

Universidade Federal de Santa Catarina

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Curso de História

Rodrigo Shiozawa Coelho

NOVOS PARADIGMAS: A REVOLUÇÃO CUBANA E O PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO DURANTE OS ANOS DE 1959 A 1962

Florianópolis

2020

Universidade Federal de Santa Catarina

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Curso de História

Rodrigo Shiozawa Coelho

**NOVOS PARADIGMAS: A REVOLUÇÃO CUBANA E O PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO DURANTE OS ANOS DE 1959 A 1962**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para obtenção do Título de Bacharel/Licenciado em História.

Orientador: Prof^o. Waldir José Rampinelli

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Coelho, Rodrigo Shiozawa

Novos paradigmas : a revolução cubana e o processo de alfabetização durante os anos de 1959 a 1962 / Rodrigo Shiozawa Coelho ; orientador, Waldir José Rampinelli, 2020.
65 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em História, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. História. 2. Alfabetização. 3. Educação em Cuba. 4. Revolução cubana. I. Rampinelli, Waldir José. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em História. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE TCC

Aos 18 dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte, às 14 horas, por meio do ambiente virtual *Google Meet*, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos seguintes membros, Prof. Waldir José Rampinelli (Orientador e Presidente); Prof^ª. Sidneya Magaly Gaya (Titular); Prof. George Fellipe Zeidan Vilela Araújo (Titular), designados pela Portaria TCC nº 57/HST/CFH/2020, a fim de arguirm o Trabalho de Conclusão de Curso do acadêmico Rodrigo Shiozawa Coelho, intitulado: "Novos paradigmas: A Revolução Cubana e o processo de alfabetização durante os de 1959 a 1962". Aberta a Sessão pelo Senhor Presidente, o acadêmico expôs o seu trabalho. Terminada a exposição dentro do tempo regulamentar, o mesmo foi arguido pelos membros da Banca Examinadora e, em seguida, prestou os esclarecimentos necessários. Após, foram atribuídas, pelos membros da banca as seguintes notas: Prof. Waldir José Rampinelli, nota 10.0, Prof^ª. Sidneya Magaly Gaya, nota 10.0, Prof. George Fellipe Zeidan Vilela Araújo, nota 10.0, sendo o acadêmico aprovado com a nota final 10.0. O acadêmico deverá entregar na Coordenadoria do Curso de Graduação em História em versão digital, o Trabalho de Conclusão de Curso em sua forma definitiva, até o dia 25 de dezembro de 2020. Nada mais havendo a tratar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pelo(a) candidato(a).

Florianópolis, 18 de dezembro de 2020

Prof. (Orientador): Waldir José Rampinelli

Prof^ª. (Titular): Sidneya Magaly Gaya

Prof. (Titular): George Fellipe Zeidan Vilela Araújo

Candidato): Rodrigo S. Coelho



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
Campus Universitário Trindade
CEP 88.040-900 Florianópolis Santa Catarina
FONE (048) 3721-9249 - FAX: (048) 3721-9359

Atesto que o acadêmico(a) Rodrigo Shiozawa Coelho, matrícula n.º15101742, entregou a versão final de seu TCC cujo título é Novos paradigmas: a revolução cubana e o processo de alfabetização de 1959 a 1962, com as devidas correções sugeridas pela banca de defesa.

Florianópolis, 22 de dezembro de 2020.



Documento assinado digitalmente
Waldir Jose Rampinelli
Data: 23/12/2020 09:15:51-0300
CPF: 216.008.059-49

Orientador(a)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Waldir José Rampinelli por toda sua orientação e incentivo ao meu trabalho. Também estendo gratidão aos professores George Araújo e Sidneya Gaya por aceitarem o convite para formar a banca examinadora. Além disso, agradeço aos meus pais e meu irmão pelo apoio na minha trajetória universitária.

RESUMO

Este trabalho investiga o decurso das políticas educacionais em Cuba após a revolução de 1959 com ênfase na Campanha Nacional de Alfabetização do ano de 1961. O contexto histórico abordado permeou os agentes sociais e condicionou as ações e ideias existentes na comunidade, assim como a agilidade dos envolvidos em alcançar sucesso no intuito principal do movimento instrutivo. A partir de documentos governamentais e do campo da História Social e Cultural é possível explorar a busca por um novo modelo de sociedade, mais independente e popular, incentivando parte da população excluída a ser protagonista de sua história. A relação entre a política institucional e as bases locais organizadoras demonstrou a relevância do aspecto da democratização do saber na construção de uma nova sociedade.

Palavras-chave: Educação. Cuba. Alfabetização. Analfabetismo.

ABSTRACT

This work investigates the course of educational policies in Cuba after the 1959 revolution with an emphasis on the National Literacy Campaign of the year 1961. The historical context covered permeated the social agents and conditioned the actions and ideas existing in the community, as well as the agility of the involved in achieving success in the main purpose of the instructional movement. From government documents and from the field of Social and Cultural History, it is possible to explore the search for a new model of society, more independent and popular, encouraging part of the excluded population to be the protagonist of its history. The relationship between institutional policy and the local organizing bases demonstrated the relevance of the democratization of knowledge aspect in the construction of a new society.

Keywords: Education. Cuba. Alphabetization. Illiteracy.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE CUBA.....	16
2.1 PROJETO DE SUBDESENVOLVIMENTO	16
2.2 BASES TEÓRICAS PARA MUDANÇAS	21
3. A ORGANIZAÇÃO PREPARATÓRIA PARA A CAMPANHA.....	27
3.1 PRIMÓDIOS DA ALFABETIZAÇÃO E TOMADA DE PODER	27
3.2 UNIÃO ENTRE BASES E ESTRUTURA POPULAR	34
4. OS CAMINHOS DA CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO DE 1961	43
4.1 TREINAMENTO DE BRIGADISTAS E PRÁTICA	43
4.2 CONCLUSÃO EXITOSA.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	61

1. INTRODUÇÃO

A campanha oficial de alfabetização em Cuba deu-se no ano de 1961, mas suas raízes se firmaram no decorrer da trajetória do país dentro das limitações e condições históricas que o moldaram. Os matizes políticos que travavam embates entre si sobre os caminhos a serem tomados surgiram a partir do modelo dependente de período posterior à independência e pelos projetos de manutenção de um modelo periférico de capitalismo. Dessa estrutura contaminada por contradições originaram-se propostas diferentes sobre os rumos da nação que tinham como prioridade a inserção do povo cubano no foco de medidas públicas.

Este movimento, que emergiu fortemente com um novo governo, apenas pode ser compreendido a partir de uma perspectiva de média e longa duração (BRAUDEL, 1978), já que os antecedentes históricos da transformação estrutural da sociedade cubana foram fundamentais para a formação de pensamentos e circunstâncias materiais que levaram a essas mudanças. As lutas de independência no final do século XIX e o imperialismo norte-americano originaram expoentes intelectuais e radicais, como José Martí¹ (1853-1895), e moldaram desde os primórdios da ex-colônia os debates sobre uma nova governança. Antes dominada por espanhóis e posteriormente pelos estadunidenses, a soberana nação almejou privilegiar os interesses de seu povo acima dos benefícios das elites estrangeiras.

Articulou-se uma mobilização social após a revolução de 1959 abrigando e expandindo uma mentalidade de brusca ruptura com o passado de incapacidade governamental diante das demandas por maiores direitos civis, políticos e principalmente sociais, como as relacionadas a deficiências na infraestrutura e de desemprego. Passou-se a estar em constante diálogo com a população para efetuar as requisitadas mudanças. A defesa dos interesses nacionais no campo econômico, planos de redistribuição de terras e incremento de salários tornaram-se possíveis com a tomada de poder político.

Assim, os rumos para a educação também se alteraram para que uma maior quantidade de pessoas pudesse adentrar nos debates sobre questões organizacionais e obtivesse qualidades para formar de fato um país independente. A mutação na esfera ideológica dos líderes da nação comprometidos com assuntos sociais permitiu um planejamento de incessante luta pela alfabetização geral em nome de um país soberano e conectado com as obrigações coletivas.

¹ José Martí (1853-1895) foi líder da independência de Cuba e fundador do Partido Revolucionário Cubano em 1892. Lutou pela emancipação do Império Espanhol assim como alertou para os perigos dos interesses de anexação por parte dos EUA. Vinculou também questões educacionais junto aos ideais de soberania nacional, já que aquelas eram fundamentais para dar base teórica e prática ao cidadão (AYERBE, 2004, p. 24).

O final da campanha do governo no término do ano 1961 teve resultados satisfatórios, através de uma grande participação de mestres voluntários² e brigadistas, que implementaram uma programação no país com objetivos de aperfeiçoamentos culturais e educacionais. Além disso, a própria população cubana como um todo entendeu as finalidades dos revolucionários e se identificou com essas motivações, o que foi determinante nesses desdobramentos, possibilitando que os ideais pudessem ser postos em prática.

A educação teve um papel constante nas análises feitas por líderes cubanos nas fases de efervescência política. Martí, junto de seus colegas intelectuais, referenciava um povo instruído como sempre sendo forte e livre (PERONI, 2006, p. 23), encorajando um novo horizonte para a população. Esse raciocínio esteve presente desde o início das revoltas da década de 50, haja vista a disciplina militar dos guerrilheiros cubanos que girava em torno de uma ordem que abrisse espaço para uma insurreição, assim como em prol de uma pedagogia (PERONI, 2006, p. 38), ocorrendo uma aproximação entre comunidades rurais e radicais.

Fidel Castro, comandante notório, já na origem de seus pensamentos problematizadores dedicou especial atenção para a educação da nação cubana, baseando muitas de suas ideias nas tendências revolucionárias de Martí. Divulgava não apenas a necessidade de uma inclusão escolar, mas também uma pedagogia consciente e atrelada à história nacional e a proteção de sua soberania, assim como uma que não dividisse o saber prático e manual impossibilitando as realizações humanas das pessoas. Sabia, como Martí, que um povo sem aprendizagem tem poucas chances de triunfar (CASTRO, 2010, p. 51).

A comunicação do governo com seu povo, que pode ser representada pelo diálogo entre a campanha nacional de alfabetização e as comissões municipais, manteve uma base firme para levar os ideais emancipadores aos próximos passos (PERONI, 2006). Com ideias conscientes e esforços físicos e mentais no procedimento da campanha, como o entusiasmo apontados para meios rurais afastados, além da organização precisa de setores essenciais, como o financeiro e o de propaganda para a produção de materiais didáticos, êxitos foram sendo obtidos.

As promessas e expectativas, assim como as distintas dificuldades da nação superadas pelo governo e povo cubanos foram fundamentais para a manutenção do interesse na ilha, formando-se fartas análises sobre esse processo de vitória dos insurgentes, da passagem do

² “A palavra mestre foi traduzida do espanhol maestro. Não foi traduzida como professor, pois existe um entendimento em Cuba da diferença entre mestre e professor. O primeiro está mais comprometido com a educação e a formação do ser humano. Professor é colocado como alguém que ministra aulas” (PERONI, 2006, p. 32).

ser-em-si a ser-para-si (COUTINHO, 2011, p. 110) das classes populares a partir dos avanços culturais e sociais, e das metas cumpridas no campo educacional que foram sendo implementados antes mesmo da tomada efetiva do poder institucional. Toda a trajetória proporcionou inúmeras abordagens teóricas e impressionou, principalmente no enfoque da organização pela instrução, na rapidez e eficiência como um país vizinho aos EUA e bloqueado economicamente por longos anos obteve sucesso em seus propósitos.

O objetivo principal deste trabalho foi analisar o processo da campanha nacional de alfabetização cubana entre os anos 1959-1962 liderado pelo governo revolucionário articulado com o povo, observando-se os agentes sociais envolvidos e as bases teóricas que explicam esse movimento. Já os específicos, em identificar os grupos protagonistas na mobilização pelo projeto educacional para as populações urbanas e rurais; também optou por compreender o contexto averiguado as referências teóricas dos líderes e das massas insurgentes que influenciaram na importância dada à educação na transformação geral da sociedade.

Pelas proximidades históricas (trajetórias coloniais e periféricas dentro do capitalismo mundial) e geográficas do país da América Central com a concretude brasileira, os argumentos apresentados sobre as transfigurações educacionais relativamente recentes em um processo veloz e organizado de alfabetização tornaram-se tópicos relevantes e com inúmeras problemáticas a serem levantadas. Os agentes envolvidos nessas modificações estruturais, as dificuldades e esforços aplicados pelos mesmos, as bases teóricas que deram sustentação para os rebeldes e as outras mudanças radicais da nação que permitiram essa agitação foram temáticas para o projeto. O problema principal constituiu-se no exame sobre a capacidade da administração liderada por Fidel em conduzir um dinâmico modelo de ensinamento com grande rapidez.

Esta pesquisa sobre a alfabetização procurou formular reflexões acerca dos rumos que um país pode tomar e as oportunidades de transformações radicais a partir de um projeto consciente e popular. Com a inspiração em publicações relevantes dentro da historiografia sobre o assunto, o presente estudo buscou apontar uma perspectiva histórica social que tivesse noção dos obstáculos criados pelas nações centrais, mas também nos horizontes de expectativas que podem se realizar com mudanças internas e estruturais.

Pelas inúmeras documentações existentes em consequência da contemporaneidade da revolução e da enorme conturbação concebida pelo povo cubano, muitas pesquisas e investigações foram possíveis ao longo do tempo posterior ao evento. A curiosidade que se formou ao redor do país ilhado foi grandiosa e determinada pelo contexto mundial do período. Incontáveis atividades anticoloniais ocorriam ao redor do globo e diversas reivindicações

populares explodiam em países periféricos. O romantismo, as guerrilhas nas montanhas, a luta contra um inimigo poderoso e aliado dos Estados Unidos, os líderes estudantis e trabalhadores da civilização cubana foram cada vez mais atraindo sonhadores do planeta que enxergavam um futuro socialmente mais justo progressivamente mais próximo (HOBSBAWM, 1995, p. 427).

Toda essa inquietação possibilitou o estudo de inúmeros documentos didáticos, relatórios e discursos estatais envolvidos na alfabetização do povo. Os hinos de brigadistas, organizadores do projeto pedagógico, demonstraram a motivação dos mesmos pela mudança geral do país. Os relatórios analisaram a dificuldade da conjuntura, mas também todas as novas chances de crescimento que a nação poderia ter caso houvesse um comprometimento integral para a superação dos obstáculos.

Tomando como exemplo o país brasileiro, do mesmo continente que o cubano³, e sua realidade de treze milhões de analfabetos, como visto nos dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na reportagem da Globo (2017), são facilmente observados os percalços existentes e a atualidade desse tópico. Os contextos podem ser distintos entre as nações, sendo que o país caribenho teve reviravoltas durante o final da década de 50 e início dos anos 60 em um período de maiores lutas anticoloniais e anti-imperialistas. Contudo, as estruturas de exploração e o projeto, ou falta dele, para a educação refletem interesses de grupos dominantes que dificilmente proporcionam alteração em suas práticas políticas sem uma brusca transformação da sociedade.

A partir das fontes em análise, teve-se a ideia de criação de diálogo com a revisão bibliográfica e o estudo sobre temas e conceitos relevantes para o processo pesquisado, construindo-se uma investigação embasada e completa. Foi programada a organização de fontes constatando a ebulição da sequência radical de fatos e o árduo processo posto em prático pela população cubana.

A palestra de Che Guevara na Universidade Central de Las Villas em 1959; a exposição de Fidel Castro no Ministério da Educação em 1960, na Academia de Ciências em 1960 e no Departamento de Relações Públicas também em 1960; e a Primeira Declaração de Havana em 1960 e a Segunda em 1962 foram fundamentais para o presente trabalho. Todos esses documentos relataram o futuro educacional e estão contidos no livro *Documentos de La Revolución* de 2007.

³ Cuba, com todas as suas dificuldades históricas, conseguiu superar o analfabetismo na década de 60 e ainda auxiliou outros países latino-americanos nessa árdua tarefa, como a Bolívia, conforme a notícia da Revista Forum (FRÔ, 2014), e a Venezuela, segundo a reportagem da Empresa Brasil de Comunicação (LÔBO, 2006).

Os dados existentes dos períodos anteriores e posteriores à revolução sobre alfabetizados no país; o discurso de Fidel Castro em 1960 na ONU e sua mensagem de missão didática também são importantes para uma ampliação da escrita. Para abordá-las, a história serial observa-se útil na compilação de fontes homogêneas e contextualizar as modificações políticas e sociais do momento escolhido. Ao invés de computar documentos de forma quantitativa, o formato serial possui mais capacidade em compreender os padrões sem esquecer do dinamismo do período em foco (BARROS, 2019, p. 57).

