

A ESCOLA COMO MICROUNIVERSIDADE: A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES GENERALISTAS INTEGRAIS NA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA BÁSICA EM CUBA

LEITE¹, Maria do Carmo Luiz Caldas – UNISANTOS – marialcl@terra.com.br

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Este texto vincula-se à pesquisa que objetivou investigar o processo de formação do professor generalista integral – o PGI – para a educação secundária básica em Cuba, destinada aos alunos, entre 12 e 14 anos, dos 7º, 8º e 9º *grados*, dentro do projeto em curso no sistema cubano de ensino, a partir do ano de 2001. A investigação buscou repensar, cada vez mais, que o *locus* de discussão dos saberes constituintes da docência e das especificidades da ação educativa a ser privilegiado é a própria escola, além de contribuir para o entendimento de novos vínculos entre o trabalho e a educação. As reflexões apresentadas ponderam sobre a gama de possibilidades decorrentes do ato de deslocar a formação de professores da universidade para as salas de aula da educação básica.

As causas que induziram as mudanças foram desencadeadas no momento histórico, o “Período Especial”, encetado em Cuba no ano de 1991, com a queda dos regimes socialistas no Leste Europeu. As transformações no campo político-social na ilha ainda estão influenciadas por inúmeros fatos recentes, sem um contexto sedimentado que permita alusões conclusivas. Meu primeiro contato com o Sistema Nacional de Ensino em Cuba reporta-se à década de 80, quando visitei as Cidades Escolares “Libertad”, em Havana, e “26 de Julio”, em Santiago. A participação em inúmeros eventos educacionais realizados na capital² e em diversas províncias do país propiciou-me o fortalecimento de elos com a educação cubana e o adentrar à compreensão das situações vivenciadas na ilha. Da frequência aos institutos superiores pedagógicos – os ISPs – e às escolas extrai significativos elementos. Entretanto, o contato com os *maestros*, as famílias e as organizações de massa, em viagens de retorno a esse país, possibilitou-me formular caminhos para a construção de uma postura crítica em relação aos processos educacionais, tanto em Cuba como no Brasil.

¹ Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISANTOS para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profª Dra. Angela Maria Martins, concluída e aprovada em 27/10/2006.

² A participação nos Congressos *Pedagogía* (1995, 1997, 1999, 2003, 2005 e 2007) propiciou-me amplo intercâmbio com os docentes cubanos. Como contraponto à análise do discurso oficial, procurei ouvir os membros das comunidades escolares, num processo aleatório de escolha dos sujeitos.

Ao proceder a investigação, destaco os trabalhos de Rojas Arce (2005) e García Ramis (2005a; 2005b) no embasamento teórico da pesquisa. Procedendo à análise da experiência educacional cubana, considero significativo apontar o estudo de Freitas (1996), sobre a formação de professores em Cuba. O percurso metodológico fundamentou-se em uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico, no sentido proposto por André (2004), caracterizado por esquema aberto, que permitiu o transitar entre a observação e a análise, entre a teoria e a empiria.

O início da análise documental alicerçou-se em relatórios científicos, elaborados pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas de Cuba. Após considerações iniciais e entrevistas exploratórias, da amplitude do problema emergiu a questão: como se desenvolve a formação do professor generalista integral nas escolas secundárias básicas – as ESBs – em Cuba?

CUBA: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Os estudos da sociedade cubana, formada por retalhos de diferentes culturas e condições sociais, mostram que o enobrecimento da oligarquia, submissa aos signos da aristocracia ibérica, foram responsáveis pela revolução agrícola que conduziu o país, no século XIX, à posição de primeiro produtor mundial de açúcar. Entretanto, Cuba, sem um sistema escolarizado, em que apenas uma parte ínfima da população recebia algum ensino, foi a última colônia da Espanha na América.

A *cubanía*, a consolidação da nacionalidade de raiz afro-espanhola e de vocação latino-americana, promoveu os combates pela independência, iniciados em 1868. Após 30 anos de luta, o poder norte-americano interveio em Cuba, impondo ao país uma amarga experiência, quando a chamada Emenda Platt oficializou o direito a intervenções e autorizava o governo dos Estados Unidos a arrendar terras para bases navais, como a Baía de Guantánamo. A ocupação estendeu-se até 1902, consolidando a reorganização do sistema em função de interesses neocoloniais. A influência estrangeira significou a interrupção, entre outras questões, do legado pedagógico de pensadores cubanos dos séculos anteriores, entre eles o ideólogo independentista Félix Varela (1788-1853), pioneiro ao assumir entre os educadores cubanos uma atitude radicalmente revolucionária, pois, mais do que demandas imediatas, defendia que “estudar não é devorar livros; há que compreender e meditar” (BUENAVILLA RECIO, 1995, p. 89).

