, universidade teológica. Em tempos científicos, universidade científica. Pois o que significa ver uma coisa e não saber o que ela é? Agrupar silogismos e “Baralicton” e declamar “Quousque tandem” não habilitam os homens para

marchar mundo acima ao lado desses cavaleiros dos novos costumes que montam em máquinas de vapor e levam como hastes de suas lanças um feixe de luz elétrica.

Para tais empreendimentos necessita-se de escolas de eletricidade.

Quando os pensadores se põem a pensar na capacidade de evolução permanente e real – que é coisa distinta do brilhante, postiço e passageiro – de cada povo, e na relativa solidez e força medular das nações da terra, a Inglaterra os assombra. Ela domina os mares. De suas pedras carboníferas semiexaustas ela esparrama pelo mundo colossais carregamentos de produtos úteis e baratos. Ela vai do velho mundo ao novo com passo mais seguro que o de qualquer povo vivo. Ela fabrica facas e recita os clássicos. Ao desenvolver a arte industrial e a indústria artística espalha o amor pela beleza, que é melhorar homens. Assim como uma habitação espaçosa convida à majestade, um objeto belo convida à cultura. A alma tem seu ar, e os objetos belos o aspergem de si.

Inglaterra, prudente e ativa, que não vocifera, anda.

E ao lado de cada descobrimento funda uma escola.

Londres, Cambridge, Liverpool, Bristol. Nottingham, Glasgow há tempos oferecem em suas universidades cursos especiais para o ensino minucioso e prático dos novos agentes físicos e dos aparatos que ao utilizam. Viena, Munique, Berlim, S. Petersburgo, todas já estabeleceram cursos semelhantes. Nem todos fazem esforços de fechar suas portas à luz que vem!

Há povos de morcegos e boa cópia de morcegos em todo povo que vivem à sombra, e dela são reis. Mas a esta luz formosa, que ultrapassa muros, é em vão que se fecham as portas!

E não está completa a reforma com a inclusão de cursos separados de ensino científico nas universidades literárias: é preciso criar universidades científicas sem nunca derrubar as literárias; levar o amor ao útil e a abominação do inútil às escolas de letras; ensinar todos os aspectos do pensamento humano em cada problema, e não – o que

representa aleivosa traição – um único aspecto; levar solidez científica, solenidade artística, majestade e precisão arquitetônicas à literatura. Somente essas letras foram dignas de tais homens!

A literatura de nossos tempos é ineficaz porque não é a expressão de nossos tempos. Já não é Velleda que guia as batalhas, mas uma espécie de Aspásia!

Há que se levar sangue novo à literatura.

Essas que vimos chamando universidades científicas começam a ser chamadas na Europa “escolas técnicas”.

Darmstadt tem uma perfeita, da qual se sai graduado em toda ciência nova – não para levar, como acontece em tantas de nossas universidades, existência de advogados usurpadores ou de trovadores alienados – mísero destino de grandíssimas almas! –, mas para ocupar, por direito natural de produtores úteis, um assento em nossa idade criadora.

Para ser recompensado é preciso ser útil.

A essa boa escola de Darmstadt agregou-se agora uma subescola eletrotécnica. O que ela ensina? O que diz o nome: ciências elétricas. Em quatro anos dela se sairá mestre. Os alunos empregarão os dois primeiros anos a estudar, na escola matriz, ciências naturais e matemáticas. Nos dois anos restantes, pelos quais conhecerão todos os aparelhos e máquinas elétricas que existem ou passem a existir, aprenderão, em teoria e prática, doutrina e aplicação, tudo que importa saber sobre o novo agente.

Quer ler o programa da nova escola? Os nomes serão desconhecidos para os homens que gozam espalhada fama de ilustrados: nem os nomes sabemos das forças que atuam em nosso mundo!

Eis aqui o programa:

“Magnetismo e eletrodinâmica.

Máquinas magneto e dinamoelétricas: transporte da força.

Iluminação elétrica.

Princípios de telegrafia e telefonia.

Teoria de potência com aplicação especial à ciência da eletricidade.

Sinais elétricos para ferrovias.

(...)

E essas não são mais que as matérias do primeiro exercício do programa. Parecemos viajantes perdidos em um bosque imenso e por tantos homens habitados!

Mente latina

La América, Nova Iorque, novembro, 1883, pp. 57-59 (CNCU)

Entre os muitos livros que vieram a favorecer a pauta do mês de *La América*, há um que traz orgulho, nada mais que um catálogo de um colégio.

Não nos comove o catálogo porque nos traga assunto para fáceis e vazias celebrações das novas conquistas, que com árduos trabalhos se celebram melhor que com palavras sem conteúdo, que apenas repetidas já vão aportando prestígio e energia às ideias que envolvem, e sim porque nas páginas do pequeno livro ressalta, gloriosa, numa prova humilde e eloquente, a inteligência latina.

Não foi em vão que a natureza nos deu as palmas para nossos bosques e o Amazonas e o Orinoco para regar nossas terras: desses rios a abundância, daquelas folhas a eminência, tem a mente hispano-americana; pelo que conserva o índio, corda; pelo que vem da terra, faustosa e vulcânica; pelo que de árabe traz o espanhol, preguiçosa e artística. Oh, o dia em que começar a brilhar, brilhará perto do soll! O dia em que entendermos terminada nossa existência de aldeia! Academias de índios; expedições de cultivadores aos países agrícolas; viagens periódicas e constantes com propósitos sérios às terras mais adiantadas; ímpeto e ciência nas terras de cultivo; oportuna apresentação de nossos frutos aos povos estrangeiros; copiosa rede de vias de transporte dentro de cada país, e de um país a outros; absoluto e indispensável respeito ao pensamento alheio. Eis aí o que

já chega, ainda que em algumas terras apenas se veja distante; eis aí, em forma e pronto, o espírito novo.

Brios não nos faltam. Veja-se o catálogo do colégio. É um colégio norte-americano no qual apenas uma sexta parte dos educandos é de raça espanhola, mas não em premiações: ali a parte cresce, e se, para cada aluno de fala espanhola há seis que falam inglês, para cada seis americanos do Norte premiados há outros seis americanos do Sul.

Nessa simples lista de classes e nomes, pela qual o olhar comum passa descuidado, *La América* dilata sua visão. Nessa imensa soma de analogias que compõem o sistema universal, em cada pequeno fato há um resumo, já futuro ou passado – um grande fato.

Não temos de ficar alegres por ver que onde entre a disputar uma criança de nossas terras, pobre de carne e de sangue aquoso, contra carnudos e sanguíneos rivais, vence?

Nesse colégio de que falamos apenas os alunos de raça espanhola frequentam mais que as aulas elementares e as de comércio. Pois, no elenco das aulas de comércio, de cada três alunos favorecidos dois são de nossas terras. O melhor consumidor de livros é um Vicente de La Hoz. O que arrebanhou todos os prêmios de sua turma, sem deixar migalha para os formidáveis yanquezinhos, é um Luciano Malabet. E os três prêmios de composição em inglês não são para um Smith, um O'Brien e um Sullivan, e sim para um Guzmán, um Arellano e um Villa!

Oh, se se pusessem essas nossas inteligências ao nível de seu tempo! Se não fossem educadas para dândis e doutos de casaca, se não as deixássemos, em seu desejo de saber, nutrir-se de vaga e galvânica literatura de povos estrangeiros meio mortos, se se fizesse o consórcio venturoso da inteligência que se há de aplicar a um país ao país ao qual se há de aplicar, se se preparassem os sul-americanos não para viver na França, já que não são franceses, nem nos Estados Unidos, que é a mais fecunda dessas modas ruins, já que não são

norte-americanos, nem nos tempos coloniais, já que estão vivendo fora da colônia, em competição com povos ativos, criadores, vivos, livres, e sim para viverem na América do Sul!... Mata o seu filho na América do Sul o que lhe dá mera educação universitária.

Abrem-se campanhas pela liberdade política; deveriam ser abertas com maior vigor campanhas pela liberdade espiritual, pela acomodação do homem à terra em que há de viver.

Escola de artes e ofícios

La América, Nova Iorque, novembro, 1883, pp. 60-61 (CNCU)

Nicarágua acaba de bem festejar o aniversário de sua independência: nele, abriu uma escola de artes e ofícios. Guatemala já tem a sua. El Salvador virá a tê-la. Chile anda buscando modelos para uma. A de Montevidéu ombreia-se às mesmas da Europa.

As Escolas de Artes e Ofícios ajudam a resolver o problema humano que se estabelece agora com novos dados, desde que têm faltado aquelas árvores antigas, monarquia e Igreja, sob cujas folhas tantos homens teriam vida cômoda. Não mais cortesões nem frades. Os tempos estão revoltos, os homens estão atentos, e cada qual há de lavrar com as próprias mãos a cadeira em que a Fortuna se senta para a festa. Não há mais aquelas classes estáveis e perfeitas por onde entravam as vidas como por canais abertos; já não há legiões de descalços mendigos, nem colmeias de pretendentes – mesmo que ainda haja estes –, nem regimentos de cavaleiros de matar, de furtar damas e servir, nem manadas de lacaios.

Agora cada homem, ao nascer, pode ver como flutua sobre sua cabeça uma coroa: a ele cabe cingi-la. Aos povos previdentes cabe prover os meios do coroamento ao alcance desses novos exércitos de reis.

Um ofício ou uma arte, mais que trazer ao país aonde se professa a honra da habilidade dos que nela se sobressaem; mais que dar aos que estudam conhecimentos práticos de especialíssima uti-

lidade para povos semidescobertos, quase virgens; mais que assegurar aos que os possuem, por ser constante o consumo do que produzem uma existência folgada, é mister apoiar com firmeza tudo quanto afirme a independência pessoal, a dignidade pública.

A felicidade geral de um povo descansa na independência individual de seus habitantes.

Uma nação livre é o resultado de sua população livre.

De homens que não podem viver por si, mas apegados a um caudilho que os favorece, usa e abusa, não se fazem povos respeitáveis e duradouros.

Quem quiser nação viva, ajude a estabelecer as coisas de sua pátria de modo a que cada homem possa cultivar, num trabalho ativo e aplicável, uma situação pessoal independente.

Que cada homem aprenda a fazer algo de que necessitem os demais.

Trabalho manual nas escolas

La América, Nova Iorque, fevereiro, 1884, pp. 62-66 (CNCU)

Os colégios de agricultura dos Estados Unidos acabam de apresentar informes sobre seus trabalhos do ano anterior. Em todos eles o que se vê é que não são tanto as leis teóricas do cultivo as que se ensinam nessas escolas, e sim o manejo direto da terra, que oferece em primeira mão, claramente e com inimitável amenidade as lições que sempre saem confusas dos livros e dos professores.

Vantagens físicas, mentais e morais advêm do trabalho manual. E esse hábito do método, saudável contrapeso, sobretudo em nossas terras, da veemência, inquietude e extravio em que nos enreda, com sua espora de ouro, a imaginação. O homem cresce com o trabalho que sai de suas mãos. É fácil ver como empobrece e envilece, em poucas gerações (...) enquanto aquele que deve seu bem-estar a seu trabalho, ou ocupou sua vida em criar e transformar forças, e em empregar as próprias, tem o olho alegre, a pala-

vra pitoresca e profunda, os ombros largos e a mão segura. Vê-se que esses são os que fazem o mundo, e engrandecidos, acaso sem sabê-lo, pelo exercício de seu poder de criação, têm certo ar de gigantes ditosos, e inspiram ternura e respeito. Mas, se mais de cem vezes entrar num templo, comove a alma ao entrar, em madrugada com este frio de fevereiro, em um dos carros que levam dos bairros pobres às fábricas artesãos de vestes manchadas, rosto são e curtido, mãos calejadas – nas quais, àquela hora, brilha um jornal. Eis aqui um grande sacerdote, um sacerdote vivo: o trabalhador.

O diretor da Escola de Agricultura de Michigan defende calorosamente as vantagens do trabalho manual nas escolas. Para o diretor Abbot não há virtude agrícola a que não ajude o trabalho manual na escola. O agricultor precisa conhecer a natureza, as enfermidades, caprichos, travessuras mesmo das plantas para dirigir o cultivo de modo a aproveitar as forças vegetais e evitar suas perdas. Precisa enamorar-se de seu trabalho e encontra-lo, como é, mais nobre que qualquer outro, ainda que seja apenas porque ele permite o exercício mais direto da mente e proporciona, com seus resultados férteis e abundantes, uma renda fixa que permite ao homem viver com dignidade e independência. Oh, ao ouvir nosso voto, junto de cada berço de hispano-americano se poria um canteiro de terra e uma enxada. Ademais, precisa o agricultor conhecer intimamente, em seus efeitos e modos de operar, as ciências que hoje ajudam e aceleram os cultivos. E como a natureza é rude, como todo o verdadeiramente amante, o agricultor, por questão de saúde, cuida para que o sol não aqueça e não reflita a chuva, o que só o habituar-se a esta e àquele pode conseguir.

Com o trabalho manual na escola de Agricultura, o agricultor vai aprendendo a fazer o que mais tarde terá de fazer em sua própria terra: enternece-se com seus descobrimentos das teimosias ou curiosidades da terra como um pai de seus filhos; apega-se tanto a seu terreno que o conhece, cuida, deixa em repouso, ali-

menta e cura, de tal modo e de similar maneira à que um doente se afeiçoa ao médico. E como se vê que para trabalhar inteligentemente o campo necessita-se de ciência diversa e complexa, às vezes profunda, perde todo desdém por um trabalho que lhe permite ser ao mesmo tempo um criador, cuja alma se alegra e se levanta, e um homem culto, versado em livros e digno de seu tempo. O segredo do bem-estar está em evitar todo conflito entre as aspirações e as ocupações.

Páginas poderiam ser preenchidas com a enumeração das vantagens deste trabalho manual nas escolas de Agricultura, como demonstra o informe.

Para que esse trabalho dos estudantes de agricultura seja duplamente útil, ele não é aplicado, nas escolas, somente ao trato com a terra por métodos já conhecidos, mas se põem à prova todas as reformas que a experiência ou a invenção vão sugerindo. Assim, as escolas de Agricultura convertem-se em grandes benfeitoras das gentes do campo, a quem legam o conhecimento já provado e evitam arriscar recursos e perder tempo que poderia lhes custar a experimentação por conta própria. Com isso, além de tudo, a mente do aluno se mantém viva e contrai o saudável hábito de desejar, examinar e por em prática o novo. Hoje, com a colossal afluência de homens inteligentes e ansiosos em todos os caminhos da vida, quem quiser viver não pode parar para descansar nem deixar em repouso uma hora sequer o bordão de viagem: quando se quer levantar e retomar a rota, o bordão já é pedra. Nunca, nunca foi maior e mais pitoresco o universo. Só que custa trabalho entendê-lo e colocar-se no seu nível, pois muitos preferem falar dos males e desfazer-se em queixas. Trabalhar é melhor, e procurar compreender a maravilha ajuda a acabá-la.

Numa escola, a de North Carolina, são analisados os adubos, os minerais, as águas, o poder germinador das sementes, a ação de diferentes substâncias químicas sobre elas e a dos insetos sobre as plantas.

Em geral, os trabalhos práticos das escolas se dirigem ao estudo e melhoramento dos grãos e tubérculos alimentícios; à aplicação dos vários e melhores métodos de preparar o terreno, semear e colher; à comparação dos adubos diversos e à criação de outros; ao modo de bem alimentar os animais e as plantas, de regar e preservar os bosques.

Além disso, têm cursos nos quais os alunos aprendem as artes mecânicas, não de modo imperfeito e isolado, em que de soslaio e casualmente o agricultor atento e habilidoso, mas com planificação e sistemática, de modo que uns conhecimentos vão completando outros, estes saindo daqueles. A mente é como as rodas dos carros e como a palavra: se acende com o exercício e corre mais ligeira. Quando se estuda sob um bom planejamento dá gosto de ver como os dados mais diversos se assemelham e se agrupam, e dos mais variados assuntos surgem, tendendo a uma ideia comum, alta e central, as mesmas ideias. Se o homem tivesse tempo para estudar tudo que seus olhos veem e ele deseja, chegaria ao conhecimento de uma única e conclusiva ideia, sorriria e repousaria.

Essa educação direta e saudável, essa aplicação da inteligência que inquirir a natureza que responde, esse exemplo despreocupado e sereno da mente na investigação de tudo que a ela ocorre, que a estimula e lhe dá modo de vida, esse pleno e equilibrado exercício do homem, de modo que seja como de si mesmo pode ser, e não como os demais já foram, essa educação natural queremos para todos os países novos da América.

Por trás de cada escola uma oficina agrícola, na chuva ou ao sol, onde cada estudante semeie uma árvore.

De textos secos e meramente lineares não nascem as frutas da vida.

Mestres itinerantes

La América, Nova Iorque, maio, 1884, pp. 67-73 (CNCU)

“Mas como você estabeleceria esse sistema de professores

ambulantes do qual não vimos menção em livro algum de educação, e que você aconselha em um dos números de *La América* do ano passado?” – Esta a pergunta de um entusiasta cavalheiro de Santo Domingo.

Em breve diremos a ele que o que importa é a coisa, e não a forma em que se dispõe.

Há um monte de verdades essenciais que cabem nas asas de um colibri, e são, sem embargo, a chave da paz pública, a elevação espiritual e a grandeza da pátria.

É necessário manter os homens no conhecimento da terra e da perduração e transcendência da vida.

Os homens hão de viver no gozo pacífico, natural e inevitável da liberdade, como vivem no gozo do ar e da luz.

Está condenado a morrer um povo no qual não se desenvolvem por igual a inclinação à riqueza e o conhecimento da doçura, necessidade e prazeres da vida.

Os homens necessitam conhecer a composição, fecundação, transformação e aplicações dos elementos materiais de cujo trabalho advém a saudável arrogância do que trabalha diretamente na natureza, o vigor do corpo que resulta do contato com as forças da terra e a fortuna honesta e segura que produz o cultivo.

Os homens necessitam de quem os levem com frequência a compaixão ao peito e as lágrimas aos olhos, e que lhes faça o supremo bem de se sentirem generosos: por maravilhosa compensação da natureza aquele que se dá, cresce; o que guarda para si mesmo vive de pequenos prazeres, teme compartilhá-los com os demais e só pensa avaramente em beneficiar seus apetites, vai se transformando em homem solitário, leva no peito todas os rigores do inverno, e chega a ser por dentro, e a parecer por fora, um inseto.

Os homens crescem, crescem fisicamente, de uma maneira visível crescem, quando aprendem algo, quando passam a possuir algo e quando fazem algum bem.

Só os néscios falam de desditas, ou os egoístas. A felicidade existe sobre a terra e é conquistada com o exercício prudente da razão, o conhecimento da harmonia do universo e a prática constante da generosidade. Aquele que a busca em outra parte, não a achará: depois de ter gozado todas as delícias da vida, só nelas se encontra sabor. Uma lenda das terras da América hispânica diz que, no fundo das taças antigas, estava pintado um Cristo, e que quando encontram uma, exclamam: “Até ver-te, meu Cristo!” Pois no fundo daquelas copas se abre um céu sereno, perfumado, interminável, transbordante de ternura.

Ser bom é o único modo de ser ditoso.

Ser culto é o único modo de ser livre.

Pois, no comum da natureza humana, necessita-se ser próspero para ser bom.

E o único caminho aberto à prosperidade constante e fácil é o de conhecer, cultivar e aproveitar os elementos inesgotáveis e infatigáveis da natureza. A natureza não tem temores de infidelidade, como os homens. Não tem ódios nem medo como os trabalhadores. Não fecha as portas a ninguém, pois a ninguém teme. Os homens sempre necessitarão dos produtos da natureza. E como em cada região só são gerados determinados produtos, sempre serão mantidos os intercâmbios ativos que asseguram a todos os povos a comodidade e a riqueza.

Não há, portanto, que empreender agora a cruzada para reconquistar o Santo Sepulcro. Jesus não morreu na Palestina, segue vivo em cada homem. A maior parte dos homens passou adormecida pela terra. Comeram e beberam, mas não conheceram a si mesmos. Agora, a cruzada há de ser empreendida para revelar aos homens sua própria natureza e para lhes dar, com o conhecimento da ciência acessível e prática, a independência pessoal que fortalece a bondade e fomenta o decoro e o orgulho de ser criatura amável e coisa vivente no grande universo.

É isto, pois, o que nós devemos levar aos campos. Não somente explicações agrícolas e instrumentos práticos, mas também a ternura que tanta falta faz aos homens e tanto bem lhes proporciona.

O camponês não pode deixar seu trabalho para conhecer as geométricas e incompreensíveis sendas cultivadas nem os cabos e rios das penínsulas da África, e prover-se de vazios termos didáticos. Os filhos dos camponeses não podem distanciar-se léguas e dias após dias da fazenda paterna para ir aprender declinações latinas e divisões abreviadas. E os camponeses, sem embargo, são a melhor matéria nacional, a mais sadia e substanciosa, porque recebe de perto e integralmente os eflúvios e a amável correspondência da terra em cujo trato vivem. As cidades são a mente das nações, mas seu coração, onde se aglutina e se distribui o sangue, está nos campos. Os homens são, todavia, máquinas de comer e relicários de preocupações. É necessário fazer de cada homem uma tocha.