Essas fontes tornaram-se necessárias para se pensar uma conexão entre o particular e o geral e ainda uma delimitação sobre o que não se pode afirmar em relação ao tema em questão. As referências sobre as transformações dos alfabetizados na nação latino-americana refletem o desencadeamento de eventos que possibilitaram as alterações estruturais. O discurso do então primeiro-ministro cubano e os hinos dos revolucionários apontam uma interligação entre as camadas baixas e as suas lideranças históricas.

Como indicou Hobsbawm (2013), a História Social faz-se muito útil pelo seu alcance das classes populares sem perder a relação com os estamentos dominantes, pela análise de categorias difíceis de serem analisadas e pelo vínculo com a história econômica e da superestrutura do modo de produção. Dessa maneira, é possível o questionamento do funcionamento das sociedades e as possibilidades de transformações delas com foco nos agentes reais da história (HOBSBAWM, 2013, p. 63).

Identificado com a tradição progressista inglesa do século XX, essa escola histórica abarca como componentes a política, a economia e as ambiguidades nos contextos analisados. Com uma visão totalizante sobre a sociedade e que compreende os autores reais e a coletividade dos processos históricos, esse método de se pensar as disputas humanas e os modos de vivência possibilita uma investigação profunda sobre os fatores impulsionadores das transformações dos países e grupos existentes (VENDRAMINI, 2004). Os relatos trabalhados devem sempre ser investigados de forma crítica e tendo como percepção a história cultural e suas indagações. Assim como a social, aquela também tende a inverter a história tradicional de grandes nomes e retira certa importância dos chamados documentos oficiais para a verificação histórica.

A História Cultural e a Nova História possibilitam bases teóricas para a noção de como os sujeitos se percebiam, como experienciavam suas vidas, os símbolos que caracterizavam o meio no qual cresciam (DOSSE, 2001, p. 37), assim como a lembrança de que nenhum documento é neutro e de que a memória é muito mais flexível e instável com passar dos anos. Os remanejamentos do presente afetam consideravelmente a percepção que

os contemporâneos têm sobre o passado (mais do que fontes escritas) e precisa ser entendida em uma concepção de memória coletiva e relacionada com um grupo específico em certo tempo (LE GOFF, 1994).

Este trabalho foi dividido em três partes: “A trajetória histórica de Cuba”, “A organização preparatória para a Campanha” e “Os caminhos da Campanha de Alfabetização de 1961”. A primeira intentou demonstrar as raízes teóricas da revolução, as quais deram início à Campanha Nacional de Alfabetização. Também pretendeu contextualizar a situação do país a partir de sua condição de dependência econômica com os EUA e que se seguiu após sua independência. Essa situação determinou o modo como o país se organizava e criou dali os próprios adversários internos que desejavam um país soberano.

A segunda tratou da implementação pelos guerrilheiros cubanos de um novo governo em 1959 e seus objetivos educacionais desde os primórdios de suas operações militares. Também debateu os caminhos tomados pelos inéditos líderes do país que possibilitaram mudanças bruscas em vários setores, inclusive no educacional, tema principal desta pesquisa.

A terceira discorreu sobre a Campanha Nacional em si com as suas metodologias e diálogos com as bases populares para que o contato, principalmente com os camponeses, fosse produtivo e benéfico para todas as partes. Como efeito, teve-se nesta produção o exame teórico e a contextualização que envolveram os personagens históricos cubanos, assim como a Campanha Nacional e suas articulações práticas no decorrer destes primeiros anos revolucionários.

2. A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE CUBA

2.1 PROJETO DE SUBDESENVOLVIMENTO

Fernand Braudel apresentou a noção valorosa para a historiografia e para o historiador afirmando que esse necessita manter foco para as determinações abarcados por um tempo mais profundo. Para Braudel, há a requisição do profissional para que esse se guie por um senso diacrônico do tempo e que observe os processos históricos em seus tempos nas suas completudes, isto é, de maneira a identificar a estrutura das sociedades e os duradouros ciclos que preenchem a trajetória da humanidade (BRAUDEL, 1978).

Braudel tomou em consideração o conceito de temporalidades e apontou que o intelectual do contexto e do processo precisa estar atento para as concepções mais longevas que determinam os rumos das sociedades, ao contrário de tempos mais curtos e eventos rotineiros. A conjuntura seria a base da média duração e caracteriza-se por determinados ciclos econômicos, políticos com base sólida. Já a estrutura seria ainda mais profunda e muito mais difícil de ser alterada, determinando os rumos de uma nação por todas as particularidades culturais, geográficas e econômicas de determinado povo (BRAUDEL, 1978).

Para o autor, é preciso uma abordagem profissional que tenha os tempos de média e longa duração como sendo principais na história, já que dessa forma pode-se entender os processos da vida humana de maneira distante e avaliando as bases firmes que fixam um tempo específico. O intelectual francês metaforizou os ciclos temporais ao funcionamento das espumas das ondas aos momentos curtos e os das correntes profundas para as categorias de longa (ou longuíssima) e média duração, focando nos problemas respectivos de estrutura e conjuntura desses dois tempos mais complexos (BRAUDEL, 1978, p. 49).

É oportuno um olhar que escape às superficialidades dos acontecimentos rotineiros e que não são determinantes para mudanças mais radicais, apenas quando observados em conjunto. Seu debate historiográfico também esteve relacionado ao embate contra pensadores estruturalistas que analisavam a passagem dos anos de modo a-histórico a partir de linguagens matemáticas (BRAUDEL, 1978, p. 54).

Partindo da noção braudeliana, principalmente dos ciclos de média duração, é possível discutir a história de Cuba. Em 1868, após crises cíclicas do capital de 1857 e 1866 e o aumento de impostos da metrópole espanhola, teve-se o chamado *Grito de Yara* (cidade cubana) que simbolizou o início efetivo da luta por independência do Império Espanhol na

ilha cubana, liderada principalmente pelo advogado e proprietário de engenho Juan Manuela de Céspedes, que faleceu em batalha em 1874. O conflito terminou em 1878, dez anos após seu início, com a derrota dos setores mais radicais do movimento que almejavam a emancipação dos escravos liderados pelo general negro Antonio Maceo (AYERBE, 2004, p. 20).

A abolição da escravatura era um ponto de discussão indicador de qual projeto se desejava para o futuro da nação, sendo que os escravizados detinham influência estrutural no país para a produção do seu principal produto: o açúcar. Havia uma heterogeneidade grande entre os manifestantes e nessa primeira fase os latifundiários estavam à frente do processo de independência, em sua maioria afirmando posições de manutenção da ordem econômica. A abolição da escravidão veio em 1880, o penúltimo país a aboli-la na América, em um contexto de pressão externa britânica e de enfraquecimento dos proprietários pelo tempo duradoura da guerra (AYERBE, 2004, p. 21).

Enquanto isso, no contexto dos EUA, o norte monopolista havia dominado o sul agrário-exportador e passava a se expandir na fase superior ao capitalismo. As fusões de empresas cresciam em um ritmo acelerado e grandes capitalistas se entusiasmavam ao adquirir terras e matérias-primas na América. Em uma conjuntura de debilidade cubana, empresários estadunidenses foram se instalando nas áreas do açúcar, de ferro, ferrovias e concentrando poder na ilha (AYERBE, 2004, p. 21).

A partir de 1895, depois de custosos embates, começou a segunda fase da batalha por independência cubana que encontrou querelas dentro da própria nação. Grupos ligados à oligarquia e ao grande capital foram se organizando com intenções de aproximação com os Estados Unidos, enquanto outros grupos sociais radicais e nacionalistas observavam a crescente influência americana com desgosto. As classes altas buscavam, portanto, a manutenção do *status quo* econômico e uma emancipação política sem grandes perturbações coletivas (PERONI, 2006, p. 23).

Esse foi o ambiente no qual José Martí fundou o Partido Revolucionário Cubano e liderou as massas em um projeto popular de independência, atento aos interesses norte-americanos, assim como na emancipação da Espanha. Por essa razão, parte dos oligarcas tomaram o lado do Império Espanhol contra os revolucionários do Partido, temendo alterações radicais. Entretanto a união de interesses da parte média e de trabalhadores cubanos intensificou-se, além do apoio norte-americano no final da guerra em 1898, resultaram em vitória cubana (AYERBE, 2004, p. 22).

O revolucionário cubano compreendeu as consequências práticas que viriam caso a independência fosse concretizada. Em um artigo da Revista Ilustrada, editada em Nova York, no qual analisa a proposta dos EUA de criar uma união monetária internacional em 1890, enfatizou o perfil racista do país em questão:

Acreditam na superioridade incontestável da ‘raça anglo-saxônica’ contra a raça latina. Acreditam na baixa da raça negra, que escravizaram ontem e humilham hoje, e da indígena, que exterminam. Acreditam que os povos hispano-americanos são formados [...] de índios e de negros. Enquanto os Estados Unidos não saibam mais de hispano-américa... podem os Estados Unidos convidar a hispano-américa a uma união sincera e útil para a hispano-américa? Convém à hispano-américa a união política e econômica com os Estados Unidos? (MARTÍ, 1975, p. 155, *apud* AYERBE, 2004, p. 25)

A independência foi conquistada em 1898, contudo, como analisava Martí, havia um outro império que surgia no século XX e poderia transformar Cuba em sua extensão caso o país caribenho não tomasse precaução. A Doutrina Monroe⁴ de 1823 ampliava o isolacionismo estadunidense em relação à Europa para toda a América na visão dos EUA e aproximava esses do continente americano. Nunca abandonada de fato pelo governo norte-americano, essa política evitava de fato avanços estrangeiros europeus em tentativas de recolonização na América (como no caso da intervenção contra a tentativa espanhola de obter a República Dominicana após 1965), porém tinha a intenção de tirar a dependência europeia e passá-la para os estadunidenses (AYERBE, 2004, p. 45).

O maior exemplo de continuidade dessa doutrina foi a política de Big Stick⁵ nesse período de independência cubana que resultou por exemplo, além de intervenções nessa ilha, na atuação de conflitos entre Venezuela e países europeus em relação a dívidas daquele país, sendo que os EUA atuaram contra a intervenção externa; na ajuda separação do Panamá contra a Colômbia e a obtenção do canal panamenho; e na intervenção, justificada pela dita superioridade moral norte-americana que sabia o que era melhor para os países americanos,

4 A Doutrina foi o corpo fechado de regimentos apontada por John Quincy Adams que advogou de modo unilateral pelo afastamento de potências europeias no continente americano na tentativa de abster-las de possuir colônias ou aumentar influência sobre os países. Na mensagem anual enviado ao Congresso em 2 de dezembro de 1823, defendeu: o anticolonialismo, deixando claro que o continente não estava sujeito a novas colonizações; a segurança regional, expondo que os EUA considerariam um ataque aos seus interesses qualquer avanço extracontinental sobre a América. A justificativa de defesa da independência dos países vizinhos dos EUA era acompanhada pela tutela do mesmo, já que, segundo essa doutrina, os países da América não teriam condições de se manter sem o auxílio estadunidense; o não-intervencionismo, afirmando que os Estados Unidos evitariam qualquer interferência em assuntos tocantes exclusivamente ao continente europeu, assim como nas políticas de colônias europeias na América.

5 A política de Big Stick também afirmava a “soberania” do continente americano contra potências estrangeiras e foi instituída por Theodore Roosevelt em 1904 (AYERBE, 2004, p. 43).

em assuntos políticos internos na República Dominicana na década de 60 (AYERBE, 2004, p. 45). Assim a interferência estadunidense foi se amplificando na medida em que expandia seu sistema econômico.

Toda a história cubana posterior à sua independência esteve marcada por traços de dependência econômica aos Estados Unidos, fato que manteve a população caribenha sufocada e sem possibilidades para a formação de uma nação que atentasse para as questões sociais. Vânia Bambirra categorizou os níveis de subdesenvolvimento econômico dos países latino-americanos dividindo-os em sequência crescente de atraso por letras A, B e C. A primeira letra constituiria no grupo de países menos dependentes até a terceira letra que formaria os mais vulneráveis (BAMBIRRA, 2019, p. 60).

Cuba, posicionada na letra B antes da revolução, foi muito debilitada pela conjuntura de associação de sua burguesia com os grandes grupos econômicos internacionais, pela consequente falta de industrialização e de um mercado interno expressivo. A tardia e pequena industrialização invadida por capital estrangeiro afastou a possibilidade de construção de um ambiente mais igualitário. Essa infraestrutura atrasada do sistema implicou em impactos em todas as áreas da sociedade e a educação também foi envolvida por essa deficiência totalizante.

Na área de periferia capitalista, características marcantes podem ser averiguadas: fluxo comercial para o centro mundial, superexploração da força de trabalho e mercado interno frágil e instável. Essa estrutura funciona a partir do desenvolvimento de indústrias mais sofisticadas e que demandam mais tempo para educação nos setores mais importantes, mantendo por lá altos níveis de produtividade e facilidade de entrada nos mercados subdesenvolvidos para uso de matéria-prima e de mercado consumidor.

Dessa forma, nos locais menos tecnológicos, há uma supressão das riquezas para o nacional e um caminho de renda para o estrangeiro a partir de remessas de lucros, royalties, dividendos, etc. que resultam em uma opressão maior do trabalhador para que a mais-valia, que não é relativa nessas regiões, seja satisfatória para a classe dominante dominada pela grande burguesia internacional. O mercado interno menor gera também um círculo vicioso de “entreguismo” e desprezo à nação pela respectiva elite sufocada e sustentada por produtos de baixo valor agregado e mais instáveis. (MARIÁTEGUI, 2011, pp. 95).

Após a emancipação política, essa tendência de concentração de poder vindo do norte sobre o continente americano teve em Cuba uma de suas representações máximas. Subsequentemente à vitória política, foi formulada a Constituição 1901, promulgada em 1902, que introduziu aspectos de subordinação total política e economicamente e em assuntos

externos e internos (RAMOS, 2011). A inserção da Emenda Platt, oficializada com o tratado cubano-americano de 1903, autorizava o governo dos EUA a intervir na política caribenha e em seu artigo sétimo estava decidido que as terras necessárias para carvoarias e estações navais seriam vendidas aos americanos ou arrendadas. Guantánamo ficou sob controle dos EUA, situação que permanece até hoje (PERONI, 2006, p. 25).

Os artigos três e quatro eram os mais abusivos em relação ao Estado cubano. Aquele legalizava a intervenção direta americana nas políticas da ilha sob a justificativa de preservação da independência cubana, criando de maneira clara uma integração entre dominante e subordinado. Esse declarava a procedência das decisões tomadas pelos intervencionistas estadunidenses, completando o aparato político e jurídico para que o país da América Central fosse submetido aos interesses daqueles.

Economicamente, Cuba também estava subjugada e os estadunidenses controlavam as ações comerciais, sendo 70% das exportações cubanas eram para os EUA e quase 70% das importações vinham desse país. Os 40% de toda a produção de açúcar estava na mão de norte-americanos e a quinta parte das terras férteis (PERONI, 2006, p. 25). Esse panorama se manteria até certas mudanças que aconteceram em 1933.

Posteriormente à chamada Revolta dos Sargentos de 1933 que removeu a ditadura de Machado a partir dos interesses em comuns de estudantes, militares e operários, alguns avanços foram alcançados. Nesse período, o grande articulador político foi Fulgêncio Batista que governou no cargo de presidente de 1940 até 44. Durante esses anos melhorias inegáveis surgiram para parte da classe trabalhadora (a que estava empregada) com a legislação trabalhista que introduzia a carga horária máxima diária de 8 horas e para a sociedade como um todo com a remoção da vexatória Emenda Platt (AYERBE, 2004).

Ainda assim, o espaço nas relações internacionais da ilha manteve-se e a importância na geopolítica também. O “emprego” ocupado por Cuba era o de abastecimento da metrópole contemporânea norte-americana, assim como o de prover jogos e prostituição para a elite dirigente desse país. Todo esse processo não modificou estruturalmente nenhum laço econômico ou profundamente a realidade social dos cubanos, apenas passou por momentos ora mais, ora menos intensos de exploração e precarização do trabalho e da vida cultural da população.

Com os sucessivos governos democráticos após a saída de Batista em 1944, esse retornou em 52 com um golpe, reaproximando-se ainda mais da nação imperialista e reduzindo os direitos sociais obtidos na própria época quando governou seu país. Instituiu uma ditadura atacando partidos políticos, liberdades individuais e associações estudantis.

No campo pedagógico, embora houvesse sido aprovada a lei de 1869 que indicasse a democratização da escola para os cidadãos, a praticidade da legislação não teve eficiência, pois o projeto de país não necessitava dessa atenção. A criminalização de movimentos estudantis até ampliou-se durante a fase seguinte ao golpe de 1952 e a falta de interesse em dinamizar e melhorar a condição do povo refletia-se em falta de infraestrutura sanitária, elétrica e educacional.

