

Universidade Católica de Santos

Mestrado em Educação

***LOS VALIENTES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
ESCOLA SECUNDÁRIA BÁSICA EM CUBA***

MARIA DO CARMO LUIZ CALDAS LEITE

Santos

2006

Universidade Católica de Santos

Mestrado em Educação

***LOS VALIENTES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
ESCOLA SECUNDÁRIA BÁSICA EM CUBA***

MARIA DO CARMO LUIZ CALDAS LEITE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, linha de pesquisa: formação do educador - dimensão político-pedagógica -, sob orientação da Prof^a Dra. Angela Maria Martins.

Santos

2006

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
SIBIU

L533v LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas
Los Valientes: a formação de professores na escola secundária
básica em Cuba / Maria do Carmo Luiz Caldas Leite – Santos: [s.n.], 2006
312 f. ; 30 cm. (Dissertação de Mestrado - Universidade Católica de
Santos, Programa de Mestrado em Educação)

I. Leite, Maria do Carmo Luiz Caldas. II. Título.

CDU 37(043.3)

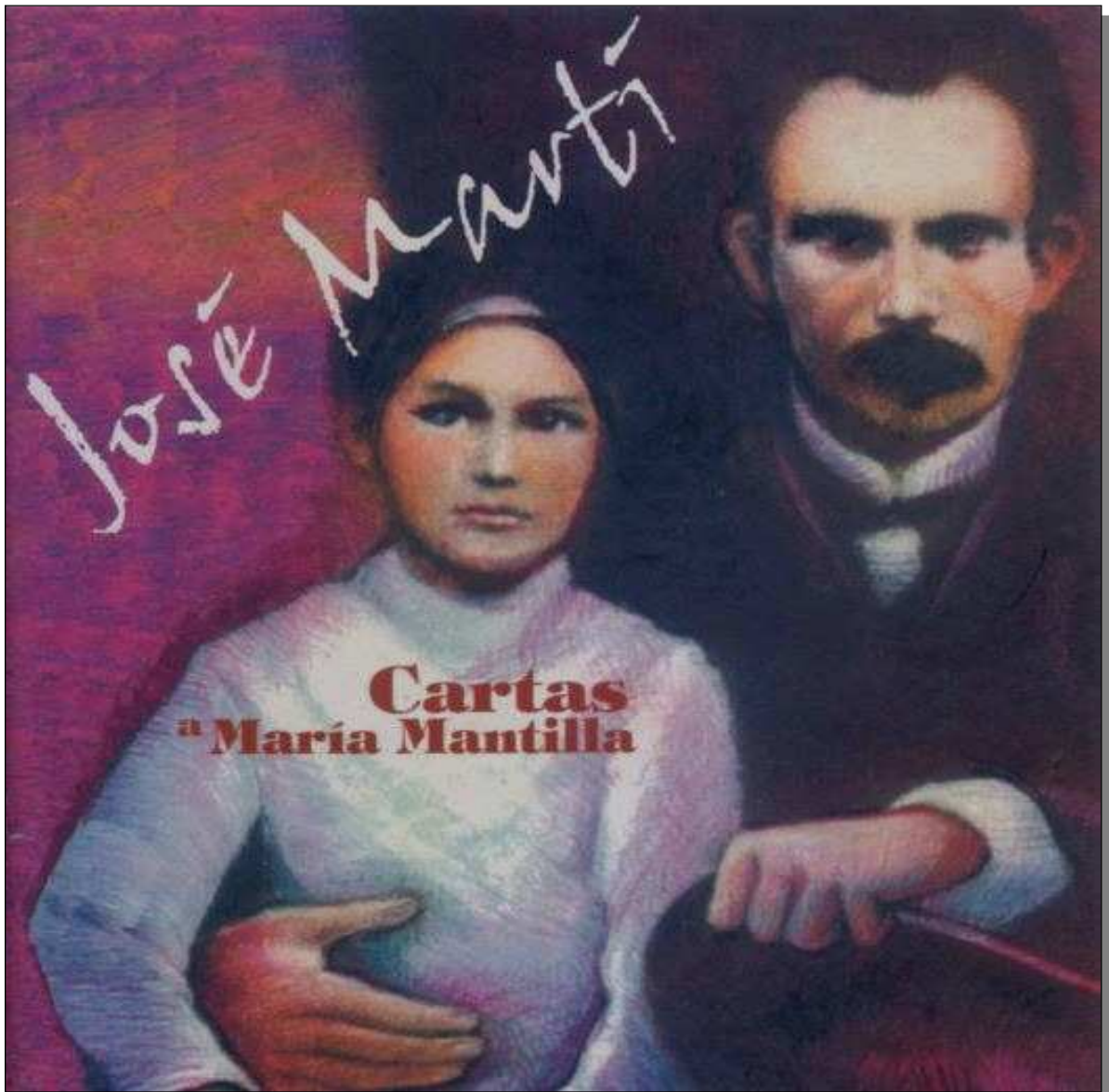
Esta pesquisa contou com o apoio financeiro da Universidade Católica de Santos

COMISSÃO JULGADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, ____/____/____

Assinatura: _____



Nidia Fernández

Editorial Gente Nueva

El pueblo más feliz es el que tenga mejor educados a sus hijos, en la instrucción del pensamiento, y en la dirección de los sentimientos. Un pueblo instruido ama el trabajo y sabe sacar provecho de él. Un pueblo virtuoso vivirá más feliz y más rico que otro lleno de vicios, y se defenderá mejor de todo ataque. Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres.

José Martí

A todos los valientes,

Que nas salas de aula dos recantos
mais longínquos do mundo, nos
montes, nas periferias das cidades,
nos campos, nas situações adversas,
são capazes de dedicar o melhor de
suas vidas ao ato de educar.

*Tú, compañero, fruto de la humildad
Me has enseñado tantas cosas claras
Que donde estoy, está tu claridad.*
Antonio Guerrero

AGRADECIMENTOS

Mais do que a defesa de um trabalho acadêmico, esta dissertação evoca um balanço revelador de buscas entrelaçadas e de um projeto coletivo. O momento é propício para resgatar as vontades compartilhadas e o entusiasmo solidário que nos despertam para a batalha de idéias e para o sonho de que um mundo melhor é possível.

Agradeço, especialmente, à professora doutora Angela Maria Martins, minha orientadora, pela confiança depositada desde o nosso primeiro encontro. Seus conhecimentos e sua seriedade, aliados à privilegiada inteligência, contribuíram, de forma definitiva, para o despertar deste projeto e para iluminar os caminhos pelos quais nos lançamos.

Registro minha sincera gratidão aos professores doutores Nereide Saviani e Celso João Ferretti, pela leitura cuidadosa do volumoso relatório de qualificação e por todas as preciosas sugestões que redirecionaram este trabalho.

À professora doutora Mayra Rosario Moreno Pino, da Universidade de Holguín – Cuba –, por sua aceitação em compor a banca de defesa e pelos comentários enriquecedores dirigidos ao meu trabalho, que muito me estimulam a seguir nesta pesquisa.

Às professoras doutoras Francisca Eleodora Santos Severino, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, Maria Aparecida Franco Pereira, Maria de Fátima Barbosa Abdalla, Maria Helena Bittencourt Granjo e Martha Abrahão Saad Lucchesi reservo meu carinhoso reconhecimento por acompanharem atentamente meus esforços e angústias nesta jornada. Sem a gentil e valiosa contribuição de todas, certamente este trabalho não existiria.

Às professoras doutoras Lucília Regina de Souza Machado e Helena Costa Lopes de Freitas pela forma amável com que me propiciaram a leitura de seus significativos aportes ao estudo da Educação em Cuba.

À Professora Maria Helena de Almeida Lambert, pelo estímulo, à Universidade Católica de Santos pelo apoio financeiro, aos amigos professores da universidade e colegas do mestrado pelas inestimáveis colaborações na realização desta pesquisa.

Ao professor doutor Carlos Rojas Arce, do Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” de Havana, e à professora doutora Luisa García Miranda, do Ministério de Educação Superior de Cuba, pela generosa acolhida.

Aos *maestros* Mara Olivé Santana, Yelena Rodríguez Veranes e Jaiser Jaquinet Iser gostaria de dizer que os professores são essenciais para se assegurar valores como a solidariedade, o respeito e a amizade. Feliz a escola que pode tê-los como educadores!

Aos pais, professores e alunos cubanos, especialmente àqueles que estiveram mais próximos deste trabalho, pela fundamental contribuição.

À professora Mary Cléa de Barros, diretora da EE “Professor Primo Ferreira”, aos colegas professores e aos milhares de alunos com os quais convivemos durante trinta anos, pela partilha e encorajamento que nos permitiram vislumbrar as possibilidades da Educação.

Há pessoas decisivas em nossas vidas, pois sem elas tudo seria diferente, sem luz e sem brilho. A *mis hermanos* Isabel, Clara, Emilio e Jorge Enrique pela presença incentivadora, pela lealdade e pelas *miradas* de afeto.

Ao Olímpio, companheiro de sempre, por tudo que construímos juntos, em especial nossa bem sucedida obra, a educação de nossos filhos, nosso orgulho e a razão maior de nossa felicidade.

Aos meus queridos Wladimir, Fabiano, Vanessa e Daniel a quem pude ensinar algumas coisas e com quem estou aprendendo muitas...

Aos novos queridinhos Juliana, Francislene, Alexandre e Aline que chegaram para completar o significado de nossas alegrias.

Ao meu irmão Caldas, que com sua admirável capacidade intelectual e rara coerência política, comigo debateu, de forma estimulante, muitos aspectos deste trabalho.

Ao meu pai Antonio e à minha família pelo incentivo e ajuda sempre presentes.

Uma palavra final de agradecimento, à minha mãe Luiza, por seu amor e carinho que me acompanham em todos os momentos da vida.

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender o processo de transformação implementado nas escolas secundárias básicas em Cuba – as ESBs – que atendem alunos dos 7º, 8º e 9º *grados*. O recorte prioriza a formação do professor generalista integral, no bojo do movimento de universalização do ensino superior em curso no país. O percurso metodológico fundamenta-se em uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico, com base nas referências fornecidas por André (2004a; 2004b). Os questionamentos emanam da compreensão de uma mudança que, oposta às concepções formalistas, lança desafios na formação de um novo professor e reestrutura, em todo país, os Institutos Superiores Pedagógicos – os ISPs – e as escolas, tratadas como microuniversidades. Dentre os objetivos encontram-se: explicitar as características do *cambio* nas secundárias básicas em Cuba; discutir os fundamentos da formação docente, o conceito de microuniversidade, e, finalmente, analisar o contexto nas escolas secundárias básicas cubanas, buscando construir contrapontos necessários para evidenciar os avanços, as dificuldades, as contradições, bem como as possibilidades de operacionalização da reforma. Ao proceder à reflexão das pesquisas nessa área, destacam-se os trabalhos de Rojas Arce et al (2002), Rojas Arce (2005), García Ramis et al (2003, 2004) e García Ramis (2005a; 2005b), fundamentais no embasamento teórico desta investigação. Em 2001, na busca de soluções para os problemas que afetavam as escolas secundárias básicas, um coletivo de professores dos ISPs de todas as províncias implementou a idéia de formar professores generalistas integrais – os PGIs – capazes de ministrar todas as *asignaturas*, exceto Inglês e Educação Física, a um grupo de 15 alunos. Mostrou-se necessário conhecer quem seria esse profissional, no âmbito das políticas de formação. O comprometimento do docente deveria centrar-se num fazer diferenciado para cada grupo estudantil e para cada aluno em particular, consolidando o papel do *maestro* como educador. Transfigurava-se também a relação do professor com a família, objetivando novas formas de interação. A prática docente, tornando-se mais integral, assumiria uma nova complexidade no sentido de favorecer o desenvolvimento individual de cada aluno. A presença das novas tecnologias, incluindo aulas televisivas, computadores e vídeos, é uma realidade nas escolas, ainda que o protagonismo da estratégia educativa, de acordo com o modelo projetado, deva estar nas mãos dos professores.

Palavras-chave: Educação em Cuba, Escola Secundária Básica, Reforma Educacional.

RESUMEN

La investigación está dirigida a comprender el proceso de transformación implantado en las Escuelas Secundarias Básicas en Cuba (ESB) que atienden alumnos de 7º, 8º y 9º grados de la Enseñanza Media. La modalidad prioriza la formación del profesor general-integral, como etapa del movimiento de universalización de la Enseñanza Superior que se realiza en el país. La referencia teórica-metodológica del trabajo se fundamenta en un abordaje cualitativo etnográfico, con base en los aportes de André (2004a; 2004b). Las interrogantes nos dirigen a la comprensión de un cambio opuesto a concepción formalista, bajo retos en la formación de un nuevo profesor y la reestructuración, en todo el país, de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) y de las escuelas, convertidas en microuniversidades. Dentro de los objetivos se encuentran: explicitar las características del cambio en las escuelas secundarias básicas en Cuba; discutir los principios en que se basa la formación de los docentes, el concepto de microuniversidades y finalizando, analizar el contexto en las escuelas secundarias básicas cubanas, buscando construir contrapuntos necesarios para determinar los avances, las dificultades y las contradicciones, así como las posibilidades operacionales o funcionales de los cambios. Al proceder en la reflexión de las investigaciones en esta área, se destacan los trabajos de Rojas Arce y otros (2002), Rojas Arce (2005), García Ramis y otros (2003, 2004) y García Ramis (2005a; 2005b), como los fundamentales referentes teóricos de esta investigación. En 2001, en la búsqueda de soluciones a los problemas que afectaban a las ESB, un colectivo de profesores de los ISPs en todo país implementó la idea de formar profesores generales integrales (PGI) capaces de impartir todas las asignaturas, con excepción de Inglés y Educación Física, a grupos de 15 alumnos. Se hizo necesario determinar las características del nuevo profesional. El comprometimiento del docente se debía centrar en el trabajo diferenciado de cada grupo estudiantil y para cada alumno en particular, consolidándose así, el papel del maestro como educador. También se reconfiguró la relación del profesor con la familia, determinando nuevas formas de interacción. La práctica docente, siendo más integral, asumiría una nueva y compleja etapa de desarrollo individual de cada alumno. La presencia de las nuevas tecnologías, incluyendo las clases televisivas, computadores y videos, es una realidad en las escuelas, a pesar de que el protagonismo de las nuevas estrategias educativas, de acuerdo con el modelo proyectado, esté, en la práctica, en las manos de los profesores.

Palabras-clave: Educación en Cuba, Escuela Secundaria Básica, Reforma Educacional.

ABSTRACT

The research intends to understand the transformation process implemented on Secondary Basic High Schools in Cuba – the ESBs – that attends students from 7th, 8th and 9th level. This study is focused on the formation of polyvalent teachers during an ongoing movement that intends to modify the high school to become a universal education, which is taking place all over the country. The theoretical referential of the methodological course is based on an ethnographic qualitative approach (ANDRÉ, 2004a; 2004b). The questions risen up come from the comprehension of an educational change that, opposed to the formal conception, casts challenges on the formation of a new teacher and also restructure, in the whole country, the Pedagogic Superior Institutes – the ISPs – and the schools, treated as micro-universities. The objectives of this study are: to expose the characteristics of the change on the secondary basic in Cuba; to discuss the basis of the teaching staff formation and the concept of university unit and micro-university and, finally, to analyze this context on secondary basic high school, building other points of view necessary to make evident the advances, the difficulties, as well as the possibilities to make the reform coming to life. During the research period in this area, the most significant works were Rojas Arce et al (2002), Rojas Arce (2005), García Ramis et al (2003; 2004) and García Ramis (2005a; 2005b), essential to the theoretical basement of this investigation. In 2001, a team of ISPs from all country regions was searching for solutions to the problems that affected the secondary basic high schools and they implemented the idea to make polyvalent teachers – the PGIs – that would be able to teach all of the *asignaturas*, except for English and Physical Education, for a small group of 15 students. It had been showed up necessary to know who would be this professional in the public formation programs. The teacher commitment should focus on a complete different kind of dynamic for each group of student and for each student in particular, so that the figure of the *maestro* as an educator would become stable. It also changed the relation between the teacher and the family, creating new forms of interaction. The teaching practice, being more complete, would assume a new complexity on the sense of helping the individual development of each student. The presence of new technologies, including television classes, computers and videos, is a reality on the schools, although educational strategies protagonist, according to the projected model, should be on the hands of the teacher.

Key words: Education in Cuba, Secondary Basic High School, Educational Reform

RELAÇÃO DE QUADROS

Quadro 1 - Os subsistemas do ensino geral	108
Quadro 2 - Transformação da ESB cubana.....	142
Quadro 3 - Concepções curriculares	157
Quadro 4 – Coleção de <i>softwares</i> El Navegante utilizada nas ESBs cubanas	170
Quadro 5 - Boletim de reconhecimento da aluna Carla (sétimo <i>grado</i>).....	188
Quadro 6 - Boletim mensal de Carla da ESB “Nuestra América”.....	189
Quadro 7 - Horário escolar de Carla da ESB “Nuestra América”.....	190
Quadro 8 - Distribuição das <i>asignaturas</i> para 2003-2004 na ESB “Ismaelillo”.....	199
Quadro 9 - Horário escolar do nono <i>grado</i> da PGI Helena em 2004-2005	200

LISTA DE SIGLAS

ESB – Escola Secundária Básica

FAR – Forças Armadas Revolucionárias

ICCP – Instituto Central de Ciências Pedagógicas

ISP – Instituto Superior Pedagógico

MINED – Ministério de Educação da República de Cuba

OPJM – Organização de Pioneiros José Martí

PGI – Professor Generalista Integral

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SNE – Sistema Nacional de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

Apresentação	16
Introdução	20
Objetivos.....	23
O percurso metodológico.....	24
Dos capítulos.....	33
Capítulo 1 – A percepção do contexto	38
1.1 A interface da educação com as mudanças no século XX	38
1.2 Conceitos e evidências: transformações, reformas, mudanças e <i>cambios</i>	46
1.3 O neoliberalismo e as políticas educacionais: descentralização, descontinuidade, autonomia e inclusão	55
Capítulo 2 – Cuba: antecedentes históricos e fundamentos	66
2.1 A sociedade formada por retalhos	66
2.2 A Pedagogia na sociedade do açúcar.....	69
2.3 As transformações que afetaram os processos sociais em Cuba	77
2.4 Professores de Martí: <i>el maestro es la letra viva</i>	82
2.5 Gênese e desenvolvimento de uma desavença	86
2.6 A unidade das forças revolucionárias	88
2.7 O Período Especial em Tempos de Paz	91
2.8 O Sistema Nacional de Ensino.....	98
2.9 O vínculo do trabalho com o estudo	108
2.10 A universalização da Educação Superior.....	113
Capítulo 3 – A Escola Secundária Básica em Cuba: análise dos fundamentos das transformações.....	117
3.1 Ensino-aprendizagem e desenvolvimento.....	117
3.2 Uma nova concepção de escola	122
3.3 A formação do professor geral integral	127
3.4 O modelo da escola.....	137
3.5 O transitar pela escola.....	142
3.6 Os órgãos de direção e técnica da ESB.....	148
3.7 Idéias básicas sobre as transformações curriculares na ESB	151
3.8 A ESB e as novas tecnologias.....	165
3.9 O caráter laboral e politécnico do ensino na ESB	172

Capítulo 4 – Uma interlocução com a realidade: a convivência com professores, alunos e pais	176
4.1 A ESB “Nuestra América”: José, Mariana, Carla, Luisa e Ernesto	176
4.2 A ESB “Abdala”: Helena, Raúl, Ana e Emílio	193
4.3 O contexto escola-família	208
4.4 O uso das novas tecnologias.....	213
4.5 Os dilemas sobre as transformações pretendidas.....	216
 Algumas Considerações	 225
 Referências Bibliográficas	 246
 Anexos	 271

APRESENTAÇÃO

Quem nada conhece nada ama. Quem nada pode fazer nada compreende, quem nada compreende nada vale. Mas quem compreende também ama, observa, vê... Quanto mais conhecimento houver inerente numa coisa, tanto maior o amor... Aquele que imagina que todos os frutos amadurecem ao mesmo tempo, como as cerejas, nada sabe a respeito das uvas.

Paracelso

Este trabalho nasceu de duas paixões: o amor à escola e o amor a Cuba. Gabriel García Márquez, em sua obra *El Amor en los Tiempos del Cólera*, com seu realismo mágico, nos fala dos sentimentos na vida das pessoas em idade madura. Fermina Daza, a protagonista de tão inspiradas páginas, questionada sobre os sentimentos que a partir de certa idade passariam a ser indecentes, argumentou com grandeza sobre a vantagem de sermos velhos – já não somos mandados por ninguém, e o amor passa a ser um estado de graça, não um meio para nada, mas uma origem e um fim em si mesmo.

Há muito, a paixão iluminou a realidade que agora pretendo investigar. Quando, no início de 1959, os jornais estamparam as notícias do grupo de jovens revolucionários, cujas fisionomias, para mim, eram plenas de um entusiasmo inusitado, descobri, com a curiosidade de meus 11 anos, uma ilha perdida no mar das Caraíbas. Com a chamada crise dos mísseis, os “barbudos” seriam responsabilizados pela terrivelmente ameaçadora Terceira Guerra Mundial. Tempos antes, na escola, ouvi com atenção as desventuras de Nero, que, louco, mandou atear fogo em Roma. Naquele momento, minha preocupação era entender se haveria insanidade gigantesca o suficiente para alguém incendiar o mundo.

Em 1960, vindo de Havana, Sartre visitou o Brasil acompanhado por Simone de Beauvoir. Prefaciando o livro *Furacão sobre Cuba*, ele narrou, em razão da curiosidade dos brasileiros acerca do movimento rebelde, a descoberta dos motivos pelos quais a felicidade e a tristeza eram sentimentos fortemente vivenciados pelo povo cubano. “A alegria sempre

desperta, no construir; a angústia, no temor permanente de que uma violência estúpida esmague tudo” (SARTRE, 1960, p. 243). Em 1968, esse livro, que animava as compenetradas coleções de Cálculo e Mecânica Quântica, desapareceu de minha estante. Ainda cursando a licenciatura em Física na PUC-SP, numa época conturbada por perseguições, tanto no âmbito da universidade como na escola pública, iniciei minha carreira de professora. Muitas imagens permaneceram, com marcas indeléveis, em meu passado e em minhas memórias.

A história desses amores é longa. Como toda relação requer momentos para um distanciamento saudável, em 1986, em minha primeira viagem a Cuba, movia-me o desejo de esquecer as escolas, por algumas semanas, mas foi impossível, pois a cada quadra um grupo de *niños* barulhentos, entrando ou saindo das aulas, exigiam especial atenção.

Localizada no privilegiado Mar do Caribe, a amena temperatura e o regime de chuvas tropicais modelaram uma paisagem motivadora, que Cristóvão Colombo, em 1492, descreveu como *la tierra más hermosa que ojos humanos jamás vieron*. O célebre geógrafo Alejandro Humboldt, no século XVIII, observou as extensas e lindas praias, a diversidade da flora e fauna, como um espaço de abundância e rico em belezas naturais. Nos campos da *Sierra de Escambray*, entre montes cobertos por uma profusão de palmas reais e o céu fortemente azul, compreendi que havia algo novo, distinto para mim, naquela pequena ilha. De manhã, uma enormidade de crianças limpas, calçadas, com aparência saudável e a postura que somente a dignidade confere às pessoas, seguia em direção às escolas. Em curtos intervalos, surgiam, diante de meu olhar de professora curiosa, as pequenas escolas com jardins floridos e carinhosamente bem cuidados, ao redor de um busto branco de José Martí. Como durante décadas ouvi dizer que “um governo que fizesse estradas teria feito tudo”, na magia do valor conferido à Educação, nasceu este amor. Glosando as palavras do patrono dessas escolas: “*tal*

como aquí te pinto, tal te han visto mis ojos. Con esos arreos de gala me has aparecido. Esos riachuelos han pasado por mi corazón” (CHACÓN NARDI, 1984, p. 51).

Huberman (1992), ao analisar as trajetórias pessoais, considera que os ciclos na vida dos professores indicam a compreensão e os percursos do desenvolvimento, assim como as características que interferem e são influenciadas pelas atividades profissionais. As ações no início de carreira são permeadas pelo entusiasmo da descoberta. Depois embrenha-se a fase de estabilidade e relativização dos insucessos, seguida da monotonia que emerge no dia-a-dia da sala de aula. Por fim, com o decréscimo da ambição, surge o distanciamento afetivo, o conservadorismo e as lamentações em relação às atitudes dos alunos e às políticas educacionais. O caminho natural é o culto ao passado, o recuo, a interiorização de mágoas e o desinvestimento no trabalho docente (MIZUKAMI, 2003, p. 66).

Na trilha sugerida por Huberman, colheu-me a paixão por uma nova escola. Como os professores geralmente lecionam em jornadas duplas, ou até triplas, o tempo de serviço concomitante e as longas horas de atividades docentes nos levam a crer que acumulamos séculos de trabalho. A ancoragem de Huberman converge para Martí (1975, t.21, p. 129):

Sucede casi siempre que las relaciones que el amor comenzó concluyen por no tener más lazos de unión que el deber. (...) Y de muchos de quienes puede decirse con aparente razón: “Se querían antes de conocerse”, ha podido decirse después: “Se dejaron de querer en cuanto se conocieron”.

Talvez estas páginas assemelhem-se muito a um “romance da Educação”. Parafraseando Meirieu (2005, p. 19), com possíveis desvios, um romance sem batalhas nem duelos, mas pleno de tensões e conflitos a cada passo. Sem demasiados acidentes de percurso, porém com uma infinidade de bifurcações possíveis.

Segundo Martins (2001, p. 261), “a literatura possui todas as vantagens que um texto técnico não tem: enriquece a imaginação e ilumina a realidade”. Recordando Kafka, a literatura é sempre uma expedição à verdade. Porém, o que é literário e o que é científico? O olhar apaixonado carece sempre de cientificidade? No prelúdio do livro *Jardín*, em meio a um

mar de dúvidas, uma das mais singulares figuras da literatura cubana do século XX, Dulce María Loynaz busca refúgio no sábio alemão Schleider: “Em que é inferior o horticultor cuidadoso, que nos presenteia com frutas delicadas, do botânico consumado que nos descreve os tecidos vegetais? É verdadeiramente científico que haja desdém de um pelo outro?”

INTRODUÇÃO

Os discursos, de quem não viu, são discursos, os ditames de quem viu, são profecias. (...) Sinal da profecia é o coração, porque, conforme cada um tem o coração, assim profetiza. Os antigos, quando queriam prognosticar o futuro, sacrificavam os animais, consultavam-lhes as entranhas, e, conforme o que viam nelas, assim prognosticavam. Não consultavam a cabeça que é o assento do entendimento, senão as entranhas que é o lugar do amor, porque não prognostica melhor quem entende, senão quem mais ama.

Padre Vieira¹

Esta pesquisa busca investigar o processo de transformação implementado nas escolas secundárias básicas cubanas, que atendem alunos, entre 12 e 14 anos, dos 7º, 8º e 9º *grados*. O recorte prioriza a formação do professor generalista integral – o PGI –, dentro do movimento de universalização do ensino superior em curso nesse país, como parte do processo conhecido como *Batalla de Ideas*².

De acordo com o Informe do Ministério da Educação (CUBA, 2005), a ESB faz parte da educação obrigatória, juntamente com a Educação Primária, apresentando como objetivo fundamental o desenvolvimento de habilidades próprias da Língua Materna, da Matemática, do conhecimento de outro idioma e das Ciências Naturais e Sociais, além de contribuir para a formação estética, a prática de esportes e o domínio elementar dos princípios técnicos, estreitamente vinculados à atividade produtiva.

O problema que norteou o desenvolvimento deste estudo desencadeou-se por inquietações originadas em estudos anteriores e idéias acumuladas nos 30 anos de vivência como professora em cursos de formação docente. O objeto da investigação recaiu sobre as

¹ Trecho do *Sermão da Terceira Domingo do Advento*, escrito em 1669.

² *Batalla de Ideas* é o movimento de massificação da cultura e da educação, desencadeado em dezembro de 1999, em razão da mobilização do povo cubano para resgatar o menino Elián González. As ações que se desenrolam no programa *Batalla de Ideas*, para oferecer uma cultura geral e integral aos cubanos, incluem estratégias para: eliminar a desigualdade que possa ter sido gerada, como consequência do período de crise em todas as esferas da sociedade, deflagrado pelo desmoronamento do antigo campo socialista e da extinção da URSS; dar prioridade às ações voltadas aos setores mais vulneráveis da população; obter uma sociedade sem desempregados e sem presos, e garantir, a todos os cidadãos, não somente igualdade de oportunidades, mas também de possibilidades (MARTÍNEZ LIMA, 2005).

mudanças na escola secundária básica, em razão da importância que o modelo projetado vem obtendo no sistema educacional cubano.

Os questionamentos buscam compreender o processo educativo fundamentado nos desafios da formação de um novo professor, numa revolução em todas as províncias do país, que reestrutura o funcionamento dos institutos superiores pedagógicos, das sedes universitárias³ e das escolas secundárias básicas, tratadas como microuniversidades. Não é possível explicitar os fundamentos da carreira do *profesor general integral*, sem debater a proposta legalmente estabelecida em Cuba para as ESBs, com a qual os *maestros*⁴ têm que se haver em suas atividades.

Considereii significativo, na escolha do tema, o papel histórico da experiência⁵ cubana no âmbito das Américas, referência aos povos dos países “periféricos”, o outrora chamado Terceiro Mundo. Por fim, a identificação cultural da ilha com o Brasil torna-se relevante, quando adentramos nas formas de sociabilização de quem sempre enfrentou dificuldades, nas manifestações artísticas e na denominada *cubanidad*⁶. Há muitos elementos que nos permitem inferir essa identidade, incluindo a nossa condição de ex-colônia, o extermínio das populações indígenas e a escravidão dos negros originários das mesmas famílias africanas, o que aproxima nossos traços físicos, fruto de uma mistura étnica semelhante à brasileira, o gingado de nossas músicas e nossas danças, a culinária e o próprio sincretismo religioso. “As

³ A sede universitária é o local onde os professores em formação desenvolvem as atividades acadêmicas e recebem orientações voltadas às práticas docentes. O funcionamento das sedes ocorre sob responsabilidade do aparato administrativo do Mined, para dar seguimento às microuniversidades. As sedes e as microuniversidades são conceitos que se fortaleceram com a universalização do ensino superior.

⁴ *Maestro*, na terminologia cubana, é a forma de se denominar os professores da escola pré-primária, da primária e da ESB.

⁵ De acordo com Machado (1991, p. 12), o conceito de experiência está sendo empregado para designar a prática social coletiva, na sua dimensão de processo, ou seja, interação dos sujeitos sociais, historicamente determinados, com o mundo objetivo, e na sua dimensão de produto, resultado desta interação.

⁶ A *cubanidad* não está somente em um resultado, mas também no processo complexo de formação do povo cubano, desintegrativo e integrativo, nos elementos substanciais colocados em ação, no ambiente em que se opera e nas vicissitudes de seu transcurso (RODRÍGUEZ RIVERA, 2005, p. 7).

similaridades são muitas, quando a cultura é considerada o fruto dinâmico e intrínseco das dimensões produtiva e social”, nas palavras de Santos, M. F. (1999, p. 67).

A participação em inúmeros eventos educacionais em Havana e outras províncias propiciou o enriquecimento de minha relação com a escola cubana e forneceu elementos para adentrar à compreensão das complexas situações vivenciadas pelo povo cubano, bem como dos processos históricos desencadeados no atual contexto político-social. Da frequência aos institutos superiores pedagógicos, escolas, universidades, centros de produção cultural e literária extraí os elementos básicos dessa busca. Entretanto, a convivência com o povo e o contato com professores, pesquisadores e famílias possibilitou-me formular caminhos para a construção de uma postura crítica dos processos educacionais, tanto em Cuba como no Brasil. Ao proceder à reflexão das pesquisas nessa área, destaco os trabalhos⁷ de Rojas Arce et al (2002), Rojas Arce (2005), García Ramis et al (2003, 2004) e García Ramis (2005a; 2005b), fundamentais no embasamento teórico desta investigação.

Procedendo à análise da experiência educacional cubana, considero significativo apontar os estudos de Freitas, H. (1996, 2000), sobre a formação de professores em Cuba, e de Machado (1991), no qual foram desenvolvidas extensas e valiosas considerações sobre o sistema educativo cubano, demonstrando a importância da categoria trabalho nos processos da Educação naquele país.

O levantamento bibliográfico inicial da investigação foi realizado através de consultas a várias bibliotecas em Cuba, em especial no ISP “Varona”. O material na área de Educação, disponível em livrarias⁸ e nas feiras internacionais do livro realizadas em Havana, constituiu uma significativa ajuda na compreensão da temática.

⁷ Toda bibliografia citada, escrita em Espanhol, tem tradução livre realizada pela autora deste trabalho, exceto em alguns casos nos quais a tradução acarretaria perda significativa da força de expressão própria do autor, como no caso das citações de Martí.

⁸ Destaque-se que em todas as 14 províncias do país há um grande número de livrarias com obras acessíveis e uma variedade expressiva de “sebos de rua”, onde foi possível encontrar raridades, que me permitiram, durante anos, conhecer e estudar algo sobre a História de Cuba, sua cultura e sua gente.

Na forma de pesquisa acadêmica, o foco de observação passou de uma imensa floresta para uma árvore em crescimento – a nova escola secundária básica – instituída como parte do Programa *Batalla de Ideas*. O início desse percurso ocorreu em 1986, quando de minha primeira ida a Cuba⁹, e foi tomando corpo nas viagens de retorno à ilha caribenha.

Contudo, no desenvolvimento das investigações, constatei que minha percepção da conjuntura internacional de fatores relacionados às reformas e à carga histórica do significado das ações educativas não poderia ser desvinculada do tratamento voltado aos intervenientes na escola cubana em transformação. O imbricamento das políticas neoliberais com a tomada de decisões no âmbito da Educação ocorre mundialmente de forma avassaladora, com o consentimento e a compreensão, ou não, dos envolvidos nesse processo. Recorrendo às palavras de Martí (1975, t.1, p. 290), é um processo semelhante à *corriente silenciosa que corre dentro de la existencia aparente, como por debajo de ella, no sentida a las veces por el mismo en quien hace su obra sigilosa*.

Objetivos

- Explicitar as características das transformações nas escolas secundárias básicas em Cuba, numa perspectiva histórica de sua sociedade, visando discutir os fundamentos da formação do professor generalista integral.
- Analisar, no cotidiano, a implementação das mudanças nas escolas secundárias básicas, buscando revelar os contrapontos necessários ao discurso oficial que evidenciem os avanços, as dificuldades, as contradições, bem como as possibilidades no processo de formação desse novo professor.

⁹ Ano em que ocorreu o reatamento das relações diplomáticas entre Brasil e Cuba, rompidas em 1964.

O percurso metodológico

A crise do paradigma da modernidade foi desencadeada quando Einstein enunciou os princípios acerca da relatividade e da simultaneidade dos acontecimentos, segundo Santos, B. (2001, p. 57). Do eminente sociólogo, tomo a liberdade de emprestar a idéia para colher na Física considerações pertinentes à Mecânica Quântica sobre os métodos investigativos. Desde as descobertas, em 1905, das propriedades corpusculares das ondas, passaram-se quase 20 anos antes que alguém especulasse sobre as possibilidades do inverso ser válido. Em 1924, De Broglie apresentou a teoria da matéria com propriedades ondulatórias e corpusculares. A incerteza incorporou-se às Ciências quando Heisenberg, em 1925, enunciou seu princípio: “É impossível conhecer simultaneamente a posição e a velocidade exata de qualquer partícula”. As rupturas implícitas nesta formulação de Heisenberg influenciaram, muito além da Física, o próprio pensamento humano (TOLEDO PIZA, 2003, p. 32). Daí extraímos a conclusão que não é possível observar ou medir um objeto sem nele interferir. Martins (2001, p. 3) refere-se à possibilidade de fazer pesquisas no mundo contemporâneo:

Se a necessidade de iluminar a investigação solicitasse uma hipótese de saída para nortear os rumos do caminho a ser percorrido, ela seria formulada como um campo imprevisível repleto de possibilidades, pois creio que os problemas são modificados cotidianamente e as verdades científicas não são inexoráveis e nem estão dadas *a priori*.

Os físicos não desprezam detalhes que viabilizem a compreensão dos fatos e, por certo, procuram verdades “nos cardos secos dos rochedos nus”, como diria Guerra Junqueiro (s/d, p. 159). A ciência nos fornece as pistas da posição adequada ou até privilegiada do observador, pois o telescópio mostra detalhes de planetas e suas luas, ou mesmo de galáxias, a milhões de anos-luz. Já o microscópio mostra o burburinho de uma gota d’água, invisível a olhos desarmados. Mas nenhum desses mundos é perceptível, sem um procedimento correto, por mais exóticos que sejam. Nem próxima, nem distante, a questão é colocar a imagem nítida e real projetada na retina. Nesse sentido, ao buscar um distanciamento que me possibilitasse

uma visão das várias perspectivas do objeto de estudo, percebi que não poderia categorizá-las sem a análise dos documentos e das vozes de seus atores principais: professores, pais e alunos. Sampaio (1998, p. 300), reportando-se às idéias de Bloch¹⁰, considera que:

Compreender os fatos humanos, que muitas vezes escapam à medida matemática e ao rigorosamente mensurável, exige substituir o certo pelo “infinitamente provável”. Constrói-se um conhecimento científico, em que há espaço para subjetividade humana, embora sejam respeitadas as regras da razão.

A transposição do método científico, no âmbito do mundo material, para o estudo de fenômenos tão complexos, como o contexto¹¹ de transformações em um modelo educacional, requer certos critérios, uma vez que são sutis e delicados os vestígios e as oscilações da realidade que nos permitem captar os dados em sua essência. Nessa linha, Santos Filho e Gamboa (2001, p. 13) ponderam que a relativa imaturidade teórica e metodológica das ciências humanas e da Educação, em confronto com a plena maturidade das ciências físicas e biológicas explica o estado de certa desorientação e de crise em que aquelas se encontram, refletindo o estágio “adolescente” de seu desenvolvimento. Como na vida de qualquer jovem, várias possibilidades futuras estão abertas e ainda parece cedo para fechar caminhos de maturação.

Todos esses elementos necessitavam convergir e completar minhas observações, muitas das quais registradas em centenas de fotos¹² e num “diário de bordo”, outras em minha memória, armazenadas como momentos únicos. Em razão das investigações iniciais, compreendi que o modelo proposto para a nova ESB trazia em si uma totalidade assentada na trama de relações e de categorias, que, isoladas da conjuntura global da reforma, perderiam a

¹⁰ Em *Introdução à História*, Bloch (s/d) discute o método, a importância da compreensão dos fenômenos e as relações explicativas entre ambos. Concorro com suas ponderações que os “documentos falam verdades relativas”, de acordo com a visão do universo impresso em gestões próprias e identificadas com os registros individuais de luta.

¹¹ A noção de contexto é tomada como aquilo que constitui o texto em seu todo, o que significa a interligação da prática com a teoria, do fazer e do pensar sobre o fazer: a realidade e a teoria entrecruzados (ABDALLA, 2006, p. 38).

¹² Algumas dessas fotos, de minha autoria, estão selecionadas no anexo VI deste trabalho.

sua força e o seu significado – a profunda conexão entre a formação do professor generalista, o uso das novas tecnologias, a questão curricular, o caráter laboral e politécnico da escola, a dinâmica do sistema nacional da Educação, a conjuntura político-social e, especialmente, a carga histórica que acompanha a pedagogia cubana desde a época colonial. Porém, investigar qualquer tema relacionado à realidade na ilha não é tarefa simples, em razão da complexidade de interesses atravessados nos caminhos de busca. Borge (1992, p. 9) pondera:

Em meio a atual *polvoreda* ideológica, que em uns tem provocado euforia excessiva e em outros uma choradeira insuportável, Cuba – acossada pelas mudanças na geopolítica mundial, vítima de uma campanha olímpica de desinformação, mais bloqueada do que nunca nenhum país esteve – é objeto de prognósticos fatais. Muitos expressam dúvidas sobre os resultados do juízo final.

Partindo das indagações sobre as idiossincrasias da escola cubana, que me instigam durante duas décadas, busquei elementos para compreendê-la. Após considerações iniciais e entrevistas exploratórias com professores cubanos¹³, da amplitude do problema emergiram algumas questões norteadoras. Quais as características das transformações na ESB, na perspectiva dos marcos históricos da sociedade cubana? De que forma se desenvolve o cotidiano nas escolas secundárias básicas cubanas e como o modelo é implementado? Como Cuba trata a questão da formação do professor generalista integral, no que diz respeito à relação estudo e trabalho?

Para o caminho metodológico¹⁴ a ser trilhado nesta pesquisa, busquei elementos em várias fontes, consciente das dificuldades – observar sem ampliar ou reduzir. O percurso

¹³ A participação nos congressos *Pedagogía: Encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos*, em 1995, 1997, 1999, 2001, 2003 e 2005, propiciou-me um intercâmbio de idéias com os professores cubanos e inúmeras oportunidades de conhecer distintas escolas, situadas em locais com características diferentes, ocasiões nas quais conversei com docentes, pais e alunos. Os relatos de experiências e as comunicações efetuadas nesses eventos pedagógicos possibilitaram-me o acesso às informações sobre o sistema educacional do país e sobre a reforma em questão. A seleção de escolas para a realização desta pesquisa ocorreu em função das visitas realizadas durante os eventos e no critério de escolha procurei garantir a diversidade quanto à localização e aos elementos constituintes de seu entorno. Como contraponto à análise do discurso oficial, busquei ouvir pais, professores e alunos selecionados num processo aleatório.

¹⁴ Concorro com Franco, M. A. S. (2003, p. 5) que a metodologia de uma pesquisa não é um rol de procedimentos a seguir, nem um caminho engessador da necessária criatividade do pesquisador, mas caracteriza-se por uma postura crítica que organiza dialeticamente o processo investigativo.

metodológico fundamenta-se em uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico, no sentido proposto por André (2004a, p. 27):

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, etnografia significa “descrição cultural”. (...) Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da Educação é com o processo educativo. O que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à Educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.

A pesquisa etnográfica inclui intervenção por parte do pesquisador, mas isso irá ocorrer mais em função do esquema flexível do próprio processo, do que de uma proposta intencional. Outro aspecto peculiar aos estudos dentro da etnografia adaptada à educação é a existência de um esquema aberto e artesanal de trabalho, que permite um transitar constante entre observação e análise, entre teoria e empiria. A flexibilidade do esquema de trabalho deve ser aproveitada para uma ampliação e enriquecimento da teorização (id., 2004b, p. 38).

Segundo Erickson (1997), o estudo etnográfico vem evoluindo para superar uma concepção ingênua da realidade a ponto de acreditar que um trabalho deste nível seja um relato fiel do real, um retrato – ou uma reprodução – da realidade. A descrição na etnografia é marcada pelos traços distintivos do pesquisador e de seus registros de lutas, não sendo, em consequência, isenta de valoração.

Em que medida se pode dizer que um trabalho em Educação é caracterizado como do tipo etnográfico? Nas reflexões necessárias, como ponto de partida, procurei relacionar meu percurso com as características arroladas por André (2004a):

1ª) Na pesquisa etnográfica, ocorre o uso das técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. A observação é chamada de participante quando parte do princípio de que o observador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por

ela afetado. As entrevistas aprofundam questões levantadas e os documentos são usados para contextualizar o fenômeno.

As observações relacionadas diretamente à reforma na ESB tiveram início quando das mobilizações, algumas das quais vivenciei *in loco*, ocorridas em Cuba no ano de 2000, dentro da chamada *Batalla de Ideas*, processo que venho acompanhando por meio da leitura de periódicos e em viagens de retorno à ilha.

Em julho de 2002, assisti ao ato de graduação dos primeiros 89 professores generalistas integrais, conhecidos como *Los Valientes*, configurado como uma reedição das campanhas alfabetizadoras no início da década de 60. Nessa ocasião, foi anunciado que mais 4500 estudantes ingressariam na Escola “Salvador Allende”, em Havana, para um novo curso de formação de PGI, em agosto de 2002.

Para investigar este processo, por ocasião do evento *Pedagogía*, realizado em fevereiro de 2003, obtive junto ao Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” os projetos da ESB, os quais incluíam os fins e os objetivos da nova escola proposta, a descrição de seus órgãos técnicos e de direção, as figuras da comunidade e a estrutura organizativa das unidades escolares. O início da análise documental acerca das transformações na ESB alicerçou-se nos trabalhos de Rojas Arce (2002), sobre a fundamentação da necessidade de mudanças na Secundária Básica e de diversos relatórios de resultados científicos, elaborados pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas de Cuba – o ICCP –, com organização de García Ramis.

A princípio, tomei como relevantes as constatações de Bloch, levantadas por Sampaio (1998), que toda manifestação humana, ao tornar-se objeto de investigação, implica rever a noção dos documentos como portadores de verdades incontestáveis, suscitando a possibilidade de que eles sejam analisados mediante uma gestão própria, identificados com interesses e visões de mundo.

Para dotar os documentos de mais significado, em julho de 2003, procurei aclarar pontos, por meio de entrevistas exploratórias realizadas em diversos encontros com um estudante que cursava a “Allende”, na Capital, e com um professor doutor em ciências pedagógicas, vinculado ao ISP “Frank País” de Santiago de Cuba, com o qual mantive um intercâmbio permanente para agregar elementos à investigação. Esses contatos e todos os demais relatados nesta pesquisa surgiram em decorrência de minha participação nos eventos pedagógicos em Havana.

2ª) O que determina a segunda característica da pesquisa etnográfica é o princípio de interação entre o objeto pesquisado e o pesquisador. O processo é mediado pelo instrumento humano, o que permite que as questões sejam revistas durante o desenrolar do trabalho.

Nessa perspectiva, quando retornei a Havana, em 2004 (julho), 2005 (janeiro, fevereiro, julho e outubro) e 2006 (janeiro e julho), busquei conhecer novas escolas e ouvir, em um processo de escuta sensível¹⁵, pais, alunos, professores e coordenadores do projeto da ESB.

3ª) Outra característica da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo e não no produto ou nos resultados finais.

As causas que induziram à necessidade de mudanças na escola foram, provavelmente, desencadeadas na etapa histórica em Cuba, iniciada em 1991, com a queda dos regimes socialistas no Leste Europeu. Nas inúmeras vezes em que estive na ilha, nesse intervalo de tempo, pude constatar os efeitos da crise e seus reflexos na Educação. As transformações no campo político-social em Cuba estão influenciadas por causas recentes e são processos em curso, sem um contexto sedimentado que permita alusões conclusivas.

¹⁵ Segundo Barbier (2002, p. 94), a escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado.

4ª) A preocupação com o significado da maneira própria, como as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca, é outra característica da investigação associada à etnografia.

No caminho metodológico trilhado, procurei compreender a percepção que os atores têm sobre os *cambios* na ESB, por intermédio de suas expressões e crenças. No dizer de Demo (2002a, p. 45), o que interessa não é uma resposta lacônica, mas diálogos construídos no estar juntos, na convivência.

5ª) A pesquisa etnográfica envolve um trabalho de campo. O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais e eventos, mantendo com eles um contato longo e prolongado, não havendo a pretensão de mudar o ambiente, introduzindo modificações. As pessoas são observadas em sua manifestação natural, e o período de tempo em que o pesquisador mantém contato direto com a situação estudada pode variar muito, indo de vários meses até anos.

Meu contato com a Educação em Cuba reporta-se à década de 80, quando realizei as primeiras visitas às instalações da Cidade Escolar “Libertad”, em Havana, da Escola Vocacional “Lênin”, na capital, e da Cidade Escolar “26 de Julio”, em Santiago de Cuba, motivada pela importância histórica destes centros.

Os retornos à ilha, a partir de 2002, foram fundamentais para os procedimentos que viabilizaram esta investigação, ocasiões em que passei semanas observando escolas, atos de graduação de professores e alunos na conclusão dos anos letivos, comemorações de datas nacionais, marchas e outros momentos plenos de significados. Durante o Congresso *Pedagogía* 2005, participei do grupo de trabalho que estudou as transformações na ESB cubana, assim como tive a oportunidade de frequentar o curso pré-evento, ministrado pelos especialistas do ICCP, sobre a reforma em questão. Entretanto, no contato direto com pais, alunos e professores é que pude construir relações mais sólidas com meu objeto de pesquisa.

6ª) É importante, na pesquisa etnográfica, a descrição de dados, ambientes, depoimentos, diálogos que são reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais.

As entrevistas recorrentes, os depoimentos e a observação do cotidiano constituem o eixo central do capítulo de descrição do contexto nas escolas secundárias básicas, agregando elementos à compreensão do seu dinamismo, numa tentativa de reconstruir os processos, as minúcias, o entorno e as relações que configuram a experiência escolar nesse nível de ensino.

7ª) Finalmente, a pesquisa etnográfica busca a formulação de conceitos, abstrações e não sua testagem. Esse tipo de estudo visa à descoberta de novas concepções e novas formas de entendimento da realidade.

Essas considerações de André (2004a, p. 27-33) parecem coincidir com os objetivos propostos nesta investigação. Apoiada num amplo referencial teórico e nas relações com os atores do processo, em especial os *maestros* e as famílias, busquei filtrar meu conhecimento, depurando-o, para uma contribuição minimamente significativa.

No sentido de contribuir para o estudo das reformas educativas, a *priori*, tentei evitar alguns erros apontados por André (2004a, p. 48), comuns na área dos estudos etnográficos. O principal deles é a confusão entre o sujeito e o objeto de estudo. Segundo a autora, o distanciamento requerido pelo trabalho científico não é sinônimo de neutralidade, mas a necessidade de preservar o rigor.

Nessa perspectiva, pesquisei novas bases, levando em conta minhas experiências pessoais, em que pesem algumas dificuldades de minha inserção num universo distinto do nosso. Para construir a estrutura metodológica desta pesquisa, parti do conceito de que o objeto de estudo e o método devem ter uma estreita relação. Optei por um processo abrangente de observação de diversas instituições de ensino, uma vez que a reforma proposta está sendo implantada em todas as províncias de Cuba, e o nexa da investigação ficaria distorcido com minha atenção voltada para uma escola em particular. Certa intimidade com o

terreno e a convivência com o povo cubano contribuíram decisivamente para a descoberta de relações fecundas, nas visitas às escolas, em diversos momentos de retorno à ilha, quando busquei novos elementos.

O caráter de abertura foi fundamental em razão do aspecto inacabado da experiência proposta no novo modelo e das suas características específicas, que só poderiam ser compreendidas se situadas no conjunto de condicionantes que interagem com a Educação. Minha intenção foi captar este movimento que oscila entre a unidade e a diversidade, mas reconheço que isso não é tarefa simples.

Este estudo, portanto, pretende ser uma aproximação crítica e reflexiva das variáveis mais importantes que intervêm nas transformações pretendidas dentro das ESB cubanas e na formação dos professores generalistas integrais para este nível. O caminho caracteriza-se por um enfoque inicial exploratório, pela abertura mental baseada em estudos sobre o tema, pela observação participante nas escolas e pela análise de entrevistas. Para complementar as informações e dados obtidos, recorri à análise documental, a fim de explicitar alguns aspectos observados.

A pretensão do percurso a que me propus buscou o sentido assim resumido por Nocado de León (2002, p. 92):

O método etnográfico pertence ao paradigma interpretativo, onde se trata de explicar e compreender a atuação dos sujeitos, em seu contexto, e se reconstruir a realidade, resgatando sua complexidade em toda a magnitude.

Complexidade e magnitude, por certo, não combinam com restrição de informações e estilo lacônico. Essas concepções reclamam detalhamentos, para que a construção da pesquisa seja algo útil e compreensível, tanto para os possíveis leitores brasileiros como para os cubanos, que, envolvidos no processo de investigação, manifestaram a intenção e o desejo de conhecer suas possíveis e modestas conclusões.

Dos Capítulos

O primeiro capítulo esboça um mapeamento dos fatores que, no decorrer do século XX e na alvorada do novo milênio, têm influenciado as reorientações da Educação em Cuba e no mundo. Para estabelecer as bases que, no meu entendimento, influenciam as reformas educacionais de forma geral em diversos países, tomei emprestado de Martins (2001, 2002a) o processo de (re)significação de conceitos como centralização, continuidade, autonomia e inclusão, referência central nas discussões. Para os propósitos deste estudo, as concepções de Freitas, L.C. (2002, 2005), Saviani, D. (1997) e Hart Dávalos (2005a) representaram os alicerces na construção das relações entre neoliberalismo, globalização e políticas educacionais.

O segundo capítulo tem por finalidade aclarar a importância das raízes históricas no panorama educacional cubano e nos processos que se desenvolvem na ESB, além de descrever a conjuntura que influenciou o pensamento pedagógico nos séculos do colonialismo espanhol e, conseqüentemente, as origens e vigência do ideário de Martí. Os pensamentos, idéias e concepções do “apóstolo” de Cuba estão inseridos num universo de desinformação generalizada sobre a trajetória do povo cubano, por inúmeras razões que pretendo minimamente discutir. A intenção foi desenhar um breve painel do sistema educacional na ilha, destacar as principais influências que se somaram aos fundamentos da pedagogia cubana a partir de 1959 e caracterizar o movimento de universalização do ensino superior, no qual se insere a formação dos professores da ESB.

O terceiro capítulo busca descrever o modelo projetado para as transformações da ESB cubana, salientando as condições internas que determinaram a necessidade de mudanças; a formação dos PGI; as questões curriculares; o uso das novas tecnologias; a relação entre estudo e trabalho, inserida na esfera de valores, e a busca de soluções para os problemas apresentados com vistas a uma nova concepção de escola. Trata-se de examinar as demandas

às práticas escolares, numa análise do discurso oficial, nas quais, certamente, os valores priorizados pelo socialismo orientam os professores em termos de fins e objetivos a atingir, no enfoque metodológico a ser empregado, nos processos de avaliação e na forma como os docentes são inseridos no campo dos saberes epistemológicos, pedagógicos e políticos-sociais.

Em relação aos caminhos de uma nova perspectiva para a formação de professores, esta investigação busca repensar, cada vez mais, o aspecto destacado por Candau (1996, p. 143), que o *locus* de discussão dos saberes constituintes da docência e das especificidades da ação educativa a ser privilegiado é a própria escola. As reflexões apresentadas ponderam sobre o espaço de possibilidades decorrentes do ato de deslocar a formação de professores da universidade para as salas de aula.

As citações dos autores – Abdalla (2006), Alarcão (2001), Barbosa (2001), Barretto (2001), Caetano (1997), Candau (1996), Dayrell (2001), Demo (2002a; 2002b), Ferretti (2006), Huberman (1992), Libâneo (2001), Mizukami (2003), Nóvoa (1998), Pérez Gómez (1998), Pimenta (1999), Sampaio e Marin (2004), Santos (2003) Saviani, N. (2000), Silva (1997) e Sousa (2006) – arroladas neste trabalho – sofreram uma “desterritorialização”¹⁶, pois, ainda que não se destinem especificamente à Educação em Cuba, apresentam semelhanças consideráveis e discussões pertinentes ao contexto do modelo proposto para as transformações na ESB cubana. Forjadas sem ligação direta com a realidade da ilha são idéias que trazem um aporte significativo às discussões no contexto mundial das práticas educativas. Na minha percepção, muito da lógica do pensamento desses autores, de forma análoga, alimentou os debates em Cuba sobre a formação dos profissionais requeridos às transformações necessárias na ESB.

¹⁶ A concepção de “desterritorialização” se refere à questão da ampliação do espaço como experiência, que transcende as fronteiras físicas relativas ao sentido geográfico da espacialidade. A sensação de pertencer a um mundo sem fronteiras, nessa perspectiva, diz respeito à introjeção de estruturas sociais, econômicas e culturais globais no âmbito do coletivo e do individual (MARTINS, FRANCO, 1997, p. 149).

Na busca de iluminar o contexto da ESB cubana, de acordo com o registrado em depoimentos gravados, conversas informais, entrevistas semi-estruturadas e observações anotadas nos diários de campo, introduzo, no quarto capítulo, alguns relatos e considerações, numa tentativa de partilhar com o leitor momentos significativos de minha convivência com os *maestros*, alunos e pais. Tendo por objetivo favorecer, em múltiplos aspectos, a percepção do cotidiano das escolas cubanas e da formação dos professores, os trechos oscilam entre tempos verbais do passado e do presente, procurando retratar algumas impressões e perspectivas de um processo em curso, marcado por dupla complexidade: a formação de um novo professor em meio às transformações no modelo da ESB.

Da narrativa emergem os pensamentos sobre o sucesso ou o fracasso escolar, as expectativas e os saberes construídos na prática diária, assim como as ações concatenadas com os movimentos do coletivo escolar. O processo tentou captar os sujeitos em seus momentos de escolha, no contexto em que eles mobilizam suas maneiras de interpretar a realidade e interferir nas formas escolhidas para, continuamente, construir e reconstruir suas experiências.

Lançando mão dos depoimentos, procurei refletir com Abdalla (2000a, p.11), ao ponderar que os caminhos da pesquisa incluem limitações, como a de “cair-se em um subjetivismo exacerbado”. Minha intenção foi desafiar os possíveis exageros. “A subjetividade cria e recria a realidade objetiva”, nas palavras de Fariñas León (2003, p. 1).

Dentre os muitos professores, pais e alunos cubanos com os quais compartilhei experiências no decorrer desta investigação, alguns foram receptivos, demonstraram o desejo de colaborar e de expor suas idéias, outros deixaram transparecer em suas atitudes uma prudência excessivamente mesclada pelo receio de comprometimento, de interpretação inadequada de suas palavras e da reprovação por parte dos quadros diretivos das escolas.

Parafraseando Demo (2002a, p. 46), creio que as falas, por mais elaborados e prudentes que sejam, revelam não somente maneiras de expressão, mas as maneiras de ser.

A escolha dos depoimentos, incluídos no capítulo 4, recaiu sobre aqueles com traços distintos, indicando, em princípio, perspectivas diversificadas¹⁷ e maior disponibilidade para a exposição de idéias consistentes, fundamentais no adentrar aos significados que os sujeitos atribuem aos *cambios* na ESB e às situações que vivem no dia-a-dia, capazes de interagir com o contexto das escolas. Para garantir o anonimato dos interlocutores, foram atribuídos nomes e sobrenomes fictícios, ainda que seja identificado o gênero dos *maestros* Mariana, José e Helena; dos alunos Carla, Luisa e Raúl, e dos pais Emílio, Ana e Ernesto. As escolas foram denominadas de *Nuestra América*, *Abdala* e *Ismaelillo*¹⁸.

¹⁷Para esclarecer o leitor, outras falas significativas que favoreceram a apreensão de significados, a associação de idéias e a captação da variedade de pensamentos dos professores foram inseridas no anexo V.

¹⁸ Na obra *Nuestra América*, publicada em 1891, Martí expressou sua cabal compreensão da unidade latino-americana ao afirmar que “Nossa América é a que vai do sul do Rio Bravo à Patagônia”. Com apenas 15 anos, Martí publicou, no periódico *La Patria Libre*, o drama patriótico *Abdala*, em versos. Seu primeiro livro de versos, escrito e editado em 1882, recebeu o título de *Ismaelillo*.

CAPÍTULO 1

*Cómo voy a creer / dijo el fulano
que el mundo se quedó sin utopías.*

Mario Benedetti

1 A PERCEPÇÃO DO CONTEXTO

O ecúmeno era formado de frações separadas ou escassamente relacionadas do planeta. Somente agora a humanidade pode identificar-se como um todo e reconhecer sua unidade, quando faz sua entrada na cena histórica como um bloco. É uma entrada revolucionária, graças à interdependência das economias, dos governos, dos lugares. O movimento do mundo revela uma só pulsação, ainda que as condições sejam diversas, segundo continentes, países, lugares, e valorizados pela sua forma de participação na produção dessa nova história. (SANTOS, M., 2004, p. 170)

1.1 A interface da educação com as mudanças no século XX

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo
“como de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência,
tal como ela relampeja no momento de perigo.

Walter Benjamin

O início dos séculos, nem sempre, caracteriza-se por momentos decisivos. Por sua importância histórica e suas conseqüências, muitos consideram como marcos iniciais do século passado a vitória da Revolução Russa, em 1917, ou, ainda, o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1918. Em uma conjuntura de sistemas educativos nitidamente estratificados, com acentuada segregação de classe, raça e gênero, as reformas econômicas, políticas e sociais, que foram concebidas nos fins do século XIX, começaram a manifestar-se com mais intensidade a partir dos anos 20.

Referindo-se à complexidade do momento vivido no Brasil, Lemme (1984, p. 259), destaca que a ânsia por transformações repercutiu nos setores da Educação, porque os educadores, em razão de suas idéias mais progressistas, em breve, estariam engajados na crítica à nossa precária “organização” escolar e aos nossos atrasados métodos de ensino. Como resultado dessas preocupações, abriu-se o ciclo de mudanças na Educação. Resguardadas as complexas diferenças entre os países, os movimentos reformistas apresentam um sincronismo mundial.

Na esteira de tendências internacionais, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros consolidou a visão de um segmento da elite intelectual brasileira que vislumbrava a possibilidade de intervir na organização da sociedade, sob o ponto de vista da Educação. Tal reforma foi fortemente influenciada pelo pensamento pedagógico liberal que, partindo dos países centrais, avançou, de forma semelhante, em muitas regiões atrasadas, no âmbito político-social. Na tentativa de problematizar as idéias desse momento histórico, Xavier (2002, p. 73) assinala que os projetos não eram revolucionários, porque não rompiam com as concepções autoritárias da época. O modelo elitista e a perspectiva de simbiose entre um extrato dos intelectuais e o Estado na condução das massas constituíram o núcleo central da modernização proposta no Brasil e na América Latina.

Após a Segunda Guerra Mundial, com a vitória das chamadas “forças democráticas”, em coalizão com a URSS, as reformas educacionais nos países do então chamado terceiro mundo não anularam as críticas veementes às organizações de ensino. As comunidades desfavorecidas permaneciam afastadas da escolarização maciça. Entretanto, em razão das mudanças na economia e no mercado mundial, a modernização econômica depositou maior confiança na Educação, ainda consolidada na concepção meritocrática e seletiva.

Mitrulis (2002, p. 219) esclarece que, enquanto na primeira metade do século XX a Argentina, o Chile e o Uruguai exibiam altas taxas de escolarização das populações, o Brasil somente se interessou em incorporar as camadas populares no rol dos cidadãos escolarizados a partir de meados do século, com o início do processo de industrialização. A escola, como fator de emancipação, era acentuadamente um privilégio da classe média, urbana e branca, marcada por alta seletividade.

Os movimentos populares brasileiros numa “clara oposição à recusa inflexível ao sonho e utopia”, no dizer de Freire (2000, p. 15), atingiram seu período mais significativo, entre 1962 e 1964, anos marcados pela ruptura da teoria e da prática da classe dominante

como única depositária da Cultura e da Educação. Um pouco do ocorrido neste processo está registrado por Góes (2002, p. 26):

Na primeira parte dos anos 60, em função da crise sociopolítica-econômica e da busca de soluções alternativas, houve uma geral expectativa em relação ao novo. Assim, os movimentos de cultura popular foram permeados também por uma influência de dois importantes acontecimentos de ordem internacional: a Revolução Cubana e o Concílio Vaticano II.

As significativas palavras do herói nacional de Cuba: “Nenhum povo é dono do seu destino se antes não é dono de sua cultura” (MARTÍ, 1975, t.4, p. 93) apareceram no documento elaborado ao término do II Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife, no ano de 1963 (GÓES, 2002, p. 26).

A burguesia, aliada ao capital estrangeiro, e o latifúndio, impenetrável às mudanças sociais, armazenavam uma crise latente. As forças populares desarticuladas não foram suficientes para resistir à barbárie. Em pouco tempo, as condições mudaram radicalmente e, mais do que nunca, o Brasil ficou distante de Cuba; “um fruto proibido aos brasileiros”, no dizer de Abramo (1988, p. 241).

A estrutura agrária atrasada, que marcava a América Latina, fomentou lutas e alimentou regimes autoritários, apoiados pelo então denominado primeiro mundo, entre eles o chefiado pelo ex-sargento Fulgêncio Batista em Cuba. Martins (2001, p. 125) destaca que a instauração de um ciclo militarista generalizado consolidou o discurso que insistia no perigo de comunização do continente.

Para Góes (2002, p. 31), a tomada do poder em 1964 não foi um simples golpe latino-americano, e sim uma articulação política de profundas raízes internas e externas, vinculada a sólidos interesses econômicos. O uso da força atingiu os programas e sistemas educacionais, em muitos casos com a dramaticidade decorrente da violência. Nos anos seguintes, emergiu uma onda de repressão contra os intelectuais comprometidos com as reformas, em todos os países latino-americanos, uma onda de repressão influenciada pela “Aliança para o Progresso” e pelo acordo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional.

A legislação educacional, promulgada sob a égide da ditadura, teve o economicismo como sustentação teórico-ideológica, fundamentada no paradigma positivista do controle e da centralização. Os defensores do ensino público e gratuito, que no início da década tentaram alavancar a Educação e a cultura como instrumentos de libertação, foram substituídos pela aliança de homens que lutavam pela hegemonia das instituições particulares. Na América Latina, o setor progressista testemunhou, na implantação de projetos autoritários, tendências que haviam sido combatidas ao longo do século XX. “Convivíamos com os limites impostos pelos tempos vividos, mas tentávamos intencionalmente criar tempos mais favoráveis” (FREITAS, L. C., 2004a, p. 139).

Os golpes provocaram rupturas nas instituições, com a pretensão de anular as conquistas históricas dos movimentos populares, por meio da coerção e do desrespeito aos mais elementares direitos humanos. Nessa perspectiva, Krawczyk (2000, p. 12) salienta que em diversos países da América Latina e do Caribe, a ditadura militar mudou radicalmente o papel do Estado no que diz respeito às suas responsabilidades no funcionamento dos sistemas de Educação, francamente deteriorados neste período, provocando o início de um processo de transferência de responsabilidades para o setor privado.

Na década de 70, entre o desespero e a apatia, os movimentos estudantis e as inovações adquiriram um caráter de contestação. Onde existiam certezas, em relação à necessidade, à importância e aos benefícios da Educação, começaram a surgir muitas dúvidas. A crença ingênua de que a Educação poderia ser a “redentora da humanidade” foi sendo substituída por acerbada crítica: uns viam a Educação como um aparelho de reprodução da sociedade e outros como um poderoso instrumento de manipulação (GADOTTI, 1983, p. 139). Sem dúvida, foram anos marcantes, plasmados por muitas repercussões na vida de uma geração.

Após o arrefecimento das ditaduras¹⁹ na América Latina, o pensamento progressista adentrou em um cenário que vislumbrava horizontes de transformações na sociedade e na escola. Este período foi marcado pela emergência de manifestações de cunho étnico e religioso, conflitos regionais e do desmoronamento da URSS.

Com as mudanças que ocorreram na década de 80, sob o ingênuo festejar da queda do socialismo no Leste Europeu, no dizer de Freitas L. C. (2004a, p. 139), o mundo viveu significativas experiências, assim descritas no balanço crítico de Kohan (2005, p. XXI):

Aquele *derrube* de 1989 não foi uma derrota militar. A URSS se desintegra e desaparece de cena, não porque lhe lançaram mísseis nucleares ou bombas atômicas, mas porque perdeu a confrontação no terreno ideológico, dos valores, da ética e da cultura. Todo mundo viu pela televisão as imensas filas nos McDonalds que, após a caída do Muro do Berlim, faziam os habitantes desses países, crendo ilusoriamente que nesses hambúrgueres indigestos iam encontrar a utopia e o projeto de vida que não lhes proporcionavam os regimes burocráticos do Leste Europeu. Evidentemente, ali não se pôde criar a nova subjetividade e a nova cultura que tanto reclamava Che Guevara, nem a hegemonia socialista que pensava Antonio Gramsci. O marxismo oficial desses países já não tinha nem a autoridade, nem o poder de convencimento, que nunca deveriam ter perdido. Como alertava Roque Dalton, nós, os marxistas revolucionários, podemos aceitar todas as clandestinidades... menos a clandestinidade moral.

Na prática, isso significou, como pondera Sader (2004, p. 15), que o “socialismo como alternativa internacional deixou de formar parte – ainda que momentaneamente – das escolhas no cenário político mundial”, ocorrendo um fechamento do período histórico aberto com a vitória da Revolução de Outubro.

Novos padrões de governabilidade foram inseridos no quadro em que o enfraquecimento dos “Estados-nação” propiciou um paradoxo: ao mesmo tempo em que os países buscavam reconstruir uma identidade política que lhes permitisse enfrentar esses processos de desterritorialização, navegavam por situações cujos arranjos eram delineados, a partir de múltiplas determinações externas (MARTINS, FRANCO, 1997, p.151).

¹⁹ Segundo Martins (2001, p. 126), a conquista da democracia política não significou, para a maioria dos países latino-americanos, conquistas de plenos direitos sociais, econômicos e culturais. A ausência de mecanismos democráticos amplos provocou o esvaziamento das idéias defendidas pelos setores progressistas.

A partir da década de 80, o movimento neoliberal, configurou um novo panorama, com a conquista de governos em países centrais, ensaiando as primeiras experiências de “ajustes” marcados por processos de renegociações das dívidas e de monitoração das economias locais pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional.

Desencadeada nesse contexto, a acelerada perda da qualidade de ensino, mensurável nas altas taxas de evasão e repetência, foi associada por Freitas, H. (2003, p. 2) à centralidade conferida aos conteúdos (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estavam presentes no debate.

Nos anos 90, a chamada “década da educação” caracterizou-se por uma sequência de privatizações, pelo aprofundamento das políticas neoliberais e pelo enxugamento dos recursos destinado às políticas sociais. Configurou-se o descompromisso do Estado para com o financiamento da Educação para todos, em seus diferentes níveis, revelando a subordinação às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado.

Marcadamente, novos desafios se apresentaram ao pensamento progressista, pela nítida dissipação do entusiasmo, despertado pelo fim dos regimes militares na América Latina. As tendências “revolucionárias” adquiriram distintos contornos, motivados pelo imperativo econômico da competitividade internacional e pelo advento da indústria da informatização. “O mercado financeiro é o campo em que se procuram definir as regras do jogo”, no dizer de Bourdieu (1998, p. 53).

A globalização, ou o “mito da mundialização” (ibid., p. 50), instaurou a volta a um capitalismo selvagem, porém racionalizado. O nexos contábil e os aspectos político-financeiros justificaram intervenções de todas as espécies:

Galileu dizia que o mundo natural está escrito em linguagem matemática. Hoje, querem que acreditemos que é o mundo econômico e social que se compõe em equações. Foi armando-se da matemática (e do poder da mídia) que o neoliberalismo se tornou a forma suprema da sociodicéia conservadora que se anunciava, há 30 anos, sob o nome de “fim das ideologias”, ou, mais recentemente, “de fim da história”. (ibid., p. 50)

Ampliando os limites da pobreza estrutural, na maioria das sociedades criou-se uma fronteira, opondo integrados e excluídos, os “desfiliados”²⁰ na acepção de Castel (1998). Para ele, a desfiliação equivaleria à “ausência de inscrição do sujeito em estruturas portadoras de sentido” (ibid., p. 536). Este indivíduo desfiliado não é um excluído, porque não vive uma situação de ausência completa de vínculos, não está fora da sociedade, mas distante de seu centro de coesão, por ser desempregado ou sentir-se ameaçado pela precariedade do trabalho que exerce, por apresentar baixa escolarização e inserir-se numa perspectiva de “inutilidade para o mundo” (ibid., p. 593).

Para muitos, o fim do século XX ocorreu com o realinhamento das grandes potências em 1989, que no seu bojo consagrou a supremacia do capitalismo e das sociedades regidas pelas leis de mercado. O papel do Estado foi posto em segundo plano e acentuou-se a valorização da iniciativa privada e a eclosão do utilitarismo, em um claro retrocesso à noção de solidariedade. Como diria Santos, M. (2004, p. 65), “a ciência passa a produzir aquilo que interessa ao mercado, e não à humanidade”. Essa orientação, voltada para o imediatismo, para a exacerbação do consumo, para a “loucura especulativa”, exerceu e continua a atuar com marcante influência na América Latina e no Caribe, atingindo com seus tentáculos a totalidade dos aspectos da vida. Na busca de um discurso único está oculta a clara intenção de difundir a idéia, segundo a qual as formas atuais de globalização seriam irreversíveis.

As mais variadas teorias foram desenvolvidas na década de 1990, com a finalidade de justificar esta nova fase do capital e, na esteira, desconstruir o pensamento progressista, pois no bojo da crítica ao Leste Europeu, “totalitarismo e totalidade foram identificados e

²⁰ As proposições de Castel (1998), apesar de terem sido forjadas dentro da realidade francesa, trazem importantes contribuições para o debate no contexto mundial. O conceito de exclusão não seria, segundo este autor, o mais apropriado, pois o mesmo tem sido historicamente utilizado para designar aqueles que são repelidos e retirados do convívio social por estarem confinados em guetos e por restrições de acesso. A noção de desfiliação, proposta pelo sociólogo francês, refere-se ao resultado de dois eixos: um econômico, ligado ao mercado de trabalho, e outro social, ligado aos vínculos interacionais do indivíduo nas várias esferas de sociabilidade.

confundidos com a finalidade de desqualificar alternativas ao capitalismo, como se tornou freqüente sob a passageira ilusão do fim da história” (FREITAS, L. C., 2004a, p. 141).

