A ESCOLA DA JUSTIÇA GLOBAL

Fábio Fernandes Villela
Doutor em Sociologia pela UNICAMP
Professor do departº Educação, UNESP - São José do Rio Preto
e-mail: fvillela@ibilce.unesp.br

Resumo

Este texto tem por objetivo apresentar nosso trabalho de pós-doutorado por meio da qual abordamos os desafios e as possibilidades da relação "trabalho e educação" nas sociedades latino-americanas. Este trabalho tem por horizonte sistematizar as práticas pedagógicas do "Terceiro Mundo", isto é, originadas da experiência educacional dos países da América Latina, África e Ásia. No processo de luta pela emancipação, esses países construíram e estão construindo uma prática pedagógica original. Nesse sentido, partimos da problematização histórico-teórico do tema, trabalho e educação, e por desdobramento, abordamos a formação de "homens plenos", temática vinculada à formação omnilateral. Problematizamos especificamente as questões relativas à organização do trabalho pedagógico da escola de arquitetura do Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría" (ISPJAE), Universidad de La Habana, Cuba (1960-1975), cujo centro gravita em torno da prática pedagógica do arquiteto Fernando Salinas. A questão dos "Intelectuais e a Organização da Cultura", sob uma perspectiva gramsciana (Gramsci, 2000), foi abordada em diversos trabalhos ao longo de nossa trajetória acadêmica (Villela, 1998; 2003; 2007; 2009). No sentido de aprofundar tais questões, escolhemos as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos intelectuais orgânicos do ISPJAE. Ao analisarmos as práticas pedagógicas destes intelectuais, emerge a temática contemporânea da Justiça Global.

Palavras-Chave: Trabalho e Educação; Intelectuais e Organização da Cultura; Organização do Trabalho Pedagógico; Formação Omnilateral; Arquitecto Fernando Salinas; Justiça Global.

Introdução

Este texto tem por objetivo apresentar nosso trabalho de pós-doutorado por meio da qual abordamos os desafios e as possibilidades da relação "trabalho e educação" nas sociedades latino-americanas. Este trabalho tem por horizonte sistematizar as práticas pedagógicas do "Terceiro Mundo", isto é, originadas da experiência educacional dos países da América Latina, África e Ásia. No processo de luta pela emancipação, esses países construíram e estão construindo uma prática pedagógica original. Nesse sentido, partimos da problematização histórico-teórico do tema, trabalho e educação, e por desdobramento, abordamos a formação de "homens plenos", temática vinculada à formação omnilateral. Problematizamos especificamente as questões relativas à organização do trabalho pedagógico da escola de arquitetura do Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría" (ISPJAE), Universidad de La Habana, Cuba (1960-1975), cujo centro gravita em torno da prática pedagógica do arquiteto Fernando Salinas. A questão dos "Intelectuais e a Organização da Cultura", sob uma perspectiva gramsciana (Gramsci, 2000), foi abordada em diversos trabalhos ao longo de nossa trajetória acadêmica (Villela, 1998; 2003; 2007; 2009). No sentido de aprofundar tais questões, escolhemos as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos intelectuais orgânicos do ISPJAE. Ao analisarmos as práticas pedagógicas destes intelectuais, emerge a temática contemporânea da Justiça Global.

1. Problematização Histórico-Teórica do Tema

1.1. Educação e Trabalho

No Brasil, há mais de vinte anos, diversos pesquisadores têm se dedicado a estudar os assuntos relativos a campo denominado "Educação e Trabalho", buscando compreender as organizações e os processos pedagógicos a partir do "Mundo do Trabalho". Podemos citar os diversos autores da coletânea de textos presentes no livro de Frigotto (1998), entre outros. Na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), articulou-se um Grupo de Trabalho (GT) intitulado de "Educação e Trabalho", que conforme aponta Kuenzer (1998), baseado nos princípios do materialismo histórico e dialético, partiu da: (1º) delimitação conceitual tanto do trabalho em geral, como práxis humana, quanto da forma assumida pelo trabalho no capitalismo, ou seja, como produtor

de mercadorias e de mais-valia; (2º) tomando como central a categoria princípio educativo, e como diretriz para a análise e produção de conhecimento o método da economia política. O artigo de Bonfim (2007), repõe a história do GT "Educação e Trabalho", ao mostrar que, em abril de 1986, os pesquisadores da área de "Educação e Trabalho", assumindo a perspectiva teórica do marxismo, mudaram a denominação do GT para "Trabalho e Educação" - GTTE.

Uma das críticas à produção do GT "Educação e Trabalho" da ANPEd que alguns representantes do próprio GT fazem é que, apesar de terem contribuído significativamente para o avanço da compreensão dos processos pedagógicos, é pequena a efetiva contribuição desses estudos para a teoria pedagógica de perspectiva socialista e para os sujeitos neles envolvidos. Kuenzer (1998), por exemplo, avalia que esses estudos não têm oferecido suporte suficiente para o enfrentamento dos problemas concretos e imediatos dos processos pedagógicos, caracterizados por forte exclusão social. Um dos motivos, segundo ela, é que os pesquisadores não têm se relacionado adequadamente com o objeto de estudo, com a realidade da qual se fala, em razão do que os discursos e teses "pouco refletem da materialidade da relação trabalho-educação [...]". Outra crítica feita por Kuenzer (1998) é a ausência de maior clareza e aprofundamento sobre categorias metodológicas de pesquisa que orientam a investigação no tocante à teoria e aos fatos. Esse problema decorre da existência de pouca literatura a respeito, e das dificuldades na definição do objeto de estudo e na identificação de suas determinações mais simples, fazendo com que muitos trabalhos permaneçam num alto nível de abstração e generalidade, sem estabelecer uma relação com o específico, tornando-se, por isso mesmo, insuficientes para a compreensão e enfrentamento dos problemas neles caracterizados.