Os indícios do descaso podem ser observados com os dados escolares: no censo de demográfico de 1955, que contava provavelmente com subestimados números, quase um quarto da população total era analfabeta, sendo que em algumas regiões rurais essa porcentagem chegava a 30% (PÉREZ-CRUZ, 2011, p. 11). Em 1958, o contingente de analfabetos maior de 10 anos aumentou para 33%. Quanto à frequência escolar, apenas 55,6% dos habitantes em idade escolar ia à escola em 1953. Na zona rural, apenas 38,7% (PERONI, 2006, p. 25).

2.2 BASES TEÓRICAS PARA MUDANÇAS

Explorando o tema sobre as instituições de consciência no cotidiano das massas, o pensador italiano Antonio Gramsci apresenta-se muito útil para o entendimento da problemática relação entre base e superestrutura e entre consenso e coação. Uma referência para estudiosos sobre a dimensão das ordens extraeconômicas e da dialética entre o uso da força e do convencimento por parte das classes superiores, é relevante compreender suas análises.

Gramsci estudou as influências na sociedade civil além da infraestrutura e as relações sociais de produção. Para Gramsci, a sociedade civil se caracteriza, diferentemente da concepção originalmente utilizada por Marx e Hegel, como a parte externa ao meio e às relações de produção. Esse espaço é composto pelos órgãos que não fazem direta conexão com o processo produtivo, entretanto, como analisado, são de tremenda importância para a observação de como as forças da sociedade se relacionam.

Em prol do funcionamento da civilização moderna, há uma superestrutura, baseada nos organismos que não fazem parte da produção de riquezas em si, que se comunica intensamente com a estrutura, agindo, de maneira geral, favoravelmente à classe dominante. A superestrutura é separada entre coação e convencimento. A coação caracteriza-se pelo uso da força física aproveitando-se da prerrogativa do Estado e seu monopólio da violência. O

segundo atua de maneira a formar o conceito de hegemonia, criando consensos na sociedade benéficos para a classe dominante e dirigente e entrando em simbiose com a ferramenta da violência. Para o entendimento do tipo de educação utilizado no trabalho, o conceito notável de hegemonia gramsciana facilita o entendimento do Estado ampliado capitalista que articula interesses das elites (COUTINHO, 2011, p. 109).

O intelectual italiano demonstrou a concepção marxista de superestrutura e infraestrutura expandindo aquela e explorando mais expressivamente os fatores fora da zona econômica em si existentes nas associações sociais. As superestruturas, compostas em grande parte por aparelhos privados de hegemonia (os instrumentos que não impõem suas ideias através da força), inserem-se de maneira profunda na sociedade civil e, mesmo identificados como particulares, possuem uma dimensão pública relevante (GRAMSCI, 2019, p. 238).

O sistema de ensino para os cubanos nos tempos anteriores à chegada dos insurgentes implantava um currículo positivista (em relação à história dos grandes homens e ao eurocentrismo) e idealista e metafísico por ser desconexo do mundo material. Havia uma separação da prática concreta da situação de trabalho e pobreza de muitos estudantes e o ambiente escolar que trazia pensamentos competitivos e de desprezo ao trabalho manual.

Antes disso na época colonial havia um método religioso de tradição escolástica, desvinculado de demandas populares e que não se atentava à realidade nacional. Assim, as próprias reivindicações sociais necessárias para uma sociedade mais justa eram afetadas pela dominação do campo das ideias por parte dos conservadores há tempos que encaixavam, de acordo com as questões nacionais da ilha, de maneira satisfatória os conceitos marxianos de superestrutura. Assim, a educação cubana se atrelava a teóricos conservadores e mesclava, de certa forma, uma escolástica com positivismo e separava as categorias manuais e intelectuais para fortalecer o sistema desigual que beneficiava uma minoria especializada e dona de meios de produção (FIGUEIROA, PRIETO, GUTIERREZ, 1983, p. 9).

Dessa maneira, a condição dependente na qual se encontrava o país em questão limitava as instituições educadoras atuantes dentro do corpo social já que as intenções dessas eram a da manutenção do *status quo* e da baixa especialização para o campo de trabalho. Ainda que não se formasse um sistema mecânico no qual a economia ditava completamente as regras dos diversos setores, havia uma demanda geral de permanência da desigualdade de renda e educacional, assim como um modo de produção capitalista agroexportador.

A noção gramsciana de aparelho privado utilizado dentro da sociedade por parte das elites dirigentes e dominantes se amplia dentro do sistema vigente de poder faz parte da superestrutura nos moldes do consenso hegemônico. Aparelhos privados de hegemonia, como

institutos técnicos americanos, representavam a força desse país dentro da ilha e influenciavam os cidadãos a naturalizar a dependência com os norte-americanos (COUTINHO, 1981, p. 92). O Instituto Cultural Cubano-Norteamericano, que tinha por objetivos a colaboração cultural e a ajuda técnica, servia para expandir os produtos estadunidenses, recrutar cubanos para suas esferas de influência e ampliar concepções racistas e de submissão dentro do país caribenho (PERONI, 2006, p. 25).

Esses instrumentos formavam as convicções cubanas e impossibilitavam, ou dificultavam, qualquer saída para uma civilização independente e igualitária. De certa forma o desprezo pela educação popular também demonstrava o projeto hegemônico de nação, já que uma massa desinformada e sem muitas capacidades técnicas poderia ser manipulada e utilizada como mercadoria barata.

A ideologia transmitida no ensino ou na falta dele facilitavam o prosseguimento de sistemas favoráveis à elite cubana não oferecendo as ferramentas para um pensamento crítico e dando continuidade ao estilo pedagógico de divisão entre uma intelectualidade e o marginalizado. Para muitos indivíduos não havia sequer a oportunidade de alfabetização e o futuro era a incorporação no mercado de trabalho precarizado.

Há uma junção, portanto, de poder entre a base produtora e as demais instituições de um país. Em última instância, a estrutura econômica dita o sentido da sociedade e forma as relações de produção, enquanto a superestrutura se divide nas categorias de força e consenso. A primeira atua com o monopólio da violência por parte do Estado e a segunda age segundo esses aparelhos privados que convencem os cidadãos a seguirem o modelo estabelecido, sendo a escola um desses instrumentos (GRAMSCI, 2019, p. 156).

Dada essa conjuntura, movimentos opositores ao governo de Batista avolumaram-se durante a década de 50. Em uma visão mais específica, pode-se afirmar que a revolução em si iniciou-se em 1953 a partir do ataque ao Quartel Moncada⁶ por parte do grupo liderado por Fidel Castro, que formaria o Movimento 26 de Julho, data da ofensiva de 1953. Em um contexto de reclamações estudantis contra o autoritarismo de Batista e de construções de organizações nacionalistas, esse Movimento teve destaque na derrocada do ditador.

⁶ O ataque ao Quartel Moncada foi o marco inicial da revolução que culminou com a tomada de poder em 1959. Depois de um breve período na prisão, Fidel Castro conseguiu anistia e, após passagem no México (onde conheceu o argentino Che Guevara), retornou à Cuba em 1956 com 82 homens que lutaram na guerrilha por três anos (SADER, 1985).

Com o fracasso inicial dos revolucionários, Fidel Castro permaneceu preso por um tempo, durante o qual escreveu *A História me Absolverá*, sua defesa para o tribunal, já que tinha formação como advogado. Nesse escrito, baseou em quais ideias o país deveria se guiar, aplicando sua visão popular de mundo contra a corrupção e a ineficácia do sistema público dos governos cubanos.

O comandante do ataque ao Moncada explicitou seus ideários revolucionários contra a corrupta liderança do comandante vigente e analisou quais medidas deveriam ser tomadas. Expôs o problema de moradia existente e propôs a redução de aluguéis, analisou o processo de reforma agrária que deveria se seguir em um governo coerente, e incentivou a distribuição dos lucros das empresas para os trabalhadores (CASTRO, 2010, p. 44). No âmbito educacional, defendeu os professores e uma educação que levasse em consideração a situação concreta dos habitantes:

Um governo revolucionário realizaria a reforma integral do ensino, colocando-a em harmonia com as iniciativas anteriores, para preparar devidamente as gerações que estão chamadas a viver numa pátria mais feliz. Não esqueçam as palavras do Apóstolo [José Martí]: ‘Comete-se na América Latina um erro gravíssimo: povos que vivem quase por completo dos produtos do campo têm uma educação exclusivamente voltada para a vida urbana e não são preparados para a vida camponesa. [...] O povo mais feliz é o que tiver seus filhos bem-educados, na instrução do pensamento e na direção dos sentimentos. [...] Um povo culto sempre será forte e livre’. (CASTRO, 2010, p. 51)

Além disso, mapeou os recursos financeiros para essa mudança: “O futuro do país e a solução de seus problemas não podem continuar dependendo do interesse egoísta de uma dúzia de magnatas; nem dos cálculos frios a respeito de lucros feitos nos seus escritórios [...]” (CASTRO, 2010, p. 49). Também analisou que: “Um governo revolucionário, com o apoio do povo e o respeito da nação, depois de limpar as instituições dos funcionários venais e corrompidos, iniciaria imediatamente a tarefa de industrializar o país, mobilizando todo o capital inativo [...]” (CASTRO, 2010, p. 51).

Para concretizar os anseios explanados por Fidel, afirmou:

De onde tirar o dinheiro necessário? Quando deixarem de roubar quando não houver funcionários venais que se deixam subornar pelas grandes empresas em detrimento do fisco, quando os imensos recursos nacionais forem mobilizados e não se comprarem mais tanques, bombardeiros e canhões neste país sem fronteiras (só para guerrear contra o povo) e quando se quiser educar em vez de matar. Então, sim haverá dinheiro de sobra. (CASTRO, 2010, p. 54)

Os trechos demonstram aspectos básicos para a possibilidade de mudança na educação. Apontam para a tarefa essencial do professor na cultura do país e qual o sentido desse. Apresentam também temas como o porquê de se alfabetizar e como esse processo está além de “apenas” uma questão pedagógica. A defesa nacional e a opção de uma independência financeira estão estritamente ligados, assim como há uma elaboração dos caminhos que devem ser tomados para que o foco na educação possa ser uma realidade, como o ataque aos negócios espúrios, a defesa da indústria nacional, etc.

Muitas das questões trazidas por Fidel Castro tiveram em José Martí uma boa dose de influência e O “Apóstolo” Martí incluiu ideias socializantes desde o primórdio de seu pensamento. O ícone da luta por emancipação cubana do Império Espanhol inelutavelmente foi um marco para gerações posteriores do campo progressista que buscavam uma civilização mais igualitária, científica e educada. O visionário, junto de uma série de outros pensadores, defendia a integração entre o ensino manual e intelectual como ponto fundamental para uma transformação radical do agrupamento humano. Dessa forma haveria uma formação anti-imperialista, científica, culta, coletivista, e nacional.

Seus ideais refletiram nas gerações posteriores do país caribenho e trouxeram conscientizações importantes sobre soberania nacional e anti-imperialismo. A revolução não amparou-se apenas por transformações econômicas, mas também culturais e sociais que modificaram as raízes teóricas da sociedade. Como visto em *A História me Absolverá*, Fidel Castro, futuro líder do país, basearia suas ideias em muitas das reflexões protagonizadas por Martí, assim como as questões educacionais, sempre entendidas em um todo.

O mártir da independência compreendia que as experiências coletivas estão relacionadas com o espírito da comunidade (PERONI, 2006, p. 23). Um ensino coerente com as metas desejadas por um novo país assenta-se em, portanto, apontar as características nacionais próprias, incentivar a coletividade na prática social e na consciência, enaltecer o trabalho e unificar conteúdos teóricos com práticos, entender a realidade material dos estudantes, etc (FIGUEIROA, PRIETO, GUTIERREZ, 1983, p. 26).

Consequentemente, Castro representava um setor da sociedade insatisfeito com o caminho da civilização e com a ditadura de Fulgêncio Batista. Partindo de uma camada média, estudante de Direito, demandava mais de seu país e buscava uma soberania nacional, assim como uma diminuição de desigualdade, inclusão política, incremento das liberdades civis, direitos sociais garantidos, favorecimento de serviços públicos, etc.

Em 1959, deu-se o sucesso final e a revolução foi um bastião de esperança no globo inteiro pela capacidade de enfrentamento de um país insular a um grande império próximo de

seu território. Tornou-se, por exemplo, um símbolo para grupos sociais da década de 60 em meio à efervescência de inovadoras reivindicações anticoloniais e da busca por liberdades políticas e culturais. Ela despertou a curiosidade no mundo e essa foi justificada, já que o povo cubano passou a ser mais dono de sua própria história e os preceitos de Martí para uma sociedade mais justa foram seguidos (HOBSBAWM, 1995, 427).

3. A ORGANIZAÇÃO PREPARATÓRIA PARA A CAMPANHA

3.1 PRIMÓRDIOS DA ALFABETIZAÇÃO E TOMADA DE PODER

O desenvolvimento da alfabetização começou já durante o período de guerrilha rural na década de 50, pois muitos dos combatentes eram analfabetos e deveriam passar por uma escolarização para entender melhor os conceitos defendidos e para auxiliar os povos depois da vitória efetiva. Esse dinamismo foi determinante pois os membros das organizações revolucionárias já começavam a se inserir profundamente nos ideais almejados pelos líderes e esses valores formavam um grupo mais unido no combate ao governo vigente iniciado em 1953.

Cerca de 80% dos soldados do Exército Rebelde eram analfabetos no início do confronto e o processo de alfabetização no período representava o início de uma sociedade verdadeiramente popular. Também era uma questão prática que envolvia o futuro da nação, pois seria necessário que os habitantes instruídos se formassem em instituições educacionais para que o país pudesse progredir.

Os revolucionários também precisavam se inserir dentro da projeção cultural e demonstrar na realidade que acreditavam nos valores transformadores. E assim, “muitas escolas foram improvisadas no espaço das bases de guerrilha em áreas rurais. Os estudos ajudavam a mantê-los ocupados ante a escassez de comida e nos períodos em que não havia combate” (AZEREDO, 2016, p. 12). Progressivamente, a alfabetização se ampliou e os guerrilheiros podiam cada vez mais auxiliar os cidadãos comuns analfabetos.

Ensinar o povo virou tarefa essencial para simbolizar a crença nesses objetivos democráticos e aproximar os envolvidos indiretamente pelo conflito do novo regime que se instauraria. Um regime que, ao contrário do anterior, não advogasse por uma civilização facilmente manipulável e marginalizada do aparato político, mas uma que defendesse a inclusão das camadas baixas nas decisões governamentais e que colocasse os interesses nacionais acima de associações internacionais.

Portanto nota-se uma certa base ideológica que unia os insurgentes mesmo antes de uma teoria política oficial que guiasse as lideranças e as massas. Essa base desejava a construção de uma civilização que pudesse caminhar por si só e que se atentasse para as questões internas mais do que negócios exteriores. Almejava-se, complementando, uma vida política menos corrupta e que estivesse desconectada com contratos empresariais norte-americanos (SADER, 1985, p. 25).

Buscava-se também implementar meios de participação mais ativa dos moradores sobre os interesses nacionais, assim como no controle econômico. A ideia era substituir governos que priorizavam empreendimentos turísticos para estrangeiros e que restringiam direitos sociais por um regime mais próximo à maioria da população e às suas necessidades. A maior parte da história de Cuba antes da revolução não apresentou projetos coerentes para os cidadãos, mesmo no primeiro regime de Fulgêncio Batista.

Essas mudanças eram alvos dos insurgentes pelo fato de que a classe dominante possuía relações de submissão para com os EUA e compreendia seu papel de sócio minoritário em face aos grandes grupos norte-americanos. A sociedade internamente não tinha em muitos casos o mínimo de dignidade educacional, sanitária ou de infraestrutura. Alguns direitos sociais foram obtidos durante o período de Batista, entretanto não foram suficientes para melhorar substancialmente a vida geral dos habitantes.

Mesmo o breve período de maior conquista social para a classe trabalhadora e estudantil cubana durante os anos de 1933 a 1944 (sendo a figura de Fulgêncio Batista a referência política dessa fase) não foi suficiente para que as raízes dos problemas nacionais fossem alterados. Ainda que avanços importantes fossem alcançados a partir da política de boa vizinhança⁷, as leis de obrigatoriedade de ensino que vinham do século XIX seguiram a não ser aplicadas, o direito à greve e aos sindicatos não conseguiram retirar da pobreza mais de um terço da população nem de melhorar a condição de um milhão de desempregados de um total de cinco milhões de pessoas. Além disso, o campesinato manteve-se atrasado e marginalizado (SADER, 1985, p. 22).

Essa etapa revelou-se por ser mais um pequeno alívio do que uma verdadeira perspectiva de mudança nacional. Após o golpe de 52 organizado por Batista, a situação se degradou rapidamente e os pequenos avanços que esse havia implementado foram sendo retirados, finalizando com as escassas propostas justas que antes existiam. Os empreendimentos norte-americanos aumentaram e a ideologia dos mesmos invadiram a ilha.