Nesse sentido, a agenda da burguesia relacionada à esfera da Educação permaneceu, ainda que as contradições assumissem formas cruciais de confronto. Diferentes autores (FREITAS, L. C., 2004a, 2004b; SANTOS, M., 2004; LIBÂNEO et al., 2003; TORRES, 2003; FRIGOTTO, 2000; SAVIANI, D., 1997), ligados a uma tradição progressista da escola, denunciaram a visão utilitarista que colocou no centro dos debates novos conceitos abundantemente utilizados – competência, competitividade, qualidade total – na ordem capitalista. O que ocorreu, na prática, foi o fortalecimento de interconexões de um ceticismo acentuado e perverso que ampliou a miséria mundial.

Com a globalização, projetam-se duas posições diametralmente opostas:

- A tendência dominante, dirigida pelos países centrais, está baseada nas exigências da economia e no desenvolvimento técnico. Essa postura considera que os avanços tecnológicos constituem o centro do desenvolvimento humano e a posição ética apenas uma derivação deste, acarretando um exagerado utilitarismo, como princípio reitor na formação dos jovens. Para Machado (1998, p. 3), do mundo do trabalho vem o “modelo de competências”, com todas as contradições e o fatalismo de disputas competitivas que ele suscita e, conseqüentemente, a constatação de que ser competente representa, também, saber transgredir e até corromper.
- A outra posição inverte totalmente a pirâmide e localiza num primeiro plano a necessidade do cultivo dos sentimentos de solidariedade entre os homens, como condição *sine qua non* para que o conceito de competência não seja unicamente uma contribuição tecnicista, que segue a moda vigente e tenciona a conformação da subjetividade dos trabalhadores ao novo sistema de idéias do capital. O debate

sobre as competências no trabalho e na vida, em uma abordagem histórico-crítica, demonstra grande incerteza sobre as suas fundamentações teórico-metodológicas e prático-pedagógicas (MARKERT, 2002, p. 1).

Como enfatizam Gentile e Silva T.T. (1996), os anos 90 marcaram a consolidação, na esfera educativa, do desenvolvimento dos currículos baseados na racionalidade pedagógica de caráter tecnocrático e a formação de professores como técnicos e profissionais acríticos sob forte influência do Banco Mundial²¹.

Por uma trilha de “modernização”, configurou-se a imagem de fracasso no início do século XXI. A agenda de prioridades, ditadas pela lógica econômica desigual e excludente, parecia não coincidir com as necessidades de um modelo legitimamente centrado nos fins que movem a universalização dos valores éticos, da solidariedade e do pleno exercício da cidadania para todos, que permita neutralizar ou amortizar as disputas, o avanço do narcotráfico, as armas de destruição em massa, as guerras e o terror desencadeado no mundo.

1.2 Conceitos e evidências: transformações, reformas, mudanças e *cambios*

*Toda reforma origina un cambio,
y todo cambio lastima intereses.*
José Martí

A transformação educativa é uma categoria que abarca conceitos como inovação, reforma ou mudanças, nos questionamentos de processos similares ou antagônicos entre si, em suas orientações tecnológicas, simbólicas, políticas e culturais. Para Valle Lima (2003, p. 1), na dialética de seu desenvolvimento, as transformações se manifestam como um processo que transcorre de acordo com fases e leis próprias em sua forma peculiar de modificação, e, ao mesmo tempo, é “o resultado de inúmeras ações às quais o fenômeno está submetido”.

²¹ Esta influência será discutida, com mais elementos, na continuidade do trabalho.

Em geral, reforma e mudança são termos usados com significados análogos. Reforma é uma palavra que faz referência à mobilização e às relações de poder na definição do espaço público. “Mudança possui um significado que, à primeira vista, tem uma perspectiva menos normativa e mais científica”, no sentido proposto por Popkewitz (1997, p. 12). Outros autores empregam o termo inovação, quando se utilizam métodos mais eficazes para organizar a maneira de trabalhar a prática escolar geral, ou seja, referem-se a uma mudança de menor magnitude que as reformas. A inovação supõe uma alteração qualitativa nas práticas educacionais, de acordo com García Ramis (2002, p. 1).

O termo *câmbio*²² provém do latim “*cambium*” que significa troca. O Novo Dicionário Aurélio (1986, p. 326) registra múltiplos significados, na língua portuguesa, para essa palavra, entre eles: alavanca de mudanças.

Cambio, transformação e reforma não são sinônimos perfeitos. As transformações e as reformas podem modificar, alterar, variar de cima para abaixo, porém a essência do *cambio* é mais forte. O *cambio*, que pertence às categorias das essências, está mais vinculado ao movimento, é mais dialético, de acordo com Rojas Arce (informação verbal)²³. Segundo Martins (2002a, p. 332), ao conceito de mudança relaciona-se o processo de transformação por força de novos rumos imprimidos na gestão do Estado, implicando a adoção de reformas estruturais reconfiguradas nas relações de poder. O sentido de reforma educacional, neste caso, está diretamente relacionado às mudanças efetivadas na estrutura da organização do próprio sistema de ensino e que promovem, concomitantemente, inovações na organização político-pedagógica da escola.

²² Por considerar que o termo *cambio*, em Espanhol, tem significado distinto de *câmbio* em Português, o procedimento adotado foi manter a escrita da palavra na língua espanhola.

²³ Entrevista não publicada sobre as transformações da ESB cubana, concedida à autora deste trabalho, em 15/07/2005, no ISP Varona em Havana. Nos capítulos seguintes, informações verbais, contidas na referida entrevista, serão citadas diversas vezes.

O “senso comum” conceitua reforma como uma intervenção destinada ao progresso. Uma vida melhor é esperada com novos programas, nos currículos associados ao uso de modernas tecnologias. A visão simplista da inovação está enraizada na lógica do mercado, as experiências exitosas e os modelos “bem sucedidos” são constantemente disponibilizados como uma ferramenta mágica. Essa postura simplista leva muitas vezes ao ocultamento de problemas, e muitas reformas são apresentadas de forma recortada, sem história, ignorando suas dimensões temporais e o contexto no qual mudanças foram implementadas. É importante salientar que as medidas políticas, desencadeadoras de mudanças, em muitas situações, configuram-se como um elemento inquietante, “capaz de desacomodar as práticas de profissionais que tendem a sacralizar condutas e valores no âmbito de trabalho” (id., 2001, p.268).

Para Demo (2002a, p. 87), “é uma banalidade imaginar transformadora uma proposta apenas exortativa, ao estilo do educador que exorta seus pupilos à obediência”, porque, além de implicar uma falsa visão de mudança, não interfere em coisa alguma. Essa postura é recorrente em planos de governo, cujo distanciamento entre teoria e prática não é tão somente um problema metodológico, mas a confirmação de uma atitude, mormente fundada na retórica.

Transformação sempre é cabível, mas não circunscrita apenas ao campo dos discursos, que induzem comportamentos, prescrevem atitudes, sem muitas vezes corresponder à intencionalidade declarada. Existem muitas lacunas entre o excesso de linguagem e a prática docente, uma vez que significativa parcela da comunidade acadêmica legitima-se por meio das reflexões inúteis e da conseqüente responsabilização dos professores pelas resistências à razão científica brindada pelos investigadores. “Mudar é uma coisa muita mais concreta que palavras, palavras” (ibid., p. 87).

Quando as expectativas transitam nas amarras do tempo, marcadas pela descontinuidade administrativa dos órgãos executivos, em geral, cria-se uma incerteza entre o que pode ser mantido e o que deve ser reformado, processo este permeado pela consequência mais negativa da oscilação – “o descrédito nas mudanças e a conseqüente desorganização das redes oficiais” (CUNHA, 2002, p. 979).

Quando os professores debatem sobre as reformas educacionais, como sugere Giroux (1997, 1998), normalmente, trata-se de atuação restrita à esfera técnica de alto nível, cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas afastados da realidade das escolas, numa clara tendência de enfraquecimento do papel crítico dos docentes e de desprezo pelo julgamento e pela experiência que os mesmos poderiam trazer à discussão. No dizer de Alarcão (2001, p. 179), o esvaziamento e a resistência às transformações podem ter sua origem na “falta de clarificação dos conceitos em termos teóricos ou na incapacidade de operacionalização”.

O olhar apurado com relação às reformas, em geral, aponta a valorização dos resultados sobre os processos, da quantidade sobre a qualidade, sendo a matrícula escolar o indicador por excelência. Como argumenta Ortiz (1999, p. 6), a dicotomia frio/quente, quando aplicada nesse contexto, apenas confunde as coisas, pois “qualidade e quantidade não são antagônicas”. Hegel dizia que a “qualidade só pode manifestar-se enquanto quantidade” (ibid., p. 6).

Nas colocações de Demo (2002a, p. 2), “o quantitativo tem a vantagem de ser palpável, visível, manipulável, enquanto a qualidade escapa às nossas palavras e mora na greta das coisas”. A escola vive nessa dicotomia concreta, pois a qualidade formal pode crescer em direção inversa à qualidade política, ou seja, o conhecimento pode facilmente distanciar-se da Educação. A qualidade formal distingue-se da qualidade política, pois a

primeira refere-se a instrumentos e a métodos; a segunda, a finalidades e conteúdos (ibid., p.3).

De acordo com Valle Lima (2003, p. 10), os estudos de Tedesco (1993), sobre os modelos de reformas educativas nos países da América Latina, Europa e Estados Unidos da América do Norte, concluem que, para lograr êxito, as políticas educacionais deveriam caracterizar-se pelos seguintes aspectos:

- ✓ Continuidade da política de transformações.
- ✓ Necessidade de dispor de uma forte capacidade de antecipação a demandas e problemas.
- ✓ Um grau de informação elevado sobre as tendências mundiais.
- ✓ Mecanismos de avaliação.
- ✓ Diagnósticos acertados da realidade presente.
- ✓ Aplicação de estratégias diferenciadas, para atingir de resultados homogêneos.

As reformas na Educação, em oposição ao imobilismo de outras décadas, estão imbricadas por significados abrangentes nem sempre aclarados nos documentos oficiais, nas articulações, nos fóruns e nas reuniões envolvendo dirigentes dos sistemas escolares. Tendo assinado a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, governos de 155 países firmaram acordos para garantir a educação básica. O seu artigo 10º distribui responsabilidades de forma global:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas. Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes. (Unesco, 1990, p. 6).

O chamamento aos pactos sociais não tem evitado o cenário de conflitos em todas as partes do planeta, pois a ancoragem na busca do consenso se daria por meio do

desenvolvimento das habilidades requeridas pelo modelo global do capitalismo, excluindo o conhecimento profundo da realidade e das mudanças sociais. O eixo principal da Conferência de Jomtien – “a satisfação das necessidades básicas” – focalizou os “desvalidos sociais”, na expressão de Silva Jr. (2004, p. 69), sem discutir as razões dessa condição.

No marco de Jomtien, não foram poucos os países que elaboraram reformas. Em que pese o restrito mérito dessas estratégias, pois ajudaram a elevar o grau de consciência relativo à importância da Educação, os progressos atingidos foram tímidos na emancipação “para todos” de seu título. Fomentar discussões em âmbito internacional tem sido uma prática usual no processo de globalização, em razão da necessidade de se instaurar uma sociedade que dinamize as relações entre fronteiras. Entretanto, na fala desterritorializada sobre os princípios humanitários que circula internacionalmente acerca das novas demandas postas para a Educação, tem implicado, na prática, em meras intervenções nos países denominados periféricos.

Em Dacar, Senegal, delegados de 180 países bateram na mesma tecla dez anos depois. As críticas implacáveis aos governantes, ocorridas nas reuniões plenárias, e as recomendações de várias naturezas não têm sido suficientes para modificar uma realidade que, de acordo com o Informe da Unesco (2005, p. 1), inclui 800 milhões de adultos analfabetos no planeta. No tocante à região envolvendo a América Central e o Caribe, Cháves Rodríguez e García Ramis (2004, p.19) ponderam:

O balanço desse processo de educação para todos em nossa região, ainda que se tenha logrado a meta prevista, indica a persistência de mais de 40 milhões de analfabetos. Não se conseguiu a equidade de acesso à educação e os níveis qualitativos da educação ainda estão abaixo das expectativas.

O ano 2000 culminou, em diferentes países, com ciclos de reformas vinculadas às exigências internacionais, lideradas pelo Banco Mundial, sob “o fetiche da modernidade e de caráter homogeneizante, tanto na leitura das realidades nacionais quanto nas suas propostas” (KRAWCZYK, 2000, p. 6).

Na última década do século XX, foram iniciadas, na América Latina, reformas educacionais implementadas por processos de indução externa, articulados com as políticas dos organismos internacionais de empréstimos. Com mais fundamentos, evidências históricas recentes são analisadas por Rosar e Krawczyk (2001, p. 33):

A necessidade dessas reformas foi justificada mediante a publicação de pesquisas que evidenciaram os logros e deficiências do sistema educativo à luz dos condicionamentos da reestruturação do setor produtivo e das mudanças institucionais, que alteram a estrutura do Estado e das relações sociais no âmbito de uma nova ordem mundial. Essas análises mostraram problemas similares nos diferentes países da região, que foram tomados como fundamentos das propostas de reformas educativas homogêneas para os países latino-americanos, entre outros.

Os resultados de pesquisas para todos os gostos, para “provar ou para refutar quase todas as teses”, segundo Torres (2003, p. 146), geraram a falta de confiabilidade, impossibilitando muitas comparações. As afirmações evitam mencionar as evidências contraditórias que distintas investigações revelam sobre os mesmos estudos. Enquanto a maior parte dos documentos e das propostas do Banco Mundial menciona os países periféricos, simultaneamente as publicações e autores provêm do Primeiro Mundo. Com raras exceções, a produção dos próprios países não figura no referencial bibliográfico do Banco Mundial. As óbvias inconsistências desse jogo acarretam sacrifícios para a visão analítica do campo educativo. Nesse sentido:

A seleção privilegia os estudos empíricos, instrumentais – capazes de fornecer dados úteis e conclusões taxativas sobre temas previamente escolhidos com a finalidade de formular políticas – em detrimento de estudos de caráter mais metodológico, conceitual ou teórico, dispostos a conceituar, aprofundar ou tornar mais complexa a compreensão de um determinado tema, formular questões, contradições ou dilemas em lugar de proporcionar respostas únicas e conclusivas. (ibid., p. 145)

As tensões entre o mais efetivo, o mais sustentável e o mais estratégico constituem fonte permanente de contradições entre o discurso e a realidade, expondo fragilidades e demonstrando que as experiências educativas são próprias de cada local.

A 4ª Reunião do Grupo de Alto Nível da Educação para Todos, convocada pela Unesco reuniu em Brasília, em novembro de 2004, diversos organismos da sociedade latino-americana e global, referendando a Educação dentro de políticas estruturantes de um modelo de desenvolvimento supostamente comprometido com a justiça social e a sustentabilidade. Na conclusão do evento, o relatório elaborado por setores representativos da Educação aponta que a qualidade e o processo de aprendizagem constituem um desafio especial na América Latina, na qual se mantêm intacto um sistema econômico altamente excludente e fonte de profundas desigualdades sociais:

A deterioração da educação no continente está refletida na baixa qualidade, na diminuição dos orçamentos de educação em vários países, na precarização das condições de trabalho dos profissionais de educação e no estancamento do acesso à educação. Verificamos um retrocesso que amplia a brecha entre a situação vigente e as metas dos governos e dos organismos internacionais. (ANDES, 2005, p.1)

Todas essas idéias contribuem para dar forma ao questionamento de políticas estratégicas que preparam os jovens para um futuro determinado, na lógica de um processo global. Torna-se evidente que a discussão não pode ser tocada sem um exame crítico da dinâmica socioeconômica e suas repercussões no sistema escolar, para revitalizar a capacidade de diagnóstico, propiciadora de mudanças significativas e contínuas retificações. As reformas educacionais se inserem no movimento social mais amplo, com continuidades e rupturas. A democracia, assim como o processo de incorporação de toda a população à Educação emancipadora, não se obtém no abstrato.

Os impactos da economia capitalista, nas diferentes esferas sociais, determinam as características das mudanças na Educação, definindo novos papéis e novos valores. Provavelmente, partindo da constatação de que as regras do livre-mercado, como reguladoras da vida social, só agravaram as desigualdades, e que as reformas implementadas pelas entidades supranacionais não se configuraram como mecanismos possíveis de deter o

aumento gradativo da pobreza²⁴ na América Latina, o próprio Banco Mundial, em documento recente, demonstrou a necessidade de “dialogar” com a pobreza:

O Banco Mundial está ouvindo a voz dos pobres. Aprendemos, em conversas com 60000 pobres em 60 países e também com nosso trabalho diário, que a pobreza vai além de uma renda inadequada ou mesmo um baixo desenvolvimento humano. Ela se caracteriza também pela falta de expressão e de representatividade. O Brasil foi um dos principais países consultados, e as mensagens advindas desse estudo nos auxiliarão no diálogo nacional na pobreza. (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2005)

Entretanto, de acordo as ponderações de Mano Brown, líder da banda rap Racionais Mc's, “pobre não fala, pobre cumpre a lei” (KALILI, 1998, p. 18). Os intervenientes das agências financiadoras já não se restringem apenas às áreas econômicas e de políticas sociais, pois tudo parece indicar que, agora, o seu domínio também se instalou no delicado campo da Psicologia. A Educação dos pobres constitui uma oportunidade privilegiada para os especialistas em empreendedorismos políticos exercitarem seus pronunciamentos.

Certamente, o diálogo com os “pobres” pressupõe um detalhamento da própria conceituação de pobreza. Sen (2000, p. 19) propõe considerar o “desenvolvimento como liberdade”, remetendo à relação do desenvolvimento social com amplas possibilidades de acesso a bens e serviços: às vezes a ausência de direitos substantivos relaciona-se diretamente com as condições impostas, que roubam das pessoas a liberdade de saciar-se, de ter acesso à moradia, à água tratada, aos serviços de saúde, transporte, educação, cultura, esportes, lazer e ao abastecimento regular de alimentos.

²⁴ “Para transformar esse círculo vicioso em ciclo virtuoso, precisamos iniciar um amplo ataque à pobreza para liberar as energias dos pobres, de forma que eles passem a contribuir para o crescimento e, dessa maneira, para a redução da própria pobreza. O combate à pobreza não é bom só para os pobres, é um bom negócio para toda a sociedade”, segundo relatório preparado por uma equipe do Banco Mundial liderada pelo economista-chefe da América Latina e Caribe, o colombiano Guillermo Perry (Jornal da Ciência, Edição 2958 – Notícias de C&T – Serviço da SBPC em 15/02/2006).

1.3 O neoliberalismo e as políticas educacionais: descentralização, descontinuidade, autonomia e inclusão

Como período e como crise, a época atual mostra-se, aliás, como coisa nova. Como período, as variáveis características instalam-se em toda parte e a tudo influenciam, direta ou indiretamente. Daí a denominação de globalização. Como crise, as mesmas variáveis construtoras do sistema estão continuamente chocando-se e exigindo novas definições e novos arranjos. (SANTOS, M., 2004, p. 34)

De acordo com Pérez Cruz (2005, p. 2), é importante assinalar que, dentro da lógica economicista, “a pobreza é um fenômeno que ocorre porque as pessoas não adquiriram ao longo de sua vida as habilidades cognitivas básicas para serem exitosas”. Essas concepções, de definida matriz liberal, constituem a base da teoria do Capital Humano, muito em voga no século passado. Nos enfoques dos governos da América Latina e do Caribe, a assunção destas teses estenderam-se, tanto por opção ideológica de suas lideranças como por promoção das agências de cooperação e instituições internacionais, tais como a Unesco (ibid., p. 7).

Um dos termos mais utilizados para se fazer referência às transformações educativas é o da modernização. Em consequência, o seu estágio superior, a chamada pós- modernidade, é marcada pelo capitalismo monopolista transnacional, segundo muitos, o bem supremo de qualquer sociedade, em que ocorrem processos de anulação histórica da diversidade e a dissolução metafísica do unitário, no dizer de Valle Lima (2003, p. 9).

Sob a égide do neoliberalismo, segundo Sader (2004, p. 16), “a modalidade mais mercantilizada do capitalismo”, o processo de globalização está permeando as sociedades contemporâneas com profundas transformações. Se, para os neoliberais, sociedade global é sinônimo de racionalidade e de progresso positivista, centrados na “liberdade de mercado”, para uma corrente renovada do marxismo só é possível o entendimento de nova formação social numa realidade histórica portadora de contradições. Segundo Pérez Cruz (2005, p. 9), em meio à crise do marxismo, que a queda da URSS generalizou, as teorias de Marx quase

desapareceram da investigação educativa e hoje sua própria força como explicação e instrumento de transformação começa a recuperar espaços.

Para Bourdieu (1998, p. 42), a “força do discurso dominante manifesta-se na repetição que não há nada a opor à visão neoliberal”, apresentada como evidente e desprovida de qualquer alternativa. Ao fazer um balanço provisório sobre os alcances do modelo neoliberal, Anderson (1995, p. 32) afirma:

Política e ideologicamente, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas.

De acordo com Saviani, D. (1997), num quadro de abandono do Estado de bem-estar²⁵, a Educação deixa de ser encarada como um direito, tornando-se uma mercadoria atrelada ao redirecionamento economicista, combinado com o “discurso sobre a importância da educação” e o “descompromisso do Estado” no setor.

O papel do Estado, em cada momento histórico, tem relação com o foco das políticas públicas e a participação da sociedade. Num extremo, observa-se a concepção do Estado, como mero operador de serviço na manutenção dos interesses de grupos dominantes; em outro, o Estado como fiador das relações sociais – articulador da sociedade:

Uma das questões mais decisivas neste espaço de discussão é sempre aquela em torno do papel do Estado. De um lado, está sob fogo cruzado do neoliberalismo, que o quer mínimo e submisso ao mercado, e, de outro, padece do saudosismo do *welfare state* e do socialismo real, gerando um diálogo de surdos. (DEMO, 2002b, p. 77)

Apesar da retórica em torno do desenvolvimento de políticas sociais, na prática, a tendência dominante, na maior parte dos países, é a Educação comprada e vendida no

²⁵ Segundo Afonso (2003, p. 39), uma das características das políticas neoliberais tem sido a promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado, liberalizando e promovendo pressões competitivas entre serviços, transformando os utentes em clientes, privatizando, optando por instrumentos e princípios de gestão, baseados na racionalidade instrumental, e subordinando os direitos sociais às lógicas da eficácia e da eficiência.

mercado. Aos poucos, as falácias do neoliberalismo e da globalização vão sendo desveladas (Freitas, H., 2002, p. 302). Quando são problematizados os efeitos da mundialização nas escolas, a análise das políticas educativas, em sentido amplo, e das reformas, de forma mais restrita, constata-se que nos últimos anos o organismo de maior visibilidade para a Educação é o Banco Mundial, “auspiciador do fetiche neoliberal” (PÉREZ CRUZ, 2005, p. 10).

A suposição de que “quando a maré subisse, levantaria todos os barcos” e sua dinâmica no setor educacional orientaram as reformas no sentido de impor uma filosofia individualista, tecnocrática e mercantil, avançando no intento de recolonização cultural dos países latino-americanos (ibid., p. 16).

Dentro da lógica de análise econômica, a relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem categorias centrais, a partir das quais o Banco Mundial define prioridade:

A educação é intensamente política porque afeta a maioria dos cidadãos, envolve todos os níveis do governo, quase sempre constitui o maior componente da despesa pública em desenvolvimento e conta com subsídios públicos distorcidos em favor da elite. Os sistemas predominantes de despesa e gestão da educação com frequência protegem os interesses dos sindicatos de professores, dos estudantes universitários, da elite e do governo central, em detrimento dos interesses dos pais, das comunidades e dos pobres. (TORRES, 2003, p. 125)

Para o Banco Mundial, o trabalho docente lembra intransigência e cooperativismo, e constitui-se em obstáculo às reformas necessárias. Seguindo a trilha aberta, Arce (2001, p. 254) observa com clareza:

O remédio para a cura desse mal passou a ser a receita obrigatória de consultores financeiros neoliberais: por um lado, manter o Estado forte o suficiente para acabar com gastos desnecessários, privatizar empresas estatais e liquidar os sindicatos, e, por outro, diminuir os gastos e as intervenções estatais nas questões sociais e econômicas; todas estas medidas devem ser administradas de uma só vez, de forma quase ditatorial, pois a meta principal de tudo isto é a estabilidade monetária, que deve ser alcançada a qualquer preço.

Cunha (2002, p. 105) destaca que, contrariamente ao que é difundido nas análises correntes, as propostas dos organismos internacionais não são impostas, mas construídas por

meio da interlocução com o poder local de grupos influentes e identificados com os interesses que essas agências prescrevem para a política socioeconômica de diversos países.

A ineficiência do Estado tem sido tomada como o motivo fundamental para descentralizar cada vez mais as ações em Educação. Esse raciocínio desencadeou a transferência da oferta de serviços para o setor privado, sob a justificativa de minimizar os intervenientes burocráticos dos sistemas centralizadores. Assim, a democracia e a descentralização não podem ser discutidas de forma isolada da maneira como o poder político é exercido nos países. Atrelada aos interesses neoliberais, a tendência é centralizar a promoção de reformas e descentralizar as responsabilidades. Tal complexidade é, no dizer de Nogueira (2004, p.13), de natureza multifacetada e qualificada pelo choque de pressões, interesses e expectativas de diferentes grupos, segmentos e organizações sociais, pela reposição contínua da dialética Estado/mercado/sociedade. Para Valle Lima (2003, p.13):

Na América Latina, como em outras regiões do terceiro mundo, há um entusiasmo crescente dos governos e das agências internacionais pela descentralização educacional. Seus patrocinadores alegam que a descentralização administrativa e financeira levará a uma maior participação dos níveis locais e a uma melhoria da eficiência dos sistemas. Entretanto, parte dos intentos de descentralização fracassou ao não produzir melhoras significativas em nenhuma dessas dimensões.

O impulso às ações de descentralização, de acordo com muitas correntes, parece ser proveniente de um efeito combinado de vários fatores dos quais emerge a luta pelo poder político nas sociedades. Sendo assim, de acordo com Martins (2001, p. 134), “a noção de descentralização é complexa, tendo em vista que os valores que a conformam não são positivos ou negativos em si mesmos”, pois as políticas de descentralização dependem das circunstâncias históricas, políticas, sociais e culturais.

Tudo isso faz com que, não raras vezes, existam motivações para apoiar a descentralização educativa promovida desde o exterior dos países, com a “ajuda” de poderosos organismos financiadores, no dizer de Valle Lima (2003, p. 15).

A progressiva descentralização do ensino fundamental, possibilitada pelo retorno à democracia, em 1985, não foi acompanhada por um dispositivo de apoio financeiro, técnico e pedagógico suficientes, nem por uma garantia acerca da qualidade do ensino ministrado nas públicas (AKKARI, 2001, p. 176).

Outra questão, digna de reflexão, de acordo com Saviani, N. (2004, p. 232), é “a tendência equivocada a se identificar a municipalização, necessariamente, com as políticas neoliberais, pois o município é o *locus*²⁶ privilegiado da efetivação da relação escola, família e comunidade” (ibid., p. 233).

É interessante recordar que descentralização de processos decisórios, compartilhamento do poder e representação dos cidadãos são temas que requerem ampla discussão. Os procedimentos formais de participação social têm notórias implicações, como Martins (2004, p.155) esclarece:

Nas últimas décadas, a preocupação central se acha dividida entre a idéia de manter a democracia nos moldes liberais, com base, sobretudo, na representação por via de eleições, e a de ampliar seu próprio conceito, buscando nas idéias socialistas inspiração para a defesa de ampliação da participação e da representação daqueles segmentos que se acham sub-representados. (...) No rastro desse debate, insere-se a discussão sobre a necessidade de ampliação da participação dos atores envolvidos na operacionalização das políticas sociais.

Entretanto, autores como Roman (1999), Libâneo et al. (2003) e Cury (2002) apontam que a descentralização atualmente pregada não implica maior poder decisório da sociedade nos rumos da Educação. O *modus operandi* revela regimes nacionais centralizados nas atividades de planejamento, nas decisões fundamentais e, especialmente, no que diz respeito à execução da política social. Nas reformas educativas na América Latina, em geral, a retórica da descentralização do poder concretiza-se em novas articulações, em que o localismo é uma

²⁶ Bourdieu denomina “*locus*” o espaço onde as posições dos agentes se encontram *a priori* fixadas. O campo, que se define como o *locus*, é onde se trava uma luta concorrencial entre os atores, em torno de interesses específicos, caracterizadores da área em questão (ORTIZ, 1983, p. 19).

contra-face da centralização. Alguns autores também fazem distinção entre descentralização e desconcentração, uma vez que a última não afeta a distribuição do poder decisório, mas afeta o processo de repasse de atribuições administrativas, de acordo com Abranches (2003, p. 16).

Os processos políticos sociais dos diferentes países permitem supor formação de atuação e de redimensionamento do Estado²⁷ na busca de uma nova distribuição de competências e relações ancoradas em práticas privatizantes. Com mais fundamentos Rosar e Krawczyk (2001, p.12) registram que as políticas educacionais de descentralização, implementadas nos diferentes países nas últimas duas décadas, constituíram elementos fundamentais do processo de reforma global do Estado na América Latina.

A descontinuidade administrativa dos órgãos executivos das políticas educacionais cria uma incerteza entre o que pode e deve ser mantido e o que deve ser reformado. “A consequência mais negativa dessa oscilação é o descrédito nas mudanças e a conseqüente desorganização das redes oficiais” (CUNHA, 2002, p. 97).

À medida que as regras de mercado foram introduzidas na Educação, estabeleceu-se a crença de que quando se criam “novos produtos”, os velhos morrerão, inevitavelmente. Esse conceito do “ciclo de vida do produto” implica que este é um análogo antropomórfico da vida: nasce, desprende-se até a maturidade, começa a declinar, nas preferências do “consumidor” e, finalmente, morre. “Caso morra, gerará, por conseguinte, uma necessidade de novos produtos”, no dizer de Weilbacker (1999, p. 67). Em geral, a consequência mais nefasta do processo é atribuída ao passado próximo. “O presente, como ponto inicial de uma nova realidade, é o passo decisivo da construção do futuro” (CURY, 2002: 29).

A ausência de continuidade, de critérios mais nítidos para as transformações, ou até aniquilamentos, sem reflexão, de programas de governo na área educativa, cria muitas

²⁷ De acordo com Santos, B. (1999, p. 61): (...) está a emergir uma nova organização política mais vasta que o Estado, de que o Estado é o articulador e que integra um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações em que se combinam e interpenetram elementos estatais e não-estatais, nacionais e globais.

indagações: até quando determinado projeto vai durar? Essa dúvida parece ser uma constância no fazer dos educadores.

Sem visão retrospectiva e desprezando experiências, os modelos procuram soluções rápidas e que não armazenem dividendos para governos com mandatos já concluídos. As reformas movem-se no imediatismo, sem sobrevida garantida em futuras administrações.

Descentralização e descontinuidade constituem historicamente conceitos associados a outro, não menos pertinente às categorias inclusas nas políticas educacionais: o conceito de autonomia, termo bastante maltratado no âmbito da Educação. Autonomia vem do grego e significa autogoverno, governar-se a si próprio. Nesse sentido, uma “escola autônoma é aquela que governa a si própria” (MARTINS, 2002a, p. 37). O debate em torno do tema é bastante antigo, quando se aborda a trajetória da autoridade exercida nas escolas, envolvendo as várias correntes pedagógicas:

Não é possível separar o exercício da liberdade, da oposição e da responsabilidade. Ser aceitavelmente culto é condição para inserir-se no mundo e compreendê-lo, ser autônomo é agir com critério próprio e aceitar responsavelmente as limitações que a liberdade dos demais impõe. (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 119).

A retórica da autonomia das escolas não é acompanhada de meios para torná-la efetiva. Nessa perspectiva, a participação encontra-se limitada a implementar atividades e projetos no âmbito das salas de aula.

Com efeito, nas políticas educacionais efetivadas na América Latina com o cunho neoliberal, a aparente autonomia é, muitas vezes, uma estratégia para ocultar o empenho de reduzir gastos, transferindo encargos à iniciativa privada e às organizações não-governamentais. A impressão que fica é que a solução das questões, em lugar de dever do Estado, está “afeta à boa vontade da população, sugerindo um regresso à época em que a educação, ao invés de responsabilidade pública, era alçada da filantropia” (SAVIANI, D., 1997, p. 21). A chamada governabilidade passou a estar associada ao corte de gastos,

assegurados por um poder central, que delega autonomia nos aspectos secundários, esbarrando apenas na periferia dos problemas que afetam os sistemas de ensino.

Argumentos de Martins (2002a, p. 137) consideram que “autonomia é um processo em permanente construção, não podendo ser outorgada por qualquer conjunto normativo-legal”. Os efeitos da autonomia delegada e da introdução de liberdade nas escolas são resumidos no desenvolvimento de projetos pedagógicos autônomos que, mormente, transformam a escola em um “amplo campo de exercício do livre arbítrio que tanto será mais bem-sucedido quanto maiores forem as condições de infra-estrutura e de recursos humanos capacitados que ela tiver” (ibid., p. 105).

A qualidade do envolvimento encontra-se no cerne da questão do exercício da autonomia:

Se a necessidade de participação é o desejo que move o ator a praticar a ação, o sentido de sua participação em empreendimento coletivo pode ser altamente positivo. Se, ao contrário, a participação é delegada por normas, vigora a ausência do desejo como motor da ação. Neste caso, dificilmente o ator imprimirá o mesmo sentido a ações sociais, a projetos coletivos, a empreendimentos de mudança institucional. (ibid., p. 16)

Na trilha aberta, podemos considerar que a participação, dentro da autonomia esperada, não implica necessariamente no comprometimento negativo do poder, mas possibilita a constituição de mecanismos através dos quais a comunidade influa na tomada de decisões. Ao mesmo tempo, há a possibilidade de cooptar os atores, em favorecimento de seus objetivos, sem o levantamento de muitas discussões, em geral, necessárias e urgentes.

As dificuldades para a melhoria da escola estão relacionadas com os entraves para se articular a questão da autonomia, entre outras. O problema advém da própria concepção da escola e de seus mecanismos de controle, destacando-se as avaliações internas e externas, associadas às inovações verticalmente implantadas.

Os sistemas escolares em diversos países, cientes dos custos da repetência e da evasão, buscaram formas de controlar estes fenômenos por sua persistente gravidade. Para Freitas, L.

C. (2002, p. 306), a estratégia adotada foi a criação de “trilhas de progressão contínua”, capazes de alterar o “metabolismo do sistema escolar” de forma a reforçar práticas de interiorização da exclusão, cuja ocorrência está no interior da própria escola, responsabilizando o aluno por seus próprios fracassos.

As políticas públicas tendem a criar um processo de dissimulação dos atos de exclusão, os quais estão relacionados com questões extremamente graves como a disponibilidade para a violência, para o consumo de drogas e para as desordens sociais. Freitas, L. C. (2002, p. 317) acrescenta:

O sistema ganha com a permanência dos alunos na escola, retirando-os do “mau convívio” da rua, disciplinando-os segundo a “ordem” vigente, inculcando a visão político-ideológica dominante, ainda que não ensine de fato mais do que ensinava antes – como acusam os professores que trabalham nos sistemas por ciclos de progressão continuada (...) Do ponto de vista do professor, os ciclos aparecem como uma retirada de seu poder e uma retirada do controle sobre o processo de trabalho. Dessa forma, prolifera a idéia de que ele já não tem que se preocupar com os resultados de aprendizagem dos alunos, pois o sistema quer que ele “empurre o aluno para frente a qualquer custo”. Dessa maneira, ocorre uma desresponsabilização pelo processo de ensino.

A centralidade da questão encontra-se na redução de investimentos; portanto, esbarra no conceito de Estado mínimo. A peça fundamental do jogo é a relação custo/benefício e não os aspectos formativos. Essa visão economicista não tem permitido o avanço de diversas propostas, inclusive a da escola em tempo integral.

Na prática, o que se tem verificado, notadamente nos últimos anos, é a exclusão adiada e transferida para níveis posteriores, lançando os egressos da escola pública em um quadro de baixa auto-estima e sem capacidade para recuperar perdas acumuladas. Bourdieu (1998, p. 59) esclarece:

Max Weber dizia que os dominantes têm sempre necessidade de uma “teodicéia dos seus privilégios”, ou melhor, de uma sociodicéia, isto é, de uma justificação teórica para o fato de serem privilegiados. A competência está hoje no centro desta sociodicéia, que é aceita, evidentemente, pelos outros. Na miséria dos excluídos do trabalho, na miséria dos desempregados crônicos, há algo mais que no passado (...) Para o sofrimento social, contribui em grande medida a miséria do desempenho escolar que não

determina apenas os destinos sociais, mas também a imagem que as pessoas fazem desse destino.

Com a aceleração das crises econômicas e com as mudanças no papel do Estado, graves convulsões, como o terrorismo com suas várias faces, o crescimento do narcotráfico e a desordem generalizada, agravados por sérias catástrofes naturais, demonstram que a globalização requer mudanças de rumos nas prioridades relacionadas às contribuições da Educação. Na expressão de Hart Dávalos (2005b, p. 9):

As receitas neoliberais pretenderam esconder-se com aparentes melhorias de indicadores econômicos, que hoje são desmentidas pela realidade. Os desajustes estruturais e o notável incremento do milionário número de pessoas vivendo em condições de extrema pobreza são modernas expressões do antigo conflito entre pobres e ricos. A esta altura da evolução de nossa civilização, há que se promover em todos os países o vínculo entre cultura e desenvolvimento, entre identidade, universalidade e civilização. A genuína pós-modernidade estará em estabelecer estes vínculos.

Na concepção de muitos, o neoliberalismo e sua grande promessa foram penosamente desvirtuados por seus feitos e apresentam sintomas de esgotamento sem que, entretanto, um modelo significativo para substituí-lo surja no horizonte. Boron (2003, p. 153) alerta sobre os problemas que a época atual encerra e, como sempre convém, recorda Gramsci sobre “o velho que não termina de morrer e o novo que não acaba de nascer”.

CAPÍTULO 2

Isla que ha sido y es encrucijada, donde la no finalidad se ha convertido en su reverso, y la provisionalidad se ha convertido en destino; tierra de ingravidez histórica, en la que soplan siempre vientos encontrados, impulsados por la borrasca o la calma del mar inacabable; lugar donde se escucha siempre el canto de las sirenas que nos convoca a ser lo que no somos, los cubanos persistiremos en esa identidad que nos hace incólumes a todas las influencias. Mientras más cerca se halla el cubano de una influencia devastadora, más reciamente se resiste a dejarse dominar por ella. Ahí opera esa ingravidez, esa volubilidad de un país regido por las brisas, por la oleaje del mar que fluye e refluye, siempre capaz de escapar de todo lo que intenta transformarlo, por tener un alma inalcanzable que ni él mismo conoce en su plenitud.

Rodríguez Rivera

2 CUBA: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E FUNDAMENTOS

Nos milênios exigidos por uma cultura, onde a imagem atua sobre determinadas circunstâncias excepcionais, ao converter-se o fato numa vivente casualidade metafórica, é onde se situam as eras imaginárias. A poesia da história não pode ser outra coisa senão o estudo e a expressão das eras imaginárias.

José Lezama Lima

2.1 A sociedade formada por retalhos

A história é um carro alegre
Cheio de povo contente
Que atropela indiferente
Todo aquele que a negue.
Chico Buarque e Pablo Milanez

Em Cuba, um peculiar processo histórico, semelhante ao da maioria das Antilhas, fez com que concorressem para a formação do espírito nacional duas correntes fundadoras: a espanhola, dos conquistadores, e a africana, dos escravos. Uma lenta e profunda tarefa de séculos, caracterizada por mesclas de “diferentes sangues, tradições, sonhos e conflitos, coagulou a sociedade cubana” (AUGIER, 2001, p. 5).

Quando da chegada dos espanhóis na ilha, em 1492, Cuba era habitada por indígenas. Na raiz desse fato, Castro Ruz (1992, p. 101) afirma:

O que me assombra é que haja tantos no mundo, sobretudo em nossos países, que sigam utilizando o termo “descobrimento” para aludir ao feito histórico de 12 de outubro (...) Ainda que, concedendo a Colombo o mérito de haver, com suas viagens, mudado a consciência de sua época, caso se trate de descobrimento, há que ser falado, então, que americanos e europeus nos descobrimos mutuamente. Há quem, para salvar o problema, refira-se piedosamente ao encontro de duas culturas.

Os nativos foram utilizados para busca e extração do ouro, em trabalhos rudes, enquanto a Espanha transitava por um regime feudal, introduzindo em Cuba a propriedade privada. A forma em que se viabilizaram as relações entre exploradores e explorados foi o sistema denominado *encomienda*. Aos conquistadores se concedia um grupo de índios, os quais eram submetidos à tutela dos espanhóis. Segundo a lei, os encomendeiros teriam que

proteger os índios e dar-lhes instrução, porém adquiririam direitos de exigir determinados trabalhos dos mesmos. “A história demonstrou que os espanhóis cobraram todos os seus direitos e cumpriram poucas obrigações” (BUENAVILLA RECIO, 1995b, p. 2).

O enriquecimento dos colonizadores apoiou-se na submissão imposta aos nativos, interrompendo o processo autônomo das comunidades indígenas e implantando em Cuba o regime de servidão feudal. “Na América do século XVI, os espanhóis já aplicaram o princípio da ‘*guerra buena*’ contra os naturais, acusados hora de antropofagia, hora de sodomia”, no dizer de Sosa Rodríguez e Penabad Félix (1997, p. 125). Assim, foi transplantada à ilha a sociedade dividida em classes e a repressão do aparato colonial. Apontam muitos historiadores que, no desembarque dos espanhóis, havia na ilha cem mil indígenas e, após 50 anos, não passavam de cinco mil, dizimados em razão dos maus tratos, do contágio e da perda do interesse pela sobrevivência, como relata Fernandes, F. (1979, p. 20). E, com o tempo, as escassas manifestações de resistência encontraram defensores, entre eles Bartolomeu da Las Casas, mas a violência dos conquistadores não impediu as marcas dos aborígenes na cultura e no caráter dos cubanos.

A segunda metade do século XVIII marcou o início da destruição da biodiversidade original e a utilização indiscriminada dos recursos naturais por parte do colonialismo econômico. Pela inusitada diversidade em sua paisagem, Cuba foi descrita por Waibel (1984, p. 32) como um continente em miniatura. Segundo Torres Cuevas (2002, p. 5), as correntes marítimas têm sido de suma importância na evolução histórica cubana, pois não apenas regulam o clima e o ecossistema, mas também influem no desenvolvimento da sociedade e da economia. Durante os meses de junho a novembro, o arquipélago está exposto à passagem de tormentas tropicais e furacões com consequências devastadoras. As características do solo cubano fazem férteis suas terras, propiciando o desenvolvimento de vegetação rica e frondosa. As águas superficiais que rodeiam o litoral cubano mantêm a temperatura de 26°C a 30°C, em

razão da influência de cálidas correntes caribenhas, originárias do golfo do México, constituindo um conjunto climático favorável a mais de uma colheita anual.

Fraginals (2005, p. 68) salienta que aos conquistadores do Novo Mundo se sucederam outras “levas de homens ávidos por fazer a América” (como se começou a cunhar) – frase altamente significativa até a atualidade. Os imigrantes traziam consigo a mesma cadeia de subordinações sociais e incrementaram a introdução de negros, arrancados de zonas costeiras da África. Os registros da sociedade produzida pelo açúcar e a história da escravidão têm interfaces de séculos com marcas profundas. “Se com sangue e suor dos negros escravos se construíram as grandes fortunas dos latifúndios *criollos*, com seu espírito de rebeldia se semeou o caminho da independência” (BUENAVILLA RECIO, 1995b, p. 3).

Os negros exerceram todas as tarefas possíveis, desde abusivos trabalhos agrícolas até refinadas obras artesanais como pintores e escultores, alavancando o desenvolvimento material seletivo e discriminatório:

À medida que o açúcar de Cuba foi penetrando nos mercados europeus de forma indireta através de terceiros, pelo contrabando ou a troca de frutos por escravos, os fazendeiros da ilha tomaram maior consciência da rentabilidade de produzir o apreciado doce e não duvidaram em fomentar suas empresas com uma mentalidade de corte burguês e idiosincrasia *criolla*²⁸, na qual funcionavam critérios modernos no tocante aos investimentos e movimentações de capitais. (GARCÍA RODRÍGUEZ, 2000, p. 39)

Quando Cuba é observada nos mapas, entre a América do Sul e as Antilhas, vislumbra-se o Mar do Caribe e com ele um mundo de abordagens amplamente relatadas na literatura, desde o século XV até hoje. Diferentes tipos de “bandidos” encheram de lendas a região, com tal intensidade, que não dá para entender a história da ilha sem um pouco de análise da pirataria e a conseqüente sublimação da violência inerente a ela. As imagens dos barcos e canhões simplificam uma realidade que ia além de ataques e butins. No dizer de Fraginals (2005, p. 82):

²⁸ *Criollo*, em espanhol, significa nascido na América, mas filho de pais europeus.

O mundo dos piratas e corsários é muito mais que isso. É, em primeiro lugar, a violência do capitalismo nascente. Em uma de suas mais belas imagens, o poeta que Karl Marx levava dentro de si pode dizer que a violência é a parteira da história. Diante da idéia linear de homens do mar que saem de um porto em busca de suas presas – que é um fato real e inegável – temos uma outra realidade, geralmente oculta, do armador que montou a expedição e do governo que a financiou ou patrocinou.

Pequena, mas centro de defesa e comunicações do império espanhol, Cuba foi a ilha mais cobiçada pelos interesses de estrangeiros, que aspiravam ao domínio militar e marítimo da área estratégica do novo mundo.

Os estudos da sociedade cubana, formada por retalhos de diferentes culturas, origens, cor de pele e condições sociais, mostram a acumulação de riquezas e o enobrecimento da oligarquia *criolla*, submissa aos signos e símbolos da aristocracia ibérica, não dispensando os títulos de nobreza, vestimentas e adornos. As famílias *criollas* foram responsáveis pela revolução agrícola cubana que conduziu o país no século XIX à posição de primeiro produtor mundial de açúcar, constituindo a chamada plantocracia. Entretanto, Cuba, um país sem um sistema escolarizado, onde apenas uma parte ínfima da população recebia algum ensino nos maiores centros urbanos da época, foi a última colônia da Espanha na América:

Durante mais de quatro séculos, as maiorias estiveram excluídas do acesso à educação e à cultura em geral, sob um regime que sustentou a degradante instituição do trabalho escravo e governou “com um braço de ferro ensangüentado”, como disse o Pai da Pátria Carlos Manoel de Céspedes. (CUBA, 1999, p. 7)

2.2 A pedagogia na sociedade do açúcar

No hay Patria sin virtud, ni virtud con impiedad.

Padre Félix Varela

De memoria! Así rapan los intelectos como las cabezas. Así sofocan la persona del niño, en vez de facilitar el movimiento y expresión de la originalidad que cada criatura trae en sí; así producen una uniformidad repugnante y estéril y una especie de librea²⁹ de las inteligencias.

José Martí

Depois de 30 anos de lutas para a independência, iniciada por Carlos Manoel de Céspedes e revitalizada de forma pujante por José Martí, em 1895, o colapso do colonialismo na ilha era iminente. Do ponto de vista político, todas as classes sociais do país, de forma ativa ou passiva, repudiavam o regime colonial. A burguesia açucareira cubana, que se havia prestado a fazer o jogo do autonomismo à Espanha, ainda que colaborasse economicamente com a insurreição, “estreitava seus contatos com os Estados Unidos e o instava a intervir na *contienda*” (DIRECCIÓN POLÍTICA DE LAS FAR, 1967, p. 480).

A *cubanía*³⁰, de raiz afro-espanhola e de vocação latino-americana, promoveu os combates pela independência iniciados em 1868. Com o desastre³¹ em 1898, o poder militar norte-americano interveio em Cuba, impondo ao país uma amarga experiência. Uma das primeiras preocupações objetivas do governo interventor foi a pronta dissolução do Exército Libertador, que permanecia em armas nos campos cubanos (DEPRESTE CATONY, 1987, p.9).

Para García Rodríguez (2000, p. 53), o fim do século XIX foi marcado pela primeira guerra imperialista do mundo moderno, quando a chamada Emenda Platt oficializou, em seu artigo terceiro, o direito a novas intervenções militares e autorizava o governo do Estados Unidos a arrendar as terras necessárias para bases navais. Foi assim que a Baía de Guantánamo ficou sob o controle estrangeiro até os dias de hoje.

²⁹ De acordo com Gisbert (1968, p. 86), *librea* é a denominação usual, na época de Martí, aos trajes dos uniformes de criados servidores das famílias abastadas.

³⁰ A *cubanía*, segundo Rodríguez Rivera (2005), é a consolidação da nacionalidade, o caráter insular alicerçado desde as origens do país, que vem traçando pautas para atitudes da população cubana em todas as épocas.

³¹ O termo “desastre” de 1898 provém dos lemas políticos da Espanha ao começar e acabar a guerra: “até o último homem e a última peseta” e depois “a Cuba nem um homem mais, nem um peso mais” (ISQUIERDO CANOSA, 2000, p. 143).

A vivência dos escravos que lutaram não apenas pela independência de Cuba, mas também por sua própria emancipação, assim como dos milhares de camponeses e trabalhadores humildes que se uniram às fileiras do exército *mambí*³² em busca de justiça social distanciava-se muito do modo de vida das elites, dos fazendeiros, ex-donos de escravos, que mediante a guerra tentaram libertar-se do domínio metropolitano, sem contudo perder seus privilégios de classe, nem sua posição de dirigentes do projeto nacional (ibid., p. 53).

A ocupação de Cuba estendeu-se até 1902, consolidando o controle do comércio e a reorganização do sistema político, em função de interesses neocoloniais. Nesse bojo, a influência estrangeira significou, na história, a interrupção, entre outras questões, do legado pedagógico dos pensadores cubanos, desenvolvido nos séculos anteriores.

Precursor da tradição pedagógica progressista na ilha, o sacerdote José Agustín Caballero, foi uma das mais importantes figuras da Ilustração Reformista *criolla* do final do século XVIII, movimento de idéias que se vinculou à ampliação do setor açucareiro. No ano de 1794, apresentou o projeto para a criação de escolas elementares públicas marcadamente caracterizado por métodos anti-escolásticos, razão pela qual é considerado o introdutor, em Cuba, do sistema de ensino em que o aluno poderia desenvolver um pensamento organizado e uma aprendizagem mais ordenada e sólida (BUENAVILLA RECIO, 1995b, p. 8).

Em meados do século XIX, segundo Ibarra Cuesta (2004, p. 9), o ideólogo independentista e sacerdote católico Félix Varela Morales (1788-1853), defensor da ilustração do povo como uma exigência social, foi o primeiro a assumir, entre os educadores cubanos, uma atitude radicalmente revolucionária, em especial na crítica ao modelo escravista. Mais do que demandas parciais, estreitas e imediatas, o sacerdote aspirava, ao registrar as vicissitudes

³² *Mambí* era o termo com que se denominava no século XIX aos insurretos contra Espanha nas guerras da independência de Cuba e S. Domingos: ser *mambí* converteu-se em sinônimo de construtor do futuro, reflexo de virilidade nunca desmentida e arquiteto da Pátria de amanhã. “*Horda de negros, infidentes e pillos manigüeros*” foram expressões que tentaram resumir a carga emocional anti-cubana da metrópole (DIRECCIÓN POLÍTICA DE LAS FAR, 1967, p. 480).

de sua época, a emancipação da sociedade e a educação patriótica. Como esclarece Friginals (2005, p. 213), Varela expressou suas idéias nos marcos da liberdade cristã, pois para ele as potencialidades que existem no homem o conduzem, infalivelmente, pelos caminhos do bem e do saber, quando dirigidos corretamente: “Estudar não era devorar livros; haveria que analisar, compreender e meditar” (id., 1995a, 89).

Seu ideário é sintetizado com a afirmação: “Sou contra a união da ilha a qualquer governo, desejaria vê-la tão ilha na política, quanto na natureza”. Crítico dos males de sua época, combateu o sistema escolástico de educação, a incapacidade da Espanha em reconhecer a necessidade da independência de Cuba e a atitude dos latifundiários que pensavam somente em suas “caixas de café e sacos de açúcar” (BUENAVILLA RECIO, 1995b, p. 9).

Segundo Varela, “quanto mais o professor fala, menos ensina”, pois em sua concepção, a “glória de um educador é falar pela boca de seus alunos” (GONZÁLEZ SOCA e REINOSO CÁPIRO, 2002: 1).

A escola cubana foi renovada em seus conteúdos e métodos por José de La Luz y Cabarello, discípulo de Varela, que como professor, entre 1824 e 1862, contribuiu para desenvolver a pedra angular de uma escola destinada às necessidades do país e à valorização da formação moral dos jovens. Para Buenavilla Recio (1995b, p. 12), Luz y Caballero tinha uma percepção ampla do processo educativo, que não deveria restringir-se ao ato de instruir, mas estar voltado ao cultivo dos sentimentos.

Nesse contexto, para a classe pobre de brancos ou negros, incapazes economicamente, existiam as escolas eclesiásticas e as “escolinhas de amigos e amigas”, as primeiras de base social popular. Os professores não tinham preparo adequado e nem licença para ensinar, ocupando uma posição marginal na sociedade. Nelas se praticava, de maneira incipiente, a

integração racial e as manifestações iniciais de co-educação entre meninos e meninas (id., 1995a, p. 32).

A história da pedagogia cubana, por mais breve e concisa, não pode ser escrita sem referências ao extraordinário papel desempenhado pela obra jornalística de José Julián Martí y Pérez (1853-1895). Na expressão de Baralt (1990:1), “ninguém enganchou seu carro a uma estrela, com mais firme propósito de alcançar uma meta, sejam quais fossem a altura e dificuldade do caminho”, do que o “apóstolo” nacional de Cuba. Para ele, a vida era luta em perene aperfeiçoamento, pois o ser humano nasce incompleto: *Todo hombre nace rey; la labor está en hallar en sí los útiles con que se hace el trono* (ÁLAMO DE JOY, 1960, p. 15).

González Casanova (2003, p. 5) descreve Martí como um personagem de finura e de firmeza na expressão, da congruência aliada à ação, que soube vincular a beleza ao verso e à prosa. O jornalismo, conjugado com a intensa atividade política, ocupou grande parte de suas atividades. Como professor, Martí ganhou a vida nas fases mais difíceis, mas não foi pedagogo no sentido estrito do termo, pois sua profissão foi a de advogado, ainda que licenciado em Filosofia e Letras. Segundo Fernández Morales e Buenavilla Recio (2006, p. 5), apesar do restrito tempo, em seus 42 anos de vida dedicados ao exercício da docência, os temas educacionais ocupam significativo espaço no conjunto da obra de Martí.

O fato do ideário ético-político martiano, impregnado de humanismo pedagógico, privilegiar os valores tornou-se evidente, a partir 1889, quando da publicação do primeiro número de *La Edad de Oro*, revista voltada para crianças do continente latino-americano (CHACÓN NARDI, 1984, p. 67). Essa obra, inteiramente escrita e editada por Martí, demonstrou o seu trabalho multiforme de autor. Segundo considerações de Elizagaray (1983, p. 184), Martí propõe, com essa iniciativa, criar nos meninos de *Nuestra América* – ameaçados pela progressiva perda de sua identidade cultural – uma consciência anticolonialista e um alto sentido de solidariedade humana.

A trajetória de sua vida revolucionária o fez passar por vários países, proporcionando-lhe conhecimentos avançados para seu tempo nos temas da Educação (BUENAVILLA RECIO, 1995b, p. 17). Defendia a escola obrigatória, universal e gratuita, centrada nas relações prático-teóricas, para todos os países de *Nuestra América*:

A educação há de ir aonde vai a vida. É insensato que a educação ocupe o único tempo de preparação que tem o homem, em não prepará-lo. A educação há de fornecer os meios de resolver os problemas que a vida apresenta. Os grandes problemas humanos são a conservação da existência e o logro dos meios de fazê-la grata e pacífica. (MARTÍ, 1975, t. 22, p. 308).

Como estudioso não apenas dos problemas da instrução e ensino em Cuba, mas de todos os países de continente americano, onde teve a oportunidade de viver e adquirir informação, Martí elaborou um pensamento pedagógico, com a urgência da sonhada República. A síntese desse ideário constitui, até hoje, um paradigma para a educação de *nuestros pueblos* (Buenavilla Recio (1995b, p. 72):

Educação laica. Para Martí era a educação, como direito e dever de todos, que assegurava 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. “*Y detrás de cada escuela un taller agrícola, a la lluvia y al sol, donde cada estudiante sembrase su árbol*” (MARTÍ, 1975, t. 8, p. 287).

Educação para a vida. O fim primordial da Educação consistia em educar o homem para seu momento e circunstância históricos.

Educação nacionalista. A defesa do conteúdo nacional da educação assegurava ao aluno o vínculo com seu meio e a nação.

Conteúdo da educação – democrático e popular. Fazer partícipes as massas populares dos bens da educação. Para que os povos sejam realmente livres, a Educação deve refletir suas necessidades, numa postura crítica aos modelos escolástico e dogmático.

Incorporação da mulher à educação. A educação da mulher garante e anuncia os homens que dela hão de surgir, desenvolvidos no calor do lar.

Chávez Rodríguez (1996, p. 35), aponta que, indiscutivelmente, Martí possuía um referencial teórico – que evoluiu historicamente – no qual a educação é concebida como uma estratégia para o desenvolvimento do homem. Nesse sentido, avaliou os limites estreitos da corrente pedagógica positivista que adentrou na América Latina na segunda metade do século XIX, “elaborando sua própria concepção educativa livre, integral e multifacetada que ultrapassava as fronteiras do utilitarismo e as caricaturas de cópias e idéias de outras latitudes” (ibid., p. 36).

Na concepção de Martí, era um fato grave a Educação latino-americana seguir os padrões ou modelos dos sistemas europeus e norte-americanos, desvinculados das realidades socioeconômicas em que se aplicavam. Convencido de que “*Patria es humanidad*”, reafirmou o imperativo para *Nuestra América* de um espírito diferente da América Anglo-Saxônica, na busca de uma legítima cultura ajustada à realidade latino-americana, não mais a uma Educação com teorias importadas, ainda que alimentasse a abertura de Cuba ao mundo (RODRÍGUEZ RIVERA, 2005, p. 28).

Ao diferenciar instrução de educação e destacar o processo dialético entre as categorias pedagógicas, Martí defendeu o princípio de que não há boa educação sem instrução. Era necessário instruir, orientar o pensamento, porém, ao mesmo tempo, era imprescindível dirigir os sentimentos. A vigência de seu pensamento – à parte de sua inserção na história política e literária de nosso continente – “radica no sabor de testemunho, na autenticidade e na capacidade de indignação diante da injustiça”, de acordo com o balanço crítico de Augier (1961, p. 14).

No final do século XIX, com o exército *mambí* dissolvido, o povo foi arrastado à profunda miséria, pois a luta contra o colonialismo não culminou com a vitória. Coerente com

as dificuldades de sua época, não concebeu Martí o exercício da inteligência sem a prática conseqüente. Obaya Martínez (1996, p. 69) salienta que “até sua própria morte foi a expressão de seus princípios”.

A quase totalidade dos países latino-americanos se tornou independente no século XIX, sob a liderança de Simon Bolívar e José San Martín. Entretanto, como afirmou Martí, revolução e independência não são sinônimos: “*Pelear es una cosa y gobernar otra*”. Para compreender melhor o alcance de algumas dimensões, Santos e Marchant (2004: 69) refletem:

Independentes do ponto de vista político, as nações latino-americanas se viram, ao longo de sua história, em uma situação de dependência estrutural diante das potências capitalistas, tendo como encargo fornecer matérias primas e produtos agrícolas para a Europa e os Estados Unidos. A elite latifundista, associada ao comércio internacional, explorou as grandes massas indígenas e os escravos negros, não se preocupando em ampliar o mercado interno que pudesse fortalecer as economias nacionais. Os povos de *Nuestra América* estavam marcados por inúmeros problemas, porém também brilhantes em suas singularidades e em suas diferentes matrizes culturais.

Segundo Depreste Catony (1987, p. 36), na alvorada do século XX, Enrique José Varona (1849-1933), um crítico denunciante dos males que arquejavam a República, empreendeu reformas educacionais que refletiram no ensino científico e experimental em Cuba. Nesse período, observou-se uma marcada penetração de idéias norte-americanas, de acordo com o interesse dos interventores. Em relação ao papel do professor e dos métodos de ensino, Varona sustentou a linha de Luz e Martí ao afirmar:

O professor deve estudar, para que saiba ensinar a estudar. O que esteriliza a educação é o dogmatismo, que pretende economizar o trabalho do aluno e lhe dá fórmulas, em vez de despertar seus estímulos para que saiba chegar a elas (COLETIVO DE ESPECIALISTAS ICCP, 1984, p. 8).

Varona, o elo entre as gerações *mambizas* e as revolucionárias, acreditava que com homens dogmatizados seria impossível promover as transformações econômicas e sociais que demandavam o país, pois Cuba necessitava de homens independentes, cultos e preparados para os *cambio*. O pensamento de Varona privilegiava o emprego dos métodos científicos na

Educação, considerando que convinha aos escolares “ler menos e observar mais, comparar mais, meditar mais, experimentar mais, em uma palavra: interrogar mais a natureza e ouvir menos o professor” (BUENAVILLA RECIO, 1995b, p. 22).

Em seu conjunto, as idéias de Varela, Martí e Varona são consideradas as bases da educação em Cuba:

- A vinculação da teoria com a prática e a combinação do estudo com o trabalho.
- A estreita relação entre educação, desenvolvimento econômico e ideológico da nacionalidade.
- O professor como um soldado da independência política e econômica.
- A educação como arma política e a escola como centro da cultura científica e formadora de sentimentos e de princípios morais.

2.3 As transformações que afetaram os processos sociais em Cuba

*Hay un cúmulo de verdades esenciales
que caben en el ala de un colibrí.*
José Martí

O fascínio do estudo de Cuba está em que ela desmente
todos os dogmas possíveis, tanto os “especificamente
científicos” como os “puramente socialistas”.
Florestan Fernandes

De acordo com Pogolotti (1995, p. 5), durante a República começou a produzir-se paulatinamente a recuperação da imagem de Martí, que cresceu através da transmissão oral vivenciada pelos herdeiros do frustrado projeto independentista. O ideário pedagógico de Martí manteve-se na palavra cotidiana dos professores que inscreveram na memória das crianças seus *Versos Sencillos*, *Zapaticos de Rosa* e *La Historia de la Niña de Guatemala*:

Junto aos versos, levantou-se a figura do herói, que devia haver sobrevivido para construir a república sonhada. Com essa recordação viva começou a alimentar-se, novamente, a utopia (...). Pouco a pouco a obra de Martí ia saindo do silêncio dos arquivos (ibid., p. 5).

Na visão crítica de Cirules (1995, p. 15), o século XX iniciou-se em Cuba com um conjunto de imposições econômicas, políticas e sociais, decorrentes da primeira intervenção militar dos Estados Unidos no país. O triunfo da Revolução Socialista, em 1917, segundo Buenavilla Recio (1995b, p. 87), repercutiu em toda a América Latina e em Cuba. A partir dessa data, entre as consignas e demandas dos operários, surgiram vinculações das teorias revolucionárias às lutas no continente.

Entre as décadas dos anos 20 e 40, na república *mediatizada* cubana, constatou-se a existência de uma luta ideológica e política, entre duas tendências pedagógicas contrapostas: de um lado, a democrática e progressista, que representava os interesses do povo, e, do outro, a tendência pedagógica reacionária, das classes dominantes. Nas décadas de 1920 e 1930, Júlio Antonio Mella³³ e as correntes revolucionárias resgataram do esquecimento a que haviam sido submetidos os ensinamentos de José Martí (HART DÁVALOS, 2005a, p. 4).

No início da década de 30, observa-se uma acelerada penetração na economia cubana de grupos financeiros dos Estados Unidos. Para Cirules (1994, p. 16), a capital cubana ofereceu-se à máfia norte-americana como “o mais esplendoroso dos paraísos”, com o turismo e os jogos ilegais organizados. Esse tipo de negócio cresceu de tal maneira que, em 1940, Cuba era considerada um importante centro da delinquência internacional.

Nessa perspectiva, Landaburo Castrill (2005, p. 51) analisa que a situação econômica em Cuba, durante os anos 20 e 30 do século passado, era típica de um país neocolonial e dependente; país agrário atrasado, onde coexistiam relações pré-capitalistas e relações capitalistas, baseadas num escasso desenvolvimento do capital nacional e na penetração do capital estrangeiro monocultor, monoexportador e atado às necessidades econômicas dos Estados Unidos da América do Norte. O ensino público estava desatendido, porém um

³³ Mella foi líder dos estudantes universitários da década de 1920 e fundador do movimento comunista cubano.

professor com cargo na escola estatal podia ceder seu lugar a outro, que faria o trabalho pela metade do salário vigente.

Em 1953, no centenário natalício de Martí, um quadro retratava desmandos financeiros e desatenção em relação aos serviços educacionais. De acordo com os dados do Ministério da Educação (CUBA, 1999, p. 9):

- Apenas 56,4% das crianças podiam freqüentar a escola primária, e 28% dos jovens continuavam os estudos em centros de ensino médio.
- A Educação Especial, para impedidos físicos e mentais, era virtualmente inexistente.
- Para a formação de professores, havia 6 escolas normais oficiais com matrículas limitadas e só existiam três faculdades de Educação nas Universidades de Havana, Las Villas e Oriente.
- Em todo o país, havia mais de meio milhão de crianças sem escola e mais de um milhão de analfabetos.

Tabares del Real (1989, p. 12) salienta que os professores cubanos forjaram nas novas gerações os ideais de soberania nacional e rechaço à opressão em concomitância com as péssimas condições de trabalho. A política da oligarquia *criolla*, a partir da crise globalizada e crônica do modelo neocolonial, apresentou muitas facetas, porém estas se basearam principalmente em restringir a produção agrícola e industrial à esfera açucareira, impedindo o surgimento de novos capitalistas competidores, mediante a cartelização do açúcar.

Na alvorada de 26 de julho de 1953, o assalto ao Quartel Moncada em Santiago de Cuba, sob o comando de Fidel Alejandro Castro Ruz, inaugurou um novo período na ilha. Durante o julgamento, celebrado na raiz desses acontecimentos, o chefe da Revolução Cubana pronunciou, em seu manifesto de autodefesa, conhecido como “A história me absolverá”, que:

Às escolinhas do campo assistem descalços, seminus e desnutridos, menos da metade dos meninos em idade escolar, e, muitas vezes, o professor tem

que adquirir, com seu próprio salário, o material necessário. É assim que pode se fazer uma pátria grande? (CUBA, 1999, p. 6)

O triunfo das forças populares, encabeçadas pelo movimento revolucionário despertou a simpatia da maior parte das forças progressistas na América. “Era uma luz que se acendia no escuro ambiente conservador que então se vivia no continente” (HARNECKER, 2001, p. 7).

A nação que se forjou contra os maiores poderes da época foi cenário de intensas lutas e do acesso dos Estados Unidos à condição de potência mundial. “Desviada e retardada em seu desenvolvimento, as dificuldades não puderam aplastar, como demonstrou o processo iniciado em Moncada, a tradição de lutas que vinha do século XIX” (HART DÁVALOS, 2005a, p. 142)

Quando a massa de “*los de abajo*”, que Rodríguez Rivera (2005, p. 109) compara aos “*pobres de la tierra*”³⁴, obteve cargos de destaque, o ideário pedagógico de Martí passou a ter nova significação. A partir de 1º de janeiro de 1959 foram promulgadas as primeiras medidas, modificando de forma radical as estruturas política e econômica em Cuba. Em 1883, Martí havia sentenciado que: “em nossos países há de fazer-se uma revolução radical na Educação”(BUENAVILLA RECIO, 1995a: 135). Glosando as últimas palavras dos *Versos Sencillos*, Fernández Retamar³⁵ (1995: 145) suscita reflexões sobre as formas de luta contra o subdesenvolvimento histórico do continente americano associando os ideais de José Martí aos de Ernesto Guevara.

Os muros dos quartéis, vistos como ponto de partida das tropas opressoras e centros de tortura, foram derrubados para dar espaços às salas de aula no interior das antigas fortalezas. Em 9 de janeiro de 1960, como salienta Hernández Pardo (1974: 51), foi iniciada a

³⁴ Trecho de *Versos Sencillos*, de Martí, escritos em 1891, que na música *Guajira Guantanamera*, de Joseíto Fernández, converteu-se em patrimônio nacional cubano.

³⁵ O autor faz referência aos versos de Martí (1961, p. 55):

*¡Verso, nos hablan de un Dios
A donde van los difuntos:
Verso, o nos condenan juntos,
O nos salvamos los dos!*

demolição dos muros e, após 19 dias, centenas de operários da construção, estudantes universitários e contingentes da população, em jornadas de trabalho de três turnos diários, converteram o sombrio quartel Moncada na *Ciudad Escolar 26 de Julio*, com capacidade para 2000 crianças. A *Ciudad Libertad*, que foi até 1959 o Colúmbia³⁶, uma “típica e vasta instalação militar, onde se gestaram as piores causas”, segundo Dávalos (1999, p. 136), é hoje um enorme conjunto com escolas de ensinos primário, secundário, especial e superior, na qual, a pista de aviões de guerra transformou-se num enorme horto. Nesse contexto, revestiu-se de transcendência política e moral a conversão de 69 quartéis em escolas com capacidade para 40 mil alunos (CUBA, 1999, p. 7).

Para Fernandes, F. (1979, p. 10), em uma sociedade neocolonial, não havia como levar a revolução para dentro do capitalismo. O homem novo³⁷, pela reapropriação da natureza humana e capaz de atos de solidariedade, era o centro de mobilização da sociedade, que pensava em converter-se numa grande escola. “Depois da revolução cubana deu-se máxima prioridade à educação e a saúde para fomentar o desenvolvimento humano” (RITZEN, 1999 apud Unesco, 2005, p. 57).

A lei que estabelecia a primeira Reforma Integral do Ensino, promulgada ainda em 1959, adotou um novo objetivo fundamental para a Educação, de acordo com os interesses da Revolução Cubana, que segundo o Ministério da Educação (CUBA, 1999, p. 7), é o pleno desenvolvimento humano.

Nas palavras de Donghi (1997, p. 269), “os cubanos reinventaram o socialismo por conta própria, independentemente de qualquer modelo”, sendo a Revolução “tão nacional

³⁶ O quartel Columbia foi residência do último mandatário, antes da tomada do poder pelos revolucionários, e o seu ponto de partida para o asilo político na República Dominicana em 31/12/1958. A esta fuga, sucedeu-se a saída da burguesia cubana, desarticulada, a ponto de não reagir às medidas adotadas no início da década de 60 (HARNECKER, 2001, p. 15).

³⁷ De acordo com Machado (1991, p. 82), referindo-se às idéias de Ernesto Guevara, era necessário inovar na construção do homem novo, num processo de auto-educação, em que o povo se educaria de forma consciente, com avanços interdependentes na formação técnica e ideológica. Nas palavras de Guevara (1988, p. 16), o homem novo alcançaria sua “plena condição humana quando produzisse sem a compulsão da necessidade física de vender-se como mercadoria”.

quanto suas palmeiras”. Os hospitais, as escolas³⁸ e as ruas foram renomeados e os fatos históricos, desde então, sistematicamente trabalhados nas instituições educacionais.

2.4 Professores de Martí: *el maestro es la letra viva*

Gerações de seres se sucediam, ignorantes dos mais elementares direitos do homem. Um livro? O que é um livro? Um médico? Um professor? O que poderia ser para eles? Os caminhos de um arraial, o silêncio das noites e o amanhecer nas montanhas, uma vida distante e uma morte ignorada! (ALONSO, 1981, p. 22).

As profundas reformas na estrutura econômica, política e social de Cuba buscavam implementar a realização das medidas básicas, preconizadas no documento de defesa de Castro Ruz, no processo de Moncada. A ruptura de poder do Estado burguês e a criação das bases de um novo modelo intentavam transformar a saúde, a educação e a cultura em direitos para toda a população. Na verdade, as campanhas de alfabetização começaram na etapa da luta insurrecional, quando os guerrilheiros em *Sierra Maestra* deveriam ser, além de combatentes, difusores de cultura e organizadores sociais, responsáveis por levar o conhecimento aos lugares mais intrincados, não só da problemática local como da internacional, produzindo um fluxo entre as necessidades do trabalhador rural e as preocupações em âmbito nacional. A população percebeu, desde o início, que os revolucionários não apenas falavam que a educação seria priorizada, mas já estavam colocando suas idéias na prática (PERONI, 2006: 29).

