

## **UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CUBA: CONTRIBUIÇÕES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE AO PROGRAMA DE APOIO ÀS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, NO BRASIL**

Mônica Castagna Molina – Universidade de Brasília

Agência Financiadora: CAPES

Inserida nas transformações mundiais decorrentes da crise estrutural do capital nas últimas décadas, a educação superior passa também por profundas transformações neste mesmo período histórico. A centralidade do conhecimento nesta nova fase de mundialização do capital impõe desafios à luta pela manutenção da educação superior como direito e bem público social.

Desde a década de 90, as recomendações do Banco Mundial sobre o tema da educação superior para os países periféricos são no sentido da diferenciação institucional e diversificação das fontes de manutenção da educação, visando articular a produção acadêmica às demandas das empresas privadas. Sguissardi (2008) destaca que, a LDB 1996 serviu como um “guarda-chuva jurídico” que permitiu abrigar vários decretos elaborados no sentido de consolidar essas recomendações, entre elas o reconhecimento da educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação; a *educação-mercadoria*, de interesse dos empresários da educação. (SGUISARDI, 2008, p.996).

Como parte relevante dos desafios enfrentados à resistência da transformação da educação superior em mercadoria, encontra-se também a resistência a precarização e aligeiramento das políticas de formação docente no nível superior, decorrentes das exigências atuais de formação do trabalhador, a partir dos novos processos produtivos vigentes e das estratégias de gestão e organização do trabalho, que por sua vez, impõem novas demandas à educação e à formação de seus profissionais.

Respondendo a essas demandas, as políticas de expansão das universidades têm adotado práticas que precarizam a qualidade da formação humana, se considerarmos o conceito de qualidade no sentido contra-hegemônico: a habilidade de formar pessoas capazes de pensar criticamente e produzir conhecimento. Para garantir essa qualidade, é necessário, como coloca Mancebo (2008) se contrapor à mercantilização da ciência, da tecnologia e do trabalho, a serviço da acumulação do capital. Isso implica em defender o polo público da

educação para corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais e a negação do direito de acesso à educação superior por parte da classe trabalhadora. (MANCEBO, 2008, p.60-68).

A compreensão da educação como um bem público, direito social e dever do Estado, que recusa frontalmente a idéia de educação como mercadoria, é a base de sustentação sobre a democratização da educação superior que se quer fazer nesta pesquisa. Conforme destaca Sobrinho,

a educação-mercadoria tem compromisso com o lucro do empresário que a vende. A educação-bem público tem compromisso com a sociedade e a nação.(...) É a partir desse princípio que faz sentido falar de democratização do acesso e garantia de permanência dos estudantes em cursos superiores com qualidade científica e social. O direito social à educação de qualidade é um aspecto essencial e prioritário da construção da sociedade, da consolidação da identidade nacional e instrumento de inclusão socioeconômica. Assegurá-lo é dever indeclinável do Estado. (SOBRINHO 2010, p.1224).

É a partir da mesma compreensão da Educação como direito e um bem público social, que se cogitam as possibilidades de contribuições da política de formação docente de Cuba para com a formação docente pleiteada pela luta do movimento da Educação do Campo no Brasil. Este Movimento, que tem lutado pela garantia do direito à educação para os camponeses no Brasil, e por sua democratização em todos os níveis de ensino, busca materializar práticas de formação docente coerente com estes princípios.

O objetivo da pesquisa foi conhecer a política de formação docente em Cuba, realizada pelo Programa de Universalização da Educação Superior em curso no país e extrair subsídios que possam contribuir com a experiência de formação de educadores no Brasil, especialmente com os processos formativos desenvolvidos nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em execução desde 2007.

Parte-se da hipótese do possível similaridade entre estas políticas de formação docente, em função da convergência dos princípios pedagógicos que orientam tais políticas, e, principalmente, de funcionarem como estratégias de democratização do acesso à educação superior, para sujeitos e coletivos em situação de desigualdade social.

O artigo apresenta inicialmente o contexto histórico do Movimento da Educação do Campo e os princípios político-pedagógicos da Licenciatura em Educação do Campo. Em

seguida, são discutidas as necessidades materiais que geraram as concepções e estratégias de implantação da Universalização da Educação Superior em Cuba e os princípios e práticas da política de formação docente em execução neste Programa. Na sequência, apresentam-se os elementos mais relevantes da política de formação docente em Cuba, que podem contribuir para o fortalecimento da formação docente no Brasil, a partir das aproximações entre os princípios pedagógicos que orientam ambas as políticas.