Dessa forma a deficiência instrutiva e cultural era justificada por todo o contexto do país e sua trajetória histórica. Dentro dessa empreitada educacional, a aproximação com a parte rural do país, mais atrasada economicamente, teve características peculiares. Por um lado o interesse em elevar o nível intelectual dos habitantes da região facilitou por vezes este

7 A política de boa vizinhança constituiu na linha diplomática adotada pelos EUA a partir de 1933 com a eleição de Roosevelt em meio a um contexto de ameaça crescente de influência da Alemanha Nazista na América Latina. Buscando uma aproximação mais amena, os EUA seguiram uma política de maior igualdade jurídica entre os países americanos e de menor intervenção militar (MOURA, 1990).

contato. Por outro, as crenças religiosas mais marcantes nas áreas afastadas da cidade, costumes distintos na área da medicina, por exemplo, causavam uma certa desconfiança sobre os alfabetizadores.

Assim a prática social requeria adaptação e percepção sobre a materialidade da situação. A ideologia religiosa e conservadora havia se infiltrado em muitos camponeses distantes e a ideia de que os revolucionários (ainda não necessariamente comunistas) eram “comedores de criancinhas” ou que “levariam os filhos dos ruralizados para a Rússia” era uma mentalidade existente nesses grupos. Era preciso entender a conjuntura e as relações de forças ali expostas e buscar o máximo para contornar as dificuldades (PERONI, 2006, p. 42).

E havia, como em todo ambiente, muita contradição entre as forças existentes, sendo que muitas famílias reivindicavam escolas para o meio rural, enquanto outras interessavam-se em deixar os filhos como mão de obra barata e não desejavam sua escolarização. Esses embates foram sendo resolvidos habilmente com muito preparo exercido pelos guerrilheiros antes de 1959 e pelos educadores em geral após a transfiguração da comunidade.

O campo se caracterizava por essa tendência ao conservadorismo cultural e pela falta de necessidade escolar por vários habitantes, porém o processo de convencimento e motivação para avanços sociais começou a atrair cada vez mais camponeses para a causa idealista. As justificativas pedagógicas e disciplinares foram entrelaçadas nesse meio também, assim como a relação com o trabalhador rural e o entendimento de que a renovação era a principal meta a ser alcançada por esses cidadãos.

O camponês deveria amar a revolução para que o trabalho de derrubada do regime e a consequente tomada do poder pudesse funcionar de maneira orgânica e total na sociedade (PERONI, 2006, p. 39). O contato com a zona rural foi amplo e muitos guerrilheiros, antes da insurgência, e mestres e brigadistas (aqueles técnicos, esses monitores que alfabetizavam), após a mesma, dialogavam com as experiências dos residentes e procuravam compreender seus medos, a vergonha do reconhecimento de que eram analfabetos, a realidade cultural, etc. Esse envolvimento e a mescla de personalidades possibilitou uma maior facilidade em atingir os objetivos propostos.

Todo esse longo processo relativo explica como as correlações de forças foram sendo alteradas em favor dos revolucionários e a conjuntura da comunidade foi se modificando pelas ações coletivas dos personagens envolvidos. A própria estrutura material e imaterial da civilização sofreu impacto e esse tempo, para o historiador, precisa ser analisado com muita atenção (BRAUDEL, 1978).

A revolução de 1959, iniciada efetivamente após o assalto ao Quartel Moncada em 1953, introduziu uma era de inovações em todos os campos da nação caribenha. As rupturas culturais, sociais e econômicas deram outra dimensão aos direitos dos cidadãos e transformaram a mentalidade e o cotidiano desses. Através de substituição no poder institucional, os ideais baseados em uma civilização mais inclusiva e soberana guiaram os próximos passos do governo popular, já que o diálogo entre o topo do sistema e as bases municipais e estaduais tornaram possível essa mudança radical.

Após a queda de Batista, as defasagens nos campos de estudo, econômico e político refletiram-se na rápida mobilidade do novo governo para instituir profundas alterações. Era necessário muita agilidade e apoio da população para que os ideais fossem realmente implementados. Todo o longo processo e a celeuma que instauravam-se no meio às transformações frutificavam sentimentos revolucionários e novos acessos na sociedade para uma camada dos habitantes.

Fidel e seus camaradas aproveitaram-se da contingência histórica na qual os EUA não sabiam de suas intenções no início e inclusive ajudaram os mesmos financeiramente. A expectativa era de que este grupo pudesse atualizar o governo e voltasse como sempre suas atenções para o norte. Entretanto, cada vez que o Estado aprovava uma nova lei, as percepções americanas transformavam-se e muitos adotavam tons hostis contra o país caribenho (BANDEIRA, 1998).

Ações velozes no complexo econômico de Cuba foram realizadas como as leis de reforma agrária⁸ e a da nacionalização na sequência e, de maneira hábil, os líderes novos foram dialogando com a União Soviética na medida em que a ameaça estadunidense crescia para que os interesses do país central pudessem ser assegurados. Inicialmente, no meio rural, terras foram distribuídas aos camponeses e os latifúndios abolidos, ainda sem um grande controle do Estado em 1959.

Na parte industrial, primeiramente foram utilizadas leis de 1938 para enfatizar necessidades do governo sobre empresas para que produzissem petróleo e outros materiais para o Estado (BANDEIRA, 1998, p. 229). Posteriormente as leis n.ºs 851 e depois 890 e 891 facilitaram a nacionalização de conglomerados privados nacionais e estrangeiros,

⁸ A primeira lei de reforma agrária foi assinada ainda em 1958 e publicada em 4 de janeiro de 1959. Uma segunda lei foi assinada em 17 de maio de 1959 limitando a propriedade de terras a 400 hectares e incentivando a criação de cooperativas sob o controle do Estado. Uma nova lei foi promulgada em 1963 confiscando terras com mais de 67 hectares (BANDEIRA, 1998, p. 198 e 522). As nacionalizações de indústrias, como apontado, seguiram de forma gradativa a partir do tom ameaçador do presidente americano Eisenhower com o governo cubano e no seu incentivo para que as empresas estrangeiras boicotassem o novo Estado nacionalista (BANDEIRA, 1998, p. 245).

principalmente norte-americanos. Isso deu-se a partir do crescente tom ameaçador dos EUA, que avançaria sobre Cuba em 1961 inclusive com grupos mercenários e mafiosos, ainda que Fidel Castro tivesse em mente a nacionalização desde a revolução (OSPINA, 2013).

A guinada à esquerda favoreceu o contato com a URSS, ainda que sob difíceis condições geopolíticas. O bloqueio americano foi exercido a partir de 1960 oficialmente, e o mundo soviético era cada vez mais necessário para o cubano. O tratado favorável aos centro-americanos de petróleo bruto e açúcar possibilitou expansões enormes no campo social e a articulação base e governo tornou-se forte. Os jogos e a prostituição eram substituídos cada vez mais por educação e saúde.

Embora não houvesse uma aproximação oficial com o bloco soviético as represálias norte-americanas ampliaram-se, como bloqueios e invasões com o apoio da máfia estadunidense interessada em manter seus estabelecimentos corruptos, obrigando os novos dirigentes para a formação de uma cooperação com a URSS em 1961, quando o Estado cubano foi declarado como marxista-leninista (OSPINA, 2013, p. 51).

O fator pedagógico seguiu o mesmo caminho nesse meio-tempo de alterações substanciais pois era uma área essencial tanto para o desenvolvimento humano de uma sociedade, quanto para a possibilidade de manutenção de uma independência econômica. É fundamental entender esse aspecto dentro de um conjunto geral e não separá-lo dos setores comerciais e governamentais, e sim em sua totalidade histórica.

Essa mudança educacional só foi possível graças a novas estruturas econômicas e políticas e a ideia de um governo popular necessitava de pessoas mais capacitadas para que o país pudesse andar por si próprio, assim como pelas próprias motivações em inserir os habitantes dentro do sistema político (PERONI, 2006, p. 31).

A perspectiva dos revolucionários era de que um “novo homem” deveria surgir dessa nova ordem com uma mentalidade coletivista e pronto para construir inéditas bases sociais influenciadas pela igualdade de oportunidades e de bens (LOWY, 2003, p. 42). Isso envolveria todos os sistemas sociais, como produção e a educação, de extrema importância na possibilidade de criação de uma cultura solidária.

A partir do poder institucional, tornou-se mais fácil a articulação dos líderes com a massa e isto foi essencial para que os planos fossem executados. As pautas sociais e o cumprimento das promessas formularam alianças sólidas com a civilização, sendo que os opositores reacionários foram sendo cada vez mais acuados, muitos exilando-se do país. Foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação Fundamental ligada ao Ministério

da Educação foi e, em esferas menores nas províncias e municípios, esse tipo de organização se reproduziu (PERONI, 2006, p. 32).

Um dos mestres voluntários, Jaime Canfux Gutiérrez, analisou em 1993 essa fase como um processo de extremas transformações da sociedade e de ativa participação popular. O mestre participou da alfabetização de incontáveis cubanos e entendia que, por não ter participado da luta armada, era hora de ser convocado pelos líderes governistas (PERONI, 2006, p. 32-33).

Canfux também compreendia que o treinamento pedagógico era extremamente complicado em condições geográficas difíceis e distantes. Contudo era o que se solicitava para que o sucesso fosse obtido. A situação era lida como uma barreira a ser ultrapassada no processo de instrução. Já o brigadista Enrique Barnet, também em 1993, via a contextualização da guerrilha educacional como um conjunto cuja parte disciplinar seria mais importante para que o plano desse certo do que a didática em si. Era requisitada uma moralidade revolucionária para que a crença dos educadores fosse alcançada (PERONI, 2006, p. 38).

Portanto na própria preparação feita em 1959 para a alfabetização surgiam motivações revolucionárias a fim de unificar todo o projeto. A disciplina militar, o amor pela revolução, a pedagogia em si e o contato com o homem do campo eram essenciais para que a planificação da educação fosse atingida e uma nacionalização coordenada das escolas e institutos possibilitasse um país independente com pessoas capacitadas (AZEREDO, 2016, p. 10).

Esse era o currículo oculto tanto para os discentes quanto para os professores, sendo que tudo se baseava na coletividade. A motivação econômica era relevante, entretanto ela estava atrelada a um novo modelo de sociedade que insistisse na cooperação entre os agentes e não na competição exacerbada dos indivíduos. Toda a disciplina estava conectada ao senso de unidade que abrisse oportunidades similares para pessoas com todas suas individualidades.

Durante esse período, um número expressivo de 2832 mestres voluntários (professor e mestre simultaneamente, técnico que poderia alfabetizar) foram convocados pela televisão e 844 centros de estudo foram criados em um primeiro instante em março de 1959. O ensino foi tomado com muita relevância e de forma gratuita, sendo que os livros didáticos (ainda não produzidos pelo reformado ministério) eram extremamente baratos. O treinamento desses primeiros mestres ocorreu em Sierra Maestra no sul de Cuba, e as principais matérias foram a didática, a matemática, a agricultura (já que muitos iriam ao campo e o trabalho intelectual deveria se ligar ao material) e psicologia (PERONI, 2006, p. 32).

Esses voluntários, participantes ou não da insurreição armada, incorporavam o espírito revolucionário e necessitavam transmitir os ideais de solidariedade e progresso ao resto da população. O treinamento era duro, porém a nação chamava seus cidadãos para que um novo sistema pudesse surgir e para que as metas fossem alcançadas. Dentro dessas matérias, um currículo oculto existia que trazia um programa de incentivo à revolução e por quais motivos: a democratização do poder e as possibilidades da alfabetização (PERONI, 2006, 35).

No treinamento, havia o ritual de entoar um hino para que a motivação dos mestres fosse elevada e para que todos entendessem por quais valores eles lutavam:

Las aulas de los montes
se abrán a la verdad
las aulas de los montes
sus maestros tienen ya,
que están prestos a enseñar
Vamos, vamos, voluntários,
Vamos, vamos a enseñar...
en una mano los libros
y en pecho el ideal.
Los montes y los llanos
que vieron a la lucha ya,
Los árboles frondosos
también vieron libertad.
Los nós e arroyelos
nos vendrán a saludar
y las aulas se abrirán.
vamos, vamos voluntários
Vamos, vamos a enseñar
en una mano los libros
y en el pecho el ideal. (PERONI, 2006, p. 35)

Finalizando o estágio, os mestres tiveram suas formaturas em Havana, onde Fidel, o ministro da educação e outras personalidades estavam presentes. O foco no evento representava a relevância que o tema ganharia nos anos iniciais da revolução e também a complexa tarefa que os voluntários teriam para atingir a população rural. Era complexo superar obstáculos, como os ciúmes do pessoal da cidade, informações conservadoras que circulavam no meio campesino e ideias que se opunham à escola e faziam com que o contato fosse estremecido (PERONI, 2006, p. 41).

Dada a aproximação crescente com o povo profundo marginalizado, os professores passaram a acostumar-se com as razões principais pela recusa de inserir filhos nas famílias rurais, como a vergonha da situação econômica, a necessidade de trabalho para a contribuição de renda na família, etc. O treinamento pedagógico serviu, assim, para acrescentar um diálogo com essas comunidades e passar a informação de que, junto com a reforma agrária, um

começo de uma era seria instituída, baseada na democratização do saber e da desconstrução de uma sociedade economicamente desigual (FIGUEIROA, PRIETO, GUTIERREZ, 1983, p. 16).

A explicação de que a alfabetização possibilitaria novos universos, assim como a socialização poderia facilitar a inserção dentro da recente sociedade foram fatores de convencimento que agilizaram a entrada de inéditos membros nas escolas de campanha. Essas viriam a ser instituídas no ano de 1961 (SUPKO, 1998, p. 3).

Os princípios definidos para a lógica de ensino, com especial atenção ao meio rural, incluíam fatores como: a primazia do grupo em detrimento ao individualismo, assegurando um mundo mais igualitário e que reconhecesse as relações sociais do sistema; o trabalho como ação essencial do ser humano social na sua formação pessoal e coletiva e a tentativa, principalmente quando ligado à terra, de unificação do manual e do intelectual; e o objetivo de fazer com que o aluno produtor tivesse noção de que os bens produzidos eram frutos do seu próprio trabalho inseridos em uma cadeia que envolviam inúmeras pessoas (FIGUEIROA, PRIETO, GUTIERREZ, 1983, p. 24).

Portanto, toda a sociedade foi envolvida nesse longo processo e os motivos para o sucesso da futura missão são explicáveis pela totalidade da transformação. As leis de reforma agrária e nacionalização permitiram uma confiança na liderança, a permissão para que os filhos de famílias no campo pudessem frequentar as escolas e um apoio massificado, assim como uma necessidade de empregados no país. O “novo homem” deveria ser moldado na civilização e só o seria caso os ideais revolucionários fossem transmitidos e produzidos (PERONI, 2006, p. 44).

3.2 UNIÃO ENTRE BASES E ESTRUTURA POPULAR

Na Primeira Declaração de Havana de 1960, documento aprovado pela Assembleia Nacional de Cuba, o país seguiu as ideias de Fidel Castro e apontou determinações históricas que contribuíram para que o país se achasse naquela situação precária e respondia a essas debilidades com propostas concretas para o povo. Em uma análise sobre a completude da sociedade cubana, afirmou:

A Assembleia Geral Nacional do Povo de Cuba proclama perante à América: O direito dos camponeses à terra, o direito do operário ao fruto do seu trabalho; o direito das crianças à educação; o direito dos doentes à assistência médica e hospitalar; [...] o direito dos estudantes ao ensino livre, experimental e científico; [...]. (DOCUMENTOS DE CUBA-1, 1975, p. 12)

Indicava, dessa maneira, estratégias fundamentais de ação no setor educacional que seguiriam linhas como:

liquidar el corrompido sistema de dirección de la educación neocolonial; [...] trabajar de forma activa e criadora para construir el fundamento del nuevo sistema de educación popular; [...] destruir las numerosas barreras que imponían una selección clasista y racista, en el acceso a la educación; [...] y construir un poderoso movimiento educacional de masas, capaz de transformar la sociedad civil heredada, mediante la realización del proyecto educativo cultural revolucionario que, como proyecto contrahegemónico de carácter emancipador, se había esbozado en *La Historia me absolverá*. (PÉREZ-CRUZ 2011, p. 11)

O governo mais próximo ao povo demonstrava as prioridades nacionais e clareza nos discursos. Para um futuro fundamentalmente diferente eram necessárias mudanças radicais. Che Guevara, que ocupou os cargos de presidente do Banco Central de Cuba de 1959 a 1961 e de ministro das indústrias de 1961 a 1965, afirmou em uma fala universitária em dezembro de 1959:

Le tengo que decir que se pinte de negro, que se pinte de mulato, no sólo entre los alumnos, sino también entre los profesores; que se pinte de obrero y de campesino, que se pinte de pueblo, porque la Universidad no es el patrimonio de nadie y pertenece al pueblo de Cuba, y si este pueblo hoy está aquí y cuyos representantes están en todos los puestos del Gobierno, se alzó en armas y rompió el dique de la reacción [...]. (GUEVARA, 2007, p. 11)

As preocupações em integrar o país mostravam-se firmes também em Fidel Castro no discurso no qual oficializava o ato de entrega da Quinta Estação da Polícia ao Ministério da Educação:

Otro centro de tortura y crimen fue demolido y convertido en un parque: el Buró de Investigaciones; pero ahora, esta siniestra estación de la dictadura que fue testigo de los peores horrores de la tiranía será convertida en escuela. Es que algunos de aquellos horrores fueron peores que otros, o todos fueron igualmente horrosos, pero este edificio ganó fama, por fue la guarida de una de las peores pandillas de asesinos que ha conocido la historia de pueblos.