Pois nada menos propomos que a nova religião e os novos sacerdotes! Nada menos estamos descrevendo que as missões com que a religião começará a difundir a nova época! O mundo está em mudança, e as púrpuras e paramentos, necessários nos tempos místicos do homem, estão estendidas no leito da agonia. A religião não desapareceu, ela se transformou. Para além do desconsolo que o estudo dos detalhes e o gradual envolvimento da história humana impõem aos observadores, vê-se que os homens crescem e que já trilharam a metade da escalada de Jacó: que formosas poesias traz a Bíblia! Se, agachado no alto de um monte, pomos os olhos repentinamente sobre a marcha humana, ver-se-á que nunca os povos se amaram tanto como agora, e que apesar da dolorosa desordem e abominável egoísmo que a ausência momentânea de crenças finais e fé na verdade do eterno traz aos habitantes desta época transitória, jamais a benevolência e o ímpeto de expansão que alcança a todos os homens os preocupou tanto. Puseram-se de pé, como amigos

que sabiam um do outro, e desejavam conhecer-se, e marcham todos a um ditoso encontro.

Andamos sobre as ondas, e com elas giramos e nos chocamos; por isso é que não vemos, e nem aturdidos com o golpe nos detemos a examinar as forças que as movem. Mas quando este mar se acalmar pode-se assegurar que as estrelas estarão mais próximas da terra. E, no fim, o homem descansará sob o sol sua espada de batalha.

O que até aqui foi dito é o que definiríamos como alma dos professores ambulantes/itinerantes. Que júbilo dos camponeses quando vissem chegar, de tempos em tempos, o bom homem que lhes ensina o que não sabem e que lhes deixa no espírito, com as efusões de um tratamento acolhedor, a calma e elevação que sempre ficam ao se ver um homem amante e saudável! Em vez de conversar sobre criações e colheitas, se falará de vez em quando, até que por fim se fale sempre, daquilo que o professor ensinou, da curiosa máquina que trouxe, do modo simples de cultivar a planta que eles com tanto trabalho vinham explorando, da grandeza e bondade do professor e de quando virá – que agora já têm pressa – para que perguntem a ele sobre o que o crescimento constante de sua mente lhe fez pensar, sobre o que tem acontecido desde que começaram a conhecer algo! Com que alegria não iriam todos, deixando seus instrumentos de trabalho, refugiar-se na tenda de campanha cheia de novidades de seu professor!

Claro que não se poderiam oferecer cursos extensos, mas, bem estudadas pelos propagadores, poderiam difundir-se e impregnar as ideias germinais. Poderia abrir-se o espírito do saber. Dar-se-ia o impulso.

Esta seria uma doce invasão, feita de acordo com o que está guardado na alma humana, pois como o mestre lhes ensinaria com modos suaves as coisas práticas e proveitosas, se iria disseminando, com gosto e sem esforço, uma ciência que começa a lisonjear e servir a seus interesses. Quem quer que busque melhorar o ho-

mem não pode prescindir de suas más paixões, mas contá-las como fator importantíssimo; não trabalhar contra elas, senão com elas.

Não enviariamos pedagogos aos campos, mas conversadores. Dominadores não enviariamos, e sim gente instruída que pudesse responder as dúvidas que os ignorantes lhes apresente, ou as perguntas que foram preparadas para quando viessem, observando em que aspectos se cometiam erros de cultivo ou se desconheciam riquezas exploráveis, para que revelassem estas e demonstrassem aquelas, com o remédio ao lado da demonstração.

Em suma, é necessário abrir uma campanha de ternura e de ciência, criar para ela um corpo – que não existe – de professores missionários.

A escola itinerante é a única que pode remediar a ignorância camponesa.

Nos campos e nas cidades urge substituir o conhecimento indireto e estéril dos livros pelo conhecimento direto e fecundo da natureza.

Urge abrir escolas normais de professores práticos, para que cedo se dirijam aos vales, montes e rincões. Como contam os índios do Amazonas que, para criar os homens e as mulheres, o Pai Amalivaca regou toda a terra com as sementes da palma *moriche*.

Perde-se tempo no ensino básico literário e se criam povos de aspirações perniciosas e vazias. O sol não é mais necessário que o estabelecimento do ensino básico científico.

A escola de artes e ofícios de Honduras

La América, Nova Iorque, junio, 1884, pp. 74-76 (CNCU)

Honduras já tem sua escola de artes e ofícios.

Honduras tem um povo generoso e simpático, em que se deve ter fé. Seus pastores falam como acadêmicos. Suas mulheres são afetuosas e puras. Em seus espíritos há substância vulcânica. Tem acontecido em Honduras revoluções nascidas de conflitos mais ou

menos visíveis entre os enamorados de um estado político superior ao que naturalmente produz o estado social, e os apetites feudais que de maneira natural se acendem em países que, apesar de ter a capital universitária encravada, são patriarcais e rudimentares.

Mas os olhos dos homens, uma vez abertos, não mais se fecham. Os mesmos sofrimentos pela conquista da liberdade mais se afeiçoam com elas. E o repouso que dá o poder tirânico permite acender e fortalecer os espíritos à sua sombra. Honduras não sofreu tanto com tiranos por terem seus filhos da natureza, com uma natural sensatez que há de acelerar seu bem-estar definitivo, certo brio indômito que não os deixa acomodar-se a um freio demasiado rude.

Ali, como em todas as partes, o problema está em semear. A escola de artes e ofícios é invenção muito boa, no entanto só se pode ter uma, o que não basta para fazer um povo novo. O ensino da agricultura é ainda mais urgente, não em escolas técnicas, e sim em estações de cultivo onde não se descrevam as partes do arado, a não ser diante dele e em seu manejo. E não se explique em fórmula no quadro-negro a composição dos terrenos, e sim diante das camadas da terra. E não se desvie a atenção dos alunos com meras regras técnicas de cultivo, rígidas como as letras de chumbo em que foram impressas, mas que se os entretenha com as curiosidades, desejos, surpresas e experiências que são o saboroso pagamento e o animado prêmio dos que se dedicam por si mesmos à agricultura.

Quem quer formar povo, há de habituar os homens a criar. E quem cria, respeita-se e se vê como uma força da natureza contra a qual atentar ou privar de seu arbítrio torna-se ilícito.

Uma semente que se semeia não é apenas a semente de uma planta, mas a semente da dignidade.

A independência dos povos e seu bom governo apenas vêm quando seus habitantes devem sua subsistência a um trabalho que não está à mercê de um provedor de postos públicos, que o que

dá também tira, e que mantém sempre em alerta, quando não armados contra ele, aos que vivem do seu trabalho. Essa é gente livre no nome, mas que no seu interior, já antes de morrer, está inteiramente morta.

A gente de peso e visão desses nossos países há de trabalhar sem descanso pelo estabelecimento imediato de estações práticas de agricultura e de um corpo de mestres itinerantes que andem pelos campos ensinando aos lavradores e aldeões as coisas de alma, governo e terra que necessitam saber.

[Reforma essencial no programa das universidades americanas. Estudo das línguas vivas.](#)

[Gradual abandono do estudo das línguas mortas](#)

[La América, Nova Iorque, janeiro, 1884, pp. 77-83\) \(CNCU\)](#)

A Inglaterra é famosa por seus colégios, seus costumes e sua gente sábia. Todavia, os irônicos representam Massachussetts com gorrinhos e espelinhos para indicar que a posição histórica de Bunker Hill e de Concord ainda se encontra apaixonada pelo velho. No entanto, é certo que por essa natural e simples arrogância conferida pela superioridade legítima da inteligência, e pelo melhoramento que ao espírito traz o contato com ideias e pessoas que gostam delas, distingue-se dos demais habitantes da nação, sem grande dificuldade, um bostoniano. De Massachussetts veio Motley, o historiador profundo e pitoresco cujas inoidáveis obras deveriam enriquecer toda boa livraria; de Massachussetts, Emerson, um amoroso Dante que mais que viver na terra, viveu sobre ela, pois a viu com toda abertura e certeza e escreveu Bíblia humana; de Massachussetts, Longfellow, o melodioso poeta que forjou um novo formato para a dureza do inglês e o tornou redondo e sonante, que disse em límpidas estrofes pensamentos sensíveis, melancólicos e puros; de Massachussetts, Ripley, o crítico, Dana, o jornalista, Lowell, o poeta da língua yanque, agora embaixador da Inglaterra, onde o elegeram, em desusada mostra de carinho, reitor

do Colégio de San Andrés. De Massachussetts são, como de raça depurada em que a faculdade de meditar foi se purificando, os melhores “divinos”, como aqui são chamados os sacerdotes, casta digna de atenção nesta terra, por ser considerada culta, generosa e útil; os novelistas sagazes e delicados como Howell, cuja fama principia; os versificadores elegantes, que não poetas, porque ainda que Whittier, o *quaker*, e Holmes, rei do álbum, e Lowell, o embaixador, vivem mais que os rugosos livros e as douradas cadeias de academias – desde a morte do pobre Sidney Lanier não há mais poetas nos Estados Unidos que Walt Whitman, um admirável rebelde que quebra ramos dos bosques e neles encontra poesia. De uma academia é membro Walt Whitmann, seu presidente está sentado no céu.

E como seguem os professores, desde há séculos atrás, vivendo em Boston, ali estão as maiores universidades, que aqui chamam colégios: ali Harvard e Yale, que são a Oxford e a Cambridge dos Estados Unidos; ali, em número igual ao de bandos de passarinhos negros que andam alegres a bicar e a se banhar na neve, abundam, sob sisudos diretores, os bons colégios – lugares até agora, por desdita similar à de todas as partes da terra, da mente clássica. Pois acaso ensinar aos homens que vão viver nestes tempos línguas, sentimentos, paixões, deveres, preocupações e cultos de outros, e nutri-los de madrigais, epopeias passadas e melindres cortesãos, são torpeza e delito menores que passar a lutar com escudo de couro retorcido e pesado casco (...) contra soldados que a outros vão combater munidos de máquinas ruidosas, armados de rifles e cartucheiras (...) ou do sabre afiado de Solinger?

Neste mês reuniram-se os diretores de todos os colégios de Massachussetts para ver se – como quer Charles Francis Adams – se ensina menos grego e latim nos colégios; ou se – como prega o diretor da velha escola de Amherst, boa em línguas, e a de Darmouth – se deve reconhecer que, para viver a existência arrebatada, luxuosa e diretamente individual destes tempos, o grego e o latim são o mais

necessário. Dissemos “diretamente individual”, e não vida de castas como antes, porque antes, quando havia reis apoiadores, o fato de frequentar a antessala do poder e saudar o favorito induzia à carreira; ou, como se andava sempre em guerra, entrar no exército era a via para ambições e honrarias; ou fazer-se frade, porque dele cuidava a igreja. Hoje, no entanto, diante desses velhos poderes, desaparecidos em algumas partes e mal postos em outras, o homem não pode apurmar-se à sua sombra e viver dela como parasita. O homem tem que sacar de si mesmo os meios de vida. A educação, pois, não é mais que isto: a habilitação dos homens para que obtenham, com desafogo e honradez, os meios de vida indispensáveis ao tempo em que vivem, sem que com isso sejam rebaixadas as aspirações delicadas, superiores e espirituais da melhor parte do ser humano.

Essa questão do grego e do latim tem sido tratada atualmente. Debate-se sobre ela e nela se concretizam os diversos sistemas de ensino. Mais: concretizam-se duas épocas – a que morre e a que nasce. A educação ornamental e florida que nos séculos de definidas aristocracias bastava aos homens cuja existência provia a organização injusta e imperfeita das nações; a educação literária e metafísica, último refúgio dos que creem na necessidade de levantar, com uma aula impenetrável e ultrailustrada, uma cerca às novas correntes impetuosas da humanidade que em todos os lugares pontificaram e triunfaram; a educação antiga, de poemas gregos, livros latinos e histórias de Lívio e Suetônio, trava agora seus últimos combates contra a educação que assoma e se impõe, filha legítima da impaciência dos homens, já livres para aprender e trabalhar, que necessitam saber como é feita, se move e se transforma a terra que hão de melhorar e da qual hão de extrair com suas próprias mãos os meios do bem estar universal e da sua sobrevivência.

Gostaríamos de ter uma revista para tratar desse tema com a amplitude e variedade de modos que as revistas permitem e o assunto requer. Mas temos que seguir apenas indicando.

Uns sustentam que o grego e o latim são, do começo ao fim, inúteis. Os que afirmam isso não saborearam o grego nem o latim; nem aqueles capítulos de Homero que parecem a primeira seiva da terra, de monstruosos troncos; nem as perfumadas e discretas epístolas do amigo de Mecenas. Pois esse é um saber de luxo e regozijo das mentes destinadas às letras e nascidas para elas; esse é um saber aristocrático e de desocupados, e aquele que esteja predisposto a adquiri-lo o perseguirá porque desejará tê-lo; e aquele que não lhe dedica natural afeição não conseguirá retê-lo, pois as tumultuadas paixões modernas o terão subtraído de sua memória, onde malgrado está.

O problema é este: Deve empregar-se a maior parte do tempo de colégio na aprendizagem de duas línguas que só ajudam – se bem o fazem – na fixação das raízes da língua?

O conhecimento da linguagem é a principal necessidade do homem moderno?

Devem ser educados os homens contra suas necessidades, ou para que possam satisfazê-las? Como exercício e disciplina da mente, a ordem admirável e nunca contraditória da natureza não será mais benéfica à mente que o caprichoso do *hipérbaton* latino, ou o contraste dos vários dialetos gregos?

Se a gota de essência, se o sumo, se o remanescente científico, se a utilidade definitiva do estudo das línguas latina e grega vem a ser – descartado o da ginástica mental por ser, para isso, preferíveis e mais adequadas as ciências físicas – o conhecimento verdadeiro e inegavelmente útil dos radicais da língua, e os canais por onde ela anda, e os eixos sobre os quais gira, por que não abreviar, compendiar, apenas semear esses conhecimentos já claros e adquiridos, fazendo perder-se um precioso tempo dos alunos no adquirir diretamente um conjunto de coisas desnecessárias e labirintos de inúteis regras que não haverão de levá-los mais que à evidência do que já está apreendido? Semelhante sistema vale tanto quanto ter à mão uma

cesta de frutos maduros e deixá-los sem comer a um lado, esperando que a árvore que se acaba de semear dê frutos!

Uvas existem em um cacho, não mais que argumentos contra esse predomínio de um estudo de resultados mínimos no sistema de ensino de uma época que requer resultados máximos e essencialmente diversos dos mínimos que propicia o estudo que agora predomina.

A educação tem um dever iniludível para com o homem – não cumpri-lo é crime, conformá-lo a seu tempo –, sem desviá-lo da grandiosa e final tendência humana. Que o homem viva em analogia com o universo e com sua época, para a qual não lhe servem o latim e o grego.

Por isso se reuniu em congresso os diretores dos colégios mais importantes dos Estados Unidos, para definir como reduzi-los em seus programas.

As escolas nos Estados Unidos

N. Iorque, 23 de setembro, 1886, pp. 105-116 (CNCU)

Senhor Diretor de *La República*,

Setembro é mês animadíssimo na vida norte-americana. Aos banhos de mar sucedem os prélios de caça; os concertos acompanhados de salvas de canhão às margens das ondas são substituídos pelas comédias de Mrs. Langtry, esta inglesa de vaporosa formosura, de um busto que parece um cálice de flor, de olhos cambiantes e profundos como as águas do mar. Os amores encetados durante o verão nos passeios pelas montanhas, nos corredores dos hotéis, nos abandonos da praia, agora apertados pelo frio, passam a consagrar-se nos templos das populações, elegantes como uma “casa de comédias”, que é como graciosamente os aragoneses designam o teatro. As que em Narragansett Píer e em Bay Harbor ensaiavam sem medo, de manhã à tarde, trajes de banho mais atrevidos e vistosos, agora com enfeites mais modestos voltam a seus lugares na cidade, a se perder nas vulcânicas festas de inverno,

nas “cenas de champagne”, nas merendas, nos bailes suntuosos, as rosas que devolveram a suas faces os ares do oceano e do campo. A política, que preparou sua campanha nos meses pacíficos de veraneio, volta com todo o fogo do estio as suas eleições e combates. As escolas, fechadas desde junho, abrem novamente suas generosas portas, estreitas para os exames de meninos e meninas que a elas acorrem. As mais comoventes são as escolas noturnas, onde se vão fortalecer para a vida os jovens de alma forte que não se abatem com o trabalho pesado do dia. Rejuvenesce vê-los desfilar; não são numerosos, mas valem por muitos cada um deles. Têm o rosto luminoso dos edificadores; andam apressados e pisam firme, como quem não tem medo de por a mão domesticadora sobre o futuro.

Não é necessário mais que sair à primeira hora desta manhã para compreender que a vida norte-americana está em mudança. (...) Como abelhas coloridas saíam das ruas bandos de criaturas que iam cheias de livros tomar seus lugares nas escolas. Muitos paravam para ver nos cartazes das esquinas os anúncios gigantes dos teatros (...) Mas esse espetáculo, que encolhe o pouco que aqui resta de alma nos peitos tropicais, parece dilatar e reviver os dos filhos do país. E já se ouve nas vozes alegres o ruído das sinetas dos trenós que, às primeiras neves, inundam a cidade como pássaros de inverno. Já se vê brilhar no ar os penachos vermelhos, amarelos e azuis com que se adornam os cavalos. As escolas, os teatros, as eleições de outono para juizes e governadores de estado e corregedores – essas são as grandes festas do mês de setembro. As escolas nos interessam: ali se formam ou se deformam os homens.

São muitas as escolas, porém não bastam aos que nela buscam assento. Nas classes que aqui se chamam altas, ainda que entre nós passassem por elementares, sobram vagas, porque aqui, depois dos catorze anos, são poucas as crianças que vão às escolas. É nas classes menores que se aglomeram os filhos de irlandeses e alemães, que

aqui compõem o grosso da população escolar; nessa idade ainda não podem trabalhar nem seus padres se atrevem a servirem-se deles. Cento e cinquenta mil postos existem nas escolas de primeira instrução em Nova Iorque; mais cinco escolas serão construídas este ano, quatro milhões por ano gasta a cidade em ensino e, cada ano, ficam sem vaga de quatro a seis mil crianças.

Como se educa aqui? Devemos imitar cegamente esse sistema? O que parece, de fato o é? Quais os defeitos dessa maneira de educar? Que lições podem nossos países tirar dos erros que nesse sistema se comete?

Grande benção seria essa afluência numerosa às escolas públicas se a educação que as crianças nelas recebem se assemelhasse à solidez, amplitão e generoso espaço de seus edifícios. Grande benção seria se as escolas daqui fossem como as da Alemanha, casas de razão onde, com judicioso guia, a criança se habitua a desenvolver pensamento próprio e se lhe oferecem, de modo organizado, os objetos e ideias pelos quais possa deduzir por si mesma as relações diretas e harmônicas que a enriquecem com suas informações, ao mesmo tempo em que a fortificam no exercício e prazer de tê-las descoberto. Nesse desenvolvimento regular e próprio da inteligência está o segredo da ductilidade e do êxito com que os alemães se põem à frente no mundo, apesar de sua dureza e lentidão nativas.

No entanto, aqui as escolas, com seus belos textos e suas grandes facilidades, suas lousas e lápis, suas gramáticas e geografias, são meras oficinas de memorização onde se enfraquecem as crianças ano a ano em estéreis soletrações, mapas e contas; onde se autorizam e se usam castigos corporais; onde os alunos repetem em coro lições prontas sobre montes e rios; onde não se ensinam os elementos vivos do mundo em que se habita nem o modo pelo qual a criatura humana pode melhorar e servir na sua inevitável inter-relação; onde nunca se acende, entre professores e alunos,

aquele calor do carinho que agiganta nos educandos a vontade e a atitude de aprender, e que se deposita docemente em suas almas, como uma visão do paraíso que lhes conforta e alegria na rota nos inevitáveis desfalecimentos da vida.

As coisas não haverão de ser estudadas somente nos sistemas que as dirigem, mas também na maneira como se aplicam e nos resultados que produzem. O ensino é uma obra de infinito amor. As reformas só são fecundas quando penetram no espírito dos povos e sobre ele resvalam sem tocá-los, como a areia seca nas rochas inclinadas; quando a rudeza, a sensualidade ou o egoísmo da alma pública resistem ao influxo de melhoria das práticas que só se acata em forma e nome.

De onde e de que maneira se atinge como resultado geral o formar crianças torpes e frias que, depois de seis anos de estudos – e a despeito do evidente cuidado que aqui se observa em relação à instrução pública, de tão nobres e sedutores os textos, de tão numerosos e bem distribuídos os professores, de tão amplos e bem providos os edifícios escolares –, deixam os bancos sem contrair gostos cultos, sem a graça da infância, sem o entusiasmo da juventude, sem a afeição aos conhecimentos, sem que comumente saibam, quando muito, mais que ler e escrever vulgarmente, fazer cálculos em aritmética elementar e copiar mapas? Vem do falso conceito de educação pública! Vem de um erro essencial no sistema de educação: da falta de espírito amoroso entre o corpo docente, vem, como todos esses males, da ideia mesquinha da vida que é aqui a corrosão nacional!