## **1 – Contexto de criação e princípios formativos da Licenciatura em Educação do Campo**

Nos últimos quinze anos, os movimentos sociais e sindicais do campo organizaram-se e desencadearam um processo nacional de luta pela garantia de seus direitos, articulando as exigências do direito à terra com as lutas pelo direito à educação. Esse processo nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo.

Parte relevante deste Movimento tem-se voltado para a redução das intensas desigualdades e da precariedade do acesso à educação escolar, nos diferentes níveis, no meio rural. Dentre as graves carências, destacam-se: a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, na área rural é de 23,3%, três vezes superior àquele da zona urbana: 7,6%; a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, que vive na zona rural, é de 4,5 anos, enquanto no meio urbano, na mesma faixa etária, é de 7,8 anos. A taxa de escolarização líquida no campo é extremamente baixa: no ensino médio (15 a 17 anos), a área rural apresenta taxa de 30,6%, enquanto na área urbana é de 52,2%; no ensino superior (18 a 24 anos), a área rural apresenta taxa de 3,2%, enquanto na área urbana esta taxa é de 14,9%. (INEP, 2010).

A partir das próprias lutas dos movimentos sociais, nestes quinze anos foram conquistadas políticas para garantir o direito à Educação aos camponeses, incluindo uma política específica de formação de educadores, que se materializa nas Licenciaturas em Educação do Campo, em função da precariedade na formação dos docentes que atuam neste território: 311.025 profissionais em exercício, dos quais 61% não tem formação de nível superior, um contingente de aproximadamente 178 mil professores sem a formação adequada nas escolas do campo.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm como objeto a escola de Educação Básica do Campo, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho

Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e comunitários.

A organização curricular desta graduação prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares), ofertadas em regime de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo. Esta metodologia de oferta intenciona também evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas escolas do campo.

Pretende-se formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade. Portanto, um dos princípios cultivados com mais força refere-se à construção das habilidades necessárias para que estes futuros educadores possam internalizar a compreensão das relações da escola com a vida.

Inspirada na experiência de Pistrak (2000), a proposta curricular da escola do campo deve necessariamente vincular-se aos processos sociais vividos, em um sentido de transformação social, articulando-se criticamente aos modos de produção do conhecimento e da vida presentes na experiência social. Muito embora a escola do campo mantenha os traços universais que toda educação deve apresentar, esta é uma condição fundamental para que ela possa contribuir, a partir das especificidades da vida rural, para a superação da alienação dos sistemas educativos em relação às transformações sociais.

(...) se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma vida da cidade. Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade. (...) O campo tem sua singularidade, sua vida e a educação no campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão aqui não é reconhecer que há uma identidade para os sujeitos do campo, mas reconhecer que há toda uma forma diferente de viver a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas. Se tomamos o trabalho, ou seja, a vida como princípio educativo, então, necessariamente os processos educativos no campo serão também diferenciados no sentido de que o *conteúdo da vida* ao qual se ligará o conteúdo escolar é outro. (Freitas, 2010, p.158)

Ligar a escola com a realidade na qual o processo educativo acontece não é algo trivial. A principal dificuldade é colocar a escola na perspectiva da transformação social, definindo claramente que valores e relações terão um sentido contra-hegemônico às funções de excluir e subordinar que caracterizam a escola capitalista, feita para reproduzir desigualdades. Considerando as duas principais funções hegemônicas do sistema escolar, exclusão e subordinação, a mudança deve ser buscada a partir do modo de produzir conhecimento, e aí entra a estratégia maior da formação por área de conhecimento.

A matriz curricular proposta desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias.

A habilitação de docentes por área de conhecimento tem como um dos seus objetivos ampliar as possibilidades de oferta da Educação Básica no campo, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio, mas intencionalidade maior é a de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo.(Caldart, 2010)

Trata-se da organização de novos espaços curriculares que articulam componentes tradicionalmente disciplinares, por meio de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si a partir de recortes da realidade complementares. Busca-se, desse modo, superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar, e mudar o modo de produção do conhecimento na Universidade e na Escola do Campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade.