[...] Esto quiere decir, sobre todo, una cosa: es que al mismo momento que destruimos el pasado, tenemos que construir el porvenir. Nos engañaríamos si no comprendiéramos que el porvenir está por construir; nos enganaríamos si no comprendiéramos que la tarea es larga; nos enganaríamos si no comprendiéramos nuestras dificultades y nuestras limitaciones; nos enganaríamos, porque la realidad es que nosotros sólo contamos con lo que nos dejaron. (CASTRO, 2007b)

Em outra apresentação, enfatizou que a nação precisava de uma predominância de um espírito coletivista para que a grande maioria da população pudesse caminhar em prol de um futuro democrático em termos políticos e sociais:

Nosotros tenemos que convertir a la gente joven, tenemos que despertar en ellos esta actividad y ojalá que en los años venideros crezca la sociedad espeleológica y crezcan nuestras instituciones científicas; [...] El futuro de nuestra patria tiene que ser necesariamente un futuro de hombres de ciencia, tiene que ser un futuro de hombres de pensamiento, porque precisamente es lo que más estamos sembrando; lo que más estamos sembrando son oportunidades a la inteligencia; ya que una parte considerabilísima de nuestro pueblo no tenía acceso a la cultura, ni a la ciencia, una parte mayoritaria de nuestro pueblo.

[...] Lo que esperamos de ustedes es que continúen trabajando, porque Cuba necesita de ustedes mucho; Cuba necesita mucho de los hombres de pensamiento, sobre todo de los hombres de pensamiento claro, no solo hombres que hayan acumulado conocimientos; hombres que pongan sus conocimientos del lado del bien, del lado de justicia, del lado de la patria, porque vivimos en estos momentos en que el papel del pensamiento es excepcional, porque solo el pensamiento puede guiar a los pueblos en los instantes de grandes transformaciones y en los momentos en que se emprenden grandes empresas como esta que está llevando adelante nuestro pueblo. (CASTRO, 2007a)

Consequentemente, pode-se interpretar que havia também uma questão muito prática nesse planejamento estatal. A relevância da alfabetização e da manutenção de um sistema escolar de qualidade também era requisitado para que o país pudesse alçar novos rumos e apresentasse condições mínimas para que pudesse ser independente. As novas mentes precisavam ser direcionadas para que a nação conseguisse aproveitá-las nas futuras produções de bens, no conhecimento técnico e prático do país e na defesa da soberania.

Os preparativos oficiais para a Campanha Nacional de Alfabetização iniciaram-se de setembro a dezembro de 1960 e o projeto previa que em um ano o analfabetismo seria erradicado. Quem coordenava o processo era a Comissão Nacional de Alfabetização composta por políticos do Ministério da Educação que responsabilizavam-se por engajar desde a base os mecanismos representativos para que toda a nação pudesse ser bem coordenada (PERONI, 2006, p. 49).

Na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1960, o primeiro-ministro de Cuba, Fidel Castro, declarou ao mundo os planos para a educação, assim como para todos os setores estratégicos do país. Explanou que as condições econômicas atrasadas da nação demandavam pressa e ambição junto de uma socialização de bens, conhecimentos e direitos:

El derecho de los negros y los indios a la 'dignidad plena del hombre'; el derecho de la mujer a la igualdad civil, social y política; el derecho del anciano a una vejez segura; el derecho de los intelectuales, artistas y científicos a luchar, con sus obras, por un mundo mejor; el derecho de los Estados a la nacionalización de los monopolios imperialistas, rescatando así las riquezas y recursos nacionales; el derecho de los países al comercio libre con todos los pueblos del mundo; el derecho de las naciones a su plena soberanía, el derecho de los pueblos a convertir sus fortalezas militares en escuelas, y armar a sus obreros" —porque en esto nosotros tenemos que ser armamentistas, en armar a nuestro pueblo para defendernos de los ataques imperialistas—, "campesinos, estudiantes, intelectuales, al negro, al indio, a la mujer, al joven, al anciano, a todos los oprimidos y explotados, para que defiendan, por sí mismos, sus derechos y sus destinos. (CASTRO, 1960)

Fidel Castro, com o discurso na ONU, divulgou ao mundo que estava comprometido com interesses nacionais que incomodariam lideranças mundiais do bloco capitalista, contudo essa estratégia era inflexível. Ligado a um partido orgânico de caráter democrático (coalizão de vários movimentos sociais até a formação do Partido Comunista Cubano em 1965), seu comando estipulou para frente o plano nacional pedagógico coordenado com os municípios e províncias.

Havia uma descentralização considerável dentro dessa coordenação, sendo que as Comissões Municipais detinham autonomia e contingente para propor os objetivos e exercer suas metas. Contudo precisavam reportar-se à Comissão Nacional e seguir certas regras para que houvesse uma organização mínima e uma planificação dos processos. (PERONI, 2000, p. 78).

Unido às Comissões Municipais, existiam os Conselhos Municipais que foram ganhando importância à medida que a prática social era protagonizada, assim como as Subcomissões de bairros que integravam ainda mais a população. Em nível nacional, a Comissão Nacional dividia-se em quatro setores: técnica, propaganda, finanças e publicações. Esses fatores seriam transportados para as realidades de cada província, sendo muito próximo o contato com os municípios.

O setor técnico consistia na parte que criava o material didático e organizava os dados estatísticos da Campanha. A instância elaborou cartilhas de instrução aos brigadistas, como a “Venceremos” e o manual “Alfabetecemos”, assim como revistas e livros. Era trabalho dela estudar as deficiências após identificá-las e juntar o ofício dos técnicos e professores (PERONI, 2000, 86).

A seção de propaganda mobilizou imensamente a comunidade com três objetivos principais: trabalhar em prol do convencimento de todos através do rádio e da televisão;

aumentar um movimento de opinião pública favorável e chamar mais mestres e brigadistas; estimular uma unificação dos meios de propaganda para um objetivo específico (PERONI, 2006, p. 51).

A parte das finanças encarregou-se de levantar fundos e administrar recursos financeiros à disposição da Campanha. Muitos desses foram arrecadados por doações das pessoas, dos sindicatos e organizações, sendo que vários eventos protagonizados pelo Coordenador Geral da Campanha foram construídos em prol da angariação de fundos. Parques e festas eram utilizados em nome de uma meta que era muito popular e com esforços múltiplos as coletas foram feitas (PERONI, 2006, p. 51).

O comando de publicações editou a cartilha “Venceremos” e outros manuais didáticos, como revistas, panfletos e livros. Havia ainda textos específicos para categorias de trabalhadores produzidos em conjunto com a ala didática para que todos os membros da sociedade fossem incluídos. A divisão de publicações também avisava sobre futuros eventos e analisava a possibilidade de outros ocorrerem. Na parte final da Campanha, uniu-se à técnica pela falta de papel, mas a intenção desse setor manteve-se intacto (PERONI, 2006, p. 53).

Portanto a cartilha “Venceremos” foi uma das mais importantes, sendo que seu manual inspirava o alfabetizado a ler, escrever, reler e incorporava nesse o interesse pela contextualização do momento histórico. A própria noção de proximidade camarada e compreensão de conceitos econômicos também eram inseridos e havia uma confederação de valores próximos à revolução (PERONI, 2006, 52).

As cartilhas apresentavam quais caminhos poderiam ser tomados pelo professor e também, em vários casos, para os discentes. E praticamente todos os envolvidos deveriam adentrar nessa nova fase da nação e entender quais eram os materiais necessários para que a mentalidade das pessoas fosse em uma direção correta. Para os alfabetizadores, o desafio para imergir nos mundos de muitos era imenso, porém fundamental na medida que só dessa forma haveria compreensão dos diferentes lados dessa empreitada.

E essa interação ocorria de uma maneira natural, porque os ideais revolucionários estavam impregnados de noções democráticas desde o seu início e as soluções dos problemas (identificados há tempos) foram sendo trabalhados por anos. Isso facilitou a ampliação do apoio e da contribuição dos cidadãos. Sem eles a tarefa seria impossível e sem sentido. Outro aspecto foi a dialética entre Campanha e revolução, sendo que as duas se impulsionavam mutuamente, tendo a primeira uma característica mais “emocional”, a outra mais planejada (PERONI, 2006, p. 55).

Por vezes, ainda mais após a abertura da Campanha em si, projetos contrarrevolucionários foram frequentes e muitos atentados protagonizados por agentes cujos interesses eram afetados pela mudança econômica. Ataques contra mestres eram frequentes, assim como discursos conservadores. Exageros podem ter sido cometidos de ambos os lados na luta pelas suas aspirações, entretanto um lado buscava mais a inclusão popular do que o outro. Mesmo que se alegasse que era apenas um meio de obtenção de poder, o que se viu foi uma mudança radical na concepção de mundo após a tomada dos insurgentes.

Outro fator foi a totalidade do movimento, uma vez que sem uma transformação fundamental da sociedade de ordem política e econômica, não seria possível que o plano educacional fosse alterado. As intenções só foram essas, pois a questão social era o foco primário. As leis de nacionalização e de reforma agrária, além de disponibilizarem fundos para a Campanha, também influenciaram os alunos a compreender qual era a situação política e estimulando-os a sair da antiga manipulação de Batista, assim como permitiu que estudassem, já que não havia uma exploração rural como antes (PERONI, 2006, p. 56).

Mais um aspecto da mudança foi a interação entre o particular e o geral sempre em debate dos revolucionários, pois só assim haveria grande interação com a população civil. Uma característica importante foi como os mestres passaram a fazer treinamentos afastados da cidade e focalizaram o meio rural, até então mais deficitário em alfabetização. Esses meses de estágio possibilitaram uma compreensão do lugar, da cultura, da gente que lá vivia. Trocas de informações e crenças foram feitas e foram encontradas justificativas de modo facilitado a partir desse contato próximo.

Canfux, mestre voluntário, afirmou que: “por isto sempre dizíamos que a alfabetização em Cuba não era encerrar o homem em sua comunidade e entender apenas do seu pedacinho, de sua terra. Tendo que aprender a ler e escrever com o som dos animais, mas teríamos que ligá-lo ao processo global do que estávamos fazendo” (CANFUX, 1993, *apud* PERONI, 2006, p. 56). Assim, a circularidade de informações deveria estar conexa com o mundo de fora para que os problemas gerais não fossem perdidos.

Outra condição essencial do ofício do voluntário era a de incentivar a participação ativa na condução do trabalho pedagógico. Essa dialética entre o geral e o particular permitia com que o discente se enxergasse como uma peça fundamental da Campanha e reconhecesse a relevância da mesma. Acontecia uma contribuição mútua para que as metas didáticas fossem atingidas por um método de “prática participativa”, na qual o todo contextual integrasse o particular e demandasse do indivíduo a importância desse (PERONI, 2000, p. 80).

Portanto, para que isso fosse cumprido, outros manuais foram utilizados que detalhavam ainda mais o que a cartilha “Venceremos” ditava, como o “Alfabetecemos” e o “Cumpliremos”, o primeiro mais específico à sala de aula e o segundo debatia as questões econômicas e políticas (PERONI, 2006, p. 57). Esses dois cadernos facilitavam a exposição inicial da aula para os professores e eram repassados dos mestres voluntários para os brigadistas, que utilizavam-no dentro da classe para que pudessem compreender os parâmetros da revolução e também de como seria o procedimento escolar. Outro manual notório foi o “Producir, Ahorar, Organizar” que relacionava o conteúdo de matemática para instruções aos brigadistas.

Retomando a cartilha “Venceremos”, nela havia o método de tarefa visual como lição essencial, que apresentava uma imagem promovendo a oralidade, os conceitos envolvidos e a experiência dos analfabetos. Isso norteava o trabalho e criava um conhecimento mútuo para que depois partir para questões mais complexas, com introdução de textos relacionados ao contexto com palavras-chave. Esse processo começava da menor fase para a maior, desde a formação de sílabas até frases curtas como síntese, tendo os ditados como finalização (PERONI, 2006, p. 57).

Tomando como exemplo essa cartilha, é possível identificar como a separação por temas era feita: 1. OEA (Organização dos Estados Americanos); 2. INRA (Instituto de Reforma Agrária); 3. Cooperativa de Reforma Agrária; 4. A terra; 5. Os Pescadores Cubanos; 6. A mercearia do Povo; 7. Cada cubano dono de sua casa; 8. Um Povo são em uma Cuba livre; 9. INIT (Instituto Nacional da Indústria Turística); 10. As Milícias; 11. A Revolução ganha todas as batalhas; 12. O povo trabalha; 13. Cuba não está só; 14. O ano da Educação; 15. Poesia e alfabeto. Essas abordagens estavam em constante diálogo com o horizonte material dos alfabetizados e os instrumentos do educador estavam em constante aproximação com a realidade histórica do país, atendendo às demandas da dinâmica da vida social em um tempo de grande celeuma (AZEREDO, 2016, p. 16).

Dessa forma, o conhecimento foi construído em conjunto com a sala sem que se perdesse a autonomia do brigadista que conduzia as aulas. A partir da junção da realidade individual com o conjunto geral, o professor criava as condições para que o saber fosse produzido e não determinava de maneira independente como o procedimento se daria, estando sempre disposto a indagações e ao aprendizado próprio sobre àquela materialidade (FREIRE, 1996, p. 47).

O campo educacional deveria facilitar a expansão de novos conhecimentos e inéditas possibilidades para os estudantes. Caso a educação fosse exercida a partir da concretude e

tivesse significado para os alunos, ela poderia ser libertadora e questionadora da realidade. O educador deveria, assim, criar as condições para que o conteúdo fosse produzido e não apenas transmitido aos ouvintes, existindo uma conexão entre o fazer e a teoria de forma dialética (FREIRE, 1996, p. 48).

A realidade social, determinante para a modelação de parâmetros do mundo das ideias dos homens, é construída pela humanidade e só por ela passa a transformação da opressão do sistema econômico. A tarefa educacional, analisada por Freire, poderia incentivar mudanças estruturais a partir das condições objetivas de cada um com uma pedagogia que facilitasse a educação geral criada partindo do particular (FREIRE, 2012, p. 42). Essa superação exige a inserção do oprimido dentro do terreno do opressor, abrindo novas possibilidades.

Portanto todas essas modificações didáticas passavam diretamente pela revolução e sua mudança no paradigma mental e material que conduziam novas aberturas de oportunidades para o povo. Caso a transformação partisse “apenas” do modelo educacional as condições seriam muito desfavoráveis, já que as bases sociais permaneceriam as mesmas e os interesses também conseqüentemente. O processo de transformação ocorreria apenas com trocas dentro do governo instituído.

Ao projeto educacional havia um senso de urgência para que os objetivos fossem alcançados ao mesmo tempo que uma certa parcimônia era necessária para que na sala de aula os processos de ensino e aprendizagem fossem potencializados permitindo a alfabetização crítica na qual a leitura das palavras desenvolve-se simultaneamente à compreensão do mundo. A paciência para que os textos e debates fossem assimilados nas mentes dos discentes era fundamental para que o aprendizado fosse duradouro.

A relação professor e aluno consistia na base sólida da missão e a orientação era a de admitir interferências e improvisações nas aulas, as que não saíssem de um limite, para que a identificação do discente fosse grande com os temas. O papel de liderança e de detentor de um conhecimento técnico não interrompiam o valoroso saber experiencial, prático e cultural dos estudantes temporários.

Além da metodologia em si, os próprios mestres detinham certa autonomia para ampliar temas em sala de aula principalmente relacionados à política. Jornais e cartas eram reportadas para as turmas para que os debates sobre governos fossem intensificados e ocorresse uma união entre o conteúdo didático em si e a situação do país. Além do particular e do geral, a teoria de alfabetização deveria ser atribuída a complexidades temáticas amplificadas que representassem as intenções da Campanha e do governo.