Vê-se, aqui, a vida não como um consórcio discreto entre as necessidades que tendem a rebaixá-la e as aspirações que a elevam, mas como um mandato de fruição, como uma boca aberta, como um jogo de azar no qual triunfa apenas o rico. Os homens não se dedicam a se ajudar, a se consolar. Ninguém ajuda a ninguém. Ninguém espera algo do outro. Não há povo a premiar, pois não

há estímulo que o solicite. Todos marcham, empurrando-se, mal-dizendo-se, abrindo o caminho a trancos e cotoveladas, levando tudo e todos de roldão, para chegar primeiro. Apenas em alguns espíritos finos subsiste, como uma pomba entre ruínas, o entusiasmo. Não é malevolência, não, mas a dura verdade que por aqui as crianças sequer notam, geralmente, outros desejos que não os de satisfazer seus apetites e vencer os demais quanto aos meios de usufruí-los. E isto será invejável? Deve-se temer isto!

Para isso segue o homem feito, para isso se dirige a mulher, para isso vão seus filhos. O que vem de fora? O que aumenta esse enorme caudal de egoísmo? Que influxo tem a imigração na educação pública?

Vêm de fora gerações famintas de homens abandonados a si próprios, que ansiosamente empregam a segunda metade de sua vida para livrar-se da miséria que experimentaram na primeira metade dela. Aqui eles não têm pátria própria que alimenta com sua tradição e aquece com suas paixões o espírito do mais miserável de seus filhos. Não têm aqui o círculo familiar que conserva o homem em sua força, com a certeza de não se ver abandonado na obra da angústia. Não têm aqui o povo nativo cuja estima ajuda a viver e cuja censura espanta. Sem renda, sem descanso, sem auxílio, sem mais prazer que a solidão da casa, envenenado pelo esforço que custa para mantê-la e pela raiva de nunca ver o céu da pátria, o homem endurece no medo dos demais e na contemplação de si, em engendrar nesse estado de personalidade exaltada e enferma os filhos que se criam na presença de suas ambições e sustos, no desconhecimento dos agentes nobres que dão à natureza humana sua energia e encanto. Colossais fileiras de dentes são essas massas de homens. Aqui morre a alma por falta de uso.

Assim é, por aqui, o conceito da vida, e dele derivam e a ele se acomodam os conceitos fracionários sobre sua condução. Encurralado por essa constante invasão de homens ávidos e diversos,

debalde procura o espírito puritano dominar as rédeas que lhe vão escorrendo das mãos. Debalde pretendem os homens previdentes, que sabem que não há árvores sem raízes, dirigir pela cultura e pelo senso religioso esta massa pujante que busca sem freios a rápida e ampla satisfação de seus apetites. Debalde, os inovadores generosos e os professores interessados discorrem sobre planos para aperfeiçoar a instrução pública e prolongar seus cursos em níveis superiores. O espírito cru da massa envolve essas tentativas de refinamento, neutraliza ou anula seu influxo, invade e passa a corromper os próprios encarregados de dirigi-la.

De que vale a lei ter um espírito se os encarregados de realizá-la têm outro? De que adianta melhorar a forma externa e os recursos materiais da instrução pública – que é obra de ternura apaixonada e constante – se as professoras que a transmitem, e não pelo fato de serem mulheres, não puderem se salvar do influxo maligno dessa vida nacional sem expansão e sem amor? De que vale organizar regras, graduar cursos, repartir textos, levantar prédios, acumular estatísticas, se as que se ocupam desse trabalho são mulheres vencidas na dura e agreste batalha da vida, ou jovens descontentes e impacientes que chegam como os pássaros de fora da escola, e têm seu emprego nela como um castigo imposto por sua pobreza, como aborrecida prisão de sua juventude, como uma carga incômoda?

Daquela concepção descarnada da vida nasce o modo imperfeito de preparar as crianças para ela. Não só se vê aqui a existência principalmente pelo aspecto da necessidade de seu trabalho ser o suficiente para suas necessidades, mas pelo fato de ver exclusivamente sob esse aspecto. Essa é a preocupação de todos, o medo, a fadiga. Disso padeceram sem cessar, e disso padecem o legislador que organiza os cursos, o especialista que os aconselha, a professora que irá ensinar. E isso eles proveem para evitar a angústia que têm sentido, para dar à criança os meios elementares de lutar

pela vida com algum êxito. Enganam-se com os meios, mas tentam. Ler, escrever, contar: isso é tudo que a eles parece que as crianças precisam saber. Mas o que ler se não se instila a afeição pela leitura, a convicção de que ela é saborosa e útil, o prazer de ir erguendo a alma com a harmonia e a grandeza do conhecimento? A quem escrever se não se nutre a mente de ideias nem se aviva o gosto por elas? Contar sim, isso ensinam aos montes. Todavia, as crianças não sabem ler uma sílaba, enquanto já se ensinou às criaturas de cinco anos a contar de memória até cem.

De memória! Assim raspam os intelectos, como as cabeças. Assim sufocam a personalidade da criança, em vez de facilitar o movimento e a expressão da originalidade que cada criatura traz em si. Assim, produzem uma uniformidade repugnante e estéril, uma espécie de desocupação das inteligências. Em vez de por diante dos olhos das crianças os elementos vivos da terra em que pisam, os frutos que ela cria e as riquezas que guarda, os modos de fomentar aqueles e extrair estas, a maneira de livrar a saúde do corpo dos agentes e influências que o atacam, e a beleza e superior conjunto das formas universais da vida, assim inoculando, no espírito das crianças, a poesia e esperança indispensáveis para levar com virtude a faina humana, em vez disso os empanurram nestas escolas com limites de estados e fileiras de números, de dados ortográficos e definições de palavras! E assim, com uma instrução meramente verbal e representativa, poderá sequer afrontar a existência, a difícil existência entre este povo egoísta, que é toda de atos e fatos? Não é vão que andam tímidos e desorientados pelas ruas, reduzidos a balconistas do comércio, a maior parte das crianças que sem mais dote que umas poucas letras e leituras e contas saem das escolas públicas aos treze ou catorze anos.

Dos que chegam de fora, com o impulso da necessidade, dos que se formam e trabalham no campo, com a pujança que dá o

trabalho direto, desses vem a esta terra seu crescimento e ímpeto, e não dessas hordas impotentes, criadas por pais ansiosos e professores coléricos em escolas da mera palavra, onde apenas se ensina mais que o modo aparente de satisfazer as necessidades que vêm do instinto.

Há que transformar esse sistema pela raiz. A escola é a raiz da república. Um povo que será governado por todos os seus filhos necessita tê-los constantemente capacitados para governá-los. Criar um povo de egoístas é criar um governo despótico. Um povo não pode ser livre, nem do estrangeiro nem de si mesmo, se não ensina a seus filhos nas escolas, para que se tornem homens enérgicos, entusiastas e de juízo livre.

Isso começa a ser visto aqui de modo confuso. Vem o fracasso e busca-se o remédio. “Ponham a criança por inteiro na escola!”, acaba de dizer com muita razão em Saint Louis um defensor da educação industrial, no entanto não é o bastante. O remédio está em desenvolver a inteligência, de uma só vez, a inteligência da criança e suas qualidades de amor e paixão com um ensino organizado e prático dos elementos ativos da existência em que há de combater e a maneira de mobilizá-los e utilizá-los. O remédio está em mudar corajosamente a instrução primária de verbal para experimental, de retórica para científica, em ensinar à criança, ao lado do abecedário das palavras, o abecedário da natureza; em extrair disso – ou em dispor as coisas de modo que as crianças o façam, esse orgulho de ser homem e essa constante e sadia impressão de majestade e eternidade que vêm como das flores o aroma, do conhecimento dos agentes e funções do mundo ainda na terra infância em que o haveriam de reduzir à educação elementar.

Homens vivos, homens diretos, homens independentes, homens amantes! Isso há de se fazer nas escolas, que agora não se faz. Isso fez aquele santo Peter Cooper, que sofreu a ignorância e o abandono e levantou escola onde se aprendia a prática da vida em

suas artes usuais e formosas, e na religiosidade e moralidade que surgem espontaneamente do conhecimento delas. Isso, tateando ainda, foi o que quiseram aqui fazer com o sistema de escolas públicas os reformadores mais judiciosos: reconstruí-lo de modo que não apague o homem e possa luzir ao sol todo seu ouro.

A universidade dos pobres

Nova Iorque, 19 de agosto, 1890, pp. 120-130

La Nación, Buenos Aires, 22 de outubro de 1890 (CNCU)

Senhor Diretor do *La Nación*:

O patriota, se quer bem a sua pátria, não começará a ler o jornal pelo editorial, que retrata uma opinião, e sim pelos anúncios, que retratam o que se faz. Ver todos a trabalhar é mais belo que ver um a pensar. Só existe um espetáculo mais imponente que o das cabeças dos homens tomadas pela palavra do orador justo e bom: é a tarde na cidade quando os trabalhadores voltam para casa. “Qual a coisa mais bela que viste na montanha?”, perguntaram de surpresa a um pobre montanhês que estava a pensar onde pudesse voltar a espalhar flores e a estender os braços até onde se pode tocar o céu. “Pois nem a tempestade, nem as cataratas, nem o pico dos pinheiros me tocaram a alma como o vagão da rabeira do trem no qual voltava o trabalhador, a olhar o teatro de montes, sentado ao entardecer em meio às ferramentas e provisões que levava para casa, até que, sob o claro das estrelas, chegou a seu vale, com a casinha branca ao fundo, e de um: adeus!, desceu do vagão”. Pelos anúncios se vê a vida pública, o bem e a pessoa de todos, que é a base de cada um, porque não há prazer a não ser onde todos o têm, e cada qual é criador e corresponsável por si, e vê crescer seus frutos em abundância e ordem. Do trabalho contínuo e cadenciado nasce a única felicidade, porque é o sal das demais venturas, sem o qual todas as demais cansam, ou não se parecem nem têm a liberdade de todos mais que uma raiz, e é trabalho de todos. Aqui, no verão, as revistas

mensais são uma verdadeira festa porque aos anúncios de produtos [...] se juntam os anúncios das escolas, que nestes meses vão da montanha ao litoral aprendendo a verdade natural, ao ar livre. Uma página é para livros, e para as escolas a página da frente. “Quem for ao campo leve a novela de Howells, *A sombra de um sonho*, na qual se ensina calmamente que não é bom que com os casados viva a toda hora um amigo de fora, que foi o que disse um argentino de Buenos Aires que anda pela Alemanha num fragmento de *Pensamentos*”. “Leve os livros de Thoreau quem for ao campo, se for onde haja pequenos roedores; os de Thomson vão onde existir rios; os de Burroghs onde existir flores os de Lubbock se quer saber de microfísica e estudar nos escaravelhos e nas aranhas o universal que há no pequeno”. “O que tiver filhos e os retira dos ventos da montanha, compre para eles o melhor romance, que é o livro de Arabella Buckley, no qual a ciência nova irradia e entretém, e se aprende o quanto de fato se sabe, na *Breve história da ciência natural*, ou nos *Contos de magia da ciência*”. E na página de frente convidam-se os estudiosos a irem à escola de “Curtis”, “porque a formação do caráter é o primeiro”; à “Casa e Escola”, que é “lugar seguro e original”; ao “Instituto de Amigos”, “onde cada qual pode adorar o deus que lhe agrada”; à “Escola de Crianças Carentes”, que “fortalece a inteligência dos que a têm naturalmente frágil”; ao “Colégio de Cayuga”, “que veste seus alunos de uniforme cinza e botões dourados”; à “Academia de Greenwich”, com “aquecedor a vapor e luz elétrica”.

Mas há uma escola que não se faz anunciar nos diários, não gasta recados, não tem cercas e muros, nem ensina aos *yanques* contemporâneos – e às mulheres *yanques* – a viverem como médicos enfermeiros ou advogados de salão, e sim a que, às margens do lago e ao sopé do monte, do florescimento das árvores em junho ao amadurecimento dos frutos em outubro, explica em plena luz do sol como o raio de luz flutua e ondula, e pinta ou retrata, e estuda o céu nas próprias estrelas, e na pedra que há um mês caiu de uma estrela apagada, e fala sobre as nuvens aos pés delas.

Cozinhando, ensina a cozinhar. Andando, ensina a desenhar. Ensina a assar batatas e a medir as ondas da luz. É a Escola Livre de Chantanqua²¹, que no verão abre suas avenidas, seu templo de filosofia, suas cátedras itinerantes, seu lago e seu anfiteatro silvestre a quantos queiram, por centavos que cabem nas mãos de uma mulher, viver naquelas casas pitorescas, e estudar, recordar e ensinar ou ginástica, ou comércio, ou habilidades caseiras, ou pintura, ou música. Ali não há mais matrícula que a vontade, nem mais lista que o afã de saber, nem mais obrigação que as de uma boa criança. É a universidade do povo, aberta no seio da natureza. Muitos homens e mulheres, quando querem dizer “madre”, dizem “Chantanqua”.

Chantanqua é uma vila camponesa, com seus dez mil habitantes nesses meses de calor, e o colégio está por todo o povoado, pois os que não assistem os cursos os leem em suas casas, e os mil transeuntes diários vão onde gostam, para ver os prédios, o vapor do lago onde se dá a aula de meteorologia, à avenida Palestina, onde se juntam e descrevem as folhas os cem alunos de botânica. A professora vai à sala de professoras para aprender como se domesticam os alunos intratáveis, o aficionado vai à aula de declamação que tem um professor para os comediantes e outro para os oradores políticos. Ao cair da tarde, todos se dirigem ao anfiteatro encravado em uma clareira natural, onde um filólogo que não crê em Miller fala das origens das línguas, ou um evolucionista explica ao Mivart²² que as espécies são obra preconcebida do plano divino do universo, ou um entomólogo demonstra que é certa aquela observação de Emerson de que aquele que vive engarrafando animais acaba por engarrafar a si mesmo. Porque do que ele fala não se encontra luz nem dado

²¹ “Chantanqua foi um sistema de educação popular que iniciou com uma assembleia de professores de Escola Dominical, em 1874, que se encontraram na cidade de Fair Point às margens do Lago Chantanqua, no oeste do estado de Nova York. A escola foi organizada por John Heyl Vincent (1832-1920), um bispo da Igreja Metodista e em pouco tempo se transformou num local de conferências e estudos” (Streck, 2008, pp. 85-86).

²² Referência ao naturalista inglês Saint George Mivart (1827-1900), que publicou, em 1871, texto em que, em meio a intensa controvérsia científica, polemiza com Charles Darwin.

próprio sobre a formação das novas espécies, ainda que o entomólogo conheça algo como cento e cinquenta mil insetos, mas o que ele conta da astúcia dos insetos, pela mesma aspereza, como a história mais divertida, e os ouvintes se põem atentos, porque o professor “está falando de insetos ou de homens e mulheres?”.

“Obrigado, senhor” – disse um homenzinho careca e ossudo, do alto da galeria –, “eu sempre disse em meu povoado que os poetas veem a verdade antes de todos, e esta conversa prova isso, porque os homens não são mais que larvas crescidas, que foi o que disse Emerson antes de Darwin, quando luta para ser homem, a larva sobe, de figura em figura, até que fique ossudo e careca como eu, ou passa a vida como você, engarrafando outras larvas”. E então outro fica de pé e recita, entre o alvoroço dos pássaros à porta, a poesia inteira de Emerson. Logo o coro voluntário da plataforma rompe em um hino cantado por cinco mil ouvintes. O anfiteatro, com seus bancos de cedro, postos em círculo no estreito da terra dura, vai de fila a fila ficando vazio. E os que os vê sair escondido à porta, como lacrimejam os olhos! Noivos e noivas são, entre os honrados, que trabalham antes de casar-se e juntos aprendem o que não sabem, para que seu amor não acabe por ignorância ou miséria. São os filhos dos camponeses, de espelinhos e costas redondas, que vêm aprender Horácio e Virgílio e sobre o tempo em que eram considerados magos na Itália, antes que saia a lua dupla, a lua que se junta ao sol na semana da colheita. São ombros de pouca roupa e olhos enfiados na cabeça que vêm com umas poucas moedas de meio peso para estudar mecânica, guarda de livros, política, declamação, estilo, fotografia. São criados de hotel que trazem um livro de Goethe, ou um tomo amarelado de Ibsen, ou a gramática hebraica. É a multidão de mulheres de toda idade, mães que vieram a passeio, prostitutas, professoras em descanso, gente elegante do povoado, mulheres empavonadas, feias de óculos. Levam cadernos de notas, bolsas de bordar, romances

de verão, caixas de aquarela. Vê-se um provérbio alemão, uma palavra francesa, um verso de Homero, uma citação latina.

Um marido plenamente feliz beija a bochecha de sua mulher, cujos olhos brilham de felicidade: “Mulher, valem mais do que valíamos!” Os trajés são de algodão ou de lã rude. As mãos, curtidas.

Depois de comer, vão ao lago, porque com setenta e cinco centavos que paguem para vir ao povoado, já podem passear, num lindo vapor, por entre as curvas rodeadas de verde do sereno Chantanqua. Ou está aberto, para plásticas cenas da vida grega, o templo da filosofia por onde passeia o auxiliar de arquitetura ensinando a seus discípulos de cabelos brancos sobre as colunas dóricas. Ou vão, aproveitando a lua cheia, conhecer o colégio de artes liberais, que é coisa maior, com mais cúpulas bizantinas do que as que emolduram o teto flamenco, e um pêndulo de claustro sobre outro de quiosque. Casualmente, de braços dados com sua mulher, passa o filho do bispo Vincent, que desde que o pai se tornou bispo preside todo aquele trabalho, como se fosse um divertimento. Dá gosto vê-lo ir de lá para cá, com sua esposa ao lado, entrando no vizinho, tirando uma margarida do chão, martelando a madeira de uma cerca. A rua é como família, as pessoas conversam e trocam de grupo. Nem cantinas, nem bilhares. Os homens o são; e as mulheres, o são mais. Um cochicham; outras falam de Tolstoi, criticando-o uma delas, que “não quer nem necessita de intimidades com o varão grosseiro e despótico”; outra fala baixo, sobre física, com seu companheiro; outra indica a um grupo uma receita de pastéis. Gritam os garotos, a plenos pulmões, o conteúdo do jornal do povoado: “Comprem, comprem a chegada dos professores de filosofia natural, comprem a festa do templo das crianças no *Assembly Herald*”.

Cada um paga seu próprio jornal, como tudo o que consome para seu uso e prazer, ainda que ali haja poucas tentações para a ganância, porque a comunidade que possui e administra o povoado

— | |

não quer “competições saudáveis” que criem rugas entre barraqueiros ou facções entre os compradores, nem admitem mais barracas que as necessárias e uma de cada espécie de produto. Percebe-se que a comunidade tem recursos porque o vapor anda e não há folhas mortas no caminho; as ruas são como as da cidade, não há desperdício de água e gás nem custam pouco os professores e os famosos que realizam conferências. Mas o que pode o coração só o sabe quem o põe a trabalhar. Um pressentimento vale uma dinheirama. Para o bem de todos, está implantada Chantanqua, e todos a ajudam. Aquele que ali tem uma casa de veraneio paga o aluguel; o que toma aulas, paga um pouquinho por cada uma delas. O que faltar para cobrir todos os gastos vem dos alunos que não se vê — da universidade onipresente, que tem cadeira à cabeça do enfermo e à mesa de jantar do trabalhador —, dos “cinquenta mil” afiliados ao círculo literário e científico de Chantanqua, ao círculo doméstico. Escreve-se para a caixa de correio 194 a John Vincent, em Buffalo, Nova Iorque, que toma seu lugar como um entre os demais matriculados do círculo. De Buffalo dirige os estudos, que cada um faz em sua casa, com duração de quatro anos: ciências, história, matemáticas, literatura. Os livros indicados pelo círculo são comprados por cada um onde lhe aprouver. Ao fim do curso, o círculo manda as provas, com perguntas que o matriculado responde, para aprovação ou não. O círculo acompanha o estudante, aconselhando-o sobre o que ler, indicando novas leituras, respondendo sem demora a suas consultas e dúvidas, enviando o programa da universidade, o Chantanqua, no qual o que se publica mensalmente está conforme as leituras gerais recomendadas para o mês pelo círculo. E a matrícula da universidade do povo, da universidade doméstica, custa, por ano, cinquenta centavos.