## **2. Contexto de criação e estratégias de funcionamento do Programa de Universalização da Educação Superior em Cuba**

O processo de universalização da Educação Superior em Cuba não pode ser compreendido em separado do esforço feito pelo país de manter, na prática, os princípios de uma sociedade socialista.

Desde os primórdios da Revolução, inspirados no pensamento Martiniano – “ser culto é único modo de ser livre”, a prioridade dada à educação materializa-se, na execução das

políticas do Estado Cubano, e principalmente, no volume de recursos públicos a ela destinados, estando na ordem de 13,7% do Produto Interno Bruto do país (Lopez, 2011) índice superior ao de muitos países industrializados.

Avaliações de diferentes organismos internacionais apontam Cuba como referência mundial de políticas exitosas na educação. Antes da Revolução de 1959, o quadro era totalmente diferente: em 1958, havia um milhão de analfabetos absolutos, mais de um milhão de semianalfabetos, 600 mil crianças sem escolas e 10.000 professores sem trabalho (Lopez, 2011, p.56).

Decorridos 53 anos do processo revolucionário, profundas transformações econômicas; sociais; políticas e culturais ocorreram na Ilha. Rodriguez (2011, p.51) destaca que atualmente o país é declarado “Território Livre do Analfabetismo”; não existe atraso escolar: 99,4% dos que cursam ensino básico tem entre 6 e 11 anos; 95% dos que ingressam neste nível o concluem com êxito; o nível de escolaridade média da população se aproxima dos dez anos; foram formados neste intervalo mais de um milhão de universitários; há 16 Universidades Pedagógicas em todas as províncias para formar o pessoal docente, entre outros dados relevantes.

Assim, durante as três décadas pós Revolução, apesar dos desafios enfrentados para manutenção do regime, o apoio financeiro recebido dos países europeus afinados com o socialismo, aliados à determinação do povo e dos dirigentes locais, possibilitou a Cuba alcançar grande êxito na permanência das crianças e jovens na escola.

Porém, após a queda do Muro de Berlim e do bloco socialista do Leste Europeu, uma profunda crise se abateu sobre o país, em função da forte relação econômica de Cuba com aqueles países, com os quais havia negócios em torno de 85% das exportações e importações. Houve abrupta interrupção do fluxo de recursos advindo destas operações, gerando consequências extremamente difíceis para toda a sociedade, especialmente para a educação, ficando este período da década de noventa conhecido como “Período Especial em Tempos de Paz”. (LEITE, 2010).

As dificuldades enfrentadas neste período impactam profundamente a juventude, que em função da carência de bens fundamentais, como alimentos, produtos de higiene, medicamentos, obrigando-a a deixar a escola em busca de trabalho, ocasionando intensa diminuição de matrículas e aumento da evasão.

O governo, em diálogos com os Comitês municipais; provinciais e nacional busca construir estratégias para enfrentar estes problemas, concebendo e implementando novas políticas, com foco prioritário na juventude e nos trabalhadores. Este amplo conjunto de ações políticas denomina-se “Batalha das Idéias”, e tem como objetivo dotar o povo cubano de uma cultura geral integral capaz de compreender criticamente sua realidade e de construir, a partir do acesso amplo ao conhecimento e à educação, alternativas para enfrentar as dificuldades deste novo momento histórico.

No início do ano 2000 são criados uma série de Programas especiais, que buscam garantir o acesso a formação; qualificação e à geração de renda, aliando estudo e trabalho, com foco especial na juventude e nos trabalhadores desempregados. Dentre os principais Programas implantados nesta época destaca-se o de “Superação Integral para os Jovens”, que ficou a cargo das universidades cubanas, com duração em média de dois anos, objetivando recuperar o percurso formativo interrompido, bem como gerar renda para estes jovens, que recebiam bolsas para voltar a estudar.

Depois de dois anos da realização destes Programas, novamente as universidades cubanas são convocadas pelo governo para assumir o desafio de construir estratégias que incorporassem efetivamente este exército de jovens e trabalhadores, egressos dos cursos de Superação Integral, à educação superior.

A partir desta demanda é criado o Programa de Universalização da Educação Superior, cujos objetivos estratégicos são: “Assegurar o pleno acesso de todos os que desejam estudar na Educação Superior, sem limites e barreiras de algum tipo; e garantir, nos prazos requeridos, a força de trabalho altamente capacitada que o desenvolvimento econômico e social do país demanda” (HERRERA et al, 2010, p.24).