Os materiais, jornais e telegramas, normalmente, eram simples e fáceis de entendimento para que os ouvintes e os próprios brigadistas que não tinham muita experiência com a profissão pudessem fazer uso das instruções. A simplicidade não perdia qualidade, já que, por todo o contexto analisado, havia uma teoria pedagógica muito clara que desbravaria jornadas de autonomia para o estudante e que possibilitassem uma reflexão sobre as mudanças na nação.

Armando Hart, ministro da educação em 1960, admitiu sem desculpas que a noção ideológica estava inserida dentro dos conhecimentos produzidos dentro de sala, já que a própria oportunidade de criação de uma Campanha Nacional foi feita pela substituição de um modelo governamental. “La cartilla y el manual están de esta forma destinados no solo a alfabetizar sino también a elevar la consciencia política de las massas” (ROJAS, 1967, p. 6, *apud* PERONI, 2006, p. 59).

A importância da indivíduo não era excludente do social, pois somente assim o ser pode existir e potencializar-se. Havia uma tendência forte contra a Escola Nova do século XIX que buscava terminar com o impacto do coletivo no aprendizado, que perpassava questões maiores, e transferia as responsabilidades apenas para o estudante, como em uma folha branca. Isso escondia as desigualdades sociais, a concretude global das vidas e a cooperação das turmas. A Campanha, conforme Hart, não apaziguava as determinações dos sistemas políticos econômicos na individualidade (PERONI, 2006, p. 60).

Este capítulo demonstrou as escolhas tomadas pelo Partido de massa após a tomada do poder e por quais razões elas foram decididas. A estrutura histórica do país representava um atraso social enorme e era preciso planejamento agressivo para que o país pudesse alcançar novos patamares humanos e culturais. Também apresentou toda a preparação que contou com voluntários de diversas áreas do país que se identificaram com os valores revolucionários. Aqueles abriram brechas para que de forma orgânica, planificada e ao mesmo tempo com níveis altos de autonomia local, o contato com os estudantes temporários possibilitasse a alfabetização.

4. OS CAMINHOS DA CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO DE 1961

4.1 TREINAMENTO DE BRIGADISTAS E PRÁTICA

A primeira etapa da Campanha Nacional de Alfabetização iniciou em janeiro de 1961 e terminou em abril, consistindo em um período de ajustes organizacionais e análise de dados previamente coletados na preparação. Como determinado nos encontros municipais organizados em outubro de 1960 com mais de 900 delegados, as trocas de informações obtidas a partir de resoluções da Comissão Nacional foram aplicadas de modo descentralizado nas Comissões e Conselhos Municipais e de Bairros.

Em uma primeira testagem, brigadas experimentais de alfabetizadores foram criadas após o longo processo de preparação do ano anterior com mestres voluntários e confecções de manuais. As brigadas representavam a ação mais direta do educador, eram essas que realmente praticavam a docência regulados pelos mestres. A primeira brigada-piloto foi formada por onze jovens do cursos pré-universitário de Havana.

Denominada “Ilha Coco”, pois foram trabalhar em uma ilha com esse nome, a organização transcendeu os motivos básicos de alfabetização e integraram o sentimento totalizante da revolução quando, na medida que observaram a exploração de trabalhadores carvoeiros, relataram ao Instituto de Reforma Agrária que tomaram medidas contra essa situação (PERONI, 2006, p. 64).

Os voluntários e profissionais da educação a responderam positivamente ao chamado da Campanha passaram por um processo de aprendizagem e contato com as cartilhas produzidas durante a fase preparatória. Os mestres voluntários que passaram por um estágio em Sierra Maestra buscaram instruir os brigadistas e prepará-los ao máximo para os desafios mental e material pelo qual os integrantes enfrentariam através de cursos e Seminários (PERONI, 2006, 64).

Cada indivíduo em questão precisava entender sua integração junto ao coletivo para que a revolução acontecesse. Alinhada a mudanças políticas e institucionais, novos parâmetros educacionais foram exigidos. Essas transformações eram justificadas a partir de novas bases coletivas com noções de soberania e de elevação cultural para que as manipulações e as desigualdades sociais, principalmente em relação ao campo, diminuíssem. Esses objetivos estavam claramente de acordo com a prática social que incluísse a população em geral. O almejado era razoável para os cidadãos pelo fato dos programas políticos serem inovadores e coerentes com a realidade, apresentados de forma a superar deficiências sociais

não só no campo educacional, mas envolvendo áreas como moradia, saúde, emprego, etc. (AZEREDO, 2016).

Os mestres voluntários dividiam-se entre os técnicos assessores e responsáveis. Os assessores eram caracterizados por manter reuniões periódicas com os professores para o acompanhamento do processo, assim como pelo levantamento de dados e esses encarregados por administrar a relação entre mestres e brigadistas, ouvir assessores e estudar as estatísticas, formando elos com Conselhos Municipais. Os técnicos desempenharam papel fundamental para o aconselhamento dos brigadistas e para que os progressos e dificuldades fossem analisados (PERONI, 2006, p. 64).

O primeiro passo antes do começo das aulas em si era a identificação do lugar onde a alfabetização deveria ocorrer. Por isso era muito importante compreender o censo de 1953 que apontava as regiões com maior índice de analfabetismo e os mestres deveriam estudá-lo para que coordenassem as ações dos brigadistas. Porém, além de ser desatualizado, o censo poderia não representar os números corretos, já que muitos, como visto anteriormente, tinham vergonha de admitir o analfabetismo ou não tinham intenção de estudar (PERONI, 2000).

Figura 1: Províncias de Cuba em 1953



Fonte: Desenho de Mario Coelho

Quando da revolução, havia seis províncias no território cubano (Fig 1). Pinar del Río e Oriente eram mais agrícolas e careciam de maior investimento social por parte do governo. Todavia a profunda precarização instrutiva se desenrolava por toda a nação e metade das crianças em idade escolar não frequentavam os colégios. Florescia na época o ensino privado

em detrimento do público, que fechava portas para os menos favorecidos (PÉREZ-CRUZ, 2011, p. 11).

Tabela 1: Estado del analfabetismo en Cuba por provincias. Censo de 1953

Provincia	Población	Analfabetos	%
Pinar del Río	322 249	99 377	30,83
La Habana	1 264 666	116 269	9,19
Matanzas	300 981	57 770	19,19
Las Villas	777 013	192 850	24,81
Camagüey	465 741	127 007	27,26
Oriente	1 245 879	439 576	35,28
TOTAL	4 376 529	1 032 849	23,59

Fonte: PÉREZ-CRUZ, Felipe de Jesús. La Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba. VARONA, Revista Científico-Methodológica, No. 53, p.10-23, julio-diciembre, 2011.

A partir do censo populacional é possível notar as regiões mais prejudicadas pelo descaso governamental para com a educação. As percentagens explicitavam o contraste entre os centros urbanos e rurais, sendo que esses detinham 41.7% dos que não sabiam ler nem escrever e aqueles, 11.6%. Como visto acima, embora o analfabetismo fosse generalizado e existisse como uma questão nacional, as províncias mais ruralizadas apresentavam uma tendência maior para a falta de infraestrutura e para um menor número de letrados. O meio camponês sempre esteve em destaque na Campanha de Alfabetização, como já demonstrado pelos combatentes que trataram da questão antes da revolução. A própria característica rural da guerrilha representava a dinâmica interligada entre cidade e campo, pois aquela ocupava o centro e os rumos do país mas esse registrava a concentração maior de analfabetos e os níveis sociais mais díspares.

Assim todo o treinamento era essencial para preparar os voluntários no obstáculo da tarefa de alfabetização, mesmo fisicamente nas regiões montanhosas, para que as cartilhas fossem analisadas e o contato com os cidadãos dos campos fossem harmônicas e pudessem melhorar os censos futuros para a Campanha (PERONI, 2006, p. 65).

O encontro de distintos, como visto anteriormente, tornava-se essencial para que o suporte dos camponeses protegesse os alfabetizadores de ataques contrarrevolucionárias

constantes durante a operação. Em 17 de abril de 1961, por exemplo, na Praia de Girón e Praia Larga, uma ofensiva contra uma brigada-piloto ocorreu e mesmo assim os trabalhos continuaram, pois a confiança dos ruralizados crescia nos educadores.

Canfux analisou a experiência e as táticas dos conservadores que contavam com a violência física e ideológica, espalhando informações anticomunistas que circulavam há tempos. Além disso, é importante notar como a modelação política dos voluntários foi se dando, diferentemente das lideranças, na execução em si e não foi feita de modo prévio. A teoria e a prática foram se moldando de forma dialética para que as metas fossem realizadas:

A escola funcionou e eu estava muito contente ali, dando aula e desgraçadamente antes de começar a Campanha massiva houve ataque contrarrevolucionários. Um tipo dali, que chamava 'Águia Negra' homem, andava com 6, 7 homens armados fazendo contrarrevolução e ameaçando os mestres que ali estavam, exigindo que abandonassem as escolas porque eram comunistas. E para nós, durante toda a preparação que tivemos na 'Sierra Maestra', nunca nos falaram de comunismo. E comunismo, socialismo fomos conhecendo na luta. Não posso dizer que foi o comunismo que me motivou para fazer este trabalho, pois não conhecia seus fundamentos nem profundamente e nem de nenhum modo porque aqui não deixavam que estas coisas se divulgassem. Mas de todas as maneiras diziam que estávamos fazendo comunismo.

[...] Os trabalhadores rurais, quando sabiam que vinham os contrarrevolucionários, me diziam: -mestre, suba e esconda-se entre os sacos pois parece que estão vindo para cá. (CANFUX, 1993, *apud* PERONI, 2006, p. 69)

Portanto, nesses momentos de dificuldade, a comunicação didática tão focada nos treinamentos funcionava também como mecanismo de segurança e apoio para que o plano continuasse. O esforço com enorme contingente subjogou mitos anticomunistas e fez com que esses fossem desfeitos.

A segunda fase iniciou-se em abril de 1961 e teve como marco a criação de uma brigada "oficial" de nome Benitez em homenagem a um membro dos movimentos sociais que foi brutalmente assassinado por contrarrevolucionários enquanto atuava no ato preparatório de alfabetização em encontros rurais. A brigada contava com 105664 integrantes, sendo 54953 do sexo feminino e 50711 do masculino. Desse contingente, 52% vinham de escola primária, 32% de escola secundária, 5% do pré-universitário, 2% da Escola Normal, 2% da Escola de Comércio, 2% da Universidade e 3% do magistério do ensino primário (PERONI, 2006, p. 66).

O grande número de voluntários recrutados pelas organizações de massa foi determinante, mesmo com as dificuldades que os jovens tinham para obter apoio dos pais nessa missão, como contou Nereida Rodriguez:

No mês de abril de 1960 me inscrevi como ‘mestra voluntária’. Éramos muito dependentes dos pais [...] uma jovem não podia sair só como hoje, eu dependia deles totalmente. Me levou a fazer este ato de indisciplina mas eu tinha o apoio de minha mãe. Ela me dizia que lamentava que eu não teria as coisas da cidade: -Aqui podemos te dar de tudo! Inclusive tínhamos, naquele momento, uma fábrica pequena e economicamente não estávamos mal, pois éramos pobres. Meu pai disse: -Eu compro o que você quiser, vou colocar um carro no teu nome. E eu disse: Não, pai, não quero nada, o que quero é neste momento dar uma grãozinho de areia para a revolução. E assim eu fui. (RODRIGUEZ, 1993, *apud* PERONI, 2006, p. 66)

Dessa forma, pode-se captar o impulso que inúmeros jovens tinham na época de contribuir para o coletivo e aqueles que não haviam participado da guerrilha precisavam adentrar nessa celeuma com mais urgência ainda para compreender a nova fórmula social do país que requisitava participação das massas.

As formações partidárias que constituíam nas Organizações Revolucionárias Integradas, que dariam base ao futuro Partido Comunista Cubano de 1965, sendo as principais o Movimento 26 de Julho, o Diretório Revolucionário 13 de Março e o Partido Socialista Popular, acomodaram na época a JUCEI (Junta de Coordenação, Execução e Inspeção), organismo representado por técnicos da educação e funcionários da entidade política que tinha a responsabilidade pela Campanha em cada província, junto às Comissões (PERONI, 2006, p. 72).

A JUCEI também promovia encontros e seminários internacionais para que a solidariedade entre os povos latino-americanos pudessem se fortalecer e as próprias ameaças externas se esvaecessem. A Brigada Internacional Voluntária de Alfabetização em Cuba participou ativamente da Campanha e solidificou a harmonia entre parte dos integrantes do continente, com membros vindos do Brasil, Costa Rica, Uruguai, Panamá, México, Argentina e Chile, por exemplo (PERONI, 2006, p. 72).

Outro fator importante foi o fortalecimento das Comissões Provinciais em coordenação com a Nacional para que o elo entre a menor instância e a última fosse aprimorado e pudessem se articular mais intensamente. Os movimentos sociais dentro do Partido, que se tornaria oficialmente comunista em 1965, também projetaram o ano letivo, alterando a data das férias para que os voluntários tivessem normalidade para seus estudos após a Campanha (PERONI, 2006, p. 65).

O esforço geral com planejamento central do governo que delegasse certa autonomia dentro de limites para províncias e municípios permitiu a união perfeita para que a estratégia estivesse junta da tática adequadamente e os objetivos pudessem ser atingidos realisticamente. Todo o treinamento de mestres em 1960 e dos brigadistas no ano seguinte possibilitou a aproximação com os estudantes temporários de maneira eficiente e no nível local as brigadas tinham apoio das cidades e liberdade para improvisar certas metodologias em prol da missão.

Os treinamentos para os brigadistas deram-se na praia de Varadero, local muito almejado por visitantes, justificados por dois motivos. O primeiro era o de conhecer como os ricos viviam antes da revolução e perceber as desigualdades sociais do país. O segundo era o do choque, passado o usufruto de um dos locais mais cobiçados do país, com o contraste das regiões mais pobres onde atuavam (PERONI, 2006, p. 67).

Além disso, diversas brigadas oficiais foram sendo anunciadas vindas de diferentes categorias e classes sociais. A parte da propaganda na Campanha de Alfabetização convocou inúmeros operários para que se deslocassem para a zona rural, apresentando-se 30 mil trabalhadores que formaram a brigada “Pátria ou Morte”. Enquanto isso, outros voluntariosos nas fábricas operavam em dobro para que o ofício fosse compensado no tempo em que os brigadistas trabalhadores (que não deixavam de receber salário para o sustento da família) se deslocavam para o campo (PERONI, 2000, p. 87).

Dentro das próprias indústrias ocorriam pesquisas sobre os iletrados para que os mestres voluntários fossem escolhidos dentro delas e pudessem alfabetizar seus companheiros. Após a detecção dos aprendizes dentro de comitês, organizavam-se períodos de alfabetização no meio de trabalho. Essas Comissões arrecadavam dinheiro doado por funcionários, formavam assembleias gerais, etc (PERONI, 2006, p. 72).

Assim, a segunda fase da Campanha articulou distintas estruturas e se incorporou ao ideário nacional de erradicação completa do produto máximo da falta de políticas educacionais. O incremento das Comissões Provinciais, a criação de diversas brigadas de diferentes plano de fundos movimentou ainda mais todo o país em prol de um objetivo popular e articulado com as bases. Quando a Campanha estava no pico em 1961, cada núcleo de alfabetização contou com aproximadamente 25 brigadistas, 50 analfabetos e um técnico assessor que reportava ao responsável (PERONI, 2006, p. 73).

Os mestres voluntários assessores, geralmente professores, checavam frequentemente o progresso dos brigadistas e tinham reuniões semanais. Muitas dos encontros contavam com a participação de membros das Organizações Revolucionárias, como no caso da JUCEI, para que o contexto geral do país fosse analisado e repassado para os alunos. As conversas também

giravam em torno das orientações metodológicas, das dificuldades encontradas, e das estatísticas dos analfabetos. Os dados dos materiais escolares eram passados dos brigadistas ao técnico assessor nas discussões e esse os transportavam aos responsáveis. Os técnicos responsáveis os enviavam à Comissão Municipal que conseqüentemente eram direcionados para a Provincial e assim sucessivamente (PERONI, 2006, p. 73).

Quem comandava a Campanha detinha o controle censitário de todo o país e mantinha contato frequente com as diversas municipalidades com as suas autonomias limitadas. As informações coletadas apontavam onde havia mais avanço, quais localidades precisavam de mais atenção e qual era a previsão de término da Campanha.