Há um interesse por trás dessa boa obra — o poder incisivo e sutil do dogma — que inibe, nos cursos, o maior benefício que resultaria aos educandos de estudar sob a supervisão daqueles que

não tiveram “machado para amolar” nem escada para subir aos palácios do mundo, a não ser o ensino desinteressado, sem por nem tirar quanto à substância do que sabem, sem cair na tolice da formiga que se declarasse proprietária do monte, que é o que fazem os homens que cuidam de Deus na terra. A Igreja Metodista, que em outros lugares fenece, em Chantanqua floresce, porque ali se juntou aos humildes e abriu-se aos tempos, não querem palmaria dominical nem porta fechada, nem compartilham das guerras dos poderosos, por maior ou menor crença, e apenas pedem à natureza os seus segredos. E encontram na comunidade inteligente e livre um prazer mais digno e penetrante, mais humano e religioso que aquele que, para engrandecer a igreja, traz aos homens o aborrecimento e a destruição. As igrejas daqui, para não perecerem, participam com a comunidade. Antes prosperava a mais intolerante, agora só a tolerante prospera. Cada uma, em surdina, arremete suas vanguardas e procura disputar com suas rivais o novo povo, a cadeira vazia, ou o milionário moribundo. Em seu coração sabem, no entanto, que morrerão se não se unirem; são como os advogados, que disputam no tribunal e em seguida, no restaurante do hotel, sentam-se à mesma mesa e tomam *champagne* juntos. Assim é que em Chantanqua não se pede aos que a ela acorrem que sejam metodistas como o bispo Vincent: entende-se que cada igreja tem seu templo e todas se unem na crença comum da revelação. E no domingo, dia de descanso no povoado, não há outra tenda a não ser a divina, nem teatros que não os religiosos, com seus cantos e conchaves, com oratórios públicos e domésticos; no anfiteatro repleto, de teto rústico e aberto aos céus, não predica um clérigo na acepção do termo, apegado à superioridade de sua palavra, mas um notório orador, de espírito aberto e sagaz, que comove e mobiliza pela simpatia de sua palavra, e não ofende, nestes tempos em que alvorece a religião natural, ao que seja menos livre e belo que a natureza, e a deforme,

rebaixe ou contradiga. Pois, o dia em Chantanqua que gente dos lugares mais afastados chega para ver, o dia da religião suprema, em que os homens parecem filhos naturais das montanhas do entorno, é o de reconhecimento dos diplomas, quando de todos os cantos da República vêm os alunos para pegar nas mãos daqueles que, da santa lagoa, trouxeram as luzes do livro de uma forma que não lhes machucasse os olhos, a sua cadeira de inválido, à sua mesa de aldeão, a seu púlpito de clérigo pobre, às caixas de costura da trabalhadora, a sua bancada de ferreiro, a sua cabana de negro do Sul, a sua cela de prisioneiro. E no dia do reconhecimento, no anfiteatro aberto aos céus, todos recebem seu diploma, chorando.

Fragmentos

Revista Universal, México, 1875, pp.131-132 (CNCU)

Comenta a imprensa a mobilização que fazem algumas pensionistas do colégio das Vizcaínas, mal faladas por força do regime vergonhoso que nos dizem ainda viger no colégio, para que se reforme o sistema interno do estabelecimento, que as faz sentirem-se oprimidas. Tal reclamação não merece zombarias nem frases passageiras. Se a educação dos homens é a forma futura dos povos, a educação da mulher garante e anuncia aos homens que é dela que eles deverão surgir. O ser se desenvolveu no calor da casa, antes que uma atribuição de Ser se desenvolva no contato com os livros. Estes reformam, não formam; e se as mães trazem à casa esse costume de servilismo, esse bem – conviver com a opressão, que nos povos escravos e nas instituições tirânicas se adquire –, a educação do temor e a obediência estorvará, nos filhos, a educação do carinho e do dever. Dos sistemas opressores não nascem mais que hipócritas ou déspotas.

Violentando as forças nobres no espírito das crianças não se formam filhos fortes para as comoções e grandeza da pátria. Devem ser cultivadas na infância, preferencialmente, os sentimentos de independência e dignidade.

Como chefes de família, os diretores de colégio têm o direito de administrar livremente e regulamentar conforme sua opinião, desde que esta opinião não corrompa as forças naturais, não viole a dignidade de seus administrados, não tenda a ofender com escravização e opressão autoritárias vontades nascidas para o cultivo da liberdade.

A liberdade é uma força espontânea: uma vez desenvolvida, não se pode comprimi-la.

Responda quem de direito às reclamações que se fazem contra o vergonhoso sistema a que estão sujeitas as meninas que recebem educação no colégio das Vizcaínas.

Revista Universal, México, 1875, pp. 132-135 (CNCU)

Os homens devem ter plena consciência de si mesmos: como o domínio do monarca necessita do púlpito misterioso do Espírito Santo – o irracional buscando apoio no maravilhoso –, a um povo de homens livres é preciso que se multipliquem e se difundam as cátedras, e sobre elas estenda suas asas o Espírito Santo do direito, a pomba branca da liberdade e da justiça.

Um povo não é uma massa de criaturas miseráveis e dirigidas. Não conquista o direito de ser respeitado até que não tenha a consciência de ser regente. Eduquem-se os homens nos conceitos de independência e dignidade própria. O organismo humano é o compêndio do organismo nacional. Assim, não haverão de faltar estímulos para a defesa da dignidade e da independência da pátria.

Um povo não é independente quando se livra das correntes de seus amos: começa a sê-lo quando arranca de seu ser os vícios da vencida escravidão; quando conquista e forma, para a pátria e um novo viver, conceitos de vida radicalmente opostos ao hábito de servidão passado, às memórias de debilidade e de lisonja que as dominações despóticas usam como elementos de domínio sobre os povos escravos.

(...) ser homem na terra é tarefa difícilíssima e poucas vezes representa uma carreira conquistada.

A variedade deve ser uma lei no ensino de matérias áridas. A atenção cansa de se fixar durante muito tempo em uma mesma matéria, e o ouvido aprecia que distintos tons de voz o surpreendam e cativem ao longo de um discurso. A maneira de falar realça o valor do que se diz, tanto que, algumas vezes, supre esse mesmo valor.

Uma leitura, mais que induzir, distrai a atenção. A natureza humana e, sobretudo, as naturezas americanas, necessitam que aquilo que se apresente ao seu escrutínio tenha algum caráter imaginativo; gostam de um discurso vivo e acidentado; necessitam que alguma forma de brilho envolva o que em essência é árido e grave. Não quer dizer que as inteligências americanas rechacem a profundidade, mas que precisam ir a ela por um caminho brilhante.

Vive-se nas aulas da animação e incidentes. A atenção cansada necessita, às vezes, ser sacudida e reanimada. Grava-se melhor na inteligência os conceitos que se expressam no cotidiano e de forma natural do que os que se apresentam envoltos na forma diluída, sempre severa e naturalmente detalhada dos discursos escritos. Aquele que escreve o que se vai ler sabe que escreve o que, pelo fato de não ser uma improvisação, será submetido ao juízo; portanto, quer que o juízo não encontre nada de censurável nele.

Não deve ser este o caráter de uma aula.

Em nossas terras a educação tem maior desafio: a educação é a aplicação que o homem se impõe para guiar suas próprias forças, e tanto mais trabalhosa será sua obra quanto mais potentes e rebeldes forem as forças que queira conduzir e encaminhar.

Guatemala, 1878, pp. 135-139 (CNCU)

E como vivia antes oligarquicamente governada esta vasta república de extensões tão férteis e espíritos tão ricos! E míseras escolas ensinavam-se apenas princípios de doutrina, e Fleury, e moral

cristã, e santos cristãos, e um certo tanto e algo supérfluo de leitura e escrita. Minha missão aqui não é lastimar nem poetizar, minha missão é contar. Hoje, cada aldeia tem escola; com suas mãos os pais fabricam a casa do professor; do trabalho de seu rebento se priva o camponês para que ele vá aprender as letras. Aumentam nas cidades os institutos de caráter grave; estende-se, na universidade, o programa já repleto; aprende-se na Escola Politécnica, com hábitos militares, matemáticas; ensina a Escola Normal, por um sistema prático de razão e juízo próprio, a ser professor; quinhentos estudantes povoam os salões do extenso Instituto Nacional. Bem se ensina em São Francisco: do estrangeiro foram trazidos professores e professoras que ensinam tolerância religiosa, dão instruções realmente úteis, popularizam os mais recentes sistemas americanos e europeus.

Estava madura a espiga naquelas inteligências. Nas terras de América a maturidade não dá muito trabalho. Com modos de índios, descalços, rudes, carrancudos, bruscos, chegam crianças das solidões interiores, e logo, por íntima revelação e obra maravilhosa do contato com a distinção e o livro, o cabelo desgrenhado se assenta, o pé encurvado se afina, a mão dura se perfila, o aspecto mofino se enobrece, a espada alquebrada se levanta, o olhar esquivo desperta – a miserável larva se fez homem.

Pouco depois assaltam a tribuna, os livros históricos e de agricultura, a flauta e o piano. Põem-se a pensar em coisa séria, a duvidar, a perguntar, a examinar. Falam de Bolívar, dos homens pátrios, do bom governo que os educa. Do vasto futuro que aguarda a sua – como dizem eles – querida Guatemala! Eu os vejo, os impulso, dou-lhes alento. Desses homens sairão, mais tarde, alguns grandes homens.

A universidade, que é espaçosa e bonita, acaba de reformar suas faculdades, melhorar sua medicina, liberalizar seu direito, estabelecer sua faculdade de letras e filosofia, o grande estudo dos embriões, das esperanças, dos desenvolvimentos e das analogias.

(...)

E os jovens se animam. Discutem com o professor sobre o texto, o livro de consulta. Têm certo espírito voltairiano que faz bem. Recusam a magistral imposição, o que também é bom. Desejam saber para crer. Desejam a verdade pela experiência, maneira pela qual se fazem sólidos os talentos, firmes as virtudes, enérgicas as personalidades.

Mas nos povos está a grande revolução. A educação popular acaba de salvar a França. Eu a vi há três anos e vislumbrei com segurança o que poucos acreditavam: seu triunfo sobre qualquer nova reação.

A reação veio e a França triunfou.

A educação popular mantém respeitada no exterior, e no interior honrada, à risonha Suíça.

A educação popular, tão densa quanto rigorosa, deu à Alemanha seu atual grande poder.

Saber ler é saber andar. Saber escrever é saber ascender. Pés, braços, asas, tudo isso os humildes livros da escola trazem ao homem. Assim enfeitado, vai ao espaço. Conhece o melhor modo de semear, a reforma útil a fazer, a invenção aplicável, a receita inovadora, a maneira de tornar boa a terra má; a história dos heróis, os motivos fúteis das guerras, os grandes resultados da paz. Semeiem-se química e agricultura e se colherá grandeza e riqueza. Uma escola é uma forja de espíritos: Ai dos povos sem escola! Ai dos povos espíritos sem têmpera!

De cinco anos para cá vem esse renascimento salvador. É obra exclusiva do governo liberal. Não se aproxima de Barrios uma mãe aflita que em seguida não tenha para seus filhos uma cama, um vestido, um livro. Na cidade, nas periferias, a Escola Politécnica, na Escola Normal, em todos os lugares Barrios, mais que pensar o bem, o presente. Sabe que essa é a redenção e naturalmente, sem qualquer esforço, irrita-se com os que oprimiram e liberta.

Muito é gasto com escolas; remunera-se bem aos professores; não chega um trem que não venha carregado de utilidades, de produtos revigorantes, de aparatos astronômicos, de livros, de coleções, de modelos. Entra-se no Instituto Nacional e se ouve uma excelente banda. Vai-se à Escola Normal e, com espírito de amor hispano-americano, vê-se um notável instituto nova-iorquino. Formação de homens, feita na mente, pela contemplação dos objetos, e na moral, pelo exemplo diário.

Triunfante, a revolução vinha repleta de bons desejos. Abundavam criações. Estendeu telégrafos, contratou ferrovias, abriu caminhos, solicitou educadores, subvencionou empresários, fundou escolas. Neste aspecto, seu ardor não esmoreceu, nem esmorecerá, pois seus frutos são visíveis, são os mesmo frutos que o alimentam. Que retorno o do jovem professor à aldeia distante, onde, para recebê-lo, sua mãe cingiu ao cabelo a mais formosa trança, e ao colo, seus melhores colares, e vestiu o bom velho, índio ou ladino, sua mais alva camisa de algodão! Veio com seus farrapos e voltou com seus sonhos, com seus bancos, seus instrumentos de alma, suas riquezas espirituais, seus livros. Chegou rústico e se tornou fino. Chegou tartamudo e voltou eloquente.

Antes sonhava com vacas, hoje pensa no futuro, no trabalho maior, na glória, em céus. É o redator de todas as cartas, o diretor de todos os amores, o sábio respeitado, o juiz provável, o alcaide seguro, o constante professor. De seu labor, sem alienar-se do delicioso lar, crescerão novas almas...

Ele foi feito à semelhança de outras almas e fará outras à sua semelhança. A educação é como uma árvore: planta-se uma semente, abrem-se muitas folhas. Seja a gratidão do povo que se educa a árvore protetora, nas tempestades e nas chuvas, dos homens, que hoje lhes faz tanto bem. Homens recompensarão quem semear escolas.

Prólogo aos *Contos de hoje e de amanhã*, de Rafael de Castro Palomino
La América, Nova Iorque, 1883, pp.139-142 (CNCU)

De todos os problemas hoje considerados capitais, apenas um deles é assim, e de tão tremendo modo que todo tempo e zelo seriam insuficientes para conjurá-lo: a ignorância das classes que têm a justiça a seu lado. O parco cultivo que essas classes dedicam a sua mente humana, artística e aristocrática as leva a recusar amplamente e sem demora qualquer reforma que contenha elementos brutais e injustos. A educação suaviza mais que a prosperidade; não essa educação meramente formal, de escassas letras, cifras de números e contornos de terras que se tem nas escolas muito celebradas, mas na verdade estéreis. Trata-se daquela outra, mais sadia e fecunda, buscada não apenas pelos homens, que a estes revela os segredos de suas paixões; os elementos de seus males, a relação forçosa dos meios que hão de prepará-los para o tempo e natureza tradicional das dores que sofrem – a obra negativa e reacionária da ira, a obra segura e incontrastável da paciência inteligente.

Por educação se tem entendido a mera instrução, e por propagação da cultura o imperfeito e moroso ensino de modos de ler e escrever. Um conceito mais completo da educação poria os trilhos para esta máquina incendiada e fumegante que já se vê rugindo pelas selvas, como que a trazer em suas entranhas as dores reais, desnecessárias e injustas de milhões de homens. E seria então mensageira de vida aquela que – guarde-nos Deus! – vem de cima, ao som do tambor de ódio, com todos os arreios selvagens da guerra.

Definir é salvar. Por o homem só consigo mesmo; deitar-lhe no ouvido, com a solicitude de um mensageiro celeste, seus próprios pensamentos; despregar, diante de seus olhos e com mão piedosa, as cruces melancólicas, os lagos de sangue, o tenebroso descanso, o retardamento da liberação com que a razão universal castiga os impacientes que querem violentar seu firme e progressivo desenvolvimento; encurvar-se sobre a sela em que medita, com

seu pão negro e sua vasilha de barro entre as mãos, cercado por sua mulher adormecida e já sem beleza, e de seus filhos enfermiços e vestidos de misericórdia, para explicar-lhes que a terra fermenta tal como o mosto da uva na vasilha e a farinha na moenda – que a verdade, uma vez despertada, não volta a dormir –, que o espírito, mais vasto que o mar, não seca nem evapora, não cessa de querer nem cede no que quer, e voltado à conquista de um direito desgasta, como a onda salgada do mar desgasta as rochas, esses direitos de convenção fortalecidos ao longo dos séculos e enrijecidos nos corações que o amor ao luxo e ao desentendimento criminoso das dores alheias petrifica; explicar a eles que, sem que seu trabalho rude lhe dê ocasião ou tempo de entendê-lo, ou sua solidão de vê-lo, ou sua ira de reconhecê-lo, está em pé e carrega o estandarte da vitória o exército que breve há de redimir de sua melancólica sorte aqueles brotos abandonados que nele crescem como da parreira cansada crescem pálidos bagos de uvas; mostrar-lhes, como que mostra o formidável alvorecer, todo cheio de cinturões de batalha e espíritos alegres a série de homens generosos, ungidos com o óleo branco das guerras santas, alçados de uma vez, com esse ardente ímpeto humano que parece divino, ao justo gosto de uma vida espiritual, feliz e sensata que acelera na obra do universo a morte da fera e o triunfo da asa; revelar – oh, que motivo de orgulho e sinal de esperança! – a esses ardentes trabalhadores do amor a cujo impulso generoso, como aquele malvado do Fausto nas cercanias da colina da festa, bamboleiam, escavam a terra e desaparecem em giros diabólicos os carcereiros da alma, gozadores ociosos de uma riqueza imerecida; ensiná-los (oh, que espetáculo soberbo, digno de novos Dantes, novos Tassos!) sobre esses analistas do corpo social, descobridores de leis universais, ministradores de remédios eficazes – ainda que, a princípio, de efeito invisível, reveladores da natureza complexa dos povos, verdades que surgem da marcha simultânea de seus elementos diversos, e necessi-

dade de ajustar a elas – para que não morram como feto sacado do seio materno – as reformas mais urgentes; revelar, em suma, a lei iniludível, a razão triunfante, o futuro seguro, a esterilidade da precipitação, a reação que ocasiona a rebelião inculta, o triunfo definitivo da calma ativa – é ser cavaleiro dos homens, operário do mundo futuro, cantor da alvorada e sacerdote da nova igreja.

Soldado desse exército e obreiro dessa igreja é o autor desse livro santo, generoso, útil. Se não fosse generoso não seria útil. No fim, todas as árvores da terra se concentrarão em uma única, o que resultará num eterno e suave aroma: a árvore do amor, de folhas tão robustas e copiosas que à sua sombra se abrigarão sorridentes e em paz todos os homens. Já se ouvem os sons das liras com as quais os habitantes dessa formidável Arcádia celebrarão a chegada aos céus!

El Poema del Niágara, 1883, pp. 143-144 (CNCU)

Mas quanto trabalho custa encontrar-se a si mesmo!

O homem, nem bem entra no gozo da razão que desde o berço lhe privam, tem que se desfazer para entrar verdadeiramente em si. É um movimento hercúleo contra os obstáculos lançados em seu caminho por sua própria natureza e os que se acumulam, em miserável hora e por impiedoso conselho e culpável arrogância, nas ideias convencionais de que ela se alimenta. Não há tarefa mais difícil que esta de distinguir, em nossa existência, a vida introjetada e pós-adquirida da espontânea e pré-natural; aquilo que vem com o homem e aquilo que lhe acrescentam, com suas lições, legados e ordenações, os que viveram antes dele. Sob o pretexto de completar o ser humano, o interrompem. Nem bem nasce e já estão à sua frente, junto a seu berço, com grandes e fortes vendas prontas e à mão, as filosofias, as religiões, as paixões dos pais, os sistemas políticos. E o prendem, o enfaixam, e o homem se converte, por toda sua vida na terra, em cavalo domesticado. Assim é a terra, agora uma vasta morada de hipócritas. Vem à vida como

cera e a sorte os esvazia nos modelos pré-formatados. As convenções criadas deformam a existência verdadeira e a verdadeira vida se torna uma corrente silenciosa que desliza invisível sob a vida aparente, às vezes sequer sentida por aquele em quem se faz sua obra precavida, do mesmo modo que o misterioso Guadiana²³ percorre, silenciosamente, um longo caminho sob as terras andaluzas. Assegurar o arbítrio humano; deixar aos espíritos sua própria forma; não eliminar a graça das naturezas virgens com a imposição de preconceitos alheios; estimular a aptidão de decidir por si sobre o útil, sem ofuscá-las nem impeli-las a um caminho marcado. E aqui o único modo de povoar a terra de uma geração vigorosa e criativa que lhe falta! As redenções vêm sendo teóricas e formais; é necessário que sejam efetivas e essenciais. A originalidade literária não tem espaço nem a liberdade política subsiste enquanto não se assegura a liberdade espiritual. O primeiro trabalho do homem é reconquistar-se. Urge devolver os homens a si mesmos; urge tirá-los do mal governo da convenção que sufoca ou envenena seus sentimentos, acelera o despertar de seus sentidos e sobrecarrega sua inteligência com um caudal pernicioso, alheio, frio e falso. Só o genuíno é frutífero. Só o direto é poderoso. O que outro nos lega é como alimento requentado. Cabe a cada homem reconstruir a vida: o pouco que olhar para dentro de si, a reconstruirá.

Assassino perverso, ingrato a Deus e inimigo dos homens é aquele que, sob o pretexto de dirigir as novas gerações, ensina a elas um conjunto de saberes isolados e absolutos de doutrinas e predica-lhes ao ouvido não a doce conversa do amor, mas o evangelho bárbaro do ódio. É réu por traição à natureza aquele que impede, de uma ou outra forma, e de qualquer maneira, o livre uso, a aplicação direta e o emprego espontâneo das magníficas do homem.

²³ Grande rio de Portugal, localizado a sudoeste, de histórica importância, desde os romanos, na estruturação do território da Península Ibérica. (N.A.)

Correspondência a *El Partido Liberal*, de México, Nova Iorque, 1887, pp. 145-146 (CNCU)

Aquilo que disse Rabelais, séculos atrás, sobre os maus professores que indicaram a Gargântua, a quem mais valeria não ter tido tais mestres porque seu saber não era mais que torpeza, e debalde sua maestria, que abastardava os nobres talentos e corrompia toda a flor de juventude, foi o mesmo que disse James ao recomendar a eficácia dos exercícios industriais na escola, e confirmou Anthony com brio, sustentando a importância nacional e a verdadeira urgência de ensinar as ciências físicas nas escolas públicas. Para onde vai com suas capacidades de ler, escrever e contar, sua gramática que não entende nem aplica, sua geografia que aprendeu de memória, o americano que deixa a escola aos quinze anos? Desdenha o trabalho real, ou não sabe, por falta de conhecimentos básicos, como aproximar-se deles. É um cavaleiro envergonhado, que não vale para si nem para os demais, que termina como escrevente pobre, advogado ruim ou clérigo estéril. Disse James que a criança perde ao aprender letras inúteis e prejudiciais a seu país, e que melhor faria aprendendo, ao lado do que é útil nas letras, aqueles fundamentos gerais de todas as artes, que em si mesmos constituem ciência acumulada, e aquela destreza das mãos que lhe trará confiança em si, disposição para o ofício que depois escolher, caráter e disciplina em relação àquilo a que se dedique – ainda que não seja um ofício –, e afeição, em vez de desdém, às indústrias, que hoje os mesmos filhos de operários vêm como emprego inferior e torpe.