Uma das principais estratégias adotadas pelo Ministério da Educação Superior de Cuba para promover a universalização deste nível de ensino, foi a decisão de implementar Sedes das universidades nos 139 municípios cubanos. Em função da escassez de recursos financeiros e da impossibilidade de construir prédios novos para as sedes universitárias em todos os municípios do país, foram feitos acordos e negociações entre os diferentes órgãos integrantes do governo, ligados a diferentes Ministérios, para utilização da infraestrutura pública já existente em cada localidade, na qual pudesse ser instalada a Sede Universitária Municipal - SUM.

Como a estratégia da oferta da educação superior nestas novas sedes seria diferenciada, adequando-se às necessidades dos jovens trabalhadores, havendo aulas prioritariamente à noite e aos finais de semana, poderia se conciliar e otimizar o uso da infraestrutura pública disponível em cada território.

A utilização da infraestrutura pública já existente em cada localidade funcionou como uma oportuna estratégia que, além de reduzir significativamente os custos, também enfrentou o grave problema de dificuldade de locomoção existente em Cuba, que impedia o acesso ao Ensino Superior de milhares de jovens do interior que não tinham recursos financeiros e nem condições reais de infraestrutura de transporte para se locomover para as sedes das províncias, onde se localizavam as universidades.

Para suprir a necessidade de educadores para atuar nestas novas universidades foram convidados mais de 800.000 profissionais cubanos, portadores de título de nível superior que, com a devida capacitação, assumiram, a partir de sua área de formação, o papel de docentes, com a denominação de “Docentes em Tempo Parcial”.

Entre os critérios adotados para que estes profissionais pudessem se candidatar destacam-se: ser graduado na universidade; obter alto rendimento acadêmico, não menor que 4 ou 5; obter autorização e liberação de seu local de trabalho para poder atuar no ensino superior ; participar de seleção perante um banca avaliadora e ter seu currículo aprovado; entre outras itens.

Além destas características para o ingresso profissional como um novo docente, ele obrigatoriamente deve voltar a estudar, participando de programas de pós-graduação, criados especialmente para esse fim, não necessitando fazer exames de seleção para ingressar nestes cursos. É determinado que eles se mantenham estudando, nos diferentes níveis de pós-graduação, para que possam continuar atuando como docentes.

Além da criação e administração de novos espaços físicos e territoriais; da formação dos docentes que a elas incorporam-se, tem-se também o desafio de conceber novos métodos de ensino-aprendizagem nas Sedes Universitárias Municipais, capazes de garantir a permanência e a conclusão com êxito dos estudantes trabalhadores que nelas ingressam.

E, aí reside outra transformação produzida no percurso de cada graduação ofertada nas sedes municipais, cuja intencionalidade maior foi propiciar aos educandos a real



integração com os saberes exigidos para o exercício de determinada carreira: a vinculação estreita, desde o início dos cursos superiores, com o exercício da prática concreta de cada profissão.

A estratégia elaborada para promover esta articulação da teoria com a prática toma como ponto de partida uma matriz formativa que define os conteúdos a serem ministrados nacionalmente para cada profissão, decorrente do trabalho da Comissão Nacional de Currículo, da qual participam os melhores docentes e pesquisadores de cada área. Além deste conteúdo, mantém-se também um espaço de 20% do currículo para que sejam incluídas questões específicas de cada região, no que diz respeito às diferentes profissões. A partir da integração nacional–local, os conteúdos das disciplinas ofertadas nas Sedes Universitárias Municipais devem articular sua oferta em vinculação estreita com a resolução dos principais problemas locais que dizem respeito a cada área de conhecimento científico. Estes problemas são organizados a partir dos chamados “Banco de Problemas”, ou seja, questões locais que impõem às universidades produção e disponibilização de conhecimento técnico científico para seu enfrentamento.

Estes Bancos de Problemas são elaborados a partir de Planejamentos Coletivos realizados entre os gestores de cada Província, com a presença dos Coordenadores das Sedes Universitárias Municipais e também organizações sociais e cooperativas existentes na região, estabelecendo-se um valioso canal de articulação para que, concretamente, os trabalhos científicos a serem desenvolvidos durante a graduação, se coloquem em estreita relação com as reais necessidades que tem as sedes municipais nos quais se encontram as filiais das universidades, nas diferentes áreas de conhecimento.