A seção técnica, constituída por mestres, se mostrava notória nessa questão para estruturar o recolhimento de dados, preencher qual era o estágio dos alunos, etc. O controle feito para descobrir o nível dos estudantes era realizado através de provas iniciais, intermediárias e finais. A primeira buscava diagnosticar a escrita do analfabeto nos primórdios; a segunda era aplicada após a quinta lição e determinava se o progresso estava na medida correta e quais deveriam ser as decisões para melhorias, se fosse o caso; a terceira implicava em afirmar se o aluno estava pronto para ser declarado alfabetizado ou não (nesse caso, havia continuidade). Na ocasião de oficialidade do término do curso, era necessário escrever uma carta para comprovação e muitos enviavam-na para aquele que afirmou na ONU que Cuba estaria livre do analfabetismo em um ano, o próprio Fidel Castro (PERONI, 2006, p. 74).

Assim como a parte técnica da Campanha tinha papel essencial, a da propaganda também desempenhava a função necessária para que os artistas populares pudessem incentivar o processo educacional, os avanços fossem reportados e as notícias circulassem. Em setembro de 1961, todos os artistas envolvidos desenvolviam três horas de programa mensal de televisão para incentivar o tema.

Durante o progresso, como visto anteriormente, o governo e a população mobilizada tinham em mente uma visão totalizante de mundo e outros setores foram envolvidos, como a saúde pública. Mesmo por causa da idade jovem de muitos brigadistas, cartilhas tocantes à higienização foram confeccionadas pelo Ministério da Saúde para todos os envolvidos. Testes de oftalmologia também foram efetuados para melhorar o resultado de muitos estudantes temporários, embora a dificuldade nessa área fosse grande em razão do exílio de profissionais liberais (PERONI, 2006, p. 75).

4.2 CONCLUSÃO EXITOSA

Na última etapa da Campanha, o esforço para completar o objetivo foi aumentado e as organizações deram maior atenção para os últimos focos que necessitavam de dedicação. De 2 a 5 de setembro foi realizado o Congresso Nacional de Alfabetização com a participação de delegados de todo o país para deliberar sobre atitudes finais da Campanha. As metas eram: intensificar o trabalho; criar mais acampamentos de aceleração, que consistiam em locais para os “atrasados” alcançarem os outros e que deu certo em Melena de Sur (cidade próxima de Havana); e o maior controle sobre esse incremento nas horas de labuta.

Por ser o primeiro território livre de iletrados em 2 novembro de 1961, Melena de Sur foi utilizada como referência. Os acampamentos foram se expandindo e contavam com metodologias que se aproveitavam dos conhecimentos prévios obtidos pela experiência desses “retardatários” com os brigadistas, além de ampliar o tempo de ensino para que o desígnio final fosse alcançado. Outros quadros da fase final foram as “Avançadas Revolucionárias”, consistindo em pessoas que adentraram na Campanha nos momentos derradeiros do projeto nacional, e os “Repassadores”, que nos finais de semana atuavam nas zonas periféricas de Havana e tinham a determinação de cumprir seus objetivos (PERONI, 2006, p. 78).

No momento de reconhecimento efetivo sobre o sucesso de Melena de Sur, Fidel Castro se pronunciou se debruçando sobre questões essenciais: “Liquidar el analfabetismo no es más que un primer paso; después vendrán nuevas batallas, porque nuestro pueblo tiene que proponerse estudiar, superarse, saber cada día más, para comprender mejor” (KOLÉSNIKOV, 1983, p. 9, *apud* PERONI, 2006, p. 79). Se uma missão estava sendo cumprida, era preciso voltar os olhos para a continuidade do processo popular de inclusão social e a revolução não poderia parar em momento algum.

Muitos dos brigadistas em Melena iam para o auxílio de outras regiões quando da finalização dos trabalhos. Os alfabetizadores, que utilizavam uniformes parecidos com os dos guerrilheiros, mantinham um simbolismo forte, disponibilizando bandeiras características em todos os territórios livres de analfabetismo. Outra representação material relevante era o documento que proclamava o cumprimento do objetivo pedagógico (PERONI, 2006 p. 80).

No dia 22 de dezembro de 1961, com o término da Campanha, os brigadistas desfilaram por Havana em uma solene homenagem ao povo ativo e foram aclamados como haviam sido os guerrilheiros do Exército. O projeto havia unificado todo o país em prol de uma missão que envolvia o ensino da língua espanhola, mas também a aprendizagem para os próprios brigadistas que reconheceram todas as dificuldades da vida no campo, a cultura, etc. (PERONI, 2006, p. 81).

O movimento de ensino apenas tinha sido possível pela enorme participação popular que fez com que a revolução pudesse caminhar para a frente em seus princípios e estratégias, assim como pela própria natureza dos revolucionários e das lideranças que buscavam desde o início transformar o país de maneira radical e associar todos os elementos políticos e econômicos da nação de forma orgânica e inclusiva, requisitando, por consequência, novas mentes que levassem o país a novos patamares.

Com a promessa cumprida de virtual erradicação do analfabetismo em um ano (a taxa caiu de possivelmente mais que 25% para 3,9%), a lição de Fidel Castro sobre a manutenção dos ideais revolucionários postos em prática contribuiu para que um programa de combate ao analfabetismo residual em 1962, que identificava os analfabetos restantes para futura escolarização, fosse instituído pelo vice-ministério da educação (focado em adultos) e mantivesse a fórmula de educação cubana.

Os projetos educacionais foram importantes para a continuidade da revolução e a expansão da rede pública de escolas para as crianças, assim como o Seguimento, que consistia na criação de cursos para os recém-alfabetizados que tinham alcançado apenas o segundo ano de educação, fomentaram um país com nível cultural elevado, como afirmava José Martí. Já a Superação Obreira se dedicava aos escolarizados mas que não haviam chegado ao segundo ciclo do fundamental (PERONI, 2006, p. 86).

Como a Campanha havia acabado, uma falta de mestres começou a surgir e uma formação emergencial foi necessária de técnicos assessores a partir de seminários com duração de três meses para pessoas com um certo nível escolar. Outras organizações sociais, como as de mulheres ou os Comitês de Defesa Revolucionária, também se prontificaram para preparar mestres voluntários. Para o Seguimento e Superação Obreira também foram formados mestres obreiros que se caracterizavam pelos próprios trabalhadores com mais educação que alfabetizavam seus colegas de maneira regular (AZEREDO, 2016, p. 25).

A Superação deu-se em um primeiro instante por rádio e televisão, porém a falta de interação com um docente e de intervenção mútua entre aluno e professor fez com que o foco voltasse rapidamente para o mestre obreiro, ainda que com as citadas dificuldades de falta de voluntários. Em decorrência dessa situação, “mestres fixados” se formalizaram e puderam se dedicar ao Seguimento, intercalando os dois projetos. Muitos desses fixados tinham uma subescolarização e após um seminário intensivo tornavam-se mestres para os recém-alfabetizados.

Como nas fases anteriores, a preocupação com o ritmo de cada um foi acentuada para que todos se beneficiassem desse planejamento e entendessem o porquê de incrementar sua

educação. Muitos dos cursos ofertados eram noturnos, contudo possibilitavam uma flexibilização de horários para que o máximo de alunos pudesse participar. Modalidades como os círculos de leitura, que contavam com um mediador e estimulavam a leitura entre os integrantes, facilitavam para que o alfabetizando que tivesse que sair de sua casa, diferentemente do ano anterior, não deixasse em desuso sua habilidade de interpretação e entendesse melhor as aulas (AZEREDO, 2016, p. 26).

Antigos mestres voluntários também aprimoravam suas técnicas de convencimento para que houvesse sucesso nas construções pedagógicas posteriores à Campanha:

Eu montei neste trem desde 1960 e não descí mais. Em Baracoa, éramos quatro companheiros no Seguimento e nós saímos, os quatro responsáveis municipais. Pegamos uma cama de campanha e uma mochila e saímos, cada um por um bairro, e em 15 dias criamos 222 salas de Seguimento com seus mestres. Chegávamos às zonas, colocávamos a cama de campanha e até que não deixássemos a sala funcionando... Porque quando se fez o Seguimento os alfabetizadores não estavam mais nas zonas, eram jovens que tinham que seguir os estudos. E então começamos nós, como já estávamos há dois anos dando aulas, começamos a formar mestres dos filhos de trabalhadores rurais para o Seguimento. Com o Seguimento, não íamos a casa de cada trabalhador rural, já exigíamos um pouquinho, que fosse a escola ou na casa de alguns deles, onde fazíamos um núcleo e continuamos ali alfabetizando, pois tu sabes que se deixássemos que ficassem sem estudos, voltaria o analfabetismo por desuso. (CANFUX, 1993, apud PERONI, 2006, p. 88)

Outros cursos eram ofertados para o Seguimento e Superação Obreira que abarcavam uma variedade de categorias sociais: regulares, para alunos disponíveis; cursos por encontros caracterizados por uma ou duas reuniões semanais com metodologias específicas; exames livres para que cada um soubesse seu nível escolar; cursos especiais para trabalhadores viajantes, como marinheiros e motoristas. No caso dos primeiros, havia um acompanhamento durante a trajetória que passava um tempo com os militares e os ensinava, já para o segundo um material didático era entregue no início do seu ofício e devolvido no final (AZEREDO, 2016, p. 27).

As matérias disponibilizadas para esses cursos eram o Espanhol e a Matemática, entretanto partindo-se dessas disciplinas muitas outras áreas eram instruídas, como História e Geografia, que contavam com a mentalidade histórico materialista de percepção de mundo para investigação sobre os processos existentes e a dinâmica pela qual o país passava. O Seguimento contava com seis folhetos e a Superação Obreira, dezessete. O financiamento, organizado pelo Partido, contou com a ajuda de comunidades que estavam interessadas no aumento de nível sociocultural das localidades (AZEREDO, 2016, p. 26).

Durante alguns anos posteriores, a educação de adultos continuou a ser muitas vezes com voluntários, sendo que ocorria “apenas” uma gratificação pelos trabalhos prestados. A junção de propósitos entre a base populacional e as lideranças fez com que o setor estatal coordenador pudesse contar com o apoio voluntarioso e até financeiro de bairros para que toda a estrutura de Cuba pudesse ser alterada para melhor, com oportunidades de emprego, igualdade social, e com expansões de escolas e universidades.

Com essa mentalidade, nos anos seguintes foi possível focar na continuidade de educação de adultos trabalhadores até minimamente o sexto ano em cooperação com a Confederação dos Trabalhadores Cubanos e a Federação de Mulheres Cubanas no marco do 14º Congresso da CTC. Nos anos 80, a batalha pelo nono ano foi lançada, pois os processos cubanos eram planejados com entendimento real das dificuldades e possibilidades (PERONI, 2006, p. 93). A fórmula seguiu a mesma, com interação constante de alunos com professores; junção entre nacional, com projeto geral, e ligação com organizações de massa nas esferas provincial e municipal; espaços de ensinados expandidos, não só escolas, mas em fábricas também.

A articulação do governo cubano com o americano e o conceito de nação submissa que existia durante a primeira metade do século XX formatava qual modelo de cidadão deveria ser moldado. A oligarquia agroexportadora, a burguesia comercial e uma minoria de profissionais especializados, muitas vezes estudando no exterior, sentiam-se confortáveis em manter a dependência cubana e sua desigualdade social. Enquanto grande parte da população não era alfabetizada nem frequentava escolas, uma pequena parte da sociedade se beneficiava com a concentração existente.

Era de dentro dessas contradições que pensadores surgiram com o intuito de alterar o panorama estrutural de Cuba e criar um conceito independente de nação. Concluindo com trechos da Segunda Declaração de Havana de 1962 que simbolizam o espírito da experiência tortuosa mas exitosa da Campanha Nacional de Alfabetização, pode-se reparar a aliança existente entre as intenções de um governo em contato permanente com as massas nacionais e as práticas sociais. A noção de imediatismo pelas reestruturações políticas e econômicas que possibilitaram mudanças no campo educacional foi acompanhada por um planejamento baseado na concretude e nas demandas necessárias para que o país pudesse se defender por si só.

[...] Cuba falou para todos os povos e para história, onde as suas palavras terão eco e resposta. Em Punta Del Este, travou-se uma grande batalha

ideológica entre a Revolução Cubana e o imperialismo ianque. Que representam ali, por quem falou cada um deles? Cuba representou os povos; os Estados Unidos representaram os monopólios. Cuba falou pelas massas exploradas da América; os Estados Unidos pelos interesses oligárquicos exploradores e imperialistas. Cuba pela soberania; os Estados Unidos, pela intervenção.

[...] À acusação de que Cuba pretende exportar a sua revolução, respondemos: as revoluções não se exportam, são feitas pelos povos.

O que Cuba pode dar aos povos e lhes deu, é o seu exemplo. E o que ensina a Revolução Cubana? Que a revolução é possível, que os povos podem fazê-la, que no mundo contemporâneo não há forças capazes de impedir o movimento de libertação dos povos. O nosso triunfo nunca teria sido possível se a própria revolução não estivesse inexoravelmente destinada a surgir das condições existentes na nossa realidade econômica-social, realidade que existe ainda em maior grau em muitos países da América Latina. (DOCUMENTOS DE CUBA-1, 1975, p. 31 e 43-44)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre a experiência coletiva vivida pelos habitantes cubanos no âmbito social e cultural, vários pontos valorosos podem ser ressaltados para englobar o cerne da questão da Campanha Nacional de Alfabetização. Um deles é o já referido aspecto de história como processo e inserido em uma média duração para entrelaçá-los dentro dos limites e possibilidades que são condicionados pela estrutura vigente. Dessa forma, tem-se coerência de análise para compreender as rupturas e as suas origens.

Consequentemente, é imprescindível a visão que tenha em consideração um período maior do país caribenho a fim de se entender todo o processamento em diagnóstico. A passagem de colônia para nação soberana e o seguinte domínio econômico dos norte-americanos moldaram a cultura, a política e a sociedade cubana como um todo, deixando heranças na sua história. Como afirma Galeano (1976, p. 82), Cuba sofreu com a dependência por muito tempo, desmatando, deixando seus riachos secarem e florestas queimarem. Abriu-se espaço para o açúcar, único produto relevante para a economia, significando suicídio, segundo José Martí.

É favorável o entendimento histórico e materialista que perceba as eternas transformações da trajetória humana, assim como as características totalizantes em uma sociedade que comporta contingências na narrativa sem que ultrapassem certas regras do corpo material, determinantes para organizar a vida social de cada indivíduo. O conceito de hegemonia também foi necessário para o debate amplo sobre como o sistema educacional agia na sociedade cubana antes da revolução de 59 e o papel como aparelho privado hegemonia na sociedade civil representava a teia de relações que envolvia a área pedagógica.

Como explorado neste trabalho, os complexos gerais da vida comunitária possuem menor densidade que o conjunto total, porém detêm um nível de autonomia considerável. Originada e delimitada a partir dos dois polos fundantes da sociedade e essenciais para a reprodução da sociedade, a individualidade humana e as forças produtivas, a soberania desses complexos se aplica na prática social. No campo educacional, há uma teleologia secundária que não apenas a transformação da natureza pela humanidade e busca influenciar outros membros da comunidade a efetuarem tarefas. E todo esse processo gera determinadas circunstâncias incertas em meio às tessituras existentes no local de ensino (LIMA, JIMENEZ, 2011, p. 80).

No caso cubano, essa realidade se verificou plenamente no cotidiano dos alfabetizadores que buscavam ampliar o diálogo e entender a concretude da realidade da população que estava em desenvolvimento pedagógico. Havia construções de ideias, ligação

do geral com o particular, debate entre mundos diferentes para que os objetivos fossem alcançados de maneira muito participativa entre os envolvidos. Toda essa metodologia também estava relacionada com a necessidade de um país seguramente independente com mentes preparadas no plano econômico e para a democracia ativa implementada, portanto também existindo uma dinâmica entre o complexo geral da sociedade e a categoria educacional.

Outra consequência da investigação do procedimento radical foi a constatação de uma conexão firme entre as modificações no campo da política institucional e da questão educacional. Tendo como referências históricas os exemplos dos procedimentos de alfabetização na Rússia e México no período posterior às suas revoluções do século XX, é viável apontar certos padrões nos fenômenos, mesmo que cada um deles tenham obviamente suas singularidades.

Nos dois países citados acima, a permutação de paradigmas no ensino vieram derivadas de projetos radicalmente distintos aos antecessores só foram possibilitados a partir de uma tomada de poder político. Muito mais comprometidos com um senso coletivo de nação, esses dois casos alteraram também o próprio modelo econômico buscando maior autonomia e espaço para investimentos necessários em prol de uma sociedade emancipada. Nacionalizações e reformas no campo para facilitação do ingresso escolar de crianças camponesas contribuíram para que o trabalho “improdutivo” pudesse ser agregado com qualidade ao restante do país.