A educação em Cuba não pode ser entendida sem mencionar a obra de José Martí (1853-1895), que ultrapassou os limites da corrente positivista na América Latina e as fronteiras do utilitarismo, “caricaturas de cópias de outras latitudes” (CHÁVEZ RODRÍGUEZ, 1996, p. 36). No seu referencial teórico – que evoluiu historicamente – o processo dialético entre as categorias pedagógicas destaca o princípio de que não há boa educação sem instrução.

Como estudioso do ensino nos países de continente americano, Martí elaborou um pensamento pedagógico que constitui, até hoje, “paradigma para a educação de nossos povos” (BUENAVILLA RECIO, 1995, p. 72), assim resumido: **educação laica** – como direito e dever de todos, assegurando a liberdade de consciência do professor e do aluno; **educação científica e politécnica** – o ensino das ciências e a educação para o trabalho constituíam princípios básicos; **educação para a vida** – o fim primordial consistia em educar o homem para seu momento e circunstância históricos.

Em 1953, Cuba era tipicamente um país neocolonial marcado por sombria desatenção aos serviços educacionais. De acordo com o Ministério da Educação (CUBA, 1999, p. 9): apenas 56,4% das crianças freqüentavam a escola. Para formar professores, havia seis escolas normais oficiais e três faculdades de Educação, com mais de meio milhão de crianças sem escola e um milhão de analfabetos. O assalto ao Quartel Moncada em Santiago, sob o comando de Fidel Castro, inaugurou um novo período na ilha.

A partir de 1959, foram promulgadas medidas, modificando de forma radical as estruturas com a criação das bases do modelo que intentava transformar a saúde, a educação e a cultura em direitos de todos. Uma das metas mais ambiciosas do Governo Revolucionário foi a erradicação do analfabetismo em 1961. A relação que estabelecera Martí (1975, t. 8, p. 288) entre educação e emancipação – ser culto é o único modo de ser livre –, complementada com os pressupostos do movimento 26 de julho, serviu de base para a concepção do Sistema Nacional de Educação.

Na campanha de alfabetização, participaram 100 mil estudantes, 13016 operários, 120632 alfabetizadores populares e 34772 professores, o que possibilitou a criação de documentários e análises de interessados em compreender as razões do seu sucesso. O objetivo maior foi conseguido: tirar a população da inércia habitual, transformando antigos traços culturais de expectativismo em relação à ação paternalista das autoridades (MACHADO, 1991, p. 44). Nas distintas etapas do processo

revolucionário, o governo recorreu à política de formação intensiva, com a incorporação de professores à prática.

No final do século passado, Cuba passou por um período complexo, permeado por dificuldades, em razão do desmoronamento do campo socialista, com o qual o país mantinha relações que alcançavam o percentual de 85%, tanto na importação como na exportação. Em 1991, iniciaram-se reformas visando acelerar a exploração de petróleo, o recebimento legal de divisas provenientes de familiares residentes no exterior e a procura de novos mercados, mas, ainda assim, os custos sociais do agravamento da crise logo vieram à tona. O mercado negro cresceu, motivado pela existência de dois mundos de mercadorias, um em pesos cubanos e outro em moeda forte. A sociedade cubana não escapou às aceleradas transformações ocorridas no mundo, que têm influenciado a vida familiar, marcadamente as questões relativas à autonomia da mulher, à redução da fecundidade e às mudanças no relacionamento conjugal.

O advento de grupos em desvantagem social representou, no final da década de 80, o incremento de processos de socialização de risco em que o contexto familiar inadequado pode estimular equivocadamente a criança. Castro Alegret (2005) caracteriza o conceito operativo de desvantagem social, que afeta as condições de vida do menor e seu desenvolvimento, prioritariamente por: pais alcoólatras, isolados socialmente ou com problemas psiquiátricos; famílias com condutas inadequadas (delinquência, prostituição, abandono dos menores e problemas frequentes com a polícia); habitação deficitária de limpeza e salubridade; cuidados médicos unicamente em situações de risco, e dinâmica familiar conflituosa.

Matizada pelo “Período Especial”, na década de 90, a escola apresentava lacunas na formação de indivíduos verdadeiramente motivados à prática laboral. Esse fenômeno atingiria, particularmente, a geração jovem nascida após a Revolução, sem memória existencial do passado, acostumada a receber os serviços estatais, com pouco esforço pessoal. Paradoxalmente, conquistas ocorridas após a Revolução, como a garantia de pleno emprego, os serviços médicos e educacionais gratuitos e o baixo preço das tarifas de transporte, enfim, as políticas de distribuição mais equitativa foram consideradas fontes responsáveis, em grande parte, pela acomodação e pela indisciplina nos locais de trabalho.