Mais uma crítica feita por Kuenzer (1998), ao "campo de poder" articulado em torno do GT – "Educação e Trabalho", é que falta a construção de categorias de mediação entre mundo do trabalho e mundo da educação, o que pressupõe articular as categorias econômicas e sociológicas com a educação, de modo a produzir efeitos mais desejados e mais diretamente associados às necessidades dos processos pedagógicos. Nesse mesmo sentido, Arroyo (1998), questiona qual tem sido o diálogo estabelecido entre as pesquisas e reflexões sobre trabalho e educação e o campo da teoria e prática pedagógica (didática, currículo e educação básica, políticas educacionais, formação de professores), ou entre trabalho e educação e o movimento de "renovação pedagógica", mais especificamente com

os profissionais da educação básica. O autor avalia que esse diálogo tem sido tímido, e muitos pontos de convergência não têm sido explorados.

Seguindo as críticas de Arroyo (1998), não se procurou extrair desses estudos elementos que permitissem repensar a política educacional e a teoria da educação a partir do mundo trabalho. Nesse sentido, o autor argumenta que não basta ficar apenas "interrogando o mundo do trabalho" e reafirmando "como um pressuposto epistemológico que o trabalho é um princípio educativo". Sugere que se dê prioridade, também, à pesquisa no campo da educação, que precisa ser conhecida melhor, e que deve se constituir de fato no objeto de estudo dos pesquisadores da área trabalho-educação. Propõe, ainda, que esses pesquisadores estabeleçam um diálogo mais profícuo com outros estudiosos do campo da educação com o intuito de aprofundar como acontece a ação educativa.

O autor aponta que a multidimensionalidade de fatores contidos nas relações trabalho-educação, remete a um "projeto de humanização, de educação básica universal da modernidade, do pensamento humanista e socialista". Neste sentido, Arroyo (1998), sugere que o recorte da educação básica seja o ponto de confluência das discussões entre trabalho-educação e teoria pedagógica, o que se justificaria pela necessidade de se repensar a concepção e prática de educação básica existente, que teima em se limitar à aprendizagem das primeiras letras, colocando como imperativo a construção de um projeto de educação básica universal, com a densidade que vem sendo conferida pelos modernos movimentos sociais e pelos tempos modernos. Ou seja, numa dimensão que aponta para o universal no sentido de "dar conta da universalidade, pluralidade, omnilateralidade das dimensões humanas e humanizadoras a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano", reafirmando nesse processo a visão universal, omnilateral à luz da produção acumulada pelo próprio grupo Trabalho-Educação.

O trabalho como princípio educativo situa-se em um campo de preocupações com os vínculos entre vida produtiva e cultura, com o humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e coletiva, sua emancipação. Situa-se no campo de preocupações com a universalidade dos sujeitos humanos, com a base material (a técnica, a produção, o trabalho), de toda atividade intelectual e moral, de todo processo humanizador. (ARROYO, 1998, p.152).

Os estudos sobre a relação "Educação Trabalho", conforme aponta Freitas (1996), teriam como um de seus propósitos contribuírem para a criação de formas alternativas de relações entre "Trabalho e Educação", em contraposição à forma capitalista dessas relações; e essa não é uma tarefa simples quando se fala e age a partir da sociedade capitalista ou se vive no seio dessa sociedade. Pelo contrário, esse é um campo extremamente complexo, carregado de contradições, dúvidas, e aberto ainda, a muitas construções. No que diz respeito à escola básica, por exemplo, a muito que se fazer, visto que grande parte das experiências brasileiras refere-se ao ensino médio e superior ou a cursos profissionalizantes, tendo a peculiaridade de lidar com jovens que já vivenciam de forma mais clara as relações de trabalho. E, mesmo nessa área, a realidade continua demandando novas pesquisas e estudos. Segundo o autor, [...] este é um desafio coletivo, que envolve a compreensão de que é necessário fazer de nossos espaços, nos limites da estrutura da universidade e das condições históricas que temos, um local de trabalho, a fim de que façamos deste trabalho a fonte do processo de conhecimento. (FREITAS, 1996, p. 236).

1.2. Formação Omnilateral

Acreditamos que uma das questões centrais das relações entre "Educação Trabalho" ainda está para ser investigada, qual seja, as condições e possibilidades de se formar o homem novo de uma sociedade "para além do capital"[1]. Esta é uma questão que implica na formação de novos valores e atitudes em âmbito individual e coletivo, donde se conclui pela importância da educação e da escola como espaço privilegiado, embora não o único, de formação de crianças e jovens, de formação dos homens e das mulheres. Do homem concebido como ser natural e objetivo, que se auto-cria e se forma no decorrer da história mediante a atividade de objetivação-apropriação, um mecanismo que assegura a "mediação" entre o indivíduo e a história da humanidade, e que, além disso, "humaniza os sentidos do homem, forma a subjetividade histórica e social". (DUARTE, 1993, p. 49).

Trata-se da formação omnilateral, que, segundo Marx e Engels, compreendem o desenvolvimento integral do indivíduo, em todas as potencialidades e em todos os sentidos, pois "[...] o homem desenvolvido é precisamente aquele que tem necessidade da totalidade das manifestações da vida humana." (MARX, 1978, p. 238). Nesse sentido, seguindo as

[1] No sentido apresentado por MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

considerações de Duarte (1993), cabe pensar no desenvolvimento da individualidade para si como desenvolvimento livre e universal dos sujeitos, implicando na superação da alienação e da redução das relações entre os homens à troca de mercadorias, e na subordinação de sua propriedade coletiva como "patrimônio social". Implica ultrapassar a individualidade em si, que é de caráter espontâneo, natural, não consciente, envolvendo a apropriação das objetivações genéricas da vida cotidiana. Nessas condições, embora os homens tenham uma sociabilidade, as relações estabelecidas entre eles se dão de maneira natural, não consciente, como uma necessidade colocada pelas contingências da vida em sociedade, e pelas condições de existência humana.