Nuestra América, 1891, pp. 147-149 (CNCU)

Em povos compostos de elementos cultos e incultos, os incultos governarão, dado seu hábito de agredir e resolver as pendências com as próprias mãos, justamente nos lugares em que os cultos não aprendam a arte do governo.

A massa inculta é preguiçosa e tímida nas coisas da inteligência, e quer que a governem bem; mas se o governo lhe impõe danos,

ela se movimenta e governa. Como hão de sair governantes das universidades se não há universidade na América na qual se ensinam os rudimentos da arte de governar, que é a análise dos elementos peculiares dos povos da América? Os jovens saem ao mundo a adivinhar, com óculos *yanques* ou franceses, e aspiram a dirigir um povo que não conhecem. Na carreira política caberia negar a entrada daqueles que desconhecem os rudimentos da política. O prêmio dos certames não há de ser para a melhor ode, e sim para o melhor estudo dos fatores do país em que se vive.

No jornalismo e na academia deve-se levar adiante o estudo dos fatores reais do país. Conhecê-los basta, sem vendas nem rodeios, porque aquele que põe de lado, por vontade ou esquecimento, uma parte da verdade, cai frequentemente pela verdade que faltou, que cresce na negligência e derruba o que se levanta sem ela.

Resolver o problema depois de conhecer seus elementos é mais fácil que resolver o problema sem conhecê-los. Vem o homem natural, indignado e forte, e derruba a justiça acumulada dos livros, porque ela não é administrada de acordo com as necessidades patentes do país. Conhecer é resolver. Conhecer o país e governá-lo conforme o conhecimento é o único modo de livrá-lo da tirania. A universidade europeia há de ceder à universidade americana. A história da América, dos incas aos dias de hoje, há de ser ensinada em detalhes, ainda que não se ensine a dos arcontes da Grécia. Nossa Grécia é preferível à Grécia que não é nossa. Para nós ela é mais necessária. Os políticos nacionais hão de substituir os políticos exóticos. Enxerte-se o mundo em nossas repúblicas, mas o tronco haverá de ser o de nossas repúblicas.

Cale-se o pedante, vencido; não há pátria em que um homem possa ter mais orgulho que em nossas dolorosas repúblicas americanas.

Cartas inéditas de José de la Luz

El Economista Americano, N. Iorque, março de 1888, pp. 249-250
(ENC)

Os cubanos veneram e todos os americanos conhecem a fama do homem santo que, dominando as dores profundas da alma e do corpo, dominando a palavra que pedia, por sua excelência, aplausos e auditório, dominando, com a fruição do sacrifício, todo amor a si mesmo e às vãs pompas da vida, nada quis ser para sê-lo todo, pois foi professor e converteu, em uma única geração, um povo educado para a escravidão em um povo de heróis, trabalhadores e homens livres. Poderia ser advogado, com respeitável e rica clientela, e sua Pátria foi sua única cliente. Poderia fazer brilhar na academia, sem esforço, sua copiosa ciência, e só mostrou o que sabia da verdade quando se fazia indispensável defendê-la. Poderia escrever obras imortais – pelo menos para sua Pátria – que, ajudando a soberania de seu entendimento com a piedade de seu coração, aprendeu nos livros e na natureza sobre a música da criação e o sentido do mundo, e não escreveu nos livros, que recompensam, senão nas almas, que não se esquece. Soube o quanto se sabia em sua época, mas não para ensinar o que sabia, senão para transmiti-lo. Semeou homens.

O nobre ancião que, pouco antes de morrer, colocou nas mãos de *El Economista* as cartas que hoje se publica não as ofertou como coisa comum, mas como quem, ao se despedir da vida, lega a quem saberá guardá-lo seu melhor tesouro. “Vivi muito”, dizia, “de tanto esperar em vão a justiça no mundo e a liberdade para minha Pátria, fugiu-me o entendimento”. Em país algum jamais tratei com homem tão sábio e tão bom. Meu coração às vezes se desfazia em lágrimas quando o ouvia falar. Perdoar: não conheço, depois de Jesus, quem tenha sabido melhor perdoar! Saber: oh, era um grande saber cristão, que não se contentava em repetir o último livro lido, nem recusar o que não condizia com seu critério, mas estudava mais o mais difícil, e de uma mirada deparava com toda a verdade! Quan-

do o afligia a feiura da vida, consolava-se embelezando as almas, para que ficasse patente a beleza universal. Eu era um pobre, era muito pobre e infeliz diante dele, que me tratou sempre como a um irmão e como a um rei. Amo a vida porque me foi permitido conhecê-lo.

Rafael Maria de Mendive

El Porvenir, Nova Iorque, 1 de julho de 1891, pp. 250-252 (ENC)

Sr. Enrique Trujillo

Meu generoso amigo:

Como querer que em algumas linhas eu diga tudo de bem e novo que posso dizer daquele enamorado da beleza, que a queria tanto nas letras quanto nas coisas da vida, e nunca escreveu a não ser sobre as verdades de seu coração ou sobre os sofrimentos de sua pátria? De sua vida de homem não hei de falar porque pouco conhece de Cuba quem não sabe como ele lutou por ela desde sua juventude, com seus sonetos clandestinos e suas sátiras impressas; como deu o exemplo em Espanha, mais necessário hoje do que nunca, de adquirir fama em Madri sem sacrificar a fé patriótica; como empregou sua riqueza, mais de uma vez, para embelezar a vida ao seu redor, de modo que tudo que o rodeava era obra de arte, e encontravam a mesa posta a toda hora os cubanos fiéis e os espanhóis generosos; como reuniu, com o carinho que emanava de sua pessoa, a todos aqueles, sinceros ou mal agradecidos com ele, como ele amavam pátria, e como ele escreviam sobre ela. Da *Revista de la Habana* nada direi aqui; nem de sua tradução de *Melodias* de Tomás Moore; nem de seu carinho de filho para com José de la Luz e de irmão para Ramón Zambrana; nem da terna amizade que lhe professaram, ainda quando as contrariedades apresentavam um caráter um tanto *deslucido*, os homens, jovens e idosos, que levavam Cuba no coração e a viam, *fiera* e elegante, naquela alma fina de poeta. Não recordo daquelas noites da rua do Prado quando um colégio foi chamado San Pablo porque la Luz chama-

va o seu de Salvador? José de Armas y Céspedes, fugindo da polícia espanhola, estava escondido no quarto de Rafael Mendive; no pátio, ao pé dos plátanos, nós rapazes recitávamos o soneto do “Senhor Mendive” para Lersundi; na sala, sempre vestido de dril branco, ele ouvia, como se conversassem em voz baixa, a comédia recitada para ele por Tomás Mendoza; ou mudava o verso de Francisco Sellén na elegia a Miguel Angel, onde o censor rascunhou “De Bolívar e Washington a glória” ele retificou, sem que o censor se desse conta, “De Harmodio y Aristógiton a glória”; ou ditava, a propósito de um ou outro Sedano, umas sextilhas sobre “os pancistas” que estalavam como chicotadas; ou defendia dos hispanófobos e dos literatos de saias, a glória cubana que queriam retirar de Avellaneda; ou, com o engenheiro Roberto Escobar e o advogado Valdés Fauli e o fazendeiro Cristóbal Madan e o estudante Eugenio Entenza, seguia, de cotovelos ao piano, a marcha de Céspedes no mapa de Cuba; ou me dava o relógio para empenhar e com isso poder emprestar seis onças a um poeta necessitado. E logo eu lhe trouxe um relógio novo que compramos nós, seus discípulos, que o queríamos – e eu lhe dei, chorando.

Um pouco antes pude lhe falar, quando acabara de ser designado diretor do colégio e estava noivo em segundas núpcias, com uma casa que era toda de anjos. Os anjos se sentavam de noite conosco, bordando e cochichando, a ouvir a aula de história que nos dava Rafael Mendive, por gosto de ensinar; ou nos ouviam detrás das persianas, quando então eram expulsas por travessas, o que – diante do tribunal de Valdés Fauli, Domingo Arosarena, Julio Ybarra, o conde Pozos Dulces e Luiz Victoriano Betancourt – tínhamos que dizer sobre o funesto “Alcebíades” ou sobre o magnânimo “Artaxerxes”, ou sobre os sublimes “Gracos”. Era maravilhoso – e isso diz quem não usa em vão a palavra maravilha – aquele poder de entendimento com que, de uma olhada, Mendive surpreendia o real de um caráter; ou como, sem saber muito de

ciências, sentava para falar-nos das forças nas aulas de física, quando não aparecia o pobre Manuel Sellén, e nos embelezava. De tarde, antes que chegassem seus amigos, ditava a um terno escrivão as cenas de seu inédito drama *A nuvem negra*, ou capítulos de sua novela da sociedade *habanera* (...).

Vou pintá-lo preso no calabouço do castelo do Príncipe, servido por sua Micaela fiel, seus filhos e discípulos? Ou em Santander, onde os espanhóis o receberam com palmas e banquetes? Ou em Nova Iorque, para onde veio fugido de Espanha, para mudar a sorte dos cubanos e celebrar em seu verso alado e caloroso o herói que caía no campo de luta e ao bom espanhol que não quis lançar-se contra a terra que lhe deu o pão e a quem deu filhos? Ou em Nassau, vestido de branco como em Cuba, mal-humorado e silencioso, até que a voz de Vitor Hugo se levantou, chicote a mão, contra *Os Dormidos*? Ou em Cuba, depois da trégua, quando respondia a um discípulo ansioso: “Acreditas que, se por pelo menos dez anos houvesse alguma esperança, eu estaria aqui?” Para que voltar a dizer o que todos sabem, ou pensar como passaram esses dez anos? Prefiro recordá-lo a andar pelo passeio quando, emudecida a casa, da luz da noite e do ruído das folhas fabricava seu verso; ou quando, falando dos que caíram no cadafalso cubano, se levantava irritado da poltrona e lhe tremia a barba.

As segundas da Liga

“A Liga” – As aulas – As reuniões familiares às segundas
Pátria, 26 de março de 1892, pp. 252-255 (ENC)

“A Liga” de Nova Iorque é uma casa de educação e carinho, ainda que quem diz educar já diz querer. Na Liga, depois da fadiga do trabalho, reúnem-se os que sabem que só há felicidade verdadeira na amizade e na cultura. Os que sentem dentro de si ou veem por si mesmos o fato de ser de uma cor ou de outra não diminui no homem a aspiração sublime; os que não creem que ganhar o

pão no exercício de uma profissão dê ao homem menos direitos e obrigações que as dos que o ganham em qualquer outro ofício; os que ouviram a voz interior que pede que se mantenha acesa a luz natural e o peito, como um ninho, quente para o homem; os filhos das duas ilhas que, no segredo da criação, amadurecem o novo caráter por cuja justiça e firme prática há de garantir a Pátria. Conquistá-la será mais fácil que mantê-la, e junto com a arma que há de resgatá-la se levará o espírito da república e o habitual exercício de práticas livres que por cima de todas as discórdias a salvará. E se “A Liga” merecesse alguma menção especial nas coisas de nosso país seria a de se ver ali, sem suspeitas, a fama ou o pão da mesa, os que vem do país oprimido e os que fora dele abrem seus braços; seria a de reunir-se ali, apagadas pelo desejo do saber todas as marcas do cansaço diário, os que dos livros não querem conhecer a simples retórica pedante, mas deles extrair o espírito com as luzes e os embates da conversação, ou ensinar aos que sabem menos a aprender mais do que sabem; seria a de juntar-se ali, sem lisonja de alguns nem humilhação de outros (...) os filhos dos que foram injustos e os filhos dos que sofreram a injustiça.

Com os cotovelos à mesa, se fia o amor e se suaviza o livro. Põe-se de lado a verve, e se cria um modo sóbrio de dizer em que a mesma música, útil à verdade, não vem como numa literatura emprestada do uso fanfarrão de palavras sem raiz, nem da escala sonora de vozes retumbantes, e sim da boa composição do pensamento e do hábito inflexível de por no ponto a voz única e própria. Em uma mesa, uns aprendem a ler e escrever, e outros, estudando e corrigindo os trabalhos, navegam no mais fundo do coração humano e buscam, para a luz do juízo e o bem do país, o oculto e verdadeiro que apenas se entrevê nas páginas da história. Não é uma casa de crentes por profissão nem de rebeldes por ofício, mas o lugar aonde se vai com a modéstia e de onde se sai com a verdade; onde os homens, em vez de se engalfinharem por

cargos, os deixam de lado, para poder aprender mais livremente, ou assumem de propósito o encargo mais difícil. Onde os poupados do dia nem ao jogo vão, pois que é do gosto de gente incapaz e egoísta (...) nem a esses muitos fazeres frívolos, cansativos e custosos que não os dos afetos e do entendimento; devotam-se a manter acesa a chama do desejo, a ter um rincão grato e honrado onde as mentes se põem a acalantar em torno do fogo, e não as mãos inúteis, a comprar vinhos e doces para as amantes companheiras.

Às segundas, “A Liga” emprega alguém para receber as famílias dos membros, e aqueles bons homens, mais alegres e saudáveis que aqueles que vivem com menor virtude, atendem com exemplar fineza seus deveres de cavaleiros servidores.

Ali Rafael Serra, que em todos os lugares se destaca, e Juan Bonilla, altivo em tudo, e seu irmão Gerônimo, senhor de seu juízo; ali Manuel González, que nasceu privilegiado de coração e de mente; ali Miguel González, com seus verso floreado, sua brava juventude e seus carinhos de ouro; ali Arturo Beneche, o entusiasta *baracoño* que vê com seus olhos e deixa de amar a gente indecisa e vaidosa. Ali, dignos de toda festa, Pedro Calderín, que guia e vive verdadeiramente porque para ele não há vida sem a elegância e o contínuo melhoramento por onde o homem elabore seu destino e contribui com os demais. E Justo Castillo, que há pouco tempo era pessoa de mais anos que de letras, e agora, por obra da Liga, emociona com o que escreve. E Enrique Sandoval, que de seu bom pai Germán aprende a virtude do trabalho e a de empregar no cultivo dos homens seu tempo livre. Ali, sempre entusiasta, Francisco Padrón e Ruperto Bravo, Magín Courduneau e Martín Cárdenas e Joaquín Gorozabe.

Em outros dias, já descritos em *Pátria*, “A Liga” é escola de letras necessárias, ínfimas e resumidas, e não só de amenidades sociais como às segundas. Um ensina Aritmética e decompõe os números para que se vejam seus desdobramentos, modo melhor que o das simples regras. Outro, com a mão que esteve na grande glória,

guia o homem feito que vem pedir as letras. Outro, com a mão que esteve em grande glória, guia o homem feito que vem pedir as letras. Outro, em conversa e passeio, e mantendo um com os outros, trata dos primeiros conhecimentos e inocula no principiante a curiosidade maior. Outro senta à mesa de perguntas, cheia de escritos sem assinatura, e vai falando sobre cada um deles, responde questões, aponta os méritos do escritor, indica suas faltas, predica a sinceridade da forma que tanto enaltece quanto vicia o caráter, sem sentir, a forma insincera. Outro é gramático, que constrói e desconstrói o artifício da linguagem, de modo que a frase adquira sentido, e das palavras se busque a etimologia e o parentesco, que é a melhor escola para quem deseja bem pensar. Por trás do professor, aberta a todos, está a livraria, em sua estante colorida.

Às segundas, a escola é de artes sociais, e “A Liga” se reúne para ouvir boa música, ler poesias da alma e dar andamento às conversas. Os corações não devem estar assim, exasperados com a pequenez do mundo, sem mais sombra a que abrigar-se que a do próprio nariz. A vida rebaixa e há que levantá-la. Para todos os sofrimentos, a amizade é remédio seguro. Com um amigo, o mundo o é. No compadrio vive bem a comadre: o homem por inteiro vive fora dele. E “A Liga”, em sua segunda semana, foi isso: a noite das famílias, com a noiva que recita, o noivo que destaca o novo discurso e a filha que canta.

O programa não atrapalha a agradável festa, apenas ergue a vontade, e uma criança perde o medo, outra recita um romance, outra brilha ao defender-se, outra paródia um orador conhecido. Nesta última segunda, com a simplicidade de quem conversa, foi-se urdindo um serão feliz. Como um pássaro que exhibe suas asas, disse seu conto em rimas uma filha a quem o pai ensina a ler o nome dos heróis: a filha de Federico Sánchez.

Uma criatura tocou, como música natural em ambiente de desterro, a melodia queixosa e imortal do *mujik*, que observa a

larga estepe negra. “La Bayamesa” de lábios de Mariana Calderín mostrou como são irmãos, do frio russo ao sol tropical, todos os povos tristes.

Fornaris foi o poeta da noite, porque Benech o vestiu todo na memória, com a paixão de quem nele vê (...) o pintor *criollo* e filho da natureza de Cuba. Às vezes com a voz erguida, outras vezes com a voz pesarosa, a companheira de Benech diz “As belezas de Cuba”: América Fernández entoia cantos e versos; Serra leu com o ensino do modo de ler; González, tímido como os fortes, recitou da maneira que dá ao intérprete direitos de autor da obra; Bonilla trouxe uns parágrafos seus, nos quais se podem admirar os bons modelos que, pelo vigor de quem os ama, chega igualá-los; Manuel Barranco, cuja alma de professor não conhece fraquezas, tirou de seu coração a prosa ardente, e sustentou a conversação útil com robustas décimas; José Martí falou do bem mais entusiasmante da vida, os bons amigos. E entre sorvetes e doces *criollos*, falando de pátria e lugar e poesia, as horas passaram rápido.

Julio Rosas

Pátria, 11 de junho de 1892, pp. 255-256 (ENC)

Os que chegam de Cuba nos falam de um professor solitário que, nas margens de seu Orinaguabo, não sente que vive a não ser quando recorda ou espera. Ele, Julio Rosas, é daqueles *criollos* de mérito indígena que extraem do coração novo e dolorido de sua terra a fé criadora que talvez se debilitasse na contemplação e nos estudos assíduos das terras saudosas que, nas horas de desfalecimento, socorre o mesmo gênio impaciente. Sairá o sol! E o passeio brilhante da nova guerra dismantelará esses mantos de neve que, na hora da inércia, nada mais é que a veste de um nobre desespero! Julio Rosas não encontra livro alheio que valha o lavapés de nossa selva, o conselho de uma planta. Passeis só entre as palmas. Foi ele que, quando seu povo de vestiu de gala para cele-

brar a memória de Heredia, saudou com eloquência genuína ao grande poeta, e ao grande orador que em seus discursos insere ao mesmo tempo a mente judiciosa e a estrofe arrebatada do infeliz *santiaguero*, a Manuel Sanguily. Da pasta de um amigo indiscreto que traz de Cuba muito trabalho inédito de Rosas, elegemos, com fé profunda na virtude e com paixão por nossas glórias, o esboço biográfico do cubano que levanta, em meio às ruínas, a cabeça indômita; que nutre o fogo de sua oratória, com infatigável avareza, na sabedoria verdadeira do mundo; que tem lar aberto em todo lar cubano – de Manuel Sanguily.