## **2.1 A política de Formação docente no Programa de Universalização da Educação Superior em Cuba**

O perfil docente requerido para materializar a prática educativa que se idealiza neste novo Programa, já vinha sendo formatado em Cuba, especialmente a partir da implantação do Programa de Formação de Professores Generalistas Integrais – PGIs.

Como uma experiência piloto, no ano escolar de 2000-2001 foi implantado o primeiro curso de formação dos PGIs. Estes docentes receberiam capacitação para ministrar todas as disciplinas da Escola Secundária Básica (o que equivale aos anos finais do ensino fundamental no Brasil), exceto Inglês; Computação e Educação Física, atuando durante os

três anos com o mesmo grupo de alunos, que, de acordo com o planejamento inicial, não deveria exceder o número de quinze por turma.(Souza, 2007)

A partir do ano letivo de 2002-2003, esta estratégia piloto de formação de educadores tornou-se prática geral do modelo de formação docente no país, vigendo com as estratégias abaixo descritas, no intervalo de 2002 até 2009.

A formação dos PGIs foi planejada para desenvolver-se a partir de um curso superior, com cinco anos de duração, dividido em dois momentos:

- a primeira fase: integrada por um ano de aulas, em período integral, cujo objetivo principal é garantir uma base teórica para os educadores, especialmente sobre os processos de aprendizagens, com ênfases em conteúdos de psicologia, filosofia, sociologia;

- a segunda fase: integrada por mais quatro anos de formação, a partir da inserção e atuação deste docente em formação, em uma sala de aula de uma escola do mesmo nível de atuação para o qual está se formando. As escolas de educação básica que são escolhidas para receber estes docentes em formação são diretamente vinculadas a uma das Sedes Universitárias Municipais, do Programa de Universalização da Educação Superior, passando esta escola básica a se denominar como “Microuniversidade”. Nestas escolas, a partir da inserção destes educadores em formação, novas atividades de ensino; pesquisa e extensão, envolvendo a comunidade escolar e seu entorno, passam a ocorrer, protagonizadas por estes docentes em formação sob a supervisão direta de professores tutores, que são docentes ligados às Sedes Centrais das Universidades Pedagógicas, e que tem relevante papel no processo de formação docente nas microuniversidades.

Estes professores tutores são os docentes com maior e melhor qualificação, e são responsáveis por acompanhar diretamente a formação docente nas Sedes Universitárias Municipais, sendo-lhes exigido um acompanhamento amigável e individualizado do processo formativo de cada educador sob sua responsabilidade na tutoria.

O Ministério da Educação Superior exige que as Universidades Pedagógicas garantam não mais de cinco educandos por Tutor, cuja lista de tarefas é extensa. Ele deve ser capaz de contribuir intensamente com a formação do educador que acompanha, tirando dúvidas, orientando, fazendo planejamentos de seus trabalhos; avaliando sua execução; indicando novas bibliografias. Além dos conhecimentos científicos e técnicos de sua área de

atuação, o Tutor também deve ser um exemplo de vida para seus educandos, tendo uma conduta ética e comprometida com as transformações sociais tão arduamente conquistadas na Ilha.

Após sete anos de vigência, no ano escolar de 2009-2010, inicia-se uma nova fase nesta estratégia formativa. A partir deste período os docentes passam a ser formados não mais para ministrar todas as disciplinas, mas para atuar a partir de uma determinada área de conhecimento científico, trabalhando somente com as disciplinas desta respectiva área. Também se alterou nesta nova fase o período dedicado a formação inicial das bases teóricas para fundamentação da prática docente, que passou para três anos, ocorrendo atualmente a inserção destes educadores em formação nas microuniversidades a partir deste período.

Esta característica configura-se como uma das mais marcantes no atual sistema de formação docente em Cuba: o princípio que busca garantir unidade entre estudo e trabalho.

O fato de Cuba ter adotado uma estratégia de formação docente que articula estudo e trabalho tem fortes motivações pedagógicas, mas também tem motivações concretas, materiais, que exigiram que o país acelerasse o processo de formação docente e seu ingresso em sala de aula, em função das consequências enfrentadas na educação a partir do impacto do “Período Especial”. Esta foi também uma estratégia de caráter econômico, pois ao adotar a diretriz de não mais de quinze alunos por docente, em todas as escolas de Educação Primária e Secundária do país, o próprio Estado Cubano cria uma enorme demanda de professores e passa a abrir possibilidade de trabalho para milhares e milhares de jovens cubanos que concluíam o Ensino Médio e não viam horizonte de emprego em função da crise econômica.