O indivíduo para si pode ser definido como "síntese das possibilidades máximas de desenvolvimento livre e universal dos indivíduos" (DUARTE, 1993, p. 150). É o ser humano desenvolvido em sua integralidade, "síntese de múltiplas determinações" que envolvem particularidade e genericidade do indivíduo. Pelo elevado grau de dificuldade imposto na conquista desse tipo de formação humana numa estrutura de sociedade capitalista, há uma tendência a se postular que tal tarefa só possa ser efetivada pós-mudança das relações sócio-econômicas, esquecendo-se que a formação do indivíduo para si, do homem omnilateral é fundamental para fazer a mudança social, e que, portanto, é fundamental fazê-la avançar dentro dos limites da sociedade capitalista, produzindo em seu interior os germes da própria mudança.

2. Problematização Específica do Tema

2.1. Escola e Formação Omnilateral

O problema específico de nosso projeto de pesquisa é: qual seria a "forma escola" do homem novo esboçado acima? Segundo nosso ponto de vista, a "forma escola" que melhor corresponderia a um novo projeto de sociedade é aquela que procura assegurar uma "formação omnilateral" às crianças, aos jovens e aos adultos. Seguindo as considerações de Manacorda (1991), a educação que correspondente à "formação omnilateral" deve abranger as seguintes dimensões: intelectual, corporal e tecnológica. Por intelectual pode ser entendido o conhecimento teórico, o estudo de todos os assuntos que não tenham um caráter imediatamente operativo e instrumental, abarcando o mundo das letras, das artes e a cultura. Por corporal, as atividades físicas e esportivas, o lazer e o lúdico. A dimensão tecnológica deve abranger tanto o conhecimento teórico, quanto prático, capaz de dar as

“bases científicas da produção”; envolve também, a capacidade de manejar instrumentos e equipamentos de trabalho essenciais ao desempenho de diversas funções dentro do sistema de produção, ou seja, de trabalhar “com o cérebro e as mãos, porque isto corresponde à plenitude do desenvolvimento humano”. (MANACORDA, 1991, p. 95).

Essa “forma escola” inclui-se no rol de possibilidades a serem exploradas nesse processo de formação, a educação dos sentidos, com a aprendizagem do cálculo, percepção de espaço e da sua própria individualidade, e do outro. Ver, ouvir e tocar objetos e coisas é fundamental para a construção de conceitos e para a compreensão da realidade que cerca a criança, principalmente nos primeiros anos de vida, quando esta ainda não consegue estabelecer uma conexão entre os fatos, entre singular e universal. “[...] A rede sensível é a primeira conexão que a liga ao mundo. Os sentidos práticos, nomeadamente o nariz e a boca, são os primeiros órgãos com que julga o mundo” (MARX; ENGELS, 1978, p. 230). É interessante observar que somos um ser social em formação, para tanto deve ter uma educação progressiva que leve em conta essa evolução, que se associa ao caráter histórico e progressivo do próprio trabalho, ou seja, o aprimoramento dos sentidos humanos acontece na medida em que as forças produtivas evoluem.

A importância da educação dos sentidos é destacada por Marx e Engels (1978, p. 230) como mecanismo que favorecerá a percepção da riqueza humana e da multiplicidade de fatores que compõem a realidade humana, cujos sentidos foram roubados com a alienação do trabalho, com a subsunção do homem aos objetos e a um único sentimento, que é o da posse. Dessa forma, realça, também, a importância da prática na educação das crianças, dos jovens e dos adultos, tanto que propôs que se alternasse o ensino mais especificamente intelectual com a atividade produtiva ou com o trabalho social. A formação omnilateral pressupõe a “emancipação dos sentidos humanos” que foi raptado pelo processo de “estranhamento”, no sentido apresentado por Mészáros (2006). No que diz respeito aos aspectos estéticos, esse processo afetou profundamente, e continua a afetar, tanto a criação artística como o gozo estético.

A educação estética, segundo o autor, possui a tarefa de “emancipar os sentidos e atributos humanos”, pois o homem não se apropria de “sua essência omnilateral como um homem total”, mas limita sua atenção à esfera da mera utilidade, o que acarreta um extremo empobrecimento dos sentidos humanos. Nesse contexto, a arte defronta-se com um

desafio: o de refletir a realidade social, o mundo dos homens, como uma totalidade viva formada pela unidade contraditória de essência e aparência. Esse desafio leva o verdadeiro artista a desmascarar a impressão "fantasmagórica", e revelar a aparência como aparência, como dissimulação da essência.

Retomando a questão do ponto de vista do trabalho, como dimensão inseparável da realidade humana, e no sentido apresentado pelos pedagogos Makarenko (1986) e Pistrak (2000), ela oferece elementos concretos para a problematização da sociedade, para a vinculação entre atividade manual e intelectual, e para o estabelecimento da relação teoria-prática. Esta perspectiva oferece condições para a vivência de relações sociais e econômicas entre as pessoas, com todos os conflitos que daí se deduzem, desafiando desde cedo a capacidade propositiva e criativa que se deseja ver consolidada em cada homem "feito"; a formação do hábito do "trabalho criador" é um dos grandes objetivos da educação (MAKARENKO, 1986). Assim, fica evidenciado que o homem que se pretende formar é aquele "com aptidão para trabalhar coletivamente, para analisar cada problema novo como organizador e para criar formas eficazes de organização" (PISTRAK, 2000).