O colégio de Tomas Estrada Palma em Central Valley
Pátria, 2 de julho de 1892, pp. 259-264 (ENC)

Rodeado de montes por sobre cujas mansas curvas ou súbita elevação corre o céu, está, às portas de Nova Iorque, um vale feliz, cultivado pelas mãos de prósperos *quakers* e filhos de alemães, onde um cubano edificador levanta a pulso, como filhos fossem, aos discípulos dos povoados de América que a ele chegam para preparar-se no estudo de profissões úteis. Aquele homem a quem amam ternamente os alunos, que o veem próximo da virtude; aquele companheiro que nas conversas de todos os instantes molda, purifica e fortalece para a verdade da vida o espírito de seus educandos; aquele homem atento que sempre sabe onde está e o que faz cada aluno seu, que lhes extirpa na raiz os vícios, com a mão suave ou enérgica que se faça necessária; aquele professor que de todos os detalhes da vida encontra a oportunidade para ir eliminando os defeitos da soberba e da indisciplina que só fazem enfear a infância de nossos povos, e criando o amor ao trabalho e o prazer constante pelos gostos moderados da vida; aquele educador que só tem a memória como frescor do entendimento e não a põe, como tantos, em lugar do entendimento, mas ensina em conjunto, relacionando uma coisa com as outras, sacando de cada

voz todas as origens, empregos e derivações, e de cada tema toda sua lição humana; aquele republicano cavalheiresco e austero que incute nas crianças da América as virtudes fundamentais do Norte, as virtudes do trabalho pessoal e do mérito, sem sufocar no educando o amor reverente por seu país de nascimento, o único país onde poderá viver feliz e onde não poderia aplicar com êxito as virtudes se houvesse perdido o amor e o conhecimento da terra nativa; aquele guia, ao mesmo tempo amoroso e enérgico, que com paternal esforço, no exemplo e benefício do vale saudável e majestoso, converte prontamente a criança mimada da cidade ou à criança desatendida da aldeia, ao cubano mimado ou ao bonaerense afrancesado, ao mexicano rebelde ou ao tranquilo hondurenho, em um jovem que fala um inglês puro, diverso do vil jargão que se aprende em muitos colégios pomposos de uniforme, que pensa por si e ama a leitura, e dela descansa em jogos viris, que compõe suas ideias corretamente em castelhano, inglês ou francês, e estuda álgebra e sabe medir os campos e semeá-los; aquele cubano ágil nos anos, de organização exemplar, metuculoso e constante, que ontem governou uma república e hoje governa seu afamado colégio com todos os ensinamentos e práticas necessários para o bem-estar independente do homem trabalhador na dignidade republicana – é o patriota que ao chamado de seu povo deixou o senhorio de sua fazenda e o calor de sua adorada mãe pela batalha e o perigo da revolução; é o presidente prisioneiro que recusa retomar seus bens porque os senhores de seu país lhe exigem que compre o que é seu com a dor de passar debaixo da bandeira da capitulação; é o *criollo* fundador que há poucos anos saiu de um castelo de Espanha para o garrote do desterro, sem mais riqueza que a saúde de sua mente e o poder de seu coração, e hoje compra, para sua família feliz e a família de seus educandos, um nobre edifício, com lago e bosque, que no coração do monte *yanqui* ostenta um nome cubano: é Tomás Estrada Palma.

O perigo de educar as crianças fora de sua pátria é quase tão grande quanto a necessidade, nos povos incompletos ou infelizes, de educá-los onde adquiram os conhecimentos necessários para orgulhar seu país nascente, ou de onde não se lhes envenene o caráter com a rotina do ensino e a moral confusa em que caem, pela inapetência e ócio da servidão, os povos que padecem na escravidão. É grande o perigo de educar os filhos fora de sua pátria, porque só dos pais advém a contínua ternura com que se há de ir regando a flor juvenil e aquela constante mescla de autoridade e carinho, que não são eficazes pela mesma justiça e arrogância de nossa natureza, e sim quando ambas veem da mesma pessoa. É grande o perigo porque não se há de criar laranjas para plantá-las na Noruega, nem maçãs para que deem frutos no Equador, mas que da árvore deportada há de se conservar o suco nativo, para que ao voltar ao seu rincão possa deitar raízes. A natureza do homem é por todo o universo idêntica, e tanto erra o que supõe um homem do Norte incapaz das virtudes do meio-dia quanto o de coração enfermo que acreditasse que ao homem do Sul falta uma única das qualidades essenciais do homem do Norte. Hábitos poderão lhe faltar, porque os espanhóis não nos criaram para que servíssemos a nós mesmos, mas para servi-los; e nossa ânsia de mudar de vida, com o heroísmo indômito e progresso visível do mais infeliz de nossos povos, só poderá ser lançada em nossa cara pelo estrangeiro desrespeitoso e ignorante, ou pelo irmão apóstata. E não é em todos os casos que nos faltam hábitos, pois nos pessoais vamos já muito mais adiante que nos políticos, e não precisamos de aula alguma quanto a honradez, dinamismo e inteligência no emprego de nossas personalidades, já que os hábitos prolongados criam nos homens e nos povos tal modificação na expressão e funções da natureza que, sem mudá-la no essencial, chegam a tornar impossível ao homem de uma região, com certa concepção da vida e certas práticas, a sorte da felicidade e o êxito do trabalho em outra região de práticas e conceitos

de vida diferentes. A mesma língua estranha, que equivocadamente se vê apenas como uma nova riqueza, é um obstáculo ao desenvolvimento natural da criança, porque a linguagem é o produto, em forma de voz, do povo que lentamente a agrega e a cunha, e com ela vão entrando, no espírito flexível do aluno as ideias e costumes do povo que o criou. Um país muito povoado e frio, onde a agreste necessidade aguça e exaspera a competição entre os homens, cria neles costumes de egoísmo necessário que não se coadunam com a franqueza e desinteresse próprios e indispensáveis nas terras abundantes, onde a escassa população ainda permita a aproximação e a grata obrigação da vida de família. O fim da educação não é anular o homem, pelo desdém ou pela acomodação impossível ao país em que há de viver, e sim prepará-lo para que seja bom e útil nele. O fim da educação não é infelicitar o homem, pelo emprego difícil e confuso de sua alma estrangeira no país em que vive, e do qual vive, mas fazê-lo feliz sem dele retirar, como sua dessemelhança com o país lhe tiraria, as condições de igualdade na luta diária com os que conservam a alma do país. É um lamentável espetáculo o do homem errante e inútil que nunca chega a assimilar o espírito e os métodos do país estrangeiro em grau suficiente para competir com os naturais que sempre o olham como um estranho, e que no entanto assimilou deles o bastante para fazer-se impossível ou ingrata a vida num país que reconhece diferente, ou no qual tudo lhe ofende a natureza orgulhosa e superior. São homens sem bússola, partidos ao meio, anulados para os outros e para si, que não beneficiam ao país em que hão de viver e que não sabem dele beneficiar-se.

E esse perigo da educação no estrangeiro, sobretudo na tenra idade, é maior para a criança de nossos povos nos Estados Unidos, por haverem criado, sem essência alguma preferível à de nossos países, um caráter nacional inquieto e esforçado, consagrado com excesso inevitável ao avanço e segurança da pessoa e necessitado do estímulo violento dos sentidos e da fortuna para equili-

brar a tensão e veemência constantes da vida. Um povo cria seu caráter em razão da raça de que procede, da comarca em que habita, das necessidades e recursos de sua existência e de seus hábitos políticos e religiosos. A diferença entre os povos fomenta a oposição e o desdém. A superioridade do número e do tamanho, em consequência dos antecedentes e das oportunidades, cria nos povos prósperos o desprezo pelas nações que pelejam numa luta desigual, com elementos menores ou diversos. A educação dos filhos desses povos menores, em um povo de caráter oposto e riqueza superior poderiam levar o educando a uma oposição fatal ao país nativo onde há de servir-se de sua educação – ou à pior e mais vergonhosa das desditas humanas, que é o desdém de seu povo. Não se pode desenvolver a sua educação em um país estrangeiro com as práticas e conhecimentos inexistentes ou mal desenvolvidos no país natal, sem lhe ensinarem com atenção contínua em que se relacionam com ele de forma a manter o educando no amor e respeito ao país onde deverá viver.

A água que se beba, que não seja envenenada. Para que adquirir uma língua se se vai perturbar a mente e tirar do coração a raiz? Aprender o inglês para voltar como um pedante a seu povoado, como um estranho a sua casa, como inimigo de seu povo e de sua casa? Esse é o colégio de Estrada Palma: uma casa de família onde, sob os cuidados de um padre, adquirem-se os conhecimentos e práticas úteis do Norte sem perder nossas virtudes, caráter e natureza. Esse é o Colégio de Estrada Palma: a continuação da pátria e o lugar da educação estrangeira. Ali não se troca o coração pelo inglês, e se entra na vida nova do Norte pelas virtudes que o mantêm, e não, como em tantos outros colégios, pelos vícios que o corroem; ali completam sua cultura nativa com nossa língua e nossa história, uma vez que aprendem o bom e aplicável da cultura do Norte; ali se preparam, com o benefício de uma educação paternal e de um ensino para o pensar, para estudar as carreiras especiais nos colégios

onde o educando, pronto para a liberdade do trabalho e do decoro, não cai na tentação da liberdade descuidada e excessiva; ali talvez seja o nobre recanto da montanha aonde podem nossos pais mandar a salvo os seus filhos. E essa é a verdade, e que se há de dizer.

Aos vinte e oito de junho o Colégio Estrada Palma encerrou seu curso. Em seus exames, de rara verdade e simplicidade, mostravam aqueles cubanos, hondurenhos, mexicanos, bonaerenses, *yanquis* a firmeza, liberdade e sensatez dos educandos que o professor cria para serem homens. O exame público não é prova definitiva do saber do aluno, ao qual se adentra com arte para essas ou aquelas respostas, e a quem se há de adestrar, porque é árdua a improvisação, tanto nos exames quanto no todo, e pode pecar pela vergonha o aluno de mais gênio e poder. Mas o sistema não pode ser dissimulado, e pelo exame se percebe se o professor é daqueles que leva os alunos no cabresto e na informalidade, que trata de qualquer jeito as pobres criaturas, ou se é pai dos homens, que tem prazer em dar voo às asas da alma.

Desde a manhã, que estava nublada, como nasce a liberdade, era um encanto a sala do colégio, onde não há diretor pedante nem porteiro maroto, mas um ar de prazer, como uma terna família. O professor de álgebra, que prepara seu Ayrshire e possui honrosos diplomas, arejava seu traje de luxo. A professora de desenho, cujas obras enchem a casa do colégio, e é exímia linguista, punha em ordem os desenhos de pontes e caminhos, de frutas e flores. A professora de música ensaiava o hino infantil, com o coro que ia de *a a z*, desde um hondurenho a um alemão. Os filhos do colégio voltavam da montanha com arranjos de flores. Os leais graduados de anos anteriores, vindos para a festa da agricultura de Cornell, do comércio de Peekskill, da engenharia, da medicina e da metalurgia da Universidade de Columbia, punham as flores em vasos e enchem as paredes de bandeiras. E a mãe de todos, a que com suavidade de pomba sentinela, adorada, pela saúde e felicidade daquele vasto lu-

gar, a hondurenha que ligou sua vida puríssima à do professor, punho no peito de seus filhos as três cores da liberdade.

Na hora do exame o senhorio todo do povoado aplaudia aqueles exercícios desusados, aquela leitura sentida, pelos quais se percebe o livre critério do aluno; aquela escritura sem flores, como convém a um caráter leal em tempos ocupados; aquela geografia aparentada a todos os conhecimentos em que os nomes dos lugares servem de ensejo para explicar, com sua geologia, biografia e história, a vida do mundo; aquela história de causas e resultados, mais que de fatos mudos; aquela gramática móvel em que se tiram e põem as palavras, como num tabuleiro de xadrez, e ficam armadas como um esqueleto; aquela aritmética viva e efetiva, como os coroneis de outros tempos, e a álgebra, a geometria e a agrimensura em análise na lousa, como uma novela; aquele inglês e aquele francês, não de meras palavras, mas de construção e entendimento, de modo que o aluno fala o outro idioma como se fora nativo; e aquele espírito de ordem, repouso e liberdade que fazia dos simples exercícios uma verdadeira festa humana. E a firmeza e rapidez daqueles resultados? Os Quirós, saídos de Honduras há três anos, não realizaram todo o preparatório em inglês, francês e castelhano, e conservaram em terra alheia seu amor pátrio e sua alma pura? Campillo, de Buenos Aires, que chegou há oito meses, não fala inglês e já se educa nessa língua? Irabien, recém-chegado de Mérida, brilhou na língua estrangeira. Os filhos de José Pujol, o industrial *habanero*, liam mapas e problemas como se estivessem em casa, no idioma que ontem ignoravam. Um filho do generoso Manuel Barranco, gentil como um pajem da corte de amor, arrancou, com seus nove anos, aplausos volumosos com sua animada geografia. Outro Barranco, ontem tímido, manejava os números como se fossem obedientes títeres. Os dois filhos de Estrada, já com a alma de milícia, na análise da língua, na pintura de um país, no recitar de uma ode, mostravam, pequeninos como são, aquele brio pelo qual

o homem entusiasta e decidido rege ao mundo. E quando o coro cantou a despedida, em inglês, como todos os exercícios da escola, era para ser visto pelos pensadores generosos, debaixo daquele dossel de bandeiras livres, o grupo que cantava a virtude e a glória, americanos do Norte e de mexicanos, *yucatecos* e centro-americanos, hondurenhos livres e cubanos aprendem a sê-lo. Levantou-se o reverendo do lugar e saudou, em nome do povo, o colégio que o honra e o homem virtuoso que educa seus discípulos como filhos, que “emprende a educação de seus filhos para que sejam homens bons, úteis e livres”, a Tomás Estrada Palma.

Formosa noite de “A Liga”

Pátria, 4 de novembro de 1893, pp. 267-270 (ENC)

“A Liga” de Nova Iorque, a casa de carinho e ensino onde se junta, ao calor da lareira paga pelos pobres, um grupo tenaz de homens verdadeiros, teve uma bela reunião na quinta. Retomadas as aulas, o salão ficou cheio. As mulheres foram, anciãs recém-chegadas de Cuba, e patriarcas dos povoados do Oriente e moços em cuja fronte altiva brilhava a liberdade. O trabalho das oficinas termina às seis, e aqui em Nova Iorque mora-se muito longe do local de trabalho, mas às oito já estavam na casa do carinho aquelas almas disciplinadas. “A Liga” – não sabe por quantos tem compaixão? – é o lugar de ideias que há anos pagam, com o sacrifício de seus difíceis salários, uns quantos trabalhadores cubanos, operários de cor. Deses nossos operários que, ainda que pareça burla a algum inútil, têm aberto em sua mesa de trabalho, na qual se ganha o pão feroz e independente, a *Educação* de Spencer, ou o *Bonaparte* de Iung, ou o *Vida* de Plutarco. Aquele que não tem medo dos degraus escuros, que ponha a camisa nos braços e vá vê-lo. Salão mais cortez que o da “Liga” não há nem de gente mais sincera e elegante.

A casa, deveras, invade o coração. Até a placa da porta, na rua pobre que dá no arco de Washington (72 Third Street), em que se lê

“Razão”, funciona como um templo daquele amigável recanto. Ao entrar parece que se deixa o mundo atrás: o mundo mau. A amizade, a cultura, a sinceridade não são os únicos prazeres da vida e sua força? O resto é pesadelo, fausto de sabonete e náusea. Um recanto de corações é a glória do mundo, santuário e oficina da liberdade, sorriso da vida. A gente ínfima, ou cega, se compara, se mede e se distribui por currais, de acordo com os graus de riqueza, que é coisa que leva o rompimento à família, ou aos descendentes, sem perceber que as honras mundanas veem mais comumente da vilania que da virtude, ou aos de cor, que gerou a Confúcio na China, a Falucho em Buenos Aires e a Juárez no México. Intimida-se a gente ínfima, que põe a cabeça sobre o cercado, como cavalos infelizes que não sabem o que fazer na hora da tempestade, e voltam sós e desanimados ou se despedaçam uns contra outros. Os soberbos dão pena. O mundo nunca se deteve. É em boa hora que se vai em ordem, como se deve ir – na ordem sadia e buliçosa, e sempre juvenil, da liberdade. Mas na marcha do mundo, fica para trás aquele que se mete em currais, ou o mundo o arrasta, em seu destino de marchar: há que seguir o caminho e beber água de cipó, e vestir sandálias – é boa a natureza! É esse o encanto de “A Liga”, que é boa e natural. O piano à esquerda, cadeiras novas e de cor de luz, ao fundo; à cabeceira, uma estante de livros; nas paredes, retratos de agradecimento de amigos da Liga. Muito acesa na terra estrangeira a lareira paga pelos pobres! Nunca há poeira ou maldade na casa, toda cheia de quadros e abnegação: de sua semana penosa, da semana em que pode faltar o da própria casa, esses bons homens separam fielmente o aluguel do lugar de almas.

Nas aulas mesmo, como no dito e no escrito pelos filhos da casa, vê-se a força e realidade daquela gente generosa. Estão voltados ao útil, e não ao ornamental; aos resultados, e não às pedagogias; a perguntar com a alma e a responder com ela. Enquanto houver quem aprenda, há mestres de sobra. Reúnam-se alunos e já terão

professores. Ali, ano a ano, ia um comerciante enfermiço para ensinar gramática viva, como uma anatomia da língua, nas noites mais cruas de inverno. Ali tem ensinado inglês, a altas horas da noite, um médico de muita bondade e ocupação. Ali ia um amigo da casa, para dizer o que dele se quisesse saber, e na ampla mesa eram postas perguntas anônimas sobre a formação dos povos, ou sobre a física, ou a história, ou os ódios humanos, ou as profundezas da alma. E o amigo lia em voz alta os textos, cuja forma ia direcionando e corrigindo, para que adviesse a ideia lúcida na expressão simples e forte; e logo, ao voo do pensamento, com a ideia central da bondade e identidade do mundo, respondia as perguntas, muito profundas e sutis às vezes, concordando aparentes diferenças e baseando a opinião na prova ordenada e visível dos detalhes. Um deseja saber do Senado e de sua necessidade nas repúblicas; outro, que está lendo Marco Aurélio, não se dá por satisfeito e inquire sobre a ânsia de religião da alma humana; outro pede o motivo de os arbustos serem pelados e vermelhos no deserto do Atacama; outro sofre, de amor ou de amizade, e propõe, sob o disfarce de uma dúvida comum, a pena de sua alma; outros levam, para correção, os ensaios que, por conselhos do amigo, escrevem sobre as leituras que os comove ou interessa. E daquele exercício a casa vai criando um modo de dizer, ainda confuso dada a súbita massa das ideias novas, e a busca tenaz de sua substância e razão, mas concisa e pujante, e imerso em terno amor aos homens e à natureza.

Assim foi a bela noite de quinta, com as perguntas sobre a mesa e o hino no piano. E as mulheres que dos afazeres cruentos da casa, frequentemente escura e estreita, veem para ouvir ideias, palavras cordiais e versos, ou para recitá-los, com graciosa modéstia e paixão antilhana. Antes de começarem as aulas, houve visitas, e o primeiro a agradecê-las era um venezuelano, manco ilustre, que não perdeu a mão arrancando aos homens a liberdade, como tanto soldado vil, mas lutando para garanti-la. Era o general Julio Sarría,

herói famoso e romântico que, momentos depois, ao agradecer a saudação da Liga, com comovente eloquência, levantou a voz que tantas vezes não titubeou no campo de luta nem nos conselhos da pátria. A outra visita, também de Venezuela, era Andrés Alfonso, valente como sua ilha de Margarita, apoio de Bolívar em uma de suas infelizes provas e terra de mulheres que davam todas as suas pérolas à guerra da pátria. Andrés Alfonso voltou a mostrar a alma generosa que lhe valeu o aplauso incansável do povo do dez de outubro. Como filho de Cuba e irmão da Liga também agradeceu. Porque há homens que não estão talhados para irmãos, e outros que o estão. Logo se formou uma classe como as anteriores: em fila, diante do amigo, estavam as perguntas e as composições; ele as foi vendo, com a luz que emana do carinho, e deu as respostas da verdade da vida e de seu coração. Dessas composições, *Pátria* publica três, sacadas da mesa de quinta, composições de trabalhadores cubanos, alguns de extrema juventude, pelo que foram rapidamente demonstrando, de muitas ambições e capacidade, da mente fácil e harmoniosa daqueles homens exemplares. O entusiasmo e dignidade da noite acenderam no bravo coração *baracoano* a voz de quem poucas vezes fala, a que vem perfeita e altiva da nobreza iluminada da alma: com sua arte e força, falou em viril improviso Severiano Urgellez, homem do novo tempo: “Há pouco ouvi dizer de um esforçado jovem branco de Cuba que a juventude de hoje rivalizaria com a de 68: a juventude negra de 93 não deixará só na luta da pátria a juventude branca! E Francisco Marin, em obediência ao mandato do carinho, “César a quem não se pode desobedecer”, falou, com unção verdadeira, da “casa onde o assento só é negado à inimizade, à entrega e ao ódio”. Em seguida, recitou versos de sua autoria, de pena misteriosa, com as fagulhas de sua poesia marcial, para depois sentar ao piano de América Fernández, sua professora, e de Juan Bonilla, e diante dos corações mudos de amizade e esperança tocou o hino de Bayamo.

Eusébio Guiteras

Pátria, 28 de dezembro de 1893, pp. 270-271 (ENC)

Em sua casa de humilde patriarca, ao pé da igreja onde ia constantemente buscar, com a fé da imaginação, consolo e repouso que escasseiam na vida, morreu, longe de sua pátria (...) o professor Eusébio Guiteras. Em seus livros, nós cubanos aprendemos a ler: a mesma página serena, e sua letra espalhada, era como uma mostra de sua alma ordenada e limpa. Seus versos simples, de nossos pássaros e nossas flores, e seus contos sadios da casa e da infância *criollos* foram, para muitos filhos de Cuba, a primeira literatura e fantasia. Tinha perpetuamente o pensamento em Cuba, sempre triste; havia algo de amoroso em seus modos, um tanto altivos na mansidão, quando recordava os tempos prósperos do colégio da Empresa, onde ajudou a criar jovens tão bons, ou se evocava aos Suzartes e Peolis e Mendives que dele foram grandes amigos, ou falava da amizade piedosa de Raimundo Cabrera e de Gabriel Millet, que com a visita e os presentes *criollos* trouxeram um raio de sol a sua velhice, ou com a mão apagada ia folheando as folhas daquele álbum de autógrafos que guarda escondidas páginas de Plácio e de Milanês, e cartas e assinaturas do mais honrado e fundador de Cuba. Ah, que grande é a culpa de não amar, e mimar, a nossos anciãos!