Segundo Machado (1991), apenas com lições não se forjariam novas consciências, uma vez que a necessidade de participação dos jovens no esforço coletivo,

a cada dia, se fazia mais presente. O sistema educativo cubano, integrado pela escola, família e por organizações de massa, dentro de um conceito dialético de formação do homem, não corresponderia integralmente às exigências na formação de valores como autodisciplina e responsabilidade. Considerando a deterioração dos princípios identificados com a ética da Revolução, especialmente o coletivismo, verificaram-se múltiplos impasses, não restritos exclusivamente aos jovens.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR GENERALISTA INTEGRAL

No debate mundializado sobre as reformas educacionais, freqüentemente se enfatizam as mudanças fundamentadas nos chamados componentes impessoais da didática, entendidos como os conteúdos, os objetivos, os meios, os métodos, a avaliação e as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, em meados de 2001, quando das origens da nova proposta para a ESB cubana, a visão retrospectiva das campanhas de formação emergente indicava que “a essência dos *cambios* é a transformação dos professores” (VALLE LIMA, 2003, p. 26). O cerne do modelo destacava o papel do *maestro* como educador e descortinava complexidades inovadoras, uma vez que nas mudanças pretendidas o docente não poderia mais dispor de todo o saber e sua função estaria centrada em guiar o aluno na busca de conhecimentos. Transfigurava-se também a relação do professor com a família dentro de novas formas de interação, permanentes e ativas, ante a possibilidade de um trabalho estável, favorecido pelo aprofundamento do vínculo lar-escola³ e pelas relações afetivas estabelecidas entre alunos e *maestros*.

Segundo Gómez Gutiérrez (2005, p. 7), para a concepção desse novo educador, acentuou-se o envolvimento de meios didáticos avançados, dentro da tecnologia atual, e a imperiosa necessidade de revolucionar este nível de ensino. Para dar resposta aos problemas que afetavam a qualidade da educação, em particular os relacionados à individualidade no processo educativo, implementou-se a idéia de formar os professores generalistas integrais – os PGI – capazes de ministrar todas as disciplinas, exceto Inglês e Educação Física, a um grupo de 15 alunos, convertendo dessa forma o professor em um conselheiro, conhecedor de seu meio familiar, de suas perspectivas e dificuldades. De acordo com a proposta, o *maestro* polivalente deve acompanhar o mesmo grupo de alunos, do sétimo ao nono *grado*, o que asseguraria “o pleno domínio de suas

³ Nas ESBs é marcante a participação dos pais e da comunidade nos conselhos de escola.

características, a atenção particularizada de seus problemas, além da possibilidade de compartilhar o desenvolvimento de sua personalidade em cada etapa” (PORTELA FALGUERAS, 2005, p.3).

No projeto, que reestrutura os institutos superiores pedagógicos⁴, as sedes universitárias, que congregam os professores dos ISPs e adjuntos, passam a ser o local onde, aos sábados, os graduandos desenvolvem atividades acadêmicas e recebem orientações voltadas às práticas docentes, sob responsabilidade do Ministério de Educação. O cumprimento do princípio básico da pedagogia cubana de vincular o estudo ao trabalho buscou, de forma renovada, estar em sintonia com os avanços tecnológicos que invadiram as salas de aula – televisão, vídeo, computador e *software* – e introduzir mudanças curriculares, além de fomentar a dimensão prática de diversas áreas, não apenas nas classes ou por meio de conteúdo das disciplinas, uma vez que o enfoque laboral do ensino envolve, além de conhecimentos, valores e normas de conduta.

A concepção das escolas secundárias básicas, tratadas como microuniversidades, vem sendo implementada em todas as províncias de Cuba, dentro da chamada *Batalla de Ideas*⁵. A microuniversidade é um conceito que se fortalece com a universalização do ensino superior, parte do processo de transformação, que envolve vários subsistemas, dentre eles o de Formação e Aperfeiçoamento do Pessoal Pedagógico. Segundo Alarcón de Quesada (2006, p. 1), “sob uma concepção humanista, que a ninguém exclui, das 3.150 sedes municipais, 22 estão instaladas em prisões, as quais foram convertidas em escolas”. A microuniversidade é uma escola, mas também pode ser um hospital, uma fábrica ou uma oficina, porque esta concepção não é exclusiva da formação do professor, pois em cada bairro há uma sede, o que pressupõe colocar o universitário em contato com a realidade onde se desenvolve fisicamente a profissionalização.

No verão de 2001, tomou-se a decisão de proceder, em caráter experimental, à formação dos PGIs para a educação secundária. A lógica tradicional, assumida para as mudanças, geralmente concebe um novo plano curricular como ponto de partida.

⁴ Em 2005, Cuba dispunha de 16 institutos superiores – as universidades pedagógicas –, tendo por objetivo capacitar os professores para todos os níveis do sistema educacional (CUBA, 2005).