Em Cuba as semelhanças gerais se aplicaram e, mesmo que as ideias socializantes já estivessem desde o primórdio nas guerrilhas, o maior impacto veio com o domínio do Estado para poder realizar as intenções dos insurgentes. Foi notória a coerência do movimento cubano desde sua origem até as ações posteriores, ainda assim o fator institucional deve ser enaltecido para que as dificuldades não sejam minimizadas. Essa oficialidade para o cumprimento dos objetivos não foi em detrimento de uma aproximação com as bases populares, muito pelo contrário.

Além disso, a extensão do poder do setor da educação se dobrava sobre gerações futuras e o país também reconhecia esse pilar, confirmado pelas próprios suportes teóricos como José Martí. A formação de novos pensadores era fundamental para que o processo político fosse popular e a economia pudesse se firmar.

A educação era vista como uma das ferramentas da revolução e entendia-se que educar a população mais pobre e rural seria uma premissa na batalha contra o domínio imperialista, preparava-os para

assumir o poder. O ato de educar era encarado como um processo dinâmico e constante, onde os revolucionários deveriam se dedicar diariamente, como meio de superação pessoal e do desenvolvimento social. (AZEREDO, 2016, p. 10)

Mais uma noção relevante no processo foi a de Che Guevara que tinha a concepção do “novo homem” que deveria surgir a partir da emergência de novas sociedades revolucionárias. Acreditava que as mudanças no âmbito da produção precisam ser acompanhadas por instâncias sociais e culturais fundamentais para a formação humana. Os colégios e a instrução partidária seriam pilares para a implementação de novos valores na mente dos cidadãos, como a cooperação e a igualdade social (LOWY, 2003, p. 43).

Esse conceito abordava a ordem total da sociedade e passava por mudanças nas relações sociais para que o indivíduo pudesse entender a nova fase da sociedade, e na Campanha Nacional esse espírito voluntário em prol de uma país autônomo foi muito ressaltado e compreendido tanto por mestres e brigadistas quanto por quem era alfabetizado. A perpetuação desse programa pedagógico com inúmeros cursos e ampliação de vagas escolares traduzem a seriedade do tópico e a indispensabilidade de continuar firme nos anos posteriores.

Retomando o debate teórico do capítulo um, é imprescindível rememorar o processo político revolucionário pelo qual passou a sociedade cubana e assim obter uma avaliação coerente sobre como se dava o funcionamento estrutural de Cuba. Marx torna-se essencial já que enxergou que as ideias de um país são majoritariamente aquelas que a classe econômica dominante possibilita para suas existências. Esse grupo detém certo controle intelectual geral ocasionado pelo modo como a civilização se organiza e por quem possui os meios de produção dela. Esses meios (com toda a tecnologia e natureza envolvidas) são essenciais para a identificação do modo de produção e fazem parte da força produtiva, que inclui também a força humana. Outro aspecto determinante para o modo de produção é a relação social de produção e o relacionamento que marca a dialética entre donos dos meios e os produtores de riqueza em si, que se dá de maneira antagônica no que se diz aos interesses envolvidos (MARX, ENGELS, 2017, p. 38).

A infraestrutura se constitui formando a base da sociedade e o formato de reprodução da vida coletiva e como os produtos são originados, afetando as outras esferas de uma comunidade. A base econômica, portanto, representa a instância essencial sobre o agrupamento da sociedade e como essa se comporta. Essa característica não minimiza a superestrutura que, a partir das condições existentes, se frutifica e detém influência sobre os

rumos da sociedade. Essa superestrutura se constitui pelas organizações que não são essencialmente econômicas, e estão além do processo produtivo em si (MARX, ENGELS, 2002).

Marx trouxe contribuições revolucionárias para o debate sobre o qual a consciência se envolta em um determinado espaço, introduzindo o termo da ideologia e relacionando-a à criação de uma falsa consciência através de uma mistificadora linguagem utilizada pelas classes superiores que controlam os meios de produção de determinado país, possuindo assim ascendência sobre a intelectualidade do ambiente social (MARX, ENGELS, 2002).

A ideologia dominante inverte, pois, a causa e consequência e ilusiona as populações para fazê-las acreditar que o modo de produção do momento é constante e imutável. As escolas fazem parte da superestrutura das civilizações e participaram historicamente dessa formação da sociedade civil dividindo os trabalhos manual e intelectual e permitindo a separação entre os que na vida futura terão ofícios mais qualificados ou não, muitas vezes formando uma perpetuação entre os ricos e os pobres. A teoria pedagógica dualista reprodutivista associa claramente as distinções entre o tipo S.S (secundário-superior) e o P.P (primário-profissional), induzido aos leitores uma organização com classes definidas e opostas (SAVIANI, 2012, p. 25).

Althusser em sua teoria dos aparelhos ideológicos de Estado identificou na superestrutura dois tipos de agrupamentos: o repressivo, como a polícia e as prisões, e o ideológico, como o religioso e o jurídico (SARUP, 1980, p. 137). Mesmo com a relativa autonomia existente na superestrutura em relação à base da sociedade, há um todo social que tem na sua classe dominante um consenso que limita ideias e ações. Dentro da teoria crítico-reprodutivista na educação, Althusser acreditou que os defeitos educacionais são mais um projeto do que falhas e indicou que há limites liberais de pensamento dentro de uma nação liberal (SANTOS, 2018, p. 46).

Entretanto essa situação não é mecânica e simples e essa teoria reprodutivista deve ser analisada com cuidado para que não redunde em uma visão a-histórica (SAVIANI, 2012, p. 30). Ainda assim, pode ser interessante para entender os limites e possibilidades no campo da superestrutura, constatando que uma mudança é mais possível quando há debates também na esfera estrutural da civilização em questão. Em que pese determinadas mudanças apenas em uma instância, as fronteiras do poder político e econômico podem se expandir e coibir certos conteúdos curriculares. Além disso, o avanço educacional também não resolve necessariamente a deficiência produtiva de um país, muitas vezes resultando em fugas de cérebros que não podem ser acolhidos na sociedade.

Após adentrar na profundidade do campo didático deve-se enquadrá-lo, segundo Lukács, dentro de um panorama junto de outros elementos sociais componentes da nação (complexos). Esses fatores são projetados por dois polos distintos, mas indissociáveis: a individualidade humana e a totalidade social da força produtiva. Essa se origina a partir do aspecto diferencial do ser humano como espécie: o trabalho fundante manual, em conjunto e modificador da natureza. Aquela se formata pelas possibilidades potenciais existentes dentro de uma rede humana conectada entre si pelo meio de produção, sendo que os dois polos se complementam e são necessários para o modelo como um todo, originando um complexo maior (LESSA, 2001, p. 96).

A força produtiva e a singularidade humana se complexificam com o passar dos anos na medida em que as comunidades e os conhecimentos tornam-se mais densos e específicos, fazendo com que o ofício requisite pessoas mais capacitadas. Essa análise implica no entendimento da importância da base da sociedade e como a humanidade organiza a reprodução da vida material, já que essas duas camadas da sociedade originam-se em decorrência da infraestrutura. O nível de especialização técnica, o tipo de educação e a ideologia envolvida no setor possuem relação com qual arranjo de sociedade é relevante para a manutenção do nível econômico (LIMA, JIMENEZ, 2011, p. 74).

A estrutura econômica possui um sentido maior na determinação sobre o modo de vida da população e como essa se forma comunitariamente. A maneira de distribuição e produção de riquezas e a divisão social de classes são fundamentais na compreensão da vida cultural e material dos cidadãos e influenciam as ideias circulantes e como as outras instituições existentes se constituem.

Assim, esses dois campos dialéticos baseiam-se na relação entre si e com a coletividade na sua integridade, se aprimorando com o passar do tempo e formando complexos dentro de um complexo maior e geral que tem na sua infraestrutura, os meios de produção e as relações determinadas por essa, a base da sociedade. Tendo em mente essa interpretação, é preciso também enxergar que as superestruturas também completam a dinâmica dos grupos envolvidos, afetando as esferas diversas de uma civilização, sejam elas culturais ou políticas.

É interessante notar que há também relevância dos fatores extraeconômicos na vida do habitador e como eles se relacionam com a infraestrutura. Essa condiciona o estilo de vida e as relações sociais, possibilitando a produção de bens e as oportunidades sociais. Entretanto depois de originadas, as superestruturas também interagem com a base da sociedade e influenciam a mentalidade e as profissões dos cidadãos. Após o surgimento das organizações

culturais e políticas determinadas até certo ponto pela estrutura principal, aquelas conseguem dialogar dialeticamente e formar uma independência, até certo ponto, e obter cada vez maior importância com a complexificação da comunidade (VENDRAMINI, 2004, p. 28).

O agrupamento em foco modelou-se, como em tantos os outros, apoiado em complexos sociais, sejam esses linguísticos, educacionais etc., arranjados pela individualidade inserida na totalidade produtiva. Cada setor social, político e cultural dessa sociedade conectava-se entre si para originar uma generalidade superior (ou complexo maior). Somente assim é possibilitada uma visão ampliada sobre a civilização de cada época causando, então, uma crítica construtiva que leve em consideração o aspecto dinâmico, compreendendo a dialética existente no conjunto de fatores operantes dentro do país em questão.

Há um complexo maior e geral que engloba os demais complexos criando-se uma dialética material fundamental para a compreensão do mundo. Assim, conclui-se que é muito difícil uma mudança pedagógica sem que aspectos políticos ou econômicos sejam transformados, ou que o planejamento educacional por si só possa efetuar grandes modificações na base da sociedade. Além disso, a própria intenção de alteração apenas surge quando da percepção de que o sistema organizacional como um todo deve ser transformado (LIMA, JIMENEZ, 2011, p. 79).

Todos esses elementos viabilizam o exame dos diferentes matizes da experiência cubana com seus aspectos históricos, políticos e ideológicos. Assim, é preciso entender a trajetória do país com suas contradições internas que dinamizaram-no e permitiram que rupturas pudessem ser obtidas. As causas e consequências do evento revolucionário, assim como as dimensões globais só podem ser compreendidas tendo em mente a contextualização dos fatores em movimento.

REFERÊNCIAS

AYERBE, Luis Fernando. *A Revolução Cubana*. São Paulo: Editora Unes, 2004.

AZEREDO, Ana Carla Magalhães. *O projeto de alfabetização cubano pós revolução - a campanha de alfabetização*. 2016. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)-UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

BAMBIRRA, Vânia. *O capitalismo dependente latino-americano*. 4.ed.rev. Florianópolis: Insular, 2019.

BANDEIRA, Moniz. *De Martí a Fidel: a Revolução Cubana e a América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BARROS, José. *Fontes históricas: introdução aos seus usos histográficos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

Brasil tem 13 milhões de analfabetos e não consegue redução há três anos, diz Unesco. G1 Globo, 2017. Disponível em: <
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-tem-13-milhoes-de-analfabetos-e-nao-consegue-reducao-ha-tres-anos-diz-unesco.ghtml>>. Acesso em 23 de nov. de 2020.

BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a história*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

CASTRO, Fidel. *A história me absolverá*. Tradução Pedro Pomar. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. El futuro de nuestra patria tiene que ser necesariamente un futuro de hombres de ciencia. In: LARA, José Bell; GARCÍA, Delia Luisa López; LEÓN, Tania Caram. *Documentos de la Revolución Cubana 1960*. Ciudad de La Habana, Cuba: Instituto Cubano del Libro, Editorial de Ciencias Sociales, 2007a, p. 16-18.

_____. La revolución convierte los cuarteles en escuelas. In: LARA, José Bell; GARCÍA, Delia Luisa López; LEÓN, Tania Caram. *Documentos de la Revolución Cubana 1960*. Ciudad de La Habana, Cuba: Instituto Cubano del Libro, Editorial de Ciencias Sociales, 2007b, p. 8-10.

_____. *Texto completo del histórico discurso de Fidel en la ONU el 26 de septiembre de 1960*. Discurso pronunciado pelo Comandante chefe Fidel Castro Ruz na sede das Nações Unidas, Estados Unidos, 26 de set. de 1960. Disponível em: < <http://www.cubadebate.cu/especiales/2018/09/23/texto-completo-del-historico-discurso-de-fidel-en-la-onu-el-26-de-setiembre-de-1960/>>. Acesso em: 07 de out. de 2020.

COUTINHO, Carlos Nelson. *De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *Gramsci*. Porto Alegre: L & PM, 1981.

DOCUMENTOS de CUBA-1. Tradução António José Massano. Lisboa: Ulmeiro, 1975.

DOSSE, François. *A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FIGUEIROA, Max; PRIETO, Abel; GUTIERREZ, Raul. *Uma inovação pedagógica de Cuba*. Lisboa: Livros Horizonte, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FRÔ, Maria. *Unesco atesta: em Cuba, Venezuela e Bolívia o analfabetismo foi erradicado*. Revista Forum, 2014. Disponível em: < <https://revistaforum.com.br/blogs/mariafro/bmariafro-unesco-atesta-cuba-venezuela-bolivia-o-analfabetismo-foi-erradicado/> >. Acesso em 19 de dez. de 2020.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Tradução Galeano de Freitas, Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 12, 1976.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. 11ªed.-, vol 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GUEVARA, Ernesto Che. Que la Universidad se pinte de negro, de mulato, de obrero, de campesino, que se pinte de pueblo. In: LARA, José Bell; GARCÍA, Delia Luisa López; LEÓN, Tania Caram. *Documentos de la Revolución Cubana 1960*. Ciudad de La Habana, Cuba: Instituto Cubano del Libro, Editorial de Ciencias Sociales, 2007, p. 11-15.

HOBBSAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX: 1914 a 1991*. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LARA, José Bell; GARCÍA, Delia Luisa López; LEÓN, Tania Caram. *Documentos de la Revolución Cubana 1960*. Ciudad de La Habana, Cuba: Instituto Cubano del Libro, Editorial de Ciencias Sociales, 2007.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 3.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

LESSA, Sergio. *Lukács e a ontologia: uma introdução*. *Revista Outubro*, edição 5, artigo 6, 2001. Disponível em: < <http://outubrorevista.com.br/lukacs-e-a-ontologia-uma-introducao>>. Acesso em: 17 de set. de 2020.

LIMA, Marteano Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. *O COMPLEXO DA EDUCAÇÃO EM LUKÁCS: UMA ANÁLISE À LUZ DAS CATEGORIAS TRABALHO E REPRODUÇÃO SOCIAL*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27 . n.02, p.73-94 , ago. 2011. Disponível em < <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200005> >. Acesso em: 17 de set. de 2020.

LÔBO, Irene. *Modelo cubano de alfabetização erradicou analfabetismo na Venezuela*. Empresa Brasil de Comunicação (EBC), 2006. Disponível em: < <https://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2006-02-21/modelo-cubano-de-alfabetizacao-erradicou-analfabetismo-na-venezuela> >. Acesso em 19 de dez. de 2020.

LOWY, Michael. *O pensamento de Che Guevara*. 5.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Por um socialismo indo-americano: ensaios escolhidos*. Seleção e introdução de Michael Lowy. Tradução Luiz Sérgio Henriques. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã; Teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Martin Fontes, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich; LÊNIN, Vladimir Ilitch; Com textos introdutórios de Tariq Ali. *Manifesto Comunista; Teses de Abril*. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MOURA, Gerson. Bons Vizinhos na Paz e na Guerra. In: _____. *Eua e América Latina*. 2 ed., São Paulo: Contexto, cap. 2, p 25-38, 1990.

OSPINA, Hernando Calvo. *A CIA e o terrorismo de Estado- Cuba, Vietnã, Angola, Chile, Nicarágua*. Florianópolis: Insular, 2013.

PÉREZ-CRUZ, Felipe de Jesús. La Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba. VARONA, Revista Científico- Metodológica, No. 53, p.10-23, julio-diciembre, 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal. *A campanha de alfabetização em Cuba*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

_____. *A campanha que erradicou o analfabetismo em Cuba*. Campo Grande – MS: Editora UFMS, 2000.

RAMOS, Jorge Aberlado. *História da nação latino-americana*. Florianópolis: Insular, 2011.

SADER, Emir. *A revolução cubana*. São Paulo: Editora Moderna, 1985.

SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira. *Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa?* Horizontes, v. 36, n. 2, p. 45-56, mai./ago. 2018. Disponível em: < <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2.520>>. Acesso em: 17 de set. de 2020.

SARUP, Mandan. *Marxismo e Educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A, 1980.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SUPKO, Ruth A. *Perspectives on the Cuban National Literacy Campaign*. Prepared for delivery at the 1998 meeting of the Latin American Studies Association, Palmer House Hilton Hotel, Arkansas State University, Chicago, Illinois, September 24-26, 1998. Disponível em: <http://www.maestratefilm.org/activos/educators/Supko.pdf>. Acesso em 25 de set. de 2020.

VENDRAMINI, Célia Regina. Experiência humana e coletividade em Thompson. In: _____. *Cultura e resistência: dez anos sem Thompson*. Esboços- Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC. Florianópolis: UFSC/Gráfica Universitária, nº12, 2004.