Pátria foi ver Eusébio Guiteras há poucos meses. E ainda era ele mesmo, o maestro da lenda, com algo de eslavo no corpo arrogante, os brancos da barba e o cabelo realçando o belo rosto, o traje austero e fino, e por gravata a cinta de seda negra, e nos pés calçados baixos. Um Cristo na parede nua era o que mais aparecia no quarto, e a Virgem de Guido. Na mesa, de mogno lustrado, tudo estava como se ele fosse começar a trabalhar, sem papel sobrando nem livro vagabundo. À direita da carteira uma velha crônica do México aguardava a mão penosa do fiel tradutor; trabalhava em silêncio até os últimos dias de sua vida. Na sala severa, junto a seu quarto de escrever, as duas gravuras, muito boas, da

chaminé, uma de Quintana, outra de Las Casas. Mas o que ele ensinou como sua joia , e com mãos trêmulas alçou até a luz para que melhor se visse, fui uma tela em que estava pintando uma paisagem de Cuba, uma paisagem que lhe enviou de presente Raimundo Cabrera. Oh, que bem faz o que consola aos anciãos!

E caiu, como uma ânfora de prata em que se extingue o perfume. Dormiu, com as mãos ao peito. Uma família ilustre, de homens capazes e bons, de mulheres fiéis e cultas, chora na casa vazia. Eusébio Guiteras não mais irá pelas manhãs, como dizem que ia, ver na luz do sol a paisagem cubana. Agora, ao levantar a cortina sempre branca, não se verá as trepadeiras no portão, nem as folhas de outono, nem a neve. Seu povo lhe deve luz e virtude, e o tem em seu coração, lá onde não se sentam os cansados nem os homens de ódio, onde se sentam os pais. Feliz de quem, antes que se fechassem aqueles nobres olhos, pôde neles ver brilhar uma vez mais a luz de Cuba, e reanimou, com o agradecimento da pátria, o coração desterrado do ancião!

CRONOLOGIA

- 1853 - Nasce, a 28 de janeiro, na cidade de Havana, em Cuba, última colônia espanhola ao lado de Porto Rico, José Julián Martí y Perez, primogênito de pais espanhóis emigrados. O pai, Mariano Martín Navarro, natural de Valência, havia aportado ao país como sargento de artilharia do exército espanhol, ingressando posteriormente na polícia municipal de Havana como zelador de bairro; a mãe, Leonor Pérez Cabrera, natural de Tenerife, Ilhas Canárias, e filha de um militar aposentado, procurou acompanhar as emigrações do filho mais velho e sobreviveu à sua morte.
- 1857 - 1859 - Passa parte desses anos em viagem à Espanha com os pais; Ainda em 1859, inicia seus estudos básicos na escola de bairro.
- 1860 - O pai de Martí perde seu posto na polícia, sendo readmitido apenas em fins de 1868.
- 1866 - 1867 - Inicia seus estudos de primeiro ano de *bachirelato* (nível médio) na Escola Superior Municipal; no ano seguinte, com apoio financeiro de seu padrinho Francisco Arazosa, transfere-se para o Colégio San Pablo, no qual, orientado por seu fundador, o poeta e patriota cubano Rafael María Mendive, adquire consciência de seu nacionalismo.
- 1868 - Martí e seu amigo Fermín Valdez Domingues são detidos em outubro. A revolução liberal em Espanha põe fim ao regime monárquico para os próximos seis anos e instaura um clima independentista em Cuba; Sob a condução de Carlos Manuel Céspedes, latifundiário educado na Europa e defensor dos princípios liberais iluministas é decretado o Grito de Yara, manifesto contra a opressão espanhola, dando início à Guerra dos Dez Anos, ou Grande Guerra (1868-1878), entre Cuba e a metrópole espanhola.
- 1869 - Com seu amigo Fermín Valdés Domingues e outros, Martí publica o único número que saíria a público da revista de sátira política *El Diablo Cojuelo*; em seguida, com apoio de Mendive, funda o periódico *Pátria Libre*, que em sua primeira e única edição publica seu poema dramático *Abdala*, de forte caráter nacionalista; Mendive é detido e o Colégio de San Pablo, fechado; Após seis meses de detenção, sob acusação de autoria de uma carta que reprovava um companheiro de colégio por ter abandonado a causa cubana, Martí e Fermín são julgados pelo Conselho de Guerra: Fermín

recebe a pena de seis meses de prisão e Martí, que assumiu a responsabilidade exclusiva pela missiva, seis anos de prisão e trabalhos forçados; ingressa em 4 de abril, aos 16 anos, no presídio de San Lázaro, em Havana, onde os ferros e grilhões lhe deixarão doridas marcas até o fim da vida; Em 10 de abril, na região de Guáimaro, sob a presidência de Carlos Manuel de Céspedes, chefe do governo provisório do Oriente da ilha, aprova-se a primeira constituição cubana, parcialmente vigente até o fim da Grande Guerra da Independência (1868-1878).

- 1870 - Em 5 de setembro, gravemente debilitado, recebe indulto da pena de seis anos e é transferido para a Ilha de Pinos, onde cumpriria a pena durante os três meses seguintes; em 18 de dezembro deixa Pinos e volta ao cárcere em Havana; a Prússia derrota a França e instaura o Segundo Reich, unificando a Alemanha.
- 1871 - Após muitos apelos da família, a pena é comutada de condenação a deportação para a Espanha; Martí chega a Cádiz em janeiro e em março, a Madri, onde rapidamente entra em contato com o grupo de exilados cubanos e colabora com jornais locais, intensificando suas prédicas em favor da liberdade de seu país; para viver, faz traduções do inglês e dá aulas particulares na casa de D. Leandro Alvarez Torrijos e na da viúva do General Ravenet, Barbarita Echeverría. Publica *El presidio político em Cuba*, denunciando as condições do cárcere cubano e a brutal repressão espanhola, e os artigos *A questão cubana*, em Sevilla, e *A soberania nacional*, em Cádiz. Com ajuda de amigos, faz cirurgia para mitigar os ferimentos da prisão. Em Madri, matricula-se no colégio Ateneu, de orientação liberal, para completar os estudos do ciclo médio, e na Universidade Central, para iniciar sua formação superior. Repressão a manifestação de estudantes pelas forças espanholas deixa vários mortos em Havana. Completa-se a unificação italiana.
- 1872 - Em julho, seu amigo Fermín Valdez chega a Madri.
- 1873 - O rei da Espanha renuncia e é proclamada a República, em 11 de fevereiro. Entusiasmado, publica o ensaio *La república española ante la revolución cubana*, exortando as lideranças republicanas, e o panfleto *A meus irmãos mortos em 27 de novembro*, um desagravo à morte de estudantes cubanos em 1871. Conclui o curso médio. Vai a Zaragoza com o amigo Fermín Valdez. A Espanha amplia seu contingente militar em Cuba e Céspedes é deposto.
- 1874 - Passando dificuldades em Cuba, os pais de Martí mudam-se para o México. Em junho, Martí gradua-se em direito civil e canônico, e em outubro licencia-se em filosofia e letras, estudos certificados pela Universidade de Zaragoza. No fim do ano, passa rapidamente por Paris, onde tem oportunidade de visitar museus e galerias de arte. Dá-se a reforma liberal na Guatemala.
- 1875 - Martí desloca-se para o México, recebendo no caminho a notícia da morte de sua irmã Ana, com quem tinha forte relação afetiva. Apoiado por Manuel A.

- Mercado, vizinho de seu pai e funcionário do governo do presidente Lerdo de Tejada (1872-1876), ingressa na redação de *La Revista Universal*. Traduz *Mes fils*, de Victor Hugo, compõe o drama *Adúltera* e, para teatro, o texto *Amor com amor se paga*. Em Cuba, insurretos experimentam êxitos militares.
- 1876 - Porfirio Diaz (1876/1880; 1884/1911) toma o poder no México e Martí abandona o país.
- 1877 - Toma o vapor Ebro em Vera Cruz, México, e desembarca em Cuba a 6 de janeiro; em 28 de fevereiro volta a Vera Cruz, trasladando sua família de volta à terra natal, onde ficaria 48 dias, sob o uso de seus segundos nome e sobrenome – Julián Pérez. Em março, chega à Guatemala, onde é autorizado a lecionar história e literatura por indicação de seu amigo José María Izaguirre, que dirigia a Escola Normal daquele país. Preside a sociedade literária *El Porvenir*. As pressões desencadeadas por correntes inimigas da ciência laica ocasionam a demissão de Izaguirre, levando Martí a se demitir em solidariedade ao companheiro. Volta ao México e, em 20 de dezembro, casa-se com a cubana Carmen Zayas Bazán;
- 1878 - Firmado em 10 de fevereiro, o Pacto de Zanjón põe fim à Grande Guerra com Espanha, negando a independência da ilha e estabelecendo termos pouco favoráveis à rendição dos insurretos cubanos. Em maio, ainda na Guatemala, Martí escreve o drama político *Morazón* e o folheto *Guatemala*, abandonando o país em setembro. Anistiado, chega a Havana em 31 de agosto, mas não consegue autorização para advogar. Em 22 de novembro nasce seu filho, José Francisco, o adorado Ismaelillo. Tropas espanholas retomam o controle da Ilha; Ferdinand de Lesseps, construtor do Canal de Suez, obtém concessão para a construção do Canal do Panamá.
- 1879 - Em 29 de janeiro, consegue autorização para ministrar aulas por três meses, anulada em julho. Trabalha no escritório de advocacia de Nicolás Azcárate e Miguel Viondi e atua como professor no ensino médio. Retoma a campanha pela independência de Cuba, conforme acordo do Comitê de Nova Iorque contrário ao Pacto de Zanjón. Como consequência, em 17 de setembro, Martí é preso e novamente deportado para a Espanha. Inicia-se a segunda guerra da independência cubana, a chamada Guerra Chiquita (1879/1890). Morre em Southampton, Inglaterra, o ex-presidente e ditador argentino Juan Manuel Rosas. Inicia-se a Guerra do Pacífico, que oporá Chile a Bolívia e Peru entre 1879 e 1881;
- 1880 - Após breve passagem pela França, embarca para Nova Iorque, onde chega a 31 de janeiro e assume a presidência do Comitê Revolucionário Cubano, decidido a preparar estratégias para o que denominava Guerra Necessária. A abolição da escravidão começa a ser aplicada em Cuba.
- 1881 - Martí cumpre rápida estada em Venezuela, retornando a Nova Iorque. O Chile invade o Peru.

- 1882 - Em Nova Iorque, publica *Ismaelillo* e o prólogo ao *Poema del Niágara*. Torna-se correspondente de vários jornais locais. Instaura-se a ditadura de Santos no Uruguai.
- 1884 - Por divergências sobre as estratégias de guerra, Martí rompe com o General Máximo Gómez, com quem voltará a aliar-se mais tarde para retomar a luta em Cuba.
- 1887 - É nomeado cônsul do Uruguai em Nova Iorque. Peru e Equador assinam tratado de limites territoriais.
- 1888 - É nomeado representante da Associação de Imprensa de Buenos Aires nos Estados Unidos e no Canadá.
- 1889 - Publica *La edad de oro*, revista destinada a crianças. Participa da Conferência Interamericana de Washington. Fracassam as reformas em Cuba. No Brasil, é proclamada a República,
- 1890 - Publica *Versos sencillos*. É designado cônsul, em Nova Iorque, da Argentina e do Paraguai. É eleito presidente da Sociedade Literária Hispano-Americana. Pellegrini na Argentina e Herrera y Obes no Uruguai assumem a Presidência.
- 1891 - Escreve *Nuestra América*. Verifica-se nova onda repressão aos independentistas em Cuba. Participa, como representante do Uruguai, da II Conferência Interamericana de Washington, na qual denuncia com vigor a política expansionista dos Estados Unidos para o continente americano.
- 1892 - Em Nova Iorque, com outros compatriotas, cria o Partido Revolucionário Cubano, reconcilia-se com o general Máximo Gómez e funda o jornal partidário *La Pátria*. Com os generais Máximo Gómez e Antonio Maceo, participantes da Grande Guerra cubana, dedica-se à preparação das estratégias militares voltadas à independência de seu país.
- 1894 - Até este ano, para divulgar os ideais autonomistas e conquistar adeptos, visitará Haiti, Jamaica, São Domingos, Costa Rica e México, além de colônias de cubanos na costa atlântica dos EUA. Organizado pelo Partido Revolucionário Cubano, fracassa o *Plano Fernandina*, nome do barco que realizaria o frustrado desembarque de tropas de insurretos na Ilha. O Chile se apossa de Tacna e Arica.
- 1895 - Martí escreve o *Manifiesto de Montecristi*, no qual estabelece os princípios de um regime republicano desejado para sua terra natal e exorta os apoiadores na ilha à desobediência civil e militar. É designado Major General do Exército Libertador. Desembarca em Cuba com as forças insurretas em janeiro. Em 19 de maio, nas cercanias da vila de Dois Rios, é surpreendido pelas forças repressivas espanholas e morre em combate, aos 42 anos de idade. Soldados espanhóis mutilam seu corpo e o exibem à população, sendo sepultado a 27 de maio, em Santiago de Cuba.

BIBLIOGRAFIA

Obras de José Martí

- MARTÍ, J. *Amistad funesta*. Lucía Jerez. Madri: Cátedra, 1994.
- _____. *Antología mayor*. New York: Editorial Dos Ríos, 1995.
- _____. *Cartas a Manuel Mercado*. México: Unam, 1964.
- _____. *Discursos, documentos y cartas*. Miami: San Lázaro Graphics, 1992.
- _____. *Discursos selectos de Martí*. Miami: SI, 1977.
- _____. *La edad de oro*. Miami: Ediciones Universal, 2001.
- _____. *Escritos desconocidos de José Martí*. New York: Eliseo Torres & Sons, 1971.
- _____. *Ensayos y crónicas*. Madri: Anaya & Mario Muchnik, 1995.
- _____. *Ismaelillo: la edad de oro; versos sencillos*. México: Porrúa, 1980.
- _____. *Nuevos escritos desconocidos de José Martí*. New York: Editorial Dos Ríos, 1998.
- _____. *Obras completas*. La Habana: Editorial Lex, 1953.
- _____. *Obras completas*. La Habana: Editorial Nacional de Cuba, 1963-1973.
- _____. *Obras completas*. La Habana: Editorial Trópico, 1936-1953.
- _____. *Obras completas*. Ed. crítica. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2000-2003.
- _____. *Pensamientos y versos de Martí*. New York: Senda Nueva de Ediciones, 1991.
- _____. *Poesía completa*. Madri: Alianza Editorial, 1995.
- _____. *Seis crónicas inéditas de José Martí*. New York: Editorial Dos Ríos, 1997.
- _____. *Versos*. New York: Las Américas Pub., 1967.
- _____. *Versos sencillos / Simple Verses*. Houston: Arte Público Press, 1997.
- _____. *Los Zapaticos de Rosa*. New York: Senda Nueva de Ediciones, 1990.

Obras sobre José Martí

ACOSTA MEDINA, R. Algunas ideas de Martí y la pedagogía revolucionaria de hoy. In: _____. *Estudios sobre José Martí*. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1975.

AGRAMONTE, R. D. Concepto martiano de la patria. In: Universidad de Puerto Rico. *Martí y su concepción de la sociedad*. Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1984.

AGUIRRE, M. *La edad de oro y las ideas martianas sobre educación infantil: acerca de la edad de oro*. Habana: Editorial Letras Cubanas, 1989. (Colección de estudios martianos).

ALBORNOZ, A. de. *José Martí: el mundo de los niños contado en lenguaje infantil*. *Ínsula*, Madri, n. 248-49, jul./ago. 1982.

ALFONSO, E. G. Apuntes para un estudio comparativo entre las cartas de Elpidio y la edad de oro. *Centro de Estudios Martianos*, n. 12, pp. 58-71, 1989.

ALMENDROS, H. *A propósito de "La edad de oro" de José Martí: notas sobre literatura infantil*. Santiago de Cuba: Universidad del Oriente, 1956.

ALMANZA ALONSO, R. José Martí frente a los fantasmas ideológicos de Herbert Spencer. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 8, 1985.

ARCE, R. *Religión: poesía del mundo venidero; implicaciones teológicas en la obra de José Martí*. La Habana: Ediciones CLAI, 1996.

ARIAS, S. *Glosando la edad de oro*. 1999. Disponible em: <<http://www.cult.cu/marti/glosando.html>>. Acceso em: 2009.

_____. Martí como escritor para niños (a través del análisis de texto de La Edad de Oro). In: _____. *Acerca de la edad de oro*. Habana: Editorial Letras Cubanas, 1980. (Colección de estudios martianos).

ARMAS, R. de. Acerca de la estrategia continental de José Martí: el papel de Cuba y Puerto Rico. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 7, 1984.

_____. José Martí: educación para el desarrollo. In: BALLESTER, C.; CAIRO, A. *Letras*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. pp. 261-295. (Cultura en Cuba; 2).

ARMAS RODRÍGUEZ, M. de. Como quienes van a pelear juntos: acerca de la idea de unidad continental em Nuestra América de José Martí. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 14, 1991.

_____. José Martí: visión de España. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 9, 1986.

_____. José Martí y la época histórica del imperialismo. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 3, 1980.

_____. Raíces históricas de la combinación del estudio con el trabajo. *Educación*, La Habana, ene./mar. 1985.

_____. Unidad o muerte: en las raíces del antimperialismo y el latinoamericanismo martianos. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 11, 1988.

AUGIER, Á. Novedad y misterio de Ismaelillo. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. n.12, 1989.

_____. Presencia de Martí en Rubén Darío. In: BALLESTER, C.; CAIRO, A. *Letras*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. pp. 297-329. (Cultura en Cuba; 2).

BAEZA FLORES, A. *El hombre de la rosa blanca: nueva biografía de José Martí*. Barcelona: Artes Gráficas Medinacelli, 1976.

BARALT, B. Z. de. *El Martí que yo conocí*. La Habana, Cuba: Editorial Trópico, 1945.

BATLLE, J. S. *José Martí: aforismos*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2006.

BEIRO GONZÁLES, L. Martí y la educación rural. *ANAP*, La Habana, n. 5, may. 1982.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES. *Portal de la biblioteca virtual del español*. Disponible en: <www.cervantesvirtual.com>.

CANTÓN NAVARRO, J. Influencia del medio social norteamericano en el pensamiento de José Martí. *Anuario Martiano*, La Habana, v. 6, 1976.

_____. *El anarquismo de José Martí y los trabajadores*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2006.

CARBÓN SIERRA, A. Martí y la enseñanza de las lenguas clásicas. *Universidad de La Habana*, La Habana, n. 219, ene./abr. 1983.

CASTRO HERRERA, G. Cultura y sociedad en José Martí. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 5, 1982.

CÁTEDRA MARTIANA DE TURISMO EM HOLGUÍN. *Unidad de alma*. Disponible en: <www.unidaddealma.nh.co.cu>.

CENTRO DE ESTUDIOS MARTIANOS. *José Martí: el autor intelectual*. La Habana: Editora Política, 1983.

_____. *Portal de cronología, obras digitalizadas e textos originais em espanhol: José Martí*. Disponible en: <www.josemarti.cu>.