⁵ É o movimento desencadeado no final de 1999, quando da mobilização para resgatar o menino Elián. As ações para oferecer a cultura integral aos cubanos incluem estratégias para: eliminar a desigualdade gerada, como consequência do período especial; priorizar os setores mais vulneráveis da população; obter uma sociedade sem desempregados e sem presos, e garantir, a todos, não somente igualdade de oportunidades, mas também de possibilidades (MARTÍNEZ LIMA, 2005).

“Tratava-se então de formar um *maestro* dentro de uma nova concepção do processo educativo, convertendo-o em detonador das mudanças necessárias” (ROJAS ARCE, 2005, p. 6). Com base em conclusões de pesquisas realizadas nas ESB “Yuri Gárgarin”, situada na Província de Havana, e na ESB “José Martí” de Havana Velha (ibid., p. 9), tomou-se a decisão de proceder à formação massiva do novo tipo de professor, trabalhando com jovens egressos do pré-universitário, que em um ano receberiam a preparação requerida para incorporar-se de maneira direta às práticas docentes. Com mais quatro anos de formação, obteriam o título de Licenciados em Educação, na especialidade Professor Generalista Integral. Ao mesmo tempo, foi necessário preparar os licenciados nas diferentes especialidades, já em exercício, para desempenhar o novo papel, sempre considerando a aceitação voluntária de participar na mudança de perfil. Inserido nessa problemática, o projeto tratou de conciliar, dentro do contexto político-social do país, a formação do professor, harmonizando dois campos que tradicionalmente apresentam uma considerável tensão: o inicial e o contínuo.

Em julho de 2002, o ato de graduação dos primeiros 89 PGIs, conhecidos como *Los Valientes*, configurou-se como uma reedição das campanhas alfabetizadoras da década de 60. Nessa ocasião, foi anunciado que mais 4.500 estudantes ingressariam na Escola “Salvador Allende”, em Havana, para um novo curso. De acordo com Castro Ruz (2002, p. 2), a “Allende” era dirigida por um decano, cinco vice-decanos, secretário docente, diretor do Centro de Informação Pedagógica e diretor da Residência Estudantil. O claustro era composto por 412 professores, dos quais 44 eram doutores, 92 mestres, 27 titulares, 60 professores auxiliares e 189 de outras categorias. Dos alunos, 3.242 provinham de institutos pré-universitários no campo, 458 de pré-universitários pedagógicos, 456 de pré-universitários urbanos, 252 de pré-universitários vocacionais e 134 do ensino profissional. Desse total, 2.440 eram filhos de operários, 1.252 de profissionais graduados, 695 de camponeses e 155 de militares. Um número elevado deles (57% do total), mais precisamente 2.575, era membro da União de Jovens Comunistas. O curso foi desenvolvido em um ano, com 2.234 horas de formação geral, preparação metodológica e prática docente, além de 72 horas de Educação Física como matéria obrigatória. O centro dispunha de 145 classes com capacidade para 30 alunos, equipadas com computador, TV de 29 polegadas e vídeo; 5 bibliotecas; 10 laboratórios de computação com 15 computadores em cada unidade; 6 laboratórios de ciências; 2 oficinas de educação laboral; 2 canais locais de televisão, teatro e ginásio.

Na “Allende”, o dia iniciava-se às 7 horas com um “matutino”, momento de discussão das notícias locais e do mundo, veiculadas pela televisão na noite anterior. As aulas eram distribuídas entre as disciplinas de Pedagogia, Sociologia, Psicologia, Metodologia da Pesquisa, Espanhol, Matemática, História de Cuba e Geral, Geografia, Física, Biologia, Química, Computação, Educação Laboral, Educação Física e Preparação para a Defesa. O horário era em período integral de segunda à sexta-feira. Aos sábados, as aulas ocorriam até as 13 horas, sendo as tardes eram destinadas ao descanso e as noites, à recreação. Aos domingos, sob a organização do Departamento de Extensão Universitária, havia visitas aos locais de importância histórica e cultural de Havana, além das participações nas tribunas abertas e galas culturais, para compor os elos entre ensino, pesquisa e extensão. Simultaneamente, em todas as províncias de Cuba, os ISPs formaram, com o mesmo plano de estudos, outros três mil jovens, como PGIs emergentes.

Desde o ano letivo de 2002-2003, tornou-se prática usual o modelo de formação docente que, de acordo com Gómez Gutiérrez (2005, p. 8), determinava:

- O primeiro ano da carreira universitária, de caráter intensivo, garante a preparação inicial, que permitirá aos estudantes fundamentar sua prática docente na escola.
- Do segundo até o quinto ano da carreira, o PGI/estudante é radicado em uma escola, com a concepção de microuniversidade, na qual os professores de experiência⁶ se convertem em tutores, responsabilizando-se pela formação do PGI, paralelamente ao preparo acadêmico recebido aos sábados nas sedes universitárias, sob orientação dos ISPs.