Uma das metas mais ambiciosas a que se propôs o Governo Revolucionário foi a erradicação do analfabetismo em 1961, o “Ano da Educação”. A Campanha Nacional de

³⁸ Para municiar o leitor é possível citar o nome de algumas escolas: ESB *Desembarco del Granma*, relativo ao iate que conduziu, em novembro de 1956, os expedicionários que iriam reiniciar a etapa de lutas no oriente da ilha; *Escuela Primaria Manifiesto de Montecristi*, nome originário da localidade de Montecristi, na República Dominicana, onde os próceres da independência cubana, José Martí e Máximo Gómez, assinaram, em 1895, o Manifesto do Partido Revolucionário Cubano, e daí partiram para aderir à luta armada contra o colonialismo espanhol em Cuba; *Escuela Mártires de Girón* em referência aos mortos na invasão à Bahia dos Porcos, em 1961.

Alfabetização teve seus antecedentes na época do colonialismo espanhol, quando o exército dos *mambises* vinculou a aprendizagem da escrita e da leitura à formação dos valores patrióticos. Em 1896, com a publicação *El cubano libre* editou-se a primeira cartilha voltada ao desenvolvimento de uma consciência participativa na vida político-social do país, segundo Canfux Gutiérrez (2006, p. 1).

A relação que estabelecera Martí³⁹ (1975, t. 8, p. 288) entre cultura, 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 de um sistema de Educação orientado por novos fundamentos. Para Álamo de Joy (1960, p. 74), prevaleceu a concepção martiana: “*Las revoluciones son estériles, cuando no se firman con la pluma en las escuelas y con el arado en los campos*”.

Alonso (1981, p. 22) descreve a situação de uma pequena escola na *Sierra Maestra* em San Francisco de Arroyón onde, no distante ano de 1961, as crianças reuniam-se ao redor do quadro de Martí jovem:

A classe cabe num lenço e tem piso de terra branqueada com cinzas. Na parede o retrato de um menino de olhar pensativo com uma medalha no peito. Parece olhar as demais crianças apinhadas, tímidas, descalças e com camisas remendadas, que não se atrevem nem a mover-se, nem a cochichar, impressionados com os recém-chegados. Mas somente hoje, os *niños* começaram com as letras e os números, a conhecer os caramelos e os brinquedos.

A campanha desencadeou-se com o chamamento de voluntários para a tarefa de alfabetizar. Participaram 100 mil estudantes, 13016 brigadistas operários, 120632 alfabetizadores populares e 34772 professores na função de técnicos, o que possibilitou a criação de documentários, poesias, canções e análises de estudiosos interessados em compreender as razões do seu sucesso. Sem dúvida, o fator decisivo foi a mobilização das massas de forma organizada. Analisando-a em sua dimensão mais abrangente, pode-se dizer

³⁹ In: *Maestros ambulantes*. Nova York: maio de 1884.

que o objetivo maior foi conseguido: tirar a população da inércia habitual e mobilizá-la coletivamente, “transformando antigos traços culturais de acomodamento e expectativismo em relação à ação paternalista das autoridades” (MACHADO, 1991, p. 44).

Quando se alfabetiza um adulto, “a Pátria tem motivos para sentir-se orgulhosa de seus filhos”, segundo o prefácio de Cartilha Cubana (1959, p. 1). Esta experiência configurou-se como o primeiro vínculo da educação à vida política, pois os alfabetizadores compreenderam as desigualdades sociais e conscientizaram-se da necessidade de superação dos graves problemas que afetavam o país. Alonso (1981, p. 25) afirma que além de ensinar, ajudavam nas tarefas comuns, como cobrir casas e arar, compartilhavam tarefas e transformaram-se em conselheiros, guias familiares, abnegados enfermeiros e fraternos amigos. Eles deram um passo à frente e tornaram real a idéia que: “Ao vir à Terra todo homem tem direito à educação, e, depois, em pagamento, o dever de contribuir com a educação dos demais” (MARTÍ, 1975, t. 12, p. 375).

Em 22 de dezembro de 1961, como relata Rey Díaz (1987, p. VII), Cuba foi declarada “Território Livre do Analfabetismo”, data em que se comemora o dia nacional dos professores no país. Um fato marcante, nas primeiras campanhas, foi o assassinato de um jovem professor mobilizado do primeiro contingente de *maestros* voluntários – Conrado Benítez Garcia –, na Serra de Escambray, por um grupo de *alzados*⁴⁰.

Muitos são os exemplos da conduta dos adolescentes, pois a maioria dos brigadistas aprendeu a compartilhar as necessidades com os camponeses, a enfrentar a vida e também a morte. Com apenas 16 anos, Manuel Ascunce Domenech foi torturado e morto em 26 de novembro de 1961. Os alfabetizadores, indignados, reafirmaram sua decisão de “não ceder nem um passo à incultura”, na visão de Nuñez Machín (2005, p. 48).

⁴⁰ Os chamados *alzados* eram homens armados que, num intrincado território, lutaram contra os revolucionários, no início da década de 60, sendo derrotados nas chamadas “*Limpia de Escambray*”.

Os poetas sempre encontram palavras inspiradas para descrever a história, como declara Guillén (1985, p.155):

Para mim, a alfabetização dos cubanos é um fato que tem o nível de epopéia, com a consequência inestimável de instalar, no lugar mais alto de nossa vida cívica, um problema que parecia insolúvel. Às vezes, creio que à alfabetização faltou, e falta, ainda, um poeta que a cante, um poeta de grande envergadura que nos diga como foi a vida dos jovens alfabetizadores, e, às vezes como foi dura a sua morte. Recordarei sempre o assassinato de Conrado Benítez e Manuel Ascunce, adolescentes que fecharam os olhos para que seus compatriotas os abrissem.

Durante toda a trajetória, nas diversas etapas do processo revolucionário, o governo teve que recorrer a uma política de formação intensiva, com incorporação imediata dos professores à prática educativa. A União de Jovens Comunistas organizou, em 1969 e 1970, a campanha “*yo seré maestro*”.

Na cartilha “*Alfabetícemos*”, o Governo Revolucionário, conclamava os *compañeros alfabetizadores* cubanos a defender a soberania “dentro dos princípios de uma unidade incorruptível” (COMISIÓN NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN, 1961, p. 5). Os *maestros* contribuíram para a consolidação do papel das organizações de massa no país, e seu trabalho constituiu um estímulo à criação de novas instituições na sociedade civil.

Até princípios de 1961, a ESB era denominada Escola Primária Superior, constando de apenas dois anos, o sétimo e o oitavo *grado*. Na continuidade dos estudos, os jovens passavam, até o referido ano, ao *bachillerato*, oferecido a alunos entre 15 e 18 anos. Terminada a campanha, os alfabetizadores que cursavam a Primária Superior foram incorporados à recém-criada Escola Secundária Básica que a partir do curso escolar de 1961-1962 passou a comportar três *grados*.

Com o término do movimento de alfabetização e da solidificação das relações comerciais com a então URRS, incluíram-se nas diretrizes pedagógicas os “aportes da

Pedagogia Socialista” (ANTONIOLI, 2003, p. 99). A influência pedagógica de Makárenko⁴¹ foi sedimentada nesse complexo momento da história cubana.

2.5 Gênesis e desenvolvimento de uma desavença

*Nosotros, los sobrevivientes,
¿A quiénes debemos la sobrevivencia?*
Fernández Retamar

El mundo tiene dos campos: todos los que aborrecen la libertad, porque sólo la quieren para sí, están en uno; los que aman la libertad, y la quieren para todos, están en otro.
José Martí

Em janeiro de 1959, começou uma *encarnizada lucha*, no dizer de Méndez Tovar (1995, p. 79), contra o emergente nacionalismo reivindicador cubano, com uma série de esforços – tanto de âmbito interno como externo – para frustrar as aspirações de soberania dos rebeldes.

Na realidade, essa luta começou muito antes de 1959, pois remonta ao início do século XIX a identificação da classe burguesa açucareira com a idéia de anexação. A teoria da “fruta madura” fazia alusão à inevitabilidade de que Cuba cairia nas mãos dos Estados Unidos, quando se desprendesse da Espanha (ibid., p. 79). Martí escreveu ao amigo mexicano Manuel Mercado que todo o objetivo de sua luta foi “*impedir a tiempo con la independencia de Cuba que se extiendan por las Antillas los Estados Unidos y caigan, con esa fuerza más, sobre nuestras tierras de América*”(MARTÍ, 1975, t.5, p. 250).

Para Rodríguez Rivera (2005, p. 110), “a lei da reforma agrária, mais antifeudal que socialista, desatou um enfrentamento que perdura há quarenta anos”. O governo dos Estados Unidos da América do Norte replicou fortemente às medidas revolucionárias, embargando as

⁴¹ As questões relacionadas a Makárenko ou Makarenko, como preferem alguns autores, serão retomadas em outra parte deste trabalho.

exportações para Cuba. A resposta foi dada em 24 de outubro de 1960, quando o governo cubano nacionalizou sessenta e seis empresas norte-americanas⁴² (BUCH, SÚAREZ, 2004, p. 494).

Para a Revolução iniciava-se uma nova etapa – não menos complicada e carregada de perigo – pois em janeiro de 1961, Washington, unilateralmente, ao romper as relações diplomáticas com Cuba, proibiu seus cidadãos de visitar a ilha. Como resposta, em abril do mesmo ano, Fidel Castro proclamava o caráter socialista da Revolução (OSPINA, DECLERCQ, 2000, p. 15).

Alarcón de Quesada (2000, p. VII), na mesma linha de outros autores, considera que as ações exercidas contra Cuba não se enquadram na definição de “embargo”, ao contrário, transcendem e tipificam um bloqueio:

No bloqueio, guerra de baixa intensidade, sem bombas e estado de sítio, morte lenta por asfixia, afeta-se o comércio, a saúde, a educação e o ensino, o transporte, as comunicações, a tecnologia, a ciência, a produção energética, a produção industrial, a produção agrícola e, certamente, tudo isso incide de forma desfavorável na qualidade de vida do povo. (MÉNDEZ TOVAR, 1995, p. 87)

Outras evidências, inseridas nesse quadro de tensão, têm vínculo com os problemas migratórios⁴³. Sobre a Lei de Ajuste Cubano, promulgada em agosto de 1966, mediante a qual os Estados Unidos admitem a entrada ilegal dos cubanos, lhes concede residência e a possibilidade de trabalhar, Alarcón de Quesada (2000, p. VIII), declara que seu objetivo é transformar o tema em ferramenta de permanente desestabilização. Quando entrou em vigor, em 1996, a Lei Helms-Burton, de caráter extraterritorial, estabeleceu, entre outras medidas, a suspensão de fundos às instituições financeiras que fizessem negócios com Cuba (GUERRA, RIVERO, 2004, p. 3).

⁴² “América é um continente, não um país”. É um erro denominar americanos aos cidadãos de uma nação cujo nome é Estados Unidos. Igualmente, é um erro chamá-los norte-americanos, pois essa parte do continente também pertence ao Canadá e, segundo alguns, até ao México (OSPINA e DECLERCQ, 2000, p. 9).

⁴³ De acordo com Rodríguez Rivera (2005, p. 111), muitos profissionais emigram, porém “sempre ficam mais do que aqueles que precisamos. Os que partem, sabe-se, são capacitados e encontram, facilmente, emprego em qualquer país da América Latina”.

O embargo também acarretou significativas perdas para a educação, porque o fornecimento de material necessário às escolas, como livros de texto, lápis, cadernos, uniformes escolares, material para educação artística e esportes, entre outros, foi sensivelmente afetado (CUBA, 2004, p. 21).

Em relação às leis que se configuram como herdeiras da Emenda Plat, e das possíveis soluções para o término das desavenças, Rodríguez Rivera (2004, p. 132) pondera que a tática dos oponentes à Revolução e o programa por eles proposto “resulta demasiado ameaçador para os cubanos de dentro e para qualquer cubano que aspire manter a soberania de seu país”.

Incluindo a frustrada invasão à Baía dos Porcos⁴⁴, diversas escaramuças são promovidas ou apoiadas por grupos de cubanos no exílio. Nesse sentido, Méndez Tovar (1995, p. 87) enfatiza que o bloqueio é uma relíquia da guerra fria que terminou há muito tempo.

2.6 A unidade das forças revolucionárias

*Fas est et ab hoste doceri.*⁴⁵
Ovídio

La revolución quiere alas; los gobiernos pies.
José Martí

Das guerras da independência no século XIX, a historiografia cubana permitiu mais do que uma mera relação de feitos militares e assuntos bélicos. A análise dos conflitos, por diversos ângulos ideológicos, mostra que suas conseqüências se estendem até os nossos dias.

Segundo Hidalgo Paz (2004, p. 213), os mais de 150 anos marcados por fatos e homens, com sua carga de ensinamentos, fizeram com que a nação cubana tivesse a

⁴⁴ Em 1961, na Praia *Girón* (Baía de *Cochinos*), ocorreu um enfrentamento entre o grupo organizado, que desembarcou na ilha, e as milícias populares cubanas.

⁴⁵ É lícito aprender até com o inimigo (Ovídio: *Metamorphoses* 44 280).

consciência de que as contradições internas desencadearam a ingerência de forças expansionistas estadunidenses, mediante inúmeras tentativas de dominação da ilha.

Em fevereiro de 1889, o general Máximo Gómez assinalou que a primeira política deve ser a da união, afirmando que a História deve ocupar-se do passado: “De agora em diante, os cubanos devem unir-se e trabalhar para que a ocupação militar americana chegue ao fim” (DEPRESTE CATONY, 1987, p. 8).

Desde 1959, a questão da unidade tem sido uma preocupação constante nos processos políticos e sociais. A crise estrutural, impossível de ser resolvida no regime anterior, associada ao enfrentamento das hostilidades contra-revolucionárias e à desorganização econômica inerente à transição, acelerou a declaração do caráter socialista da Revolução. O tripé formado pelo Estado, as organizações de massa e o Partido Comunista Cubano constituiu a base para a compreensão do socialismo adotado na ilha.

Hart Dávalos (2005a, p. 1) sublinha que para entender a singularidade do processo é necessário ter em conta as condições políticas, econômicas e sociais do país na primeira metade do século XX, que determinaram a evolução das idéias socialistas e seu entrelaçamento com a tradição patriótica do século XIX.

A herança do neocolonialismo predatório impôs a unidade, como estratégia política. Os dirigentes revolucionários sabiam que as classes dominantes contavam com meios poderosos e sua tática foi definir com clareza os objetivos. Como relata Harnecker (2001, p. 92), esses pontos foram aclarados em uma conversa de Fidel com estudantes chilenos em 1971:

O ideal na política é a unidade de critérios, a unidade de doutrina, a unidade de forças, a unidade de mando, como em uma guerra. Porque uma revolução é isso. É como uma guerra. É difícil conceber a batalha com dez comandantes diferentes, dez critérios diferentes, dez doutrinas militares diferentes e dez táticas. O ideal é a unidade. Outra coisa é o real. Creio que cada país deve se acostumar a travar suas batalhas nas condições em que se encontre.

A Revolução Cubana não se inspirou em partidos clássicos, mas nos ideais organizativos de Martí, denunciante em sua época da notória desunião das forças favoráveis à independência. Na idéia de unidade criaram-se espaços de participação política⁴⁶, num quadro mundial de grandes adversidades.

Para Machado (1991, p. 22), necessidade de construir um novo referencial hegemônico, em contraposição às forças do passado, fez da “Educação” e da “Revolução” processos mutuamente inclusivos, numa complexa dialética, capaz de contemplar, simultaneamente, concepções vindas “do alto”, devido ao caráter das alianças nos primeiros anos e à sua faceta iluminista e vanguardista, na pressão vinda “de baixo”, nas cobranças de justiça, na radicalização do processo e na apropriação popular da Revolução.

Como caráter prioritário de defesa, recorreu-se à educação para a construção de uma nova sociedade, porque as transformações pedagógicas, em suas complexidades, representavam a desagregação de antigas concepções herdadas dos contextos anteriores. Nos aportes educacionais da Revolução cubana percebe-se claramente a influência martiana, permeando a importância atribuída ao trabalho como princípio educativo, na qual a politecnia⁴⁷ integra os avanços científicos e tecnológicos à qualificação laboral. Nesse contexto, as idéias que Ernesto “Che” Guevara legou à Educação podem ser sintetizadas na tarefa de criar um “homem novo”, pelo desenvolvimento da consciência de participação do indivíduo na produção socialista:

A nova sociedade em formação tem que competir muito duramente com o passado. Isto se faz sentir não só na consciência individual, na qual pesam os resíduos de uma educação sistematicamente orientada para o isolamento do indivíduo, mas também pelo caráter deste período de transição, com persistência das relações mercantis. (GUEVARA, 1988, p. 8)

⁴⁶ Participar, muitas vezes, não é um processo fácil e duradouro. Ao contrário, toda comunidade histórica, desde que viva, aproxima-se mais da imagem de um caldeirão, onde as coisas fervem. Há choques de interesses, há desgaste do tempo, há luta e labuta (DEMO, 2002a, p. 67).

⁴⁷ Para Machado (2000, p. 186), a politecnia pressupõe uma sólida formação básica que contribua para superar a dualidade tradicionalmente existente entre a formação técnica e a geral, na perspectiva de qualificação integral e crítica.

2.7 O Período Especial em Tempos de Paz

En Cuba, las dificultades son nuestro aire cotidiano.
Fernández Retamar

*Hemos vivido en una isla, quizá no como
quisimos, pero como pudimos.*
Lezama Lima

Na última década do século passado, Cuba passou por uma etapa particularmente complexa como nação, denominada eufemisticamente de Período Especial em Tempos de Paz, ocasião em que, segundo Rodríguez Rivera (2005, p. 132), muitos disseram: “Cuba não cai porque não tem para onde cair”.

Permeado por *cambios* em todas as esferas da sociedade, não somente econômicos, esse contexto foi desencadeado pelo desmoronamento do antigo campo socialista⁴⁸ e pela extinção da URSS⁴⁹, países com os quais o país mantinha relações comerciais que alcançavam um percentual significativo de aproximadamente 85%, tanto na importação como na exportação. A produção e a divulgação de obras, que, até então, eram em grande número, foram afetadas, significativamente, pela crise que se acirrou de 1992 a 1994 (FREITAS, H. 1996, p. 9).

Essa ruptura teve conseqüências marcantes ao despertar expectativas, nos âmbitos interno e externo ao país, pois abarcavam elementos capazes de corroer os valores socialistas na ilha. De acordo com Torres Cuevas (2005, p. XXXI):

Quando em 1991 foram arriadas as bandeiras da URSS, pondo um ponto final à história do Campo Socialista, surgiu a “teoria” das circunstâncias. Segundo esta, a diligência soviética havia atuado como um tabuleiro de dominó; tocou-se a primeira peça e, em cadeia, todas as demais foram caindo. Nessa lógica, Cuba também deveria cair. No meio do *atronador vozerio* alguém advertiu: “não se esqueçam que essa ficha, da qual vocês falam, está demasiado distante no geográfico e no histórico”.

⁴⁸ Formado pelos países do Leste Europeu, signatários do *Consejo de Ayuda Mutua Económica* (CAME).

⁴⁹ Freitas, L. C. (2005, p. 35) coloca a seguinte indagação: o desaparecimento da URSS seria uma derrota liberal ou do projeto socialista? De acordo com o autor, os liberais socialistas ficaram prisioneiros da própria proposta liberal de transformação do Estado, levando o socialismo nos países da região para o campo das teses do liberalismo.

A esses fatos somaram-se erros na condução econômica não resolvidos na década anterior em um processo denominado “retificação de erros e tendências negativas” (VALLE LIMA, 2003, p. 6).

A História de Cuba, como a de toda a América Latina, não é uma história de primeiro mundo; é uma história de sua periferia. A grande crise foi motivada não só pelo desaparecimento da URSS e do Campo Socialista, mas pela crise do pensamento ocidental, em razão de seus desequilíbrios sociais e da perda de seus referenciais teóricos e históricos. O tema Cuba, numa direção ou em outra, esteve sempre presente nos debates, não excluída a avalanche dos famosos “fins”. Nessa perspectiva, Hart Dávalos (2005a, p. 1) observa:

Após o *derrumbe* do socialismo na Europa Oriental e na URSS, alguém me disse: “vocês são uns náufragos”; imediatamente respondi: “os náufragos nadamos até a terra firme, somos quem melhor conhecemos os motivos do acontecido e os que mais temos para contar”.

Em 1991, iniciou-se um intenso período de reformas que aceleraram a exploração de petróleo, o recebimento legal de divisas provenientes de familiares que residiam no exterior e a procura de novos mercados, mas, ainda assim, os custos sociais do agravamento da crise econômica logo vieram à tona. Os cortes da energia por longos períodos, o uso quase maciço da bicicleta como meio de locomoção, o incremento de grandes ônibus para o transporte urbano, a utilização da tração animal na agricultura, caracterizaram o chamado Período Especial⁵⁰. A desigualdade social e o mercado negro cresceram, motivados pela existência de dois mundos de mercadorias, um em pesos cubanos e outro em moeda forte.

Com a perda de fontes essenciais de fornecimento de alimentos, combustível, matérias-primas e outros produtos indispensáveis, somados às conseqüências do bloqueio

⁵⁰ Durante este período, houve um aumento no número de ciclistas – mais de um milhão de cubanos passou a usar a bicicleta como meio de locomoção –, e os transportes coletivos – as *guáguas* – tiveram de ser adaptados para um veículo com capacidade para 300 passageiros, conhecido como “camelo”, ainda em uso nas cidades do país, que tem nos transportes coletivos uma de suas maiores deficiências.

econômico, mantido durante dezenas de anos, as emigrações ilegais se multiplicaram. Elas passaram a ser fortemente incitadas a partir do território norte-americano, mediante emissões radiofônicas com objetivos desestabilizadores. Todos esses componentes desencadearam, em 1994, a chamada “Crise dos Balseiros” (RAMONET, 2006, p. 312)

Em razão dos problemas ocorridos, houve uma rodada de conversações, entre Cuba e os Estados Unidos, que levou à assinatura do Acordo Migratório, de 9 de setembro de 1994, para a transferência legal⁵¹ de 20 mil cubanos por ano para aquele país. A Declaração Conjunta, de 2 de maio de 1995, fixou que ambos os governos se comprometiam a cooperar na tomada de ações para impedir o transporte ilícito de pessoas. Também definiu que os países assumiriam medidas efetivas para se opor ao uso de violência por parte das pessoas que intentassem chegar aos EUA, desde Cuba, através do desvio forçado de aeronaves e embarcações. O acordo previa o repatriamento dos emigrantes interceptados no mar. Em troca, os que conseguissem chegar à terra poderiam regularizar sua situação, com base na conhecida “lei dos pés secos”, aplicada somente aos cubanos acolhidos como “refugiados políticos” (CUMERLATO, ROUSSEAU, 2001, p. 120). Entretanto, o descumprimento de vários pontos acordados no âmbito migratório tem sido severamente criticado pelo governo cubano, que vê neste contexto um estímulo à emigração desordenada.

A partir da segunda metade de 1994, realizaram-se diversas mudanças socioeconômicas com muita rapidez, tais como: a despenalização da posse ilegal de divisas, o advento de várias formas de propriedade e de produção agrícola, o desenvolvimento de empresas mistas, o incremento do turismo e o surgimento do trabalho por conta própria, “fatores levados em conta na hora de formular o projeto educativo da escola pretendida na sociedade socialista” (GARCÍA RAMIS et al., 2003, p. 11).

⁵¹ Para selecionar os cubanos interessados em viver no outro lado do estreito da Flórida, a Representação dos Estados Unidos da América em Havana realiza sorteios, conhecidos como “*lotería de visas*” ou “*el bombo*”, instituídos para minimizar as saídas ilegais de Cuba.

Como apontam os estudos de Gasperine (2000, p. 21), com o agravamento das condições econômicas e a abertura do país ao investimento estrangeiro, muitos professores migraram para setores melhor remunerados, ligados ao turismo – a confecção e venda de artesanato; o trabalho em pequenos restaurantes privados, os *Paladares*; o emprego na rede hoteleira; o aluguel de cômodos em suas próprias casas e inúmeras outras atividades – algumas submetidas à regulação estatal e outras “piratas”, como são conhecidos os motoristas de táxis clandestinos, os produtores de discos falsificados, de refrigerantes caseiros e demais “inventos”, no dizer dos cubanos, sempre criativos em suas idiossincrasias.

De acordo com Rodríguez Rivera (2005, p. 66), o governo revolucionário implementou medidas, “com a melhor das boas intenções, com o intuito de fazer justiça e de conseguir o máximo de igualdade”; entretanto, elas têm sido sistematicamente violadas pela população, uma vez que no entendimento corrente as necessidades são uma questão de sobrevivência.

Movendo-se entre acatar as leis e violá-las, o cubano concebeu um jogo de dupla moral, num par dialético equivocado e numa advertência aos legisladores que não conseguem senão desacreditar a legalidade das medidas concebidas para ser burladas, em razão de sua irreabilidade (ibid., p. 67).

No bojo o Período Especial, uma parte dos jovens entregou-se à delinquência e ao roubo de bens, em geral subtraídos do Estado, e para alguns o “*jineterismo*”⁵² converteu-se na melhor saída para satisfazer suas necessidades. As *jineteras*⁵³, em sua maioria, são educadas

⁵² O termo *jineterismo* provém de uma invenção humorística, natural dos cubanos, pois, durante as guerras de liberação contra o domínio espanhol, os *mambises* lançaram-se contra os inimigos em ataques de cavalaria e, na década de 90, as mulheres ofereciam-se aos turistas aspirando a liberdade que o dólar supostamente poderia lhes oferecer.

⁵³ Para Cumerlato e Rousseau (2001, p. 106), os cubanos, sempre prudentes quanto ao vocabulário, falam com tato das *jineteras* – as cavaleiras –, e não prostitutas. Os documentos oficiais incorporaram o termo, como se depreende do relatório de resultados denominado *Caracterización del proceso de implementación del nuevo modelo de secundaria básica y recomendaciones para su mejoramiento* (ROJAS ARCE, 2004, p. 22) que, tratando da formação de valores, destaca a necessidade de atenção diferenciada para um grupo de “alunos com os quais se deve continuar trabalhando a repulsa ao *jineterismo*”.

e provêm de setores profissionais da sociedade cubana, não têm vínculo com entidades políticas, praticam seu ofício livremente e, em determinados casos, conservam um trabalho assalariado estável, pois em Cuba, desde a década de 60, não se manifestam formas de prostituição que submetem as pessoas aos asfixiantes ambientes dos bordéis. Com um bom nível escolar que pode ir do colegial à universidade, “o perfil dessas jovens é um tanto atípico para as praticantes da mais antiga profissão do mundo” (CUMERLATO, ROUSSEAU, 2001, p. 104). Em 1998, as autoridades iniciaram um combate acirrado à prostituição e, como medida inicial, introduziram no código penal vigente os delitos de proxenetismo e corrupção de menores (ibid., p. 106).

A sociedade cubana não escapa às aceleradas transformações ocorridas no mundo, desde a segunda metade do século XX, e que têm influenciado a vida familiar, marcadamente as questões relativas à autonomia da mulher, à redução da fecundidade⁵⁴, às mudanças no relacionamento conjugal, ao acentuado número de casais divorciados, ao crescimento de lares monoparentais⁵⁵ e ao número de uniões consensuais (SEPÚLVEDA, 2005, p. 1).

A nupcialidade, num ambiente pouco favorável, não diminuiu no decorrer do Período Especial. Segundo Rodríguez Rivero (2005, p. 73), a sensualidade do cubano está impregnada de características de difícil coexistência com sentimentos estáveis. O homem cubano é freqüentemente polígamo, enquanto a mulher prefere manter relações com um parceiro fixo, ainda que, na prática, cada vez mais, as uniões durem pouco. A família cubana, centrada na figura da mãe, tem sido desafiada pela história e tem demonstrando ser sólida diante das dificuldades (ibid., p.113).

⁵⁴ Em 1997, a Divisão de População do Conselho Econômico e Social da ONU, nos estudos sobre a diminuição da fecundidade em escala mundial, suas causas e suas conseqüências, apontou que, em Cuba, o índice sintético de fecundidade, isto é, o número de filhos por mulher, é inferior a 2,1 (CHESNAIS, 1997, p. 17).

⁵⁵ Sobre as famílias monoparentais, que decorrem não apenas do pós-divórcio, mas também do aumento do número de mães celibatárias, sabe-se que elas se constituem, geralmente, em torno da mulher, isto é, são famílias que podemos caracterizar como sendo de base matrifocal.

O advento de grupos em desvantagem social⁵⁶ representou, no final da década de 80, o incremento de processos de socialização de risco em que o contexto familiar, carente ou inadequado, pode estimular equivocadamente a criança. As investigações de Castillo Suárez (2005), Castro Alegret (2005) e Machado Cruz (2005) caracterizam 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 freqüentes com a polícia).
- Habitação deficitária de limpeza e salubridade.
- Cuidados médicos unicamente em situações de risco.
- Dinâmica familiar conflituosa.

Em decorrência das características do Período Especial, a crise no setor de habitação refletiu-se na vida familiar, como altos índices de divórcios⁵⁷ e o aumento das famílias chefiadas por mulheres.

A família cubana é entendida como espaço marcante de realização, desenvolvimento e consolidação das relações sociais, pois é nesse contexto que as crianças aprendem, sobretudo, competências relacionais básicas, tais como: partilhar, ouvir, saber pedir, negociar, lidar com amigos e com inimigos, aprender com os outros, obter a aceitação do grupo e a noção de coletivo.

⁵⁶ Esta denominação, associada à marginalização social, é originária do documento *Investigación para el perfeccionamiento continuo del sistema nacional de Educación*, elaborado pelo ICCP em 1990 (CASTILLO SUÁREZ, 2005, p. 7).

⁵⁷ Em 1998 – último de referência das estatísticas cubanas disponíveis – registraram-se 64900 casamentos legais. Nesse período, houve 39798 divórcios (PAGES, 2000, p. 1).

A insuficiência de moradias⁵⁸ fez proliferar os núcleos extensos, compostos por avós, pais, filhos, irmãos, cunhados e primos convivendo sob o mesmo teto, com o reforço dos laços familiares e também os conflitos (RODRÍGUEZ RIVERO, 2005, p. 74). Com o retorno do *familismo*, representado pelo clã, a relação entre as pessoas, que congregam a mesma casa, alterou-se.

No contexto em que o formato familiar tradicional – aquele composto por filhos, mãe e pai – coexiste com uma diversidade cada vez mais complexa de arranjos não nucleares, os *niños* passaram a ampliar sua percepção de família a uma variedade de outros membros e a conviver com adultos e crianças com as quais não têm laços biológicos como o novo companheiro da mãe e a nova companheira do pai, ou, ainda, os filhos das madrastas e padrastos, membros que comumente surgem na nova configuração familiar cubana. São comuns as expressões presentes no cotidiano: a mulher do pai de minha irmã, a mãe do meu irmão, o marido da mãe de meu irmão, a filha da mulher de meu pai, a avó do filho de minha mulher.

A religiosidade da família cubana está essencialmente marcada por um caráter eclético, mestiço de uma ressonância cristã com os cultos de origem africana, reunindo desde perspectivas fundamentalistas até uma materialização humana, que apara as arestas da espiritualidade conectada à história do país, mesclada com um destempero terreno. “Um dos paradoxos do comunismo cubano é que ele entrega um povo tão ou mais crente do que o que recebeu há quarenta anos” (ibid., p. 93).

⁵⁸ A *barbacoa*, aporte cubano à arquitetura socialista, consiste num quarto resultante da ampliação dos cômodos de casas antigas, com “pé direito” alto, dividido em dois andares, por meio de uma separação com piso de madeira apoiado em vigas horizontais. A palavra vem do termo *barbecue* dos índios *taínos*, usado para designar uma parrilhada de assar carne, provavelmente em razão da pouca ventilação desses locais.

Na VI Conferência Ibero-americana sobre a Família, realizada em Havana, em setembro de 2005, sob auspícios da Rede Ibero-americana de Trabalho com as Famílias, da Federação de Mulheres Cubanas, do Fundo de População das Nações Unidas e da Organização Mundial para a Família, ao tratar do tema, ainda que apresentasse muitos entraves, em razão dos problemas configurados a partir da década de 90, os especialistas concordaram que a família continua a ter um valor fundamental e a ser um sistema de proteção essencial para todas as idades da população cubana (RÍOS JAUREGUI, 2005, p. 1).

Todos esses processos decorrentes da crise adentraram o campo da Educação cubana de forma significativa. As dificuldades inerentes à conjuntura de limitações materiais constituem um fator de conflito na puberdade e na adolescência, implicando redimensionamento do papel que os filhos ocupam no lar. “Esta etapa serve de balanço para todos: submetem-se ao juízo a convivência familiar, os empenhos educativos dos adultos e a influência das instituições socializadoras, inclusive a escola”, como observa Castro Alegret (2002, p. 58). Com as dificuldades desencadeadas na vigência do Período Especial, por suas próprias características, os *isleños*, avessos às disciplinas férreas, tornaram-se mais resistentes aos dogmas e às concepções demasiado puras. Como afirmou Lezama Lima⁵⁹, em inspirada metáfora: “no trópico tudo se derrete” (RODRÍGUEZ RIVERA, 2005, p. 100).

2.8 O Sistema Nacional de Ensino

Cuba está no mundo e com o mundo: somos parte orgânica e protagonista da sociedade planetária que nasce hoje, nos umbrais no novo milênio. (CASTELLANOS SIMONS, 2001, p.2)

⁵⁹ José Lezama Lima (1910-1976) é considerado um dos escritores mais importantes da literatura latino-americana deste século, tendo grande influência na obra de diversos escritores hispano-americanos e espanhóis. Poeta, ensaísta e romancista, conhecido como patriarca das letras cubanas, criou uma linguagem neo-barroca, contribuindo para dar um sentido cósmico à literatura latino-americana.

A primeira etapa da Revolução, como processo de múltiplas transformações, acarretou mudanças que estabeleceram os novos fundamentos educacionais, inspirados no pensamento de Martí. O grande desafio foi a alfabetização, cujos passos iniciais ocorreram no período da luta insurrecional, a partir de dezembro de 1956. Os movimentos alfabetizadores trazendo dimensões de epopéia, constituíram uma fonte motivadora por excelência nas raízes das medidas revolucionárias, que iriam transformar social e economicamente a nação. Nesses processos, foram determinantes as atividades das organizações de massa⁶⁰.

Após 1959, com as reformas iniciadas, foram implementados os conceitos de formação emergente e de professor como militante político. Conforme esclarece Antonioli (2003, p. 104):

A urgência na formação dos professores foi consequência da expansão dos serviços educacionais a toda a população, atendendo ao objetivo de elevar o padrão cultural das massas. Com esta proposta de atendimento, foram estabelecidas estratégias de emergência para formar professores para todos os níveis e modalidades do sistema educacional do país. A partir da metade da década e nas seguintes, com a formação de técnicos e pesquisadores em educação, é que as deficiências foram sendo sanadas.

O novo modelo educacional buscou organizar medidas práticas, com o início do denominado Ativismo Pedagógico que perpassou toda década de 60, quando as ações educativas fundaram-se na idéia “quem sabe mais, ensina quem sabe menos”. Muitas das soluções imediatistas e personalistas vigentes nesse período precisaram ser reformuladas (ibid., p. 39).

A formação de *maestros* e professores transitou por diferentes etapas a partir de 1964, quando foram fundados os Institutos Superiores Pedagógicos, com o objetivo de dar resposta à necessidade crescente de docentes para o nível médio. Milhões de operários, camponeses, donas-de-casa puderam ascender, depois de alfabetizados, primeiro – no quinquênio 1976-81

⁶⁰ As principais organizações de massa em Cuba são: a Central de Trabalhadores Cubanos, a Federação de Mulheres Cubanas, os Comitês de Defesa da Revolução, a União de Jovens Comunistas e a Organização de Pioneiros José Martí que congrega crianças e adolescentes até o nono *grado*.

– ao sexto *grado*, e no transcurso dessa década ao nono *grado* de escolarização. “Formaram-se, nessa época, milhões de operários qualificados, técnicos médios e profissionais universitários” (GARCÍA RAMIS, 2004, p. 2).

O segundo momento de transformação do sistema de ensino veio na década de 70, como resultado dos programas de massificação da educação, quando se incrementaram mudanças no sentido de criar o subsistema Formação de Pessoal Docente e os cursos de licenciatura nas diversas áreas. As metas relacionaram-se, nesse período, com a cobertura dos serviços educacionais, com o predomínio das investigações de corte positivista⁶¹, o que provocou um dimensionamento excessivo no valor das informações numéricas e dos critérios tecnocráticos, de acordo com Zilberstein Toruncha (2001, p. 75).

Novos patamares foram atingidos em vários indicadores e problemas típicos de um sistema em expansão revelaram-se no processo. A carência de professores, associada ao acesso pleno às escolas, induziu, entre 1971 e 1975, busca de novas reformas, entre elas a estruturação do sistema de ensino em subsistemas e níveis, passando a ser denominado Sistema Nacional de Ensino.

A tomada das decisões no campo educacional, a partir do processo revolucionário, em especial nas décadas de 60 e 70, demonstrou uma tendência à centralização política. A estrutura administrativa dirigente era encarregada de transmitir no sentido vertical – até a base – as diretrizes elaboradas por níveis superiores. Instâncias intermediárias e escolas tinham, em geral, pouco espaço nas decisões e autonomia limitada. O efeito mais imediato dessa estrutura caracterizou-se por deficiências no protagonismo dos professores que conduziram ao

⁶¹ Com o advento da crise nas pesquisas de corte positivista, visando responder aos novos desafios, segundo Fariñas León (2003) e diversos autores cubanos, começaram a surgir métodos investigativos e abordagens diferentes das tradicionais, nos quais os questionamentos originam-se por problemas revelados pela prática educacional, sendo os pesquisadores envolvidos no contexto da investigação. Novas concepções de pesquisa apareceram com abordagens distintas e soluções metodológicas diferentes, na tentativa de superar algumas das limitações que distanciam os estudos da realidade escolar. Assim surgiram a pesquisa-ação, as histórias de vida, o estudo de caso e a observação participante, em que a população pesquisada deixa ser considerada como objeto passivo para contribuir para a práxis social (BÁXTER PÉREZ, 2003, p. 100).

enfraquecimento da criatividade e da iniciativa própria⁶². Como esclarece Castellanos Simons (2001, p. 14):

Originada num determinado contexto histórico concreto, no qual todos os esforços se moviam para estruturar um sistema educativo capaz de assegurar a universalização do ensino, esta situação marcou em grande medida as relações na escola cubana, evidenciando interações e diálogos pobres, autoritarismo e falta de participação dos atores da comunidade educativa no processo. Ao mesmo tempo influenciou na falta de profissionalização dos docentes e no debilitamento de sua identidade.

Em 1971, foi concretizado o Primeiro Congresso Nacional de Educação e Cultura. Constatou-se, então, a inexistência de uma concepção moderna de educação. Além dos problemas do absentismo e da evasão, discutiu-se a política da formação docente, a ênfase de conjugação do estudo com o trabalho e a estreita relação entre escolas e centros da produção.

Um momento transcendental na educação ocorreu em 1972, com a criação do Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech”, para dar resposta ao aumento de matrícula nas ESB, o que constituiu a Segunda Revolução Educacional em Cuba. Com mais elementos, Quevedo (2003, p. 69) esclarece:

A explosão de matrícula, decorrência do processo de inclusão e universalização do ensino, tornou necessária a concepção de planos especiais de capacitação e formação de professores, assim como a ampliação do sistema de ensino de forma acelerada. Nessa época, surgiram os denominados “destacamentos pedagógicos”, fórmula segundo a qual parte do corpo docente do ensino médio era de trabalhadores – estudantes, visto que lecionavam como professores do nível médio e, simultaneamente, freqüentavam as universidades.

O Primeiro Congresso do Partido Comunista Cubano, realizado em 1975, tratou de implementar medidas de transição entre a educação tradicional e outra de cunho avançado. As sugestões de reformulação das diretrizes foram encaminhadas, a partir de 1976, aos Ministérios, então desmembrados em Mined, responsável pela educação primária, secundária e média, e o MES, vinculado ao ensino superior.

⁶² De acordo com Freitas, L. C. (2005, p. 113), em determinados momentos históricos, o socialismo real liberou o lado coletivo social, ganhando uma forma controladora sobre o indivíduo, numa visão menos socialista e mais social-liberal.

A necessidade de inserção dos pais no processo educativo sempre foi uma questão presente. Na inauguração do curso escolar de 1977, Castro Ruz (1977, p. 3) definiu claramente a postura da Revolução no tocante às expectativas relacionadas com a participação da família na Educação: “A Revolução não roga aos pais que se preocupem pelo comportamento e pela educação de seus filhos colaborando com a escola e com os *maestros*: a Revolução o exige”.

Para Castellanos Simons (2001, p.14), desde os anos 80, nos marcos de *cambios* que o país promove para a retificação de erros, foram iniciados processos descentralizadores em todos os âmbitos da vida social e produtiva, buscando um envolvimento mais criador em todas as esferas da educação. Na década seguinte, os programas nacionais de avaliação educativa buscaram saídas do modelo tecnológico para um projeto que assumisse a visão de responsabilidade compartilhada com as instituições, no qual a escola deveria ser encarada como “um organismo que se autoconhece, auto-regula, autodetermina e autogestiona” (ibid., p. 80).

A aplicação do materialismo dialético como método filosófico⁶³ leva, de acordo com Leal García (2004, p. 88), ao conhecimento da vida em suas dimensões histórica, econômica, política, social e técnico-científica, num processo em que o homem consciente persegue objetivos com determinação. “Voltada para o século XXI, a educação cubana está comprometida em preservar a *cubanía* e a identidade nacional, com vistas à formação do homem e à cultura em sua ampla relação dialética” (ibid., p. 88).

O processo educativo para o novo milênio deveria responder às demandas emergentes em escala internacional e, ao mesmo tempo, adequar-se às complexas condições internas, resultantes do Período Especial. No bojo dessas questões, as principais linhas de trabalho, assim definidas pelo Ministério da Educação (CUBA, 1999, p. 16), estavam dirigidas a:

⁶³ Sobre a complexidade da relação entre o discurso político e o filosófico neste campo, González Casanova (2003, p. 6) pondera que a riqueza da dialética está não só na expressão, como também na concepção dos contrários, como algo concreto, pois antes do trabalho, dos processos de luta, tudo começou pelo medo e o fogo, pela insegurança e a cova, pelo mal e o bem, no falso e no verdadeiro, no feio e no belo.

- Manter a cobertura educacional alcançada e elevar a qualidade da educação.
- Alcançar melhores resultados no trabalho educativo e na eficiência da escola como instituição responsável pela formação dos educandos.
- Melhorar a formação, assegurando a passagem adequada de um curso a outro e diminuir o fracasso escolar.
- Garantir o preparo profissional de todos os alunos.
- Promover a escola como o centro cultural mais importante da comunidade num estreitamento de relações por diferentes vias, apoiadas na família.
- Prestar especial atenção ao trabalho metodológico e a superação⁶⁴ profissional.
- Atuar de maneira que os diferentes níveis de direção exerçam uma influência direta na assessoria às escolas.
- Estruturar um sistema de atenção às necessidades dos trabalhadores da educação e estímulo aos professores e *maestros*.

Os processos de transformação educativa em Cuba, de acordo com Valle Lima (2003, p.11), deveriam ser sensíveis aos seguintes pressupostos:

- ✓ Favorecer a todos os interessados.
- ✓ Garantir a cada estudante uma cesta básica de insumos educativos.
- ✓ Mudar a didática dos professores.
- ✓ Vincular claramente as transformações e o uso de recursos financeiros.
- ✓ Melhorar a tradição da pesquisa empírica.
- ✓ Promover políticas educativas baseadas na boa informação e análise.

Em 2000, o Informe de Cuba para a Reunião de Dacar assinalava dificuldades, derivadas do bloqueio, que obrigava à realização de investimentos superiores aos da maioria

⁶⁴ O termo *superación* é utilizado no sistema educacional cubano para designar as atividades de capacitação profissional. A palavra superação, aplicada ao contexto, procura revestir as atividades de formação docente da idéia de “dominar” e “exceder”, como registra o *Novo Dicionário Aurélio...* (FERREIRA, 1986).

dos países. O documento apontava que as estratégias, levando em conta o nível das crianças e dos adolescentes, reclamavam a possibilidade de seguir elevando as ações comunitárias para maior eficiência dos centros escolares. Do estudo que apurou as falhas, determinadas no processo “Educação para Todos”, extraíram-se os seguintes direcionamentos, de acordo com García Ramis (2004, p. 5):

- I - Uma vez bem-sucedido o atendimento aos meninos e meninas de zero a cinco anos, consolidou-se, de diferentes maneiras, o propósito de aperfeiçoar e elevar a qualidade da educação de modo científico, especialmente no tocante ao diagnóstico anterior para o ingresso na escola e sua utilização sistemática como orientação para o trabalho nos primeiros anos da vida escolar.
- II - Para adequar os programas e planos de estudo às características de cada território e centro em particular, procurou-se:
 - fortalecer a educação de valores, como a solidariedade, a identidade nacional e o patriotismo;
 - manter e elevar os indicadores de conhecimentos nas *asignaturas*⁶⁵ de Matemática, Espanhol e História;
 - diminuir indicadores de repetência nos ciclos da escola primária e nos primeiros anos da escola secundária básica;
 - elevar a eficiência da avaliação na passagem dos alunos de um nível a outro na escola, particularmente da escola primária para a secundária.
 - alcançar maior compreensão do desenvolvimento sustentável, de uma cultura ambientalista e de uma conduta sexual responsável.

⁶⁵ O currículo, na terminologia cubana, compõe-se de disciplinas – as áreas mais abrangentes de conhecimento – que incluem uma ou mais *asignaturas* (FREITAS, H., 1996, p. 17).

III - As ações educativas deveriam focalizar o trabalho preventivo e a atenção às crianças em desvantagem social, com base na necessidade de fortalecer a escola como centro educativo. Dessa forma, priorizou-se a atenção à família e aos projetos educativos comunitários, elevando assim o nível de preparação de seus membros.

IV - O êxito almejado requeria a otimização dos recursos humanos e profissionais, além da adoção de métodos que promovessem maior participação dos coletivos de estudantes e de pessoal docente.

O SNE está formado pela educação escolar e extra-escolar, organicamente articuladas com os subsistemas da educação escolar:

- Ensino Geral Politécnico e para o Trabalho
- Educação Especial
- Ensino Técnico e Profissional
- Educação de Adultos
- Formação do Pessoal Docente
- Ensino Superior

O subsistema denominado Ensino Geral Politécnico e para o Trabalho constitui a base de todo o sistema educacional. A sua estrutura compreende o ensino pré-escolar, o ensino primário e o ensino médio. A educação primária tem caráter obrigatório e universal, compreendendo alunos com idades entre seis e onze anos. Está estruturada em seis *grados* agrupados em dois ciclos: o primeiro, de quatro anos e o segundo, de dois. As crianças, ao ingressarem na educação primária, em geral já receberam atendimento pelo sistema pré-escolar, por via institucional ou vias não formais.

Segundo Cortina Bover (2002, p. 46), “dentro do programa ‘Educa a Tu Hijo’ os pais têm a possibilidade de obter as informações necessárias para conseguir melhor educação,

caracterizada pelo desenvolvimento das capacidades e potencialidades das crianças”. Esse programa é organizado pela comunidade e funciona em local adequado e escolhido por essa. É freqüentado pelas crianças duas vezes por semana, durante duas horas, e nele, juntamente com os adultos responsáveis pelas crianças (geralmente a mãe que não trabalha ou a avó), são promovidas atividades entre os alunos das escolas formais e do projeto não formal. A organização da educação infantil é feita com base nas instituições formais, os chamados “Círculos Infantís”, e programa não formal, envolvendo a família e a comunidade, o “*Educa a tu Hijo*”. Em Havana há 418 círculos infantís e as estatísticas mostram que em quarenta anos foram criadas 1.107 instituições de educação formal para menores de seis anos em todo o país.

Para Rodríguez Rivera (2005, p.111), a tarefa de formar um homem, desde o nascimento até a obtenção de um título que lhe permita retribuir à sociedade o que recebeu, é a mais custosa que alguém pode assumir, pois implica, no caso das crianças cubanas, desde o litro de leite para os menores de oito anos, até os livros para todos os níveis. Atenção à infância tem início no primeiro trimestre de gravidez⁶⁶.

Segundo dados da Unesco, Cuba atende 89,9% de todas as suas crianças em idade de educação infantil, o maior índice dos países latino-americanos. De acordo com as idades, a média, entre os menores até três anos, é de seis crianças para cada adulto. Para as demais

⁶⁶ Segundo Lafita Navarro (2006), “mais do que derrubar tabus e barreiras machistas, se introduze novos conceitos de acordo com a realidade econômico-social de Cuba, na qual as mulheres são 44% da força laboral do país e mais de 66% da força técnica qualificada”. O Código da Família de 1975, renovado em 2003, estabelece a responsabilidade compartilhada entre mãe e pai para proteger, cuidar e preparar os filhos para a vida. A trabalhadora gestante está na obrigação de cessar suas atividades laborais ao completar trinta e duas semanas de gravidez, ou trinta semanas no caso de gêmeos, e tem direito à licença de dezoito semanas, compreendidas seis antes do parto e doze após. Uma vez concluída a licença pós-natal, a mãe e o pai poderão decidir, em comum acordo, qual deles cuidará do filho e a forma como distribuirão as responsabilidades, até completar o primeiro ano de vida da criança, devendo comunicar a decisão conjunta e o pedido de licença remunerada, de um deles, por escrito, à administração do centro de trabalho de ambos. Se a mãe trabalhadora decidir incorporar-se ao trabalho, terá direito a uma hora por dia, para amamentação, até que a criança complete um ano, e licença de um dia, por mês, para comparecer ao centro assistencial pediátrico. O pai ou a mãe de menor de idade com disfunção física ou mental tem direito à licença remunerada até que a criança complete dois anos. As atenções à gestante, dentre outros cuidados, permitem que Cuba apresente a taxa de mortalidade infantil de 5,8 por mil nascidos vivos, número que ocupa o segundo lugar nas Américas, apenas superado pelo Canadá.

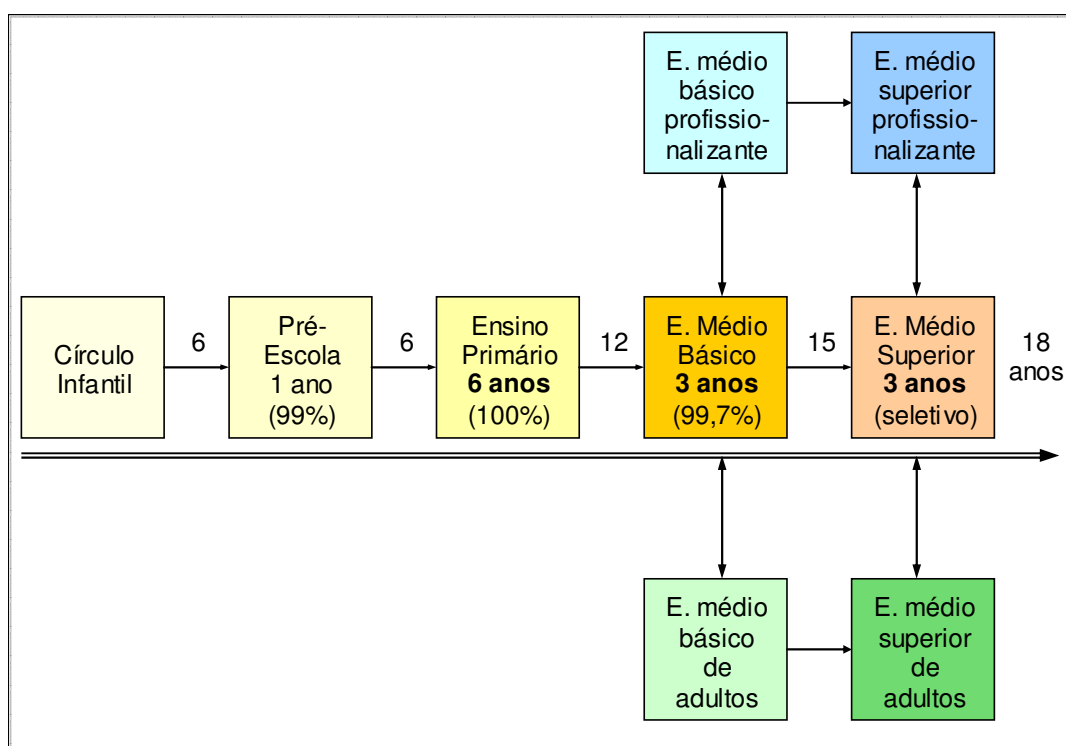
crianças, nos outros grupos, a proporção é de dois adultos, uma professora e uma auxiliar pedagógica por turma de 25 crianças. As instituições são administradas pelos conselhos populares em que participam direção, representante dos pais, representantes das organizações de massa, um médico e duas enfermeiras, que trabalham diariamente atendendo crianças, adultos e comunidade (OLIVEIRA, 2001).

Todos os gastos educacionais, tanto os correntes como os investimentos em construções, compra de equipamentos, entre outros, são cobertos com fundos estatais, aprovados anualmente pela Assembléia Nacional no denominado *Presupuesto Estatal para la Educación* (CUBA, 2001, p. 5).

A aposentadoria dos professores é concedida de acordo com o sistema de seguridade social vigente no país. Tem direito a aposentadoria, com 25 anos ou mais de serviço, as mulheres a partir da idade de 55 anos e os homens a partir de 60 anos.

A colaboração internacional do Mined, da República de Cuba, se desenvolve com base em de três vertentes (ibid., p. 28):

- Programas da Unesco, Unicef, Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura e de outros órgãos especializados pertencentes ao Sistema das Nações Unidas. Entre eles destaca-se o Plano de Ação do Projeto Principal na Esfera de Educação para a América Latina e Caribe.
- Acordos entre governos com diversos países, como México, Espanha, Itália, França, Zimbábue, Angola, China, Venezuela, entre outros, ou ações específicas subscritas por instituições cubanas juntamente com instituições homólogas estrangeiras.
- Atuação direta em conjunto com ONGs e outras instituições para a realização de projetos específicos de desenvolvimento educacional.

Quadro 1: Subsistemas do ensino geral

Obs.: De acordo com Quevedo (2003, p. 68), as porcentagens indicam a cobertura no ano de 2003. A educação técnica profissional tem dois níveis nos quais o ensino prático é enfatizado: o ensino médio básico e o técnico médio superior, em que o aluno, em geral com idade acima da exigida, recebe uma formação equivalente à secundária básica e ao pré-universitário, quanto aos conteúdos acadêmicos, e se especializa em um ofício. O ensino médio básico (secundário básico) é o limite de escolarização obrigatória, compreendendo os sétimo, oitavo e nono *grados*, enquanto o médio superior (pré-universitário) vai do décimo ao 12º *grado*.

2.9 O vínculo do trabalho com o estudo

Quiere, sirve, habla con finura y trabaja.
(MARTÍ, 2001, p. 6)

Em Cuba, personalidades como Félix Varela, Enrique José Varona e José Martí assinalaram a importância de se alcançar um ensino ligado às experiências vitais dos seres humanos. Marx e Engels formularam cientificamente a necessidade de um ensino de caráter politécnico, no qual estudo e trabalho se vinculam, tornando possível o desenvolvimento das capacidades superiores, por exemplo, a linguagem e o pensamento, como princípio na

formação integral do indivíduo. Desde a elaboração do Manifesto⁶⁷, entendeu-se que a educação e o trabalho tinham estreita relação. A pedagogia burguesa também havia se preocupado em estabelecer relações entre a escola e a atividade prática, mas, fundada na filosofia idealista, entendia essa relação de maneira genérica e abstrata.

De acordo com Manacorda (1991, p. 84), a proposta formativa, mediante a unidade orgânica entre o caráter laboral e a escola, aparece dentro da concepção marxista e do ideal de educação “omnilateral”⁶⁸. Para Marx, a divisão técnica e social do trabalho na sociedade capitalista gera a alienação do homem em relação ao próprio trabalho e à natureza, desumanizando-o. Ao criar a totalidade de forças produtivas e o domínio do homem sobre a natureza, em um processo contraditório, torna-se inevitável a apropriação dessas forças por parte do homem e o desenvolvimento completo, multilateral de suas faculdades como ser humano em sua integralidade .

Segundo Gadotti (2001, p. 36), em Marx o trabalho assume um caráter formativo com a eliminação do intelectualismo, fomentando a investigação do mundo circundante e preparando as condições para superar a dicotomia burguesa existente entre educação escolar e extra-escolar. Essa compreensão repõe os fundamentos das relações laborais e educativas, objeto de vários estudos. Freitas H. (1996, p. 2) enfatiza que a separação entre ensino e trabalho faz da escola uma instituição “morta”.

⁶⁷ Em 1848, o método de análise da sociedade sofreu uma transformação radical a partir da construção de nova ferramenta: o materialismo dialético. No *Manifesto do Partido Comunista*, Karl Marx e Friedrich Engels difundiram uma nova concepção de Filosofia e de História.

⁶⁸ A preocupação com a formação para o trabalho, num processo educacional crítico, diz respeito não só ao aspecto técnico, mas também ao político e ao sociocultural. Tendo o trabalho como ponto de partida, busca-se aquilo que Gramsci chamou de “formação omnilateral do homem”, a mais efetiva possibilidade para o exercício da cidadania na sociedade pós-moderna. Mediado pelo pensamento marxiano sobre o trabalho, como um processo histórico, Gramsci afirmava que os homens, em sua relação com a natureza, por meio de múltiplas atividades, criam a si mesmos, como indivíduos e como sociedade, além de propor um novo humanismo, intrinsecamente unido ao domínio científico e técnico do homem sobre a natureza (MANCORDA, 1990). Para Gramsci, o desenvolvimento omnilateral só seria possível se a totalidade das forças produtivas fosse dominada pelos indivíduos livremente associados, o que somente ocorreria com a superação da propriedade privada e do trabalho alienado (id, 1991).

Marx une o ato produtivo ao ato educativo, explicando que a unidade entre a educação e a produção material deveria ser admitida como meio decisivo para emancipar o homem. Nessa concepção, o ensino politécnico compreende dois níveis que não podem ser separados, emergindo do estudo teórico e do trabalho prático, no ato de transmitir os conhecimentos e nas capacidades técnicas indispensáveis à compreensão dos processos de produção. Esse ensino deveria colocar em evidência o caráter social do trabalho e – dentro da perspectiva de uma sociedade sem classes – estimular a associação livre dos indivíduos, coordenar e planificar o processo social da produção. A educação, na sociedade capitalista, é, segundo Marx e Engels, um elemento de manutenção da hierarquia social, ou o que Gramsci denominou de instrumento da hegemonia ideológica burguesa (GADOTTI, 2001, p. 58).

Uma das possibilidades de viabilizar a superação das dicotomias existentes reside na formação omnilateral, que levaria o ser humano a desenvolver-se em uma perspectiva abrangente, isto é, em todos os sentidos. Conforme Gadotti (1984, p. 54), essa unidade, segundo o marxismo, fundamenta-se no tripé básico da educação para todos, que corresponderia ao ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (ginástica e esporte) e aprendizado profissional polivalente (técnico e científico).

A escola cubana converteu-se em politécnica e profissionalizante a partir do triunfo da Revolução, porém essas concepções, matizadas pelo Período Especial na década de 90, foram se mesclando a ponto de tornar difícil precisar uma fronteira entre elas. Entretanto, de acordo com Cereza Mesquita (2004, p. 79), é fundamental estabelecer limites entre os dois conceitos para focalizar o ensino politécnico e laboral:

- O caráter politécnico do ensino é o conjunto de atividades que possui em sua base os fundamentos científicos gerais da técnica contemporânea e o desenvolvimento de uma cultura tecnológica, com todo o seu progresso e em todas as suas aplicações.

- O caráter laboral do ensino é o conjunto de conteúdos para a solução de problemas da vida social, que permite desenvolver a orientação profissional, o respeito aos hábitos de conduta laboral, valores e normas de relação com o mundo, em que o indivíduo pense e atue criativamente.

Nos pilares da pedagogia socialista, a necessidade da aplicação do estudo, combinado com o trabalho, está fundamentada em necessidades econômicas, estas, porém, ocorrem imbricadas aos propósitos formativos. Para Gadotti (2001, p. 58):

Os pedagogos burgueses consideravam o trabalho na escola como “bricolagem”⁶⁹ – os trabalhos “manuais” – encarando-os como brincadeira, passatempo, jamais tomando-o em seu conceito científico. Consideravam o trabalho como um instrumento de formação, mas sempre de nível inferior em relação à atividade teórica do ensino.

De acordo com estudo de Machado (1991), o sistema educativo cubano, em sua amplitude, integrado por inúmeras instituições tais como a escola, a família, as organizações de massa e os meios de comunicação, dentro de um conceito dialético de formação do homem, não corresponderia integralmente às exigências na formação de valores como a autodisciplina e a responsabilidade. A escola, em particular, apresentava lacunas na formação adequada de indivíduos verdadeiramente motivados à prática laboral. Esse fenômeno atingiria, particularmente, a geração mais jovem nascida após a Revolução, sem memória existencial do passado, acostumada a receber os serviços propiciados pelos organismos estatais, com pouco esforço pessoal. Paradoxalmente, muitas conquistas ocorridas após a Revolução no campo social, como a garantia de pleno emprego, os serviços médicos e educacionais gratuitos, o baixo preço das tarifas de transporte e dos programas culturais, enfim, as políticas de distribuição mais equitativa são consideradas fatores responsáveis pela acomodação e pela indisciplina (id., p. 278).

⁶⁹ A bricolagem é um processo que se define basicamente pela ausência do ajuste linear e causal, que ligue meios a fins, de modo direto. Nela se desfazem as dualidades entre arte e ciências, ciência e mito, razão e desrazão (CARVALHO, 2003, p. 9).

Na busca da construção de uma consciência humana superior, muitas considerações sobre o envolvimento educativo e as políticas de estímulo para elevar a produtividade do trabalho, a eficiência e a qualidade no âmbito do socialismo foram tecidas. No dizer de Castro Ruz (1989b, p. 35):

O erro está em crer que o homem só se move por estímulos materiais e que as grandes obras da história só se fazem mediante tais estímulos, ou que o socialismo possa ser construído com estímulos. Com estímulos materiais só, e exclusivamente, se constrói o capitalismo.

Machado (1991) atribuíu à escola cubana um papel fundamental na preparação do indivíduo para assimilar as regras da emulação⁷⁰ socialista, apoiadas principalmente em estímulos morais, o que pressupõe a avaliação de resultados e seu controle, do mesmo modo que as relações entre estudo e trabalho devem ser partes integrantes do currículo, em todos os níveis de educação.

Na última década do século passado, as discussões acerca da aplicabilidade do princípio de vinculação estudo e trabalho exerceram influência na Educação cubana:

As modificações sociais e econômicas em curso na sociedade cubana e o “período especial” vêm desencadeando um intenso debate sobre questões teóricas que permaneceram latentes durante muitos anos. No estágio de desenvolvimento atual, ocorre a tentativa de avaliar a aplicação desse princípio em cada um dos níveis de escolarização e em cada curso de formação técnica e profissional. (FREITAS, H., 1996, p. 21)

2.10 A universalização da educação superior

Digo universidade e parece-me uma palavra estranha falar claustro de estudantes universitários, porque começamos a pensar em termos de todo um povo convertido em estudante universitário.

Castro Ruz

As palavras de Castro Ruz descortinam a possibilidade de que a educação superior e a cultura se estendam e se multipliquem, na medida em que “a universidade transcenda seus

⁷⁰ Para elevar a produtividade do trabalho, melhorar sua eficiência e qualidade, o caminho considerado adequado à sociedade socialista é o incentivo à atividade criadora, dentro do método que pressupõe controle e avaliação dos resultados, denominado emulação, segundo Machado (1991, p. 281).

muros institucionais e chegue aos postos de trabalho, daqueles que se formam desde o exercício e o desempenho profissional, nos *municipios*, onde se encontra estabelecido seu centro laboral” (CUBA, 2003, p. 36).

Ao período de estancamento da economia cubana – década de 90 – segue-se uma etapa de reanimação que permitiu ao Estado dar prioridade às ações voltadas para a formação de uma cultura geral e integral⁷¹ para toda a população. No decorrer de 2003-2004, criaram-se condições – objetivas e subjetivas – para que se implantasse um programa revolucionário e transformador: a universalização da educação superior⁷². De acordo com Becalli Puerta (2005, p. 18).

O processo de universalização da educação superior é resultado da maturidade do movimento revolucionário cubano e das suas condições materiais. Nossos dirigentes perceberam que, para enfrentar a nova e convulsiva realidade do mundo atual, é requerida uma preparação de recursos humanos capazes de compreender a necessidade de *cambios*, e atuarem como protagonistas do mesmo. (id, p. 18)

A organização da formação docente está baseada na universalização da educação superior com pleno e livre acesso a qualquer cidadão para matricular-se no *municipio*⁷³ em que reside, como parte do Programa *Batalla de Ideas*. Tal processo tem como objetivo a justiça social mediante a igualdade, segundo Gómez Gutiérrez⁷⁴ (2005, p. 4). A universidade sai de seus muros e instala sedes em todas as partes, em razão das necessidades de cada lugar:

A universidade vai ao encontro de todos os que tenham condições para estudar, com o propósito de que não se perca uma só inteligência. A aplicação da universalização da educação superior propiciou que hoje contemos, nesse nível, com a maior matrícula de toda a história: 380 mil

⁷¹ Segundo Hart Dávalos (2003, p. 1), “a integridade está alicerçada na justiça, ‘esse sol do mundo moral’, como afirmou José de la Luz y Caballero”: em Varela e Caballero percebe-se um signo que se inspira nos princípios éticos cristãos; em Martí, a sensibilidade ética e a vocação para a ação revolucionária concreta; em Varona, a ênfase é posta na formação científica sobre o crescimento ético herdado. Nos quatro teóricos estão presentes as raízes do pensamento humanista universal, articuladas às correntes de sustentação das idéias filosóficas cubanas. Nesses homens, o ideal de cultura tem a ver com a integridade das várias esferas científicas, iluminando os fazeres pedagógicos e as possibilidades de transformação ética dos indivíduos com base na educação, na ciência e na cultura.

⁷² O Programa de Universalização do Ensino Superior foi oficialmente inaugurado pelo presidente da República de Cuba em 5 de janeiro de 2003.

⁷³ Na estrutura territorial cubana, *municipio* é a esfera de organização correspondente ao que nas cidades brasileiras é chamado de bairro.

⁷⁴ Luis Ignacio Gómez Gutiérrez é o Ministro da Educação de Cuba, cargo que desempenha desde 1992.

estudantes, deles, mais de 233 mil nas carreiras oferecidas por 938 sedes universitárias existentes em 169 *municipios* do país. (GÓMES GUTIÉRREZ, 2005, p. 8)

A universalização, inserida na Terceira Revolução Educacional, é parte de um processo de transformação que envolve vários subsistemas, dentre eles a Formação e o Aperfeiçoamento do Pessoal Pedagógico, que tem sua base nas experiências de formação emergente. Cada centro é convertido em microuniversidade e as sedes universitárias congregam os professores dos ISPs e adjuntos. Como esclarece Rojas Arce (informação verbal), o conceito de universalização não é exclusivo da formação do professor, pois em cada *municipio* há uma sede, o que pressupõe colocar o universitário em contato com a realidade onde se desenvolve fisicamente a profissionalização. A microuniversidade é uma escola, mas também pode ser um hospital, uma fábrica ou uma oficina. Segundo Alarcón de Quesada (2006, p. 1), “sob uma concepção humanista, que a ninguém exclui, 22 das 3.150 sedes municipais estão instaladas em prisões, as quais foram convertidas em escolas.”

O Programa de Superação Integral para Jovens, baseado no conceito do estudo como emprego, é destinado a uma população jovem, entre 17 e 29 anos, que se encontrava sem estudo e sem trabalho. As aulas ocorrem em classes de três horas durante quatro dias por semana, com diversas *asignaturas* que permitem alcançar uma formação geral, preparar para uma carreira e para ingressar na educação superior. Segundo Gómez Gutiérrez (2005, p. 7), “mais de 15 mil jovens freqüentam os cursos de superação integral no decorrer de 2004-2005, e o inédito da experiência está em que eles recebem uma ajuda econômica; 48.406 egressos desses cursos matricularam-se nas diversas carreiras universitárias, incluídas as ciências médicas e pedagógicas”.

Na conclusão do 5º Encontro Internacional de Educação Superior, realizado em Havana, no início de 2006, com o tema “*La universalización de la universidad por un mundo mejor*”, Alarcón de Quesada (2006, p. 1) declarou que:

Não haverá desenvolvimento real e sustentável, nem um futuro melhor para a humanidade sem o fomento de todas as faculdades e inteligências, das potencialidades dos povos. (...) Há uma consciência que impõe a mudança de mentalidade, deixando para trás a universidade tradicional e buscando construir a nova, que demanda o século XXI, democrática, alheia aos critérios mercantilistas e elitistas, que possa abrir as suas portas a todos, durante toda a vida.

CAPÍTULO 3

Hoy existe un nuevo tipo de escuela, en el orden de su concepción. La motivación del cambio está en lograr una escuela más educativa. Centrar la atención de la escuela en las necesidades del niño, atención a sus necesidades individuales. Atender a los adolescentes en una edad muy compleja. Eso es lo principal, que el niño se sienta atendido en sus necesidades afectivas, cognitivas y de todo tipo.

Carlos Rojas Arce

3 A ESCOLA SECUNDÁRIA BÁSICA EM CUBA: ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS DAS TRANSFORMAÇÕES

3.1 Ensino-aprendizagem e desenvolvimento

O sistema tradicional de ensino para os estudantes da secundária básica, herdado do ocidente, concebido para elites minoritárias não se ajusta em absoluto à qualidade e requisitos de uma educação para a totalidade das crianças e adolescentes. (CASTRO RUZ, 2002c, p. 4)

Quando se tenta aprofundar e compreender os processos que envolvem as bases pedagógicas do ensino e aprendizagem em Cuba, o quadro que se apresenta é extremamente complexo, adota múltiplas formas e transcorre em espaços, tempos e situações variadas. Na concepção de Castellanos Simons (2001, p. 23):

A aprendizagem humana é o processo dialético de apropriação de conteúdos e formas de conhecer, fazer, conviver e ser, construídos na experiência socioistórica, na qual se produzem, como resultado da atividade do indivíduo e da interação com outras pessoas, *cambios* duradouros e generalizáveis que permitem a adaptação à realidade, sua transformação e o crescer como personalidade.

Para Piñeiro Suárez et al. (2006), a pedagogia socialista em Cuba⁷⁵ é a manifestação das formulações do marxismo-leninismo em matéria de humanismo e da elevação da capacidade intelectual do homem. Nesse contexto, as relações inerentes ao ato educativo fundamentam-se no conceito do estudante como um ente ativo e na relação professor-aluno, mediatizada pela concepção dialética que a lógica do estudante não tem que ser a lógica do professor. Os seus fundamentos são fortemente influenciados pelo ideário pedagógico de Martí, pelos princípios de Luz y Caballero, Varella e Varona, pelas contribuições teóricas de Marx e Engels sobre o trabalho e o coletivismo, acrescidas das formulações dos soviéticos

⁷⁵ A Pedagogia cubana existe e se enriquece a cada dia com a existência de numerosos grupos de *maestros* e professores que consolidam a educação das novas gerações e que, a cada ano, nos Eventos Internacionais de Pedagogia realizados em Cuba, e em diversos países, demonstram os resultados de seus trabalhos nos diferentes níveis de ensino, “consolidando nossas teorias educativas” (PIÑEIRO SUÁREZ et al., 2006).

Makárenko⁷⁶ e Vigotski⁷⁷, em conformidade com desenvolvimento sócio-histórico do homem, manifesto pelas necessidades geradas em cada época.

Makárenko (1982, p. 2) apontava o caminho de formação dos professores fundamentado no invento de um homem novo, construído de maneira nova, pela necessidade de dar não só instrução aos pedagogos, mas também de educá-los. O método por ele criado foi uma novidade no tocante à organização da escola como coletividade e nas ponderações que levavam em conta os sentimentos dos alunos na busca pela felicidade, dentro da concepção solidária do bem-estar coletivo. Queria formar crianças capazes de dirigir a própria vida e os destinos do país. Exercícios físicos, trabalhos manuais, recreação, excursões, aulas de música e idas ao teatro faziam parte do cotidiano nos centros educacionais. A escola deveria favorecer o contato com a sociedade e com a natureza, ou seja, ser um lugar para o jovem viver a realidade concreta e participar das decisões, dentro dos fundamentos do socialismo.