Articulando então princípios pedagógicos e políticos há clara e manifesta intencionalidade de formar os educadores do país “no e pelo trabalho”, sustentados no ideal do trabalho como princípio educativo; na indissociável relação teoria prática e permanente relação ensino e pesquisa.

Em relação aos fundamentos teóricos que sustentam a concepção pedagógica de promover a inserção dos estudantes na atividade prática da atuação docente é necessário explicitar a compreensão acerca da unidade orgânica entre o caráter laboral e a escola, como parte da concepção marxista e da visão da educação omnilateral adotada em Cuba. Pois, conforme destaca Leite,

a proposta formativa, mediante a unidade orgânica entre o caráter laboral e a escola aparece dentro da concepção marxista de indivíduos livremente associados, o que somente ocorreria com a superação da propriedade privada e do trabalho alienado. (...) 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 extraescolar. Essa compreensão repõe os fundamentos das relações laborais e educativas, objeto de vários estudos. A separação entre ensino e trabalho faz da escola uma instituição “morta”. 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 deveria colocar em evidência o caráter social do trabalho - dentro da perspectiva de uma sociedade sem classes – estimular a livre associação dos indivíduos, coordenar e planificar a processo social da produção. (LEITE, 2011, p.286).

Nos postulados que fundamentam o Programa da Universalização da Educação Superior, se reafirma a importância do trabalho docente em contribuir com a formação da consciência da infância e da juventude para o fato de se querer construir uma sociedade de trabalhadores: não há vida sem trabalho, não há como suprir as necessidades que têm os homens sem transformar a natureza; sem agir sobre ela buscando suprir as necessidades básicas e fundamentais de todo ser humano. Compreender, vivenciar e internalizar esta dimensão é diretriz fundamental da política educacional cubana e da formação de seus docentes.

López, ao fazer um balanço sobre os princípios fundantes da educação cubana, afirma que tanto a formação dos docentes é baseada na articulação trabalho e estudo, quanto a sua prática deve também cultivar nos educandos esta dimensão central da vida do ser humano. Lopez afirma que a combinação do estudo com o trabalho

É um princípio direcionador da pedagogia cubana em que se fundem dois objetivos essenciais. Por um lado, desenvolver nos estudantes o amor pelo trabalho como valor fundamental de uma sociedade de trabalhadores como a nossa, para criar neles a consciência de produtor de riquezas sociais e materiais; e por outro, a intencionalidade está dirigida à integração do estudante com o processo produtivo e com o trabalho socialmente útil, de forma participativa e dosada, para fomentar neles, desde cedo, valores tão essenciais como a responsabilidade e a laboriosidade. Ambos os objetivos se concentram na escola no processo de formação laboral que transcorre dentro e fora da sala de aula, por meio do qual os estudantes socializam, mediante o trabalho, as normas de conduta e os valores relacionados com o desenvolvimento da consciência de produtor, que lhes permitirá apreender a cultura

laboral, como educação do indivíduo em seu sentido mais amplo. (LOPEZ, 2011, p. 57).

Percebe-se assim esta dimensão extremamente relevante dos métodos de formação docente vigentes em Cuba, que refere-se à intencionalidade que adquire no processo formativo a relação teoria-prática. Os debates no âmbito da teoria pedagógica sobre esta relação são tanto antigos, quanto extensos e relevantes, para a edificação de uma prática docente efetiva. Em Cuba, este debate não subjaz só a formação docente, mas perpassa toda a formação profissional em nível superior.

Encontrou-se medida adequada para superar a dicotomia deste binômio através de uma concepção pedagógica crítica, a partir da qual, de fato, uma não pode existir sem a outra. A formação dos educadores, a partir de uma base teórica ofertada nos primeiros anos da formação acadêmica, sob a responsabilidade dos Institutos Superiores Pedagógicos, é complementada a partir da ação prática como educador, desenvolvida pelos docentes em formação, a partir de sua inserção em uma sala de aula de grau escolar equivalente ao que estão se titulando.