Dos cursos de formação de PGI, incorporaram-se 12.553 maestros à ESB, para o ano escolar de 2004-2005, e esse nível de ensino contava, ainda, com a participação de 26.368 professores com experiência, que se converteram em PGI. Em agosto de 2005, mais 4.980 professores iniciaram sua formação (CASTRO RUZ, 2005, p. 4).

Ao cotidiano da ESB cubana incorporou-se, então, maciçamente, o uso da televisão e do vídeo, como forma de elevar a qualidade do ensino, pelo enfoque interdisciplinar, ainda que o protagonismo de toda estratégia educativa deva, de acordo

⁶ São os professores licenciados em carreiras específicas. Por acumularem tempo de docência, foram capacitados para exercer a função de tutores. A transformação do *maestro* emergente em um licenciado está amparada no tutor, que atua de maneira direta, responsável pela orientação do PGI, cujas características pessoais, profissionais, carências e potencialidades ele deve conhecer.

com o projeto, permanecer nas mãos dos professores. “Deles brotam as máximas que fazem da escola uma via de emancipação ou um simples espaço em que ‘mal se aprendem’ conceitos e operações automáticas”, nas considerações de Medero Hernández e Sánchez Medina (2002, p. 28).

A televisão educativa, em rede nacional, emite programas de Geografia, Biologia, Química, Formação de Valores, Educação Artística e Educação Laboral. Os vídeos, disponíveis nas escolas, incluem Espanhol, Matemática, História e Física. A coleção *El Navegante* é composta por dez *softwares* educativos que tratam de temas relacionados às disciplinas de Espanhol, Matemática, Inglês, História de Cuba, História Antiga e Média, Educação Artística, Informática e Ciências Naturais, inspirados em uma conceituação integradora de conteúdos do nível secundário. Esse conjunto constitui uma contextualização de aprendizagem, baseada em tecnologias de hipermídia com mesclas de elementos representativos de diversas tipologias educativas. Para o início do ano escolar de 2003-2004, os programas de computação beneficiavam cem por cento das matrículas, com 46.290 computadores instalados em unidades de educação básica, incluindo as rurais, para o que foi necessário eletrificar com coletores solares 2.368 escolas, das quais 93 contavam com apenas um aluno, de acordo com Castro Ruz (2003, p. 2).

O período escolar em tempo integral, nas ESBs, tem início, aproximadamente, às 7h30min, e conclusão às 16h30min. O objetivo da dupla jornada é oferecer espaços para o tratamento diferenciado a cada aluno. O horário escolar, que deve garantir o planejamento de atividades político-ideológicas, docentes, laborais, esportivas, culturais, recreativas, vocacionais e patrióticas, é variável no decorrer do curso, e, durante as aulas de Inglês, Computação, Esportes e Educação Física, os PGIs realizam encontros de orientação com seus tutores.

O trabalho de cooperação entre os *maestros*, com um grupo maior de alunos, assumiu fundamental importância ao se tomar a decisão de generalizar o novo modelo de ESB em todo o país, diante da possibilidade de insuficientes salas de aula para acolher grupos isolados de quinze alunos, como se concebeu na idéia original. Foram criadas classes de trinta ou de quarenta e cinco alunos, mantendo-se o princípio de um professor responsável pela formação de quinze alunos. Dessa maneira, desenvolveu-se o conceito de trabalho cooperado, a modalidade de organização mediante a qual os PGIs interagem nas tarefas de planificar, organizar e executar o processo educativo. A formação de um coletivo de professores, para direção do processo de ensino-

aprendizagem, manifesta-se na presença dialética e singular de cada elemento. Os docentes, diante da possibilidade de atingir um ambiente de interdependência produtiva e colaboração, devem procurar desenvolver um “trabalho comum para a distribuição de ações adequadas, visando lidar com as dificuldades” (ROJAS ARCE, 2005, p. 10).

O processo de entrega pedagógica, como maneira de garantir que, ao transitar pelo sistema, o estudante seja efetivamente atendido em suas dificuldades e receba tratamento apropriado, deve organizar-se com tempo suficiente, propiciando que os professores visitem centros docentes dos seus futuros alunos e conheçam “in situ” a realidade, podendo melhor adequar o trabalho educativo (GARCÍA RAMIS, 2005b, p.9). Para esse fim, utiliza-se o “expediente acumulativo do escolar”, um relatório escrito, elaborado pelos diversos professores, que acompanham o aluno desde o seu ingresso no sistema formal de educação. Nesse histórico, estão registrados todos os dados significativos do estudante, inclusive as variações do estado de saúde do aluno, as características do meio familiar, os avanços e peculiaridades no campo da aprendizagem, permitindo, assim, efetuar um encaminhamento para outro docente, com qualidade e rigor, particularmente importante na passagem do nível primário para o secundário; procedimento que tem favorecido o decréscimo da evasão escolar, de acordo com o *Informe Nacional de la Educación* (CUBA, 2004, p. 3).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação aponta que os processos educativos em Cuba não podem ser entendidos sem o vínculo com as empreitadas históricas, que cunharam um imaginário de vertentes, desde a época colonial. O caráter cubano emergiu de uma “resistência”, consolidada nas lutas, ao longo do século XIX, nas quais pereceram um terço da população da ilha na época. Da fala dos envolvidos nesse processo de pesquisa, surgiu um sentimento próprio da população cubana propensa a entrelaçar sua trajetória pessoal com a trama histórica do país, a qual oscila entre o passado de lutas, o presente marcado por dificuldades e os interrogantes do futuro.