Enfim, as relações entre a "escola e da formação omnilateral" proposta por esses autores, pode ser assim resumida: como organizar o ensino-aprendizagem nessa perspectiva? Como deve ser a organização do trabalho pedagógico, no âmbito das relações entre "Educação e Trabalho", cuja relação ocupa a centralidade das discussões de nosso projeto de pesquisa? Para tentar responder a essas indagações escolhemos para investigar a experiência concreta da organização do trabalho pedagógico na Escola de Arquitetura do Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría", La Habana, Cuba de 1960-1975, cujo principal expoente foi o arquiteto/pedagogo Fernando Salinas.

2.2. Fernando Salinas, os Intelectuais e a Organização do Trabalho Pedagógico na Escola de Arquitetura do Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría", La Habana, Cuba (1960-1975)

Quem foi o arquiteto Fernando Salinas? Seguindo as considerações feitas por Segre (2006), com o início do processo revolucionário cubano, em janeiro de 1959, e durante as últimas décadas do século XX, ocorreu uma mudança significativa nos conteúdos da arquitetura do país. Em sua renovação, Fernando Salinas desempenhou um papel essencial

na busca de uma expressão estética e de uma formulação ideológica na gestação da "arquitetura socialista". Graduado em 1956 pela Faculdade de Arquitetura da Universidade de Havana (UH), demonstrou, ainda jovem, seu talento no campo artístico e começou seu trabalho profissional no estúdio de Miguel Gastón, que o enviou aos Estados Unidos para colaborar no projeto de um hotel, que seria realizado por Philip Johnson, em Havana. Depois de uma breve atividade independente com o arquiteto Raul González Romero, incorporou-se, em 1960, como professor na nova Escola de Arquitetura e nos ateliês do projeto do Ministério da Construção.

Diante do vazio do corpo docente da Escola de Arquitetura, conforme aponta Segre (2006), o Conselho Universitário solicitou a Fernando Salinas e a Raúl González Romero elaborar um novo projeto pedagógico para a escola. Sua identificação com o sistema socialista amadureceu seu pensamento, explicitado ao assumir o cargo de relator-geral no congresso da União Internacional de Arquitetos (UIA), celebrado em Havana, em 1963. A partir daí, escreveu um texto programático, "*La arquitectura revolucionaria del Tercer Mundo*" (1965), que obteve uma grande divulgação internacional. Em 1970, dirigiu a revista Arquitectura / Cuba e, em 1980, foi nomeado assessor do ministro da Cultura. Pouco antes de seu repentino falecimento, ocupou a presidência da Seção de Desenho Ambiental na União de Escritores e Artistas de Cuba (UNEAC).

A preocupação com a habitação popular foi uma constante ao longo de sua vida, conforme relata Segre (2006). Desde o projeto do primeiro conjunto habitacional (Tallapiedra, em Havana Velha, 1961), buscou alternativas para as soluções burocráticas e tecnocráticas predominantes nos organismos estatais. Com um grupo de estudantes desenhou o sistema Multiflex, baseado no uso de componentes leves industrializados que permitiam a participação do usuário, logo adaptado às angustiosas necessidades do povo vietnamita. Nas duas soluções propostas, obteve primeiros prêmios na UIA de Buenos Aires (1969) e de Madri (1975), nesta última com a participação de estudantes do Vietnã. Entre as obras construídas sobressaíram-se a sede da embaixada de Cuba no México (1977), em que conseguiu uma síntese criativa entre a linguagem arquitetônica - relativa às transparências e à leveza características da tradição caribenha - e a integração das artes plásticas, com a presença de obras dos principais artistas da ilha. Salinas constituiu, segundo Segre (2006), em suas formulações teóricas e edificações arquitetônicas, a principal referência do

“desenho ambiental” da Revolução Cubana. A seguir, podemos observar alguns projetos de Fernando Salinas.

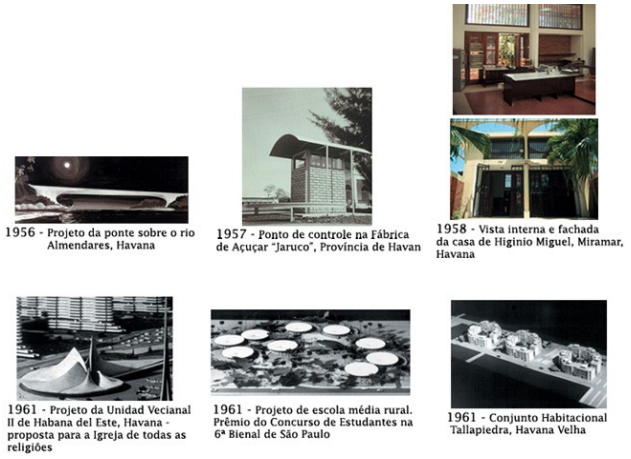

Figura 2.1. Projetos de Fernando Salinas
Fonte: Segre (2004)

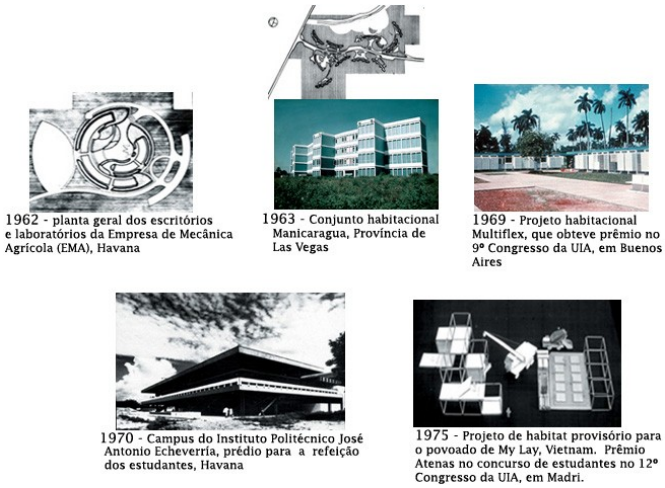

Figura 2.2. Projetos de Fernando Salinas
Fonte: Segre (2004)