No livro *Poema Pedagógico*, as concepções de Makárenko afloram como as de um educador aberto, porém rígido. Nele, a idéia do coletivo surgia como respeito a cada aluno, oposta à visão de massificação que despersonalizava a criança. Para a vida em comunidade bem-sucedida, era essencial que cada aluno tivesse clara sua responsabilidade, pois acreditava que o planejamento e o cumprimento das metas estabelecidas por todos só eram possíveis

⁷⁶ Anton Semionovich Makárenko, professor na Ucrânia, país do leste europeu que no início do século XX era parte da antiga URSS, ajudou a repensar o papel da escola e da família na recém-criada sociedade comunista. Sua pedagogia tornou-se conhecida por transformar centenas de crianças e adolescentes marginalizados em cidadãos. No ano 1920, ainda jovem organizou uma colônia para meninos abandonados, cujos pais haviam perecido durante a guerra civil, nas epidemias ou de fome, “meninos que o torvelinho das lutas havia arrastado por todos os caminhos da Rússia” (MAKÁRENKO, s/d, p. 2).

⁷⁷ O bielorusso Lëv Semënovich Vigotski (1896-1934) é o fundador da escola soviética de psicologia, principal corrente que, hoje, dá origem ao socioconstrutivismo. O contexto em que viveu Vigotski ajuda a explicar o rumo que seu trabalho iria tomar. Suas idéias, desenvolvidas na União Soviética emergente da Revolução Comunista de 1917, refletem o desejo de reescrever a psicologia com base no materialismo marxista e a de construir uma teoria da educação adequada ao mundo novo, egresso dos escombros da revolução. O projeto ambicioso e a constante ameaça da morte – a tuberculose desde os 19 anos de idade que foi responsável por seu fim prematuro – deram ao seu trabalho, abrangente e profundo, um caráter de urgência. Não é exagero afirmar que, num certo sentido, a obra de Vigotski, Marx e Engels se completam (REGO, 2002, p. 100).

com uma direção firme. Por isso, os alunos tinham consciência de que a disciplina não era um fim, mas um meio, visando o sucesso da vida na escola, e um recurso para vencer as dificuldades. O descumprimento de uma norma podia ser punido severamente, desde que alunos e professores assim o desejassem, depois de muita discussão. “Se por temor ao fracasso não se propõe ao jovem uma tarefa difícil, isso significa dizer que ele com certeza irá fracassar” (MAKÁRENKO, 1982, p. 23).

A crença no valor da participação levou o educador ucraniano a questionar a fraca presença dos pais, estimulando-os à integração em atividades culturais e recreativas promovidas pelos centros escolares. Como recorda Labarrere Reyes (2002, p. 131), segundo Makárenko, pais muito “melosos” ou ausentes seriam incapazes de educar uma pessoa para ser forte, madura e inteligente, pois “o carinho, como o jogo e a comida, exige certa dosagem”. As palavras de Makárenko (id., p. 131), expressavam um profundo otimismo:

Uma educação correta desde a mais tenra infância não é uma tarefa tão difícil como crêem muitos. Não há pai nem mãe que não possa realizá-la com facilidade, se realmente se empenha e, por outra parte, essa é uma tarefa gratificante, prazerosa e feliz.

O entorno social (VIGOTSKY, 1979, p. 94) não é uma simples condição que favorece ou põe obstáculo para a aprendizagem, mas uma parte intrínseca do próprio processo de desenvolvimento da criança. As funções surgem na forma interpsicológica e depois, no interior da própria criança, de maneira intrapsicológica. O método científico proposto por Vigotski caracteriza-se pela busca das inter-relações funcionais mais significativas do processo de desenvolvimento humano: o externo e o interno, a cooperação educador-educando, a relação ensino-aprendizagem, o vínculo desenvolvimento atual-desenvolvimento proximal, a unidade do cognitivo e do afetivo, a relação dos conceitos espontâneos e dos científicos, ou seja, sua estratégia de pensamento, dialética por essência, aborda o estudo dos fenômenos em suas contradições, em sua complexidade (FARIÑAS LEÓN, 2004, p. 41).

Diante da possibilidade de reduzir o processo educativo a uma questão exclusivamente de eficiência técnica, insuficiente no enfrentamento das necessidades do mundo atual, impõe-se a necessidade de formar um sujeito ativo, transformador e crítico, para o qual a educação em Cuba busca seus fundamentos no modelo histórico-cultural de Vigotski. Como García Ramis (2004, p. 19) observa:

Para Vigotski, a aprendizagem é uma atividade social e não somente um processo de realização individual, como até o momento se havia sustentado; uma atividade de produção e reprodução do conhecimento. O desenvolvimento psíquico da criança tem um caráter histórico concreto de acordo com o nível de desenvolvimento da sociedade e as condições de sua educação. Com base nessa idéia, ele formulou sua teoria sobre a zona de desenvolvimento proximal⁷⁸.

Da perspectiva vigotskiana emana uma acentuada aproximação com a epistemologia dialética materialista, na qual o homem é concebido como sujeito ativo que cria o seu meio e a sua realidade, sendo simultaneamente produto desse entorno. Nos processos dialéticos, o sujeito do conhecimento não tem um papel contemplativo diante das mudanças, mas é, sobretudo, estimulado pelo mundo exterior, internalizando conceitos, valores e significados construídos no decorrer histórico, com seus conflitos e contradições.

Esse modelo tem incidência na teoria e prática pedagógica em Cuba, posterior a 1959. Atendendo aos aspectos examinados da escola num contexto histórico-cultural, algumas conclusões, acerca da relação dialética existente entre educação, aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, são destacadas por Castellanos Simons (2001, p. 20):

- Educação, aprendizagem e desenvolvimento são processos que possuem uma relativa independência e singularidade própria, mas que se integram ao mesmo tempo na vida humana, conformando uma unidade dialética.

⁷⁸ A distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vigotski chamou de zona de desenvolvimento potencial ou proximal. O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento próxima na medida em que, na interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer (REGO, 2002, p. 73).

- A educação constitui um processo social complexo e histórico concreto, no qual têm lugar a transmissão e a apropriação da herança cultural acumulada pelo ser humano. Nesse contexto, a aprendizagem representa o mecanismo pelo qual o sujeito se apropria dos conteúdos e das formas da cultura que são transmitidas na interação com outras pessoas.
- O papel da educação é o de criar o desenvolvimento, pela aquisição de aprendizagem específica por parte dos educandos. Porém, a educação se converte em promotora do desenvolvimento somente quando é capaz de conduzir as pessoas mais além dos níveis alcançados num momento determinado de suas vidas e propicia a realização de aprendizagem que supera as metas já logradas.
- Reconhece-se então, segundo Vigotski, que uma educação emancipadora é a que conduz ao desenvolvimento, vai adiante deste – guiando, orientando e estimulando.
- Uma concepção geral da aprendizagem representa uma ferramenta indispensável ao trabalho diário dos *maestros* e constitui um requisito básico para o educador potencializar, de maneira científica e intencional – e não empírica ou intuitivamente – os tipos de aprendizagem necessários.
- Aprender supõe a passagem do externo para o interno – nas palavras de Vigotski, do interpsicológico ao intrapsicológico – da dependência do sujeito à independência, da regulação externa à auto-regulação. Supõe, em última instância, seu desenvolvimento cultural, ou seja, o percurso de um domínio progressivo e a interiorização dos produtos da cultura e dos instrumentos psicológicos que garantem ao indivíduo uma crescente capacidade de controle e transformação sobre seu meio e sobre si mesmo.

- O processo de aprendizagem possui tanto um caráter intelectual como emocional, pois implica a personalidade como um todo. Nele se constroem os conhecimentos, destrezas e capacidades e desenvolve-se a inteligência, porém de maneira inseparável. Esse processo é fonte de enriquecimento afetivo, no qual se formam os sentimentos, valores, convicções, ideais e de onde emergem a própria pessoa e suas orientações de vida.

3.2 Uma nova concepção de escola

*Hay injusticia en pedir a una época de
aurora todo el vigor y claridad del día.*
José Martí

Em 1995, na vigência Período Especial, como resultado das contradições surgidas no âmbito da educação, abordou-se a possibilidade de um novo modelo para a escola cubana, como parte do projeto La Sociedad Cubana: Retos ante el Siglo XXI. No relatório final da discussão há uma significativa diversidade de reflexões e fundamentos teóricos sobre o papel socializador da escola e sua estrutura curricular (DÍAZ BERNAL, 2005, p. 10).

Não obstante, de acordo com Hernández Herrera (2005, p. 7), quando da organização do Sistema de Ciencia e Innovación Tecnológica, no Mined, finalizando o curso escolar de 1995-1996, a situação da atividade científica em Cuba apresentava um conjunto de deficiências relacionadas à falta de uma gestão educativa integrada, de modo que as instituições elaboravam seus próprios planos independentes, com uma quantidade significativa de temas pesquisados, ocasionando a dispersão do potencial científico no país. Em muitos casos não se investigavam os problemas prioritários, o uso dos resultados para tomada de decisões era limitado e predominava um enfoque unidisciplinar.

Sob o impulso desencadeado pelas reuniões internacionais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, abriram-se espaços para

promover renovações. Os eixos dinamizadores do *cambio* centravam-se na formulação de políticas educativas, na descentralização dos sistemas, na transformação dos estilos de gestão, no fortalecimento da autonomia, na introdução das novas tecnologias de comunicação e no aperfeiçoamento da profissionalização dos docentes, entre outras (HERNÁNDEZ HERRERA, 2005, p. 2).

Os estudos elaborados pelo ICCP, a partir de 1999, reconheceram que os impactos das transformações sociais, econômicas e culturais, no início deste século, suscitavam a reavaliação do papel da escola e dos professores. Do “modelo” de ESB para o próximo milênio, como resultado de vários anos de investigação sobre os *cambios* educativos, fez-se a caracterização da secundária básica, na qual se revelavam tanto os avanços nos últimos anos, como as dificuldades que persistiam. Foram construídos referenciais importantes para fundamentar a necessidade de uma transformação mais profunda para esse tipo de escola, em razão da especial persistência, nesse nível de ensino, de manifestações tradicionalistas (ROJAS ARCE, 2002, p. 2).

Por mais que as instituições escolares tenham sido afetadas em sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, elas se apresentam constantemente como o principal alicerce do processo revolucionário cubano. Na implementação de um novo modelo educacional para a secundária foi possível distinguir várias etapas, cada uma delas relacionada à identificação e à abordagem de problemas cruciais na dinâmica histórico-social. Como esclarece Díaz Fuentes (2005, p. 3), o problema que deveria ser resolvido, no âmbito do Sistema Nacional de Educação, seria transformar a ESB, considerada o elo mais fraco das instituições escolares, com base em uma concepção dialética⁷⁹ do estudo das contradições que

⁷⁹ A reflexão dialética fundamentou a apreensão do contexto histórico-social, em uma tentativa de abarcar, em sua totalidade, questões urgentes. No sentido proposto por Ianni (1988, p. 145): “a dialética compreende a realidade como movimento, modificação, devir e história. Trata-se de refletir sobre os fatos, tendo em vista apanhar os nexos internos constitutivos desses fatos (...). Assim, inicia-se pelo dado concreto, sensível e, pela reflexão, são encontradas as determinações que constituem o dado”.

determinariam a necessidade efetuar mudanças qualitativas e quantitativas nesse nível de ensino.

De acordo com Rojas Arce (2005, p. 5), no período letivo de 1999-2000, a direção do Mined, como resposta aos problemas que se manifestavam na ESB, empreendeu um processo de transformações, priorizando o fortalecimento da interdisciplinaridade. O documento *Precisiones para la dirección del proceso docente educativo secundaria básica*, de junho de 1999, elaborado pelo Mined, estabeleceu um conjunto de ações a ser desenvolvido no período entre a referida data e julho de 2000, com vistas à implementação de diversos *cambios*. Para tal produziram-se modificações nos conteúdos dos programas de diferentes disciplinas do currículo. Entretanto, persistiu a atomização do ensino e as modificações não resultaram em mudanças essenciais.

A educação cubana, nas circunstâncias configuradas em 2000, assumiu a tarefa de implementar programas, visando elevar a cultura geral, inseridos em uma revolução técnico-científica, assim como em ações para minimizar o impacto nocivo da globalização neoliberal. Para García Ramis (2005a, p. 1), isso se concretizaria na formação de um cidadão consciente dos complexos problemas que afetavam a própria existência da espécie humana e do mundo, na necessidade de uma sólida identidade nacional, na defesa do socialismo e da ética enraizada no pensamento martiano e marxista-leninista, nos elevados níveis de espiritualidade, bem como do pensamento dialético que garanta uma ação criativa e transformadora.

No que diz respeito às condições físicas, em um primeiro momento, o projeto despertou intensa mobilização para viabilizar as condições físicas dos prédios escolares. Em dezembro de 2001, os residentes da capital começaram um esforço para restaurar e mobiliar totalmente 734 escolas primárias e secundárias, reconstruir doze, que estavam abandonadas, e construir 33 novas, implementando-se salas de aula necessárias ao novo programa. Cerca de

22 mil construtores profissionais, constituídos a maioria por operários microbrigadistas⁸⁰ e trabalhadores dos contingentes⁸¹, apoiados por milhares de voluntários – que incluíam homens e mulheres de todas as profissões, professores, estudantes, crianças, adolescentes, jovens, e até pessoas da terceira idade –, foram os autores da proeza de haver concluído parte significativa da obra em 13 de agosto de 2002, de acordo com Castro Ruz (2002c, p. 3).

A partir de julho de 2002, com a criação da *Dirección de Ciencia y Técnica* (DCT), implementaram-se importantes *cambios* para garantir a orientação e direção da Política Científica e Tecnológica, fundamentada no espírito de integração de todos os elementos do sistema (HERNÁNDEZ HERRERA, 2005, p. 2).

A estratégia ideológica da reforma aclarou-se na abertura do curso escolar em setembro de 2002, nas palavras de Castro Ruz (2002a, p. 1):

Hoje buscamos o que, a nosso ver, deve ser, e será, um sistema educacional que corresponda cada vez mais à igualdade, à justiça plena, à auto-estima e às necessidades morais e sociais dos cidadãos, num modelo de sociedade que o povo cubano se propôs criar.

As condições internas que determinaram a necessidade de *cambios*, resultantes de inúmeros estudos coletivos do ISP “Varona” e do ICCP, elaborados pelo Ministério de Educação, foram assim expressas por Diaz Fuentes (2005, p. 4):

- Ruptura entre o modelo de escola e a nova realidade do país.
- Desarticulação entre caráter geral, politécnico e laboral da educação.
- Manifestação de uma escola tradicional, com tendências à reprodução de conhecimentos e não reflexibilidade.
- Desmotivação de alguns alunos, pela forma de organizar a aprendizagem.

⁸⁰ As microbrigadas são alternativas fomentadas diretamente pelo Estado, em regime de autogestão, para prover moradias por via laboral, ou seja, são grupos voluntários dentro dos centros de trabalho, dedicados à construção de residências e, também, com a finalidade de restaurar edifícios em ruínas, que posteriormente serão utilizados para fins habitacionais. Em assembléias distribuem-se as vivendas entre os brigadistas, são estabelecidos os planos de operacionalização e as metas para a ocupação dos imóveis.

⁸¹ Um dos mais conceituados é o Contingente “Blas Roca”, formado por cerca de 350 construtores. O nome desse destacamento de trabalhadores é uma homenagem ao sapateiro comunista, precursor nas lutas da classe operária cubana, segundo Zulueta (2004, p. 1).

- Falta de originalidade e variação nas atividades extra-classes.
- Ambientes excessivamente diretivos por parte de alguns docentes.
- Incorreta utilização do estudo diagnóstico, sem enfoque científico que determinasse as dificuldades, que não manifestavam uma concepção educativa coerente.
- Atomização das influências educativas, pois mais de dez professores atuavam com os adolescentes, sem uma coordenação conclusiva de ações.
- Conselhos de escola que nem sempre conseguiam desencadear, de forma coerente, o processo educativo nos pais e na comunidade.
- Falta de aplicação coerente das novas tecnologias educativas.
- Dicotomia entre instrução e educação em detrimento da última.

Na busca de soluções aos problemas arrolados, que afetavam a ESB cubana, uma equipe do ISP “Enrique José Varona”, em Havana, destacou quatro idéias básicas, de acordo com Rojas Arce (2005, p. 5):

- Reconhecimento das necessidades dos adolescentes em viver o presente e se preparar para o desenvolvimento futuro.
- Ênfase na intencionalidade ideológica do processo formativo, como um imperativo histórico-concreto da sociedade cubana.
- Orientação integradora na prática formativa da escola, fortalecida, entre outros fatores, por uma integração do conteúdo escolar, em um processo de interdisciplinaridade.
- Identificação dos principais problemas sociais, incluídos os inerentes às ciências e à tecnologia, aos quais a ESB deve dar resposta.

Diante das dificuldades que se apresentavam para a ESB, surgiu uma imperiosa necessidade de revolucionar este nível de ensino. Para dar resposta aos problemas que

afetavam a qualidade da educação e, em particular, aos relacionados à individualidade no processo educativo, implementou-se a idéia de formar os professores generalistas integrais – os PGI – capazes de ministrar todas as *asignaturas*, exceto Inglês e Educação Física, a um grupo de 15 alunos, convertendo dessa forma o professor em um tutor, um conselheiro, conhecedor de seu meio familiar, de suas perspectivas e dificuldades. De acordo com a proposta, o *maestro* polivalente deve acompanhar os mesmos alunos, desde o sétimo até o nono *grado*, o que asseguraria “o pleno domínio de suas características, a atenção particularizada de seus problemas, além de oferecer a possibilidade de compartilhar o desenvolvimento de sua personalidade em cada etapa” (PORTELA FALGUERAS, 2005, p.3)

Parte significativa da lógica desse processo (VIGOTSKY, 1979) reporta-se ao fato de a adolescência ser o período mais crítico do desenvolvimento, ocorrendo a abertura para o mundo da consciência social, na orientação de interesses, normas de conduta, propósitos e sentido ético, ocasião em que o pensamento concreto começa a pertencer ao passado, dando espaço ao abstrato. O jovem torna-se crítico, questionador e tende a buscar relações com o grupo, num posicionamento defensivo, no âmbito de situações impostas à sua vida pessoal.

Masón Cruz (2002, p. 265) enfatiza:

A ESB é de vital importância na formação do estudante. Nela se define o futuro do jovem, razão pela qual a Unesco a denomina como fundamental para toda a vida. Nesse nível de ensino aprofundam-se a formação cultural e a cidadania, de maneira que o ensino e a aprendizagem devem dirigir-se, nos centros docentes, em um enfoque formativo integral para que cada momento signifique uma implicação formativa.

3.3 A formação do professor generalista integral

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo, que supera o ingênuo, tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 2000, p. 43)

As reformas educacionais, segundo estudos de vários autores, entre eles Valdés Veloz (2004) e Giroux (1998; 1997), frequentemente 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 ensino-aprendizagem. “Tais reformas não colocam ênfase na transformação dos componentes dinâmicos da didática, ou seja, os docentes e os alunos” (VALDÉS VELOZ, 2004, p. 1).

Nas décadas de 70 e 80, o denominado Movimento de Escolas Modelo em Cuba, logrou avanços na esfera educativa, ainda que recorresse a critérios apoiados na estrutura física e manutenção dos prédios, numa clara tendência à priorização dos aspectos materiais. Nas origens do novo projeto, em meados de 2001, houve uma ponderação marcante. Para transformar o sistema educacional cubano até novos estágios de desenvolvimento, a idéia era recorrer a diferentes vias, mais efetivas, de formação e aperfeiçoamento dos docentes, pois “a essência dos *cambios* é a transformação dos professores” (VALLE LIMA, 2003, p. 26).

Com base nessa idéia de um novo profissional, foi possível inferir a direção das mudanças requeridas à ESB. Para tanto, mostrou-se necessário conhecer quem seria esse profissional, sua trajetória escolar e sua formação. Uma importante indagação torna-se pertinente nesse contexto: como os professores atribuem significado e aprendem a partir de suas vivências em sala de aula e de suas experiências diárias? (MIZUKAMI, 2003, p. 61)⁸².

O cerne do modelo destaca o papel do *maestro* como educador, aumenta e descortina uma nova complexidade, uma vez que nos *cambios* pretendidos o docente não pode mais dispor de todo saber e sua função é guiar o aluno na busca de conhecimentos em diversas fontes e desenvolver suas habilidades.

O próprio professor deve aprender muitas coisas junto com os alunos, como acrescenta García Ramis (2005b, p. 7). No primeiro momento das reformas, houve a preocupação com

um efeito que, em geral, torna os professores indisponíveis às transformações, ou seja, a dificuldade dos profissionais de educação em abandonar suas práticas. Huberman (1992), em seu modelo ilustrativo da experiência docente relacionado aos ciclos de vida, constata que vencidos pelo cansaço da rotina escolar, muitos professores perdem o impulso inicial e isso reduziu seus compromissos profissionais.

O decréscimo de investimentos na carreira, o distanciamento afetivo, o aumento na confiança de que nada necessita ser mudado e o conservadorismo nas concepções pedagógicas são componentes reais que espreitam a trajetória docente. Entretanto, segundo Nóvoa (1998, p. 29):

Muitas vezes nos interrogamos sobre as reformas educativas e o modo como elas mudaram as escolas e os professores; no entanto, esquecemo-nos de referir que foram quase sempre os professores que mudaram as reformas, selecionando, alterando ou ignorando as instituições emanadas “de cima”.

Nesse sentido, a formação envolve um processo de autoformar os professores, com base na elaboração constante dos saberes concretizados na prática e na confrontação de experiências. “Por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica na gestão democrática e nas práticas curriculares participativas” (PIMENTA, 1999, p. 30).

Os projetos de formação do novo professor, alicerçados no fortalecimento de sua identidade, de acordo com Libâneo (2001, p. 65), remetem ao desenvolvimento pessoal e profissional no contexto do trabalho, mediante a educação continuada. Para ele, os cursos de formação inicial têm um importante papel na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores, mas é na sala de aula que o professor deve consolidar seu trabalho, porque em situações concretas ele constrói seus saberes e nas atividades cotidianas

⁸² A análise dos documentos sobre os *cambios* na ESB e do discurso oficial remeteu-me ao pensamento de alguns autores brasileiros e portugueses.

articula suas reflexões. Resolvendo os problemas dentro da ambiente escolar, os professores constroem sua autonomia profissional:

Isso não quer dizer que o professor não necessita da teoria, do conhecimento científico. Significa que o professor analisa sua prática à luz da teoria, revê sua prática, experimenta novas formas de trabalho, cria novas estratégias, inventa novos procedimentos. Tematizando sua prática, isto é, fazendo com que sua prática vire conteúdo de reflexão, ele vai ampliando a consciência sobre sua própria prática. (id., 67)

Inseridos nessa problemática, o modelo projetado para a ESB cubana 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.

Segundo Gómez Gutiérrez (2005, p. 7), para a formação desse novo educador, buscou-se a concepção de um professor sensível, envolvido com as mudanças e com o domínio no uso de meios didáticos avançados, dentro da tecnologia atual. O comprometimento do docente deveria centrar-se em um fazer integrado e diferenciado para cada grupo de estudantes e para cada aluno em particular, consolidando o papel do *maestro*, como educador:

José Martí disse há mais de um século: “Instrução não é o mesmo que educação; aquela se refere ao pensamento e esta principalmente aos sentimentos. No entanto, não há educação sem instrução. As qualidades morais sobem de preço, quando estão realçadas pelas qualidades inteligentes”. Antes Simón Rodríguez⁸³ havia escrito: “Instruir não é educar: nem a instrução pode ser equivalente à educação, ainda que instruindo se eduque”. (id., 7)

No modelo projetado, transfigurava-se também a relação do professor com a família e desta com a escola, objetivando novas formas de interação permanentes e ativas. A prática docente mais integral assumiria uma nova complexidade no sentido de conhecer as características de cada aluno e favorecer o seu desenvolvimento individual. Reportando-se às discussões formuladas na elaboração das bases para a ESB, Castro Ruz (2004, p. 5) analisa:

⁸³ Simón Rodríguez (Venezuela, 1769 – Peru, 1854) foi um dos intelectuais americanos mais importantes de sua época, por dominar profundos conhecimentos da sociedade hispano-americana, os quais, posteriormente, transmitiria a Simón Bolívar, ao unir-se a ele como *maestro* e mentor (BACA, 2005, p. 1).

Esse professor superespecialista, uma espécie de Einstein, dando aulas unicamente de Física a um menino de sétimo, oitavo ou nono *grado*, que tinha um grupo de 40 alunos, depois outro grupo de 40, outro e outro, quatro ou cinco grupos, podendo ter 200 ou 250 alunos, com isso, ele não conhecia nem o nome dos jovens. Ninguém sabe o nome de 250 alunos!(...) Para ser possível, precisaríamos um Humboldt dando aulas de Geografia, um Einstein dando Física. Faz falta um milhão deles!

Esse contexto exigia a formação de um *maestro* capaz de realizar o diagnóstico educativo dos seus estudantes, de organizar a atenção diferenciada, de aceitar os erros e de avaliar de forma contínua, reelaborando constantemente suas práticas.

De acordo com Zilberstein Toruncha (2003, p. 27), trata-se de uma “busca reflexiva de informação que permita ao professor saber o que necessita, o que lhe falta e como buscá-la”, num processo em que a introspecção de refletir⁸⁴ é transposta ao aluno. A lógica que se tenta estabelecer é que modificar a posição do docente no processo ensino-aprendizagem, conseguindo um “maior protagonismo do aluno” (id., p. 26).

No verão de 2001, tomou-se a decisão de proceder, em caráter experimental, à formação de professores generalistas integrais – os PGIs – para lecionar na ESB. A lógica tradicional, assumida para as mudanças, geralmente concebe um novo plano curricular como ponto de partida. “Tratava-se então de formar um professor que fosse portador de uma nova concepção do processo educativo, convertendo-se em detonador de outras mudanças necessárias” (ROJAS ARCE, 2005, p. 6).

Os resultados positivos da inclusão do PGI, na ESB, foram constatados dentro de amplas pesquisas⁸⁵ realizadas nas ESB “Yuri Gárgin” de Caimito, situada na Província de Havana (campo), e na ESB “José Martí” de Havana Velha (id., p. 9). Em 18 de julho de 2002,

⁸⁴ Valdés Veloz (2004, p. 17), analisando o modelo da prática reflexiva reporta-se a Schön (1987), ao considerar que “os professores crescem continuamente enquanto enfrentam, definem e resolvem problemas práticos”.

⁸⁵ Dentre os resultados mais significativos no tocante às transformações encontram-se os estudos concluídos pelo coletivo de autores do ICCP, em setembro de 2003, sob a denominação de *Modelo de escuela secundaria básica*; o trabalho investigativo *El cambio educativo en la secundaria básica desde la perspectiva del profesor general integral* do ISP “Varona”, elaborada por uma equipe de 21 professores, sob coordenação de Rojas Arce e Valle Lima, finalizado em outubro de 2004, e as inúmeras pesquisas apresentadas por professores dos ISPs, professores tutores e professores generalistas em formação, no Congresso Pedagogía 2005.

Fidel Castro presidiu o ato de conclusão do primeiro ano de carreira de 89 professores, conhecidos então como *Los Valientes*.

Baseando-se em conclusões favoráveis, 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 para grupos de quinze alunos e, com mais quatro anos de formação, obteriam o título de Licenciados em Educação – na especialidade Profesor Generalista Integral. Ao mesmo tempo, foi necessário preparar os licenciados nas diferentes especialidades, já em exercício, para desempenhar o novo papel, como PGI, sempre considerando a aceitação voluntária de participar nesse processo de mudança de perfil.

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), consiste em:

- O primeiro ano da carreira universitária, de caráter intensivo, garante a preparação inicial com um enfoque participativo, que permitirá aos estudantes fundamentar sua prática docente na escola.
- Do segundo ano, até o quinto da carreira, o PGI/estudante é radicado em uma escola, com a concepção de microuniversidade, na qual os professores de experiência⁸⁶ se convertem em tutores, responsabilizando-se pela formação do PGI, paralelamente ao preparo acadêmico recebido nas sedes universitárias, sob orientação e atendimento de professores dos ISPs e adjuntos.

Segundo Forcade Rábago (2005, p. 2), os professores das sedes universitárias de cada município são responsáveis pela orientação de uma determinada *asignatura* entre as que

⁸⁶ São os professores licenciados em carreiras de *asignaturas* específicas. Por acumularem tempo de docência, foram capacitados para exercer a função de tutores.

compõem o currículo, visando à autonomia intelectual e ao domínio dos conteúdos. Em conjunto com os tutores, os docentes das sedes avaliam o resultado do processo.

A formação do pessoal docente está organizada segundo o projeto de universalização do ensino superior, fundamentada no livre, pleno e gratuito acesso de qualquer cidadão aos estudos universitários⁸⁷, estratégia desenvolvida pela Revolução, como parte da luta por uma cultura geral do povo (CUBA, 2003, p. 35).

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

Os fundamentos da reforma, identificados com recorrentes pesquisas no campo da formação de professores, apontam como questão-chave o fato de os docentes desempenharem atividades teórico-práticas. Reportando-se ao tema de forma geral, sem especificidade com a escola cubana, Libâneo (2001, p. 191) afirma ser difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida, evidenciando, assim, a importância da formação em serviço. A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo, a ênfase na prática, como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício fundamental para o futuro educador (id., p. 192).

A busca de um professor que atenda às necessidades formativas em uma escola voltada às novas características no mundo contemporâneo não é tarefa simples. Diante da complexidade da questão, Pimenta (1999, p. 18) enfatiza que a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, do repensar os modelos tradicionais e do

⁸⁷ A universalização do ensino em Cuba, inserida no programa Batalla de Ideas, tem suas origens no ideário pedagógico de Martí. No ensaio *Nuestra América*, publicado em 1891, ele declara: “*Trincheras de ideas valen más que trincheras de piedras*” (MARTÍNEZ LIMA, 2005).

significado que cada professor confere à atividade docente no cotidiano, como ator e autor social, com seus valores, suas angústias e seus anseios. Nas palavras de Abdalla (2006, p. 67), a escola é o espaço de ser e estar profissão – é o *locus* da ação e da formação do professor – em que os docentes reinventam significados de construção da realidade. “Os professores aprendem com a escola e a escola pode aprender com os professores” (id., p. 69).

A transformação do *maestro* emergente em um professor licenciado, formado na escola – a microuniversidade⁸⁸ – está amparada na figura do tutor que atua de maneira direta, responsável na orientação do PGI, cujas características pessoais, profissionais, carências, atributos, potencialidades e possibilidades, ele deve conhecer. O papel do tutor, um crítico construtivo, consiste em guiar, aconselhar, dirigir, organizar e avaliar, auxiliando na dimensão teórico-prática dos componentes da formação. O trabalho de pesquisa, segundo Danel Ruas (2005, p. 3), apresenta as seguintes funções para o tutor:

- Diagnosticar as estratégias de aprendizagem dos tutelados, seus hábitos de estudo e outros aspectos que favoreçam informações sobre cada professor em formação.
- --Conhecer e caracterizar os PGIs individualmente, identificando dessa forma seus problemas, aptidões, atitudes, expectativas e satisfação profissional.
- Motivar o conhecimento da carreira, destacando sua função social.
- Trabalhar a formação de valores individuais e coletivos.
- Orientar o processo docente de seleção das *asignaturas*, investigações científicas e apresentação em exames.
- Participar das atividades convocadas pela direção da sede universitária.
- Manter relações diretas com os diretores das sedes para intercambiar critérios com respeito ao seu trabalho de tutor.

⁸⁸ A microuniversidade serve de referência para a ação dos tutores, que assumem um rol de importantes funções na relação conjunta dos órgãos de direção e das sedes universitárias, estabelecidas a partir do ano escolar de 2002-2003, como parte da formação do pessoal docente (FORCADE RÁBAGO, 2005, p. 1).

Um dos requisitos para ocupar a função de tutor licenciado é submeter-se a um processo de categorização como professor adjunto dos ISPs. Como Díaz Fuentes (2005, p. 19) esclarece:

Este docente deve possuir conhecimentos pedagógicos e sociopsicológicos que facilitem intercambiar sua experiência e transmitir conhecimentos para explicar, convencer, exemplificar e formar politicamente ao estudante, demonstrando habilidades profissionais para dirigir o processo docente educativo.

A integração do estudo ao trabalho, princípio estabelecido na educação cubana, mantém sua vigência e adquire maior relevo ao constituir a base da universalização educativa e ao fortalecer os vínculos das instituições formadoras de professores, as universidades pedagógicas⁸⁹, situadas nas sedes universitárias, e as escolas. Nas palavras de García Ramis (2003, p. 57), as relações entre o PGI e seu tutor devem caracterizar-se pelo diálogo franco, amistoso e pela busca permanente do entendimento.

Múltiplas investigações⁹⁰ sobre o novo modelo, realizadas com a mobilização intensiva dos quadros do ICCP e do ISP “Varona”, coordenadas pelo Mined, constataram a aplicabilidade do novo modelo. As conclusões de Rojas Arce (2005, p. 5) sobre esses estudos destacam as possibilidades no sentido de que:

- O PGI pode realizar um trabalho educativo mais diferenciado, estável e sistemático, se favorecido pela comunicação estreita com a família, pelo aprofundamento do vínculo lar-escola e pelas relações afetivas estabelecidas entre alunos e *maestros*.

⁸⁹ Em 2005, Cuba dispunha de um total de dezesseis universidades pedagógicas, com o objetivo de formação e capacitação dos professores para todos os níveis de ensino do sistema educacional cubano, de acordo com o informe do Mined (CUBA, 2005).

⁹⁰ Resultados científicos foram obtidos mediante a combinação de métodos teóricos e empíricos baseados na análise dos estudos na ESB “J. Martí” e na ESB “Yuri Gágárin”. A sistematização das conclusões deu origem ao *Proyecto de escuela secundaria básica*, auspiciado pelo Mined que, em abril de 2003, encontrava-se na sétima versão. Entre os trabalhos do ICCP, é possível citar o *Seguimiento de las acciones en las escuelas secundarias básicas en transformación*, de 2000. O *Informe Nacional de Cuba: Desarrollo de la Educación*, elaborado pela Oficina Internacional de Educación do Mined, em abril de 2001, forneceu importantes subsídios às transformações pretendidas.

- Ao ser responsabilizado diretamente pela formação dos jovens, o PGI aprofunda o seu compromisso como educador, num sentido mais amplo.
- Pela natureza de seu perfil profissional, o PGI poderá colocar em primeiro lugar o trabalho educativo, articulado harmonicamente com o instrutivo, no processo de ensino-aprendizagem integrado por todas as *asignaturas*.
- Em seu desempenho, o PGI incorpora ao trabalho escolar o diagnóstico integral⁹¹ e sistemático de seus alunos, uma vez que ele tem a responsabilidade de atender individualmente e grupalmente a quinze estudantes.
- Responsável por todas as disciplinas, o PGI favorece as relações interdisciplinares, contribuindo mais eficazmente à formação integral dos alunos.
- A avaliação dos objetivos pode ser atingida de modo focal e contínuo, pois o PGI trabalha com um grupo restrito de estudantes.
- A inclusão dos PGIs na escola propicia maior cultura geral, ao mesmo tempo em que favorece a motivação e o interesse pelo estudo amparado pelo uso de novas tecnologias de informação e comunicação.

Nesse enfoque, sem referência específica à realidade cubana, Pérez Gómez (1998, p. 379) considera que a prática profissional docente – intelectual e autônoma – extrapola os limites do tratamento técnico, porque:

É um processo de ação e reflexão cooperativa e de indagação, no qual o professor aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervém para facilitar, não para impor ou substituir na compreensão dos alunos, a reconstrução de seu conhecimento experimental; e, ao refletir sobre sua intervenção, exerce e desenvolve sua própria compreensão.

⁹¹ Segundo Ledo Royo (2005), o diagnóstico integral do aluno será o ponto de partida para dirigir o processo de ensino-aprendizagem. Este pode ser amplo e abordar numerosos aspectos que permitam aprofundar o conhecimento do estudante. De um diagnóstico cuidadoso é possível determinar as necessidades para a educação cooperada entre escola e família que devem trabalhar de forma sincronizada e planejada, possibilitando realizar intervenções com adequação. Indicadores de problemas de saúde, associados a estudos e levantamentos diagnósticos, bem como a análise de como pensam e agem os adolescentes, facilitam a identificação de sua realidade e, assim, poderão nortear a implementação do projeto para a ESB.

3.4 O modelo de escola

O modelo escolar é a representação de um sistema com determinadas características e funções, da escola como instituição social e da interação dos processos pedagógicos envolvendo alunos, professores, funcionários, estruturas de direção, família e comunidade, para alcançar o cumprimento de fins educativos. De acordo com García Ramis (2005a, p. 6), o modelo da ESB caracteriza-se por:

1. Ser aberto ao revelar e reconhecer as complexas relações educativas e de trabalho entre os vários agentes desde a família, a comunidade e a escola transformada em microuniversidade.
2. Ser flexível, ao reconhecer as peculiaridades das diferentes escolas e as condições sociopedagógicas nas quais se planificam e organizam o trabalho educativo.
3. Ser multidimensional, ao assumir a diversidade multifacetada do trabalho docente e do funcionamento da escola como instituição socializadora.

Segundo Valle Lima (2003, p. 29), ao considerar o modelo como um “paradigma⁹² a ser concretizado, segundo as condições próprias de cada contexto”, a escola que se pretende deve representar uma generalização da realidade a ser alcançada.

Devido à função que cumpre, o modelo de escola pode ser projetivo, de acordo os estudos de Valle Lima (2003), porque permite estabelecer a tendência de mudança e suas estratégias mais gerais, e também pode ser indicador, na medida em que facilita, com antecipação, quando e como uma postura conduzirá a determinados resultados. Ao configurar a escola pretendida, considera-se que essa opera como o centro transformador de todos os agentes que dela participam. Para a escola que se aspira, é indispensável direcionar corretamente o *cambio*, já que nele se reconhecem as características almejadas, ou seja, “se

⁹² Valdés Veloz (2004, p. 36), reportando-se a Kuhn (1984), considera que os “paradigmas são realizações científicas universais reconhecidas que, durante certo tempo, proporcionam modelos de problemas e soluções a uma comunidade científica.”

abordam os fins e objetivos, as funções e as formas de cada instituição, numa descrição da vida na escola em sentido geral” (id., p. 29).

A direção das transformações pretende favorecer o princípio de participação livre e democrática na essência do fazer, não só no exercício da liberdade de opinião, mas também no incentivo às iniciativas do coletivo e às decisões nos diferentes níveis. Trata-se de aprender a construir um espaço de ação próprio do centro escolar, em que o modelo se incrementa com base nas necessidades específicas, no desenvolvimento da criatividade de cada sujeito e do conjunto, num processo de compreensão cooperativa e transformadora das relações daqueles que atuam como elementos de catalisação e impulsionadores dos *cambios* (id., p. 39).

Segundo García Ramis (2002, p. 3), para Marx todo o trabalho diretamente social requer, em maior ou menor medida, uma direção que estabeleça o enlace harmônico entre as diversas atividades projetadas. Da própria lógica dialética, no dizer de Valle Lima (2003, p. 45), compreende-se que as diferentes fases dos *cambios* demandam alguns pressupostos.

Na fase preparatória:

- ✓ Diagnóstico do estado concreto em que se encontram a escola, suas insuficiências educativas, êxitos e deficiências do pessoal docente.
- ✓ Realização de atividades para promover a unidade e a discussão dos interesses do coletivo.
- ✓ Estímulo à reflexão dos *maestros* sobre suas concepções pedagógicas e valores éticos, seus modos de atuação, associados aos próprios motivos e significados.
- ✓ Levantamento das prioridades na capacitação dos conselhos de direção e dos quadros do centro docente.

Essas atividades se inserem no sistema de trabalho metodológico e nos planos de superação desenvolvidos em cada escola. Trata-se, antes de tudo, de discutir e abordar em conjunto os problemas do trabalho educativo e de propiciar um intercâmbio, tanto pela capacitação dos quadros diretivos e docentes, como pela participação da família, das organizações de massa, da representação estudantil e da comunidade.

Na fase de mobilização:

- ✓ Estabelecer vias para o trabalho criativo e o autodesenvolvimento.
- ✓ Avaliar a trajetória das transformações, delimitar as barreiras que afetam o trabalho e adotar as medidas para facilitar sua eliminação.
- ✓ Capacitar os *maestros* na busca de soluções de ordem pedagógica, metodológica, política ou social que propiciem romper inibições e promovam a criatividade do fazer docente.

Na fase de consolidação dos *cambios*:

- ✓ Incentivar a proposta de metas educativas superiores e estimar o tempo em que essas se devem concretizar.
- ✓ Consolidar o estilo próprio de trabalho pedagógico da escola, adotando medidas que o revelem e reafirmem.
- ✓ Realizar a avaliação dos avanços e dificuldades como componente sistemático do trabalho da escola que gere elementos para o diagnóstico preciso das dificuldades.

Na determinação das estratégias do *cambio*, segundo Valle Lima (2003, p. 47), de forma distinta ao ocorrido em outras reformas educacionais cubanas, implementadas após o triunfo da Revolução, a ênfase do processo deverá estar na potencialidade dos sujeitos, entre eles docentes, alunos, famílias e comunidade do entorno para reconsiderar seus modos de pensar e atuar no interior da instituição escolar.

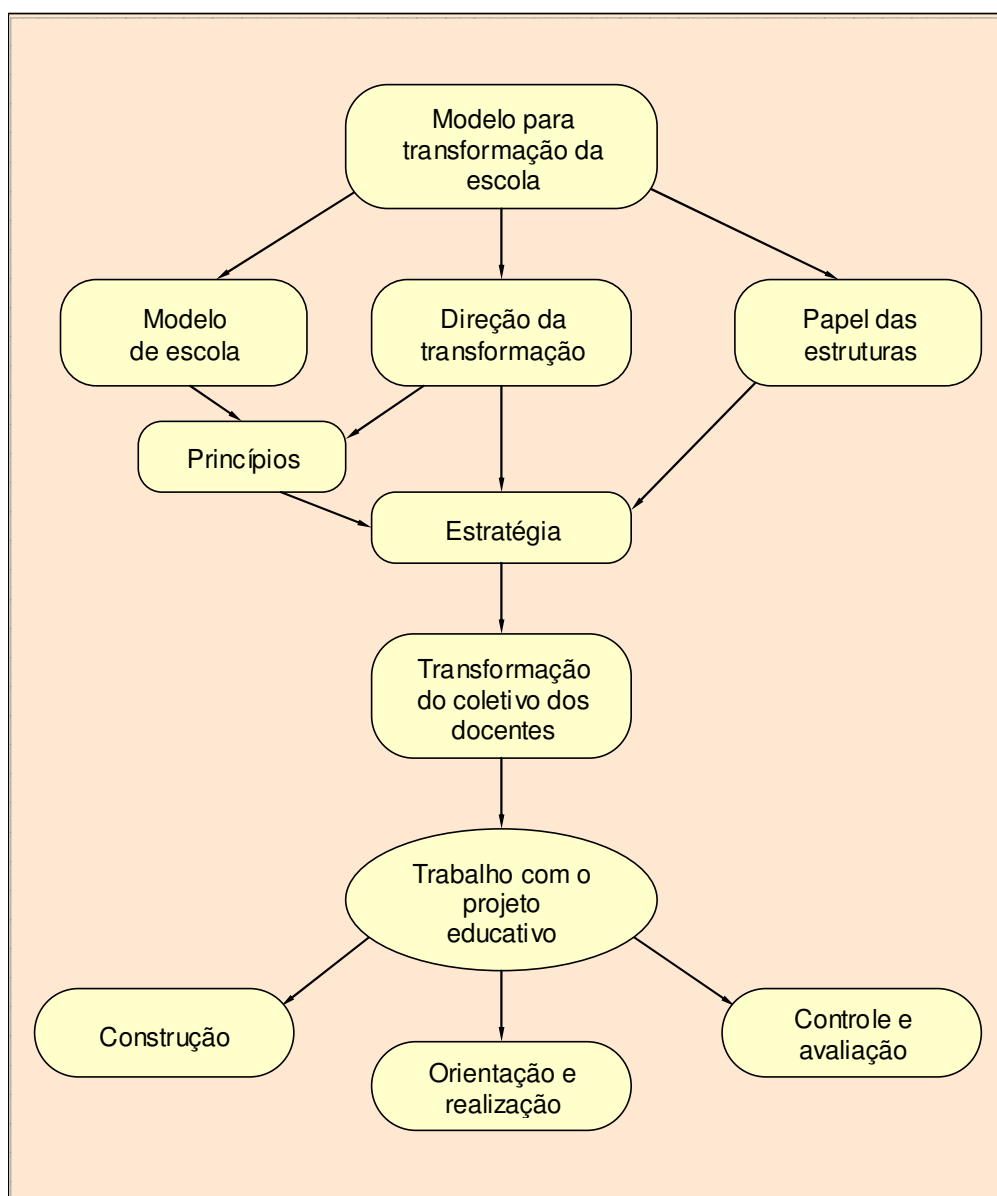
Para García Ramis (2002, p. 33), na tomada de decisões é importante separar dois tipos fundamentais de problemas comuns às mudanças: em primeiro lugar, aquelas dificuldades que são percebidas por todos e, conseqüentemente, as soluções são facilitadas, seguidas pelas questões conflituosas que sem dúvida existem, mas não são reconhecidas por todos, porque a responsabilidade dos problemas, em geral, é atribuída aos demais. A transformação dos coletivos não ocorre de forma espontânea, pois é um processo complexo que requer a recontextualização do fazer docente, centrada no potencial mobilizador dos atores envolvidos.

Como esclarece García Ramis (2002, p. 33), as decisões relacionadas com os *cambios* provocam num primeiro momento um período de turbulência, no qual começam a aparecer os detratores das mudanças, que algumas vezes baseiam seus critérios nas falhas cometidas na implantação. O êxito no trabalho de avaliação não consiste tanto na exaustividade dos procedimentos e provas empregadas, mas na capacidade de integrar as informações e interpretá-las corretamente. O dilema na caracterização das mudanças está em conceituar o modelo teórico e os desdobramentos práticos das transformações. A resistência aos *cambios* é natural, mas suas formas de expressão recorrem à gama de matizes que podem ir desde a modalidade franca e fundamentada, até a aceitação de critérios e pontos de vista, que depois, na prática, não são tomados em conta ou são modificados por outros (id., p. 29).

A construção do projeto educativo deve começar pelo estudo dos fundamentos do *cambio* e do diagnóstico da comunidade. Valle Lima (2003, p. 51) aclara que os resultados das investigações realizadas permitem distinguir processos de mudança que não fluem em regime de uniformidade em todos os centros, nem se enquadram em esquemas rígidos, tanto na duração como nos procedimentos. Essa concepção abarca toda a vida escolar, incluindo o planejamento:

- ✓ Do currículo que define as *asignaturas* básicas, os cursos complementares e os aspectos essenciais da organização escolar.
- ✓ Do sistema das atividades educativas que, articulado ao projeto curricular, assegure a formação integral dos estudantes.
- ✓ Do modelo da vida na escolar, que decorre das características da comunidade, de forma variada agradável que satisfaça de maneira diversificada os interesses dos alunos.

Como observa García Ramis (2002, p. 33), para o controle e a avaliação das transformações, relativas a cada centro escolar, é fundamental levar em conta que os *cambios* na formação dos alunos são a razão de ser da instituição. A descrição científica dos fatos concretos destaca o sistema avaliativo como um fator de embasamento teórico do modelo. Os erros que se cometem ao não serem avaliados em um curto período de tempo com a tomada de decisões, transladam, provavelmente, o problema para outras esferas. Os sentimentos de pertença e identidade, no dizer de Valle Lima (2003, p. 66), permitem melhor compreensão de como os grupos vivenciam suas experiências e de sua postura crítica diante das mudanças propostas.

Quadro 2: Transformação da ESB cubana

Fonte: Valle Lima (2003, p. 56).

3.5 O transitar pela escola

Algumas características, desenvolvidas nas ESBs, por se revelarem essenciais nas estratégias de aprendizagem, são destacadas a seguir:

• **O processo de entrega⁹³ pedagógica**, como maneira de garantir que, ao passar pelo sistema, o estudante seja efetivamente atendido em suas dificuldades e receba um tratamento apropriado:

Ao trocar de *maestro*, em qualquer circunstância, o PGI que recebe o estudante deverá possuir uma caracterização específica que permita conhecer o seu novo aluno e atendê-lo apropriadamente. Com isso se pode passar regularmente da escola primária para a secundária, sendo que o processo deve organizar-se com suficiente tempo, propiciando que os professores visitem os centros docentes e conheçam “in situ” a realidade, podendo adequar melhor o trabalho educativo. (GARCÍA RAMIS, 2005b, p.9)

Para esse fim, utiliza-se o “expediente acumulativo do escolar”, um relatório elaborado por escrito pelos diversos professores, que acompanha 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. A entrega pedagógica é um elemento 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).

A integralidade do processo requer o conhecimento completo do aluno, ou seja, o PGI deve saber o que cada aluno sabe, como sabe, como se comporta, como aprende, como pensa e quais as suas qualidades, com base nas avaliações permanentes (id., p. 7). As transformações na ESB não ocorrem de forma isolada, porque na *enseñanza primaria* também se aplica um novo modelo para conseguir a mesma capacidade educativa.

⁹³ Os documentos do ICCP sobre o projeto da ESB indicam que um dos mais importantes processos a serem desenvolvidos nas microuniversidades é a *entrega pedagógica*. O *Novo Dicionário Aurélio...* (FERREIRA, 1986, p. 665) registra, entre os possíveis significados da palavra “entrega”, o termo “comprometimento”, que parece adequar-se ao pretendido no modelo cubano.

• **O período escolar em tempo integral** tem início, aproximadamente, às 7h30min, e sua conclusão, às 16h30min. Na proposta, o objetivo da dupla sessão é oferecer espaços para um trabalho mais criterioso e tratamento diferenciado para cada aluno:

O horário escolar deve garantir o planejamento de todas as atividades, concebidas conforme o modelo para esse tipo de escola: político-ideológicas, docentes, laborais, esportivas, culturais, recreativas, vocacionais e patrióticas. (...) Ao se responsabilizar por um grupo de 15 alunos, o PGI pode observar, no seu conjunto, os requisitos estabelecidos no modelo e adaptar o horário escolar ao grupo, organizando a dupla sessão de trabalho. (ROJAS ARCE, 2005, p. 3)

• **O trabalho cooperado entre os PGIs**, com grupos de quinze, trinta e quarenta e cinco alunos, assumiu fundamental importância ao se tomar a decisão de generalizar o novo modelo de ESB em todo o país, diante da possibilidade de um número insuficiente de salas de aula nas escolas para acolher grupos isolados de quinze alunos, como se concebeu na idéia original. Procedeu-se a criação de 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, que é uma 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 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” (id., p. 10).

De acordo com García Ramis (2004, p. 64), o projeto pretende que o PGI construa as estratégias individuais e coletivas de sua prática docente, conforme os princípios a seguir:

- Conceber as aulas de forma a participar ativamente junto aos alunos nas atividades políticas culturais e recreativas, promover debates e reflexões.

- Conhecer o que cada aluno sabe, sente e pode fazer, com base na avaliação permanente da aprendizagem, desenvolvendo uma pedagogia de respeito, esforço e exigência, na qual não falte sensibilidade humana, para que o aluno tenha confiança em si mesmo e não seja prejudicado em sua auto-estima.
- Realizar o diagnóstico integral de cada um de seus quinze alunos, trabalho esse compartilhado com os demais professores não generalistas integrais (de Inglês, de Educação Física, de Computação, instrutores educativos, trabalhadores sociais, técnicos de oficinas, professores de laboratório). Os resultados de cada um de seus alunos devem ser discutidos com os familiares para que a unidade na ação educativa consiga o progresso pessoal do adolescente.

A cooperação entre dois ou três professores para turmas com trinta ou 45 alunos, respectivamente, está prevista de acordo com as características físicas das salas de aula dos centros educativos. O trabalho, em duplas e em trios, é um processo de contínua aprendizagem para o qual são necessárias, logo nas primeiras atividades, atuações dos chefes de *grado*, com objetivos explícitos de uma adequada comunicação, intercâmbio de idéias e avaliações para a contínua retroalimentação⁹⁴. A reflexão coletiva é fundamental para tomar a palavra, opinar, argumentar, expor e criar espaços para o controle das ações acordadas:

Para isso recomenda-se que nas primeiras semanas de curso a escola realize encontros entre todos os professores do centro e os pioneiros⁹⁵, entre as duplas e os trios com os grupos com que eles irão trabalhar (...) A aula deverá ser uma verdadeira oficina de construção do conhecimento, criação e, laboriosidade, baseando-se nas experiências de cada um dos alunos. (GARCÍA RAMIS, 2004, p. 66)

A rotatividade de *maestros* pode efetuar-se segundo as unidades dos programas das várias disciplinas, e o êxito no desempenho está relacionado ao entrosamento recíproco e à

⁹⁴ “A *retroalimentación*, proporcionada pela avaliação coletiva, pode representar um desafio e dar lugar ao crescimento profissional do docente” (VALDÉS VELOZ, 2000, p. 8).

⁹⁵ É a denominação dada aos membros da Organização de Pioneiros José Martí, fundada em 4/4/1961. Seu objetivo é contribuir para a formação de hábitos de trabalho e para que as crianças e adolescentes conheçam os fatos relevantes da história cubana e desenvolvam a admiração por seus heróis.

coerência no planejamento das atividades. Os professores, que compartilhem a mesma sala, devem abordar todas as *asignaturas*, menos o Inglês e a Educação Física, não sendo previsto que se especializem em áreas específicas.

- **O professor como trabalhador social**, implica que o *maestro* deve atender às necessidades educativas do aluno e de sua família, incrementando a comunicação pedagógica no interior da casa do aluno. “O estreito vínculo com a comunidade traduz-se em visitas dos professores aos lares” (GASPERINE, apud Unesco, 2005, p. 2000).

O contexto familiar, como um dos determinantes na trajetória escolar do aluno, deve ser conhecido e analisado. A necessidade da relação entre lar e escola origina-se de uma premissa, que é a unidade de critérios básicos e de harmonia na ação por parte de pais e *maestros*, no dizer de Carvajal (2000, p. 31).

Como esclarece García Ramis (2002, p. 56), o *maestro* deverá ter elementos para avaliar as condições do lar, o interesse dos pais e das mães pelo futuro dos filhos, a sustentação que podem oferecer aos planos de vida dos estudantes, enfim, as possibilidades da família em contribuir na construção do projeto educativo.

De acordo com Castro Alegret (2005, p. 5), estudos do ICCP de 2003, sobre *Modo de vida de la familia cubana*, apontavam que cerca de 50% das famílias pesquisadas convivem com as mães, confirmando em Cuba o predomínio de alunos que têm os pais separados, em consequência de divórcios, com elevada ausência da figura paterna na estrutura familiar.

O estudo do terreno evidencia, nos diferentes processos a partir da condição em que se desenvolve cada criança, situações de desvantagem social relacionadas à desestruturação familiar advindas de fatores com alto risco, uma vez que as carências materiais podem gerar formas de socialização marginais (ibid., p. 13).

Dessa forma, compete à escola, como instituição socializadora, realizar uma transformação no trabalho com a família e com a comunidade, buscando os meios para a solução desses problemas e a organização adequada do coletivo.

A educação é uma grande *igualadora* social no país, que tem como bem mais elevado o respeito à dignidade humana. Desde a escola temos o dever de estimular compensatoriamente os filhos das famílias disfuncionais⁹⁶, aquelas que necessitam de ajuda (...). Nesse sentido, a essência da ação do *maestro* consiste em compensar a falta de afeto e de atenção familiar que esse escolar tenha sofrido e assegurar o estímulo a sua aprendizagem (id., p. 14).

Não obstante, de acordo com García Naranjo (2005, p. 12), para que professores e pais possam assumir responsavelmente sua função educativa, é cada vez mais necessária uma participação especializada em vários aspectos, tais como a construção de normas de convivência, a preservação de valores e a orientação sexual.

- **O PGI sem grupo *asignado*** é um professor cuja função essencial é estar preparado para assumir, em qualquer momento, a direção do processo educativo de uma turma e acompanhar o desenvolvimento das atividades normais da escola. Entre suas atribuições, está a de conhecer as particularidades dos grupos de alunos.

- **O professor guia base** é um PGI responsável pela Organização de Pioneiros José Martí, que constitui a primeira organização na qual podem ingressar todos os escolares, desde o ensino primário até a ESB, na qual se desenvolve o sentido do dever social, baseado no interesse pelo estudo, na motivação pelos trabalhos socialmente úteis e na preparação para a defesa da Pátria.

⁹⁶ A família é mais funcional na medida em que exista equilíbrio no cumprimento das funções e conte com recursos adaptativos para enfrentar as mudanças que se produzem na sociedade e no interior da própria família, como o agrupamento fundamental de afeto e refúgio por excelência do ser humano (Castro Alegret, 2002).

3.6 Os órgãos de direção e técnicos da ESB

No modelo projetado, as relações entre os estudantes, os coletivos de pioneiros, os claustros, as organizações políticas e de massas, o conselho de escola e a comunidade devem contribuir para formar no adolescente uma cultura de diálogo e debate, que favoreça “posições reflexivas e atitudes positivas a respeito das relações interpessoais e das tarefas revolucionárias das novas gerações” (GARCÍA RAMIS, 2004, p. 63).

O conselho de direção da escola desempenha importante papel na implementação e no desenvolvimento dos *cambios* e, conseqüentemente, seus integrantes devem ser os primeiros a transformar-se. “Não se podem conceber mudanças com os velhos estilos de direção, pois aos conselhos cabe encaminhar todo o processo de discussão do Projeto Educativo de cada centro escolar” (id., 2000, p. 57).

De acordo com o Projeto da ESB do Ministério de Educação (CUBA, 2003, p. 13), cabe às escolas coordenar seus trabalhos, dispondo dos seguintes órgãos:

O **conselho de direção** é composto pelo diretor, secretário docente, chefes de *grado*, guia base, secretários do núcleo do partido, comitê de base da União de Jovens Comunistas, seção sindical, presidente de conselho de pioneiros, representante da Federação dos Estudantes Universitários, médico escolar, subdiretor docente, administrador e subdiretor do internato e de produção, quando houver. A frequência de reunião desse conselho é mensal, com a função de elaborar o diagnóstico integral da escola e da comunidade, promover o trabalho político e ideológico, avaliar o cumprimento dos fins e objetivos de cada etapa do curso escolar, adotar estratégias elegendo prioridades como critério, determinar causas e responsáveis por problemas, elaborar os objetivos de trabalho para cada etapa, planejar o trabalho docente, preparar as atividades diferenciadas para atender aos professores e alunos, planificar treinamentos metodológicos conjuntos e inspeções, programar os temas de

discussão no conselho técnico, no claustro e no conselho de escola e, finalmente, atender e estimular seus quadros de trabalhadores.

O **conselho técnico** é presidido e dirigido pelo diretor da escola em integração com os chefes de *grado*, secretário docente, guia base e bibliotecária. Nesse conselho, concretiza-se o planejamento das ações preparadas pelo conselho de direção. Sua frequência é mensal, com as funções de planificar e desenvolver atividades metodológicas para cada *grado* em razão das necessidades do coletivo pedagógico, preparar estratégias com base no diagnóstico e prognóstico de desenvolvimento dos alunos, analisar os resultados das inspeções realizadas durante a etapa, coordenar e aprovar as práticas de laboratórios concebidas no planejamento do processo educativo e no trabalho da biblioteca escolar, por em prática os métodos propostos nas atividades da OPJM e analisar os resultados da avaliação do desenvolvimento do processo docente.

O **conselho de *grado*** é dirigido pelo chefe de *grado* e integrado por todos os PGIs, os professores de Educação Física, os de Inglês, os trabalhadores sociais e os instrutores de arte. Nessa instância são controlados as ações político-ideológicas e o desenvolvimento do processo pedagógico dos *grados*. Os encontros são semanais, com duração de quatro horas. Suas funções são discutir o processo de entrega pedagógica e o aperfeiçoamento do expediente acumulativo do escolar, definir as estratégias de atenção à diversidade entre os alunos, elaborar os projetos de cunho metodológico, analisar o cumprimento dos objetivos de cada *grado*, propor meios para alcançar a interdisciplinaridade, projetar as linhas de trabalho científico (investigação e comunicação de resultados), coordenar os eventos da OPJM, viabilizar ações de entrosamento entre professores, bibliotecários, técnicos de laboratório e oficinas, ponderar sobre os resultados da avaliação do pessoal docente e, finalmente, planejar estratégias de atividades com as famílias e com a comunidade.

O **conselho de escola** constitui a esfera encarregada de promover a participação efetiva da família. Esse órgão deve elaborar projetos educativos, bem como acompanhar sua execução. Os encontros são mensais e suas funções são incentivar os pais a integrar múltiplas atividades promovidas pela escola, analisar a evolução dos alunos com dificuldades, incorporar a comunidade ao trabalho de prevenção com menores que apresentam problemas de disciplina e aqueles que provêm de lares em desvantagem social ou situação de risco, favorecer o desenvolvimento psicológico e a saúde da família mediante a escola de pais, organizando palestras, debates e outras modalidades de orientação, contribuir no desenvolvimento do currículo escolar, além de valorar as opções pertinentes à continuidade de estudos dos alunos.

O **claustro** é a instância presidida pelo diretor, com a participação de todos os professores do centro, mais os convidados representantes das organizações, incluindo as estudantis. Os encontros desenrolam-se três vezes, no mínimo, em um ano. Suas funções são analisar os resultados dos indicadores de eficiência do centro e sua comparação com iguais etapas de outros cursos, discutir coletivamente as estratégias que propiciem o sucesso das aspirações educativas na escola, estudar os resultados da avaliação profissional e estimular os PGIs a melhorar seu trabalho.

A **Assembléia Pioneril** ⁹⁷, com frequência mensal e dirigida pelo guia base, é a via de funcionamento mais importante da OPJM. O grupo analisa e traça as estratégias, faz o planejamento de trabalho, discute documentos de interesse e faz a avaliação individual e coletiva das atividades do centro. O seu projeto educativo permite que a escola cumpra sua função socializadora, especialmente no tocante à mobilização dos alunos, visto que “os jovens de hoje, os futuros dirigentes, aprendem na prática os métodos diretivos que desenvolverão amanhã” (GARCÍA RAMIS, 2002, p. 59).

⁹⁷ Termo relativo ao conjunto de alunos pioneiros integrantes da Organização de Pioneiros José Martí (OPJM).

3.7 Idéias básicas sobre as transformações curriculares na ESB

A sustentação filosófica da educação cubana é o marxismo-leninismo, porém como expressão mais alta da evolução do legítimo desenvolvimento do pensamento nacional, principalmente do ideário martiano. (COLECTIVO DE ESPECIALISTAS, 1984, p. 4)

No dizer de Ruiz Aguilera (2003, p. 23), a expressão científica da teoria curricular, no ideário pedagógico marxista-leninista⁹⁸, está determinada pelo princípio de que todos os fenômenos e processos dos quais dependem os objetivos, os conteúdos, os métodos e a organização da educação, assim como o processo educativo em si mesmo, são ações objetivas. Sendo assim é necessário abarcar dialeticamente as regularidades, segundo as quais transcorrem esses processos, as condições de atuação dessas regularidades e a forma de como influir sobre elas.

Ao compreender o currículo não como rede ou trama de *asignaturas*, disciplinas e atividades rígidas e centralmente determinadas, mas como um processo que garanta a passagem adequada pelos níveis do SNE, em conformidade com resultados das pesquisas educativas, o que se pretende é agregar ao seu caráter normativo a flexibilidade, ajustada às condições sociais, aos mecanismos de auto-regulação e às formas participativas dos diferentes agentes educativos, como requer a sociedade socialista (GARCÍA RAMIS, 2004, p. 71).

Aprofundar, refletir e indagar acerca da forma de planejar, executar e avaliar, dentro de uma concepção que desenvolva uma nova mentalidade, um currículo, no qual se harmonizem todos os integrantes de um sistema, em concordância com os *cambios* atuais, é um desafio para as instituições escolares, segundo Álvarez de Zayas (2001, p. 2).

⁹⁸ “A pedagogia marxista-leninista, sustentada no humanismo, possui fundamentos psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos articulados à concepção dialético-materialista da história” (PIÑEIRO SUÁREZ et al., 2006).

Quando o termo currículo é analisado, encontra-se uma série de definições, abertas ou fechadas, o que torna impossível configurar-se uma única categorização. Entre tantas, Martínez Mendoza (2004, p. 3) assinala:

O currículo é uma estrutura organizada para delinear o conteúdo que os alunos devem aprender, os processos mediante os quais são atingidas metas identificadas, o fazer dos *maestros* para viabilizar o alcance dos objetivos e o contexto no qual se desenvolvem o ensino e a aprendizagem. Ou ainda, o currículo é o esforço planejado e conjunto da escola, para conduzir a aprendizagem dos alunos, visando resultados predeterminados.

Como se observa, é ampla a gama de possíveis definições de currículo, que oscilam desde circunscrevê-lo exclusivamente ao que se refere ao centro educativo, numa posição reducionista, para situá-lo exclusivamente no contexto do processo ensino-aprendizagem, até posições mais extensivas que envolvam também a família, a comunidade e a própria sociedade.

Nesse sentido, como enfatiza García Ramis (2005a, p.14), os estudos científicos realizados nos últimos anos sobre o desenvolvimento das transformações no SNE, revelam que é necessário prestar maior atenção à concepção e direção das mudanças educativas, entendendo-as como processos sociais complexos. O currículo constitui o plano de ação, a partir do qual se organiza, dirige, executa e controla o processo educativo, para a formação integral do escolar, tendo presentes as necessidades do contexto social e as motivações dos sujeitos.

A transformação da escola, de acordo com as exigências da época atual, requer a assimilação de toda uma cultura de *cambios*, mesmo sendo difícil imaginar mudanças radicais e maciças na educação em tempo medianamente curto. “Não há trégua possível porque se trata de um problema de paciência e de persistência no êxito das utopias”, nas palavras de Fariñas León (2004, p. 11).

Em Cuba, a formação da personalidade busca o envolvimento das diversas esferas: intelectual, física, político-ideológica, moral, politécnica, técnico-científica, estética e

patriótico-militar. Isso vale tanto para o modelo em ação, baseado em diagnósticos dos currículos reais, quanto para o modelo projetado, que deve refletir a compreensão dessa complexidade nos trabalhos metodológicos de elaboração curricular, como preconiza Ruiz Aguilera (2003, p. 22).

Na atualidade, as mudanças são vertiginosas e, para obter certa harmonia nos sistemas educativos, esses precisam buscar uma abertura, adaptada às novas contingências sociais. O currículo, numa concepção abrangente, deve possuir fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos:

Com base na política educacional, traçada pelo Estado e em correspondência com o cenário socioeconômico em que se desenvolve a escola atual, a concepção curricular deverá integrar o conjunto de ações educativas que se desenvolvem na escola e em seu entorno comunitário. O currículo tem bases científico-metodológicas no materialismo dialético e histórico e em nossas tradições pedagógicas. (GARCÍA RAMIS, 2004, p. 44)

O currículo, de acordo com o modelo proposto, concretiza o projeto educativo escolar, no qual são traçadas as estratégias de trabalho de cada instituição docente. De acordo com García Ramis (2004, p. 45), essa concepção curricular contempla dois componentes: o currículo geral e o currículo escolar.

- O **currículo geral** contém os fins e os objetivos do nível, considerados demandas sociais do momento histórico concreto que devem alcançar a escola, além dos planos de estudos das *asignaturas* que têm a finalidade de determinar o nível comum que a ESB deve garantir a todos os alunos, sem distinção. O currículo geral é competência do Organismo Central do Mined, para garantir a unidade do SNE.
- O **currículo escolar** é elaborado na instituição docente, a partir da consulta de todos os fatores que, no entorno das instituições, influem na formação dos educandos. Esse inclui todo o sistema de atividades e de relações que se consideram ser dever da escola contribuir para os matriculados nesse nível. Para a

elaboração do currículo escolar é necessário o diagnóstico das condições sociopedagógicas do entorno, da família e da comunidade, além do nível real de entrada dos alunos na passagem para cada *grado*. Esse diagnóstico deve estar dirigido tanto para o cognitivo como para o formativo. De acordo com Martínez Mendoza (2004, p. 15):

Uma das críticas básicas que se fazem a alguns currículos, consiste em seu reducionismo, ou na priorização excessiva de uma área de desenvolvimento. Assim é possível citar os currículos cognitivistas.(...) A aquisição de conhecimentos e o manejo de capacidades devem ser acompanhados de sentimentos positivos, relacionados com a aprendizagem e o bem-estar emocional.

A entrada da realidade e dos saberes locais na escola ocorre mediante processos de investigação, que permitam aos alunos e professores conhecer seu entorno e construir as categorias conceituais sobre ele. A ruptura com a proposta tradicional – separação entre escola e vida – possibilita conhecimentos novos e não a mera reconstrução do existente. “Os currículos deixam de ser pensados exclusivamente como códigos da cultura que os professores devem transmitir e os estudantes, por sua vez, aprenderem”, como aclara Rodríguez (2005, p. 115).

As mudanças curriculares devem contribuir para elevar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, de forma que o aluno desempenhe um papel de protagonista. Na visão de García Ramis (2004, p. 46), entre os principais pressupostos teóricos presentes no planejamento do currículo para a ESB, encontra-se a concepção de ensino e aprendizagem centrada no desenvolvimento integral da personalidade dos alunos, proporcionado pela conexão das idéias mais avançadas, que emanam da tradição pedagógica de Martí, unidas às idéias científico-pedagógicas marxista-leninistas, que permitem a aplicação das concepções de uma prática histórico-social concreta.

O processo de transformação do currículo sustenta-se em resultados de pesquisas realizadas em Cuba⁹⁹ nos últimos trinta anos. Esse processo mantém uma estreita relação com o enfoque histórico-cultural, cujos pressupostos são apresentados a seguir:

- Reconhece-se a unidade do SNE nos fins e objetivos gerais da educação, porém com a flexibilidade que propicie a diversificação necessária com base em condições concretas de cada escola. Ainda que o currículo seja notoriamente centralizado, atende a um nível de possibilidades, que permite a desconcentração dos aspectos a serem executados em cada centro, considerando as potencialidades e necessidades do território em que esse centro está situado.
- Em todo o processo educativo, deve existir uma relação entre a teoria e a prática, que no caso cubano encontra sua máxima expressão no princípio martiano de vinculação do estudo com o trabalho, tal como escreveu o herói nacional, *“la pluma debería manejarse por la tarde en las escuelas; pero por la mañana, la azada”* (Martí, 1975, t.13, p.53).
- O homem se apropria do produto do desenvolvimento histórico-social fundamentado na cultura, o que permite defini-lo como personalidade social e cultural, sem que isso signifique que se desconheça o aspecto biológico e o papel da genética.
- A tradição pedagógica está indissoluvelmente ligada à instrução, à educação e à formação, em sintonia com a nacionalidade cubana, acarretando implicações na ESB, como a concentração dos valores patrióticos e revolucionários.
- A ESB aspira manter o direcionamento para as massas, uma vez que a escola de educação geral constitui um nível terminal básico, ou seja, é o limite da

⁹⁹ Um dos trabalhos que influenciou de forma significativa o modelo da ESB cubana foi elaborado, em 2001, pelo coletivo de autores do ICCP, no início da discussão do projeto. Denomina-se *Fundamentos teóricos y metodológicos del currículo de la escuela cubana* e foi organizado pelo professor Dr. Lisardo García Ramis.

escolaridade obrigatória para toda a população, com a qualidade que requer a sociedade cubana.

- O ensino deve ser diferenciado com base nos conhecimentos das potencialidades dos alunos, professores e comunidade em geral e, ao mesmo tempo, deve propiciar ao máximo o desenvolvimento das potencialidades individuais de seus protagonistas.
- Nas transformações qualitativas na escola, o ponto de partida deve ser a tomada de consciência dos próprios dirigentes e docentes da necessidade de auto-aperfeiçoar seu trabalho educativo e o favorecimento de maior participação de todos, a fim de que cada centro projete suas práticas com a intervenção protagonista dos alunos, da família e da comunidade, a partir de objetivos comuns para todo o país.