Sobre a importância deste processo, Trojan (2008) observa que a relação teoria e prática na formação docente em Cuba “*se realiza durante todo o curso*”, propiciando a construção de um enorme avanço na compreensão da indissociabilidade desta dimensão teoria-prática, pois o saber fazer docente vai se constituindo durante o desenvolvimento da própria prática educativa, que é muito diferente de levar os estudantes “à prática pela prática”, mas o desafio está em criar situações de aprendizagens e reflexões durante o percurso formativo que criem espaços para que estes futuros educadores apreendam os fundamentos teóricos; os métodos de avaliação e pesquisa; enfim os instrumentos de reflexão que lhes permitam ir acumulando ferramentas para internalizar os requisitos necessários que lhes permitam avaliar, permanentemente, a própria prática, transformando-se, efetivamente em um sujeito de práxis.

A materialização deste ideal ocorre através de vários tipos de atividades desenvolvidas por estes educadores em formação, que passam a cumprir, na escola onde se inserem, todas as tarefas que fazem com esta unidade educativa tenha conquistado o status de microuniversidade: ter práticas investigativas; realizar atividades de extensão e ter vínculos concretos com as demandas da comunidade. Este educador que faz nesta escola parte de sua formação, participa de todos estes processos que a escola desenvolve assumindo não só sua

sala de aula, mas integrando-se em todas as dimensões educativas desenvolvidas na microuniversidade que o acolhe.

Outro espaço importante na formação docente, capaz de propiciar uma ressignificação da teoria com a prática na formação docente é a inserção destes educandos em formação, no Coletivo Pedagógico correspondente ao ano escolar em que atua. Este Coletivo é composto por todos os docentes que dão disciplinas neste ano e aí planejado e avaliado o trabalho didático e pedagógico a ser desenvolvido com os estudantes. Como parte intrínseca do processo formativo, nestes Coletivos, as práticas de ensino aprendizagem desenvolvidas pelos educadores em formação são acompanhadas, analisadas e transformadas em objeto de estudo e reflexão pelos professores mais antigos e experientes da escola que acompanham estes educadores, bem como são também debatidas com seus tutores.

Este conjunto de atividades práticas e reflexivas tem a intencionalidade de desenvolver nestes educadores outra dimensão central na proposta formativa em Cuba: as habilidades necessárias para fazer pesquisa, para vincular à sua prática a necessária capacidade de produzir novos conhecimentos, de investigar permanentemente, não só as questões didático pedagógicas que ocorrem em sua sala de aula, quanto de associá-las as macro determinações; de ser capaz de desvendar as aparências e chegar a essência dos fenômenos, é necessário que este educador seja capaz de fazê-lo, em uma prática coerente com o que espera de seus educandos.

### **Conclusões**

O objetivo desta pesquisa foi conhecer a política de formação docente em Cuba do Programa de Universalização da Educação Superior, com a perspectiva de extrair subsídios que contribuíssem com a experiência dos processos formativos os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, no Brasil.

As estratégias adotadas por Cuba para formar os futuros educadores não se dissociam, em nenhum momento, dos fundamentos que orientam o projeto societário do país. Um dos fatores mais relevantes observados nas políticas de formação docente em Cuba, referem-se a explicitação da importância do trabalho dos educadores junto às crianças e jovens, na construção de uma visão crítica da sociedade e das relações sociais estabelecidas

entre os homens. Compete aos docentes, a explícita tarefa de trabalhar a formação de valores com as crianças e nos jovens sobre a igualdade entre os homens e a justiça social.

Se explícita, a todo o momento, recuperando e valorizando os ideais martinianos, que a Instrução não pode separar-se da Educação; que ambas são indissociáveis. Este princípio educativo se incorpora nas disposições legais, sendo reiteradas vezes explicitado nos documentos do Programa da Universalização da Educação Superior, a necessidade de se reafirmar no processo de formação docente, o trabalho político ideológico a ser desempenhado por eles junto à seus educandos. Tanto assim que entre os objetivos da formação docente nas reformas implementadas encontra-se a seguinte determinação: *“Assumiendo tales características, es posible afirmar que la formacion de profesores em Cuba debe responder a los intereses de la classe obrera em el poder, y preparar a los futuros profesionales para el logro de la formacion integral de lãs nuevas geraciones que le permite vivir y participar activamente em la sociedade socialista que se construye”* (HERRERA et al, 2010, p.1).