Figura 2.3. Projetos de Fernando Salinas
Fonte: Segre (2004)

Podemos recuperar brevemente a organização do trabalho pedagógico na Escola de Arquitetura do Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría", La Habana, Cuba (1960-1975), através dos relatos de Roberto Segre (2000), (1999), (1987), entre outros. Conforme revela Segre (2000), os acontecimentos políticos, sociais e econômicos que se desencadearam a partir de 1º de janeiro de 1959, marcaram o rumo do ensino universitário, em particular da Escola de Arquitetura, pelas mudanças de conteúdo imediatas à ação construtiva da Revolução. No mês de fevereiro se cria o INAV (Instituto Nacional de Ahorro y Vivienda) que se responsabiliza pela realização de conjuntos habitacionais populares em todo o país, impulsados por Pastorita Nuñez. O arquiteto Osmundo Machado, no Departamento de Proyección Social da Junta Nacional de Planificación (Revolucionaria), elabora um plano para o desenvolvimento de centros comunitários na Sierra Maestra; e o Ministério de Bienestar Social, dirigido por Raquel Pérez, procede à erradicação dos bairros insalubres. Ficava assim, segundo (Segre 2000), definida a orientação da arquitetura em função dos planos estatais expostos por Fidel Castro no Colegio Nacional de Arquitectos no inicio desse ano. Ainda conforme relata Segre (2000), a resposta dos profissionais "tradicionais", que concentravam os grandes encargos privados e governamentais, foi a progressiva saída do país em direção aos Estados Unidos. A elaboração sintética do período foi feita por Segre (2000) da seguinte maneira:

> Diante do vazio de docentes, o Conselho Universitário solicitou a Fernando Salinas e a Raúl González Romero integrar-se à docência e elaborar um novo plano de estudos de carreira. Ao mesmo tempo se convidou arquitetos jovens a participar das tarefas pedagógicas, alguns deles provenientes de América Latina e concluiu a etapa criadora da revista *Arquitectura Cuba* (1971-1974) - realizada em equipe com Roberto Segre -, em um antológico número dedicado a Vietnam, com a participação de estudantes da Escola provenientes daquele país. A partir de então, a palavra 'arquitetura' foi substituída pelo termo 'construção', criando-se a Faculdade de Construções no ISPJAE; se eliminou o Dia do Arquiteto, celebrado no dia 13 de março, dia da morte de José Antonio Echeverría - já havia desaparecido o Colégio de Arquitetos substituído pelo *Centro Técnico Superior de la Construcción* - e Salinas deixa a direção da revista e a docência para dedicar-se plenamente à obra principal de sua trajetória: a sede da Embaixada de Cuba na Cidade do México. (SEGRE, 2000).

Os principais acontecimentos, na década de sessenta e inícios de setenta, que a escola de arquitetura vivenciou na dinâmica da Revolução, são destacados por Segre (2000): as contradições com os Estados Unidos que culminaram no bloqueio a Cuba e cujos momentos dramáticos foram a invasão da *Playa Girón* (1961) e a Crise de Outubro (1962); a Ofensiva Revolucionária (1968); a Safra dos 10 milhões (1970); a Universalização da Universidade (1968); e o processo de institucionalização do país (1975). Podemos identificar, a partir de Segre (2000), as principais características da organização do trabalho pedagógico na escola de arquitetura do ISPJAE neste período: (a) três correntes básicas da docência; (b) a integração com a dinâmica da Revolução; (c) integração do estudante na problemática da vanguarda cubana; (d) o ateliê vertical; (e) a união entre trabalho e educação; e (f) a formação de homens plenos. Vejamos cada uma destas características.

(a) As Três Correntes Básicas da Docência

Conforme relata Segre (2000), seria possível identificar ao longo deste período a existência de três correntes básicas na docência: 1ª) romântico-individualista de curta duração, encabeçada por Ricardo Porro, que deixou a Escola em 1962, e com um pequeno grupo de adeptos; 2ª) científico-artístico-cultural, liderada por Fernando Salinas (chefe do Departamento de Desenho) até 1965, e apoiada pelo então diretor, Roberto Carrazana, e um numeroso grupo de professores; e a 3ª) tecnocrática, apoiada pelo Micons (Ministério da Construção), cujos representantes eram Eduardo Granados, Gonzalo de Quesada e Eduardo Ecenarro, e que ocuparam cargos diretivos na Universidade, entre 1965 e 1969.

(b) A Integração com a Dinâmica da Revolução

Outra característica da organização do trabalho pedagógico da escola de arquitetura do ISPJAE é a integração à dinâmica da Revolução. Conforme relata Segre (2000), desde o primeiro plano de estudos formulado em 1960, se assumiu como objetivos essenciais a integração com a dinâmica cultural da Revolução e a participação dos alunos na solução dos problemas concretos que demandava a construção de obras sociais. Segre (2000)

sintetiza este princípio com as palavras de Fernando Salinas: "deseja-se a busca de uma arte da Arquitetura dentro das técnicas que determina o desenvolvimento da Revolução"[2].

(c) Integração do Estudante na Problemática da Vanguarda Cubana

Mais uma característica do trabalho pedagógico, com relação à formação artística, é o abandono de velhos esquemas da formação clássica e integração do estudante na problemática da vanguarda cubana. Segre (2000) revela que a disciplina Plástica cursada no primeiro e segundo ano, teve como docentes: Raúl Martínez, Tomás Oliva, Guido Llinás, Antonia Eiriz y Loló Soldevilla. O curso de Fundamentos da Arquitetura, foi dirigido por Joaquín Rallo, com a participação de Roberto Gottardi, Sergio Baroni y Luis Lápidus, que introduzia o aluno nos conhecimentos objetivos da forma, o espaço e a cor através do estudo da cidade de La Habana e seus edifícios. Segre (2000) informa que haviam construído uma grande maquete da zona histórica, que permitia a identificação e análise de ruas, praças e monumentos.