- CEPEDA, R. *Lo ético-cristiano en la obra de José Martí*. Matanzas: CEHILA, 1992.
- CERNUDA, R. (Ed.). José Martí. In: _____. *La gran enciclopedia martiana*. Miami: Editorial Martiana, 1978.
- CHÁVEZ RODRÍGUEZ, J. A. Martí y la calidad de la educación. *Educación*, La Habana, abr./jun. 1983.
- CHE GUEVARA, E. José Martí. In: ROSELLO, H. *Siete enfoques marxistas sobre José Martí*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 1978.
- CÍRCULO DE CULTURA PANAMERICANO. UNIVERSIDADE DE MIAMI. José Martí ante la crítica actual (Centenario de El Ismaelillo). In: CONGRESSO CULTURAL DE VERANO DEL CCP E DE LA UNIVERSIDAD DE MIAMI, 2. *Memoria...* Nova Iorque: CCP, Universidade de Miami, 1983.
- COMISIÓN NACIONAL CUBANA DE LA UNESCO. *José Martí: precursor de la Unesco*. La Habana, Cuba: 1953.
- CORDERO AMADOR, R. José Martí, educador. *Archivo José Martí*. La Habana, ene./abr. 1943.
- COSMO BAÑOS, P. José Martí: educador revolucionario. *Filatelia Cubana*, La Habana, n. 219, ene./abr. 1981.
- COSTA, D. V. de A. Pensamento anticolonial e educação popular em José Martí. *Revista Espaço Acadêmico*, a. 7, n. 79, dez. 2007. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br>. Acesso em: 2009.
- COVA, A. R. de la. *Latin American Studies: José Martí*. 1997. Disponível em: <www.latinamericanstudies.org/marti/marticronologia.htm>.
- CUBA. Ministerio de Educación de la República de Cuba. *Portal educativo cubano*. Disponível em: <www.rimed.cu/>.
- CUBA LITERARIA. *Portal de literatura cubana*. Disponível em: <www.cubaliteraria.com>.
- DÁVALOS, A. H. *Ética, cultura e política*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2006.
- DESCHAMPS CHAPEAUX, P. *José Martí, maestro de obreros*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, [s.d.]. (Estudios sobre José Martí).
- DÍAZ-PERERA, H. L. *La página de José Martí*. Cuba, 1998. Disponível em: <www.josemarti.org/index.html>.
- EFRAÍN DE LEÓN, J. José Martí, educador. *Diario Latino*. San Salvador, El Salvador, feb. 2, 1940.
- ENRÍQUEZ, C. *Introducción: José Martí y los deportes*. Ciudad de México: Editorial y Distribuidora Istmo, 1948.
- ESPINOSA GOITIZOLO, R. (Org.). *Atlas Histórico Biográfico José Martí*. Habana:

- Instituto Cubano Geodesia y Cartografía/Centro de Estudios Martianos, 1983.
- ESTÉNGER, RI. *Vida de Martí*. Miami: Editorial AIP, 1965.
- ESTRADE, P. Ante el empuje yanqui: las contraofensivas europeas por el dominio continental y la batalla martiana por latinoamericanismo liberador. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 13, 1990.
- _____. José Martí y la revolución francesa. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 12, 1989.
- ETTE, O. Apuntes para una orestiada americana. Situación en el exilio y búsqueda de identidad en José Martí 1875-1878. In: COLOQUIO INTERDISCIPLINARIO SOBRE EL CARIBE: El Caribe y América Latina, 3. *Actas ...* Berlín: Ulrich Fleischmann/Ineke Phaf, 1987.
- FERNÁNDEZ DE LA VEGA, O. Martí, educador. *Archivo José Martí*, La Habana, ene./abr. 1943.
- FERNÁNDEZ RETAMAR, R. Algunos problemas de una biografía ideológica de José Martí. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 2, 1979.
- _____. *Introducción a José Martí*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, Casa de las Américas, 1978.
- _____. *José Martí: la encarnación de un pueblo*. Argentina: Almagesto, 1993.
- _____. *José Martí: Letras Fieras*. Habana: Editorial Letras Cubanas, 1985.
- _____. Martí y la revelación de nuestra América. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 5, 1974.
- _____. Naturalidad y modernidad en la literatura martiana. In: BALLESTER, C.; CAIRO, A. *Letras*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. pp. 415-442. (Cultura en Cuba; 2).
- _____. Simón Bolívar en la modernidad martiana. In: BALLESTER, C.; CAIRO, A. *Letras*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. pp. 193-219. (Cultura en Cuba; 2).
- FLORES, S. Martí educador. *La Prensa Gráfica*, San Salvador, El Salvador, may. 19, 1945.
- FONNER, P. S. Visión martiana de los rostros de los Estados Unidos. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 3, 1980.
- FORNET-BETANCOURT, R. *Aproximaciones a José Martí*. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz em Aachen, 1998.
- GALICH, M. Martí y el panamericanismo: propósito de un siglo. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*, La Habana, v. 3, 1980.
- GALLEGO ALFONSO, E. Donde yo encuentro poesía mayor. *Educación*, La

Habana, abr./jun. 1983.

GARCÍA CONSUEGRA, M. *Martí y la escuela nueva cubana*. Santa Clara: Colección Martiana, 1945.

GARCÍA GALLÓ, G. J. José Martí y la educación. *Islas*, Santa Clara, ene./abr. 1972.

GARCÍA MARRUZ, F. *El amor como energía revolucionaria en José Martí*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2004.

GARCÍA MARTÍ, R. *Martí: biografía familiar*. La Habana: Cárdenas y Cía., 1938.

GARCÍA PASCUAL, L. Vindicación de José Martí. *Honda, Revista de la Sociedad Cultural José Martí*, La Habana, n. 22, 2008.

GARCIA PERS, D. José Martí y las cualidades de la personalidad del educador. *Simientes*, La Habana, nov./dic. 1983.

GARZA, H.; ALARCÓN, J. S. *Los poetas.com*. Disponible em: < www.los-poetas.com>. (Antología de grandes poetas hispánicos.)

GIORGIS, L. El utopismo etico-político de José Martí. *Revista Interamericana de Bibliografía*. Washington, Organización de Estados Americanos, v. 44, n. 3, 1994.

GÓMES-MARTÍNEZ, J. L. *Proyecto Ensayo Hispanico*: repertorio de pensadores españoles y iberoamericanos. Disponible em: <www.ensayistas.org/filosofos/cuba/marti/>.

GONZÁLEZ, M. P. *Fuentes para el estudio de José Martí*: ensayo de bibliografía clasificada. La Habana: Ministerio de Educación, 1950.

GONZÁLEZ LÓPEZ, N. La escuela y la universidad nuevas de Martí. *Universidad de La Habana*, n. 225, sep./dic. 1983.

GONZÁLEZ NEGRÓN, N.; BRITO MIRALENT, M.; VALDÉS FLORAT, M. Consideraciones em torno a Martí y a la educación americana. *Universidad de la Habana*, n. 215, ene./abr.1983.

GUADARRAMA GÓNZALEZ, P. Consideraciones metodológicas sobre la recepción de la herencia martiana. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*, La Habana, v. 13, 1990.

GUTIÉRREZ NÁJERA, M. La Edad de Oro de José Martí. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. n. 12, pp. 315-318, 1989.

HANSEN, J. R. Idealismo e realismo en el pensamiento político de José Martí. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL PENSAMIENTO POLÍTICO Y ANTIMPERIALISMO EN JOSÉ MARTÍ. *Actas...* La Habana: Centro de Estudios Martianos, Editorial de Ciencias Sociales, 1989.

HERNÁNDEZ PARDO, H. Raiz martiana de nuestra pedagogía: concepto revolucionario de la combinación del estudio e el trabajo. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, n. 1, 1978.

HERRERA FRANYUTTI, A. Aquel invierno de angustia: la primera Conferencia Internacional de Washington, ante la América de José Martí. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, n. 13, 1990.

_____. El precoz antimperialismo de José Martí. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL PENSAMIENTO POLÍTICO Y ANTIMPERIALISMO EN JOSÉ MARTÍ. *Actas...* La Habana: Centro de Estudios Martianos, Editorial de Ciencias Sociales, 1989.

HIDALGO PAZ, I. Algunos aspectos del antimperialismo en Pátria. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL PENSAMIENTO POLÍTICO Y ANTIMPERIALISMO EN JOSÉ MARTÍ. *Actas...* La Habana: Centro de Estudios Martianos, Editorial de Ciencias Sociales, 1989.

_____. Antianexionismo y antimperialismo en Pátria. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 6, 1983.

_____. Notas sobre el antimperialismo martiano. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 2, 1979.

_____. *José Martí Cronología, 1853-1895*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, Editorial de Ciencias Sociales, 1992.

IBARRA, J. *José Martí: dirigente político y ideólogo revolucionario*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1980.

_____. José Martí y el socialismo. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 8, 1985.

IDUARTE, A. Ideas pedagógicas de Martí. *La Nueva Democracia*. New York: oct. 1945.

_____. *José Martí, 1853-1895*. New York: Columbia University, 1949.

INFIESTA, R. *El pensamiento político de Martí*. La Habana: Universidad de La Habana, 1952.

INSTITUTO CÍVICO MILITAR DE CEIBA DEL AGUA. *Diario de José Martí: de Cabo Haitiano a Dos Ríos*. Ceiba del Agua: Imprenta Escuela del ICM, 1941.

INSTITUTO INTERNACIONAL DE PERIODISMO JOSÉ MARTÍ. *Portal*. Disponible em: <www.ipjm.cu>.

IRAIZOZ, A. *Las ideas pedagógicas de Martí*. La Habana: Imprenta El Siglo XX, 1920.

KIRK, J. M. Reflections on the Educational Philosophy of José Martí and its

Application in Revolutionary Cuba. In: ROCKY MOUNTAIN COUNCIL ON LATIN AMERICAN STUDIES CONFERENCE. *Proceedings...* [U.S.A.]: Rocky Mountain Council, 1978.

KLICKESCRITORES. *José Martí*: biografía. Brasil: FSEditor, 2004. Disponible em: <www.klickescritores.com.br/pag_mundo/marti00.htm>.

LAMORE, J. Acerca de la idea de patria en José Martí, 1869-1889. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Ha

_____. Historia y 'biología' en la 'América mestiza' de José Martí. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 2, 1979.

_____. José Martí frente a los caudillismos de la época liberal (Guatemala y Venezuela). *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 3, 1980.

LAVIANA CUETOS, M. L. *Antología del pensamiento político, social y económico latinoamericano: José Martí*. Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica, Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1988.

LETTRES DE CUBA: revue culturelle numérique. Disponible em: <www.lettresdecuba.cult.cu/> . (Revista digital em francês que difunde a cultura cubana.)

LIZASO, F. *Martí, místico del deber*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1941.

LLÁNEZ ABEIJÓN, M.; GARCÍA, M.; RODRÍGUEZ RUÍZ, M. Algunas condiciones acerca de la esencia, los principios y los métodos de la educación y la instrucción em la obra martiana. *Islas*. Santa Clara, may./ago. 1978.

LÓPEZ GOLDARÁS, R. La lección de Martí, maestro. *Archivo José Martí*, La Habana, jul./dic. 1945.

_____. Martí y La enseñanza técnica, agrícola e industrial. *Diario de la Marina*. La Habana, may. 19, 1946.

MAÑACH, J. *Martí el apóstol*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1990.

MANTOVANI, F. S. La Edad de Oro de José Martí. *Cuadernos Americanos*, México D.F., ene./feb. 1953.

MARINELLO, J. Fuentes e raíces del pensamiento antimperialista de José Martí. In: MARINELLO, J. *Dieciocho ensayos martianos*. La Habana: Editora Política, 1980.

MARINO PLÁ, F. *Marty y sus ideas educacionales*. La Habana, [s.n.], 1954.

MÁRQUEZ STERLING, C. *Biografía de José Martí*. Barcelona: Impresora Manuel Pareja, 1973.

_____. *Martí: ciudadano de América*. New York: Las Américas Publishing, 1965.

MARTÍNEZ DÍAZ, N. *José Martí*. Madrid: Ediciones Quorum, 1987. (Colección

protagonistas de América).

MASÓ VÁSQUEZ, C. Ideas de Martí sobre las universidades. *Revista Mexicana de Sociología*. Cidade do México: may./ago. 1964.

MEDINA, M. O. *José Martí: en la historia y la cultura*. San José: Costarricenses C.R., 1995.

MEDRANO, H. J. Martí, maestro de niños y de hombres. *Repertório Americano*. San José, Costa Rica, v. 4, n. 15, [s.d.].

MENDEZ, M. I. *Martí*. La Habana: Comisión Central Pro-Monumento a Martí, 1941.

MONTANER, C. A. (Ed.). *Martí y Puerto Rico*. Río Piedras, Puerto Rico: Editorial San Juan, 1970.

MORALES, S. *Ideología y luchas revolucionarias en José Martí*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1984.

_____. *Martí en Venezuela, Bolívar en Martí*. La Habana: Editorial Política, 1985.

OLIVARES SÁNCHEZ, E. José Martí acerca de la educación. *Simientes*, La Habana, n. 56, sep./oct. 1978.

PATRIA GRANDE. *La página de José Martí*. Cuba, 2002. Disponible em: <www.patriagrande.net/cuba/jose.marti>

PEÑATE DÍAZ, F. José Martí a cien años del Congreso de Washington. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 13, 1990.

PEREIRA ALVEZ, A. *Martí y la escuela nueva cubana*. Nicanor del Campo, Cuba: Cienfuegos, mar. 5, 1946.

PORTAL DE FILOSOFÍA Y PENSAMIENTO CUBANO. Disponible em: <www.filosofia.cu>.

PORTUONDO, J. A. Martí y el escritor revolucionario. In: BALLESTER, C.; CAIRO, A. *Letras*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. pp. 279-295. (Cultura en Cuba; 2.)

QUESADA Y MIRANDA, G. de. *Martí, hombre*. Miami: Editorial Cubana, 1998

REDONDO DE FELDMAN, S; TUDISCO, A. (Eds.). *José Martí: antología crítica*. New York: Las Américas Publishing, 1968.

RIVEREND, Julio Le. El historicismo martiano en la idea del equilibrio del mundo. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 2, 1979.

_____. Martí en la historia. Martí historiador. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 8, 1985.

RODRÍGUEZ. C. R. José Martí, anticipador de nuestro tiempo. *Anuario del*

Centro de Estudios Martianos. La Habana, v. 14, 1991.

RODRÍGUES, P. P. Como la plata em las raíces de los Andes: el sentido de la unidad continental em el latinoamericanismo de José Martí. *VVAA, Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 3, 1980.

_____. *En el fiel de América*: las Antillas Hispánicas em el concepto de identidad latinoamericana de José Martí. La Habana: [s.n.], 1992.

_____. Formación del pensamiento latinoamericanista de José Martí. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 2, 1979.

_____. José Martí y el conocimiento de la especificidad latinoamericana. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 7, 1977.

_____. Martí en Venezuela: la fundación de nuestra América. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 12, 1989.

_____. Nuestra América como programa revolucionario. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 14, 1991.

RODRÍGUEZ, E.; CALERO, M. José Martí: revolucionario y educador. *Cuadernos de educación*, La Habana, n. 56, jun. 1978.

RODRÍGUEZ DEMORIZ, E. Los maestros ambulantes. *Cuadernos Dominicanos de Cultura*. Santo Domingo, abr. 1945.

ROIG LEUCHSERING, C. *Martí, anti-imperialista*. La Habana: Ministerio de Relaciones Exteriores de Cuba, 1961.

RONDA VARONA, A. Acerca de la filiación ideológica de José Martí. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 6, 1983.

_____. La esencia filosófica del pensamiento democrático-revolucionario de José Martí. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 3, 1980.

_____. La unidad teoría y la práctica: rasgo característico de la dialéctica de José Martí. *Revista Cubana de Ciencias Sociales*. La Habana, v. 3, 1980.

SALOMON, N. En torno al idealismo de José Martí. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 1, 1978.

_____. José Martí y la toma de conciencia latinoamericana. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 1, 1978.

SÁNCHEZ MASCUÑAN, A. *De Martí a Castro*. México, D.F.: Editorial Grijalbo, 1970. (Colección; 70).

SARRACINO, R. José Martí y Brasil. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, n. 16, pp. 130-142, 1993.

_____. José Martí, Simón Bolívar y el equilibrio en las relaciones internacionales. *La Nueva Revista Venezolana*. Caracas: a. 2, n. 3, jul./dic. 2006.

SELECCIÓN de artículos publicados acerca de José Martí. *Bohemia, a revista da família cubana*. Disponible em: <www.bohemia.cubaweb.cu>.

SERRA GARCIA, M. La ciencia y la técnica en La Edad de Oro. *Revista Universidad de Habana*, n. 237, pp. 185-205, 1990.

SILVA, J.; MARCOS, M.; DÍAZ, A. Las concepciones martianas sobre la escuela y la educación. *Santiago*. Santiago de Cuba, oct. 1973.

SOLER, R. José Martí: bolivarismo y antimperialismo. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL PENSAMIENTO POLÍTICO Y ANTIMPERIALISMO EN JOSÉ MARTÍ. *Actas...* La Habana: Centro de Estudios Martianos, Editorial de Ciencias Sociales, 1989.

TOLEDO SANDE, L. Anticlericalismo, idealismo, religiosidad y práctica en José Martí. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 1, 1978.

_____. José Martí de más a más. Acerca de su evolución ideológica. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 6, 1983.

_____. Nuestra América y las europas hacia outro milenio (Seis notas sencillas desde José Martí). *Revista Cubana de Ciencias Sociales*. La Habana, Editorial Academia, n. 27, 1992.

_____. Pensamiento y combate em la concepción martiana de la historia. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 3, 1980.

VALLE, R. H. *3 pensadores de América*. México, D.F.: Secretaria de Educación Pública, 1946.

VITIER, C. Las imágenes de Nuestra América. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*. La Habana, v. 14, 1991.

_____. Nuestra América, texto central de José Martí. *El Día*, Ciudad de México, 24 feb.1991.

_____. *Temas martianos: segunda serie*. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1982.

_____. *Martí en Lezama*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2000.

VITIER, M. La capacidad de magisterio em Martí. In: _____. *Vida y pensamiento de Martí, 1892-1942, v. 2*. La Habana: [s.n.], 1942.

_____. *Martí: estudio integral*. La Habana: Comisión Nacional Organizadora de los Actos e Ediciones del Centenario y del Monumento de Martí, 1954.

ZANETTI, S. (Org.). *Legados de José Martí em la crítica latinoamericana*. La Plata, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata, 1999.

Obras sobre José Martí em português

ALMEIDA, J. de. Procurando por José Martí nas festas do IV Centenário. In: LEMOS, M. T. T. B.; PESSOA, J. F. (Orgs.). *América Latina e Caribe: os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Uerj, Procalc, 1995. pp. 173-192.

ALOY, M. A. José Martí. *Jornal do Comércio*. Rio de Janeiro: 20 fev. 1953.

CÂNDIDO, A. José Martí e a América Latina. In: KOLLING, E. *José Martí: vida e obra*. São Paulo: Centro de Estudos Martianos, 1995.

_____. José Martí e a América Latina. *Folhetim*, 30 jan. 1983.

CARVALHO, E. R. de. *América para a humanidade: o americanismo universalista de José Martí*. Goiânia: Editora da UFG, 2003.

_____. Um confronto entre Norbert Elias e as ideias americanistas de José Martí. In: ALMEIDA, J. de (Org.). *Caminhos da história da América no Brasil: tendências e contornos de um campo historiográfico*. Brasília: ANPHLAC, 1998. pp. 65-77.

_____. *O projeto utópico da Nuestra América de José Martí*. Universidade Federal de Goiás, 1995. (Dissertação de mestrado)

_____. A modernidade em José Martí, 1853-1895. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE AMÉRICA LATINA E CARIBE, 5. *Anais...* São Paulo: Prolam-USP, 1998. pp. 569-575.

_____. *Nossa América: a utopia de um Novo Mundo*. São Paulo: A. Garibaldi, 2001.

_____. Os sujeitos do projeto utópico da *Nuestra América* de José Martí. *História Revista*, Goiânia, v.1, n.1, pp. 83-103, jan./jun.1996.

CARVALHO, P. G. *José Martí e a independência de Cuba no contexto das relações internacionais*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000. (Dissertação de mestrado)

FERNANDES, F. A atualidade de José Martí. *Folha de S. Paulo*, 22 mai. 1995.

_____. As faces humanas de José Martí. *Leia Livros*, a. 7, n. 67, p. 5, abr. 1984.

GUERRA, S. A unidade latinoamericana: de Bolívar a Martí. In: SEMINÁRIO NOSSA AMÉRICA: CAMINHOS E ENCRUZILHADAS. *Anais...* Niterói, RJ: Prefeitura de Niterói, 1992.

IDUARTE, A. *José Martí, 1853-1895*. In: UNTERMEYER, L. *Os forjadores do mundo moderno*, v.3. São Paulo: Fulgor, 1964. pp. 575-589.

LEMOS, M. T. T. B.; BARROS, J. F. P. de (Orgs.). *América Latina e Caribe: os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: UERJ, Procalc, 1995.

_____; _____. *Reflexões sobre José Martí: homenagem ao centenário de José*

Martí. Rio de Janeiro: Proealc, 1994.

MORETTI, C. Z. *Educação popular em José Martí e no movimento indígena de Chiapas: a insurgência como um princípio educativo da pedagogia latino-americana*. São Leopoldo, RS, Unisinos, 2008. (Dissertação de mestrado)

PEREIRA, F. I. *A formação do homem latino-americano a partir da revista La Edad de Oro, de José Martí*. 2003. (Dissertação de mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, São Paulo.

QUINTANA, S. da F. Momentos de ruptura: José Martí e Monteiro Lobato. *Vertentes*, n. 17, pp. 23-32, jan./jun. 2001.

_____. *As representações da identidade cultural: literatura infantojuvenil brasileira e cubana*. 2001. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Minas Gerais.

RECK, J. *Por uma educação libertadora: o ideário político-pedagógico do educador cubano José Martí*. Cuiabá: Editora da UFMT, 2005.

RODRÍGUES, P. P. *Martí e as duas Américas*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

SANTOS, M. A. G. dos. *José Martí: um olhar cosmopolita em La Edad de Oro*. 2004. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <www.tede.ufsc.br/teses/PLITO163.pdf>. Acesso em: 2009.

SILVA, D. A. da. Martí e Sarmiento: duas ideias de construção da Hispano-América. In: ENCONTRO DA ANPHLAC, 3. *Anais...* São Paulo: Anphlac, 1998.

SOUZA, A. de. *O uno e o diverso: construção nacional e incorporação indígena no pensamento de José Martí*. 2007. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

STRECK, Danilo R. *José Martí e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Martí e a educação popular: um retorno às fontes. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 1, jan./abr. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Blog da Cátedra José Martí*. Disponível em: <http://catedrajosemarti.blogspot.com/2009_04_01_archive.html>.



Este volume faz parte da Coleção Educadores,
do Ministério da Educação do Brasil, e foi composto nas fontes
Garamond e BellGothic, pela Sygma Comunicação,
para a Editora Massangana da Fundação Joaquim Nabuco
e impresso no Brasil em 2010.