A formação do professor como militante político tem requerido, além dos saberes docentes, o preparo na qualidade de transmissor dos princípios da Revolução. Entretanto, segundo Machado (1991, p. 96), as convicções ideológicas não podem ser simplesmente ensinadas, mas devem ser adquiridas pelos sujeitos mediante a interiorização de experiências significativas. Meras ações mecânicas não devem ser encaradas como expressão das convicções no campo das ideologias, se essas não

estiverem associadas ao enraizamento de atitudes conscientes. Para Rojas Arce (2000, p. 25), a intencionalidade declarada no projeto da ESB cubana é conseguir “um alto nível de ideologização do ensino”. Cabe ressaltar a clara negativa ao aspecto comum na maioria das reformas em outros países, marcadas pela descaracterização do cunho ideológico, sob a pretensa “dimensão técnica que, no senso comum, tende a ser percebida como neutra” (FERRETTI, 2006, p. 242).

É pertinente entender que a formação de professores configura-se, na realidade cubana, como um problema político, vinculado ao sistema de controle estabelecido entre o poder e o saber. Na construção da identidade profissional, evidencia-se que essa é performatizada pela mediação do discurso oficial. Mais do que isso, trata-se de um processo histórico que reflete as demandas referendadas pela Revolução. Em suma, a formação de professores inscreve-se numa problemática mais ampla que extrapola as dimensões epistemológicas dos saberes da profissão docente e está entrecruzada com os valores societários decorrentes do processo iniciado em 1959.

As transformações educativas, em Cuba, não só afetaram as formas de organização da escola e o caráter do trabalho docente, mas também suscitaram modificações na maneira de pensar como se ensina e como se aprende. Como afirma Abdalla (2006, p. 111) não são suficientes as imposições de regras, é preciso buscar estratégias de mudanças, pois as práticas e a cultura escolar não mudam por decreto. O papel docente na condução do processo muda de pólo, avançando em direção inversa ao fazer improvisado, da mera transmissão compartimentada em uma única disciplina, ao surgir a concepção de que o aluno aprende de várias formas. Com a reorientação da aprendizagem, complexa e repleta de contradições, o que se fortalece na concepção é a necessidade de o professor conhecer cada vez mais os fundamentos de suas práticas, integradas às características de cada aluno, e de sua comunidade. Os procedimentos pedagógicos do projeto para a ESB, entre eles a interdisciplinaridade e o protagonismo do aluno, não representam novidades e não há como recusá-los. No século XIX, Varela afirmava que “o bom professor, quanto menos fala, mais ensina” (BUENAVILLA RECIO, 1995, 89).

O que me parece significativo na experiência dos *maestros* formados “*en la marcha*” é o envolvimento dos especialistas dos ISPs, no plano teórico metodológico, e a sua inserção na dinâmica diária dos centros educativos, pois a noção concreta de coletivo, o trabalho nas sedes universitárias e a própria estrutura das microuniversidades facilitam a partilha de responsabilidades. A luta por uma educação que reconheça e

aprecie as singularidades de cada aluno é incompatível com o transitar dos professores por diversas classes, como indica nossa tradição escolar. Geram-se situações em que, por falta de espaço e tempo, para uma mediação adequada, os educandos são levados, não raramente, ao insucesso em sua aprendizagem. O trabalho docente com grupos de 15 adolescentes, de acordo com o projeto implementado nas ESBs em Cuba, favorece a construção de um ambiente educativo que valoriza e respeita os sujeitos como portadores de histórias e saberes distintos.

Ao movimento global, pautado pela inauguração de novos projetos a cada gestão, que muitos denominam “onda reformista”, pode ser debitado o desperdício de importantes recursos, uma vez que a descontinuidade ignora o esforço empreendido pelos coletivos escolares, o levantamento de dados e a análise de relações do saber historicamente construído. Muitas das reformas pretendidas não chegam às salas de aula, ou não alteram em profundidade seu cotidiano. As chamadas inovações são introduzidas, sem uma avaliação dos erros e avanços das lições que poderiam ser extraídas dos programas que “caíram da moda”. A visão retrospectiva da formação docente em caráter emergencial, nos diferentes contextos que evoluem em Cuba, imbricados ao processo político-social do país, afasta as transformações projetadas para a ESB do perfil das mudanças com base em formulações que partem do zero, sem recuperar a experiência e as pesquisas disponíveis, desconsiderando as condições reais e específicas das práticas.