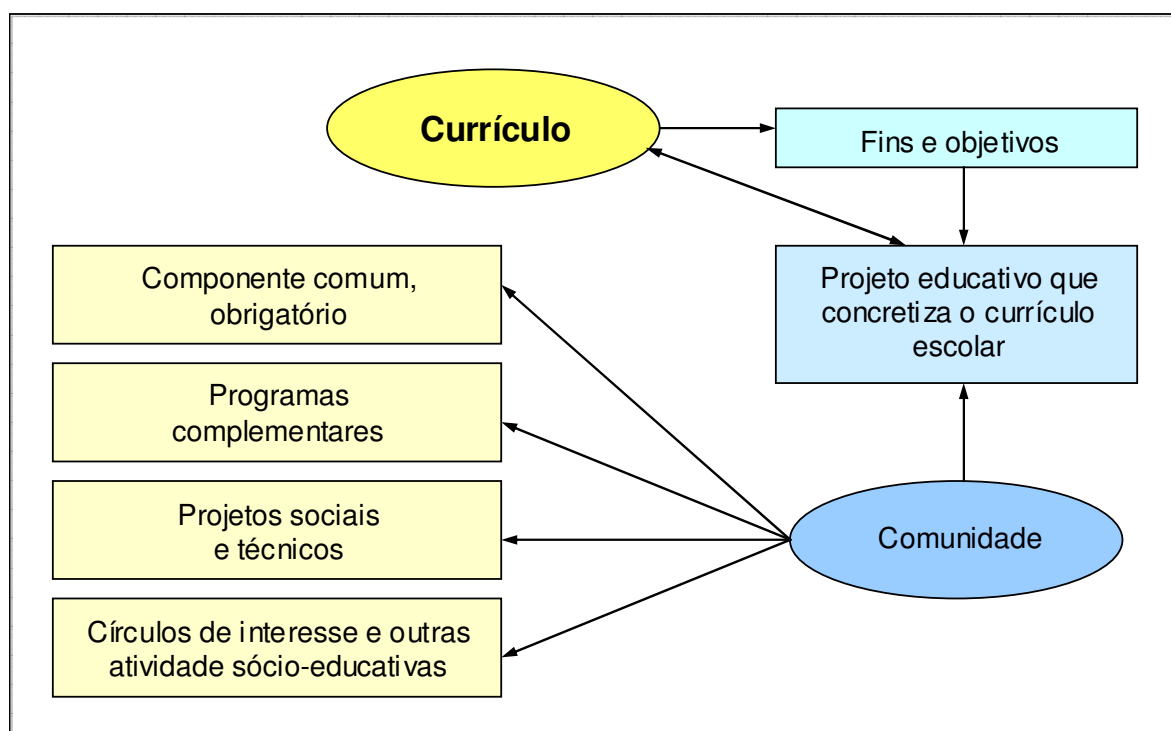
No dizer de Martínez Mendoza (2004, p. 212) e de García Ramis (2004, p. 48), as ESB cubanas apresentam a seguinte estrutura curricular:

- O componente comum obrigatório é o subsistema do currículo, no qual se inclui o conteúdo da educação que oferece ao aluno os elementos principais de uma cultura geral e integral. Por sua essência, esse componente é desenvolvido nas aulas em forma de disciplinas acadêmicas e *asignaturas*. Por sua transcendência, as determinações principais dos conteúdos, suas formas e seus métodos de trabalho são comuns e determinados por comissões de especialistas da Mined.
- Os programas complementares são subsistemas, nos quais se suprem lacunas do conteúdo principal da educação e se oferecem espaços para o tratamento de programas locais. Suas formas de organização devem adequar-se ao trabalho compensatório positivo, às características do centro docente e respondem ao diagnóstico das necessidades dos estudantes, permitindo atenção à diversidade. Neles se agrupam diversos conteúdos educativos que permitem atender aos jovens

com dificuldade de aprendizagem. Em outros, desenvolvem conteúdos de maior complexidade e interesse local, vinculados às profissões e tradição das diversas localidades.

- Os projetos sociais e técnicos permitem fortalecer a formação das habilidades de busca e investigação, enquanto abordam, em consenso com os estudantes, problemas globais das sociedades e da natureza, em projetos de ação comunitária.
- O componente relativo aos círculos de interesses e atividades sociais tem a pretensão de organizar atividades relacionadas à família, à comunidade e à escola, objetivando o cumprimento das funções sociais desses atores no processo educativo, mediante a comunicação e a socialização, num processo dinâmico e reflexivo.

Quadro 3: Concepções curriculares



Fonte: García Ramis (2004, p. 47).

Rojas Arce (2005, p. 15), na mesma linha de outros autores cubanos, considera a interdisciplinaridade um princípio estruturante do currículo, pressupondo que essa não pode resultar de atividades espontâneas, isoladas e ocasionais, mas deve constituir uma concepção pedagógica centrada nos sujeitos, meditada, instrumentada e executada com enfoque sistêmico pelo coletivo pedagógico dos centros escolares, não se resumindo à mera integração de conteúdos, pois abarcam um processo educativo complexo, uma reflexão crítica e a solução de problemas.

Essa produção de saberes proporciona igualmente novos critérios, como assinala Castellanos Simons (2001, p. 41):

A tendência à multidisciplinaridade, em suas diversas manifestações (intradisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade) é própria da produção acelerada do conhecimento, influyendo de maneira significativa no planejamento e na prática. Ela contribui para dar sustento científico às necessárias relações entre as diferentes formas de organização do conteúdo, nos diferentes níveis do processo, cobrando maior conexão dos objetivos, conteúdos e métodos.

Segundo Perera Cumera (2004, p. 9), a intervenção do coletivo não se deve limitar à relação entre os conhecimentos, mas abarcar todo o trabalho educativo, embasado na própria atuação profissional e na motivação dos professores em conformidade com os quadros diretivos, porque para os *maestros* é imprescindível entender a essência da interdisciplinaridade, se desejarem o êxito de seu trabalho pedagógico.

O caráter interdisciplinar do processo ensino-aprendizagem requer uma transformação profunda nas concepções metodológicas dos professores. O importante papel dos professores nas estratégias de mudanças curriculares põe em primeiro lugar a formação profissional e a definição de um novo pensamento interdisciplinar que permita aos estudantes encarar os problemas e perceber os vínculos de fenômenos aparentemente desconexos. Como destaca Gómez Gutiérrez (2004, p. 9):

Nos currículos, a interdisciplinaridade era declarada, porém não praticada, entre outras razões pela formação disciplinar das pessoas que eram responsáveis pelo seu planejamento e desenvolvimento. Particularmente, em nosso contexto, a deficiente preparação interdisciplinar de professores e de diretores tem sido considerada uma das questões entre as que impedem maior avanço da escola cubana.

Nessa trilha, os marcos disciplinares rígidos, que imperavam entre o professorado, constituíram durante outras reformas propostas um obstáculo entorpecedor dos avanços. “Ensino como me ensinaram” era a frase que ocultava, em diferentes contextos, a resistência às mudanças de concepções metodológicas e, em geral, sinal contumaz de uma formação deficitária, viciada em modelos que reproduziam precariedade e nenhuma qualidade do ensino de décadas anteriores (PERERA CUMERA, 2004, p. 9).

De acordo com García Ramis (2005a, p. 8), a estruturação do currículo da ESB deve levar em conta três momentos do fazer educativo:

- O **sétimo *grado*** dá continuidade à passagem de um nível para o outro de ensino e propõe a familiarização com novas formas de aprendizagem, o aumento das responsabilidades individuais e da tomada de decisões sobre a vida escolar e familiar, unindo isso aos *cambios* mais notáveis na personalidade e aspectos fisiológicos dos adolescentes. Nessa etapa, devem ocorrer novas formas de trabalho docente e *pioneril*, visando à socialização do estudante.
- O **oitavo *grado*** representa uma etapa de mudanças bruscas nos comportamentos dos estudantes, no tocante às suas atitudes relativas às atividades da vida social como resultado de vários fatores, entre eles os *cambios* anatômicos que se produzem nessa idade. Os conflitos entre a tomada de decisão para os estudos futuros e as aspirações individuais começam a ficar mais fortes. Nessa idade, os jovens ficam mais instáveis e, às vezes, desrespeitosos com as normas, resultando em uma necessidade de enfatizar o trabalho pedagógico e educativo, com vistas à formação de valores.

- O **nono grado** requer um tratamento diferente no fazer pedagógico, uma vez que os alunos alcançam plenamente as características do seu desenvolvimento como adolescentes e a autonomia nas tarefas deve ser aumentada, de maneira que cada um possa desenvolver suas potencialidades e consolidar seus valores.

Para Castellanos Simons (2001, p. 38), uma das questões mais debatidas no âmbito psicopedagógico e, no entanto, menos esclarecida, é a maneira pela qual as conseqüências das aprendizagens, explícitas ou implícitas, se realizam na escola e interferem nos sentimentos, nas atitudes e nos valores. Isso não surge como resultado automático de um processo de exposição das pessoas à determinada informação ou experiência considerada afetiva, moral ou socialmente relevante, ou como produto direto da aquisição de conhecimentos. Ao contrário, somente se consegue num processo relativamente longo, que requer o envolvimento ativo dos sujeitos e a reflexão sobre como se vinculam os conteúdos trabalhados com as condutas, com o mundo afetivo e com as autênticas necessidades de inserção na sociedade.

Como enfatiza Domínguez (1996, p. 32), a incidência de fatores desfavoráveis nessa idade, vinculados à falta de experiência de vida que atue como contrapeso, podem impactar a consolidação de valores universais, entre eles a ética e a honestidade.

De acordo com diversos autores (FABELO CORZO, 2003; CASTELLANOS SIMONS, 2001; DOMÍNGUEZ, 1996) é possível apontar os seguintes aspectos negativos no campo dos valores presentes na sociedade cubana no advento do milênio:

- ✓ A consciência igualitarista, originada ao longo do processo revolucionário nos anos 80, quando se fomentou a idéia de bem-estar material desconectada das possibilidades reais do país e da contribuição laboral de cada cidadão, o que contribuiu para o debilitamento do trabalho como dever social.

- ✓ A fragmentação das instituições socializadoras, em especial a escola e a família, que não atuaram de forma coordenada, contribuindo em muitos casos para a anulação mútua das ações educativas e a influência negativa de grupos coetâneos.
- ✓ A homogeneização marcada pelo escasso tratamento diferenciado, em razão das características dos métodos vigentes e dos grupos aos quais se dirigiam. A socialização homogênea contribuiu para formar expectativas na juventude, que deram origem, em alguns casos a comportamentos indesejados, tais como promover e reforçar atitudes consumistas.
- ✓ A tecnocratização, ou seja, a educação dirigida às informações de caráter prático, em detrimento da formação humanista, o que enfraqueceu valores como a criatividade e a flexibilização para os ajustes à realidade em constantes mutações.
- ✓ O excesso de tutela na educação, implicando responsabilidades assumidas pelos adultos, de forma a reduzir paulatinamente a participação dos jovens como executores ativos das tarefas sociais e o desenvolvimento das capacidades na área profissional.

O modelo projetado para a ESB fundamenta-se na idéia de que a escola, oposta às tendências negativas, vincula-se à atenção diferenciada, capaz de interpretar não só os processos sociais, mas as transformações de cada época. As raízes, no âmbito de concepção do projeto, ficaram-se na idéia de que:

Educar é tudo, educar é semear valores, é desenvolver uma ética, uma atitude diante da vida. Educar é semear sentimentos. Educar é buscar todo o bem que possa estar na alma de um ser humano, cujo desenvolvimento é uma luta de contrários, tendências instintivas ao egoísmo e a outras atitudes que deverão ser combatidas e somente podem ser combatidas pela consciência. (CASTRO RUZ, 2001, p. 3)

Para a pedagogia cubana, a formação de valores constitui um problema de educação da personalidade, centrado na tarefa de estimular o aluno a assumir o próprio processo de valoração. Fabelo Corzo (1996, p. 68), reportando-se à complexidade do tema, pondera que,

hoje, mais do que nunca, os cubanos estão obrigados a conservar valores¹⁰⁰, que lhes permitam resistir as vicissitudes, conscientes de que “nem a educação, nem a pedagogia poderão resolver os problemas presentes e futuros por si só, mas sim o conjunto de todos os elementos integrantes da sociedade”.

Nas propostas curriculares, para o desenvolvimento de uma cultura geral e integral das novas gerações, com base em valores da sociedade, como descreve García Ramis (2003, p. 36), a ESB cubana deve conseguir que os alunos expressem, no modo de sentir, pensar e atuar, os conhecimentos de:

- Língua materna que favoreça uma comunicação adequada.
- Posições política e ideologicamente definidas em correspondência com os princípios da Revolução.
- Fundamentos sobre a História nacional e geral que permitam compreender origem, passado, presente e futuro, assim como formação da identidade pessoal e da consciência patriótica e antiimperialista.
- Noções básicas dos princípios da ciência e da tecnologia, aliadas às tendências de desenvolvimento.
- Manifestações artísticas que favoreçam desfrutar, em várias modalidades, do campo das artes locais e universais.
- Economia como forma de compreensão do papel no plano nacional e internacional, objetivando uma consciência de poupança e eficiência.
- Princípios e leis da filosofia marxista-leninista, que permitam orientação diante das novas e complexas situações da atualidade.
- Aspectos gerais dos esportes e hábitos para praticá-los sistematicamente.

¹⁰⁰ Os projetos educativos das instituições escolares cubanas devem ponderar valores como a integração, a independência e a preservação da identidade nacional, centrados na luta contra o egoísmo, o individualismo, a ineficiência e a desnacionalização (COLETIVO DE ESPECIALISTAS, 1984, p. 5).

- Fundamentos da ecologia, proteção e conservação do meio ambiente.
- Estilos de vida saudáveis¹⁰¹, com o emprego do tempo de forma enriquecedora.
- Bases do ordenamento jurídico nacional e internacional, domínio da Constituição da República e dos deveres e direitos dos cidadãos.
- Valores morais que regem as relações humanas e a convivência, que devem estar presentes nos hábitos de conduta, cortesia e educação formal.
- Novas tecnologias de informática e comunicações no nível do usuário, como mínimo.
- Hábitos e habilidades para a busca sistemática de informação, estudo independente e investigação que permita a atualização em todos os âmbitos da vida cotidiana.

Para a compreensão do contexto em que os currículos são elaborados, é preciso considerar uma série de influências. Nesse sentido, García Ramis (2003, p. 37) enfatiza que para entender o contexto cultural¹⁰² de uma escola, é imprescindível analisá-la como uma instituição peculiar, inserida em um conglomerado de agentes educativos, conformados por estruturas administrativas locais, grupos informais, movimentos religiosos, família e comunidade em seu conjunto que, de diferentes maneiras, influem no processo de formação dos alunos.

O desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem requer, como em todas as atividades humanas, o controle de seus avanços e resultados, para comprovar a correspondência desses com os objetivos propostos. E a avaliação não pode ser encarada como um elemento dissociado do currículo. Castellanos Simons (2001, p. 68), traduz bem a

¹⁰¹ De acordo com García Ramis (2003, p. 60), entre as metas formativas gerais da ESB incluem-se, no tocante aos estilos de vida, os hábitos corretos de convivência com vistas à saúde física e mental, que permitam ao adolescente assumir qualidades e desenvolvê-las com o envolvimento das esferas: intelectual, político-ideológica, moral, estética e patriótica. São prioridades a prática sistemática de esportes e a rejeição ao alcoolismo, tabagismo e às drogas.

¹⁰² Nas palavras de Demo (2002a, p. 14), sem identidade cultural não há propriamente comunidade, porque esta seria somente um bando de gente.

complexidade do problema, quando enfatiza que a avaliação deve contribuir para o diagnóstico dinâmico, contínuo e integral do aluno. Portanto, deve ser orientada de maneira que se possa determinar em que medida a aprendizagem realizada pelos estudantes é significativa, e como é possível implicar-se na formação de motivações, sentimentos, atitudes e valores. Deve dar ênfase à qualidade das novas aprendizagens, ou seja, sua solidez e duração, suas possibilidades de ser recuperada, generalizada, transferida a novas situações. Finalmente, deve oferecer indicadores aos docentes para que se possa avaliar em que medida essas aprendizagens estão promovendo o crescimento pessoal dos aprendizes, de sua capacidade de aprender a aprender, e de sua disposição para mantê-la permanentemente.

Na avaliação voltada a um grupo de apenas quinze alunos, o PGI tem a possibilidade de utilizar, como método principal, a observação direta em todas e em cada uma das atividades. Considerando a necessidade de oferecer uma atenção diferenciada a cada estudante, Castro Ruz (2003a, p. 22) ponderou, sobre o contexto desencadeador das mudanças, que “a fraude escolar se multiplicava e os conhecimentos finais apenas resvalavam em 30% dos conteúdos estabelecidos pelos textos dos livros, que se supunham elaborados com esmero”.

No modelo proposto, está preconizado o registro de atitudes, avanços e dificuldades de cada um dos alunos, o que não significa que o PGI não possa fazer uso de outros métodos tradicionais de comprovado valor, em franca oposição ao reducionismo anteriormente praticado na escola secundária, no qual, de acordo com Portela Falgueras (2005, p. 7), o processo de avaliação da aprendizagem acabava virando sinônimo de exame.

Nesse cruzamento de fatores é que as intervenções relativas ao currículo podem ser compreendidas e acompanhadas num movimento de valorização das pessoas que usam a escola:

Nas expressões do currículo escolar explicita-se como se pensa e se avalia a sociedade, quais modelos humanos são apontados ou desvalorizados, que crenças são respeitadas, como se vivenciam as diferenças, o que ainda vale a pena na escola. Também se identificam as condições de trabalho e de reflexão, os jogos de poder e os focos de desencanto e de esperança dos professores e alunos com relação à escola. (SAMPAIO, MARIN, 2004, p. 1.216).

O posicionamento, diante das dificuldades manifestadas pelos alunos, deve fornecer ao docente uma pauta de como atuar, assim como os comportamentos estabelecidos pelos alunos com seus companheiros de classe, com os professores e trabalhadores em geral são indicadores do nível de socialização e desenvolvimento alcançados (CUBA, 2003, p. 12).

Em 2003, o índice de repetência no total das ESB cubanas foi de 1%, sendo assim detalhado por *grados*: 1,3% no sétimo, 1,4% no oitavo e 0,4% no nono. Esses índices, junto com a retenção¹⁰³ escolar de 99,8%, reafirmam as taxas de monitoramento dos programas da Unesco de Educação para Todos, que situaram Cuba como o país, entre dezoito nações América Latina, no melhor nível (82%), para os nove anos de escolaridade (CUBA, 2004, p. 11).

3.8 A ESB e as novas tecnologias

Enquanto a tendência generalizada no mundo é tentar produzir mudanças mediante planos de estudo, programas e manuais didáticos, nas escolas cubanas os professores converteram-se em educadores responsáveis pela formação integral de um número determinado de alunos que, por sua vez, serão capazes de empregar com efetividade a televisão, o vídeo e a computação no processo de aprendizagem, o que representa uma “mudança transcendental” (GÓMEZ GUTIÉRREZ, 2005, p. 7).

¹⁰³ O termo retenção refere-se à permanência do aluno na escola e tem o significado de inclusão, não de repetência.

A palavra comunicação provém de um radical latino – *communic* – com o sentido de pôr em comum alguma coisa com o outro; de maneira que a comunicação é sempre um fenômeno no qual participa mais de um, de acordo com Llanes Delgado (2002, p. 18).

Um olhar crítico sobre as tecnologias da comunicação, engendradas pelos mais diversos meios, desde o vídeo até os programas de computador, demonstra que cada vez mais as imagens marcam presença no cotidiano dos jovens, representando novos desafios aos processos de transformação da escola. Entretanto, decorrido um século da criação do cinema, a revolução mundial das novas tecnologias de informação ainda é recente na maioria das salas de aula. No dizer de Ramos Rivero (2002, p. 4):

O recinto escolar, até bem avançadas épocas do século XX, foi o templo praticamente exclusivo da educação e instrução acadêmica. Porém, justamente o seu confinamento como espaço fechado trouxe, como indesejável consequência, um recolhimento sobre si mesmo, convertendo a escola num lugar ilhado do mundo real, burocrático, memorístico e uniformizador.

A partir de 1996, a política do Mined define, em correspondência com o programa de Informatização da Sociedade Cubana, a criação de centros de estudo de *softwares* educativos em cada um dos ISP do país, assim como a criação de um banco de programas que pudesse coletar a produção da área (LABAÑINO RIZZO, 2005, p. 3).

Em 9 de maio de 2002, ocorreu a inauguração de um canal educativo, em caráter experimental, com transmissão para as províncias de Havana e Santiago de Cuba, incluindo a capital da República. Tendo em conta os resultados obtidos nessa fase, estabeleceu-se a programação oficial para o curso escolar 2002-2003. No bojo das iniciativas, Hernández Galárraga (2005, p. 5) esclarece:

Demonstrava-se então, como os professores iam adquirindo experiências cada vez maiores na prática televisiva. No entanto, com o objetivo de aperfeiçoar essa prática era necessário fundamentá-la, com as correspondentes exigências próprias de uma nova etapa, depois de decorrido o primeiro curso com base em esforços e tensões lógicas de qualquer início.

Estudos exploratórios realizados pelo ICCP, em 2002, de acordo com Leal García (2004, p. 88), caracterizaram-se pelas observações e monitoramentos em centros escolares da programação televisiva, buscando compreender as formas de aprendizagem dos alunos. Esse trabalho abarcou não só a observação das teleclasses, como também os demais momentos das aulas e outras atividades que deveriam dar continuidade ao processo iniciado pelo novo recurso. O objetivo central foi avaliar os níveis de compreensão e assimilação do material pedagógico nas diferentes *asignaturas*, fundamentalmente das priorizadas na ESB: o Espanhol, a Matemática e a História.

A direção da TV Educativa no período escolar de 2003-2004, tendo em conta as próprias inquietações dos professores e a necessidades de novas aprendizagens, implementou um conjunto de cursos e atividades, dirigidas à melhor preparação das atividades por televisão. Como opção integradora, o Mined ofereceu aos teleprofessores sessões de trabalho metodológico, resultados de pesquisas e cursos de pós-graduação, especialmente planejados para este fim (id., p. 6).

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 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 Sánches Medina (2002, p. 28).

O tratamento prioritário dessas novas tecnologias na educação cubana pode ser compreendido com as palavras de Castro Ruz (2002a, p. 1):

Não sei se haverá algum outro país no mundo que tenha realizado um programa dessa extensão e dessa magnitude no ensino da computação, e certamente as crianças de pré-escolar, primária e secundária básica, até dos lugares de montanhas, estão recebendo essas aulas; e, se no mundo existe algum país que possa aplicar um programa tão amplo, tão ambicioso, tão preciso, tão exato, o que se pode afirmar, com toda segurança, é que ninguém o fez nunca, e talvez ninguém nunca o faça em oito meses.

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 escolas de educação básica, incluídas as rurais, para o que foi necessário eletrificar com coletores solares 2.368 escolas, das quais 93 contavam com apenas um aluno (id., 2003, p. 2).

As transformações educativas que têm lugar 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, como se aprende e qual o papel do professor e do aluno na educação. Nas palavras de García Ramis (2004, p. 67), a recontextualização da atividade pedagógica obedece a uma lógica:

Durante anos, gerações de cubanos e de *maestros* formaram-se na idéia de que o ensino e a educação tinham na palavra viva do professor quase a única fonte de aprendizagem e de obtenção de conhecimentos. Isso marcou tanto a prática escolar, que ainda as formas expositivas do trabalho docente e as poucas atividades grupais e independentes dos alunos encontram-se desenvolvidas em nossas classes, em todos os níveis.

Para Leal García (2004, p. 88), a televisão educativa é na ESB um recurso metodológico para ensinar os conteúdos importantes, de forma significativa, graças à universalidade do código visual, que apresenta de imediato a aceção da mensagem e a torna mais fácil e agradável ao receptor.

A multimídia permite a confluência de diversas fontes de informação – as imagens móveis, o vídeo, o som e o computador – como esclarecem Labañino Rizzo e González Marchant (2002, p. 9) :

A presença de computadores nas aulas em Cuba tem-se convertido em um feito real, tanto no nível primário como no secundário. Há vários anos, pretende-se que a computação – modernamente chamada informática – seja introduzida na educação como objeto de estudo, como ferramenta de trabalho e como meio de ensino. Quando os recursos de multimídia se combinam pela interatividade, criam-se possibilidades para o desenvolvimento de um ambiente educativo eficaz, que garanta o caminho da contemplação viva do pensamento abstrato.

A figura do teleprofessor é um ponto fundamental para a prática docente no contexto das novas tecnologias. Ele deve dominar não só a disciplina que ministra, como também conhecer as características gerais dos alunos espectadores, objetivo central do programa. As teleclasses, na perspectiva do projeto da ESB devem priorizar recursos para reduzir, ao mínimo, seu caráter monológico. No dizer de Llanes Delgado (2002, p. 18), algumas técnicas podem ser aplicadas:

- Fazer perguntas que induzam os alunos a sentirem-se como parte ativa das classes. São questões que o teleprofessor responde, mas que dá aos alunos um tempo para possíveis respostas.
- Buscar conexão na compatibilidade ou relação entre dois elementos que possam conduzir a novas idéias.
- Relacionar diferentes contextos usando termos emprestados. O mundo dos esportes, empregado nos negócios, na política e na história, são bons exemplos dessa técnica.

Para as videoclases da ESB, foram gravadas 2.240 aulas de Matemática, Espanhol, História e Inglês para os três *grados*, e Física, para o oitavo e nono, contando com a participação de quarenta professores e 250 alunos. Em 2005, a Televisão Educativa transmitia 21 programas semanais das disciplinas e de cultura geral para a ESB (CASTRO RUZ, 2005b, p. 5). Para o ensino primário, são transmitidos 31 programas semanais, voltados para o tratamento dos objetivos e conteúdos essenciais das *asignaturas* (id., 2005b, p. 4).

De acordo com Labañino Rizzo (2005, p. 13), a coleção El Navegante é composta por dez *softwares* educativos, inspirados em uma conceituação integradora de conteúdos do nível secundário. Essa coleção constitui uma grande contextualização de aprendizagem, baseada em uma tecnologia de hipermídia com mesclas de elementos representativos de diversas tipologias de *softwares* educativos.

Quadro 4: Coleção de *softwares El Navegante* utilizada nas ESBs cubanas

Software	Asignatura	Grados
1. <i>Elementos de Matemática</i>	Matemática	7, 8 e 9
2. <i>El fabuloso mundo de las palabras</i>	Espanhol	7, 8 e 9
3. <i>Encuentro con el pasado</i>	História Antiga e Medieval e Geografia	7
4. <i>GeoClío</i>	História Moderna e Contemporânea	8
5. <i>Por senderos de mi Pátria</i>	História de Cuba e Arte Cubana	9
6. <i>Aprendendo construyendo</i>	Educação Laboral e Desenho Básico	9
7. <i>Rainbow</i>	Inglês	9
8. <i>Informática básica</i>	Computação	7 e 8
9. <i>EducArte</i>	Educação Artística	7, 8 e 9
10. <i>El hombre y la naturaleza</i>	Física, Química, Biologia e Geografia	7, 8 e 9

Fonte: Labañino Rizzo (2005, p. 13).

As novas tecnologias de informação e as comunicações propiciaram uma revolução em que se mesclam a informática e a televisão, com acentuada força nas imagens. Conforme as ponderações de Arévalo Ocaña (2002, p.14), quando as novas tecnologias comandam cada vez mais a trajetória da comunicação educativa e a relação interpessoal do ensino, a imagem do portador da informação constitui um elemento essencial do complexo sistema – uma abordagem inteligente e agradável – é uma forma de melhorar a interação. Entretanto, nas conclusões de Leal García (2004, p. 88):

A análise das observações, diretamente na escola, demonstrou o impacto da programação televisiva para elevar a qualidade do processo docente educativo, basicamente no tocante aos elementos relacionados à qualidade de diversas fontes de conhecimentos utilizados. Não obstante, constataram-se algumas dificuldades, pois nem todas as disciplinas conseguiram o mesmo nível nas teleclasses, para desenvolver um ensino problematizador, integrado às demais formas de conhecimentos.

No balanço crítico de García Ramis (2004, p. 67), quando as transformações abriram caminho nas escolas, com a diversificação das fontes de conhecimentos e os *cambios* na

formação dos *maestros*, surgiram não só entre os pais, mas também nos próprios docentes, preocupações lógicas sobre até onde se tem relegado o papel do *maestro*, até onde ele será capaz de ensinar diretamente a seus alunos ou se aumentará a real distância que separa a instrução da educação, entre outras perguntas.

O problema reside, entretanto, em muitos questionamentos, de acordo com Chávez Rodríguez (2002, p. 24), entre eles: com que filosofia se utiliza a tecnologia no mundo atual? A quem beneficia? Quais são suas finalidades?

Há, ao menos, duas correntes para dar respostas a tais questões, ligadas às modernas tecnologias – uma vertente dotada de sentido utilitarista e outra, eivada de um alento de humanismo –, como apontam as diversas abordagens propostas nos últimos anos sobre a questão da informática na educação. Do problema surge uma dupla visão sobre o uso das novas tecnologias: o olhar epistemológico que visa compreender as características do conhecimento informatizado, e o olhar didático que procura discutir as suas implicações para a educação.

Ao propiciar-se a alfabetização científica de toda a população, a finalidade deve ser formar cidadãos críticos, capazes de examinar a natureza da ciência e da tecnologia como atividades humanas encaminhadas ao desenvolvimento individual e coletivo. A tecnologia educativa é um processo, o qual terá resultado negativo se for mal usado ou empregado unilateralmente (...) O próprio Bill Gattes assinala que a tecnologia não pode resolver tudo e que a sociedade tem de resolver os problemas fundamentais para que a rede funcione. O que ele não explica é como resolvê-los. (ibid., p. 27)

Todas essas questões indicam maior responsabilidade no planejamento do fazer docente, pois “muitas vezes era possível reproduzir – mecânica e enganosamente – os planos de aula, perdendo de vista os objetivos de formação, de cuja tarefa é impossível agora evadir-se” (GARCÍA RAMIS, 2004, p. 68).

O papel docente na condução do processo educativo 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. Como a orientação da aprendizagem é complexa e repleta de contradições, nada disso nega a necessidade de o professor conhecer cada vez mais os fundamentos de suas práticas, integradas às características de cada aluno, de sua família e sua comunidade.

Ainda que, hoje, o uso dos vídeos e das teleclasses represente uma forma nova de apresentação do material docente, nem sempre as peculiaridades de cada grupo são consideradas, mas, em contrapartida, nos garante uma apresentação rigorosa, geralmente mais bem-acabada e com recursos didáticos que podem estar a serviço dos professores e da aprendizagem. (ibid., p. 68)

3.9 O caráter laboral e politécnico do ensino na ESB

O homem novo é tanto aquele que passa pela reapropriação da sua própria natureza humana, através do trabalho liberado, como aquele que consegue considerar sempre os grandes problemas da Humanidade. (MACHADO, 1991, p. 84)

Um dos cubanos que deu grande valor ao ensino prático, porém sem divorciá-lo da teoria, foi Enrique José Varona (1849-1933). Na sua expressão: “Ensinar a trabalhar é uma tarefa de *maestros*, a trabalhar com as mãos, com os ouvidos, com os olhos e depois, sobretudo, com a inteligência” (ZILBERSTEIN TORUNCHA, 2000, p. 11).

Presumindo que a escola é um local privilegiado, em que os conhecimentos não só são produzidos, mas socializados, é possível conceber esse espaço como fundamental na construção dos elos entre estudo e trabalho, visando não apenas à educação integral do aluno adolescente da ESB, como também do aluno-*maestro*, o PGI em sua formação. Cerezal Mesquita (2004, p. 75) considera:

É errôneo conceber o preparo da futura geração distanciado do trabalho, porque o ensino sem um componente laboral adequado pode causar seqüelas na formação dos indivíduos. A participação dos alunos em atividade laboral não existe apenas pela necessidade de força de trabalho, mas pelo proveito pedagógico e formativo que essa atividade traz, uma vez que no processo de trabalho se formam diferentes predicativos de personalidade com a mesma orientação social.

Na atualidade, a ESB cubana tenta implementar diferentes experiências, que são dirigidas à aplicação de princípios dentro dos quais os alunos possam desenvolver sua autonomia e, conseqüentemente, se vincularem ao mundo do trabalho. Hoje é necessário, para os fins anteriormente descritos, que o PGI, atendendo a formação de quinze estudantes, consiga a combinação e a integração desse desenvolvimento em cada uma das *asignaturas*, assim como das atividades em que participa com seus estudantes (ibid., p. 76).

O cumprimento do princípio básico da pedagogia cubana de integração do estudo ao trabalho busca, de forma renovada, estar em sintonia com os avanços tecnológicos que invadem as classes: televisão, vídeo, computador e *software* educativo. Tal meta requer a introdução de mudanças curriculares que passe pela seleção de conteúdos, além de incorporar atividades laborais e fomentar a dimensão prática de todas as *asignaturas*. Para Fong (2004, p. 3), é preciso “acercar a escola do mundo real, associar os conhecimentos a uma utilidade válida para a vida, em que se garanta a unidade do sistema educacional, porém com um nível de flexibilidade baseado na realidade educativa de cada escola”.

Ao preparar o homem para viver em uma sociedade que depende cada dia mais da ciência e da técnica¹⁰⁴, é necessário preparar o aluno, buscando conjugar os conhecimentos, habilidades e capacidades mediante um processo criativo, capacitá-lo para identificar os problemas e encontrar os princípios necessários para solucioná-los, de modo que ele possa adaptar-se às transformadoras condições de vida e atualizar seus conhecimentos pela auto-aprendizagem (ibid., p. 1). O modelo projetado, entretanto, preconiza que não apenas nas classes ou por meio de conteúdo das disciplinas obtém-se o enfoque laboral do ensino, pois o seu caráter é algo além de conhecimentos e habilidades, mas são os valores e as normas de conduta. Nessa perspectiva, Cerezal Mesquita (2004, p. 79) pondera:

¹⁰⁴ Machado (1991, p. 84) salienta que o emprego da técnica, condição de liberdade para o trabalho, deve ser acompanhada por uma mudança radical da concepção desse, para chegar à mercadoria-homem e ao seu novo significado de dever social.

Educa-se para o trabalho¹⁰⁵, quando dos alunos são exigidos e neles são criados hábitos de freqüência às aulas, pontualidade, ordem, disciplina e responsabilidade.(...) Quando desenvolvemos habilidades para a planificação e organização, quando relacionamos os conteúdos de ensino com os problemas práticos da vida, quando ensinamos a manipular um instrumento e logicamente na realização de atividades socialmente úteis. O trabalho do PGI, como o exemplo mais próximo dos alunos, é uma das melhores maneiras de incidir na formação e desenvolvimento de qualidades que caracterizam o operário e o trabalhador em geral.

Como salienta o estudo de Machado (1991), apenas com lições não se forjaria uma nova consciência, uma vez que é o necessário é fazer os jovens participarem do esforço coletivo. Mas para que essa dimensão pessoal possibilite a realização de cada um, é necessário alicerçar, com algumas condições básicas, esse processo educativo. O fato de os meios de produção serem considerados patrimônios do povo não se transformará em sentimento coletivista, se os trabalhadores e os estudantes não se relacionarem com tais meios, como produtores e administradores.

A organização do trabalho de caráter democrático aparece como condição para cada qual dar de si o melhor, pois, em última instância, estariam trabalhando para si próprios, como legítimos donos das fábricas e das terras do país. (*ibid.*, p. 296)

Os problemas não ocorreriam apenas pela oposição ao trabalho, porque, como valor, ele é aceito pela sociedade cubana, mas a questão se encontra na interiorização dessa idéia e sua transformação em convicção, que nem todos possuem, muito menos quando essa convicção necessita ser transformada em conduta efetiva (*ibid.*, p. 304).

¹⁰⁵ Segundo Machado (2006, p. 2), a educação para o trabalho em Cuba pressupõe “o trabalho como a base material sobre a qual tem sido formada e desenvolvida a consciência humana; o trabalho como a atividade mediante a qual o homem manifesta de forma mais transparente e objetiva o seu papel criador e a sua posição ativa perante o mundo”.

CAPÍTULO 4

*“... el hombre sólo ama verdaderamente,
o ama preferentemente, lo que crea”.*

José Martí

4 INTERLOCUÇÃO COM A REALIDADE¹⁰⁶: A CONVIVÊNCIA COM PROFESSORES, ALUNOS E PAIS

Uma realidade que não se investiga é uma realidade desconhecida,
e uma realidade desconhecida é uma realidade que não se pode transformar...
É preciso conhecê-la, transformá-la, porém amá-la.

Tomás Borge

4.1 A ESB “Nuestra América”: José, Mariana, Carla, Luisa e Ernesto

Analisar a escola – um espaço sociocultural – implica iluminar a dinâmica do fazer cotidiano que coloca pessoas, alunos, famílias e professores no centro do processo. Transformar ações requer um envolvimento complexo para que se possam ultrapassar fronteiras e medidas impostas, mormente descritas em documentos relativos aos *cambios* que se buscam. São processos de apropriação constante, que se apresentam em um ordenamento de dupla dimensão. Institucionalmente, há um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, há uma complexa trama de relações dos envolvidos, que inclui acordos, imposições, estratégias individuais ou coletivas de transgressão e de alianças. Apesar de o modelo proposto para a ESB cubana apontar para a autonomia docente e os documentos mencionarem um profissional reflexivo e polivalente, há um considerável distanciamento entre os avanços pretendidos e as condições reais que

¹⁰⁶ Os relatos das atividades cotidianas dos centros educacionais, a descrição dos entornos, bairros e cidades, contidos no capítulo 4, são parte dos registros de minhas observações nas escolas e fruto de permanências na ilha desde 1986. Como requer a pesquisa etnográfica, dentro da concepção naturalista, esta investigação considerou o estudo de comportamentos fundamentados na compreensão dos significados locais. Essa abordagem metodológica, por alinhar-se às concepções interpretativas, pressupõe que a realidade seja construída socialmente nas práticas, nos discursos e nas instituições. Segundo Sato e Souza (2001), a etnografia tem características específicas com implicações importantes: investigação detalhada em perspectiva microscópica e interpretação de práticas, expressadas pelas falas dos interlocutores. Acima de tudo – e talvez seja essa a transformação teórica mais radical que o método produziu –, o que marca a etnografia é investigar por dentro a realidade de um grupo, sendo que o saber é gerado a partir do ponto de vista do outro, mas, simultaneamente, não deixa de ser uma versão construída e mesclada com a visão que o investigador tem de si mesmo. Essa abordagem demanda, no processo de pesquisa, a compreensão da cultura, não podendo se dar a partir de procedimentos estandardizados.

limitam a tomada de decisões. As fronteiras da reflexão são circunscritas, em escala considerável, ao esquema burocrático que mantém inquestionável uma parte dos problemas e de ordens derivadas de instâncias superiores. Os temas que geram discussões são mais a deficiência na estrutura dos edifícios (em alguns casos: locais pouco arejados, sanitários em mal estado de conservação, ausência de condições para o preparo de refeições variadas e precariedade de quadras de esporte), a falta de material didático (fitas de vídeo), a jornada diária, excessivamente longa, e a relativa imaturidade dos *maestros* e, bem menos, a problemática advinda de decisões dos órgãos centralizadores.

4.1.1 Mariana e José

O trabalho compartilhado¹⁰⁷ entre dois PGIs resultou no entrelaçamento profissional de Mariana e José, *maestros* que dividem o espaço físico da mesma sala de aula com seus trinta alunos na ESB “Nuestra América”, situada em Havana Velha¹⁰⁸. A construção da escola é o retrato da arquitetura de uma época, caracterizada por monumentais colunas, arcos e pedestais, num estilo imponente que privilegia, com amplas janelas e pátios internos, em um ambiente iluminado, o clima da região.

José pertence ao primeiro grupo de PGI, conhecido como *Los Valientes*. Ainda cursando o pré-universitário, considerou algumas escolhas profissionais: carreira militar, professor ou gastronômico; mas, em agosto de 2001, optou por atender a convocatória para uma formação experimental:

¹⁰⁷ Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1986, p.439), compartilhar vem do latim *compartire* e significa fazer companhia, partilhar e dividir por vários indivíduos.

¹⁰⁸ Havana Velha é um extenso conjunto de edificações, praças, templos, parques e museus que falam com eloquência de uma cultura síntese entre o espanhol, o africano e o latino-americano. Esse território, o mais antigo da cidade, possui uma significativa parte de moradias em estado de construção precária e alta densidade populacional. O ambiente do bairro e sua dinâmica social apresentam características complexas em decorrência de sua proximidade do porto de Havana, com forte presença de população flutuante tanto cubana como estrangeira.

Decidi ser *maestro* por estar comprometido com a Revolução e dar um passo à frente, num momento em que o país apresentava essa necessidade. Ademais, ao saber que íamos ser dirigidos por nosso comandante Fidel, senti-me muito bem. Sou de uma família revolucionária acima de todas as coisas, que conhece o passado de lutas de nosso povo. Meus pais são pessoas que sempre procuraram participar dos movimentos de defesa de nossa soberania e nos educaram no respeito às conquistas do país. (PROF. JOSÉ)

Muitas vezes as histórias de vida apontam como os professores assumem diferentes comportamentos, dependendo do contexto em que seus pensamentos e ações são mobilizados. É inegável que a educação tem sido nas últimas cinco décadas a base de sustentação da estrutura social do país e da unidade das forças revolucionárias. O movimento desencadeado com as campanhas de alfabetização despertou novas percepções na trajetória da ex-colônia, como forma de sublimar os sentimentos de frustração latentes desde o final indesejado das lutas de independência do século XIX. Como esclarece Santos Bezerra (2002, p. 97), “é na narração da história contada e relatada por quem vivenciou e sentiu-a, que podemos reencontrar a nossa identidade, que podemos redescobrir quem somos”.

No dizer de Castro Ruz (2002a, p. 1), enquanto o ensino primário cubano, nas últimas décadas, avançava até situar-se como o melhor da América Latina, mantinha-se o problema no nível secundário, realidade que afetava não somente a Cuba, configurando-se como um fenômeno mundial, entre outros fatores, pelas difíceis idades que passam por esses *grados* e pelo emprego de métodos errôneos de ensino.

A solução experimental surgiu dos quadros da União de Jovens Comunistas, com a seleção de jovens de nível pré-universitário completo. Foram escolhidos 24 professores universitários, para atuar como tutores nesse projeto que decorreria em um período de noventa dias:

Os primeiros meses, junto com os *valientes*, foram de constantes surpresas, uma vez que nos defrontávamos com algo desconhecido, ser professor generalista integral na secundária básica, com o objetivo de revolucionar a ESB em Cuba. Com o novo modelo, tínhamos somente quinze alunos, o que permitiu dar melhor atendimento às diferenças individuais. Esses tempos

foram maravilhosos, pois realizamos muitas atividades que ajudaram a aumentar nossos conhecimentos. Tivemos a oportunidade de nos reunirmos em várias ocasiões com o comandante que nos explicava a necessidade de um bom trabalho, a situação que se encontrava a educação no país e, assim, criamos a consciência de que estava em nossas mãos resolver esses problemas (PROF. JOSÉ).

Tomada a decisão de formar professores generalistas para a ESB em 2001, foram selecionados cem voluntários. Estes iniciaram a formação intensiva na Escola de Trabalhadores Sociais de Cojimar, no *municipio* Havana de Leste, em 1º. de agosto de 2001, para atualizar e incrementar seus conhecimentos, até dominar o conteúdo das *asignaturas*, correspondentes aos três anos da ESB, com exceção de idioma estrangeiro e Educação Física, adquirir métodos e técnicas de trabalhar os conhecimentos e estar prontos para continuar seus estudos universitários como alunos dos ISP.

Localizado próximo à localidade de Caimito, na província de Havana, o edifício de um instituto pré-universitário no campo foi reparado e, em dezembro do mesmo ano, 360 alunos voluntários de escolas secundárias básicas de La Lisa, Marianao e Playa, que cursavam os sétimo, oitavo e nono *grados*, com prévia autorização dos pais, ingressaram na ESB “Cosmonauta Yuri Gagarin”. Foram divididos por grupos de quinze alunos, oito, em cada *grado*.

Um *valiente* ocupou-se de cada grupo de quinze alunos e seis permaneceram como reservas. Os demais PGIs do projeto, na ocasião composto por 89 jovens, continuaram os estudos sob a orientação de conceituados pedagogos do país. Algumas semanas depois, os que se encontravam sem classes foram encaminhados a várias escolas da capital e assumiram a prática em turmas com quinze alunos. Ao final do curso, 98,2% dos estudantes da “Gagarin” foram aprovados com notas satisfatórias. O êxito inicial estendeu o projeto à ESB “José Martí”, para o período de 2002-2003. Mais adiante, no curso escolar 2004-2005, do grupo de, agora, 72 *valientes*, vinte, estavam alocados na ESB “Gagarin” e 52, atuando na ESB “José Martí”. (PROF. JOSÉ)

Em setembro de 2005, os *valientes* iniciaram o quinto ano da carreira de licenciatura, com um período de quatro meses para formação nas sedes universitárias, e os demais destinados à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, orientado por um tutor. José

escolheu o tema “Aprendizagem emancipadora”, com o referencial teórico baseado nas obras da pedagoga cubana Ana Maria Soca.

A professora Mariana, aos 65 anos de idade completados em 2005, acumula a experiência de quatro décadas como docente. Iniciou sua carreira de estudante universitária para ser uma cientista dedicada ao estudo da Física¹⁰⁹, mas por um chamamento de Fidel, de acordo com suas palavras, graduou-se professora nessa *asignatura*, em 1965, no Instituto Superior Pedagógico “Varona”. Sobre a profissionalização docente ela observa que:

No modelo anterior, antes dos PGIs, os professores se formavam nos ISPs em que eram alunos e depois vinham para as escolas como professores, o que criava uma certa tensão de como encaminhar as práticas em classe. Em Cuba sempre se deu importância à formação em serviço e à superação profissional durante a carreira, mas agora é diferente porque se eliminou esse estranhamento do jovem que passava por um processo adaptação e conflitos para se inserir na escola. A formação inicial e a contínua são mais integradas. (PROF^A. MARIANA)

Na década de 70, trabalhou como professora no pré-universitário e, quando a Escola “Nuestra América” transformou-se em secundária básica, permaneceu em seu centro de trabalho. Com a implantação do novo projeto assumiu a carreira de PGI e a tutoria de quatro professores, entre eles José, com o qual partilhou a mesma sala de aula nos anos letivos de 2003 até 2006. Nas ponderações sobre seu trabalho como orientadora dos novos *maestros*, Mariana destaca que o perfil dos professores sofreu um salto, uma modificação significativa:

As atividades nas salas de aula estavam centradas mais em técnicas de instrução e transmissão de conhecimentos. Não havia uma ênfase tão grande na parte educativa. Agora, trabalhamos para valorizar o sentido do trabalho vinculado ao estudo, como se quer na sociedade socialista, temos que construir uma base e priorizar a parte formativa de valores nesta etapa da adolescência. Nada disso, porém, elimina um trabalho muito forte para atender o adolescente na sua formação geral. Sabemos que os PGIs precisam crescer em conhecimento de todas as áreas, mais ainda nas disciplinas priorizadas que são Espanhol, Matemática e História e realizar um trabalho

¹⁰⁹ Por ocasião de minha primeira visita à ESB “Nuestra América”, no início de fevereiro de 2005, minha identificação com Mariana ocorreu em razão de sua trajetória como professora de Física, anterior a sua inserção na carreira de PGI, fato que nos aproximou e favoreceu um clima de confiança e abertura ao diálogo.

que dê possibilidades para os pioneiros irem adiante nos outros níveis de ensino com um bom alicerce, uma boa base.

Ainda acerca do início de carreira¹¹⁰ dos PGIs, Mariana acrescenta algumas considerações com base em sua experiência das diferentes etapas de evolução do SNE em Cuba:

Durante a formação inicial os professores sempre dedicaram um tempo considerável às práticas escolares nas próprias escolas, mesmo antes da implantação deste novo modelo. Isto não é novo para a educação em Cuba, a importância das práticas de ensino no contexto das escolas sempre foi objeto de atenção nos ISPs. Os estudantes das carreiras pedagógicas vinham para as escolas, mas se sentiam alunos e, depois de formados, uma carga de responsabilidade caía-lhes de repente.

Para a professora Mariana, um cenário possível que leve a cabo o projeto de cooperação voltado às necessidades dos novos *maestros* e que favoreça o desenvolvimento profissional requer o conhecimento mais aprimorado das características personológicas do PGI para traçar as estratégias que favoreçam a auto-estima. Assim o PGI poderá crescer em responsabilidade e segurança para realizar um bom trabalho.

O PGI deve assumir o papel de orientador e mediador no processo de aprendizagem dos pioneiros. Como orientador, o *maestro* teve conhecer e trabalhar os temas apresentados nas vídeoclasses e na televisão educativa, levantar as principais interrogações, orientando a construção do conhecimento. Como mediador, o professor deve favorecer o raciocínio e as conclusões de cada aluno, o intercâmbio de idéias e opiniões entre eles, o debate como forma de aprofundar os conhecimentos, criar um ambiente pedagógico que possa auxiliar no desenvolvimento das potencialidades. (PROF^A. MARIANA)

As atividades dos *maestros* Mariana e José na ESB têm início às 7h20. No pátio interior da escola, durante os quinze minutos iniciais do período denominado matutino, os

¹¹⁰ As concepções de Silva (1997, p. 57), ainda que forjadas fora da conjuntura de formação dos PGIs, trazem importante contribuição ao debate, quando consideram a diferença entre o ideal e o real, ou seja, entre a teoria, adquirida durante a formação inicial, e a realidade da vida na escola com as multiplicidades que transformam a etapa inicial de profissionalização num contexto propício ao aparecimento de dilemas. “O choque, provocado pelo confronto entre o mundo interior dos professores e a realidade em que eles se encontram no meio socioprofissional em que passam a ser inseridos, provoca medos, frustrações e insegurança” (id., p. 57).

alunos saúdam a bandeira, cantam o hino e, a seguir, acompanham a leitura dos lemas do dia – escolhidos pelos jovens –, como parte da mobilização organizada pelo guia base dos Pioneiros José Martí.

Nesses momentos, são comentadas as notícias diárias (internacionais ou referentes a Cuba), comemoradas datas e eventos significativos. Formando filas femininas e masculinas, os alunos dirigem-se às salas de aula. Aos PGIs cabe organizar o horário de sua própria turma, em acordo com os turnos reservados à Educação Física, Inglês e Computação, elaborados pela secretária docente¹¹¹. O uso dos *softwares* educativos é realizado num dos quatro laboratórios de computação e as aulas que envolvem esportes ou ginástica são realizadas em num parque próximo à escola.

Quadro 4: Programação do oitavo *grado* na ESB “Nuestra América” no período 2004-2005

<i>Asignatura</i>	Aulas semanais
Espanhol	5 por vídeo 2 de exercícios com o PGI
Matemática	5 por vídeo 2 de exercícios com o PGI
História	3 com vídeo 1 de exercícios com o PGI
Geografia	1 por TV Educativa* 2 de exercícios com o PGI
Física	2 por vídeo 1 de exercícios com o PGI
Biologia	1 por TV Educativa 1 de exercícios com o PGI
Química	1 por vídeo 1 de exercícios com o PGI
Inglês	2 por vídeo 2 de exercícios com o PGI
Educação Física	2 de ginástica 2 de esportes
Computação	2 turnos de 45min com <i>softwares</i> 2 turnos de operações práticas de Computação

¹¹¹ O secretário docente é um professor, membro do conselho de direção da escola encarregado da organização e processamento estatístico do centro escolar e da documentação relacionada aos horários e processos docentes.

* As aulas por TV Educativa e vídeo têm duração média de 25 minutos, com o tempo restante da aula, de 45 minutos, destinado às explicações complementares e dúvidas. Entre cada aula há um intervalo de 5 minutos.

A sala de aula dos PGIs Mariana e José está equipada com dois televisores de 29 polegadas e dois vídeos. Nas paredes pintadas, há um mural informativo, quadros de Martí, Che e Agramonte, além de uma pequena estante com livros de uso no local, cuidadosamente encapados. No quadro-negro, há uma folha branca de papel onde se lê: “Año de la Alternativa Bolivariana para las Américas”¹¹².

A limpeza do chão e os diversos vasos com flores que adornam a sala remetem ao “discurso formador e à presença da pedagogia indiscutível na materialidade do espaço”, na expressão de Freire (2000, p. 50). O cuidado com a conservação do prédio, o respeito às carteiras e a outros detalhes, às vezes, são considerados sem importância, mas têm um peso significativo no valor conferido à escola.

No período da manhã ocorre um pequeno recesso, de aproximadamente quinze minutos, para merenda e os PGIs recebem um copo com iogurte de frutas e pão. A partir das 11h30min, de forma escalonada, os alunos e os PGIs dirigem-se juntos ao refeitório da própria escola, quando recebem o almoço, constituído por sopa, arroz, prato forte, legumes e sobremesa.

Ao final do ano escolar de 2004-2005, uma parte dos PGIs que trabalhavam em Havana, em especial dos que atendiam grupos de nono *grado*, voltou para suas províncias de origem, para concluir a carreira nos ISP locais. Nas palavras de José, “para os mais novos é

¹¹² Todos os anos em Cuba, desde a década de 60, recebem uma denominação. Cito alguns exemplos: 2006 – “Año de la Revolución Energética en Cuba”; 2005 – “Año de la Alternativa Bolivariana para las Américas”; 2004 – “Año del 45 Aniversario del Triunfo de la Revolución”; 2003 – “Año de Gloriosos Aniversarios de Martí y del Moncada”; 2002 – “Año de los Héroes Prisioneros del Imperio”; 2001 – “Año de la Revolución Victoriosa en el Nuevo Milenio”; 2000 – “Año del 40 Aniversario de la Decisión de Patria o Muerte”.

importante que os experientes relatem as práticas desenvolvidas, em especial os *Valientes* da primeira turma”. Para os próximos cursos, há uma expectativa que os professores em formação de Havana sejam suficientes para atender às escolas da própria capital. A atribuição de classes aos PGIs é organizada pelo Mined.

Para o ano letivo de 2005-2006, os PGIs Mariana e José continuam juntos na sala de aula, acompanhando a mesma turma, cada qual com seus quinze alunos. Renovados em suas expectativas sobre os *cambios*, eles apontam, como significativas, a reestruturação das aulas de História por televisão que, nos anos anteriores (de 2003 até 2006), eram transmitidas por meio de vídeos e agora ocorrem em rede da TV Educativa, simultaneamente para todo o país.

O processo de entrega pedagógica é a via que os PGIs reconhecem como fundamental, para garantir que o percurso dos alunos pelo sistema seja realizado da melhor forma possível:

Para conhecermos os nossos futuros estudantes e procurar que eles sejam atendidos em suas dificuldades, recebendo um tratamento apropriado, utilizamos o “expediente acumulativo do escolar”, no qual estão registrados os seus avanços e suas características no educativo e no formativo. Além disso, realizamos visitas recorrentes, discussões e avaliações conjuntas com os professores das escolas primárias a serem atendidas no próximo ano, que ajudarão a efetuar a entrega com tranquilidade. (PROF^A. MARIANA)

Nas primeiras semanas de 2006, as ESBs estavam envolvidas em mais um processo de avaliação externa, o *Operativo Nacional de Evaluación en Secundaria Básica*, organizado pelo Mined, em colaboração com o ICCP. Como parte desse experimento pedagógico¹¹³, o *Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación* promoveu provas de Matemática, Espanhol, História e Ciências (incluindo Física, Química, Biologia e Geografia), nas seguintes ocasiões: dezembro de 2002, outubro de 2003, março de 2004, dezembro de 2004, abril de 2005 e janeiro de 2006.

¹¹³ Parte dos resultados desses operativos estão apresentados no anexo II e um fragmento da prova de Espanhol no anexo III.

As provas são compostas por perguntas denominadas discursivas e abertas, em que é necessário descrever o processo de encaminhamento das respostas, e de questões fechadas, em forma de testes de múltipla escolha. Cada uma das ESBs do país participam com alunos escolhidos aleatoriamente, exceto as ESBs “José Martí” e “Yuri Gagarin”, em que todos os matriculados devem participar das aplicações, em razão do caráter experimental dos dois centros. Essas escolas recebem, no prazo aproximado de um mês, os resultados das provas por aluno e por classe. O objetivo das aplicações, segundo Rojas Arce (informação verbal), é avaliar o desempenho do modelo, analisando a evolução do aluno do início ao fim do curso.

De acordo com Mariana e José, os resultados dessas avaliações nacionais apontaram, no primeiro ano de implantação do projeto, um melhor desempenho da ESB “Gagarin” e, nos demais anos, os melhores níveis foram alcançados pela ESB “José Martí”, ambas as escolas priorizadas como experimentais.

4.1. 2 Carla

Carla nasceu em 1993, em Pinar del Rio, a província mais ocidental do arquipélago cubano e conhecida como a região de cultivo do melhor tabaco do mundo. Por seu relevo, integrado à flora e fauna exclusivas, o “Jardim de Cuba”, forma uma planície propensa para a passagem de furacões e tormentas tropicais.

No final do mês de agosto de 2005, Carla iniciou os estudos na ESB “Nuestra América”, distante três quadras da casa de sua avó paterna, com quem passa a semana. No início, tudo transformou-se numa “grande novidade, pois a escola é ampla e arejada”, segundo ela. Praticamente com os mesmos colegas da escola primária, Carla encontrou os livros e cadernos para o novo ano escolar arrumados sobre a carteira no primeiro dia de curso. Na sua sala lecionam dois PGIs, cada qual com seu grupo, para um total de 22 meninas e oito garotos.

Sobre as condições da escola, Carla destaca que:

A nossa escola é limpa e arejada, com uma arquitetura linda. Em nossa escola estudaram muitos heróis de Cuba. Temos uma cozinha limpa e moderna. Gosto da comida, mas preferia que fosse um pouco mais variada, porque quase todos os dias servem risoto de frango e canja. Às vezes servem carne de vaca picada. Quase sempre dão ovos. O suco de frutas é sortido, mas a sobremesa poderia ser algo mais gostoso. (CARLA)

Aos treze anos, Carla já conviveu com inúmeros padrastos e madrastas, segundo seus relatos, e tem quatro irmãos, um por parte de mãe e outros três, oriundos das diferentes uniões consensuais do pai.

Seus progenitores viveram juntos por dois anos, na casa dos avós maternos, camponeses dedicados ao cultivo de folhas de tabaco¹¹⁴, em Herradura, um pequeno povoado do *municipio* Pinareño de Consolación del Sur, juntamente com tios e primos que pertencem as Brigadas Técnicas Juvenis¹¹⁵. Aos cinco anos, matriculada na pré-escola, compartilhou a classe do pré-escolar com vinte crianças, tempo marcado pelas lembranças de sua primeira *maestra*, “uma jovem bonita e compreensiva que não manifestava preferência por um aluno e a todos tratava com carinho”, segundo Carla. A escola localizava-se a um quilômetro de sua casa, num percurso diariamente realizado na bicicleta da mãe.

Aos dez anos, Carla veio para Havana viver com o pai. Recordando-se dessa etapa escolar, a menina afirmou gostar de seus professores. Sem estar de *repaso*¹¹⁶, era comum permanecer na aula após o horário, pois “me sentia bem com minhas colegas de turma”, segundo ela. A escola estava situada a dez quadras do apartamento em que vivia com o pai, funcionário de uma fábrica de charutos e a madrastra, farmacêutica graduada em nível

¹¹⁴ Desde o descobrimento de Cuba, os “puros” sempre usufruíram a tradição na produção de charutos e um mundo de histórias interessantes, que ajudaram a eternizar fatos e personagens do país. O nome *Cuaba* origina-se do termo *Amaryllis balsanifera*, um arbusto autóctone da Ilha, de excelente combustão, que ainda hoje cresce no país. Sua madeira era utilizada pelos nativos taínos para acender as folhas de tabaco enroladas. Quando o fogo pegava, índios gritavam que queimava como uma *cuaba*.

¹¹⁵ Fundadas em 1964, são coletivos integrados por operários qualificados, técnicos de nível médio e por universitários, com até 35 anos. Constituem as instituições responsáveis pelo trabalho de capacitação científica dos quadros da UJC.

¹¹⁶ Atividade de recuperação paralela que ocorre após o horário do período normal de aula.

universitário. Ainda freqüentando o sexto *grado*, realizou o primeiro contato com os professores de sua escola secundária básica, por ocasião da visita feita por eles aos alunos da primária, prevista no processo de entrega pedagógica.

Em poucas semanas na ESB “Nuestra América”, o livro preferido de Carla tornou-se o de História Antiga e Medieval, impresso no formato de brochura, com figuras em branco e preto. Na primeira página do livro, lê-se a recomendação: “Pensa em quantos pioneiros, como tu, necessitarão dele nos próximos cursos”. Mais do que relatar fatos históricos, o livro apresenta textos sobre a origem e evolução das espécies, arquitetura, artes plásticas e leis das ciências naturais. Uma das primeiras lições é “A história do homem, contada por suas casas”, que aparece em “A Idade de Ouro”. Referindo-se aos nativos da América Antiga, narra:

Ellos fueron inocentes, supersticiosos y terribles. Ellos imaginaron su gobierno, su religión, su arte, su guerra, su arquitectura, su poesía y su industria. Todo en ellos es interesante, atrevido y nuevo. Fue una raza artística, inteligente y limpia. (MARTÍ, 1975, t. 18, p. 380)

Em sábados alternados os grupos de alunos das ESB são mobilizados para as brigadas de combate ao mosquito transmissor da dengue, tarefa que executam na companhia de um funcionário responsável por esse serviço e do PGI. Com freqüências mensais, os alunos das ESBs realizam visitas ao Palácio Central de Pioneiros “Ernesto Che Guevara”¹¹⁷, onde as atividades de formação se distribuem por círculos de interesse, entre os quais, salas de eletrônica, oficinas de artes, enfermaria modelo, laboratórios de ciências naturais, operações militares, projeto de central açucareira, cuidado de animais e outras atividades técnicas.

O início do ano é revestido de um clima agitado e festivo, um período que inclui ensaios nas ruas, distante das atividades em sala de aula, pois se comemora o nascimento de José Martí¹¹⁸. No dia 28 de janeiro de 2006, Carla desfilou no Parque Central de Havana, com uma roupa típica de cubana do século XIX, para compor um conjunto de alunos que trajavam

um figurino adaptado à época das lutas contra o colonialismo espanhol, juntamente com outras escolas de Havana Velha e Centro Havana. As apresentações ocorreram simultaneamente em vários pontos do país, incluindo as escolas primárias e secundárias.

Sua *asignatura* preferida neste curso escolar é a Biologia e, por ser a aluna que mais se destacou nos estudos que incluem a vida e os organismos, foi escolhida por sua turma como monitora dessa matéria.

Quadro 5: Boletim de reconhecimento da aluna Carla (sétimo *grado*)

Ministerio de Educación <i>La ESB “Nuestra América” entrega el siguiente:</i> BONO DE RECONOCIMIENTO al pionero: <u>Carla González Roque</u> POR HABER MANTENIDO EL 100% de asistencia y puntualidad durante el mes de: octubre Muchas Felicidades! <i>“UN NIÑO INTELIGENTE Y ASEADO ES SIEMPRE HERMOSO.” (José Martí)</i>	
PGI	JEFE DE GRADO

¹¹⁷ Segundo Lesvia Cánovas Fabelo, diretora geral da instalação na atualidade, esse palácio, situado no Centro Recreativo-Cultural “Parque Lênin”, conta com mais de mil círculos de interesse, que promovem 179 especialidades de formação profissional e vocacional.

¹¹⁸ Apresento nos anexos alguns registros desse momento com fotos de minha autoria.

No mês de outubro de 2005, quando Carla recebeu o boletim de reconhecimento, o PGI realizou uma visita à casa do pai, onde ela passa os fins de semana com sua sexta madrastra, secretária de um gerente do setor de tabacos, e sua irmã de dez meses.

Sobre boletim de notas do mês de outubro, entregue ao seu pai na reunião mensal, Carla observou:

Fiquei contente, pois acredito que estou bem. Nos primeiros meses na escola nova foi diferente, nasceu minha irmã e eu me distraí um pouco com o estudo. O *maestro* nos manda trabalhos para casa, não é muito, mas sempre temos que ler algo ou preparar alguma atividade para a semana. Todos os dias ele avalia o nosso esforço e interesse. Este mês, penso que tudo está dando certo e, agora, me sinto mais a vontade na escola. Meus colegas de classe, os mesmos da primária, acho que também melhoraram.

Quadro 6: Boletim mensal de Carla da ESB “Nuestra América”

ESB “Nuestra América”									
CORTE ACADEMICO									
FECHA: 13/11/2005					ALUMNO: Carla González Roque				
M	E	H	F	B	EA	G	I	EF	C
9	10	10	-	10	E	10	8	10	7
EDUCATIVO									
Asistencia y puntualidad								E	
Estudio								E	
Trabajo								E	
Disciplina								E	
Uniforme								E	
Cuidado Social								E	
Relaciones Humanas								E	
Preparación Política								E	
Participación en actividades								E	
Educ. Física								E	
Profesor: _____									

Obs.: O boletim é chamado na ESB cubana de *corte académico*. Os conceitos para avaliar o aspecto educativo são: **E** (excelente), **MB** (muito bom), **B** (bom), **R** (regular), **D** (deficiente) e **I** (insuficiente).

Sobre seu futuro, Carla acredita ser necessário pensar com mais elementos, pois sempre gostou de idiomas, mas também se sente atraída pela carreira de Direito, porque gosta da justiça e de conhecer as leis do país. “Meu sonho é estudar na universidade de Havana” (Carla).

Quadro 7: Horário escolar de Carla da ESB “Nuestra América”, em janeiro de 2005

Hora	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h10 8h25	Matutino	Matutino	Matutino	Matutino	Matutino
8h30 9h15	T.V. Educ. Artística	T.V. História	T.V. Biologia	T.V. História	T.V. Geografia
9h20 10h05	Computação	História	Espanhol Vídeo	História	Geografia
10h05 10h15	Recesso				
10h15 11horas	Computação	Espanhol vídeo	Espanhol <i>consolidación</i>	Biologia	Inglês
11h05 11h50	Educação Física	Espanhol <i>Consolidación*</i>	Matemática Vídeo	Inglês Vídeo	Biología <i>consolidación</i>
11h55 12h40	Educação Física	Matemática Vídeo	Matemática <i>consolidación</i>	Inglês <i>consolidación</i>	Educ. Artística
12h45 1h30	Almoço				
1h35 2h20	Espanhol Vídeo	Inglês Vídeo	Educação Física	Matemática Vídeo	Educação Física
2h25 3h10	Espanhol <i>consolidación</i>	Inglês <i>consolidación</i>	Educação Física	Matemática <i>consolidación</i>	Educação Física
3h15 4horas	Matemática Vídeo	Matemática <i>consolidación</i>	Tempo de Máquina **	Espanhol Vídeo	Espanhol <i>consolidación</i>
4h05 4h10	Recesso				
4h10 4h55	Educação Artística	Geografía	Tempo de Máquina	Estudo Individual	Estudo Individual
5horas 5h30	Saída				

* O termo *consolidación* surgiu na terminologia da ESB cubana no curso escolar de 2005-2006 para substituir o que anteriormente era denominado de *repaso* ou exercícios diretamente com o professor, sem a utilização direta das novas tecnologias.

** Tempo de máquina é a denominação atribuída ao horário destinado para o uso dos laboratórios de informática pelos alunos na própria escola.

4.1.3 Luisa

Nascida em Havana, em 1991, Luisa é filha única de um casal de funcionários estatais cubanos que trabalha nas oficinas restauradoras de Havana Velha, em associação com empresas *inversionistas* estrangeiras¹¹⁹. Aluna de um grupo de trinta adolescentes, ela cursa o nono *grado* da ESB “Nuestra América”, sob a responsabilidade dos PGIs que a acompanham desde o seu ingresso na secundária básica, em agosto de 2004. Sobre suas preferências, Luisa afirma gostar “mais das Letras e de História, sobretudo a atual, que podemos vincular à nossa realidade”

Entre as coisas que ela assinala como os pontos favoráveis da escola estão sua arquitetura, típica das edificações locais e, em especial, o bem-estar que alega sentir no relacionamento com os amigos de turma. Luisa gostaria que sua ESB contasse com espaços próprios para as aulas de Educação Física e a prática de esportes, normalmente realizadas em parques próximos à escola. Segundo ela, “não podemos praticar ginástica e nem esportes nos pátios internos, pois isso provoca muitos ruídos que atrapalham as outras aulas”.

Sobre as refeições, ela diz gostar do cardápio, questiona o horário de atendimento e fala sobre os momentos de descontração no intervalo de almoço:

No oitavo *grado*, cabia-nos almoçar às 13 horas e, às vezes, estávamos varados de fome. No intervalo, após o almoço, descansamos um pouco, pois as aulas nos exigem muito, são assuntos novos todos os dias. Após a refeição, na sala de aula, conversamos com os *maestros* e os colegas. Alguns dormem, pois nesse horário dá sono. Outros alunos gostam de jogar xadrez e dama. Eu gosto de conversar com os amigos e sempre temos um tema novo sobre um passeio no fim de semana, sobre as novelas brasileiras, que todos os cubanos acompanham. Precisamos aproveitar esse tempinho, porque os *maestros* não gostam de conversas durante as aulas e muito menos quando estamos vendo as teleclasses. (LUISA)

4.1. 4 Ernesto

Ernesto trabalha em uma empresa prestadora de serviços aos portos cubanos. Tem duas filhas, nascidas do casamento com sua segunda esposa, médica especialista em Medicina do Trabalho, de quem se divorciou em 1996. Sua filha mais velha nasceu em 1984 e atualmente estuda Direito na Universidade de Havana. A mais nova, nascida em 1993, entrou para a ESB “Nuestra América” em agosto de 2005. As duas vivem com a mãe, tios e primos numa casa em Havana Velha. Ernesto já foi casado quatro vezes e sua família reside na cidade de Santa Clara. Segundo ele, suas filhas “gostam de estudar e são alunas dedicadas”. Mesmo morando em outra casa, Ernesto participa da educação das meninas e se sente satisfeito com a atenção que elas recebem na escola.

Como pai e pela experiência que tive como estudante, só posso chegar à conclusão que a educação é um ponto forte no país. Se eu ou a mãe das meninas por acaso adoecermos, elas poderão continuar os estudos até a universidade, com tudo garantido, inclusive os livros. (ERNESTO)

Ernesto estudou até o 12º *grado* na Escola Vocacional Militar “Camilo Cienfuegos”¹²⁰ e se recorda quando, na década de 60, os professores emergentes eram denominados de “*los makarenkos*”. Descreve as primeiras campanhas de alfabetização no país com muito entusiasmo e, saudoso, relata a “disciplina eficiente que havia nas escolas em sua época”. Esteve em Angola participando das brigadas internacionalistas e demonstra conhecer algo de língua portuguesa:

Em espanhol não há uma palavra correspondente a “saudade”, mas diante das dificuldades de educar de forma satisfatória, os pais diriam a Makárenko: – “*Te extraño*”. Os cubanos vivem agora uma espécie de nostalgia ao recordar o período de mais facilidades no país, no começo da década de 80. Trabalhar, nós sempre trabalhamos muito, mas não havia as dificuldades de hoje. Com tudo isso, por sorte, já estamos longe dos anos de maior privação material,

¹¹⁹ A aprovação em março de 1996 da chamada Lei Helms-Burton significou um avanço nas restrições econômicas impostas à Cuba. Essa lei e outras medidas mais recentes que a complementam, aprovadas em outubro de 1998, pretendem dificultar a corrente de investimentos de capital estrangeiro em Cuba.

¹²⁰ As Escuelas Vocacionales Militares “Camilo Cienfuegos” são escolas de nível médio para alunos internos, situadas nas cercanias das principais cidades. Nelas, juntamente com o ensino secundário e médio, é ministrada a instrução militar, formação básica para os que pretendem fazer carreira nas forças armadas.

que ocorreram depois dos Jogos Pan-americanos de 91, celebrados em Havana. Aqui nós temos alguns objetivos, um deles, ou o principal, são as nossas escolas e temos também deficiências para colocar de lado. Somos um povo acostumado a lutar. (ERNESTO)

Ainda são marcantes os reflexos das transformações que se produziram no início da década de 90, uma vez que, em 1986, Cuba encontrava-se num momento de bem-estar social ampliado praticamente a todos os seus habitantes. As garantias que o Estado e a sociedade destinavam à população, no âmbito da saúde, educação, transporte, alimentação e seguridade social começaram então a entrar em recessão com a queda do socialismo no leste europeu, apesar dos esforços em mantê-las em certo nível, uma vez que nenhuma escola ou hospital teve suas atividades encerradas na plenitude do Período Especial.

4.2 A ESB “Abdala”: Helena, Raúl, Ana e Emílio

4.2.1 Helena

Helena completou 21 anos em dezembro de 2005. Nascida e criada em Camagüey¹²¹, ainda menina, aprendeu a admirar a postura do herói independentista camagüeyano Ignacio Agramonte, e a se orgulhar de compartilhar o berço natal com Nicolás Guillén, o poeta maior de Cuba. Seu pai é internacionalista, título recebido por sua participação nas guerras que marcaram o continente africano das décadas de 70 e 80 do século passado, resguardando assim tradições, cujas raízes se encontram na atuação de seu avô paterno em Playa Girón. O passado de lutas influenciou decisivamente os destinos da família, a união de seus pais foi gestada por meio de cartas, pois seu pai esteve dois anos em Angola. O envolvimento familiar foi total, pois seus tios, avô materno e primos também compartilharam das mesmas experiências na África. “Vivo feliz e orgulhosa de minha terra, do que sou, graças aos meus pais e minha família”, afirma Helena.