(d) O Ateliê Vertical

Uma experiência pedagógica que se difundiu entre as várias escolas de arquitetura da América Latina foi o Ateliê Vertical. Segundo Segre (2000), os ateliês de desenho, dirigidos por Ricardo Porro, Iván Espín, Vittorio Garatti, Fernando Salinas, Raúl Gonzáles Romero e outros, articularam a criatividade com a análise da realidade concreta. Segre (2000) informa que a breve experiência do "Ateliê Vertical" integrava os alunos de todos os anos sob um só professor, e se deslocou para várias cidades do interior, Matanzas, Sancti Spíritus e Trinidad, para familiarizar-los com as diferentes particularidades do território e a sociedade cubana.

(e) União entre Trabalho e Educação

A união entre trabalho e educação foi experimentada pelos alunos através do vínculo entre os novos temas urbanos e rurais. Segre (2000) relata que os estudantes participaram da construção da Cooperativa "Menelao Mora" na Província de La Habana, sob a direção de

[2] SALINAS, Fernando. Una educación para el diseño. Boletín de la Escuela de Arquitectura, n. 2, La Habana, julio, 1965, p. 3.

Salinas e González Romero, obra que se realizou com habitações camponesas e a participação dos arquitetos Cecilia Menéndez, Selma Díaz, Rafael Moro e Norman Medina. Os alunos e os professores Fernando Salinas e Raúl González Romero, obtiveram dois prêmios internacionais: o da VI Bienal de São Paulo (1961), e no mesmo ano, a Medalha de Prata no 2º Encontro de Faculdades de Escolas de Arquitetura celebrado no México.

A equipe que obteve o prêmio da VI Bienal de São Paulo (1961) propôs o projeto de um centro educacional rural de ensino primário e secundária, situado na *Granja del Pueblo "El Corojal"*, Pinar del Río, e foi desenhado com elementos estruturais pré-fabricados. Junto com Fernando Salinas participou Rafael Mirabal e os alunos Raquel Cadavid, Norman Medina, Carlos Capote, Alberto Rodríguez, Joel Ballesté, José Cortiñas, Isabel Castillo, Ana Isabel Campaña, Ismael López de Villavicencio, Rogelio Paredes e José Luis Céspedes[3]. A equipe que obteve a medalha de Plata no México, foi dirigida por Raúl González Romero com um projeto de uma cooperativa agrícola no povoado "Pedro Betancourt" de Matanzas.

O estreito vínculo entre trabalho e educação pode ser inferido, a partir dos relatos de Segre (2000), na participação dos alunos como desenhistas e projetistas nas oficinas do Micons, responsáveis pelas grandes obras sociais: a *Unidad Vecinal de La Habana del Este;* a Cidade Universitária José Antonio Echeverría (CUJAE); as Escolas de Arte, as obras turísticas, rurais e industriais. Conforme relata Segre (2000), nos primeiros anos, estudantes e professores trabalhavam nas manhãs no Ministério da Construção e as aulas eram assistidas à tarde até a noite na sede da escola.

(f) A Formação de Homens Plenos

A principal característica da formação dos estudantes do ISPJAE, segundo nosso ponto de vista, emerge do debate cultural e ideológico sobre arquitetura que ocorreu no VII Congresso Internacional da União Internacional dos Arquitetos (UIA) em La Habana (1963). Segundo o relato de Segre (2000), neste congresso participaram milhares de arquitetos e estudantes de todo o mundo onde se trocou idéias e experiências. No debate se

[3] SALINAS, Fernando. Un comentario sobre la presencia de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de La Habana en la VI Bienal de Arte de San Pablo, Brasil. Espacio, n. 1, Año 1, segunda época, La Habana, 1961, p. 22-23.

explicitou duas tendências antagônicas: a primeira posição defendia o socialismo como um sistema liberador das forças criadoras da sociedade, posição exposta por Che Guevara em "*El socialismo y el hombre en Cuba*" (c.f. GUEVARA, 2003) e sintetizada na seguinte frase: "nós socialistas somos más livres porque somos mais plenos; somos mais plenos porque somos mais livres", e a segunda posição que denunciava a ameaça do realismo socialista e do tecnocratismo imposto pelos funcionários, "perigo já assinalado por Fidel", segundo Segre (2000).

Fernando Salinas foi o relator-geral do VII Congresso da UIA, e segundo Segre (2000) procurou resumir as idéias, que se expressaram em vários discursos e escritos de Fidel e Che Guevara, sobre "o necessário equilíbrio entre a técnica e a estética e a necessidade de colocar o talento criador a serviço das necessidades sociais". Fernando Salinas sintetiza o espírito do VII Congresso nas seguintes frases: "a arquitetura é a arte da forma para ser vivida pelo povo" e finalizava sua análise da arquitetura no mundo: "transforme-se ao homem e com ele se transformará a arquitetura"[4].

Figura 2.4. ISPJAE / CUJAE / Cuba
Fonte: Fábio Fernandes Villela (2010)

2.3. A Escola da Justiça Global

A incorporação de Salinas no ensino universitário, segundo Cárdenas (2002), resultou em um fator capital para a expressão de suas idéias em torno da arquitetura na nascente

[4] GUEVARA, Ernesto Che. Discurso de clausura del encuentro de profesores y estudiantes. Arquitectura Cuba, n. 331, La Habana, enero-marzo, 1964, p 13-14.