Com a globalização, o conflituoso entrelaçamento da escola com o trabalho e sua inserção no campo dos valores aponta a transformação na ESB cubana opositora aos modelos que reduzem a educação a um problema setorial, com desprezo ao papel da escola na formação do homem. Ainda que antagônicas, nas concepções das duas tendências – a dos países sob a fórmula do neoliberalismo e a do modelo almejado no socialismo –, a escola é altamente valorizada como o *locus* ideal da concretização dos objetivos no plano político-social. As controvérsias remetem à idéia dos valores absolutos em crise, tornando mais difíceis os mecanismos de valoração que se apresentam, cada vez mais, sujeitos à impositiva indiferença.

Nas palavras de Castellanos Simons (2001, p. 2), “Cuba está no mundo e com o mundo”, sendo parte da sociedade planetária que surgiu com o novo milênio. Portanto, a evolução da economia, a passividade imposta aos jovens em seu processo de socialização e a influência de padrões externos, sobretudo da comunidade cubana residente nos Estados Unidos, conformou um modelo de bem-estar com tendências à

mentalidade de consumidor acima da consciência de produtor, problemas que dificultam a consolidação da escola na esfera educativa. Considerando a deterioração dos princípios identificados com a ética da Revolução, especialmente o coletivismo, verifica-se que os efeitos da tensão manifestam-se com maior agudeza na adolescência. Como consequência, produziu-se uma perda no campo dos valores, e o modelo projetado para a ESB, no meu entendimento, busca consolidar um corpo de resistência no qual os coletivos das escolas são orientados ao trabalho na defesa dos princípios do socialismo, no limite das condições materiais e no âmbito das dificuldades de várias ordens.

Considero que a escola tem contribuído acentuadamente para estabelecer, em Cuba, um quadro distinto do nível de desagregação social que marca as grandes metrópoles da América Latina e do Caribe, onde a violência entrópica demonstra como estamos apartados de sociedades razoavelmente justas. No meu entendimento, a distância que separa os grupos em “desvantagem social”, e os que conhecem a “filiação”⁷, se é que posso assim chamá-los, dentro do formato societário cubano, não inclui a incerteza brutal que nos mantém em estado de alerta contra assaltos à mão armada, seqüestros e outras formas de criminalidade freqüentes nos países alinhados ao capitalismo da era globalizada. Esta análise não exclui o registro da precariedade de moradias, especialmente nas zonas de grande concentração urbana de Havana, as deficiências no abastecimento de água e energia elétrica, as dificuldades no serviço de transporte e no recolhimento de lixo urbano. Saliento ainda que as limitações engendradas na crise surgida com o Período Especial não acarretaram o abandono de prédios escolares, o fechamento de hospitais, o fenômeno dos “meninos de rua” e de populações excluídas pelo sistema de saúde.

A análise dos pressupostos, que norteiam meu juízo acerca do conceito de transformação, permitiu-me compreender a necessidade da crítica ao modelo de educação imposto pelo neoliberalismo e ao papel dos sujeitos políticos na construção de alternativas societárias. Diante desse quadro, pondero que a formação de professores não se pode ater apenas ao domínio do conhecimento técnico-instrumental, evidenciada

⁷ As proposições de Castel (1998), apesar de terem sido forjadas dentro da realidade francesa, trazem importantes contribuições para o debate mundializado. Na maioria das sociedades, criaram-se fronteiras, opondo integrados e excluídos, os “desfiliaados” na acepção de Castel. Para ele, a desfiliação equivaleria à “ausência de inscrição do sujeito em estruturas portadoras de sentido”.

nas inovações circunscritas mais à aquisição de destrezas e menos às dimensões que trabalham relacionalmente com a emancipação dos indivíduos.

No debate mundializado sobre a formação de professores há dois pólos a considerar: o professor como agente e a escola como instituição que abarca uma infra-estrutura. A preocupação com a pessoa do *maestro* é indissolúvel nas políticas de melhoria das escolas como espaços concretos. Concordo com Almeida (2006, p. 88), que as reformas educacionais aceleram e intensificam os elementos que reconfiguram a profissionalização docente, porque não há transformação possível, se as condições materiais mínimas não estiverem asseguradas.