¹²¹ Fundada em 1514, Camagüey situa-se a 513 km de Havana. Caracteriza-se por ruas tortuosas e estreitas, construídas assim como estratégia de defesa diante dos saques de piratas, formando uma curiosa e bela arquitetura que conserva praças, igrejas e vivendas coloniais, as quais retratam um passado de opulência.

A jovem completou, com bons resultados, o pré-universitário numa escola de campo em sua província, onde ocupou o cargo de chefe de brigada. Nesse período, pensava ser historiadora e não considerava a possibilidade de dedicar-se ao magistério, mas, finalmente, em 2002, assumiu uma importante mudança de rumo:

Decidi ser *maestra*, em primeiro lugar, porque era uma necessidade que tinha o país nesse momento e, a um chamamento do Comandante Fidel Castro, optei pela carreira, já que havia uma situação criada e minha convicção como militante da UJC prevaleceu. Escolhi bem e me dei conta disso exercendo a profissão. Como outras pessoas em seus momentos, dei um passo à frente pelo país. (PROF^A. HELENA)

Núñez (2000, p. 3), glosando as palavras de Luz y Caballero, afirma que “com o leite, deve-se infundir às crianças as recordações do passado”. O sistema educativo, como pedra angular da Revolução Cubana¹²², a história das cidades onde “não há uma única pedra que não tenha sido lançada contra um inimigo”, a construção do “homem novo”, as imagens de Martí, Maceo, Agramonte, Che, Camilo e outros tantos heróis nacionais, os titãs de bronze¹²³, plasmadas na mente de sucessivas gerações, trazem à população de Cuba um diferencial que se caracteriza pelos sentimentos de autoconfiança e orgulho nacional – a “*cubanía*”.

Em agosto de 2002, Helena veio para Havana, ingressando na Escola Formadora de *Profesores Generales y Integrales* “Presidente Salvador Allende”, onde passou a estudar em tempo integral e a conviver com 4.500 alunos. Os novos *Valientes*, oriundos de todas as províncias do país, compunham grupos de 28 estudantes.

De acordo com Castro Ruz (2002b, 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 estava composto por 412 professores, dos quais 44 eram

¹²² O *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* de 2005 (Unesco, 2005, p. 55) arrola o fato de a educação ser considerada a pedra angular da Revolução Cubana como um dos pontos fortes.

¹²³ Não é possível fazer referência a todos os heróis cubanos: são tantos e indiscutíveis que é possível economizar parágrafos supérfluos. “Afirma-se que Maceo tinha, ao morrer em combate, vinte e seis feridas no corpo. Todo cubano sente, desde algum lugar de si, esse reclamo de honra insuflado pelo mulato Maceo, uma vez que os jovens crescem ouvindo as narrativas do Titã de Bronze” (RODRÍGUEZ RIVERA, 2005, p. 29).

doutores, 92 mestres, 27 titulares, sessenta 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, de Educação Física, como *asignatura* obrigatória. O centro dispunha de 145 classes com capacidade para trinta alunos, equipadas com computador, TV de 29 polegadas e vídeo; contava com cinco bibliotecas, dez laboratórios de computação com quinze computadores em cada unidade, seis laboratórios de ciências naturais, duas oficinas de educação laboral, dois canais locais de televisão, um teatro, um ginásio e um centro de informação pedagógica. Nesse mesmo tempo, os ISP nas diversas províncias formaram, com o mesmo plano de estudos, outros três mil jovens, como PGIs emergentes.

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 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 normal desenvolvia-se em período integral de segunda à sexta-feira.

No primeiro ano, tão intenso, o nosso grupo de alunos e professores éramos juntos, uma grande família. Nunca esquecerei essa escola que ensinou muitas e grandes coisas para a minha formação. Fiz múltiplas amizades com pessoas de várias províncias e conheci muita gente, com quem compartilhei descobertas e saberes. Foi uma das melhores experiências que tive em minha vida. (PROF^A. HELENA)

Aos sábados, as aulas duravam até as 13 horas, as tardes eram destinadas ao descanso e as noites, à recreação. Aos domingos, sob organização do Departamento de Extensão Universitária, haviam visitas aos museus, praças e lugares de importância histórica, social e cultural de Havana, além das participações nas tribunas abertas, marchas e galas culturais, para compor os elos entre ensino, pesquisa e extensão:

Freqüentemente participamos em eventos na Tribuna Antiimperialista José Martí, como no aniversário de fundação da cidade de Havana, em atos de repúdio às políticas contra Cuba e até em festivais de música. A tribuna foi construída em 2001, um espaço a céu aberto para atos de graduação, encontros das nossas organizações de massa, aberturas de congressos e muitas outras atividades.

O fato de os PGIs participarem de campanhas, marchas e mobilizações populares, além de viver juntos nos residenciais universitários, compartilhando de salas de computação e vídeos, bibliotecas e locais de estudo, indica condições favoráveis para um apoio recíproco e alternativas que atenuem os fracassos individuais. Entretanto, não está excluída a possibilidade real, espreitando a implementação do projeto, de que o envolvimento excessivo em diversas atividades possa levar os professores em formação ao esgotamento, por falta de espaços para a vida privada. Entre os problemas detectados na implementação do modelo, encontra-se o tempo destinado pelos PGIs ao preparo de aulas. Os longos períodos de permanência na escola, de segunda a sábado, revelam uma carga horária significativa e um alto grau de exigência, se considerarmos a perspectiva de que o ensino não pode estar desligado do desenvolvimento científico, da pesquisa e da produção intelectual.

A partir do período escolar 2003-2004, Helena foi instalada em “Los Almedros”, um dos 14 residenciais destinados aos *maestros emergentes* formados na “Allende”. No outrora conhecido como Hotelito de Escola “Mártires de Girón”, situado no *municipio* de Playa, vivem cerca de trezentos PGIs, das províncias da Santiago, Granma, Pinar Del Rio, Holguín, Las Tunas e Camagüey, professores nas treze ESBs da região. Aos sábados, como parte da

carreira de cinco anos dos PGIs, as aulas acontecem na sede universitária, a ESB “Rubens Martínez Villena”, próxima ao residencial onde vive Helena:

O quarto onde durmo é amplo. Somos oito professoras, e nos relacionamos bem. Em qualquer problema ou situação nos ajudamos umas às outras. Sinto-me bem, apesar de não ter a família por perto. Trato de aproveitar ao máximo meu tempo para estudar e me formar, para ter condições de exercer um bom trabalho.

Os PGIs são transportados diariamente para seus centros de trabalho por ônibus do próprio projeto, em duas viagens que partem de “Los Almedros” às 6h30min e 7h10min, retornando por volta das 18 horas.

A residência estudantil dispõe de restaurante, posto médico, biblioteca e sala com vídeos, televisores e computadores para uso dos *maestros* no preparo de suas aulas. Às 5h30min, as atividades têm início com a primeira refeição composta por leite com chocolate, ovos, salsicha e salada fria. No jantar há arroz, sopa, frango, vegetais variados e uma sobremesa, em geral gelatina ou arroz-doce. Os PGIs recebem alimentação e alojamento gratuitos, um estipêndio mensal de 213 pesos cubanos, além de sabonete, creme dental, absorvente íntimo, sabão de lavar roupa e demais produtos de higiene pessoal.

As férias são de quarenta dias, a partir de 20 de julho e há duas semanas de recesso no fim do ano, quando os PGIs que não residem em Havana recebem transporte de trem para suas províncias de origem.

A prática de Helena como *maestra* iniciou-se no fim de agosto de 2003 na ESB “Ismaelillo”, localizada em Playa¹²⁴, um *municipio* da cidade de Havana. A escola atendia 235 alunos, distribuídos em oito grupos de sétimo *grado*, sete grupos de oitavo *grado* e oito

¹²⁴ Distante de Havana Velha, Playa é um bairro onde proliferam edifícios de dois pisos, típicos dos anos 50, com marcada influência da arquitetura norte-americana (*art déco* moderna). Não tem a sofisticação das mansões, construídas pela burguesia cubana do início do século XX, que se pode encontrar nos bairros vizinhos Miramar e Vedado, pois, em suas origens, Playa é um local que esteve associado à população de classe média baixa. A cidade de Havana não tem fronteiras sociais interiores, inclusive as diferenças sociais consolidadas, apesar ou com a tolerância da Revolução, não estão concentradas em qualquer um de seus bairros.

grupos de nono *grado*, cada um com quinze alunos. A entrada dos alunos ocorre a partir das 7h30min e as atividades têm início com o matutino, quando são destacados fatos relevantes, as datas especiais e comentados o noticiário assim como a mesa-redonda da noite anterior¹²⁵. As aulas têm duração média de 45 minutos e as classes por televisão ocorrem em cerca de 30 minutos.

Uma ou duas vezes por mês, há reunião de pais, ocasião em que esses são conscientizados da necessidade de um acompanhamento produtivo da vida escolar dos filhos. Nas ausências dos responsáveis aos encontros, os PGIs realizam visitas à casa dos alunos para tentar solucionar possíveis problemas. As atividades diárias dos alunos encerram-s às 16h35min.

O centro possuía, em 2004, diretora, subdiretora, 33 PGIs, vinte professores graduados e secretária docente, além dos professores de Inglês, Computação, Educação Física e instrutores de arte.

Freqüentemente os alunos utilizam a biblioteca e as duas salas de computação com vinte aparelhos cada sala. Às 11 horas, começa a ser servido o almoço para alunos e professores, pois a escola dispõe de cozinha e refeitórios próprios. Aos sábados, os alunos são mobilizados em campanhas, entre elas as Belca, que são as Brigadas Estudantis de Luta Contra o Mosquito *Aedes*.

Helena foi orientada, na ESB “Ismaelillo”, por uma tutora com vinte anos de carreira no magistério, licenciada em Biologia e com capacitação em cursos promovidos pelo ISP “Varona” para a nova função. Sobre sua passagem nessa escola, Helena comenta:

¹²⁵ O governo cubano adquiriu da China, nos últimos anos, um milhão de televisores em cores, o que, para uma população de pouco mais de dez milhões de habitantes, atinge potencialmente cerca de um terço dos domicílios. Não se trata simplesmente de uma compra isolada, mas o reconhecimento do novo papel da televisão dentro de um conjunto de medidas para enfrentar os novos desafios da Revolução Cubana, como parte do movimento de universalização da cultura (<granma.cubaweb.cu>, 2/3/2003).

No período escolar 2003-2004, fui orientada por uma professora ativa e delicada, a qual trabalhou comigo numa sala de aula com trinta alunos. A ela devo tudo o que pude aprender nesse ano. No intercâmbio de juventude e experiência, conseguimos uma compreensão mútua. Portanto, considero-a como uma segunda mãe, pois ela me guiou e sua ajuda foi importante no enfrentamento de problemas.

Quadro 8: Distribuição das *asignaturas* para 2003-2004 na ESB “Ismaelillo”

7º Grado	8º Grado	9º Grado
Espanhol Matemática História Geografia Inglês Computação Educação Física Biologia Educação Musical Artes Plásticas Esportes	Espanhol Matemática História Geografia Inglês Computação Educação Física Biologia Física Química Esportes	Espanhol Matemática História Geografia Inglês Computação Educação Física Biologia Física Química Educação Laboral Esportes

O horário escolar, sob responsabilidade da secretária docente, 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. Os *repasos* são utilizados como atividades de exercícios e de reforço. A televisão educativa em rede 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. Os *softwares* tratam de temas relacionados com as *asignaturas* de Espanhol, Matemática, Inglês, História de Cuba, História Antiga e Média, Educação Artística, Informática e Ciências Naturais.

Quadro 9: Horário escolar do nono *grado* da PGI Helena em 2004-2005

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h 8h50min	História Vídeo	História Vídeo	Matemática Vídeo	Espanhol Vídeo	Matemática Vídeo
8h50min 9h40min	Org. de Pioneiros José Martí	Educ. Física (masculino)	Exercícios Matemática	Inglês	Ed. Física (feminina)
9h40min 10h	Matemática Vídeo	Esporte * ou Biblioteca	História Vídeo	Exercícios Geografia	Espanhol Vídeo
Recesso de 20 minutos					
10h20min 11h10min	TV Formativa de Valores	Química Vídeo	Geografia TV	Biologia TV	Ed. Laboral TV
11h10min 12h	Computação (laboratório)	Ed. Física (feminina)	Inglês	Exercícios Matemática	Ed. Física (masculino)
12hmin 12h50min	Computação (laboratório)	Esporte ou Biblioteca	Espanhol Vídeo	Física Vídeo	História Vídeo
Almoço e Horário para Jogos de Mesa					
14h10min 15h	Inglês	Matemática Vídeo	Física Vídeo	Matemática Vídeo	Física Vídeo
15h 15h50min	Espanhol Vídeo	Espanhol Vídeo	Exercícios Química	História Vídeo	Biologia com o prof.
15h50min 16h30min	Exercícios História	Exercícios Espanhol	Exercícios Física	Exercícios História	Ed. Laboral

Obs.: As aulas por TV Educativa e vídeo têm duração média de trinta minutos, sendo o restante do tempo destinado a explicações complementares e esclarecimento de dúvidas, dirigidas pelo próprio PGI.

* Refere-se à massividade esportiva de jogos como beisebol, vôlei, basquete e outras modalidades.

Nas ESBs cubanas, os alunos comparecem às aulas com uniforme, composto por blusa branca de tecido, com gola e botões na frente, saia amarela para as meninas e calças compridas da mesma cor para os meninos. No bolso da blusa, do lado esquerdo, trazem um pequeno emblema com as cores da bandeira cubana e a inscrição “Che”. A venda de uniforme é subsidiada pelo Estado, por meio de um bônus distribuído aos pais. O material escolar é fornecido anualmente, no início do curso.

No calendário são previstos os feriados de 1º de janeiro, 4 de abril (Dia dos Pioneiros José Martí), 1º de maio (Dia do Trabalho) e 10 de outubro (Começo das Lutas de

Independência no Século XIX). As férias anuais dos professores têm início próximo à comemoração da Rebeldia Nacional, nos dias 25, 26 e 27 de julho.

A avaliação dos alunos, registrada diariamente, está centrada em um processo contínuo, como descreveu Helena:

A avaliação é sistemática e tem um caráter formativo sobre a instrução e educação dos alunos. É feita de várias maneiras, tais como perguntas orais ou escritas, tarefas de casa, trabalhos práticos, participação nos debates e desempenho na classe. É realizada ao longo do processo educativo, levando em conta os avanços nos conhecimentos, hábitos e habilidades. A qualificação, que deve refletir a forma de atuar de todo coletivo escolar de forma contínua, não deve estar apenas voltada ao aluno.

Através de um boletim mensal, os resultados do processo avaliativo são enviados aos pais e discutidos em reuniões, nas quais todos devem opinar sobre o desenrolar das práticas, atividades e expectativas do processo.

Ao problematizar as formas de avaliação, as ponderações de Helena convergem para uma abordagem que, segundo Barretto (2001, p. 49), busca possibilidades de avaliar numa trajetória contínua do processo, fazendo recair a ênfase em suas variáveis, em seu caráter dialógico e dialético, com trocas constantes entre o avaliador e o avaliado, o que implica maior interação com as famílias e com a própria realidade político-social em que as ações se desenvolvem. Assim, o eixo da avaliação deixa de girar somente ao redor do aluno para dar espaço às condições de trabalho do professor, ao currículo, à clareza dos planos de curso, à organização da escola e aos dirigentes. Tal compreensão, de acordo com Sousa (2006, p. 449), implica em rever valores e princípios, em rupturas com a racionalidade objetiva e com a pretensa neutralidade, pela inserção de uma dinâmica real que pressupõe a construção do conhecimento sem fragmentá-lo.

Ao concluir o curso na ESB, os alunos são encaminhados para os cursos pré-universitários, entre eles a Escola Vocacional “Lênin”, criada em 1974, ou aos cursos de formação profissional nas áreas de Eletrônica, Economia, Contabilidade, Informática,

Comércio, Farmácia, Enfermagem e Gastronomia, em razão dos interesses e critérios de notas obtidas no decorrer da escola secundária básica.

No período escolar 2004-2005, a professora Helena foi transferida para a ESB “Abdala” em Playa, onde passou a ocupar o cargo de Guia Base da Associação de Pioneiros José Martí.

A Organización de Pioneros José Martí trabalha de forma priorizada para o desenvolvimento de valores e do interesse pelo estudo nos meninos e adolescentes. O sentido principal é o da responsabilidade e do amor à pátria. Há um esforço para que eles conheçam e se orgulhem de nossa história. Nossa missão é desenvolver atividades culturais, esportivas e recreativas. Os vértices do triângulo de nosso emblema significam estudar, trabalhar e lutar pela pátria socialista. (PROF^A. HELENA)

Cada mês esteve vinculado a um tema, com a função específica de orientar, organizar e dirigir os estudantes nas atividades que, para esse ano letivo, foram denominadas “Operação Pátria”:

- Setembro: Setembro pela Pátria
- Outubro: Flores e Estrelas, pelo aniversário da morte de Camilo Cienfuegos e Che
- Novembro: Exemplos
- Dezembro: Homenagens
- Janeiro: Vitória (triunfo da Revolução)
- Fevereiro: Liberdade e Amor
- Março: Baraguá¹²⁶
- Abril: Alegria
- Maio: Paz
- Junho: Futuro
- Julho: Continuamos em combate

A “Operação Pátria”, em 2004-2005, foi dedicada ao 8º Congresso da UJC, ao 45º aniversário do desaparecimento físico de Paquito González Cueto¹²⁷ e ao 190º aniversário de nascimento de Mariana Grajales¹²⁸.

Na primeira semana de cada mês foram realizadas reuniões do Guia Base e dos presidentes de cada classe, eleitos pelos próprios pioneiros. Na segunda semana, houve uma capacitação política de acordo com o tema do mês. Na terceira, os trabalhos foram voltados às atividades práticas como uso de bússolas, sobrevivência, preparo de alimentos rápidos e orientação em terrenos complexos. Finalmente, na quarta semana, as reuniões buscaram a auto-avaliação do grupo, no tocante ao cumprimento do horário, rendimento escolar, participação nas atividades, uso do uniforme e conservação do material escolar.

Os alunos considerados *cumplidores* são premiados com distinções em momentos especiais como: 28 de janeiro (aniversário de nascimento de José Martí), 4 de abril (aniversário de Fundação da Associação de Pioneiros) e 14 de junho (aniversário de nascimento de Che e Máximo Gomes).

Durante os sétimo, oitavo e nono *grados*, entre os pioneiros destacados, são selecionados os que querem ingressar nos quadros da UJC, ao fim do curso. A função primordial do Guia Base é ouvir as sugestões dos presidentes de classe, ser sensível às suas inquietações e organizar os trabalhos dos pioneiros, no dizer de Helena. Para o curso de 2004-2005, a mobilização *pioneril* esteve voltada para cinco temas:

- Batalha pela paz no mundo
- Batalha para que se cumpram os objetivos do juramento de Baraguá

¹²⁶ O Protesto de Baraguá ocorreu em 1878, quando o general Antonio Maceo conclamou seus compatriotas a lutarem contra o acordo assinado entre o exército espanhol e as forças militares cubanas. A revolução utiliza a recordação desse feito nos vários protestos, diante de novos desafios, segundo Díaz Martínez (2004, p. 1).

¹²⁷ Paquito González Cueto foi o adolescente morto em 1933, quando do enterro das cinzas de Julio Antonio Mella. Considerado o fundador da Federação Estudantil Universitária, Mella é ponto de união ideológica das idéias martianas e do marxismo-leninismo, de acordo com Rivero Verdecia (1996, p. 348).

- Batalha contra a crise econômica que açoita a humanidade
- Batalha pela educação e pela cultura
- Batalha pela Liberação dos cinco heróis¹²⁹

Os esportes na ESB “Abdala” são organizados nas modalidades: basebol para os meninos com treinos específicos para três grupos de *peloteros* da escola e, para todos, futebol, vôlei, basquete e ginástica rítmica, nas aulas de Educação Física. A escola dispõe de quadra esportiva, anexa ao prédio de três andares em arquitetura moderna.

As refeições são oferecidas em um refeitório, onde comem alunos, professores e demais trabalhadores da ESB, e são compostas por iogurte de soja com sabor de banana, morango, coco ou laranja e pão com croquete de carne, lingüiça, salsicha, pasta de queijo ou hambúrguer, dependendo do cardápio do dia.

Em julho de 2005, sobre o fim do ano letivo, Helena declarou:

Aprendi muito, pois fui orientada por uma professora de grande experiência pedagógica. Na preparação constante, a cada dia descobrimos algo. Somente quem convive minuto a minuto com os alunos é capaz de saber, ao terminar a jornada, o que eles aprenderam e como aprenderam. Esse trabalho leva tempo, dedicação, empenho e sacrifício, porém ao final reconhecemos que, do nosso fazer diário, iremos colher bons resultados. Às vezes sinto desejos de estar na minha casa em Camagüey, porque a carga horária é muito forte e sinto falta de passear, namorar e compartilhar momentos com a família.

Para o ano letivo 2005-2006, Helena assumiu uma classe de nono *grado* com características próprias, pois os alunos têm horário de aulas adaptado à prática esportiva, uma vez que, em sua maioria, são atletas destacados de várias modalidades.

¹²⁸ Mariana Gralajes, mãe de António Maceo, é denominada *madre de todos cubanos*, pois educou onze filhos, homens e mulheres, “chamando-os em todos os momentos a defender a Pátria, ao preço que fosse necessário” (RODRÍGUEZ DE CUETA, 2005, p. 1).

¹²⁹ De acordo com Becker (2001, p.15), os cinco heróis, entre eles António Guerrero, são os cubanos presos nos Estados Unidos da América do Norte, desde 1998, por exercerem atividades de infiltração em organizações contrárias à Revolução cubana, que operam em solo norte-americano.

No relato da professora, as prioridades definidas para a ESB, que devem ser implementadas nesse período são:

- ✓ Integralidade na estrutura dos diferentes níveis de direção
- ✓ Qualidade das aulas e resultados da aprendizagem
- ✓ Atenção para os PGIs em formação e para a retenção escolar

Essa implementação requer um efetivo processo integral, em que se realizem ações concatenadas, coerentes e ágeis, e um acertado sistema de controle, com métodos e estilos próprios de cada centro, que propiciem a crítica, a responsabilidade assumida pelo coletivo e a atenção aos casos de negligência e indisciplina, nas palavras de Helena.

A mobilização dos pioneiros, que em 2005 recebeu o nome de Operação Vitória, dedicada ao triunfo na Playa Girón, teve programação trimestral para todas as ESBs, dentro dos seguintes temas:

- ✓ outubro, novembro e dezembro – Batalha pela Independência
- ✓ janeiro, fevereiro e março – Batalha por Baraguá
- ✓ abril, maio e junho – Continuamos em combate

No mês de outubro foi realizada a eleição para os representantes da Organização de Pioneiros José Martí¹³⁰. Essa atividade é promovida em cada classe e do coletivo eleito por seus pares é votado um aluno para representar a escola nos níveis municipais.

4.2. 2 Raúl

Aluno do oitavo *grado* da ESB “Abdala”, Raúl, nasceu em 1992, na cidade de Cárdenas, província de Matanzas. Veio com a mãe para Havana no fim da década de 90. Seu

¹³⁰ A eleição dos dirigentes da Organização de Pioneiros José Martí foi realizada em todo o país, pelo voto secreto e direto de 950 mil alunos, divididos em 44 mil destacamentos. De acordo com Barrio (2005, p. 1), durante vários dias, em cada coletivo *pioneril* prepararam-se eleições, com o objetivo de “divulgar a trajetória dos candidatos, assim, não haverá erros na hora de eleger os melhores”.

pai, sorteado com *el bombo*, foi morar em Miami, mas continua ajudando financeiramente a família. Seus avós, tios e primos vivem no campo, em *bateyes*¹³¹, nas cercanias de Colón, situada a aproximadamente 200 km da capital. Vive com a irmã de sete anos e a mãe, divorciada do segundo marido, num apartamento construído em 1950, no bairro de Playa, situado na zona oeste de Havana e próximo à ESB “Abdala”, onde está matriculado desde o nono *grado*. Sua mãe, atualmente sem emprego fixo, ocupou o cargo de gerente de uma loja, mas ponderou que não valia a pena permanecer, por considerar o salário baixo, comparado à ajuda financeira prestada por seu ex-marido, segundo Raúl.

Sobre as condições favoráveis de sua escola, ele destaca a ampla quadra de esportes, que permite treinos e campeonatos internos entre as equipes de *pelota*¹³². Seu maior desejo é, quando adulto, viver com o pai e se tornar um profissional do beisebol. Raúl manifesta alguns descontentamentos com as condições escolares:

Gosto de conviver com os amigos da classe, composta por um grupo de trinta alunos com dois PGIs, entretanto, prefiro estar em minha casa. Na sala de aula há muito calor e os banheiros são sujos. O almoço que dão na escola, realmente, é um lanche, e não é bom. (RAÚL)

No dia 24 de janeiro de 2006, Raúl compareceu ao Malecón¹³³, para participar da “Marcha do Povo Combatente contra o Terrorismo”, em frente ao edifício em que se situa a *Oficina* de Interesses dos Estados Unidos em Cuba, juntamente com os professores e

¹³¹ Na Cuba pré-hispânica, as tribos de índios, que povoaram as regiões orientais e parte da região central, utilizaram a palavra *batey* para nomear algumas ações: “sentar-se”, “estar em”. *Batey* não é um vocábulo desaparecido da linguagem atual em Cuba, ao contrário, ainda se usam os *bateyes*, porque a população do campo tradicionalmente atribui esse nome aos espaços mais ativos das antigas centrais de engenhos açucareiros, muitas delas atualmente desativadas.

¹³² De acordo com o presidente do Instituto Cubano de Esportes (INDER), Humberto Rodríguez, “Cuba defende a pelota, denominação popular do beisebol, como ícone de sua identidade. É o esporte nacional, faz parte de nossa cultura e de nossa idiossincrasia”. Somando três medalhas olímpicas de ouro, o beisebol é motivo constante de discussões acaloradas entre os apaixonados pelo esporte. Cada um dos 169 *municipios* cubanos dispõe de estádios que permitem reunir mais de 350 mil jogadores nos torneios entre bairros e cidades (*Granma Internacional*, 15/7/2005).

¹³³ O Malecón de Havana é a via que contorna toda a costa marítima da cidade. A *terraza-avenida*, no dizer dos cubanos, mais popular da Ilha, oferece vistas agradáveis, sobretudo ao cair do sol, aos que buscam seus muros para escapar da rotina diária.

pioneiros de sua escola, e todas as demais ESBs da capital, além de trabalhadores de diversos centros, integrantes das forças armadas e representantes das organizações de massa do país¹³⁴.

4.2.3 Emílio

Graduado em ciências políticas na ex-URSS, trabalha como marinho mercante em uma empresa estatal há quinze anos. Seu primeiro filho, formado em engenharia, completou trinta anos em 2005; o segundo, nascido em 1991, estuda no nono *grado* da ESB “Abdala”, em Playa, onde foi matriculado logo após concluir a escola primária, em junho de 2004. Em razão do trabalho, Emílio se ausenta por longos períodos de Cuba, mas as atividades de seu filho são acompanhadas pela mãe, técnica de nível médio, de quem se divorciou há doze anos.

Sobre antigas recordações dos bancos escolares, Emílio afirma “detestar o ensino escolástico, aquele em que o aluno repete o dito pelo professor, sem raciocinar e sem chegar às próprias conclusões”. Refletindo sobre os *cambios* na ESB, ele pondera:

As causas e condições, objetivas e subjetivas, que fizeram necessária a transformação foram determinadas num contexto interno de Cuba, e não de fora. O que fizemos, foi uma análise profunda de como enfrentar os problemas, considerando nossas fortalezas e debilidades, e não uma coisa realizada de forma louca.

Segundo Emílio, como nem todas as escolas dispõem de salas para grupos de quinze alunos, de acordo com o projeto, não raras vezes as turmas de 45 alunos, com três professores, tornam as aulas exaustivas, considerando que o clima em Cuba é quente na maior parte do ano e limitações energéticas impedem os aparelhos ventiladores de operar com eficiência.

As condições físicas da escola poderiam ser melhores, caso as salas de aula fossem de apenas quinze alunos com seu PGI, como está previsto no projeto das ESBs, e não de 45, num mesmo espaço. A alimentação deveria ser mais variada e os alunos mais bem preparados para manter os banheiros limpos.

¹³⁴ Apresento nos anexos alguns registros desse momento, com fotos de minha autoria.

Os adolescentes permanecem muito tempo nas classes e deveriam ter mais atividades ao ar livre, esportivas e culturais, que lhes permitisse liberar as energias. (EMÍLIO)

4.2.4 Ana

Ana vive em casa dos pais, trabalha como secretária de uma empresa e estudou até o 12º *grado*. Divorciada há dez anos, mantém com o ex-marido boas relações para atender a educação da filha de 14 anos, que estuda no nono *grado* da ESB “Abdala”, em Playa.

As lembranças de Ana como estudante são significativas, pois ela recorda com carinho de suas professoras, “gente de um nível excelente” que tinha muito a transmitir aos alunos. Sobre a trajetória de sua filha como estudante, Ana entende que ela teve bons professores na escola primária. Desde os três anos de idade, a filha de Ana frequenta a escola. Do círculo infantil, passando pelo pré-escolar, até o primário, segundo ela, as crianças contavam com professores experientes. “Não posso me queixar dos cuidados, da merenda, porque sempre pude trabalhar tranqüila” (Ana).

4.3 O contexto escola-família

A relação escola-família emerge como eixo basilar do projeto da ESB. Em vários momentos da implementação do modelo, evidenciam-se preocupações com as conseqüências do Período Especial, especialmente entre os grupos “em desvantagem social”. Reportando-se a Bernstein, Santos (2003, p. 42) pondera que os “mecanismos de acesso aos códigos elaborados e a familiaridade com o campo dos discursos” favorecem os modos de interação dos pais com a escola e a efetividade de medidas na educação dos filhos. Ainda que as dificuldades de ordem material tenham afetado a população, acentuadamente entre 1992 e 1994, por razões já discutidas, o desenrolar das mudanças na educação e no país, em geral, indicam que a relação entre a estrutura familiar e o rendimento na escola não evoluiu de

forma negativa e irreversível. O advento dos novos contextos domésticos não consolidou lacunas acentuadas entre os diversos grupos de alunos, como demonstram os estudos auspiciados pela Unesco, que indicam resultados de elevados níveis na qualidade da educação (CASASSUS apud Unesco, 2005, p. 55; ARELLANO MARÍN, 2002, p. 22).

Participo das reuniões, exponho meus critérios e me considero muito sincera. Com a educação, minha filha estará preparada para a vida. Procuro ajudá-la, estimulá-la, quase diariamente repasso seus cadernos e vejo com ela as lições de casa. Ela tem excelente desempenho com as *asignaturas* de Matemática e Ciências Naturais. Nesse novo método de ensino é importante que os pais estejam informados e possam sistematicamente dar suas opiniões, para ver se é possível melhorar a qualidade da escola. Tenho um bom diálogo com os professores, com os quais a filha passa oito horas por dia. (ANA)

As tarefas escolares que dependem de um acompanhamento dos adultos em casa e a frequência constante à escola trazem evidências de que os pais, formados sob orientação do socialismo, são sensíveis, em sua maioria, à necessidade de integração das práticas educativas desenvolvidas no lar e nas instituições.

Procuro estar presente e participar na educação de minhas filhas. Ajudo no que posso, sempre gosto de revisar o que elas aprenderam durante o dia e juntos corrigimos as falhas de ortografia, os erros de Matemática, porque me preocupo que elas aprendam o conteúdo das aulas. Estou convencido de que elas alcançarão melhores conhecimentos do que eu, pois o que aprendi no pré-universitário, elas já aprendem na secundária, com o uso do computador e outros novos meios. Participo das reuniões por *grado* e por nível de escola. Sempre que solicitado, ajudo no trabalho de manutenção da pintura, no reparo das carteiras e no que for possível. (ERNESTO)

A participação¹³⁵ da família, evidenciada pelo interesse demonstrado nas reuniões convocadas pela escola, revela o compromisso em reivindicar uma formação de qualidade e o desejo de contestar possíveis erros na implementação do modelo. “A grande estima que goza a profissão docente em Cuba parece ser um fator primordial de êxito do sistema educativo do país” (GASPERINI, 1999, p. 21).

¹³⁵ Acrescente-se a contribuição de Demo (2002, p. 41) que, com muita aproximação, parece adequar-se ao contexto: “participar é uma árdua conquista, não simples descuido ou mera boa intenção”.

Penso que os maestros deveriam ser ainda mais valorizados. Muitos professores durante os anos 90 foram para outros trabalhos mais bem remunerados. Um professor é uma pessoa muito sacrificada e é triste ver quando eles se vão das escolas, com anos de experiência, em busca de algo melhor financeiramente e que lhes permita mais tempo livre. (ERNESTO)

Estudos do *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación* apontam como um dos fatores pelos quais Cuba enquadra-se entre os países de alto rendimento, a importância das atividades desenvolvidas no meio familiar e o envolvimento dos pais nas escolas (WILLMS, SOMERS, apud Unesco, 2005, p. 139).

Nunca tive em minha vida uma discussão com os *maestros* ou com os diretores. Tanto os professores de experiência como os PGIs emergentes, eu os vejo como trabalhadores muito dedicados. Os comentários que eu poderia fazer sobre a forma de ensinar são positivos, mas a carreira de professor ainda precisa ser melhorada. (ERNESTO)

O tratamento que a Revolução Cubana tem conferido à educação parece ter reflexos na forma pela qual os pais encaminham seu relacionamento com os professores e o coletivo dos centros, nas várias etapas da vida escolar das crianças e dos jovens. As marcas despertadas em campanhas de mobilização no campo educacional, desenvolvidas em processos contínuos desde 1959, provavelmente deixaram raízes capazes de sensibilizá-los para novas convocatórias, como a reconstrução da estrutura física de alguns prédios escolares deteriorados pela falta de materiais no período de acentuadas carências.

Comparecemos à escola, fazemos parte do conselho e os pais são mobilizados para as atividades políticas e culturais. Na medida do possível, eu e minha ex-esposa ajudamos nas campanhas de reconstrução dos edifícios da escola e na sua manutenção. Conhecemos os problemas, os conflitos e as dificuldades materiais, pois participamos das reuniões, uma vez que a escola leva em conta a opinião dos pais. (EMÍLIO)

Nas palavras de Rojas Arce (informação verbal), um dos grandes avanços do projeto reside no fato de o estudante estar no centro das atenções dos *maestros* e, por sua vez, os pais

se sentirem realizados quando, ao procurar a escola dos filhos, percebem que as pessoas envolvidas no processo conhecem as dificuldades, as carências, as aspirações e os interesses do adolescente. As reuniões são preparadas com o envolvimento de todo o coletivo escolar.

Os pais reúnem-se na praça central da escola. Na primeira reunião na ESB do ano escolar 2005-2006, a presença era maciça. A diretora da escola recepciona os pais e diz que o objetivo da reunião é conhecer a opinião deles sobre o ensino em geral, como parte do vínculo da escola com a família. Recomenda aos pais que apresentem todas as suas inquietações aos PGIs e o que estes não souberem responder será analisado no conselho de direção, que tem todo o interesse em conhecer os questionamentos dos pais. Nas classes, os pais assistem a um vídeo sobre a violência e maus-tratos contra a criança. A seguir, o professor conversa com os pais sobre questões de cumprimento do horário, da disciplina, sobre o sistema de estudo, as normas da ESB e orienta os pais que a escola não tem provas mensais, nem prova final, pois os alunos são avaliados diariamente, por *asignatura*, em trabalhos práticos, visto das tarefas, e que o aluno deve estudar todos os dias. O PGI acrescenta que foram realizadas provas diagnósticas de Matemática e de Espanhol, entretanto, alguns alunos levaram uma hora para fazer uma prova preparada para meia hora. Os pais receberam o resultado desse diagnóstico e foram dadas orientações gerais sobre os hábitos de estudo e as condições em que a família pode ajudar o desenvolvimento do adolescente. (ERNESTO)

Entretanto, o acentuado número de divórcios, de acordo com Sepúlveda (2005, p. 1), e outros fatores com reflexos na vida familiar relacionados ao Período Especial, provavelmente, têm comprometido parte considerável da participação almejada no modelo projetado, no tocante ao envolvimento harmonioso e concatenado dos professores, pais e mães na educação dos adolescentes. Os sentimentos de rejeição constituem, provavelmente, fatores que relativizam o caráter transformador da proposta.

Sempre que os compromissos de trabalho permitem, meu pai comparece às reuniões mensais e caso não seja possível sua presença, em seu lugar, vai a minha avó ou a minha madrastra, que se encontra em licença maternidade. A aula inaugural em 2005 foi realizada com a presença dos familiares, alunos, professores e da direção no cinema próximo à escola. Estava lotado e foi bom encontrar minhas amigas. Meu pai também encontrou outros pais e mães que ele conhece da minha escola primária. Parecia uma festa, pois teve canto dos *maestros*, coral dos alunos do oitavo e nono *grados*, poesias de Martí e a diretora explicou tudo da ESB nova para as pessoas. Fui com meu pai e minha madrastra, mas moro com minha avó, porque sua casa fica mais perto da escola e tenho um lugar para estudar e fazer as tarefas de casa. Aí tenho minha tia que me ajuda nas lições e dois primos que às vezes me atrapalham um pouco. Às vezes me sinto triste, pois gostaria que minha mãe conhecesse meus professores e pudesse vir para Havana, mas ela vive em Pinar del Rio e tem de cuidar de meu irmão de dois anos. (CARLA)

O advento do Período Especial e das novas características na sociedade cubana suscita muitos questionamentos: será que a escola e a família conhecem de fato o significado de grupo? Ou a idéia de coletivo é abstrata? Os jovens se sentem responsáveis pelo bem-estar de seus colegas e pelas atividades da escola? Estão sendo educados pela família em colaboração com a escola para a solidariedade?

Contamos com nossos *maestros* não só nos estudos, porque temos sua ajuda para resolver os problemas familiares e tirar nossas dúvidas. Sentimos seu apoio e confiança, porque eles nos mostram, além das matérias, os valores humanos sobre a amizade, a ajuda entre nós, a cooperação, a solidariedade e o respeito que devem existir no grupo. Sempre que acontecem problemas na escola, os professores chamam os pais para conversar e, às vezes, são os pais que vão à escola falar dos problemas de casa. Agora, já estamos mais maduros e precisamos pensar em nosso futuro, porque este é nosso último ano na secundária. Penso no futuro e em estudar na universidade Jornalismo ou Direito e, depois, ensinar meus conhecimentos. Em nossa classe há muitos pioneiros que querem ser *maestros*. Começamos nossa turma com trinta alunos e os mesmos trinta vamos acabar a ESB juntos. (LUISA)

A influência do tratamento disciplinar de Makárenko, ainda produz algumas respostas, apesar das divergências de orientações entre o modelo proposto para a ESB cubana e a disciplina preconizada no *Poema Pedagógico*. Como atingir o equilíbrio entre limites, direitos e liberdade?

A jornada diária começa às 8 horas¹³⁶, com o matutino de quinze minutos. Cantamos o Hino Nacional e saudamos a bandeira. Depois, em filas, vamos para as salas. Eu e meus colegas, quando queremos falar para dar nosso critério precisamos levantar a mão e pedir a palavra. Um *niño* educado é independente, solidário, não se deixa vencer e não abandona suas tarefas na escola e em casa. Nosso *maestro* é sério na classe, porque não gosta de risos e conversas fora de hora, mas divertido e amigo dos alunos fora da aula. Ele é bastante exigente com os deveres. Procuo sempre cumprir com os horários, pois na primeira semana de aula perdi a hora, tive que entrar na escola pela sala da diretoria e explicar o motivo de meu atraso. (CARLA)

É inegável que essa corrente, a dos *makarenkos*, produziu resultados positivos num momento de grandes dificuldades sociais. Não estará Cuba em um contexto equivalente?

¹³⁶ Durante o período de inverno o horário de entrada dos alunos ocorre às 8 horas da manhã. No verão, que tem início em junho, a maioria das escolas começa suas atividades mais cedo, ao redor das 7h30min.

Alguns problemas não são diferentes dos enfrentados no passado: carência afetiva e material e conjunturas familiares em desacordo com os trabalhos valorizados no socialismo. O alicerce do pensamento pedagógico cubano aponta que a instituição, pretensamente formadora de indivíduos participativos tem, em suas bases, uma organização fundamentada na disciplina e no trabalho. Entretanto, em alguns momentos, foi possível constatar que a pedagogia gestada na sociedade do açúcar deixou forte influência na escola atual e até mesmo certa doçura envolvendo a educação em suas complexas etapas.

4.4 O uso das novas tecnologias

Buscar construir novas aplicações às tecnologias tradicionalmente contrapostas à reflexão, por carência de compromisso com o olhar dialético que transite entre a atenção e o hábito, como alertava Benjamin (1993, p. 247), é um desafio metodológico presente na essência das transformações propostas à ESB cubana. Para Lima Montenegro (2005, p. 14), a inserção das novas tecnologias, em sentido geral, potencializa o processo ensino-aprendizagem no tocante à apresentação dos conhecimentos e à motivação dos alunos.

Os conteúdos que os professores nos dão, estão todos ali para serem acessados. Às vezes eles nos mandam trabalhos práticos para discutir na aula, tarefas integradoras, que podemos consultar nos *softwares* de forma mais fácil para entender, principalmente a Matemática. Tenho facilidade de interpretar os problemas, mas não estou apaixonada. Estamos preparando os trabalhos sobre as fontes de energia, porque 2006 foi denominado o “Ano da Revolução Energética em Cuba”. O tempo de máquina que dispomos no horário escolar ajudou cada grupo preparar este tema e outros para as apresentações e os debates na classe. (LUISA)

Encarados, nos projetos educacionais, como facilitadores da aprendizagem e desenvolvimento, a televisão e o computador já foram apontados como as “grandes fontes de lazer e informação para a maioria das pessoas” (FISCHER, 2005, p. 45) ou mesmo responsabilizados pelo “desaparecimento da infância” (FERNANDES, OSWALD, 2005, p. 28). Nessa tumultuada dicotomia inscreve-se a expectativa de canalizar a energia dos meios de comunicação para suprir lacunas no âmbito escolar, em especial, as relacionadas com a

manifesta imaturidade de um contingente significativo dos PGIs, como revelam os depoimentos de forma direta ou velada. Dessas considerações depreende-se a idéia de que deve ser mais sistemática a orientação metodológica no uso desses novos instrumentos e, em alguns casos, é necessário maior aprofundamento na superação técnica de produção do material.

Os professores necessitam de melhor preparo, pois ainda que desempenhem um trabalho razoável, seria melhor se eles dominassem os conteúdos com mais segurança. Penso que os *softwares* ajudam nos exercícios e nos trabalhos que os professores passam. Algumas classes que recebemos pelo canal educativo são bem preparadas, outras são cansativas, mas gostaria que os próprios *maestros* melhorassem as explicações sobre o que é apresentado na televisão. (RAÚL)

Como os adolescentes cubanos transitam com facilidade pelo espaço cibernético, não escapando a uma das características mais marcantes das novas gerações que é a facilidade de identificação e diálogo com as máquinas, o universo virtual pode favorecer um rigor nas ESBs impossível de alcançar no atual estágio de formação dos PGI. Recém-saídos, eles próprios, das turbulências típicas da puberdade, envolvidos num complexo processo de capacitação profissional que exige a sedimentação de inúmeras técnicas metodológicas e uma carga de conteúdos necessários para o nível de exigência dos alunos, os *maestros* ainda encontram dificuldades de trabalhar as informações para transformá-las em conhecimento crítico.

Gosto das novidades do sistema, das aulas por TV, que apresentam a possibilidade de o professor trabalhar com coisas novas, aprovo o uso dos computadores. Os programas são bons e minha filha gosta de usar as máquinas, mas considero que a discussão e os debates sobre os temas não são feitos de maneira proveitosa. Penso que serão melhores quando os *maestros* tiverem mais experiência, dominarem os conteúdos e souberem como encaminhar o uso da programação. Por enquanto, os professores têm muita insegurança no que ensinam. (ANA)

A desconstrução de suportes tradicionais, como o laboratório e a biblioteca, em razão do surgimento de novos gêneros textuais, introdutórios de maior uniformidade e abrangência dos conteúdos tratados, despertam preocupações. Na prática, o que se verifica é que o uso constante das fitas de vídeo e dos *softwares* educativos, na maioria das ESBs do país, não

coincidiu por si só, com o abandono do manuseio freqüente de livros, nas salas de aula e nas bibliotecas, indicando coexistirem o respeito ao princípio de multiplicidade de estratégias e as necessidades da era da informatização.

Minha filha desde pequena freqüenta livrarias, porque em nossa família gostamos de ler. Em Havana todos os anos se organiza a Feira do Livro e as pessoas em geral podem comprar muitas obras cubanas e clássicos universais. Isso é um hábito comum e os estrangeiros se admiram com as filas enormes para os ônibus que levam a população a esse evento. Ela gosta dos computadores, mas gosta de se posicionar, dar opiniões e prefere os debates entre os alunos. Também prefere as explicações que o professor dá sobre a matéria. A atividade que ela mais desfruta são os momentos na biblioteca, onde ela pode tirar dúvidas nos livros e contar com a atenção da bibliotecária.(ERNESTO)

Prolongar o tempo de permanência na escola, sem o tratamento adequado das novas tecnologias, pode significar apenas “mais do mesmo”, no dizer de Torres (2003, p. 170). São muitos os fatores que precisam conviver em harmonia para que uma transformação avance no sentido da qualidade para todos.

Gostaria que as aulas por vídeo fossem sempre no horário da manhã e que não fossem tão monótonas. Só gosto das aulas por televisão, quando apresentam imagens movimentadas, cenas de ação, com paisagens bonitas, mas prefiro os dias em que nosso *maestro* promove debates entre os alunos e quando ele mesmo explica a matéria. (CARLA)

Numa jornada ampla, em que o cansaço espreita alunos e professores, as limitações materiais são a principal barreira para a implementação de atividades que tornem a escola mais atrativa. Em alguns casos, a insuficiência de cópias dos vídeos apresentados nas aulas não permite melhor adequação dos horários, o que provoca a dispersão entre os alunos.

Em relação ao uso dos recursos modernos na escola, penso que os alunos aprenderiam melhor se as explicações nas aulas por TV não fossem tão rápidas, principalmente as de Matemática. Minha filha se sente bem na escola, admira os *maestros*, mas se sente cansada, em determinados momentos do dia, quase sempre na parte da tarde, com as classes pela televisão. (ERNESTO)

As inquietações sobre os efeitos das novas tecnologias informativas – sobretudo nos setores mais vulneráveis da sociedade: as crianças e os jovens – formuladas por

investigadores, educadores, pais e alunos, reafirmam-se constantemente, segundo as palavras de Ramos Rivero (2002, p. 2):

A descrição pode ficar monótona. Diante do aluno: o professor e a lousa. Num canto, a janela por onde salta e escapa a imaginação quando o docente não é capaz de fazer com que heróis e fórmulas, oceanos e gerúndios abram mil e uma paisagens à curiosidade do educando. O cinema e, mais tarde, a televisão, o vídeo, o retroprojeto e o controle remoto têm pretendido pôr novos horizontes diante das carteiras. No entanto, não poucas vezes o olhar se choca com espelhos multiplicadores da rotina.

Essas reflexões expressam a possibilidade, ou não, de as escolas se transformarem para que os alunos adquiram conhecimentos de forma independente, em um ritmo individualizado. O computador com seus *softwares*, os vídeos, a televisão educativa em rede nacional poderão lograr muitos avanços. Para Leal García (2004, p. 93), todos esses recursos podem ser utilizados de forma integradora uma vez que as formas de expressão oral e imagens contribuem para o desenvolvimento dos processos lógicos do pensamento e a capacidade de os alunos julgarem por si mesmos. Entretanto, como pano de fundo dessa análise, é necessário considerar as “relações entre a informatização e os modos de favorecer espaços para um trabalho criador, aliado à criticidade, que possibilite às novas tecnologias um papel emancipatório nas escolas” (GIROUX, 1993, p. 41).

4.5 Os dilemas sobre as transformações pretendidas

O fazer educativo recoloca a cada instante a possibilidade do professor instalar o novo nos processos que ocorrem nas ESBs, evidenciando estar em suas mãos apreender os fatores capazes de implementar de forma positiva o modelo projetado. Trata-se de uma relação de contínua construção e negociações em circunstâncias determinadas. De um lado, as organizações centrais que atribuem funções e organizam os espaços, movendo-se numa situação formal; de outro, os professores em formação, os alunos e o coletivo escolar que

criam uma trama própria de cada centro, com suas características, dimensões e desafios, transformando a escola real num campo onde afloram os dilemas¹³⁷.

A novidade é o chamamento para que os professores incorporem seus saberes ao trabalho nas sedes universitárias e nas microuniversidades, mas a legitimação desses saberes, tanto nas concepções político-sociais como nas epistemológicas, ainda é incipiente, apesar dos relativos avanços. A atenção dos pais está centrada no preparo dos PGIs para um maior domínio dos conteúdos das *asignaturas* a ser trabalhadas.

Os professores recebem preparo para ensinar, mas o que ocorre é que são emergentes e não adquiriram os conhecimentos para assumir várias *asignaturas*. Ainda que existam muitos deles inteligentes e capazes para uma, ou duas matérias, isso não dá para tantas disciplinas. A maioria chegará a ser boa, porém ainda existem diversas lacunas e isso se reflete no estudante. Os docentes têm de se preparar mais e melhor para ajudar os adolescentes e, sobretudo ter vocação para o que fazem. Um bom professor deve ser um formador de vontades, um exemplo para seus alunos, uma pessoa que brilha pelo que sabe e pelo que é capaz de conseguir. (EMÍLIO)

Os alunos manifestam a expectativa de uma escola com um dinamismo que não os mantenha tantas horas em frente da televisão e destine uma parte maior de sua jornada diária às discussões e aos estudos que fujam da rotina das salas de aula. A ESB, ao surgir como instituição inovadora, como o espaço em que as atitudes evidenciam posturas, gera ansiedades oriundas das interações de seus diferentes membros, *maestros*, pais e alunos.

Penso que os PGI emergentes, quem sabe daqui a cinco anos, serão melhores, porque hoje eles têm pouca preparação e grande imaturidade. Com frequência se apóiam excessivamente só nas aulas por televisão e os alunos se cansam. Muitos deles são de províncias, como Holguín e Guantánamo, não falam bem, cometem erros de ortografia e não têm educação formal. Minha filha admirava a sua última professora na primária, no sexto *grado*, que era uma pessoa experiente e dedicada, mas que agora se aposentou. Nesse projeto da ESB, creio que é fundamental uma boa base dos primeiros anos na escola, caso contrário o sistema é enganoso, em especial para os alunos que aprendem de modo mais lento. (ANA)

¹³⁷ Segundo Caetano (1997, p. 194), a profundidade do termo “dilema” reside na existência de discrepâncias que se inter-relacionam de modo complexo, fora do âmbito da visão linear do problema que o depure de modo simplista.

Conseguir um bom trabalho dos tutores, para favorecer os PGIs em formação, e operacionalizar as transformações, quando estas extrapolam a esfera dos discursos oficiais, não é algo simples.

No início do ano letivo 2005-2006 tive outra *maestra*, do sétimo *grado*, foi enviada para terminar a carreira na sua província de origem, e a nova PGI parece ter pouca dedicação no preparo das aulas. Considero que, às vezes, ficamos com dúvidas em relação ao conteúdo das aulas, porque a *maestra* se equivoca. Algumas vezes, por engano, nos passa as teleclasses de outro *grado*. A maioria das coisas eu aprendo por mim mesmo e com meus companheiros, pois nos ajudamos mutuamente. Creio que nossa professora precisa se superar. Em algumas ocasiões, penso que nós os alunos sabemos mais do que ela. (RAÚL)

O cerne do problema parece estar num conflito de valores e em níveis de exigência que tornam as opiniões divergentes. Rojas Arce (informação verbal) salienta ser inesquecível o fato de que tudo deverá melhorar quando os jovens se licenciarem e estiverem mais preparados. Acrescento a constatação, emanada das múltiplas etapas deste trabalho, que o projeto não está acabado e existe a perspectiva em curso de muitos ajustes necessários, porém nunca é demais deixar claro que a conceituação essencial não está focalizada nos conteúdos daquilo que se ensina. A opção do modelo concentra-se na atenção ao adolescente e na necessidade de educar para aspectos formativos priorizados no socialismo.

Os PGIs não são sinônimos de grandes conhecimentos. Para isso há os doutores e os especialistas dos pedagógicos. Um bom professor deve saber chegar até o aluno, preocupar-se com sua saúde, pelo seu bem-estar e, dessa forma, motivá-lo para o estudo das *asignaturas*. Também tem de ser um exemplo para seus alunos, em disciplina, organização e trato diferenciado para cada um. Esse aspecto é muito importante para o adolescente e creio que a ESB está se transformando para esse fim. (ERNESTO)

A importância atribuída aos aspectos fundamentais nos *cambios*, a necessidade de os alunos aprenderem de outra forma, com outro olhar sobre a construção dos saberes, também é um fator relevante na percepção dos pais e alunos.

Penso que o sistema é inovador; se levado em frente com as condições necessárias e com rigor, pode ser positivo. Em particular creio que meu filho está aprendendo, porém o que mais se aprende na escola hoje, e às vezes não percebemos isso, é a desenvolver a capacidade e habilidade para atingir o conhecimento com independência, a buscar e chegar às conclusões por si mesmo. Não é tudo que espero, porque lhe falta motivação para aprender

mais, entretanto para mim o importante é que ele se sinta capaz buscar, selecionar o que quer e o que lhe falta completar depois. O projeto tem defeitos e seguramente erros, que irão se retificando, porém é inovador e dialético. Não está acabado, nem fechado e se enriquece a cada dia no debate dos professores de experiência, dos PGIs, dos alunos e especialmente dos pais. As pessoas devem deixar de lado suas posições políticas e saber reconhecer, acima de suas idéias pré-concebidas, aquilo que, dentro do possível, pode melhorar a escola e a sociedade. (EMÍLIO)

Na medida em que se propõe levar em conta o aluno concreto, suas necessidades e aquisições anteriores, os professores deparam-se com muitos questionamentos sobre a diversidade de fatores quase ilimitados e sobre as ferramentas para gerir eficazmente tais elementos. De acordo com Abdalla (2006, p. 103), os professores constroem os seus conhecimentos de ordem prática, quando buscam conexão entre pensamento e ação.

Quando se trabalha com História, Física e Biologia, o aluno deve expressar suas idéias de forma correta, com boa linguagem, coerente e clara. Em Física, para analisar uma lei precisamos levar em conta os fatores sociais e históricos da época. A integração é natural, pois é necessário operar com potências de dez, como por exemplo, no caso do estudo dos glóbulos vermelhos, associando a Matemática à Biologia. De acordo com o projeto elaborado para a ESB, a formação interdisciplinar não se resume somente em integrar conteúdos, mas deve buscar um processo educativo em que a reflexão e a solução de problemas existem na atualidade no país, e no mundo constituem o principal das atividades. (PROF^A. MARIANA)

José, orientando de Mariana, comparte diariamente as práticas desenvolvidas e acumuladas nos anos de experiência. Ele próprio, motivado por sua formação na sede universitária, dentro de um princípio de interdependência colaborativa, demonstra como os professores têm construído suas experiências. No modelo proposto depreende-se a aceitação que o contato do aluno com o conhecimento é mediado pela relação que as práticas escolares estabelecem com as dimensões socioculturais dos educandos.

Do cotidiano¹³⁸ do aluno é que partem as explicações e sempre procuramos relacionar os fatos com a atualidade, pois o contemporâneo sempre desperta

¹³⁸ No sentido que entende Abdalla (2000a, p. 20), a vida cotidiana deve ser entendida e captada como um nível da realidade social. O cotidiano é estruturante, na medida em que se propõe, por exemplo, que a “formação e o desenvolvimento profissional dos professores se dêem com trabalhos sobre e a partir do cotidiano e não apenas presos ao cotidiano e às suas amarras burocráticas”.

maior interesse. O professor não pode separar idéias que por si só caminham juntas. No estudo da História, a Matemática está presente na análise de fatores afetos a uma população, por meio de porcentagens. Temos que considerar as características geográficas do local dos feitos, o que se cultivava, o que se produzia, as construções, os estilos, as espécies vivas originárias da área em questão, numa outra forma de tratar a cultura. O importante é que o aluno construa conhecimentos pela reflexão crítica¹³⁹ em um pensar integrado. (PROF. JOSÉ)

Rojas Arce (2005, p.15), na mesma linha de outros autores, considera que a formação interdisciplinar deve integrar os conteúdos, porém dentro de um processo que valorize a reflexão e as transformações presentes no mundo atual. No dizer de Barbosa (2001, p. 65), sem referência específica à escola cubana, o conhecimento interdisciplinar não se pode restringir à sala de aula, mas deve ultrapassar os limites do saber escolar e se fortalece na medida em que ganha a amplitude da vida social, constituindo a sua prática uma atitude de cada educador diante do conhecimento. Como aponta Ferretti (2006, p. 249), a interdisciplinaridade não representa um aporte inovador no meio educacional e tem sido, em inúmeras oportunidades, defendida por educadores respeitáveis. Entretanto, independentemente dos aspectos pedagógicos positivos, muitas vezes, “corre-se o risco de ser priorizada mais a aplicação dos conhecimentos a situações de caráter instrumental que seu domínio profundo e efetivamente significativo” (id., p. 254).

Conhecimentos mortos, armazenados numa caixa não são úteis, o que se aplica se aprende. É necessário que os professores coloquem os alunos para pensar. Por exemplo, para se fazer um vestido, a Matemática é importante para não se desperdiçar pano. É preciso verificar os cortes curvos ou retos, calcular as áreas, medir o comprimento e a largura. A Química será básica para verificar o que é o algodão, a seda e o poliéster do tecido, para se poder estabelecer uma colaboração entre as disciplinas (PROF^A. MARIANA)

A compreensão restrita da interdisciplinaridade como possibilidade de relacionar conteúdos está presente nas falas dos professores entrevistados, em um discurso que, sem dúvida, constitui fator de legitimidade da política curricular proposta, elaborada pela rejeição

¹³⁹ Para ressignificar a expressão, vale a pena ressaltar o que Gramsci (1991, p. 13) diz a respeito: criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e

das práticas tradicionais predominantes na antiga ESB. Entretanto, ainda que os professores evidenciem preocupação quanto à problemática do relacionamento entre as diversas áreas, isso não significa que a aceitação de uma abordagem interdisciplinar, presente no discurso, seja suficiente para permitir a sistematização de ações integradoras, inseridas numa compreensão da complexidade do conhecimento, que vença obstáculos internos aos próprios sujeitos, decorrentes de sua formação, marcadamente disciplinar. Os PGIs percebem, por exemplo, que a Química partilha conteúdos com a Matemática, que por sua vez, partilha conhecimentos com a Física e a Biologia, evidenciando uma visão de interdisciplinaridade restrita, reduzida ao seu nível mais elementar que é a interdisciplinaridade de ilustração, na qual ao ser trabalhado um tema de determinada disciplina, o professor apenas ilustra com exemplos a que outras disciplinas aquele conteúdo está relacionado, segundo Fazenda (2001).

Cabe, entretanto, nesse particular, ressaltar que o fato de os PGIs, sempre que possível, transitarem pelos três *grados* da ESB com a mesma turma de alunos, favorece a estruturação horizontal e vertical do refletir interdisciplinarmente, da coerência entre pensamento e ação, da superação de visões fragmentadas.

O trabalho realizado pelos PGIs nas freqüentes reuniões com os pais, o empenho dos quadros diretivos da ESB, para esclarecer a essência das mudanças produz reflexos nas formulações dos pais.

Aprendi a interpretar as medidas de um relógio de eletricidade quando era adulto e minhas filhas já viram isso na primária. Hoje em dia a escola não se concentra apenas nos conteúdos teóricos dos programas, mas valoriza a formação integral do aluno, no aspecto prático, na parte político-ideológica de um homem que cuide do meio ambiente, que participe dos trabalhos voluntários da comunidade, que zele por seus companheiros. (ERNESTO)

A escola e a sala de aula produzem efeitos nos processos cognitivos, quando o professor necessita articular a relação entre o pensamento e a ação. Na medida em que os

maestros vivenciam as situações didáticas, o enfrentamento do cotidiano escolar e as diferentes experiências se convertem em meios para a reavaliação de seus próprios saberes. Para Abdalla (2006, p. 103), a prática – “do” e “sobre o” ensino – é gerada tendo como base o espaço social no qual o professor exerce sua profissão.

No meu primeiro ano, logo após sairmos da “Allende”, tudo parecia difícil, porque tínhamos que conhecer os programas das teleclasses e não estávamos, algumas vezes, prontos para responder as dúvidas dos alunos. Eles apresentam questionamentos que nos surpreendem e temos que buscar informação com os tutores ou nas atividades das sedes, para dar uma resposta completa. De um ano para o outro vamos ganhando em segurança, porque as perguntas nos fazem refletir. Essa busca creio que é positiva. Após as apresentações dos temas temos que organizar o debate com os alunos para um proveito melhor das imagens na TV. É bom quando vamos tratar, por exemplo, da fusão da água que os alunos vejam as cenas do derretimento do gelo nos pólos da Terra, mas depois, com eles, temos que pensar nas explicações para as leis da Física e isso se faz melhor quando, de um curso para o outro, acumulamos experiências. (HELENA)

Esse processo de contínua construção e reconstrução exige o fluxo de diálogos, o envolvimento dos diferentes sujeitos que, com suas necessidades e perspectivas, podem contribuir para transformar a escola num espaço de interação em que todos aprendem com os demais – *maestros*, alunos e pais – no sentido da abertura de possibilidades e experiências compartilhadas.

Espero que o sistema ganhe em qualidade, pois há condições para tal, e que meu filho seja capaz de continuar aprendendo a estudar, que conheça suas aptidões para o trabalho independente, que tenha capacidade para interpretar os fenômenos, que saiba expressar-se com coerência, firme em suas opiniões e não seja um repetidor das idéias alheias. (EMÍLIO)

Para melhor compreensão das afirmações anteriores e das perspectivas delineadas para os *cambios* na ESB, é necessário perpassar as múltiplas etapas alicerçadas numa trama única: a formação dos PGIs com as expectativas de crescimento não apenas no “como”, mas também nos saberes de natureza epistemológica; a ampliação das fronteiras com base na experiência acumulada pelos tutores e professores das sedes universitárias, e o chamamento à família para somar esforços e decisões colaborativas. Para tal, como afirma Abdalla (2006, p. 111), não

basta querer, não são suficientes as imposições de regras, é preciso buscar estratégias de mudanças, pois as práticas e a cultura escolar não mudam por decreto.

Pelo que foi observado na implementação do modelo, existe uma considerável atenção centrada nos conteúdos desenvolvidos pelos PGIs, nas teleclasses e nos programas usados em computadores. Entretanto, os PGIs formados “*en la marcha*” necessitam de crescente preparação no plano teórico-conceitual. Para tal, parece evidente a carência de estratégias mais coerentes por parte dos ISPs, de melhor definição dos enfoques teóricos que orientam os *cambios* e de diagnósticos sistemáticos que resultem em maior efetividade do trabalho dos tutores, dos professores das sedes, dos conselhos de *grado* e da direção da própria escola transformada em microuniversidade. É importante observar, tal como adverte Torres (2003, p. 179), nas reformas educacionais, muitas vezes, o fracasso de determinadas políticas é atribuído à “incapacidade de quem o implementa e não à sua concepção e ao seu desenho”.

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 cubana. 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. O caráter determinante das transformações está centrado na formação de um novo professor forjado na escola, como *locus* privilegiado de tal processo. Essa concepção, para fazer frente às exigências de um mundo acelerado por mudanças que poucas vezes convergem para os sonhos de Martí, implica na melhoria dos conhecimentos por parte dos quadros diretivos e dos professores

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*No es mi culpa
de que al igual que a la vieja Luna
se me quede siempre
una mitad en la sombra
que nadie podrá ver desde la Tierra.*

Dulce María Loynaz

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os problemas não existem para ser solucionados;
de fato, eles são os pólos entre os quais se
cria a tensão necessária para a vida.

Herman Hess

Na trilha desta epígrafe, penso que a pesquisa científica é uma contraposição de idéias com caráter meramente transitório, em particular, as relacionadas com a educação. Fariñas León (2003, p. 2), reportando-se à natureza desse princípio dialético, acrescenta que “o antagonismo dos pólos é resolvido não pela exclusão, mas sim pela síntese”. Da estrutura das leis da Física, extrai as relações de causa e efeito, ação e reação, ciente das dificuldades para encontrar avanços e contradições, em um universo de mudanças aceleradas por dois fortes processos simultâneos: transformar a ESB cubana e formar um novo professor.

A contemporaneidade na ESB cubana, no que se refere à formação de professores, imprime novas dimensões acerca de perspectivas, *locus* e espaços: adolescentes estimulados por um provável interesse de seus *maestros* em conhecer suas esperanças e dificuldades, professores com pequeno número de alunos, dispondo de amplos períodos de tempo na escola. Essa representaria uma contraface da exclusão? Seria um estímulo na trajetória dos docentes levados à perda de ambição, ao distanciamento afetivo, ao conservadorismo e às lamentações sobre as atitudes dos alunos?

O percurso metodológico que julguei ser compatível entre o objeto de estudo e minhas experiências em Cuba baseou-se em uma relação dialógica com os documentos, na observação participante e na análise dos depoimentos. As concepções de Bloch, recontextualizadas¹⁴⁰ por Sampaio (1998, p. 301), apontam que a “familiaridade leva quase sempre à indiferença”, visto que podemos distorcer a fonte, deixando de observar detalhes

¹⁴⁰ Na teoria de Bernstein, cada discurso é uma apropriação de outros discursos, dentro do princípio recontextualizador, segundo Santos, L. (2004).

importantes. Nas atividades de campo, quando procurei o dito e o não-dito¹⁴¹, a reflexão precisou ir além dos apontamentos, gravações e relatórios, pois as relevâncias muitas vezes surgiram no saborear das entrelinhas. “O que está nas linhas é precisamente o que não se queria dizer” (DEMO, 2002a, p. 42). Considerando que há limites para o capturável, foi preciso deixar que os dados falassem, e não fossem dirigidos (id., p. 301). O tratamento destinado ao referencial teórico, para a compreensão do macroentorno das escolas, emergiu do cruzamento dos problemas com as características do modelo proposto para a ESB cubana.

A investigação desencadeou-se com a busca de documentos relacionados aos objetivos, justificativas e planos para operacionalizar os *cambios*. Sem a pretensão de definir categorias *a priori*, outros fatores relevantes surgiram no decorrer do processo. De qualquer forma, como pondera Martins (2001, p. 277), “não é tarefa fácil compreender os tortuosos caminhos de uma obra aberta, pois ela é feita de vibrações e minudências”.

Para o entendimento das diretrizes desse contexto transformador, a leitura e a releitura das fontes, com pistas e sinais, configuraram a metodologia. Desse modo, busquei elementos indicadores nessa exploração: como os pais e alunos encaram as mudanças e como as questões do contexto sociopolítico interagem com a escola? A formação concentrada em um ano intensivo atende ao mínimo para o professor trabalhar com uma classe, ou estaria a televisão tomando os espaços do protagonismo docente? Até que ponto os alunos são objetos da burocracia, induzidos a escutar e a obedecer disciplinadamente, ou existe a possibilidade de se construir mentes críticas e desveladoras da realidade?

Entre os múltiplos aspectos da reforma, alguns pontos foram se tornando mais nítidos na pesquisa e outros requereram uma iluminação privilegiada, para que se não fragmentassem as ações que se articulam ao projeto em curso nas secundárias básicas. De início, constatee

¹⁴¹ O não-dito é o que foi procurado em processos de filtragem, que exigiu uma aproximação maior, uma base de confiança e um entendimento da situação, no dizer de Abdalla (2000a, p. 94).

que a compreensão de um processo tão complexo, imbricado na realidade cubana, exigiria esforços além das improvisações realizadas com ânimo construtivo. Haveria a possibilidade concreta de investigar os *cambios* nas escolas cubanas, sem tentar entender o que representa a Revolução e o socialismo na ilha?

Como aponta o Informe da Unesco (2005, p. 15) e diversos outros estudos, inclusive os de Machado (1991) e Freitas, H. (2000, p. 215), o governo revolucionário pôs a escola no centro das atenções, ao depositar na educação suas expectativas de transformar a vitória militar do Movimento de 26 de julho em vitória política, como parte da batalha pelos valores considerados pela Revolução fonte de emancipação social e econômica. A campanha de alfabetização, desencadeada em inícios da década de 60, significou, mais que uma estratégia de política educacional, uma experiência profunda que consolidou as bases do projeto societário cubano, no qual a elevação cultural caminhou junto com as lutas contra a dominação estrangeira.

Por certo, em sua essência esta investigação aponta que o processo educativo em Cuba não pode ser entendido sem o vínculo com as empreitadas históricas, que cunharam um imaginário de vertentes relativo às lutas de liberação, desde a época colonial. O caráter cubano emergiu de uma “cultura de resistência”, consolidada nas lutas, ao longo de trinta anos do século XIX, nas quais pereceram quatrocentos mil cubanos, ou seja, cerca de um terço da população da ilha na época.

Da fala de envolvidos nesse processo, surgiu um sentimento próprio da população cubana propensa a entrelaçar sua trajetória pessoal com a trama histórica do país, a qual oscila, de uma forma periódica, entre o passado de lutas, o presente marcado por dificuldades e os interrogantes do futuro.

O ideário de Martí ainda provoca aguçadas reflexões sobre a formação dos valores societários da ilha. Poderia algum dia Cuba abandonar o pensamento martiano? Assim Rodríguez Rivera (2005, p. 88), resume a complexidade dessa questão:

Pese a seus inimigos e manipuladores, pese aos que ainda não o entendam, Martí é o anseio permanente do maior e mais alto destino imaginado para este povo. Porque se é apóstolo, o é de algo que vai muito além da independência cubana. É apóstolo de um destino que ainda espera por nós.

No meu entendimento, os resultados conclusivos de pesquisas do ICCP e dos ISPs, as discussões presentes nos eventos pedagógicos em Cuba, os discursos proferidos em atos de graduação e o debate travado nos conselhos das ESBs revelam resistências à mera reprodução de práticas das chamadas “modas pedagógicas”. A tradição pedagógica vinculada a Varela, Martí e Varona contribui para uma concepção relativamente autônoma da educação na ilha, com claros reflexos no cotidiano das escolas. Na ordem política, as diferentes etapas da revolução educacional, que se iniciou após 1959, valorizam um legado pedagógico autóctone, o qual contribuiu para a vindicação do trabalho docente em Cuba em um contexto distinto dos postulados neoliberais.

A Campanha Nacional de Alfabetização conjurou dialeticamente fatores sociais que permaneceram dispersos durante a primeira metade do século passado, contribuindo para que o fazer educativo assumisse uma dimensão político-social e o ensino fosse convertido em instrumento de uma cultura participativa, motivador de constantes reflexões acerca dos problemas de Cuba e dos de âmbito internacional, que tendem a afetar a vida do país.

Para Freire (2000, p. 39), “o velho que preserva sua validade, encarnando as tradições, marca presença no tempo e continua novo”. A história cubana tem-se encarregado de reforçar o significado do autêntico e do genuíno, em contraposição ao colonialismo e ao neocolonialismo “disfarçados de universalidade”, no dizer de Fabelo Corzo (2003, p. 206). Cada acontecimento traz à luz a reação contra uma pretensa universalidade que vem de fora, de um mundo dominado ora por Portugal-Espanha, ora pela América do Norte ou, mais

recentemente, pelas regras da globalização, reiterando nos cubanos um afã de originalidade e autoctonia.

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

Em diversos países, há uma nítida oposição à racionalidade técnica e à tendência de negar espaços aos docentes, segundo estudos de Valdés Veloz (2004) e de Giroux (1998; 1997), anteriormente citados. Os *cambios* da ESB cubana, em sua concepção, inserem-se nessa trilha, emancipadora dos professores, em razão da impotência demonstrada pelos quadros diretivos do país para enfrentar as dificuldades manifestas em projetos anteriores, que comprometiam de forma negativa os vínculos entre pensamento e ação e acirravam as distâncias entre as políticas oficiais e as necessidades das escolas.

Ainda que o sistema, nos moldes atuais, apresente uma estrutura centralizadora, os docentes demonstram certa tomada de consciência, quanto ao seu papel crítico na elaboração de diretrizes e nos questionamentos dos determinismos burocráticos, no estilo “*se acata, pero no se cumple*”, que foi a regra de ouro diante de decretos do colonialismo espanhol, segundo Rodríguez Rivera (2005, p. 26). Uma parcela significativa de *maestros*¹⁴², com o intuito de incorporar interesses de natureza emancipadora às suas práticas, cientes da importância do trabalho que desenvolvem, parece, na melhor expressão de *cubanidad*, reabilitar a herança do

¹⁴² Entre estes estão professores entrevistados, observados em visitas às escolas e universidades, aqueles com os quais intercambiei idéias em eventos sobre Educação e outros, com os quais mantive contatos, em minhas viagens a Cuba.