sociedade revolucionária. Tanto na proposta de reformulação do Plano de Estudos[5] (elaborado com Raúl González Romero), como a fundamentação do projeto ganhador da VI Bienal de São Paulo, se evidencia uma visão revolucionária da arquitetura que implica um enfoque coletivo dos problemas para lograr soluções em função de grandes coletivos humanos. Conforme aponta Cárdenas (2002), o trabalho como relator geral do VII Congresso da União Internacional de Arquitetos, celebrado em La Habana em 1963, será um meio importante a partir do qual se manifesta como vão perfilando-se suas idéias acerca dos fundamentos de uma arquitetura revolucionária. Ainda segundo Cárdenas (2002), os resultados de seu informe como relator, lhe serviram de base para um texto primordial: "*La arquitetura revolucionaria del Tercer Mundo*", publicado pela primeira vez em 1966 e reeditado em Cuba e em vários países da América Latina. Este, com outros dois ensaios primordiais que aparecem pela primeira metade dos anos sessenta: "*Raíces políticas de la arquitectura de la Revolución Cubana*" e "*Hacia una arquitectura dialéctica*", conformam uma primeira trilogia na qual aparece diáfana sua posição ante a arquitetura e o caráter revolucionário que esta devia assumir, de acordo com as condições do socialismo em Cuba, mas extensível aos países subdesenvolvidos que se traçavam como meta sair dessa condição.

A especialista na obra e aluna de Fernando Salinas, Eliana Cárdenas (2002), aponta que dentro deste enfoque, uma frase assume um papel chave: "[...] transforme-se ao homem e com ele se transformará a arquitetura" (SALINAS, 1965). Este é um conceito fundamental que constitui o embrião de um conjunto de reflexões, e permite compreender sua visão acerca do papel da arquitetura dentro da sociedade, colocando-o frente às idéias da utopia tradicional, que imaginava a arquitetura capaz de atuar como geradora de transformações sociais. Outro desdobramento importante do pensamento de Salinas, se expressa a entrevista que realizou em BAYÓN (1977), ampliando sua idéia-chave: "[...] não são as formas arquitetônicas as que transformam ao homem, mas é o homem transformado que vai demandar novos espaços. Novas maneiras de construir, novas formas de viver". E depois agrega: "Muitas vezes os arquitetos creram que através de uns conceitos estéticos expressados em obras, através de proporções determinadas, se pode ir criando monumentos que, só pela força de sua presença, contribuíam para transformar a vida dos homens. Isso [...] nossa experiência nos demonstra que é falso".

[5] SALINAS, Fernando; GONZÁLEZ, Romero Raúl. Proyecto de reforma de la escuela de arquitectura. Comisión de Reforma Universitaria, La Habana, septiembre 1960.

Ainda segundo Cárdenas (2002), aponta que de igual modo resultam esclarecedores os fatores principais que se levanta como base da criação e animando todo seu processo: "[...] a visão e consciência revolucionária; o talento e a vontade do criador, e o espírito e o método científico [...]" assim como seu destino social: "A arquitetura de uma democracia socialista é uma arquitetura para as massas formadas por indivíduos conscientes, cultos e livres [...] (SALINAS, 1965) e a poesia desta "[...] nova arquitetura não está na escala de uns poucos indivíduos; a move um amor verdadeiro ao ser humano, e com sua ação toca o coração de multidões humildes e esquecidas, está na escala de um povo, de uma classe social, de um continente, da humanidade inteira" (SALINAS, 1966). Em síntese, Fernando Salinas expressa sua prática pedagógica da seguinte forma:

> *Hay una arquitectura decisiva para el futuro, infinitamente más importante que la arquitectura del cemento, del acero o del plástico; es la arquitectura del hombre, del ser humano, de la sociedad. Ante un mundo estremecido por la violencia, las contradicciones intolerables, las desigualdades más humillantes, la miseria más desgarradora, los olvidos más infamantes, resulta evidente que las formas arquitectónicas del futuro no son las que crearán una sociedad mejor, sino es una humanidad en transformación revolucionaria la que irá demandando y creando una nueva arquitectura. (...) La lucha por la nueva arquitectura es la lucha por la nueva sociedad, por la nueva cultura...* (SALINAS, apud CÁRDENAS, 2002, p. 8).

O que transparece na prática pedagógica de Fernando Salinas e dos intelectuais orgânicos do ISPJAE / Cuba (1960-1975), é a perspectiva guevarista da construção do "homem novo". Guevara afirmava: "A revolução se faz através do homem, mas o homem deve forjar, dia-a-dia, seu espírito revolucionário." (GUEVARA, [1965] 1979, p. 638). Guevara enfatiza o papel central do homem na transição socialista. Para além da transformação da base econômica, Guevara ressalta que: "Para construir o comunismo, simultaneamente com a base material, tem que se fazer o homem novo" (GUEVARA, [1965] 1979, p. 631).

A concepção guevarista de "homem novo" salienta o papel central dos homens como sujeitos da transformação histórica, que ao transformarem a si mesmo, transformam a sociedade. A contribuição fundamental desses pedagogos consiste no resgate do horizonte humanista do marxismo. Conforme aponta Lowy (2006, p. 29) os temas centrais da obra

marxista do Guevara, a reflexão sobre a transição para o socialismo, a utopia comunista de um homem novo, são temas que tem o seu fundamento no "humanismo revolucionário". Por isso precisamos recuperar, mais do que nunca, esse marxismo humanista, antidogmático, ético, pluralista e revolucionário. Ao analisarmos as práticas pedagógicas "guevaristas" dos intelectuais orgânicos do ISPJAE, emerge a temática contemporânea da "Justiça Global". Conforme explica Garcia (2003, p.1-2),

> A leitura detalhada destes trabalhos ["*En Argelia*", "*El socialismo y el hombre em Cuba*" e "*Crear dos, três, muchos Viet Nam, es la consigna*"] nos aproxima de uma fase teórica concluinte, não só por ser premissa de sua etapa internacionalista, mas sobre tudo porque conforma a culminação de um método de trabalho, onde se assume o teórico para alcançar soluções de problemas concretos através de uma prática política conseqüente por meio de um processo ascendente, separado do apologético e do dogmático e marcado por uma ética revolucionária, humanista e marxista, que o leva a ser um 'adiantado' em sua época, fazendo que suas idéias e sua luta mantenham total vigência na atual perspectiva da justiça global. (GARCIA, 2003, p. 1-2).