Ao parafrasear Haug (2002, p. 40), em que “nada é novo e tudo é diferente”, na percepção deste estudo sobre a ESB cubana, acredito que o maior diferencial em relação às distintas reformas, realizadas em outros países, é a constância nos investimentos e a forte determinação política que o Estado imprime à educação, ou seja, a intencionalidade das políticas de formação de professores na educação cubana é acompanhada de múltiplas medidas viabilizadoras na dimensão político-epistemológica das transformações pretendidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O Senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ALARCÓN DE QUESADA, Ricardo. **La Universalización de la universidad por un mundo mejor**. In: ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. La Habana, 2006.

ALMEIDA, Maria Isabel de. A Reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais: vozes de professores na escola ciclada. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. (org.) **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador**: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife: Endipe, 2006. p.83-105.

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

BUENAVILLA RECIO, Rolando et al. **Historia da pedagogía en Cuba**. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTELLANOS SIMONS, Doris et al. **Aprender en la escuela**: una concepción desarrolladora. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique Jose Varona”, 2001.

CASTRO ALEGRET, Pedro Luis. Educación y equidad: el trabajo de la escuela con niños y familias en situaciones de desventaja social. In: PEDAGOGÍA 2005. **Resumen**. La Habana, 2005.

CASTRO RUZ, Fidel. Discurso pronunciado. In: ACTO DE GRADUACIÓN DE LA SECUNDARIA BÁSICA JOSÉ MARTÍ, 23 jul. 2005. **Granma**, n.6 (esp.), 2005.

_____. **Discurso pronunciado**. In: ACTO DE INAUGURACIÓN DEL CURSO DE FORMACIÓN EMERGENTE DE PROFESORES INTEGRALES DE SECUNDARIA BÁSICA, 9 set. 2002. Disponible em: <<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/>>. Acceso em: 10 set. 2005.

_____. **Discurso pronunciado**. In: ACTO DE INAUGURACIÓN OFICIAL DEL CURSO ESCOLAR DE 2003-2004, 8 set. 2003. Disponible em: <<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/>>. Acceso em: 10 set. 2005.

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

CUBA (República de). Ministerio de Educación. **Informe 2005**. Disponible em: <<http://www.rimed.cu/pedagogicos.asp#>>. Acceso em: 12 set. 2005.

_____. **El Desarrollo de la Educación**: informe nacional de Cuba. La Habana: Oficina Internacional de Educación, 2004.

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

FERRETTI, Celso João. A Educação profissional e as novas exigências na formação de professores e nas práticas pedagógicas: uma análise crítica. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. (org.) **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador**: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife: Endipe, 2006. p.241-257

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A Relação escola trabalho no processo de formação de professores**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1996. (Relatório Técnico)

GARCÍA RAMIS, Lisardo. El Modelo de secundaria básica en Cuba: fundamentos teóricos para su currículo. In: PEDAGOGÍA 2005. **Encuentro por la unidad de los educadores**. La Habana: 2005a. (Curso Pre-evento)

_____. Un modelo de escuela y de currículo para la secundaria básica cubana actual: fundamentos pedagógicos. In: PEDAGOGÍA 2005. **Resumen**. La Habana, 2005b.

GÓMEZ GUTIÉRREZ, Luis Ignacio. "Cuba: una revolución en la educación". In: PEDAGOGÍA 2005. **Encuentro por la unidad de los educadores**. La Habana, 2005.

HAUG, Wolfgang F. Nada es nuevo y todo es diferente. **Revista Internacional Marx Ahora**. La Habana: Ediciones Cubanas, n.13, p.40-52, 2002.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Socialismo, trabalho e educação**: o trabalho como princípio educativo em Cuba. Belo Horizonte: 1991. Tese (livre-doc.) Universidade Federal de Minas Gerais.

MARTÍ, José. **Obras completas**. La Habana: Ciencias Sociales, 1975.

MARTÍNEZ LIMA, Maritza. **José Martí**: autor intelectual de la batalla de ideas. Disponível em: <<http://www.monografias.com/trabajos15/marti-ideas/marti-ideas.shtml>>. Acesso em: 21 out. 2005.

MEDERO HERNÁNDEZ, Norma; SÁNCHEZ MEDINA, Mayra. Maestro, comunicador, sensibilizador. In: **Revista Educación**. La Habana: Pueblo y Educación, Instituto Cubano del Libro, n.107, p.45-49, sept./dic.2002.

PORTELA FALGUERAS, Rolando. Ante los nuevos retos de la secundaria básica: contribución a una evaluación integral y desarrolladora de los escolares. In: **PEDAGOGÍA 2005. Resumen**. La Habana, 2005.

ROJAS ARCE, Carlos. La Experiencia cubana en la realización del cambio educativo en la secundaria básica. In: **PEDAGOGÍA 2005. Resumen**. La Habana, 2005.

_____. **Informe de la investigación de seguimiento de las transformaciones en las secundarias básicas de Ciudad de La Habana**. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, 2000.

VALLE LIMA, Alberto et al. **La Transformación educativa**: consideraciones. La Habana: Pueblo y Educación, 2003.