“acatar e não cumprir”. Concordo com Abdalla (2000a, p. 63) em sua ponderação sobre o espaço de possibilidades:

É no campo político social que o ato educativo se institui, se legitima e se constitui, tornando os saberes da docência mais significativos. Significativos na medida em que é no campo político-social que os professores tomam consciência a respeito das normas das instituições em que trabalham, das relações de força a que se submetem e das respectivas implicações.

O modelo para a ESB propõe a descentralização da gestão educativa e o *empoderamiento* de todos os protagonistas que integram a comunidade (CASTELLANOS SIMONS, 2001, p. 14). No entanto, como as reflexões decorrentes da própria pesquisa apontam, o termo mais adequado seria a desconcentração atuando no plano físico-territorial. O desconcentrar caracteriza-se, no projeto, pela implantação das sedes universitárias organizadas por *municipios*, o que representa um fator de valorização do entorno escolar, mantendo a concepção centralizadora no tocante aos objetivos, fins e planos de estudo, com o sentido de “preservar a unidade do sistema”, de acordo com o Mined (CUBA, 2003).

Enquanto a universalização do ensino representa um caráter facilitador da formação inserida no contexto de trabalho, um forte sentido de unidade está imbricado no SNE, com previsíveis pólos de tensão entre os aspectos positivos e negativos dessas concepções, que oscilam entre delegar decisões e inibi-las.

Em meio aos caminhos que têm sido construídos e às soluções propostas no modelo que está sendo implementado em Cuba, existem dilemas e tensões difíceis de resolver, inscritos na problemática geral do país, sobretudo no conflito entre a lógica da emancipação e da regulação. Tudo indica, porém, que os avanços devem ser equacionados como parte das políticas de globalização contra-hegemônicas ou, no dizer de Bourdieu (1998, p. 50), contra o “mito da mundialização” que instaurou a volta de um capitalismo racionalizado e cínico. Entretanto, a real conceituação sobre velhas ou novas ortodoxias, com suas experiências retrógradas ou emancipadoras, restringiu-se nesta pesquisa à área das incertezas, inaugurada por Heisenberg.

Muitas pistas indicam que a ESB cubana, entre o inferno das políticas de interiorização da exclusão e o céu do modelo projetado, situa-se no purgatório do possível, como argumentaram muitos dos meus interlocutores, quando indagados sobre as transformações resultantes das mudanças que ocorreram no mundo em “momentos de ingenuidade”, no dizer de Freitas, L. C. (2004a, p. 139).

Outra questão relevante é a impossibilidade da descentralização ser implementada como uma estratégia isolada, pois a mesma se insere em um conjunto de complexas variáveis em movimento. Por conseguinte a articulação entre a centralização e a descentralização representa um primeiro grande desafio:

A possibilidade de participação na tomada de decisões gera fortes barreiras nos professores e professoras, no pessoal de direção e nos próprios estudantes. A resistência ao *cambio* não é mais que uma expressão do temor e da insegurança que podem experimentar as pessoas diante da autonomia para a qual não estão suficientemente preparadas, habituadas, por longos anos, a formas de trabalho que asfixiavam suas potencialidades para a criação e a inovação pedagógica. (CASTELLANOS SIMONS, 2001, p. 15)

O papel dos *maestros*, fundamentado no fortalecimento da identidade profissional, dentro de uma cultura participativa, é, provavelmente, a forma possível de articular esse desafio. De que forma os PGIs em formação estariam construindo sua identidade profissional? A vigência dessa perspectiva remete às indagações de Abdalla (2000a, p. 162), com sua amplitude de caráter universal: o que está em jogo na identidade do professor? Quais são os valores que fazem com que o professor se conscientize de seu papel na sociedade? O que significa para o docente ser livre em suas maneiras de ser e pensar a profissão?

O ensinar exige intensa reflexão sobre a prática, sobre a relevância dos questionamentos, porque a identidade do professor apenas pode se tornar clara ao analisarmos a profundidade de seu raio de ação. Retomando o sentido proposto na epígrafe dessas considerações, no campo das correntes entre os pólos, recorro aos pontos levantados por Abdalla (2000a, p. 174), que a aprendizagem da profissão desenvolve-se pelo entendimento

sobre as formas de reconhecer, refazer e transformar a própria prática docente. Esse entendimento será cada vez mais ampliado, quando compartilhado pelo coletivo, permitindo assim que a escola se torne o *locus* de formação e produção das especificidades do saber e do fazer educativos.

Os questionamentos sobre a formação docente no discurso oficial, a meu ver, remetem ao conceito de professor reflexivo e à forma com que essa noção se torna, freqüentemente, um “*slogan* alienador no âmbito de reformas educativas mundiais” (ZEICHNER, 1993, p. 22). Ainda que a necessidade de os professores refletirem sobre suas práticas, em oposição aos atos de rotina, constitua um pressuposto presente na escola cubana desde Luz y Caballero, a questão está centrada na forma pela qual as experiências são desenvolvidas e a flexibilidade tem sido utilizada, em muitos casos, como mera palavra de ordem nas iniciativas oficiais.

As transformações na ESB atual apontam para a perspectiva de rompimento com o modelo anterior no qual os *maestros*, muitas vezes, eram levados a imitar as práticas sugeridas por pesquisadores dos institutos centrais e negligenciar os saberes oriundos de suas próprias vivências. Entretanto, questões importantes sobre “o que” deve ser ensino, “o como” e “os porquês” ainda permanecem num âmbito centralizado, uma vez que o dinamismo do processo ensino-aprendizagem está restrito, sob determinados aspectos, ao uso das aulas televisivas e aos programas de computador.

Outro viés a ser considerado, no sentido de um ensino reflexivo, é a valorização das condições sociais do entorno da escola e a idéia de que a reflexão tem que ser conjunta, com a participação de todos os sujeitos, pais, alunos e *maestros*. Nesse âmbito surge a preocupação que o envolvimento dos PGIs em assuntos que ultrapassem as fronteiras da sala de aula – como problemas de conflitos na família e outras dificuldades características dos chamados “grupos em desvantagem social” –, exija demasiadamente energia e tempo, desviando a atenção dos aspectos mais específicos da escola.

A importância destinada aos conselhos de direção, de escola e de *grado* e a forma sistemática como eles atuam constituem um avanço no projeto da ESB. Uma das ponderações relacionadas ao que Zeichner (1993) chama ilusão da reflexão é a insistência em que os professores podem pensar sozinhos sobre seu trabalho:

Uma grande parte do discurso sobre o ensino reflexivo faz pouco sentido, pois fala-se pouco da reflexão enquanto prática social, através da qual grupos de professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros (ibid, p. 23).

De acordo com o *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* da Unesco (2005, p. 15), um dos pontos fortes da educação em Cuba é o mecanismo para compartilhar experiências. Concordo com tais conclusões, na medida em que os dados desta pesquisa indicam crescimento participativo e compromisso dos PGIs na utilização dos planos nacionais de estudo nas diversas ESBs. Quando se definiu, de modo mais nítido, a natureza da crise nesse nível de ensino, o debate promovido nos coletivos das escolas e nos órgãos de direção, passou a contar com o maior envolvimento dos atores do processo, mobilizados em razão da urgência e da extensão dos problemas. “Cuba é digna de menção pela maneira entrosada com que os protagonistas de todos os níveis participam no melhoramento contínuo da escola” (id., p. 200).

Em princípio, creio que os termos associados ao conceito de interdisciplinaridade e de professor reflexivo, polissêmicos e propensos a várias interpretações, não são exclusivos de reformas de feição notadamente neoliberais, que por suas características levaram, em distintos contextos, ao esvaziamento de importantes aportes metodológicos.

Ao parafrasear Haug (2002, p. 40), na afirmação “nada é novo e tudo é diferente”, considero que a intencionalidade na educação cubana faz-se acompanhar de múltiplas medidas viabilizadoras da dimensão político-epistemológica das transformações pretendidas, pois os *cambios* educativos não brotam por geração espontânea. Muitos procedimentos pedagógicos indicados no projeto para a ESB não representam novidades na esfera educativa

e não há como recusá-los. No século XIX, Varela já destacava, como um princípio estruturante das práticas escolares, o protagonismo do aluno, ao afirmar que “o bom professor quanto menos fala, mais ensina”. Para Pérez Lemus (2001, p. 31), Martí considerava que o trabalho e a formação moral não são fins em si mesmos, mas representam partes indispensáveis de um objetivo fundamental: são a própria vida e, simultaneamente, a preparação do homem para a vida. A educação precisa fornecer os meios para resolver os grandes problemas, resumidos por Martí (1975, t. 22, p. 308) na conservação da existência e na obtenção dos meios para torná-la grata e pacífica. A idéia de uma escola politécnica e laboral, associando os conteúdos de ensino das diferentes *asignaturas* com a vida, não é nova, pois os próceres latino-americanos, entre eles Bolívar, referiram-se a essa questão (BALZA VILLEGAS, 1997, p. 2).

O trabalho do tutor, o intercâmbio com os professores experientes, a figura do diretor de *grado* e as atividades desenvolvidas nas sedes são, no meu entendimento, formas de aproximação da reflexividade, como estratégia de intervenção em situações práticas que tendem a minimizar as diferenças entre a concepção e a execução do modelo para a ESB.

Na percepção deste estudo sobre a ESB cubana, acredito que o maior diferencial em relação a distintas reformas, realizadas em outros países, é a constância nos investimentos e a forte determinação política que o Estado imprime à educação. O que me parece significativo na experiência em Cuba é a preocupação com o envolvimento dos especialistas dos ISPs, no plano metodológico e teórico, 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 tarefas, responsabilidades e informações. Outra questão considerável é o cuidado de derrubar as fronteiras em torno das pesquisas realizadas, que devem apresentar uma linguagem direta e compreensível aos *maestros* em formação,

principalmente em seus itens conclusivos, nos quais se arrolam as recomendações decorrentes dos estudos realizados, evitando academicismos exagerados e desnecessários.

A visão retrospectiva da formação docente em caráter emergencial, nos diferentes contextos que evoluem 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 de implementação. 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 as suas práticas cotidianas. As chamadas inovações são introduzidas, sem uma avaliação dos erros e avanços das lições que poderiam ser extraídas dos programas que “caíram da moda”.

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 demarcam e reconfiguram a profissionalização docente, porque não há transformação possível, se as condições materiais mínimas não estiverem asseguradas.

Torres (2003, p. 182) afirma que a ambigüidade das reformas em curso no mundo é sintetizada pela tensão entre o “barato” e o “melhor”, na qual a lógica do mercado¹⁴³, em

¹⁴³ Nas palavras de Freitas, L. C. (2005, p. 11) a globalização retirou o poder das esferas locais, pois quando convém coloca o dinheiro para valorizar, quando não, o retira, como se o capital tivesse se tornado a massa fluante ao redor da terra, sem local fixo, e que, como uma ave de rapina, procura por sua presa.

alguns casos é a única levada em consideração e supera os diagnósticos sensíveis ao contexto social, cultural e organizativo dos sistemas. Creio existir um consenso que não se faz boa educação e nenhum país pode oferecer aos seus cidadãos serviços sociais razoáveis sem uma opção clara pela garantia dos investimentos que permitam a sua oferta pública.

A perspectiva de soluções rápidas e fáceis no momento de desenhar as reformas, muito provavelmente não se enquadra no projeto para a transformação na ESB cubana, pois os próprios relatórios da Unesco (2005, p. 15) apontam o nível considerável do investimento proposto. Segundo o *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* de 2005, entre onze países estudados, Cuba situa-se no grupo de alto rendimento, apresentando o índice de 8,7%, o maior para o produto nacional bruto, aplicado na educação, seguida pela Finlândia (6,4%), país industrializado com um sistema educativo de sólida tradição (id., p. 55).

Apesar das difíceis condições econômicas desencadeadas com o Período Especial e dos conflitos que elas têm gerado, os gastos com o processo educativo são consideráveis de forma que “o investimento nesse ‘capital humano’ tem permitido ao país dispor do mais seguro dos bens”, nas palavras de Rodríguez Rivera (2005, p. 111).

As experiências educativas são “próprias de cada lugar e não é um processo simples transferir inovações” (id., p. 180). Tal enfoque tende a salientar um aspecto propício às mudanças na ESB cubana – as raízes de reflexão dialética fincadas nas circunstâncias históricas locais –, o que possibilita abarcar com mais facilidade as incoerências dos modelos anteriores ao projeto desenvolvido neste novo milênio. Os estudos indicam que há uma atenção voltada aos possíveis desacertos e à consciência crítica de repará-los com prontidão. As conclusões, portanto, acumuladas em retrocessos e avanços, aliadas ao resgate das experiências coletivas no campo educacional, desde a década de 60, representam um fator decisivo na efetividade das transformações. O que foi possível inferir, deste processo de

investigação, é que os institutos superiores pedagógicos, em Cuba, criaram um caldo de práticas, acumuladas ao longo de quarenta anos na formação de professores, capaz de trabalhar os problemas aqui apontados de forma abrangente e com a urgência requerida pela complexidade do processo histórico cubano.

Da estrutura de carreira dos PGIs, muitas dúvidas surgem no que diz respeito ao aligeiramento dos processos. É necessário considerar que a formação, para os ingressantes em agosto de 2003, compõe uma carreira de características normais, não mais de caráter emergente. Condições, tais como: carga horária do primeiro ano, de aproximadamente 2.200 horas-aula de formação geral – preparação metodológica e prática docente –, além de 72 horas-aula de Educação Física como *asignatura* obrigatória, atividades complementares e de extensão, turmas de trinta universitários por sala, equipamentos de tecnologia avançada e a mobilização de quadros dos ISPs, com significativo número de professores experientes, apontam que os fatores para um resultado favorável estão criados. A presença dos tutores nas ESBs, o trabalho nas sedes universitárias, a constância nos investimentos para atender, alojar e garantir as condições de estudo e preparo das atividades docentes revelam elementos distintos das reformas “aligeiradas”.

Não é do escopo deste trabalho tecer considerações comparativas, todavia é necessário aclarar alguns pontos, sem pretender qualquer exaustividade em uma questão tão complexa. Alguns cursos superiores na área de educação no Estado de São Paulo, para formar professores das últimas séries do ensino fundamental e do ensino médio, apresentam cargas horárias em torno de 2.020 horas-aula e mais mil horas, distribuídas em outras práticas, no total dos quatro anos da carreira, cujo funcionamento e efetividade despertam inquietações sobre a forma “acadêmica” de execução. Esse caminho parece enquadrar-se no projeto de buscas por soluções “práticas”, sem aprofundar a formação teórica requerida, “convertendo assim o docente num *practitioner*”, no dizer de Freitas, L. C. (2004b, p. 96). Nesses casos, em

geral, o processo de transmissão, assimilação e acumulação de informações ignora o olhar crítico sobre as experiências relacionadas ao saber docente e às conjunturas históricas. “A questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa. O problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador” (id., p. 96).

Dessas reflexões emergem temas como a cobertura da reforma, a universalização do ensino em todos os níveis e o acesso ao Sistema Nacional de Educação, suscitando uma análise em torno do binômio quantidade-qualidade. Nessa dualidade¹⁴⁴, cada termo tem sua própria razão de ser, agindo na prática como uma unidade de contrários; estes contrários, ainda que possam se repelir, também se necessitam.

Um dos aspectos apontados como barreira às transformações pretendidas na ESB cubana é a atomização do currículo, ou seja, a necessidade de integrar as *asignaturas*. Como esclarece Rojas Arce (informação verbal), algumas mudanças necessárias ainda não se concretizaram, pois seriam excessivamente custosas, por suas implicações na troca de toda a bibliografia, programas e documentos. Informes do Mined e critérios de professores dos ISP vinculados às ESBs, indicam que as estratégias da entrega pedagógica da escola primária à ESB é muito formal, não revelando algumas das peculiaridades do processo, porque “o diagnóstico não abarca todas as arestas do desenvolvimento dos adolescentes e em geral é centrado em insuficiências” (REYES GONZÁLEZ, 2005, p. 6).

Parafraseando Postman (1998), as novas tecnologias nem acrescentam, nem subtraem coisa alguma, simplesmente “elas mudam tudo”. Contudo, a expectativa que se depreende das conclusões deste estudo é que os recursos proporcionados pelo uso da televisão e do computador na ESB poderão complementar de forma mais adequada o trabalho dos PGIs, a

¹⁴⁴ A quantidade não é uma dimensão inferior ou menos nobre da realidade, mas simplesmente uma face dela. E a qualidade não precisa inevitavelmente significar enlevo, espiritualidade ou divindade (DEMO, 2002a, p. 3).

medida que os *maestros* obtiverem mais domínio das práticas docentes. A aplicação insuficiente das potencialidades que esses meios representam para estimular a busca de novos conhecimentos é ocasionada pela alta frequência e tempo de duração das apresentações televisivas. Tal fato parece ter resultado em fadiga tanto para professores, que não dispõem de tempo para analisar previamente o conteúdo a ser trabalhado, como para os alunos que gostariam de ampliar o tempo reservado aos debates. Entretanto, apesar das insuficiências que demonstram no domínio das práticas em sala de aula, acredito que os PGIs estão sendo formados dentro da concepção de que o trabalho do professor tem um aporte pedagógico, humano e cultural que o distingue de um monitor condicionado a operar com *softwares*. O próprio resultado apontado por Rojas Arce (2004, p. 22), na pesquisa denominada *Caracterización del proceso de implementación del nuevo modelo de secundaria básica y recomendaciones para su mejoramiento*, esclarece ter sido criada “uma nova situação educativa nas aulas com a implementação das teleclasses e das vídeoclasses, o que requer maior estudo”.

De acordo com Reyes Gonzáles (2005, p. 16), a falta de domínio profundo do conteúdo nas *asignaturas*, por parte dos docentes, constitui uma limitação a ser debatida. A adequação das práticas docentes às peculiaridades de cada classe encontra-se arrolada nas dificuldades não superadas. Essa preocupação tem acento permanente nos horizontes da pedagogia¹⁴⁵.

Com a globalização, o conflituoso entrelaçamento da escola com o trabalho e sua inserção no campo dos valores aponta a transformação pretendida na ESB cubana como opositora aos modelos que reduzem a educação a um simples problema setorial, com visível desprezo pelo papel da escola na formação do homem. Ainda que antagônicas, nas

¹⁴⁵ Como esclarece Saviani, N. (2000, p. 40), sem referência específica às transformações na escola cubana, a conquista de um saber sistematizado exige um compromisso político que deve ultrapassar, na sua capacidade, as aparências – o que é impossível sem o domínio do conteúdo a ser trabalhado e dos métodos e técnicas que possibilitem um fazer apropriado.

concepções das duas tendências – a dos países centrais 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. Cabe nesse aspecto, salientar que os verdadeiros fins – o sentido teleológico – da educação encontram-se, verdadeiramente, em arenas contrárias. Na tentativa de problematizar essas idéias, destaco o posicionamento de Pérez Lemus (2001, p. 32):

Na ótica neoliberal, ou próxima às suas intenções, proclama-se uma educação para o trabalho ou uma educação em tecnologia, porque dessa maneira satisfazem-se plenamente os interesses da época, segundo os mais exigentes seguidores da corrente. É necessário aclarar que também se escutam vozes autorizadas, tratando de humanizar essas propostas com a “tecnologia humanística” entre outros “edulcorantes”. Isso resulta num humanismo adicionado de fora, que não está na essência daquilo a que a educação se propõe.

Com o fenômeno da mundialização e os novos padrões impostos ao trabalhador com o uso de tecnologias sofisticadas, apenas as “torneiras da instrução” foram um pouco mais abertas, como pondera Freitas L. C. (2004b, p. 93). A conseqüência mais nefasta dessa concepção é a forma pela qual o jovem passa a considerar a vida laboral, encarada sem elementos motivadores capazes de enriquecê-lo como ser humano. Concordo com Palma Filho (2001, p. 27) quando enfatiza:

A escola é local de conflito, pela simples razão de que sua função social é dupla – preparar trabalhadores e formar cidadãos. Nas economias de mercado, essas duas funções acabam enredadas num antagonismo insolúvel, uma vez que a formação do cidadão implica no aprendizado da igualdade de oportunidades e no respeito aos direitos humanos, elementos que freqüentemente são incompatíveis com a preparação para o trabalho num sistema dominado pelo grande capital em sua fase transnacional e globalizado.

As pesquisas efetuadas por Machado (1991) concluíram que a escola cubana, por deficiências – “mais em sua aplicação, do que em sua concepção” – não conseguia formar adequadamente indivíduos motivados para o trabalho, assim como as demais instituições, tais como a família, as organizações de massa e os meios de comunicação, evidenciando lacunas na formação de valores, como a autodisciplina e a responsabilidade. Para ilustrar esse fato, foi

apontado o número de jovens que se evadiu das escolas e que não se integrou à vida profissional, problema que, pelas inúmeras razões indicadas neste trabalho, não foi satisfatoriamente superado no advento do novo milênio.

De acordo com Demo (2002b, p. 99), “explicações de uma época não servem para outras, a menos que sejam reconstruídas”. Numa das possíveis reconstruções, entendo que o quadro descrito por Machado foi configurado num período histórico bastante complexo na vida do povo cubano, em plena vigência da “teoria das circunstâncias”, quando seus fervorosos adeptos aguardavam a queda eminente de muitos dominós que até hoje permanecem de pé. O sistema que, como em um furacão, seria varrido pela avalanche dos fins sobreviveu às adversidades apontadas por Machado (1991) e a outras mais intensas que se apresentaram em meados da década de 90.

Ainda, nas palavras de Castellanos Simons (2001, p. 2), “Cuba está no mundo e com o mundo”, sendo parte integrante da sociedade planetária, que surgiu com o novo milênio, portanto, sujeita ao fenômeno mundializado, em que as engrenagens do sistema produtivo, com o crescimento da informatização, não acarretaram aumento de emprego. A adaptação de uma parte considerável da população cubana ao mercado informal, compatível com níveis de escolaridade mais baixos, forçou as expectativas no sentido negativo em relação à escola, e à importância da educação dentro da sociedade. O próprio sentido do trabalho, como valor, foi afetado a partir da segunda metade dos anos 90, quando ocorreram *cambios* socioeconômicos, entre eles a diversificação no caráter das propriedades e das novas formas de produção. Tais fatores foram considerados na formulação do projeto educativo da ESB, no contexto do socialismo. Conseqüentemente, o modelo almeja reformular os elementos de articulação entre o caráter geral, o politécnico e o laboral nas ESBs.

A ação evolutiva 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, conformariam um modelo de bem-estar, embasado em elevados níveis de consumo e com tendências à mentalidade de consumidor acima da consciência de produtor, problemas que dificultavam a consolidação da escola na esfera dos valores, especialmente na faixa etária mais vulnerável, que é a puberdade.

Diante dos rumos da ciência e da tecnologia no início do milênio, o estudo de temas controversos, como trabalho, valores e educação, implicam aprofundar a relação intrínseca das dimensões teóricas e práticas dos conceitos confrontados nesse cenário. As controvérsias remetem à idéia de subjetividade e dos valores absolutos em crise, tornando mais difíceis os mecanismos de valoração que se apresentam cada vez mais sujeitos a uma impositiva indiferença e às atitudes frias.

Quando se pensa na escala de valores fundantes da nacionalidade cubana, emerge a tendência voltada às circunstâncias econômicas e sociais que obrigaram as instituições educativas a colocar de lado alguns esquemas e reorganizar suas prioridades. Considerando a deterioração dos princípios identificados fortemente com a ética da Revolução, especialmente o coletivismo, verificam-se múltiplos impasses não restritos exclusivamente aos jovens, ainda que os efeitos da crise econômica manifestem-se com maior agudeza na adolescência.

Como consequência, produziu-se uma perda significativa no campo dos valores¹⁴⁶ e o modelo projetado para a ESB, no meu entendimento, busca consolidar um corpo de resistência, no qual os coletivos das escolas, contornando a perspectiva de soluções pessoais, são orientados a um trabalho na defesa dos princípios do socialismo, com forte tendência para evidenciar os verdadeiros objetivos da educação cubana. A intencionalidade declarada nas práticas e nos discursos é conseguir “um alto nível de ideologização do ensino” (Rojas Arce, 2000, p. 25), em clara negativa ao aspecto comum na maioria das reformas em outros países,

¹⁴⁶ A possibilidade real de implementação dessas idéias pressupõe certo dinamismo, pois concordando com as concepções de Goergen (2005, p. 1.005), “valor não é algo estático que possa ser conhecido e depois conservado”.

marcadas pela descaracterização do cunho ideológico, sob uma pretensa “dimensão técnica que, no senso comum, tende a ser percebida como neutra” (FERRETTI, 2006, p. 242).

Do modelo proposto para a ESB, flui a urgência de que a precisão, a legitimidade e os avanços sejam vivenciados pelos professores, e não impostos. Desse modo, na implementação das transformações, o que parece existir de significativo é a possibilidade de educar dentro de uma relação dialógica entre o educador e o educando.

Todas essas expectativas sobre o desempenho dos PGIs, aliadas às pressões dos pais e órgãos diretivos, mais o desgaste físico provocado pela rotina nas salas de aulas, justificam verdadeiramente a denominação de *valientes*, atribuída com justiça aos PGIs em formação. Os adolescentes da ESB, ainda que conformados em classes com pequeno número de alunos, agregam ao pleno vigor da idade os traços próprios do caráter cubano, um povo burlador¹⁴⁷, de acordo com Rodríguez Rivera (2005, p. 68), capaz de imprimir às escolas um clima jocoso, provavelmente desconhecido aos pesquisadores das instituições suíças.

O modelo que se implementa, acredito ser, antes de tudo, uma resposta à necessidade de fortalecer a ação educativa para a adolescência, pensando em suas particularidades, e, conseqüentemente, nesta etapa complexa do contexto político-social do país, consolidar os valores priorizados pela revolução cubana. A meu ver, não há negligências na atenção que o ensino integral requer, e nem o risco de promover-se a subsunção dos conhecimentos disciplinares, porque no SNE cubano, a formação da personalidade implica o envolvimento das esferas intelectual, física, político-ideológica, moral, politécnica, técnico-científica, estética e patriótico-militar. As dimensões da educação no socialismo pressupõem a concepção dialética no planejamento das *asignaturas*, voltado à vinculação da escola com a vida, do estudo com o trabalho, levando em conta que os chamados “adestramentos

¹⁴⁷ Uma das qualidades mais facilmente identificáveis no cubano é o bom humor, que o conduz a criar histórias cômicas, geralmente relacionadas às dificuldades do seu cotidiano e aos temas políticos, sendo raro encontrar entre os cubanos uma atitude complexada, com marcas de humilhação e servilismo (RODRÍGUEZ RIVERA, 2005, p. 70).

específicos” perdem a vigência em pouco tempo. A ESB, de acordo com Pérez Lemus (2001, p. 35), “não deve reforçar a separação entre o trabalho manual e o intelectual”. No discurso oficial, a formação para o trabalho deve ser comum a todos os estudantes, com base na especificidade que será desenvolvida posteriormente. A lógica multidisciplinar da ESB cubana admite que a compreensão dos processos sociais, o estudo dos fenômenos da natureza e dos avanços tecnológicos, facilitadores de uma aprendizagem significativa, exigem conceitos científicos apreendidos nas suas raízes epistemológicas. Disso pode-se concluir que o pretendido não é a pura eliminação das disciplinas e da especificidade das ciências, o que comprometeria a aquisição de conhecimentos como um todo.

A universalização do ensino superior em Cuba, na perspectiva de deter as exigências delineadas sob os signos meramente econômicos, parece estar voltada para a formação integral dos indivíduos e não moldada exclusivamente para atender a produção, como se as pessoas fossem meros instrumentos do mercado de trabalho. Penso que estão assegurados os critérios de acesso à educação superior, entrelaçados às condições de permanência, como parte de uma trajetória iniciada nos níveis primários e secundários, e não somente no momento de chegada à universidade.

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 “desfiliados”, pertencentes aos grupos em “desvantagem social”, e os que conhecem a “filiação”, 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 que superem a desigualdade social e a degradação dos valores humanos, entre eles a solidariedade. Possibilitou-me entender, igualmente, que na concepção do desenvolvimento sustentável e justo, as categorias estudo e práticas laborais não podem estar submissas à hegemonia do capital, ao “culto da ciência e da tecnologia como insumos econômicos”, no dizer de Ferretti (2006, p. 256), uma vez que a relação entre o trabalho e a politecnia deve articular-se na perspectiva de superação da exclusão social.

O discurso desterritorializado sobre os valores éticos na educação, que circula no processo globalizador acerca das novas demandas postas para as políticas educativas, tem resultado, quase sempre, em culto ao mercado e ao modelo de bem-estar social baseado no consumo. Transformar a escola numa perspectiva emancipadora, no meu entender, pressupõe um antagonismo com as concepções do pensamento neoliberal. Diante desse quadro, pondero que a produção do saber escolar não se pode ater apenas ao domínio do conhecimento técnico-instrumental, evidenciado na competitividade dos arranjos financeiros, nas inovações voltadas para o lucro; isto é, mais na aquisição de destrezas e menos na dimensão que trabalha relacionalmente com a emancipação do indivíduo.

Acreditando que o estudo das reformas educacionais, dentro das políticas de transformação, é um incentivo às reflexões, minha postura, quanto à busca de um

distanciamento e suas conseqüências, reconhece e admite ser “a neutralidade uma forma de se engajar na realidade, ou seja, uma posição tomada diante de um objeto, não a falta de posicionamento”, parafraseando Demo (2002a, p. 38). Como a única segurança, circunscrita ao método científico é a realidade, e o seu caráter provisório, penso ser necessário, no campo da ciência, o compromisso com a discutibilidade, com a atitude aberta e crítica. “Só pode ser aceito como científico aquilo que for discutível” (id., p. 39).

Descortinar uma organização escolar diferente, que traz em sua concepção outras formas de olhar o conhecimento, não é tarefa simples. As mudanças pretendidas na ESB cubana objetivam articular um fazer pedagógico distinto e a formação de um novo professor. Entretanto, como prudentemente afirma Dayrell (2001, p. 1), ao analisar a escola como espaço sociocultural, da confrontação emergem dois paradigmas: “um idealizado com toda carga de expectativas e sonhos, e o outro, construído no limite das condições humanas e no âmbito das dificuldades de várias ordens”. Dessa tensão, advém a expectativa de que o tempo logre conciliar as transformações pretendidas e as mudanças concretizadas na ESB cubana. Creio que os *cambios* propostos para a ESB em Cuba estão inscritos em um horizonte de constantes lutas e resistências. “A roda da história não pára, é verdade; resta saber, porém, quando dará a próxima volta” (CALDAS JÚNIOR, 1987, p. 207).

As considerações tecidas neste trabalho não apresentam caráter conclusivo, pois o processo de reforma ainda está em curso. García Márquez, em inúmeras ocasiões, afirmou que escrever sobre os fatos em Cuba é uma tarefa impossível: “É preciso escrever de novo todos os dias, não se pode terminar nunca, como nos contos das mil e uma noites” (NEPOMUCENO, 1986, p. 13).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão** (Um estudo em escola pública). São Paulo, 2000a. Tese (dout.) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. [v.1: texto]

_____. **Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão** (Um estudo em escola pública). São Paulo, 2000b. Tese (dout.) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. [v.2: anexos]

_____. **O Senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ABRAMO, Claudio. **A Regra do jogo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar: um espaço de participação da comunidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, n.22, p.35-46, jan./abr.2003. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe22/anped-22-art04.pdf>. Acesso em: 20 out. 2005.

AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre Estado, privatização e descentralização. **Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, v. 22, n.74, p.163-189, abr.2001.

ÁLAMO DE JOY, Caridad. **Imágenes martianas**. La Habana: Patronato Del Libro Popular, 1960.

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editorial, 2001.

ALARCÓN DE QUESADA, Ricardo. Introducción a un libro imprescindible. In: TORRERA CRESPO, Ramón; BUAJASÁN MARRAWI, José. **Operación Peter Pan: un caso de guerra psicológica contra Cuba**. La Habana: Política, 2000. p.7-9.

_____. La Universalización de la universidad por un mundo mejor. In: ENCUESTRO 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.

ALONSO, Dora. **El Año 1961**. La Habana: Letras Cubanas, 1981.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos M. **El Diseño curricular**. La Habana: Pueblo y Educación, 2001.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILE, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.9-38.

ANDES. Sindicato Nacional. **A Educação na América Latina: direito em risco.** Disponível em: <www.andes.org.br/imprensa/ultimas/para_imprimir.asp?key=3067>. Acesso em: 16 abr. 2005.

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

_____. A Pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2004b.

ANTONIOLI, Lia Madalena Ramponi. **Fontes semelhantes, vertentes diferentes: a formação do professor primário no Brasil e em Cuba na década de 1960.** Um estudo comparativo. São Paulo, 2003. Dissert. (mestr.) Universidade de São Paulo.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade.** São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, v.22, n.74, p.251-283, abr.2001.

ARELLANO MARÍN, José Pablo. Competitividad internacional y educación en los países de América Latina y el Caribe. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.30, dic.2002. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie30a03.htm>>. Acesso em: 25 fev. 2006.

ARÉVALO OCAÑA, Anilcie. Un big close-up al rostro de la moda. In: **Revista Educación.** La Habana: Pueblo y Educación, Instituto Cubano del Libro, n.107, p.14-17, sept./dic.2002.

AUGIER, Angel. Prólogo. In: MARTÍ, José. **Versos sencillos.** La Habana: Tertulia, 1961.

_____. Selección, prólogo y notas. In: GUILLÉN, Nicolás. **Nicolás Guillén: autobiografía.** La Habana: Letras Cubanas, 2001. p.5-47.

BACA, Juan David García. **Simón Rodríguez: pensador para América.** Disponível em: <<http://www.garciabacca.com/libros/simonrodriguez.html>>. Acesso em: 20 maio 2005.

BALZA VILLEGAS, Maria Alejandra. **Bolívar y la Educación.** Disponível em: <<http://www.monografias.com/trabajos33/bolivar-education/bolivar-ducation.shtml>>. Acesso em: 25 fev. 2006.

BARALT, Blanche Zacharie de. **El Martí que yo conocí.** La Habana: Centro de Estudios Martianos, Pueblo y Educación, 1990. (Col. Testimonios)

BARBIER, René. **A Pesquisa ação.** Brasília: Plano, 2002.

BARBOSA, Derly. A Competência do educador popular e a interdisciplinaridade do conhecimento. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo: Cortez, 2001. p.65-78.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. A Avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade.** São Paulo: Cortez, Campinas: Cedes, n.75, p. 48-66, ago. 2001.

BARRIO, Margarita. Hoy, elecciones pioneriles. en 14 de octubre de 2005. **Diario Juventud Rebelde: Diario de La Juventud Cubana,** La Habana, 14 oct. 2005.

BÁXTER PÉREZ, Esther. El Proceso de investigación en la metodología cualitativa. In: COLECTIVO DE AUTORES. **Metodología de la investigación educacional**. La Habana: Félix Varela, 2003.

BEAUVOIR, Simone de. **Cartas a Nelson Algren**: um amor transatlântico 1947-1964. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

BECALLI PUERTA, Laura et al. Preparación para el desempeño profesional del director de sede universitaria: una experiencia en la universalización de la educación superior pedagógica en Matanzas. In: PEDAGOGÍA 2005. **Resumen**. La Habana, 2005.

BECKER, Margaret Louise. Prólogo. In: GUERRERO, Antonio. **Desde mi altura**. La Habana: José Martí, 2001. p.13-17.

BENEDETTI, Mario. **Antología poética 1948-1991**. La Habana: Casa de Las Américas, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas** I, II, III. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BIANCHET, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BLOCH, Marc. **Introdução à história**. 4. ed. Lisboa: Europa-América, s/d.

BORGE, Tomás. Presentación. In: CASTRO, Fidel. **Un grano de maíz**. La Habana: Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado, 1992. p.9-15.

BORON, Atilio. **Tras el Búho de Minerva**: mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo. La Habana: Ciencias Sociales, 2003.

BORON, Atilio, et. al. **La Trama del neoliberalismo**: mercado, crisis y exclusión social. La Habana: Ciencias Sociales, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos 2**: por um movimento social europeu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. [Trad. André Telles]

_____. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRANDÃO, Inácio de Loyola. **Cuba de Fidel**: viagem à ilha proibida. São Paulo: Cultura, 1979.

BUCH, Luis M.; SUÁREZ, Reinaldo. **Gobierno revolucionario cubano**: primeros pasos. La Habana: Ciencias Sociales, 2004.

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

_____. **La Lucha del pueblo por una escuela cubana, democrática y progresista en la república mediatizada**. La Habana: Pueblo y Educación, 1995b.

CAETANO, Maria Teresa. Dilemas da profissão. In: ESTRELA, Maria Teresa (org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p.191-221.

CALDAS JÚNIOR, Antonio Luiz. **Previdência e relações sociais no campo**: revisão histórica, avaliação e expectativas. São Paulo, 1987. Tese (dout.) Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, M. R.; MIZUKAMI, M. G. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUSCar, 1996. p.139-152.

_____. **Sociedade, educação e cultura(s)**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANFUX GUTIÉRREZ, Jaime et al. **La alfabetización**: historia y autenticidad en Cuba. La Habana: Pueblo y Educación, 2006.

CARTILLA CUBANA. **Leer vivir servir**: Campaña Nacional de Alfabetizadores, Concilio Cubano de Iglesias Evangélicas. La Habana: Salud, 1959.

CARVALHO, Edgard de Assis. **Enigmas da cultura**. São Paulo: Cortez, 2003.

CASASSUS, Juan. **First international comparative study of language, mathematics and associated factors for students in the third and fourth grade of primary school**. Santiago (Chile): Orealc/Unesco, 2002.

_____. A Reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.114, p.7-28, nov. 2001. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sic_arttex&pid+S0100-> Acesso em: 25 maio 2005. [Trad. Luiz Pontual]

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.

CASTILLO SUÁREZ, Silvia. El proyecto “Los Chicos del barrio”: una estrategia promotora de la educación con equidad. In: PEDAGOGÍA 2005. **Resumen**. La Habana, 2005.

CASTRO ALEGRET, Pedro Luis. **Cómo la familia cumple su función educativa**. La Habana: Pueblo y Educación, 2002.

_____. 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. **Los Derechos Humanos**: 1959-1988. La Habana: Política, 1989a.

_____. **Discurso en la clausura del 4º. Congreso Internacional de Educación Superior**. La Habana, Teatro “Karl Marx”, 6 febr. 2004.

_____. Discurso pronunciado en el acto de inauguración de la secundaria experimental José Martí. La Habana, 6 sept. 2002. **Juventud Rebelde**, 7 sept. 2002a.

CASTRO RUZ, Fidel. Discurso pronunciado por el Presidente de la República de Cuba Fidel Castro Ruz. In: ACTO DE GRADUACIÓN DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE LA CIUDAD DE CÁRDENAS. Matnazas, 21 jul.2005. **Tabloide Granma**, La Habana, n.5 (esp.), 2005a.

_____. Discurso pronunciado por el Presidente de la República de Cuba Fidel Castro Ruz en la clausura del congreso. In: PEDAGOGÍA 2003. La Habana: Teatro Karl Marx, 2003a.

_____. Discurso pronunciado por el Presidente de la República de Cuba Fidel Castro Ruz. In: ACTO DE GRADUACIÓN DEL PRIMER CURSO EMERGENTE DE MAESTROS PRIMARIOS, 15 de mayo 2001. **Tabloide Granma**, La Habana, n.4 (esp.), 2001.

_____. Discurso pronunciado por el Presidente de la República de Cuba Fidel Castro Ruz. In: ACTO DE GRADUACIÓN DE LA SECUNDARIA BÁSICA EXPERIMENTAL JOSÉ MARTÍ, Palacio de las Convenciones, 23 jul.2005. **Tabloide Granma**, n.6 (esp.), 2005b.

_____. Discurso pronunciado. In: ACTO DE INAUGURACIÓN DEL CURSO DE FORMACIÓN EMERGENTE DE PROFESORES INTEGRALES DE SECUNDARIA BÁSICA. La Habana: Teatro Karl Marx, 9 sept. 2002b.

_____. Fragmentos del discurso pronunciado por el Presidente de la República de Cuba, Fidel Castro Ruz. In: ACTO DE INAUGURACIÓN OFICIAL DEL CURSO ESCOLAR DE 2003-2004, 8 sept.2003. **Granma**, La Habana, 2003b.

_____. Fragmentos del discurso pronunciado por el Presidente de la República de Cuba. In: ACTO DE INAUGURACIÓN OFICIAL DEL CURSO ESCOLAR DE 1977-1978, 1º. sept. 1977. **Granma**, La Habana, 1977.

_____. **La História te absolverá**. La Habana: Ciencias Sociales, 1985a.

_____. Intervención del Presidente de la República de Cuba, Fidel Castro Ruz. In: ACTO DE ENTREGA DE 254 ESCOLAS DA CAPITAL, RECONSTRUÍDAS OU CONSTRUÍDAS. **Granma**, La Habana, 2002c.

_____. **Nada podrá detener la marcha de la historia**: entrevista concedida a Jeffrey Elliot y Mervin Dymally sobre múltiples temas económicos, políticos e históricos. La Habana: Política, 1985b.

_____. **Por el camino correcto**. La Habana: Política, 1989b.

_____. **Un grano de maíz**. La Habana: Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado, 1992.

CATANI, Afranio M.; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.) **Reformas educacionais em Portugal e Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CECEÑA, Ana Esther (comp.) **Hegemonías y emancipaciones en el siglo XXI**. Buenos Aires: Clacso, 1998.

CEREZAL MESQUITA, Julio. El Carácter laboral y politécnico de la enseñanza en la secundaria básica. In: GARCÍA RAMIS, Lisardo et al. **Propuesta curricular para la escuela secundaria básica actual**. La Habana: Pueblo y Educación, 2004. p.75-87.

CHACÓN NARDI, Rafaela. **Martí: momentos importantes**. La Habana: Gente Nueva, 1984.

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.

_____. El Síndrome de la tecnología educativa. **Revista Educación**. La Habana: Pueblo e Educación, Instituto Cubano del Libro n.7, p.2427, sept./dic. 2002.

CHÁVEZ RODRÍGUEZ, Justo; GARCÍA RAMIS, Lisardo. Una Experiencia para compartir. **Revista Educación**. La Habana: Pueblo e Educación, Instituto Cubano del Libro, n.113, p.19-23, sept./dic. 2004.

CHESNAIS, Jean Claude. **Determinants of Below-Replacement Fertility**: Expert group meeting on Below-Replacement Fertility, Population Division, Department of Economic and Social Affairs. New York: United Nations Secretariat, 1997.

CHOMSKY, Noam et al. **Nueva hegemonía mundial**: alternativas de cambio y movimientos sociales. Buenos Aires: Clacso, 2004.

CIRULES, Enrique. **O Império de Havana**. São Paulo: Página Aberta, 1995. [Trad. Emir Sader]

COLECTIVO DE ESPECIALISTAS. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación de Cuba. **Pedagogía**. La Habana: Pueblo y Educación, 1984.

COLECTIVO DE PERIODISTAS. La Juventud Rebelde. **Nosotros los jóvenes cubanos**. La Habana: Ciencias Sociales, 1978.

COMISIÓN NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN. Ministerio de Educación. **Manual para el alfabetizador**. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1961.

CONGRESO DEL PARTIDO COMUNISTA DE CUBA, 1, 1975. *La Habana*: tesis y resoluciones. La Habana: Ciencias Sociales, 1981.

CORAGGIO, José Luiz. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.75-121.

CORTINA BOVER, Victor Manuel. La Educación en Cuba: tercera revolución educacional. In: SANTOS, Marcos Ferreira (org.) **Imagens de Cuba**: a esperança na esquina do mundo. São Paulo: Zouk, 2002. p. 43-55.

CUBA. (República de). Asamblea Nacional del Poder Popular. Código de familia: ley 1.289, de 14/2/1975. **Gaceta Oficial Ordinaria**, n.16. Disponible em: <http://www.gacetaoficial.cu/codigo_de_familia.htm>. Acesso em: 20 maio 2006.

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

_____. **El Desarrollo de la Educación**: informe nacional. La Habana: Oficina Internacional de Educación, 2001.

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

_____. La Educación en Cuba. In: PEDAGOGÍA 97. **Encuentro por la unidad de los educadores**. La Habana, 1997.

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

_____. **Pedagogía**. La Habana: Pueblo Y Educación, 1981.

_____. **Proyecto de escuela secundaria básica**. La Habana, vers. 7 abril 2003

CUBA (República de). Ministerio de Relaciones Exteriores. **Cuba y su defensa de todos los derechos humanos para todos**. La Habana, 2004b.

CUMERLATO, Corinne; ROUSSEAU, Denis. **A Ilha do doutor Castro**. São Paulo: Peixoto Neto, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1995.

CURY, Carlos Roberto. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, Dagmar et al. (org.) **O Ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. p.15-32.

DALTON, Roque. **La Ternura no basta**. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas, 1989.

DANEL RUAS, Octavio Oscar. El Trabajo de tutoria en las sedes universitarias municipales. In: PEDAGOGÍA 2005. **Resumen**. La Habana, 2005.

DÁVALOS, Fernando. **Mi Habana querida**. La Habana: Si-mar S.A., 1999.

D'ÁVILA, Roberto. **Fidel em pessoa**: a íntegra da primeira entrevista de Fidel à televisão brasileira. Porto Alegre: L&PM, 1986.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 2002a.

_____. **Charme da exclusão social**. Campinas: Autores Associados, 2002b.

DEPARTAMENTO DE ACTIVIDADES CULTURALES. **Universidad de La Habana**. La Habana, ene./abr. 1983.

DEPRESTE CATONY, Leonardo. **Cuba en citas 1899-1952**. La Habana: Gente Nueva, 1987.

DÍAZ BERNAL, Aileen. Estado actual de la expresión oral en la enseñanza primaria desde una mirada curricular. In: PEDAGOGÍA 2005. **Resumen**. La Habana, 2005.

DÍAZ FUENTES, Felisa. El Cambio en secundaria básica: un proyecto de nuevo tipo. In: PEDAGOGÍA 2005. **Resumen**. La Habana, 2005.

DÍAZ MARTÍNEZ, Yolanda. **Protesta de Baraguá**: expresión de rebeldía y patriotismo. Disponível em: <http://www.cadenagramonte.cubaweb.cu/historia/protesta_baragua.asp>. Acesso em: 20 nov. 2005.

DÍAZ PERERA, Hilda Luisa. **José Martí**: su vida y obra. Disponível em: <<http://www.josemarti.org/forms/librodevisitas/librodevisitas.htm>>. Acesso em: 12 out. 2005.

DIRECCIÓN POLÍTICA DE LAS FAR. **Historia de Cuba**. La Habana: Consolidado de Artes Gráficas, 1967.

DOMÍNGUEZ, Maria Isabel. La Formación de valores en la Cuba de los años 90: um enfoque social. In: FABELO CORZO, José Ramón et al. **La Formación de valores en las nuevas generaciones**. La Habana: Ediciones Políticas, 1996. p.28-45.

DONGHI, Halperin. **História da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ELIZAGARAY, Alga Marina. Modernidad y trascendencia de la edad de oro. **Revista da Universidad de La Habana**. La Habana, n. 219 (esp.), p.184-194, ene./abr.1983.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, Merlin. **La Investigación de la enseñanza, 2**: métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, MEC, 1997.

_____. **Novas tendências da pesquisa etnográfica em educação**. In: FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP, 1993. (Conferência proferida)

FABELO CORZO, José Ramón. **Los Valores y sus desafíos actuales**. La Habana: José Martí, 2003.

FABELO CORZO, José Ramón, et al. **La Formación de valores en las nuevas generaciones**. La Habana: Políticas, 1996.

FARIÑAS LEÓN, Gloria. Desafíos de la investigación educativa: presente y futuro. In: COLECTIVO DE AUTORES. **Metodología de la investigación educacional**. La Habana: Félix Varela, 2003. p.1-8.

_____. **Maestro**: para una didáctica del aprender a aprender. La Habana: Pueblo y Educación, 2004

FAZENDA. Ivani Catarina Arantes (org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, Adriana Hoffmann; OSWALD, Maria Luisa B. M. A Recepção dos desenhos animados da TV e as relações entre a criança e o adulto: desencontro e encontros. **Cadernos do Cedes**. São Paulo: Cortez, Campinas: Centro de Estudos Educação Sociedade, v.25, n.65, p.43-58, jan./abr. 2005.

FERNANDES, Florestan. **Da Guerrilha ao socialismo: a revolução cubana**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

FERNÁNDEZ MORALES, Maria del Carmen; BUENAVILLA RECIO, Rolando. **Paradigma de educador social para la integración de América Latina**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2006.

FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto. **Entrevista con Miguel Russo** [en 1992]. Disponível em: <<http://www.literatura.us/roberto/russo.html>>. Acesso em: 20 out. 2005.

_____. Un periodista argentino llamado José Martí. **Revista da Universidad de La Habana**. La Habana: Dirección de Extensión Universitaria, n.245, p.133-145, ene./dic.1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

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

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura. **Cadernos do Cedes**. São Paulo: Cortez, Campinas: Centro de Estudos Educação Sociedade, v.25, n.65, p.43-58, jan./abr. 2005.

FONG, Antonio et al. La Formación laboral del educando en las transformaciones de la escuela básica cubana. In: PRE-EVENTO PEDAGOGÍA 2005. **Resumen**. Santiago de Cuba, 2004.

FONSECA, Cláudia. **O Ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

FORCADE RÁBAGO, Reinaldo. Micro universidad y acción tutorial en la formación del docente. In: PEDAGOGÍA 2005. **Resumen**. La Habana, 2005.

FRAGINALS, Manuel Moreno. **Cuba/Espanha – Espanha/Cuba: uma história comum**. Bauru: Edusc, 2005. [Trad. Ilka Stern Cohen]

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **História de vida: uma abordagem emancipatória aliando pesquisa e formação de professor reflexivo**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/lista_secao.asp?p_id_secao=3>. Acesso em: 20 set. 2004.

_____. A Metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. In: **Revista Nuances**. Presidente Prudente: Unesp, v.9, n.9/10, p.47-63, 2003.

FRANCO, Maria Laura. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, v.24, n.85, dez.2003. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-73302003000400002&In...>. Acesso em: 1º. abr. 2005.

_____. Formação de professores na escola cubana: o processo nas séries iniciais. In: GEORGEN, Pedro; SAVIANI, Dermeval (orgs.) **Formação de professores**: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. 2.ed. (ampl.). Campinas: Autores Associados, 2000. p.213-235.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, v.23. n.80, p.136-167, set. 2002.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. A Avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão. Velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, v. 25, n. 86, p.133-170, abr. 2004a.

_____. A Internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, v.23, n.80, p.301-327, set. 2002.

_____. Neotecnismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (org.) **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2004b.

_____. A Reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, v. 20. n. 68, p.17-43, dez.1999.

_____. **Uma pós-modernidade de libertação**: reconstruindo as esperanças. Campinas: Autores associados, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin, psicologia e educação**: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e a alternativa democrática. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000. p.31-92.

_____. (org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

FROMM, Erich. **A Arte de amar**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1991.

FURIATI, Claudia. **Fidel Castro**: uma biografia consentida. Do menino ao guerreiro, t.1. 3.ed. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **El Amor en los tiempos del cólera**. La Habana: Arte y Literatura, 1986.

GARCÍA NARANJO, Marcos Antonio. Escuela y familia: semillero de esperanza. In: PEDAGOGÍA 2005. **Resumen**. La Habana, 2005.

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)

_____. **Los Retos del cambio educativo**. La Habana: Pueblo y Educación, 2002.

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

GARCÍA RAMIS, Lisardo et al. **Modelo de escuela secundaria básica**: resultado científico. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 2003.

_____. **Propuesta curricular para la escuela secundaria básica actual**. La Habana: Pueblo y Educación, 2004.

GARCÍA RODRÍGUEZ, Mercedes. La Campaña de los Mares del Sur y el asiento de negros en Cuba. **Revista Santiago**, n.76, p.32-43, jul./dic.1993.

_____. Ingenios, finanzas y créditos en Cuba: 1700-1792. **Revista Debates Americanos**. La Habana: Casa de altos Estudios da Universidad de La Habana Don Fernando Ortiz, n.9, p.27-43, ene./jun.2000.

GASPERINI, Lavinia. **The Cuban education system: lessons and dilemmas**. Washington (DC): World Bank, 2000.

GATTI, Bernardete A. **A Construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GENTILE, Pablo (org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILE, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A Educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIROUX, Henry A. La Pedagogía de frontera en la era del posmodernismo. In: ALBA, Alicia (comp.) **Posmodernidad y educación**. México: Cesu-Porrúa, 1998. p.35-46.

_____. O Pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. (org.) **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 41-59.

_____. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia acrítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GISBERT, Miguel de Toro y. **Pequeño Larousse ilustrado.** La Habana: Instituto Cubano del Libro, Pueblo y Educación, 1968.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação & Sociedade.** São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, v.26, n.92 (esp.), p.983-1010, out. 2005.

GÓES, Moacyr de. Voz Ativa. In: CUNHA, Luiz Antonio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na educação.** 4.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

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

_____. Intervención en la reunión para analizar la estrategia a seguir en la secundaria básica en el curso escolar 1999-2000. In: **Revista Educación.** La Habana: Pueblo y Educación, n.113, p.5-13, sept./dic.2004.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. La Dialéctica de la tempestad. In: **Revista de Teatro Latinoamericano.** La Habana: Casa de las Américas, n.130, p.15-21, oct./dic. 2003.

GONZÁLEZ SOCA, Ana Maria; REINOSO CÁPIRO, Carmen. **Nociones de sociología, psicología y pedagogía.** La Habana: Pueblo y Educación, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Dez fatos sobre o Banco Mundial.** Disponível em: www.bancomundial.org.br/index.php/content/vien_document/1529.html. Acesso em: 21 abr. 2005.

GUERRA JUNQUEIRO, Abílio. **A Velhice do Padre Eterno.** Lisboa: Europa-América, s/d.

GUERRA, Aynel Álvarez; RIVERO, Anet Pino. **Análisis jurídico sobre la ilegalidad del bloqueo impuesto a Cuba por los Estados Unidos.** La Habana: Dirección Jurídica del Ministerio de Relaciones Exteriores de Cuba, 2004. Disponível em: <<http://www.cubavsbloquei.cu/Default.aspx?tabid=63>>. Acesso em: 22 maio 2005.

GUERRERO, Antonio. **Desde mi altura.** La Habana: José Martí, 2001.

GUEVARA, Ernesto Che. **El Socialismo y el hombre en Cuba.** La Habana: Política, 1988.

GUILLÉN, Nicolas. **Páginas cubanas:** autobiografia de um poeta na revolução. São Paulo: Brasiliense, 1985. [Trad. Emir Sader]

GUTIÉRREZ, Alberto Salazar; GALDÓS, Victor Pérez. **Visión de Cuba.** La Habana: Política, 1985.

HARNECKER, Marta. **Fidel: La Estrategia Política de la Victoria.** La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2001.

HART DÁVALOS, Armando. Ese mundo mayor es posible, si luchamos por él. In: **Revista de la Sociedad Cultural José Martí**. La Habana: Sociedad Cultural José Martí, n.13, 2005a.

_____. **Marx, Engels y la condición humana**: una visión desde Cuba. La Habana: Ciencias Sociales, 2005 b.

_____. **Cultura geral e integral**. Disponível em: <<http://granmai.cubaweb.com/portugues/2003/diciembre03/mar30/51cultu-p.html>>. Acesso em 23 fev. 2006.

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

HERNÁNDEZ GALÁRRAGA, Elina. Otra mirada a la televisión y el video: necesidad para el trabajo del teleprofesor. In: PEDAGOGÍA 2005. **Resumen**. La Habana, 2005.

HERNÁNDEZ HERRERA, Pedro. Educación y televisión (Edutel): estamos donde estés. In: PEDAGOGÍA 2005. **Resumen**. La Habana, 2005

HERNÁNDEZ PARDO, Héctor. **El Sol sobre las murallas**. La Habana: Gente Nueva, 1983.

HIDALGO PAZ, Ibrahim. **Cuba 1895 – 1898**: contradicciones y disoluciones. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2004.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.31-59.

IANNI, Octavio. **Dialética e capitalismo**. Petrópolis: Vozes, 1988.

IBARRA CUESTA, Jorge. **Varela, el precursor**: un estudio de época. La Habana: Ciencias Sociales, 2004.

ISQUIERDO CANOSA, Raúl. El Despojo de un triunfo: 1898. **Revista Debates Americanos**. La Habana: Casa de Estudios Don Fernando Ortiz, n.9, p.17-25, ene./jun. 2000.

KAFKA, Franz. **Goethe-Institut Lissabon**. Disponível em: <<http://www.goethe.de/ins/pt/lis/prj/dsa/ptindex.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2005.

KALILI, Sérgio. Uma conversa com Mano Brown (entrevista). **Caros Amigos**, n.3 (esp.), p.18, 1998.

KHUN, Thomas. S. **La Estructura de las revoluciones científicas**. México: FCE, 1984.

KOHAN, Nestor. La Vitalidad del pensamiento radical latinoamericano. In: HART DÁVALOS, Armando. **Marx, Engels y la condición humana**: una visión desde Cuba. La Habana: Ciencias Sociales, 2005a. p.11-29.

KRAWCZYK, Nora et al. **O Cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

LABAÑINO RIZZO, César. El Software educativo en el contexto del Mined: una generalización de soluciones. In: PEDAGOGÍA 2005. **Resumen**. La Habana, 2005.

LABAÑINO RIZZO, César; GONZÁLEZ MARCHANT, Ivone. La Computadora: un auxiliar en las tele-clases? In: **Revista Educación**. La Habana: Pueblo y Educación, n.107, p.9-13, sept./dic.2002.

LABARRERE REYES, Gulhermina et al. **Pedagogía**. La Habana: Pueblo y Educación, 2002.

LAFITA NAVARRO, Caridad. **Mujeres sindicalistas cubanas**: protagonismo em mayoría decisiva. Disponível em: http://www.trabajadores.cubaweb.cu/especiales/trabajocuba/derechos_laborales/mujeres.htm>. Acesso em: 20 maio 2006.

LANDABURO CASTRILL, Maria Isabel. El Pensamiento de Guiteras en pos de la revolución social. In: **Revista de la Sociedad Cultural José Martí**. La Habana: Sociedad Cultural José Martí, n.13, p.51-58, 2005.

LEAL GARCÍA, Haydée. La Cultura histórica: elemento esencial en la concepción de la escuela cubana actual. In: GARCÍA RAMIS, Lisardo et al. **Propuesta curricular para la escuela secundaria básica actual**. La Habana: Pueblo y Educación, 2004. p.88-99.

LEDO ROYO, Celia Teresa. Una perspectiva para las transformaciones en la secundaria básica: el método general integral y su superación con un enfoque creativo vivencial. In: PEDAGOGÍA 2005. **Resumen**. La Habana, 2005.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. **Lei n. 9.394/96**. São Paulo: App – Sindicato, CUT, CNTE, 1996.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos pioneiros da educação nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista de Estudos Pedagógicos**. Brasília: Inep/MEC, n.5, p. 255-272, maio/ago.1984.

LENIN. **En torno a la dialéctica**. La Habana: Progreso, 1983.

LEZAMA LIMA, José. **Paradiso**. 4.ed. Madrid: Cátedra, 1993.

_____. **Una broma colosal**. La Habana: Unión, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora**: novas exigências educacionais e profissão docente. 6.ed. São Paulo Cortez, 2002. (Col. Questões da Nossa Época)

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 3.ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA MONTENEGRO, Sylvia et al. El Uso de la televisión, el vídeo y la informática en la secundaria básica de la capital. In: PEDAGOGÍA 2005. **Resumen**. La Habana, 2005.

LLANES DELGADO, Wilde. Comunicación Interpersonal y tele-clases. In: **Revista Educación**. La Habana: Pueblo y Educación, Instituto Cubano del Libro, n.107, p.18-23, sept./dic.2002.

LOYNAZ, Dulce María. **Jardín**. La Habana: Letras Cubanas, 2002.

MACHADO, Lourdes Marcelino. Autonomia administrativa, financeira, poder local e políticas educacionais: uma análise a partir de artigos de Anísio Teixeira. In: MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia Simões Bueno. **Descentralização do Estado e municipalização do ensino problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.85-111.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A Educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. (org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000. p.169-188.

_____. A Inserção da educação na prática social: a experiência de Cuba. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – Endipe. Recife, 2006.

_____. O “Modelo” de competências e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Nete, n. 4, 1998.

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

MACHADO CRUZ, Irene de los Ángeles. La Equidad educativa desde el punto de vista del aprendizaje em los niños en situación de desventaja social. In: PEDAGOGÍA 2005. **Resumen**. La Habana, 2005.

MAKÁRENKO, Antón Semiónovich. **Poema pedagógico**. Moscú: Progreso, s/d. (3 v.)

_____. **Problemas de la educación escolar**. Moscú: Progreso, 1982.

MANACORDA, Mário A. **História da educação da Antigüidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **O Princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARKERT, Werner. Trabalho e competência: reflexões sobre o conceito dialético de competência. **Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, v.23, n.79, p.189-211, ago.2002.

MARTÍ, José. **Cartas a Maria Mantilla**. La Habana: Gente Nova, 2001.

_____. **Martí y la educación**. La Habana: Pueblo y Educación, 1996.

_____. **Obras completas**. La Habana: Ciencias Sociales, 1975.

_____. **Versos sencillos**. La Habana: Tertulia, 1961.

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.

MARTÍNEZ MENDOZA, Franklin. **El Proyecto curricular**. La Habana: Pueblo y Educación, 2004.

MARTINS, Angela Maria. **Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. **Autonomia e gestão da escola pública: entre a teoria e a prática**. Campinas, 2001. Tese (dout.) Universidade Estadual da Campinas, Faculdade de Educação.

_____. Pesquisas sobre o ensino médio: breves considerações metodológicas. In: ZIBAS, Dagmar et al (org.) **O Ensino médio e a reforma da educação básica**. São Paulo: Plano, 2002b. p.331-339.

_____. A Política educacional paulista: controvérsias em torno dos conceitos de descentralização e autonomia. **Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, v. 24, n. 83, p.1.983-1.999, ago.2003a.

_____. O Processo de municipalização no Estado de São Paulo: um novo desenho da política educacional? In: MARTINS, Angela Maria, OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia Simões. **Descentralização do Estado e municipalização do ensino problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.151-175.

_____. Uma análise da municipalização do ensino no Estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.120, p. 221-238, nov. 2003b.

MARTINS, Angela Maria; FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Do contexto ao texto: questões para discussão. In: **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 100, p.149-165, mar.1997.

MASÓN CRUZ, Rosa M. La Política educativa y los cambios en la secundaria básica. In: GONZÁLEZ SOCA, Ana Maria; REINOSO CÁPIRO, Carmen. **Nociones de sociología, psicología y pedagogía**. La Habana: Pueblo y Educación, 2002. p.45-49.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.118, p. 89-118, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sic_arttex&pid+S0100-15742003000100005&1>. Acesso em: 25 maio 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.

MEIRIEU, Philippe. **O Cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MÉNDEZ TOVAR, Carlos. **Democracia en Cuba?** La Habana: Editorial José Martí, 1995.

MINÁ, Gianni. **Un encuentro con Fidel** (entrevista). La Habana: Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado, 1988.

MITRULIS, Eleny. Ensaios de inovação no ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.116, p. 217-244, jul. 2002.

MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. R.; MIZUKAMI, M. G. C. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Edufscar, 2003. p.59-91.

MORAIS, Fernando. **A Ilha**: um repórter brasileiro no país de Fidel Castro. 15.ed. São Paulo: Alfa-Omega, s/d.

MOROZ, Melânia; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O Processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano, 2002.

NARDI, Rafaela Chacón. **Martí momentos importantes**. La Habana: Gente Nueva, 1984.

NEPOMUCENO, Eric. **Cuba**: novas anotações sobre uma revolução. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

NOCEDO DE LEÓN, Irma. **Metodología de la investigación educacional**: segunda parte. La Habana: Pueblo y Educación, 2002.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Entre o local e o global. In: MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia Simões. **Descentralização do Estado e municipalização do ensino**: problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.13-28.

NÓVOA, Antonio. Relação escola e sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: VOLPATO, R. et al. **Formação de professores**. São Paulo: Edumesp, 1998. p.19-39.

NUÑEZ, Idalia. La Enseñanza de la historia. In: **Revista Memórias** (supl.), Guantánamo, n.1, 2000. Disponível em: http://www.cubaliteraria.com/directorio/resultado_categorias.php?Id=23. Acesso em: 20 fev. 2005.

NUÑEZ MACHÍN, Ana. Cuba: primer país de América libre del analfabetismo. In: **Revista Educación**. La Habana: Pueblo y Educación, n.114, p.42-48, ene./abr. 2005.

OBAYA MARTÍNEZ, Alicia. La Edad de Oro: definición y práctica de las principales concepciones pedagógicas martianas. In: TURNER, Lidia et al. **Martí y la educación**. La Habana: Pueblo y Educación, 1996. p.42-48.

OLIVEIRA, Magda Carmelita Sarat. **Educação infantil em Cuba**: um olhar panorâmico. UFSC, 2001. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/pmagda>. Acesso em: 25 fev. 2006.

ORTIZ, Renato. A Procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, Renato (org.) **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p.46-81.

_____. **Um outro território**. São Paulo: Olho d'Água, 1999.

OSPINA, Hernando Calvo; DECLERCQ, Katlijn. **Disidentes o mercenarios?** La Habana: Abril, 2000.

PAGES, Raissa. Decisão do casal: planejamento familiar. **Revista Digital Granma Internacional**, 8 mar. 2000. Disponível em: http://www.granma.cu/especial_1/portugues/e_006_p.html. Acesso em: nov. 2005.

PALMA FILHO, João Cardoso. A Política educacional brasileira: o discurso oficial e a realidade. São Paulo, 2001. Tese (livre-doc.) Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista.

PARACELSO. **El Libro de las hierbas**. Buenos Aires: Obelisco, 1995.

PERERA CUMERMA, Fernando. La Necesidad de un nuevo enfoque. In: **Revista Educación**. La Habana: Pueblo y Educación, n.113, p.8-13, sept./dic. 2004.

PÉREZ CRUZ, Felipe de J. Pobreza y exclusión: principales actores de la problemática educativa latinoamericana y caribeña. **PEDAGOGÍA 2005. Resumen**. La Habana, 2005.

PÉREZ GOMEZ, A. I. A Função e formação no ensino para a compreensão: diferenças e perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GOMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.353-375. [Trad. Ernani F.da Fonseca]

PÉREZ LEMUS, Leonardo. Educación laboral y siglo XXI. **Revista Educación**. La Habana: Segunda Época, n.103, p.30-34, mayo-ago. 2001.

PÉREZ RODRÍGUEZ, Gastón et al. **Metodología de la investigación educacional**: 1ª e 2ª parte. La Habana: Pueblo y Educación, 2001.

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

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio P. F. **Referências Bibliográficas**: um guia para documentar suas pesquisas. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p.10-30.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIÑEIRO SUÁREZ, Nereyda et al. **Algunas consideraciones sobre la teoría curricular y el aprendizaje del conocimiento histórico**. Disponível em: <<http://www.monografias.com/trabajos30/teoria-curricular/teoria-curricular.shtml>>. Acesso em: 23 fev.2006.

POGOLOTTI, Graziella. Palavras iniciais. **Revista da Universidad de La Habana**, n.245, p.5-6, ene./-dic.1995.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional**: uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

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.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

PUPO, Rigoberto. **La Relación ética**: política en el pensamiento de José Martí. Disponível em: <<http://www.monografias.com/trabajos12/josemart/josemart.shtml>>. Acesso em: 2 fev. 2006.

QUEVEDO, Mario Luiz. As Políticas educacionais e o trabalho docente: considerações sobre a experiência cubana. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.61-74.

RAMONET, Ignacio. **Fidel Castro**: biografia a duas vozes. São Paulo: Boitempo, 2006.

RAMOS RIVERO, Pablo. Las Otras ventanas de la aula. In: **Revista Educación**. La Habana: Pueblo y Educación, Instituto Cubano del Libro, n.107, p.2-13, sept./dic.2002.

RECIO, Renato et al. **El Libro de oro de Cuba**. La Habana: Bonechi, 2003.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

REY DÍAZ, Ana Angélica. **Conrado**: primer maestro mártir. La Habana: Política, 1987.

REYES GONZÁLEZ, José Ignacio. **Aprender con los adolescentes**: experiencias en la preparación de docentes y alumnos. Disponível em: <<http://www.monografias.com/trabajos13/aprcon/aprcon.shtml>>. Acesso em: 23 febr. 2006.

REYES GONZÁLEZ, José Ignacio et al. La Dirección del aprendizaje de los adolescentes en las condiciones del nuevo modelo de secundaria básica. In: PEDAGOGÍA 2005. **Resumen**. La Habana, 2005.

RÍOS JAUREGUI, Anett. **Modelo tradicional de familia está en proceso de cambio**. In: CONFERENCIA IBEROAMERICANA SOBRE FAMILIA, 6. La Habana: Palacio de las Convenciones, 14 sept. 2005. Disponível em: <<http://www.granma.cu/espanol/2005/septiembre/mier14/modelo.html>>. Acesso em: 10 nov. 2005.

RITZEN, Jo. **Looking for eagles**: a short guide to bird watching in an educational context. Washington: World Bank, 1999.

RIVERO VERDECIA, Arnaldo. **Honoris causa 1926-1996**. La Habana: Félix Varela, 1996.

RODRÍGUEZ, José Gregório. Qué aprenden los que enseñan? In: GARCIA, Regina Leite. **Cotidiano**: diálogos sobre diálogos. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. Disponível em: <http://www.unal.edu.co/red/docs/que_aprendem_ensenan.pdf>. Acesso em: 25 fev.2006.

RODRÍGUEZ DE CUETA, Vicentina Elsa. **Mariana Grajales**: en patriotas cubanos. Disponível em: < <http://www.guije.com/libros/patriotas/grajales/index.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2005.

RODRÍGUEZ RIVERA, Guillermo. **Por el camino del mar**: los cubanos. La Habana: Boloña, 2005.

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

ROJAS ARCE, Carlos. **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.

ROJAS ARCE, Carlos et al. **Caracterización del proceso de implementación del nuevo modelo de secundaria básica y recomendaciones para su mejoramiento**. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, 2004.

_____. Fundamentación de la necesidad del cambio curricular en la secundaria básica. In: GONZÁLEZ SOCA, Ana M.; REINOSO CÁPIRO, Carmen. **Naciones de sociología, psicología e pedagogía**. La Habana: Pueblo y Educación, 2002. p.49-62.

ROMAN, Marcelo Domingues. Neoliberalismo, política educacional e ideologia: as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 10, n.2, 1999. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sic_arttex&pid=S0103-65641999000200011>. Acesso em: 1º. abr. 2005.

ROSAR, Maria de Fátima Felix; KRAWCZYK, Nora Rut. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. **Educação & Sociedade**. São Paulo, v. 22, n. 75, p.33-43, ago. 2001.

RUIZ AGUILERA, Ariel. **Teoría y práctica curricular**. La Habana: Pueblo y Educación, 2003.

SADER, Emir. **Crisis hegemónicas en tiempos imperiales**: los dilemas del Brasil de Lula. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Juan Marinello, 2004.

_____. **A Revolução cubana**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1985.

SAMPAIO, Maria das Mercês. Ferreira. **Um gosto amargo de escola**: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: Educ, Fapesp, 1998.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.25, n.89, p.1.203-1.225, set./dez.2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 9 nov. 2005.

SANTOS, Boaventura de S. **A Crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Reinventar la democracia**. Madrid: Sequitur, 1999.

SANTOS BEZERRA, Carolina. Identidades latinoamericanas: cubanidade & cultura. In: SANTOS, Marcos Ferreira (org.) **Imagens de Cuba**: a esperança na esquina do mundo. São Paulo: Zouk, 2002. p.97-111.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n.120, p.15-50, 2003.

_____. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, v.25, n.89, p.1.145-1.157, set./dez. 2004.

SANTOS, Marcos Ferreira (org.) **Imagens de Cuba: a esperança na esquina do mundo**. São Paulo: Zouk, 2002.

SANTOS, María Sirley dos; MARCHANT, Carlos Díaz. **Geografía: Un encuentro con la historia y cultura de nuestros pueblos**. Santiago- Chile: Olejnik, 2004.

_____. Pessoa, imaginário & arte: perspectivas antropológicas em pesquisa. In: SANCHEZ TEIXEIRA, M. Cecília; PORTO, M. do Rosário. **Imagens da cultura: um outro olhar**. São Paulo: Plêiade, 1999. p.67-88.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Hucitec, 1991.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANTOS BEZERRA, Carolina. Identidades latinoamericanas: cubanidade & cultura. In: SANTOS, Marcos Ferreira (org.) **Imagens de Cuba: a esperança na esquina do mundo**. São Paulo: Zouk, 2002. p.97-111.

SANTOS FILHO, José; GAMBOA, Sílvio (org). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo, Cortez, 2001.