Como conclusão podemos afirmar que, os intelectuais orgânicos do ISPJAE / Cuba, ao colocarem em prática as idéias que estavam *in nuce* nos textos de Guevara "*En Argelia*", "*El socialismo y el hombre en Cuba*" e "*Crear dos, tres, muchos Viet Nam, es la consigna*" (c.f. GUEVARA, 2003), desenvolveram a temática contemporânea da "Justiça Global", constituindo uma "Escola da Justiça Global" e fazendo com que suas idéias mantenham sua vigência até os dias de hoje. A escola de arquitetura do ISPJAE / Cuba, especialmente no período de 1960-1975, se propôs a transformação do universo educacional e sócio-cultural, em função do desenvolvimento de "homens plenos" e de um elevado compromisso com a comunidade, onde prevaleceu a justiça social e a solidariedade. Essas múltiplas razões fazem com que as idéias desses intelectuais mantenham uma atualidade e uma autenticidade com a temática da "Justiça Global".

3. Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138-165.

BAYON, Damian; GAPARINI, Paolo. **Entrevista a Fernando Salinas em de la arquitectura en America Latina**. Barcelona: Editorial Blume/UNESCO, 1977. p. 87-105.

BOMFIM, Alexandre Maia do . Há 21 anos Educação e Trabalho transformou-se em Trabalho e Educação: da construção da identidade marxista aos desafios da década de 90 pelo GTTE da Anped. In: **Anped**: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007, Caxambu. Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro : Anped, 2007. p. 1-17.

CÁRDENAS, Eliana. Por una teoría para transformar el ambiente. **Arquitectura y Urbanismo**, Vol. XXIII, n. 3, ISPJAE, La Habana, 2002, pp. 8-15.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

FREITAS, Helena C. L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papirus, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GARCIA, María del Carmen Ariet. Prólogo. In: GUEVARA, Ernesto Che. **Justicia global**: liberación y socialismo. 1. ed. Buenos Aires: Nuestra America, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUEVARA, Erneto Che. **Justicia global**: liberación y socialismo. 1. ed. Buenos Aires: Nuestra America, 2003.

_____. El socialismo y el hombre en Cuba. In: _____. **Obra revolucionaria**. 8. ed. México: Era, [(1965) 1979]. p. 627-639.

_____. Discurso de clausura del encuentro de profesores y estudiantes, **Arquitectura Cuba**, n. 331, La Habana, enero-marzo, 1964, p. 13-14.

KUENZER, Acácia Zeneida. Os desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.p. 55-75.

LOWY, Michael. **O pensamento de Che Guevara**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MAKARENKO, A. S. **Problemas da educação escolar**: experiência do trabalho pedagógico. Moscovo: Edições Progresso, 1986.

MANACORDA, Mário A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. São Paulo: Moraes, 1978.

MESZÁRÓS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SALINAS, Fernando. Hacia una arquitectura dialéctica. **Boletín de la Escuela de Arquitectura No. 3**, Universidad de La Habana, La Habana, diciembre de 1965, p. 7-19.

_____. La arquitectura revolucionaria del tercer mundo. **Boletín de la Escuela de Arquitectura No. 5-6**, Universidad de La Habana, La Habana, septiembre de 1966, p. 10-22.

_____. Una educación para el diseño. **Boletín de la Escuela de Arquitectura**, n. 2, La Habana, julio, 1965, p. 3.

_____. Un comentario sobre la presencia de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de La Habana en la VI Bienal de Arte de San Pablo, Brasil. **Espacio**, n. 1, Año 1, segunda época, La Habana, 1961, p. 22-23.

_____. ; GONZÁLEZ, Romero Raúl. Proyecto de reforma de la escuela de arquitectura. Comisión de Reforma Universitaria, La Habana, septiembre 1960.

SEGRE, Roberto. Fernando Salinas. In: SADER, Emir; JINKINGS, Ivana; MARTINS, Carlos E.; NÓBILE, Rodrigo (orgs.) **Latinoamericana**: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. Os sonhos da utopia comunista cubana. **Revista AU**, São Paulo, n. 118, p. 53-59, Jan. 2004.

_____. **FAU 1960-1975**: Los "años de fuego" de la cultura arquitectónica cubana. Net, Roma, Itália, fev./mar, 2000. Disponível em: <http://www.archivocubano.org/fau_1.html>. Acesso em 26 dez. 2000.

_____. **Los espacios del hombre pleno**. Entrevista a Fernando Salinas (1988-1992). Net, Roma, Itália, 1999. Disponível em: <http://www.archivocubano.org/salinas_1.html>. Acesso em 26 dez. 1999.

_____. **Arquitetura da revolução cubana**. São Paulo: Nobel, São Paulo, 1987.

VILLELA, Fábio Fernandes. **O espaço dos homens plenos**: Fernando Salinas, a organização do trabalho pedagógico na escola de arquitetura do ISPJAE / Cuba (1960-1975) e a perspectiva de formação omnilateral. 2009. Supervisão: Profª. Drª. Liliana Rolfsen Petrilli Segnini. Monografia (Pós-Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

_____. **Indústria da construção civil e reestruturação produtiva**: novas tecnologias e modos de socialização construindo o intelecto coletivo ("*general intellect*"). 2007. 462f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas.

_____. **Rino Levi**: hespéria nos trópicos. A racionalização dos processos de trabalho em escritórios de arquitetura e a interação entre intelectuais, estado desenvolvimentista e a industrialização em São Paulo. 2003. 324p. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas.

_____. **Arquitetura como invólucro**: um centro cultural para o metrô Sumaré. 1998. 60 p. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.