O que implica na assunção explícita dos fundamentos políticos ideológicos que devem orientar não só a formação docente, quanto e principalmente, fundamentar a sua prática pedagógica, nos diferentes níveis de ensino. Há clara intencionalidade de contar com o trabalho dos docentes na tarefa de construir e edificar com as crianças e os jovens uma visão de mundo fundamentada nos valores e princípios de uma sociedade socialista, na qual não cabe a exploração do homem pelo homem.

Caminhando também nesta direção, López, ao analisar as transformações empreendidas na política de formação docente nos últimos anos em Cuba, afirma que em seu processo de formação

É priorizado o trabalho político-ideológico e a educação em valores em todo o Sistema Educacional, especialmente no fortalecimento da educação patriótica e cidadã, sustentado num maior conhecimento da História de Cuba, no pensamento martiano, para semear ideais nas atuais e futuras gerações, que contribuam para formar consciência por meio da educação que recebem nas instituições educativas. (LOPEZ, 2011, p.68).

Destaca-se também como subsídio de intensa importância a estratégia de vincular a formação dos futuros docentes durante todo o percurso formativo à escola básica, ideal perseguido pela formação docente na Educação do Campo. Esta estratégia constitui-se ponto

nevrálgico da política de formação docente em Cuba, pois viabiliza alguns dos mais importantes princípios políticos pedagógicos vigentes no país, dentre quais destacam-se a vinculação do estudo com o trabalho; a articulação teoria e prática e a formação para pesquisa como ferramenta imprescindível ao trabalho docente.

A experiência vivenciada em Cuba mostra a importância de se garantir, no processo de formação docente, a intrínseca articulação dos educadores em formação com o cotidiano da escola. É em seu ambiente educativo que as Teorias Pedagógicas encontram materialidade. A associação do estudo com o trabalho, vivenciada em Cuba pela atuação concreta nas salas de aula das microuniversidades; e a reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas, analisadas com rigor pelos seus tutores e metodólogos das escolas, propiciam a estes futuros docentes uma oportunidade ímpar de ressignificar a relação teoria prática, vivenciando, concretamente, sua indissociabilidade.

## Referências

CALDART, Roseli S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In **Caminhos para transformação da Escola. Reflexões desde Práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. Caldart, R. S. (Org.). Expressão Popular, SP, 2010 (127-154).

FREITAS, L.C. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção In **Caminhos para transformação da Escola. Reflexões desde Práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. Caldart, R. S. (Org.). Expressão Popular, 2010 (155-178).

HERRERA, B. M. P.; DIMAS, H. G.; FRANCISCO, B. C. **La nueva universidad cubana y su gestión integrada en las Sedes Universitarias Municipales**. Havana: Editorial Universitaria, 2010.

LEITE, M. D. C. L. C. A Escola como Microuniversidade: A Experiência dos professores generalistas integrais na educação secundária básica em Cuba. **Cadernos de Pesquisa**, 2010.

LEITE, M. D. C. L. C. Relações entre o estudo e o trabalho em Cuba: Um modelo permeado por manifestações do Marxismo-Leninismo e do ideário de Martí. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 11, n. 41, 2011. Disponível em:



<<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3286>> Acesso em: 15 abril 2013.

LÓPEZ, M. Q. A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 25, n. 72, 2011.

MANCEBO, Deise. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade de acesso. In BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F.; MOROSINI, Marília (orgs.) **Educação Superior no Brasil – 10 Anos Pós-LDB**. Brasília-DF: Inep, 2008, (55-70).

PISTRAK, M. M. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, SP, 2000.

RODRÍGUEZ, J. A. C. A educação em Cuba entre 1959 e 2010. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 25, n. 72, 2011.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. In **Educação & Sociedade**, vol. 29, n.105, p. 991-1022, set./dez. Campinas: São Paulo, Cortez, 2008.

SOUSA, J. D. F. A. **Políticas de Formação de Professores para a educação básica: A questão da formação do formador no Brasil e em Cuba**. Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado . PR - Curitiba. 2007.

SOBRINHO, J.D. Democratização, qualidade e crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. In, **Educação e Sociedade**, vol. 31, n. 113, Campinas, Out/dez 2010.

TROJAN, R. M. Teoria e Prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 001, p. 29-42, Janeiro - Junho 2008.