SARTRE, Jean Paul. **Huracán sobre el azúcar**. La Habana: Ediciones R, 1960.

SATO, Leny; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. **Psicologia USP**. [online], v.12, n.2. Disponível em: <http://test.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642001000200003&lng=es&nrm=isso>. Acesso em: 2001

SAVIANI, Dermeval. **A Nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Nereide. Considerações sobre as possibilidades e os limites do poder local na gestão das políticas educacionais. In: MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia Simões. **Descentralização do Estado e municipalização do ensino problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.231-233.

_____. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHÖN, Donald. A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEPÚLVEDA, Jorge. **Modelo tradicional de família está en proceso de cambio**. CONFERENCIA IBEROAMERICANA SOBRE FAMILIA, 6. La Habana: Palacio de las Convenciones, 14 sept. 2005. Disponível em: <<http://www.granma.cu/espanol/2005/septiembre/mier14/modelo.html>>. Acesso em: 10 nov. 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Luiz Heron da. **A Escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Maria Abadia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes**, São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, v.23, n.61. Disponível em: <from the political project of the World Bank to the political-pedagogia>. Acesso em: 1º. maio 2005.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O Primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

SILVA JR., João dos Reis. O Papel político da municipalização educacional na construção dos novos traços da sociedade civil na década de 1990. In: MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia Simões. **Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.57-83.

SILVESTRE ORAMAS, Margarita. **Aprendizaje, educación y desarrollo**. La Habana: Pueblo y Educación, 1999.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.15-38.

SOSA RODRÍGUEZ, Enrique; PENABAD FÉLIX, Alejandrina. **Historia de la educación en Cuba**. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação de cursos: um componente de políticas de formação continuada de professores. 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.443-452.

TABARES DEL REAL, José A. La Contrarrevolución en el poder: 1952-1958. **Revista da Universidad de La Habana**, n.234, p.7-23, ene./abr.1989.

TEDESCO, Juan Carlos. Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina. In: COLECTIVO DE AUTORES. **Necesidades básicas de aprendizaje: estrategias de acción**. Santiago de Chile: Unesco, IDRC, 1993. p.71-86.

TEJADA FERRÁNDEZ, José. Profissionalismo docente. In: TORRE, Saturnino de la; BARRIOS, Oscar. **Curso de formação para educadores**. São Paulo: Madras, 2002.

TOLEDO PIZA, Antonio F. R. **Schrödinger & Heisenberg: a física além do senso comum**. São Paulo: Odysseus, 2003.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.195-226.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.125-186.

TORRES CUEVAS, Eduardo. Prólogo. In: HART DÁVALOS, Armando. **Marx, Engels y la condición humana**. La Habana: Ciencias Sociales, 2005 p.125-186.

TORRES CUEVAS, Eduardo et al. **Historia de Cuba 1492-1898**: formación y liberación de la nación. La Habana: Pueblo y Educación, 2002.

TURNER MARTÍ, Lidia; CÉSPEDES, Balbina Pita. **Pedagogía de la ternura**. Santiago, Chile: Jurídicas Olejnik, 2004.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Paris: Organización de las Naciones Unidas, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 20 fev. 2005.

_____. **Educación para todos, el imperativo de la calidad**: informe de seguimiento da la EPT en el mundo. Paris: Organización de las Naciones Unidas, 2005. Disponível em: <<http://portal.unesco.org/education/es/ev.php>>. Acesso em: 20 maio 2005.

VÁLDEZ GALARRAGA, Ramiro. **Diccionario del pensamiento martiano**. La Habana: Instituto Cubano del Libro, Ciencias Sociales, 2001.

VALDÉS VELOZ, Héctor. Desarrollo escolar. In: ENCUESTRO IBEROAMERICANO SOBRE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE. Ciudad de México, mayo de 2000. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/de/rifad01.htm>>. Acesso em: 23 fev. 2006.

_____. **El Desempeño del maestro y su evaluación**. La Habana: Pueblo y Educación, 2004.

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

VIANNA, Heraldo, Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano, 2002.

VIEIRA, António. **Sermões**. Erechim: Edeldra, 1998.

VIGOTSKY, Lëv Semiónovich. **El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1979.

XAVIER, Líbânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Bragança Paulista: Edusf, 2002.

WAIBEL, Leo. **La Toponimia del paisaje cubano**. La Habana: Ciencias Sociales, 1984.

WEILBACKER, Willian M. **El Marketing de la marca**: como construir estrategias de marca ganadoras para obtener valor y satisfacción del cliente. Santiago de Chile: Granica, 1999.

WILLMS, J. Douglas; SOMERS, Marie Andrée. **Schooling outcomes in Latin America**. Paris: Organización de las Naciones Unidas, 2001. (Report)

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZIBAS, Dagmar. A Reforma do ensino médio no Chile: vitrina para a América Latina? **Cadernos de Pesquisa**. n.115, p. 233-262, mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sic_arttex&pid=S0100-15742002000100010&In>. Acesso em: 4 abr. 2005.

ZILBERSTEIN TORUNCHA et al. **Aprendizaje escolar, diagnóstico y calidad educativa**. México: Ceidi, 2001.

_____. Didáctica integradora: una experiencia a partir de las raíces pedagógicas cubanas. **Debates Americanos**. La Habana, n. 9., p.11-19, ene./jun.2000.

ZULUETA, Regla. Destacamento ejemplo de las constructoras del Blas Roca. **Mujeres: Publicación Semanal de las Mujeres Cubanas**, 14 out. 2004. Disponível em: <<http://www.mujeres.cubaweb.cu/articulo.asp?a=2004&num=204&art=26>>. Acesso em: 25 nov. 2005.

ANEXOS

ANEXOS

Introdução

Estes anexos tentam desvelar um pouco do percurso trilhado, no sentido amplo do des + velar, com seus múltiplos significados de mostrar o rosto, descobrir, tirar o véu, provocar vigília e dar a conhecer um mistério, da forma como foi possível a apropriação de sua essência.

Para iluminar este caminho, apropriando-me de mais uma idéia de Martins (2001, p. 267), pondero que a compreensão das representações em tela, não poucas vezes, permite vislumbrar parte de um universo turbulento, que extrapola os relatórios oficiais, convertendo-se num intrigado jogo de resistências, contradições e conflitos.

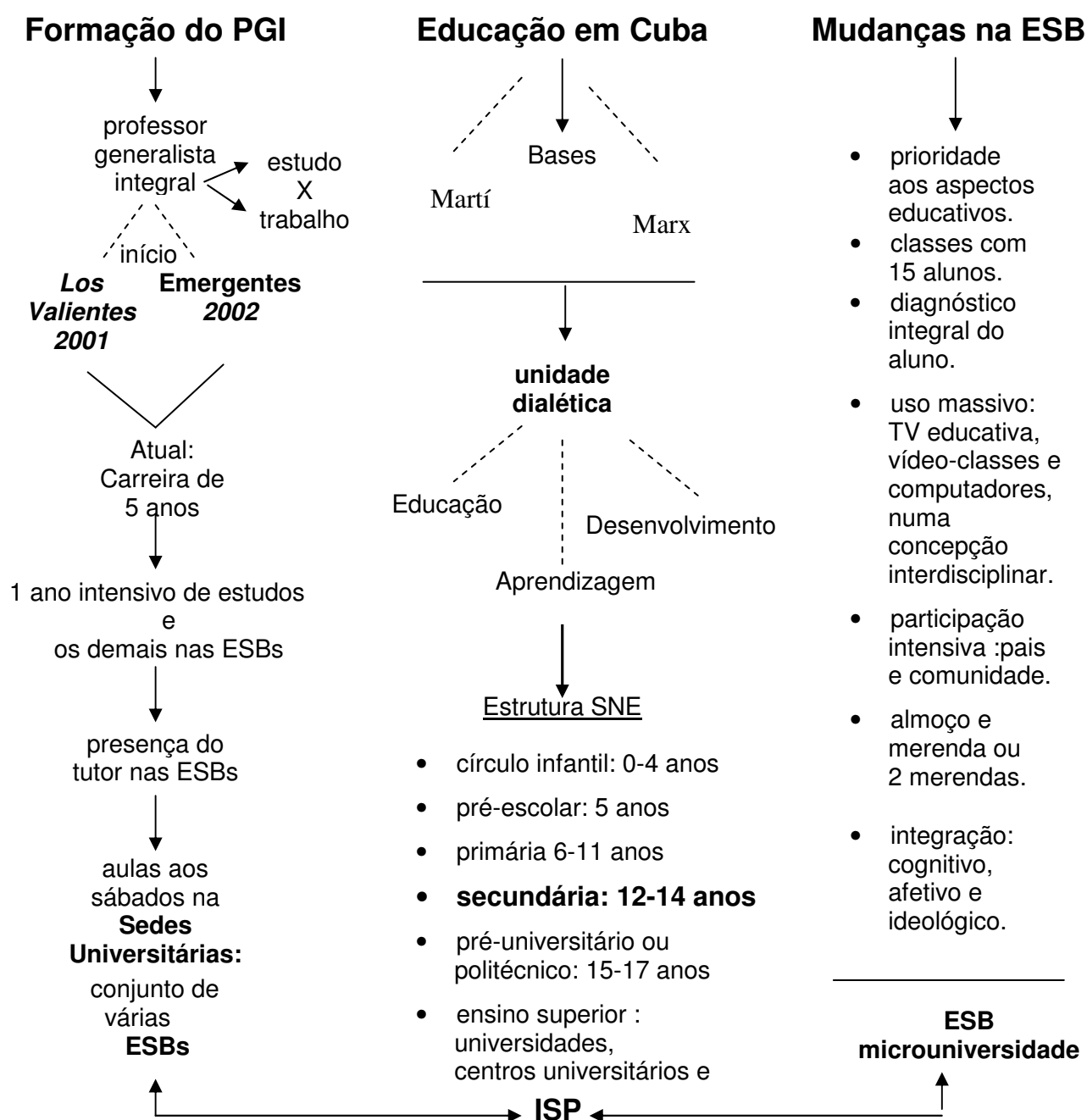
Ao eleger esta direção, acreditei que as experiências empíricas, ou sensíveis, como são nomeadas por Abdalla (2000b, p. 1) no trato das formas de sentir e pensar, guardam muito das inspiradas palavras de Padre Vieira no *Sermão da Terceira Domingo do Advento*:

Conhecem-se os verdadeiros profetas pelos olhos, porque o ver é o fundamento de profetizar. Os profetas na Escritura chamam-se *videntes*: os que vêem. Só os que vêem são profetas. Assim como a mais nobre profecia humana consiste na visão, assim a mais certa profecia natural consiste na vista. Só quem viu pode profetizar com certeza. E a razão é muito clara. A profecia humana consiste no verdadeiro discurso, o discurso verdadeiro não se pode fazer sem todas as notícias; e todas as notícias só as podem ter quem viu com os olhos. (...) Descobriram, finalmente, os pilotos e marinheiros as costas da África e da América, e souberam mais e filosofaram melhor sobre um só dia de vista, que todos os sábios e filósofos do mundo em cinco mil anos de especulação.

ANEXO I

Mapa Conceitual

As transformações na escola secundária em Cuba

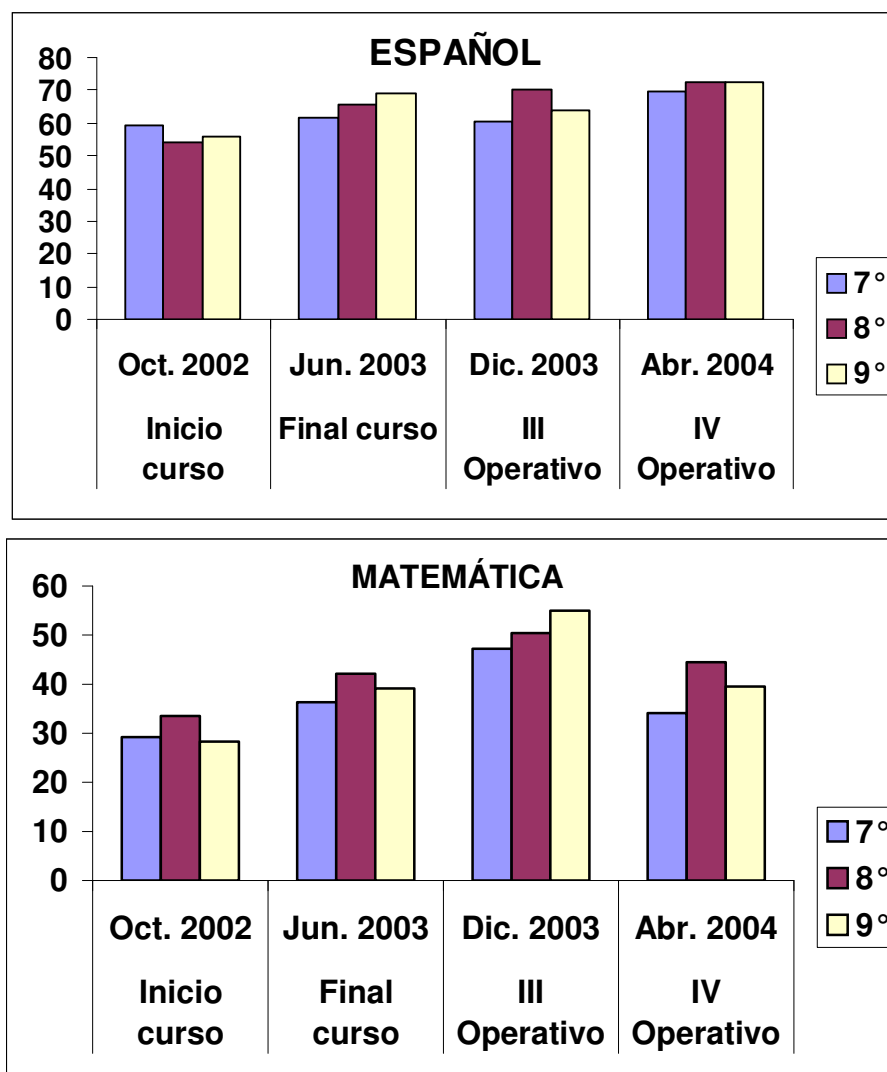


ANEXO II

LA ACTIVIDAD DEL ALUMNO EN EL PROCESO EDUCATIVO¹

1. Resultados del seguimiento al aprendizaje en la ESB José Martí.

RESULTADOS GENERALES HASTA JUNIO DEL 2004



Los mejores resultados se deben a las formas organizativas que ha alcanzado tanto el trabajo metodológico como los encuentros de la universidad en la escuela, sin embargo, los niveles de partida, las dificultades encontradas y el contexto son en extremo complejos y adversos, lo que en nuestro criterio se han convertido en barreras que han impedido el logro de mejores resultados. Se ha demostrado que la aplicación sistemática de las vías utilizadas puede revertir la situación trabajando a más largo plazo en un contexto complejo como lo es la Habana Vieja.

¹In: ROJAS ARCE, Carlos et al (2004, p. 18-38). PROYECTO: EL CAMBIO EDUCATIVO EN LA SECUNDARIA BÁSICA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESOR GENERAL INTEGRAL. CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO MODELO DE SECUNDARIA BÁSICA Y RECOMENDACIONES PARA SU MEJORAMIENTO. CIUDAD DE LA HABANA: ISP "VARONA" y ICCP, OCTUBRE DE 2004.

2. Operativo realizado al cierre del curso escolar 2003-2004

Los últimos datos obtenidos sobre el aprendizaje son los del Operativo realizado al cierre del curso escolar 2003 - 2004, en 403 secundarias básicas, muestreando centros urbanos y en el campo de todas las provincias, para abarcar a **62396** alumnos examinados en Matemáticas y **63104** en Español.

Resultados generales comparados con el Operativo de noviembre del 2003.

ASIGNATURA	MATEMÁTICA			ESPAÑOL		
	% de respuestas correctas			% de respuestas correctas		
	Nov. 2003	Abr. 2004	Dif.	Nov. 2003	Abr. 2004	Dif.
Pinar del Río	58,8	66,45	7,65	75	91,33	16,33
Ciudad de la Habana	43,6	37,52	-6,08	56,5	68,40	11,90
La Habana	38,9	40,73	1,83	57,6	64,97	7,37
Matanzas	32,8	31,95	-0,85	54,5	58,13	3,63
Cienfuegos	35,8	29,40	-6,40	58,2	61,53	3,33
Villa Clara	39,5	35,50	-4,00	61	65,48	4,48
S. Spíritus	33,6	31,46	-1,96	58,1	64,5	6,40
C. de Ávila	36,9	32,08	-4,82	56,9	56,05	-0,85
Camaguey	39,2	33,77	-5,43	57,5	61,76	4,26
Las Tunas	33,4	40,77	7,37	53,4	59,21	5,81
Granma	31,4	56,41	25,01	54,6	78,72	24,12
Holguín	34,2	30,57	-3,63	56,3	62,69	6,39
Santiago de Cuba	41,4	52,72	11,32	63,9	78,48	14,58
Guantánamo	32,2	31,61	-0,59	56	62,65	6,65
Isla de la Juventud	33,9	53,66	19,76	51,7	74,19	22,49
Nacional	38,2	39,65	1,45	58,4	67,75	9,35

Se calcularon las **tasas de avance** es decir, por cuánto se avanzó el rendimiento académico de los alumnos (Se calcula dividiendo el resultado obtenido en abril / 2004 entre el obtenido en noviembre / 2003)

ASIGNATURA	MATEMÁTICA			ESPAÑOL		
	% de respuestas correctas			% de respuestas correctas		
	Nov. 2003	Abr. 2004	Tasa A	Nov. 2003	Abr. 2004	Tasa A
Nacional	38,2	39,65	1,04	58,4	67,75	1,16

Se calculó cuántas veces más avanzó el rendimiento académico de los alumnos. (Se calcula restando al resultado obtenido en abril / 2004 el obtenido en noviembre / 2003, y dividiendo la diferencia entre el resultado obtenido en noviembre / 2003.)

ASIGNATURA	MATEMÁTICA			ESPAÑOL		
	% de respuestas correctas			% de respuestas correctas		
	Nov. 2003	Abr. 2004	Tasa B	Nov. 2003	Abr. 2004	Tasa B
Nacional	38,2	39,66	0,04	58,4	67,75	0,14

Resultados por grado(al cierre del curso escolar 2003-2004)

PROVINCIA	MATEMÁTICA			ESPAÑOL		
	Porcentaje promedio de Resp. Correctas			Porcentaje promedio de Resp. Correctas		
	7º	8º	9º	7º	8º	9º
Pinar del Río	64,40	70,50	64,30	88,40	91,70	93,70
C. de la Habana	34,30	40,90	37,20	68,20	68,20	68,80
La Habana	37,7	45,7	38,3	67,5	61,9	65,9
Matanzas	29,60	36,90	29,10	58,40	58,00	58,00
Cienfuegos	26,70	30,80	30,40	63,70	60,80	60,20
Villa Clara	30,40	40,80	35,40	66,46	63,95	66,00
S. Spíritus	28,2	35,1	31,1	63,07	66,19	64,26
C. de Ávila	27,60	37,00	31,20	58,06	53,78	56,52
Camaguey	30,70	37,10	33,00	63,50	60,90	61,10
Las Tunas	40,30	39,60	42,50	59,90	57,90	59,95
Granma	57,60	56,30	55,30	79,10	75,70	81,40
Holguín	28,40	34,00	29,10	61,90	62,11	64,05
Santiago de Cuba	49,00	57,00	51,80	76,70	78,80	81,10
Guantánamo	30,50	35,00	29,30	66,09	58,68	63,23
Isla de la Juventud	52,30	59,80	48,20	76,99	74,07	71,20
Nacional	37.23	43.26	38.24	68.24	67.05	68.02

Como resumen de los datos por grados tenemos lo siguiente:

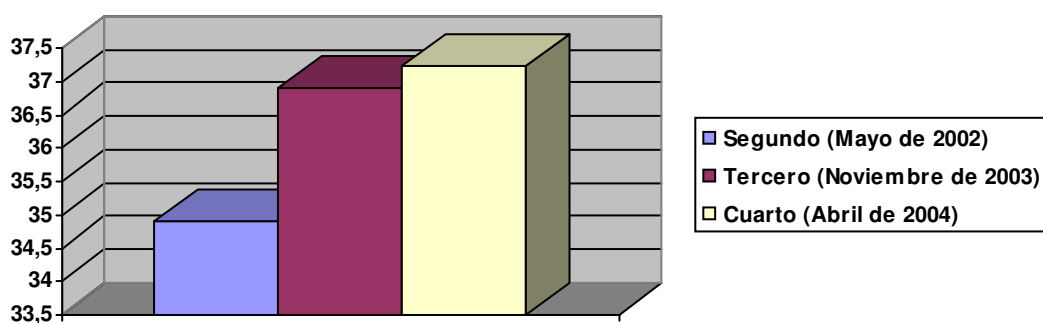
Resultados Total y por grados	Matemática			Español		
	% de respuestas correctas			% de respuestas correctas		
	Nov. 2003	Abr. 2004	Dif.	Nov. 2003	Abr. 2004	Dif.
7mo. Grado	38,3	38,24	-0,06	58,2	68,02	9,82
8vo. Grado	39,5	43,26	3,76	59,3	67,05	7,75
9no. Grado	36,9	37,23	0,33	57,7	68,24	10,54
Nacional	38,2	39,65	1,45	58,4	67,75	9,35

3. Tendencia de los resultados generales obtenidos en los últimos tres Operativos Nacionales realizados en Secundaria Básica.

A continuación hacemos un análisis del comportamiento del rendimiento de ambas asignaturas en tres operativos nacionales de evaluación de la calidad de la educación en secundaria básica. Sólo se examinó el 9º en las tres ocasiones, por esa razón el análisis se restringe a ese grado.

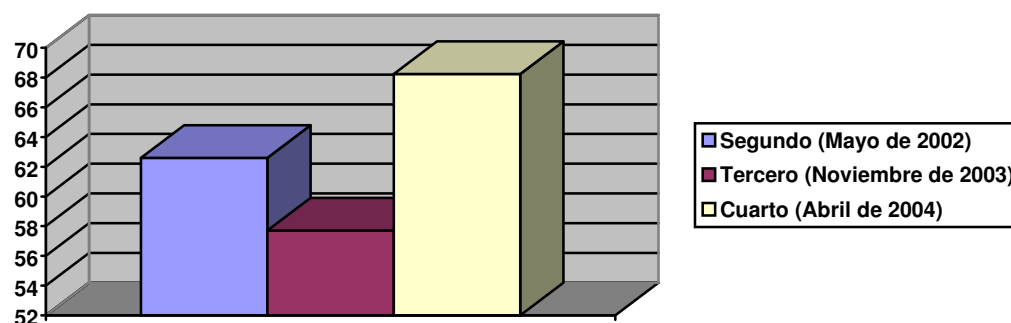
En Matemática 9º

Operativo	% de respuestas correctas
Segundo (Mayo de 2002)	34,9
Tercero (Noviembre de 2003)	36,9
Cuarto (Abril de 2004)	37,2



En Español 9º

Operativo	% de respuestas correctas
Segundo (Mayo de 2002)	62,6
Tercero (Noviembre de 2003)	57,7
Cuarto (Abril de 2004)	68,2



ANEXO III

Investigación Modelo Profesor General integral. Español Séptimo Grado Forma A. Marzo 2004 ²

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN
GRUPO DE INVESTIGACIÓN
MODELO PROFESOR GENERAL INTEGRAL
Marzo 2004
Español. Séptimo Grado. Forma A.**

Alumno: _____ Grupo: _____ No.: _____

Escuela: _____ Municipio: _____

Nombre del profesor: _____ No. Del Profesor: _____

Fecha: _____ de marzo 2004

Estimado pionero: Como parte del Experimento Pedagógico que se está desarrollando en tu centro, necesitamos saber lo que tú has aprendido en Español hasta el momento. Por esta razón solicitamos tu colaboración y te pedimos que respondas todas las preguntas de esta prueba.

¡Esfuézate por alcanzar un buen resultado! Muchas gracias.

Lee detenidamente el siguiente fragmento tomado del libro *El Martí que yo conocí*, de Blanche Zacharie:

Debió de haber sufrido mucho Martí de ver la educación anticubana que iba recibiendo el hijito amado en casa de su suegro.

Me conté él mismo este incidente que demuestra el refinamiento con que querían herido, inculcándole al niño principios de españolismo.

Un día Pepito sacó de su bolsillo un reloj de oro con tapa, en cuyo interior estaba grabado el escudo de España, regalo de don Francisco Zayas Bazán, y el chico le refirió a su padre que el abuelo, al dárselo le había dicho: Toma, hijito, te regalo este reloj para que cada vez que mires la hora, veas este escudo y te acuerdes de que eres español.

Pero la herencia es más fuerte que el medio En cuanto mataron a su padre, Pepito, ya un joven de diecisiete años, rompió las amarras y se fue a la manigua, donde peleó como valiente mambí y muy pronto ganó sus galones.

Después de la victoria. Martí hijo, permaneció en el Ejército de la República, llegando a ser General en Jefe.

Contesta, marcando con una X la respuesta que consideres correcta, según lo que se te pide en cada caso:

1. En el texto que leíste, la forma elocutiva que predomina es:

- | | |
|-------------------------|------------------------|
| 1) _____ la descripción | 2) _____ la exposición |
| 3) _____ la narración | 4) _____ el diálogo |

² Trecho da prova de Espanhol do Operativo Nacional das ESBs de março de 2004.

ANEXO IV

ENTREVISTA COM Dr. Carlos Rojas Arce³

1) ¿Cuáles son los principales motivos que suscitaron este cambio? (En la ESB).

Sería muy difícil resumir en pocas palabras. Existe una primera realidad que la ESB venía presentándose como el eslabón más débil del Sistema Nacional de Educación de Cuba. Esta es la manera en que se ha entendido este problema en los últimos tiempos. Las nuevas realidades económicas, políticas y sociales en Cuba hicieron que la Secundaria Básica fuera perdiendo el sentido que tuvo antes de la década de los noventa, en lo que a la aspiración de lograr el tránsito a la Universidad se refiere. Se hacía evidente la cada vez menor motivación de los alumnos por la escuela, lo que se manifestaba en las dificultades con la asistencia de los alumnos y la falta de interés por las asignaturas que debían estudiar. Esta situación se hacía mucho más manifiesta en los alumnos provenientes de familias disfuncionales o con menores niveles de calificación profesional. En realidad el elitismo de la concepción original de la Secundaria Básica se puso de manifiesto con gran fuerza en este período. Otra de las causas que determinaron la decisión de cambiar es la referida a la aspiración planteada por la Dirección del País de alcanzar la cultural general e integral para todo el pueblo, y el modelo de escuela operante hasta el momento no estaba en condiciones, precisamente por su carácter elitista, de dar una respuesta efectiva a esa batalla por la cultura general e integral de todo el pueblo.

2) ¿Cuál es el papel de la ESB en la búsqueda de la cultura general e integral?. ¿Qué es lo que necesita el adolescente?

Cuando el alumno termina la Secundaria Básica, por la ley, no tiene que seguir estudiando sin embargo, lo que se procura, y se logra en un alto por ciento, es que todos se mantengan vinculados a la enseñanza. En la mayoría de los casos todos los egresados de la Secundaria Básica continúan estudiando por diferentes vías.

El otro elemento es la edad, muy difícil, como Fidel se refirió. De la manera como estaban concebidas las escuelas, el niño estaba muy poco tiempo en las mismas. Tenían mucho tiempo para estar en la calle, los padres casi todos trabajan y había una gran parte del

³ Entrevista não publicada, gravada no ISP “Varona”, em Havana, no dia 15/07/2005.

día que los niños no estaban atendidos de manera directa. Esta situación estaba creando condiciones para un cierto incremento de actividades delictivas que ponían en riesgo la formación de nuestros adolescentes. Hay que ser realistas, iban para la escuela por la mañana o por la tarde y el resto del tiempo libre, en una situación de período especial, de situación delicada, de limitaciones y carencias, creando un caldo de cultivo para que los problemas pudieran exacerbarse, generalizarse con rapidez. Fidel tuvo una visión certera y comprendió que no podía seguir esperando por un cambio a largo plazo en la Secundaria Básica. Tenía que realizarse un cambio radical, hasta sus propias raíces, que propiciara la solución a esta problemática. Una escuela que no resultaba atractiva a los adolescentes, que no garantizaba la atención a sus necesidades en una edad tan delicada tenía que ser transformada. Es Fidel quien promueve la idea de ese cambio. Se sabía que era necesario cambiar, había propuestas, mas no de una manera radical como él planteo. Para el Comandante en Jefe el cambio tenía que iniciarse por el maestro. Sin hablar del modelo de escuela, él dice que necesitábamos una escuela con quince niños por aula y que el profesor sabría todo lo que el alumno necesitaba: sus problemas, sus carencias, sus necesidades, que conociese de cerca al niño y a su familia. El profesor debe tomar parte del contexto educativo junto con la familia, lo que solamente sería posible si este profesor se responsabilizaba con la educación de quince alumnos. Para eso no podría haber tantos adultos actuando con el niño. Teníamos doce profesores pasando por ellos en una semana. Eso atomizaba la formación. Fidel se da cuenta de esto y propone la formación en un **profesor de nuevo tipo** al que le hemos denominado Profesor General Integral (PGI); nombre dado en el 2001/2002, durante el experimento realizado para determinar la factibilidad de su formación y por tanto del cambio antes planteado. El Comandante en Jefe pidió experimentar la variante más compleja y difícil, es decir, formar un profesor que impartiera todas las asignaturas del currículo de secundaria básica excepto Inglés y Educación Física.

Todas esas situaciones que presentaba la Secundaria Básica en los años noventa fueron obligando a los cambios y en su esencia, estas situaciones estaban apuntando para los cambios. Las propuestas para el cambio existían como resultado de importantes investigaciones. Sin embargo, este cambio se concebía de otra manera. El cambio sería algo progresivo, que fuera pasando por las transformaciones de las concepciones, las prácticas y las actitudes de los profesores y dirigentes, pero no se podía esperar. Era necesario un cambio más radical, un cambio hasta las raíces; profundo.

Hoy existe un nuevo tipo de escuela, en el orden de su concepción. La motivación del cambio está en lograr una escuela **más educativa**. Centrar la atención de la escuela en las

necesidades del niño, atención a sus necesidades individuales. Atender a los adolescentes en una edad muy compleja. Eso es lo principal, que el niño se sienta atendido en sus necesidades, afectivas, cognitivas y de todo tipo y ello se pudo lograr a partir de contar con un profesor que acompañe a sus quince alumnos durante todo el día en la escuela y en la relación con la familia. El niño es un sujeto y no un objeto, es el centro de atención de su educador en ese concepto de quince para uno o uno para quince.

A veces se confunde lo principal, mas el objetivo es buscar una **mayor influencia educativa del profesor**, en el sentido de influencia combinada con la familia, con la comunidad, con el resto del colectivo escolar. Un ejemplo de ello lo tenemos con la asistencia de los alumnos a la escuela, antes teníamos problemas lo que es una condición primaria para lograr su educación, hoy este problema está prácticamente resuelto. Cuando falta un niño “Juan”, porque antes era un número para un maestro que atendía 250 niños y no siempre podía llegar a conocer sus nombres, ahora es una preocupación del maestro, pues él es el responsable, pasa algo; se enfermó o se quedó jugando en la calle. De inmediato se accionan todos los recursos para ver que aconteció. Esa es la clave de todo el cambio. Buscar potenciar toda la función educativa de la escuela sobre el niño. Buscando que ese niño, no se desvíe de la acción educativa en la adolescencia. Lo otro es que aprenda. Él tiene que aprender más. Lo primero, lo principal es que el niño sea educado, atendido en sus necesidades. Seguro que aprenderá más, pues está más atendido, a pesar del maestro tener menos conocimientos de Física, que los físicos anteriores. Aprenderá lo que necesita para ser más **educado**.

3) ¿Qué es para usted un buen profesor?

Lo primero es amar al alumno. Quien no siente amor por los niños no puede ser un buen maestro. Lo segundo es conocer a fondo las características y cualidades del adolescente. Tener mucha claridad de lo que es un adolescente. No cualquier adolescente, un adolescente cubano, el adolescente que tengo en mi aula. Estar con capacidad para diagnosticar, para saber quién es el que tengo en mi aula. Quién es hoy para saberlo guiar a lo que será mañana, es transformarlo, buscando nuevas cualidades, que son expuestas en el modelo de la Secundaria Básica en sus objetivos formativos.

Creo que debe tener conocimientos generales de las diversas ciencias, no tiene que ser un especialista, o súper-especialista en materias, mas apoyar al niño en su propio aprendizaje. Debe conocer como dice Fidel, los secretos de la metodología, cómo enseñar, cómo dirigir y conocer los elementos pedagógicos de cómo enseñar.

Un buen profesor debe ser un ejemplo de conducta ciudadana, en la escuela y en la comunidad. Se supone que el maestro viva en la comunidad. Debe predicar con lo que hace. Ser un ejemplo pues el niño imita. Aprende mucho por lo que ve en el maestro. Es una influencia fuerte, puede ser un modelo negativo, lo que sería un problema. Tiene que ser un modelo positivo. Quien ama a un niño, quien quiere a un niño es capaz de educar. Amar no en el término paternalista de súper-protector. Amar en el sentido de quererlo con rigor, con autoridad, donde el niño sienta que hay una autoridad que lo está educando, pero con afecto, no por obligación, ni por oficio. En ese sentido es que debe amar.

Hay una verdad, cuando el maestro tiene 250 niños su compromiso con la profesión es en general. Más cuando tienen 15 alumnos este compromiso se hace más concreto, crece, porque el profesor es responsable por ellos y comienza a interiorizarlos con su propio desempeño. Los éxitos y fracasos de ellos son tuyos también. Aumenta el compromiso con la profesión, porque es difícil cuando se asume un compromiso con el adolescente abandonarlo. No es un compromiso abstracto con la profesión, es un compromiso individual con Juan, Pedro, María..., no es compromiso general, es con lo que se atiende. Eso debe ocurrir así, la vida dirá. Es verdad que la actividad del profesor ahora es más agotadora, porque la tarea es fuerte, pero hay más compromisos con la profesión que es el compromiso con la educación de sus alumnos y eso lo compensa.

El modelo no está acabado, hay que seguir estudiando, para lograr mejorarlo y garantizar el cambio esperado. Hay que preservar su sentido educativo. Me parece que la esencia está en eso. Se enseña Física, Química, Matemática... mas ese no es el problema principal. Para mí, aumentar las horas de una asignatura en el currículo no es el problema principal, lo esencial es lograr que el alumno sea cada vez más educado para vivir en nuestra sociedad. El problema no es de cantidad, es de calidad. Del valor que tiene el conocimiento que se adquiere para lograr la educación que se necesita. Por ejemplo, en relación al medio ambiente, lo que se enseña en Química debe servir para que él sea educado en las cuestiones ambientales y que sea un ciudadano responsable en este tema. Que sepa para ser educado. Ese es el espíritu de las transformaciones.

También quiero decirte sobre la **emergencia**. En Cuba y de manera particular, en la esfera educacional, este fenómeno siempre ha estado vinculado a la búsqueda de respuestas rápidas a las demandas cada vez más crecientes del desarrollo en todas las esferas de la vida social para lo cual, siempre hemos tenido que contar con grandes masas de maestros y profesores. Es una respuesta revolucionaria. Un ejemplo de ello es lo que estamos viviendo hoy con la Secundaria Básica, la Dirección de la Revolución entendió que era necesario

cambiar el viejo modelo a partir de la formación de un nuevo tipo de profesor para este nivel. Fue necesario acudir entonces a su formación emergente, no se podía esperar. En este caso tuvo lugar al mismo tiempo la formación emergente y el cambio del modelo de escuela.

La emergencia ocurrió en otras realidades y la necesidad de respuestas rápidas. Fueron tres las llamadas revoluciones educacionales. La alfabetización, el destacamento pedagógico de los años 70 y los PGI. En el año 72 con la explosión demográfica de las ESB, se creó las escuelas en el campo y se tuvo que formar el profesor emergente de la escuela. En aquel momento se formaron maestros emergentes, uno para cada asignatura. Le dimos quince días de clase en un concentrado para alumnos de 10mo grado: clases de Física, a los que iban a dar Física; Química a los que iban a dar Química. Preparamos las aulas y en septiembre comenzaron a dar las clases. Por la mañana daban clases y por la tarde las recibían, fue el destacamento pedagógico Manuel Ascunce Doménech. Mas con el proceso que vivimos ahora eran necesarios los **maestros emergentes**, primero se convocó la emergencia de profesores primarios y después los de secundaria. En realidad es la estrategia que hemos aplicado siempre, por problemas de desarrollo económico y social. La emergencia es consecuencia de las nuevas metas planteadas dentro de la Batalla de Idea para lo cual el déficit de maestros y profesores con que se estaba enfrentando el país en algunos territorios constituía un obstáculo que debía ser eliminado de manera revolucionaria.

En la etapa más difícil de Período Especial lamentablemente tuvo lugar un cierto éxodo de maestros, el que no fue mayor por la conciencia revolucionaria que ha caracterizado al magisterio cubano. Fueron más los que se quedaron que los que se fueron. Ocurre que la formación emergente es una respuesta emergente al problema de la formación. El cubano no puede entender que no haya un maestro para su hijo. Es una respuesta revolucionaria.

El proceso ahora es de doble complejidad: la formación en medio del cambio de la Secundaria Básica. Formar para no reproducir el modelo viejo, formar para un futuro. Resolvemos con la emergencia los problemas futuros. La emergencia es una necesidad objetiva de un período histórico complejo y concreto. En muchas provincias no fue necesaria la emergencia por el concepto de déficit de maestros, fue necesaria para poder contar con el nuevo tipo de profesor que el cambio propuesto concibe. Hay provincias en las que se cuenta con la cantidad suficiente de maestros como en la gran mayoría de las provincias orientales, Pinar del Río, Sancti Spíritus, por solo señalar algunos ejemplos, lo que posibilita que una parte de ellos apoyen el trabajo en la Capital que es el territorio que mayor demanda tiene de este nuevo tipo de profesor para poder concretar los cambios. En todas las provincias hay profesores de experiencia que se recalifican para formarse como PGI, además de los nuevos.

En estos momentos ya yo no hablaría de emergentes. Ya ahora tiene lugar la formación normal de un licenciado que transita por cinco años de carrera de Profesor General Integral. Hoy se está aplicando una variante de iniciación temprana de la formación de este nuevo tipo de profesor al captarse estudiantes de 11° grado de preuniversitario, lo que asegura su ingreso regular a la Licenciatura una vez concluido el preuniversitario, habilitándose al mismo tiempo para asumir la responsabilidad de un grupo en la escuela. Todo esto que te digo está sujeto a cambios a partir de las realidades que se van dando en la propia práctica. Hasta ahora el primer año de formación ha sido intensivo, a tiempo completo en la Universidad. Desde las 7 de la mañana hasta las 5 de la tarde, de lunes a sábado. Cuando terminan el primer año van para la escuela y del 2do al 5to años siguen en la escuela y estudiando a partir de la nueva concepción de la universalización de la universidad.

El concepto de **universalización** no es exclusivo de la formación del profesor. En cada municipio hay una sede. La universalización presupone colocar al universitario en contacto con la realidad, en la que él se desenvuelve físicamente. La sede y la microuniversidad, son estructuras que materializan el concepto de universalización. La microuniversidad es la escuela. Una microuniversidad puede ser también un hospital, una fábrica, un taller. Es microuniversidad porque se organiza la formación desde el puesto de trabajo en la actividad laboral propiamente dicha, en el desempeño pre-profesional.

A partir de la universalización en la formación de profesores, el maestro se forma en el propio desempeño. La sede es el lugar donde ellos se reúnen cada cierto tiempo (quincenalmente) para desarrollar la actividad académica. Donde ellos reciben orientaciones de los profesores de las diversas asignaturas para su preparación independiente. Cada quince días ellos asisten a la sede que tiene la responsabilidad del aparato administrativo y de dar seguimiento a las microuniversidades. La sede tiene que ver con lo que está pasando con los estudiantes. La sede y la microuniversidad son conceptos que surgen de la universalización.

Cambio, transformación y reforma no es lo mismo. Cambio es más de las esencias. El cambio es más dialéctico. La transformación y las reformas pueden modificar, alterar, variar de arriba para abajo pero la esencia es en sí misma más fuerte. El cambio está más vinculado al movimiento.

Cambio, reforma o transformación, en Cuba ya hubo transformaciones pero no cambios como el actual. Más que descentralización, hablamos de un modelo de desconcentración, porque el efecto que se da en los municipios no elimina la concepción de centralización, en el sentido de los planes de estudios, los programas de formación. La riqueza de la universalización está en la contextualización de la formación. Que el sujeto se forme en su

contexto donde tiene lugar el fenómeno profesional. Más que descentralizar, la sede tiene una dependencia estructural, son los mismos programas, los mismos planes de estudios, mas la formación se nutre del contexto, del entorno.

El objetivo de la escuela es lograr la cultura general e integral del pueblo. La escuela debe librar esta batalla. En la estrategia de la revolución por alcanzar la cultura general e integral del pueblo, la ESB constituye un eje importante. La que teníamos no nos daba respuesta a esa estrategia. Inicialmente se decía que el PGI no impartiría Inglés y Educación Física, mas ahora también el PGI no imparte la Computación. Quien da Computación con el software es el PGI pero Computación como tal es un profesor preparado para ello.

Como ya antes te había dicho, el papel del profesor como educador en este nuevo modelo aumenta, y es más complejo, tiene que lograr conocer en profundidad a cada uno de sus alumnos para guiarlos, orientarlos en su educación de manera muy diferenciada. Muchas personas todavía dan más importancia a lo instructivo, y esto no es la clave. La esencia del cambio está en lo educativo, no separado de lo instructivo, se dan juntos mas prevaleciendo la acción educadora del maestro. No es la asignatura, es el adolescente. Todavía se da alguna tendencia a centrar la atención en las asignaturas. Es peligrosa la falta de conciencia de ese problema. Podemos regresar al modelo viejo, asignaturista, centrado en los contenidos. Las disciplinas tienen que servir de canal para que el profesor pueda educar. Si no protegemos la esencia estamos viciando al PGI. El PGI puede ser como era el Físico antes. La hiperbolización de alguna rama es peligrosa.

La dirección del cambio está en la búsqueda permanente de alternativas que permitan asegurar en esa edad adolescente la educación que corresponde a ella, es prepararlo para la vida y vivir su presente, es formar a un ciudadano que debe adquirir los conocimientos para comportarse en la sociedad, para vivir en la sociedad de hoy y del futuro. Ahora él tiene que aprender a ser él con la guía, el apoyo, la orientación de su maestro.

En Cuba cuando se produjeron esos cambios no se quedó nadie sin atención. La opción de los profesores fue voluntaria. Antes el profesor tenía más tiempo. El nuevo modelo es muy exigente en cuanto a la dedicación del maestro. Es un punto que sí hay que atender para que el modelo se mueva en sentido positivo y estoy seguro de que se logrará porque estos cambios llegaron para quedarse y hacer la Secundaria Básica cada vez mejor, una institución formadora de hombres y de mujeres dignos del ideario de José Martí y Fidel Castro.

ANEXO V

**QUADRO (I): SISTEMATIZAÇÃO INICIAL DAS ENTREVISTAS
realizadas com professores de diferentes centros educativos⁴.**

Depoimentos Descrição I	Unidades de Significado Descrição II	Categoria Descritiva
“A concepção atual da ESB permite que o próprio docente integre as atividades. Dá-se muito mais peso ao trabalho educativo do <i>maestro</i> do que ao trabalho acadêmico. As mudanças foram necessárias devido ao fato que o currículo anterior era academicista e produzia lacunas da primária para a secundária. Os objetivos agora têm um caráter formativo mais amplo”. (1) “O projeto faz parte do aperfeiçoamento educacional que em Cuba tem um caráter sistemático. Embora os currículos ultrapassados necessitassem de <i>cambios</i>, em particular, penso que com a nova mudança haverá queda na qualidade do ensino, quanto aos conteúdos, pois serão muitas as dificuldades que os professores terão que enfrentar para inovar a concepção curricular”. (2) “Entendo que os <i>cambios</i> têm aspectos positivos e negativos, porém são mais as vantagens, já que nova ESB mantém o adolescente durante todo o dia com atividades educativas. Também considero vantajoso o conhecimento do professor sobre quinze alunos”. (3) “Os atuais <i>cambios</i> tem a vantagem que os adolescentes não estejam mais um período do dia na rua, pensando em coisas negativas. Isto beneficia aos pais que não precisam se preocupar, inclusive, com o almoço e com o cuidado dos filhos, enquanto trabalham”. (4) “Os atuais <i>cambios</i> são positivos, porque lograram manter o adolescente das 7h30min até às 16h30min controlados para evitar que se encontrem na rua e lhes ocorra práticas incorretas”. (5) “Considero que as mudanças foram necessárias, pois antes não se conheciam bem as características de cada aluno, devido à quantidade, e agora está priorizado o conhecimento das necessidades dos alunos”. (6) “Os <i>cambios</i> atuais foram necessários já que muitas vezes os professores não podiam conhecer a todas as necessidades dos alunos devido à grande quantidade que tinham e agora é fundamental conhecer os alunos”. (7) “Os <i>cambios</i> são benéficos não só no plano cognitivo, mas no plano da educação social, ética e política, pois incorpora a família à escola e envolve a comunidade na vida escolar, com a participação nos conselhos”. (8)	- Necessidade de maior conhecimento sobre os alunos (3), (6) e (7). - Vínculo entre as atividades da ESB e o controle sobre os adolescentes (3), (4) e (5). - Mudanças necessárias relacionadas ao antigo currículo, anterior ao projeto da nova ESB (1) e (2). - Envolvimento da família na ESB (8). - Preocupação com a queda de qualidade do ensino (2). - Ênfase no caráter educativo (1), (3) e (8).	Dilemas do projeto da ESB

⁴ No sentido de municiar o leitor, no quadro (I) foram selecionados trechos colhidos em fevereiro de 2005. Na 1ª coluna estão os fragmentos mais significativos das falas, que são chamados de depoimentos. Na 2ª coluna, as falas foram associadas às unidades de significado. Na 3ª coluna, agrupadas em categorias descritivas. A seguir, no quadro (II), são apresentados alguns dados sobre os professores designados por números de 1 a 8. Os elementos constitutivos das falas relevantes dos sujeitos emergiram sem categorias definidas *a priori* e provocaram constantes idas e voltas do material coletado à teoria”. (FRANCO, M. L. P. B., 2003, p.53)

Depoimentos Descrição I	Unidades de Significado Descrição II	Categoria Descritiva
“As relações interdisciplinares precisam ser estabelecidas pelo PGI para integrar em sua essência o conhecimento. Em princípio, a temática deve ser tratada analisando o que aporta cada ciência ou área de conhecimento ao objetivo formativo que se pretende lograr. Tal postura requer estudo e reflexão”. (1) “Não creio que o currículo seja <i>asignaturista</i>, pois são realizadas reuniões metodológicas sistemáticas, onde se trata de que os conceitos formem vínculos entre si e que seja possível, em cada tema desenvolvido, o aproveitamento das diferentes matérias do currículo”. (2) “O currículo, em sua concepção, não é <i>asignaturista</i>. Porém, ainda que se empregue nas classes a multidisciplinaridade, não se faz com a frequência requerida, já que cada professor trata de fazer prevalecer a <i>asignatura</i> para a qual está mais preparado. O professor necessita se capacitar para outra postura”. (3) “A interdisciplinaridade não se cumpre como está no projeto, pois o currículo atual ainda permanece <i>asignaturista</i> em sua essência. Ainda são necessárias mais discussões nos coletivos da ESBs para outra atitude dos professores e melhor entendimento do conceito de interdisciplinaridade e as práticas”. (4) “Ainda é necessário compreender e discutir melhor os estudos sobre a essência das relações interdisciplinares, pois o ensino ainda é <i>asignaturista</i> nas escolas”. (5) “O projeto atual trata de possibilitar que não exista separação entre a <i>asignaturas</i> resguardando a relação natural que há entre elas e os fundamentos teóricos, mas a prática requer mais estudos sobre a interdisciplinaridade”. (6) “A relação interdisciplinar vem de forma fluida, sempre que possível, por ser responsabilidade do professor promover o ensino interativo. Independente que o estudante deva vencer os objetivos, relacionados com cada <i>asignatura</i>, o sistema de conhecimentos responde, nas atuais exigências a uma integração, motivo pelo qual não o considero <i>asignaturista</i>”. (7) “Dentro do possível, a interdisciplinaridade deve ser desenvolvida, com os elementos comuns entre as <i>asignaturas</i> dentro dos planos de estudos. Entretanto, ainda existem aulas de <i>asignaturas</i> especializadas. Como as transformações estão em constante análise é possível o aperfeiçoando do processo de aprendizagem nas discussões coletivas”. (8)	- Necessidade de nova postura do professor (1), (3), (4), (7) e (8). - Processo visto como deficiente com necessidade de aprimoramento (3), (4), (5), (6) e (8). - Importância das discussões coletivas (2), (4), (5) e (8). - Necessidade de melhor relação da teoria com a prática (4), (5) e (6).	Relações Interdisciplinares

Depoimentos Descrição I	Unidades de Significado Descrição II	Categoria Descritiva
“Tanto para ensinar muito, como para ensinar pouco, o <i>maestro</i> deve saber muito e estudar sempre. Dentro do que o professor trata é necessário se fazer acessível ao aluno. O saber depende muito da experiência docente e do domínio das bases psicológicas do processo ensino-aprendizagem. É necessário vinculá-lo com a vida e encará-lo como um problema cuja solução está baseada nas necessidades do estudante. Os processos de formação devem levar à motivação para o estudo”. (1) “Considero que os professores têm boa preparação nas áreas específicas, mas para enfrentar um processo tão amplo ainda são necessários muitos cursos de superação para os PGI já licenciados antes do novo modelo”. (2) “Para ensinar pouco é necessário saber muito e os professores de experiência necessitam se requalificar sempre para a adaptação aos <i>cambios</i>”. (3) “Para a aprendizagem converter-se em algo proveitoso, os professores precisam conhecer as dificuldades dos alunos e quais são seus problemas. E depois, isso só é possível se o <i>maestro</i> conhecer bem os conteúdos que deverá ensinar, estudando sempre”. (4) “Entendo que um professor, em qualquer sistema, deve estudar continuamente e todos os dias tem que aprender novos conhecimentos ou procedimentos metodológicos de abordar corretamente um assunto para atender aos interrogantes dos alunos” (5) “Para ensinar não importa quanto, por pouco que seja, o professor deve preparar-se sempre, uma vez que por mais simples que seja o assunto o <i>maestro</i> deve estar pronto a responder as perguntas dos alunos para ganhar sua confiança e respeito”. (6) “O importante não é só o conhecimento. Pode se saber muito, porém se o <i>maestro</i> não contar com métodos e procedimentos psicológicos e pedagógicos adequados, não ensina nada”. (7) “Para lograr uma aprendizagem de qualidade o professor deve ter uma continua preparação metodológica e de conteúdos, que lhe permita utilizar conhecimentos e dar uma atenção individualizada aos estudantes, aos que têm dificuldade e a aqueles que por suas potencialidades têm maior desenvolvimento no assunto”. (8)	- Necessidade de vincular o conhecimento à metodologia de ensino adequada (1), (5), (7) e (8). - Importância da formação continuada (1), (2), (3), (4) (5), (6) e (8). - Vinculação dos conhecimentos às necessidades dos alunos (1), (4), (5), (6) e (8).	Conhecimento das disciplinas ministradas

Depoimentos Descrição I	Unidades de Significado Descrição II	Categoria Descritiva
“Em geral, as questões subjetivas dos professores influem pouco no processo de aprendizagem, pois o trabalho educativo com os alunos se realiza num marco de discussões, onde se integram os critérios de outros docentes que participam do coletivo de trabalho”. (1) “Penso que a figura do <i>maestro</i>, este ou aquele, não gera muitas diferenças no resultado final, pois os professores cubanos, em geral, se constituem em modelos positivos de comportamento e ética dentro e fora da escola, assumindo uma postura coerente não só dentro das classes como nos bairros onde vivem”. (2) “O conhecimento que o professor adquire sobre o aluno, ao longo dos anos, tem muitas vantagens. Quando entre os alunos e os professores surgem problemas, há diferentes vias na escola para resolver o assunto sem afetar a aluno e ajudando o trabalho do PGI”. (3) “É bom que o mesmo professor se mantenha com os alunos durante o processo, porque isso facilita que ele conheça bem os pais, assim como as características dos alunos, aptidões e expectativas”. (4) “Há muitas maneiras de resolver os problemas de má comunicação entre os professores e alunos no âmbito da escola e com a família. A constância no relacionamento tem muito mais vantagens que aspectos negativos”. (5) “O PGI tem muito apoio no conselho de <i>grado</i> e todo o coletivo da escola está mobilizado em função de resolver os problemas de relacionamento”. (6) “Nessa questão, é importante a capacidade ética, psicológica e pedagógica do PGI para tornar a continuidade um processo de ganhos acumulados”. (7) “As inquietudes dos professores e estudantes, ou eventuais diferenças de temperamento, podem ser superadas nas constantes oportunidades que o lar e a escola têm para intercambiar critérios. Além disso, há um controle por parte do coletivo da ESB, no conselho de <i>grado</i>, sobre o processo de aprendizagem e atenção em conhecer se os resultados comprovam dificuldades abismais que justifiquem a quebra nessa continuidade ao longo dos três anos”. (8)	- Destaque para o trabalho coletivo (1), (3), (6) e (8). - Importância de vinculação da ESB com a família (4), (5) e (8). - Necessidade do conhecimento por parte do professor das características dos alunos (3), (4) e (5). - Valorização da postura do professor (2) e (7).	Continuidade do PGI com o mesmo grupo de alunos durante os três <i>grados</i>

Depoimentos Descrição I	Unidades de Significado Descrição II	Categoria Descritiva
“A autonomia é relativa, pois nessa etapa da implementação o processo docente educativo rege-se por um programa nacional, baseado no modelo projetado. Não obstante existe flexibilidade ao nível de escola e ao nível de docente em função do entorno da ESB e das características dos alunos”. (1) “O ensino cubano está baseado em planos nacionais e todas as escolas do país são regidas pelos mesmos planos sob a direção dos conselhos municipais, provinciais e nacionais”. (2) “As ESB se regem pelo sistema nacional de Educação, porém cada escola, e inclusive cada professor, pode imprimir seu selo e sua maneira de fazer em todas as etapas do processo”. (3) “Ainda que cada PGI possa dar às suas aulas o ritmo que julgar mais adequado de acordo com os interesses dos alunos, o processo é centralizado nos quadros de direção”. (4) “A autonomia do PGI está garantida desde que ele cumpra com seus direitos e deveres e atenda a diversidade do contexto de sua classe e de cada aluno”. (5) “Cada professor em seu grupo tem o dever que adaptar o modelo às características de seus alunos e programar as atividades, mas sempre com a autorização da direção do centro”. (6) “A autonomia é um processo relativo, regulado pelos dirigentes educacionais a partir da atenção à diversidade pedagógica de cada classe e de cada aluno em particular”. (7) “O sistema de ensino em nosso país se rege por um só plano com programas e objetivos para todas as ESB. Isso permite que haja uma unidade de critérios ainda que possam existir diferenças nas características do desenvolvimento do processo em função das famílias e do entorno da escola”. (8)	- Reconhecimento da centralização (1), (2), (3), (4), (6), (7) e (8). - Necessidade de valorização das características do entorno, de cada classe e das diferenças individuais (1), (3), (4), (5), (6), (7) e (8).	Autonomia das escolas

Depoimentos Descrição I	Unidades de Significado Descrição II	Categoria Descritiva
“O fato de que cada professor atenda somente 15 alunos possibilita o processo, onde a auto-preparação é um fator importantíssimo, além do que a superação docente, principalmente, se produz no coletivo metodológico das próprias escolas e nas sedes universitárias com reuniões periódicas”. (1) “Penso que falta tempo para a preparação sistemática dos docentes, ainda que após a conclusão do curso de graduação tudo será, provavelmente, mais simples”. (2) “Creio que o tempo é um aspecto difícil já que ele é muito escasso para a superação profissional, para o descanso. O processo das transformações requer o estudo individual e a elaboração de estratégias para muitas atividades”. (3) “Os professores, em todas as partes, são profissionais muito sacrificados. O tempo é um fator sempre problemático, em especial as horas de descanso”. (4) “O maestro precisa ser um abnegado que não deve pensar em hora de descanso, porque para educar não há tempo, nem horário. Depois de graduado, o PGI poderá ter seus horários melhor distribuídos”. (5) “Nós temos enfrentado a dupla sessão com a maior valentia possível, porque apesar de não ser algo esperado, é uma tarefa da Revolução. Para essa jornada devemos preparar-nos com esforço, pois não há muito tempo, é certo, e cada professor busca sua própria alternativa”. (6) “O trabalho cooperado em duplas e em trios flexibiliza a dupla sessão. A jornada de trabalho é maior, mas o professor deve saber manipular o seu tempo livre”. (7) “Demonstra-se, na prática, que os grupos com dois professores, num trabalho cooperado, são mais efetivos, porque permitem que os professores planifiquem as atividades facilitadoras do trabalho individual. A dupla sessão – manhã e tarde – ajuda o professor a ter uma relação mais estreita com os estudantes durante todo o dia, nos recessos, nos almoços, nos jogos de descanso e nas conversas individuais, diminuindo os problemas da falta de comunicação e as situações que geram conflitos”. (8)	- Facilidades com o novo modelo de ESB (1) e (8). - Dificuldades com o novo modelo de ESB (2), (3), (4), (5), (6) e (8). - Importância do trabalho em duplas e trios (7) e (8). - Expectativa de melhorias com o término do curso de graduação (2) e (5).	Jornada de trabalho

Depoimentos Descrição I	Unidades de Significado Descrição II	Categoria Descritiva
“Atualmente aproveita-se a mesma bibliografia. As aulas são preparadas coletivamente e são dirigidas ao trabalho educativo e instrutivo, com o uso das novas tecnologias (softwares, teleclasses e vídeos) no trabalho interdisciplinar e no labor político-ideológico. Trabalha-se na elaboração de novos materiais bibliográficos e na didática de implementação de todos os aportes modernos de comunicação que melhorem a escola”. (1) “Como se utilizam programas nacionais elaborados por especialistas, creio que não haverá problemas com ajustes dos conteúdos ao novo modelo, pois os materiais, em especial os livros, estão sendo confeccionados gradativamente”. (2) “Conta-se com muitos professores mobilizados para a elaboração do novo modelo da ESB, que estão estudando os novos materiais, sejam livros ou <i>softwares</i>”. (3) “Os critérios da bibliografia se ajustam ao planejado na escola, porque todas dispõem de biblioteca com obras variadas e as alternativas são de acordo com cada centro”. (4) “Nas bibliotecas se encontra o Programa Libertad que tem sido usado com muita frequência, dependendo das necessidades de cada grupo de alunos. O uso freqüente do computador e dos vídeos tem facilitado as atividades”. (5) “O uso das novas tecnologias facilitou de forma decisiva a implementação do modelo, mas os livros não têm menos importância, pois o Programa Libertad supriu as bibliotecas que continuam sendo freqüentadas pelos alunos”. (6) “A bibliografia atual não está adaptada ao caráter interdisciplinar, por isso as práticas tendem a valorizar o trabalho com o vídeo, computador e televisão. Os livros também precisam se ajustar ao modelo, mas isto já está sendo feito com a participação de muitos professores”. (7) “Os livros continuam sendo consultados com algumas adaptações ao enfoque interdisciplinar, mas as novas tecnologias ganharam um espaço significativo, pois é nelas que os PGIs apóiam seu trabalho”. (8)	- Destaque para as novas tecnologias (1), (3), (5), (6), (7) e (8). - Necessidade de valorização dos livros (1), (2), (3), (4), (5), (6) e (7). - Ênfase na importância das bibliotecas (4), (5) e (6).	Materiais de apoio ao trabalho docente

Depoimentos Descrição I	Unidades de Significado Descrição II	Categoria Descritiva
“Em geral, houve rechaço às mudanças, porém foram superadas na própria prática educativa. Em alguns casos os professores passaram a trabalhar em outro nível de ensino ou mudaram de trabalho”. (1) “Os professores antigos passaram por preparação para as mudanças. Penso que houve resistências, mas ao final se implantaram os <i>cambios</i>”. (2) “Em todos os momentos muitos professores deram apoio às mudanças, ainda que exista a consciência de dificuldades para as transformações”. (3) “O processo de incorporação dos professores ao projeto foi muito difícil. Presumidamente assumiram essa responsabilidade sem muito preparo, porque o mesmo está sendo obtido no transcurso do processo”. (4) “No início se fez uma preparação intensiva por <i>asignatura</i> e aos sábados há uma preparação metodológica. Há também reuniões semanais nas escolas, onde os professores de cada <i>grado</i> intercambiam experiências”. (5) “Para os professores antigos foi difícil e muitos se foram das escolas. Não é simples trabalhar 20 anos com uma só <i>asignatura</i> e ter que mudar tudo. Nós temos nos ajudado, intercambiando experiências e tratamos de ensinar os conteúdos nos quais temos mais facilidade aos colegas”. (6) “A auto-formação dos antigos professores está presente nos <i>cambios</i>, pois as dificuldades nas mudanças requereram trocas, preparação, responsabilidade e dedicação, num ambiente de experiências coletivas”. (7) “Já no início alguns professores se incorporaram e deram apoio às medidas para a efetividade do modelo, voluntariamente. O mais difícil foi para os professores de Ciências ministrarem aulas de Humanidades, e vice-versa, o que requer um esforço adicional e muitas horas de estudo. Realmente há que estar disposto e realizar muito sacrifício com o objetivo de que as nossas escolas completem sua transformação”. (8)	- Dificuldades de adaptação ao novo modelo (1), (2), (3), (4), (5), (6), (7) e (8). - Apoio às mudanças (3) e (8). - Necessidade de cooperação entre os PGI (5), (6), (7) e (8).	Incorporação dos professores ao projeto

QUADRO (II): CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Professor	Formação	Tempo de docência (em anos)	Função	Local de trabalho	Província de Cuba
1	Licenciado em Física e em Pedagogia	35	professor	ISP	Santiago de Cuba
2	Licenciado em Psicologia	15	professor	ISP	Las Tunas
3	Licenciado em Educação Física	18	professor	ESB	Pinar del Rio
4	Licenciada em Biologia	23	PGI e tutora	ESB	Havana
5	<i>Maestra</i> em formação	1	PGI	ESB	Havana
6	<i>Maestra</i> em Formação	2	PGI	ESB	Havana
7	Licenciada em Pedagogia	24	PGI e tutora	ESB	Havana
8	Licenciado em Pedagogia	12	PGI e tutor	ESB	Havana

ANEXO VI**Registro de Imagens**



ESB “Carlos de La Torre” Municipio de Playa - Cidade de Havana - julho de 2004

O mais importante dos médicos naturalistas em Cuba foi Carlos de la Torre y de la Huerta (1858-1950). Graduado em ciências naturais na Universidade de Havana, licenciado em Medicina, doutor em Farmácia, trabalhou durante dez anos como professor, tendo desempenhando diversos cargos públicos, entre eles o *alcaide* de Havana (informações disponíveis em um mural da escola em julho de 2004).



(mural: doação da companhia Cimex.)

Amistad

O mural representa os laços de amizade entre **Cuba e Angola** e, em especial, recorda o caráter internacionalista da atuação de Cuba neste país africano.

ESB "Angola" - fevereiro de 2005



Quadra de esportes, entrada principal
e pátio da **ESB “Angola”**
situada no *Município de Playa* em Havana.



ESB “Angola” - fevereiro de 2005



fevereiro de 2005



Biblioteca do ISP "Varona"
julho de 2006



Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona"
Cidade Libertad, Marianao, Havana

Criado por Resolução Ministerial de 1964, assinada por Hart Dávalos, ministro da Educação, com a função principal de formar professores para as escolas básicas e os pré-universitários.



Julho de 2005



ESB “José Martí”, situada em Havana Velha – Antigo Instituto de Havana, fundado em 1863.



Almoço na ESB “José Martí” e entrada dos alunos – fevereiro de 2005



1866-67

En este Instituto de La Habana curso estudios de segunda enseñanza, con ejemplar provecho, José Martí Pérez, Apóstol de la independencia de Cuba, que sea su memoria estímulo permanente para nuestra juventud.

(19 mayo 1949)

Inscrição em placa na sala de entrada principal da ESB “José Martí”



ESB “José Martí” – julho de 2005



ESB “José Martí” – janeiro de 2005



**Mural histórico-cultural do Liceu Artístico e Literário de Havana
Havana Velha – Cuba - outubro de 2005**



A Sociedade do Açúcar



Museu de Arte Colonial, Praça da Catedral – Em frente à Catedral de Havana, o antigo palácio dos Condes da Casa Bayona, reconstruído pelo governador de Cuba don Luis Chacón, em 1720, possui um pátio interno característico de construções da época.



**Mural Histórico-cultural do
Liceu Artístico y Literário
de Havana Velha**

Autor: Andres Carrillo (2003)

**Principais personalidades
retratadas:**

José A. Saco
Mariela de Agramonte
Jose Maria Heredia
Carlos Manuel de Céspedes
Ignacio Agramonte
José de La Luz y Caballero
Felix Varela y Morales
Gertrudis Gomez de Avellaneda
Claudio José Domingo de Salas
Gabriel de la Concepcion Valdez

Outubro de 2005



Catedral de Havana: levantada a partir de 1748, por ordem do bispo Felipe Jose de Res Palácios, trata-se de uma das mais belas e sóbrias igrejas do barroco americano.



Palácio do Marquês de Arcos, Praça da Catedral de Havana : construído em 1741.



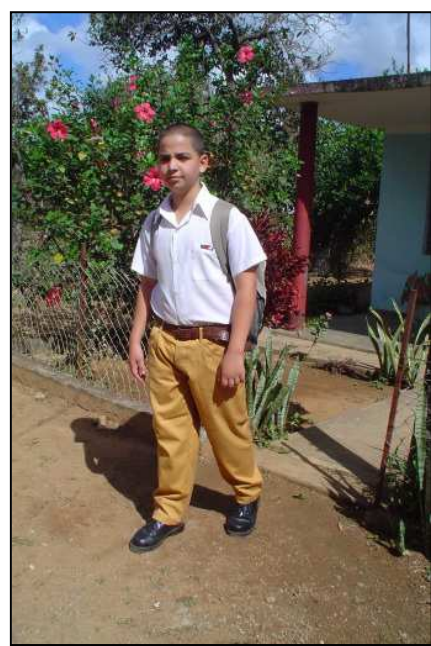
Sebo de rua - Havana Velha - outubro de 2005



**Antigo Colégio “El Salvador” fundado em 1853
por Luz y Caballero –Havana – outubro de 2005**



Pinar del Rio - janeiro de 2006





Marcha do Povo Combatente
contra o terrorismo
Havana - 24 de janeiro de 2006





Desfile Escolar em comemoração ao
aniversário natalício de José Martí
Havana - 28 de janeiro de 2006





Cidade Escolar “26 de Julio” (antigo Quartel Moncada) – Santiago de Cuba – janeiro 2006



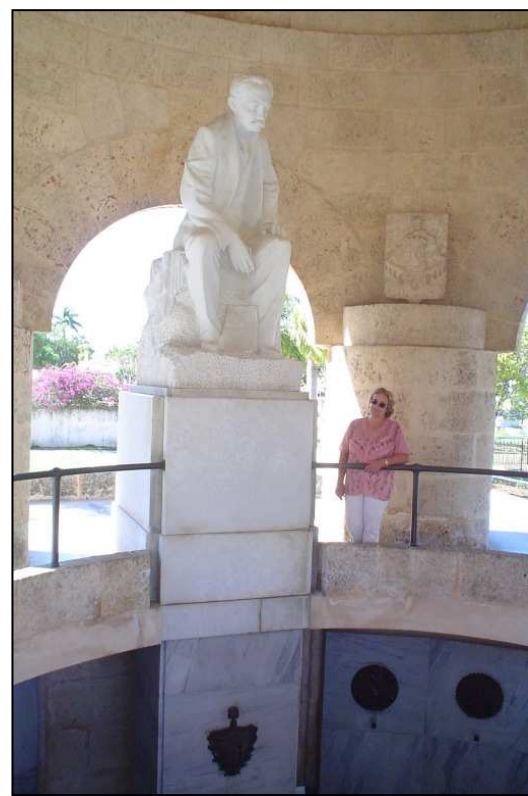
**ESB “Camilo Cienfuegos”
Santiago de Cuba – janeiro de 2006**



Túmulo de Martí - Santiago de Cuba



Morro de Santiago de Cuba



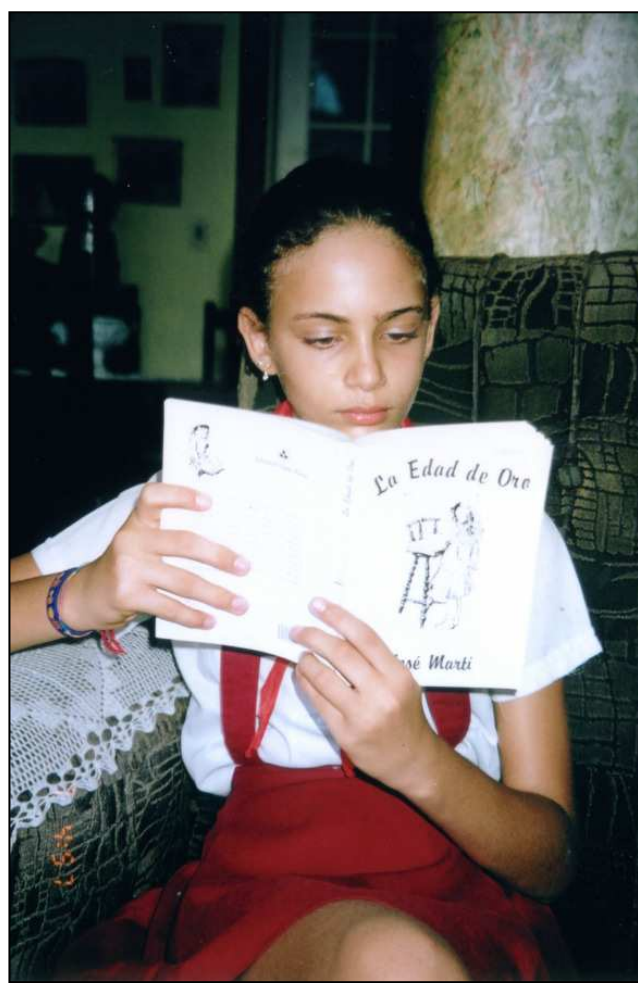


La Edad de Oro

Revista escrita por Martí, para as
crianças do continente
latino-americano:

*“Lo que queremos
es que los niños sean felices”.*

(MARTÍ, 1989, p. 3)



Aluna ingressante na ESB em agosto de 2005.



ESB “José Martí” - julho de 2006



Havana - janeiro de 2006



**Transporte Escolar da ESB “José Martí”
janeiro de 2006**



**Escola “Angela Landa”
Havana Velha - outubro de 2005**



Julho de 2005 - Alunos concluintes do sexto grado e maestro



Aluna ganhadora da distinção “*Beso de la Patria*”, em julho de 2005, conferida pela Associação de Pioneiros José Martí aos alunos mais destacados nas escolas primárias e escolas secundárias básicas de Cuba.

María Mía

Quería, antes de entrar en viaje, recibir carta tuya, y temo que no llegue.

A ver si piensas en mí, que te cuido y te quiero tanto, cuando todos estén alegres, yo no esté donde tu estás, - cuando está el cielo tranquilo, y muy lleno de estrellas.

Tu
Martí

Dale un beso a Patria
29 de mayo de 1894

MARTÍ (2001)

*Hay cosas especiales en la vida
que nos hacen sentir gran emoción:
algún comienzo, alguna despedida,
un nuevo amigo, una dulce canción.*

*A veces escoger la preferida,
la deseada con más ilusión,
es difícil, pues en cierta medida
todas tocan profundo el corazón.*

*Pero si fuera yo seleccionado
a decidir en esta situación,
pensaría en lo que más he amado,
aquello que merece más amor y te
diría sin vacilación:
el beso de la patria es lo mejor.*

Antonio Guerrero

Guerrero (2001) - 27 de junio de 1999

María Mantilla nasceu em Nova York em 28 de novembro de 1880, onze meses depois de chegar Martí à casa de hóspedes de seus pais. Martí apadrinhou María em 6 de janeiro de 1881. O pai desta menina foi Manuel Mantilla, cubano inválido e enfermo de coração, que morreu estando Maria com 5 anos de idade. Sua mãe Carmen Miyares, uma mulher robusta e caridosa, nasceu em Santiago de Cuba. A paternidade espiritual de Martí, com respeito à María Mantilla, é inquestionável. A questionada paternidade biológica de Martí, ante esta criança, é negada por uns e confirmada por outros, uma vez que seus traços fisionômicos eram idênticos ao do “Apóstolo”, e até sua gesticulação, quando se exaltava, recordava Martí (DÍAZ PERERA, 1998).