

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BRUNA HOLMEN SANTOS

**POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO, CURRÍCULO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA E A
ESCOLHA DA CARREIRA MÉDICA:
UMA ANÁLISE ENTRE BRASIL E CUBA**

CURITIBA
2017

BRUNA HOLMEN SANTOS

**POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO, CURRÍCULO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA E A
ESCOLHA DA CARREIRA MÉDICA: UMA ANÁLISE ENTRE BRASIL E CUBA**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Ciências Biológicas, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, para conclusão do curso e obtenção do título de Licenciado.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Pilleggi de Souza

CURITIBA

2017

À minha mãe, minha primeira professora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família pela paciência em aguentar uma graduação longa e por sempre me apoiar nas mudanças. Agradeço ao PIBID por me proporcionar o momento em que eu descobri que a docência seria grande parte da minha vida. Ao Alexandre pelo apoio, paciência e companheirismo. Às minhas amigas e amigos. Ao meu orientador. A todos que de alguma forma me ajudaram a chegar até aqui. Muito obrigada.

A burocracia

Sixto Martínez fez o serviço militar em um quartel de Sevilha.

No meio do pátio desse quartel havia um banquinho. Junto ao banquinho, um soldado montava guarda. Ninguém sabia por que se montava guarda para o banquinho. A guarda era feita porque sim, noite e dia, todas as noites, todos os dias, e de geração em geração os oficiais transmitiam a ordem e os soldados obedeciam. Ninguém nunca questionou, ninguém nunca perguntou. Assim era feito, e sempre tinha feito.

E assim continuou sendo feito até que alguém, não sei qual general ou coronel, quis conhecer a ordem original. Foi preciso revirar os arquivos a fundo. E depois de muito cavoucar soube-se. Fazia trinta e um anos, dois meses e quatro dias, que um oficial tinha mandado montar guarda junto ao banquinho, que fora recém-pintado, para que ninguém sentasse na tinta fresca.

Eduardo Galeano

RESUMO

O trabalho que aqui se apresenta tem o objetivo de investigar o processo de estímulo ao ingresso no ensino superior para os estudantes da escola pública, no historicamente elitizado curso de medicina. Para tanto, foram analisadas as questões que envolvem as relações estabelecidas entre o Estado e a sociedade, no Brasil e em Cuba, para melhor compreender o que pode impactar na escolha da carreira médica. Assim, a delimitação do tema ocorreu no sentido de avaliação das políticas públicas em educação nos processos de democratização do ensino básico e médio, do currículo escolar baseado nas disciplinas de ciências e biologia e no acesso à universidade, dando ênfase ao curso de medicina.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Ensino superior. Currículo. Medicina.

RESUMEN

El trabajo que se presenta aquí tiene el objetivo de la investigación del proceso del estímulo al ingreso en la enseñanza superior para los estudiantes de las escuelas públicas, en el históricamente elitizado curso de medicina. Para ello, se analizaron las cuestiones que involucran las relaciones establecidas entre el Estado y la sociedad, en Brasil y en Cuba, para mejor comprender lo que puede impactar en la elección de la carrera médica. Así, la delimitación del tema ocurrió en el sentido de evaluación de las políticas públicas en la educación en los procesos de democratización de la enseñanza básica y media, de lo currículum escolar de las disciplinas de ciencias e biología e en el acceso a la universidad, con énfasis al curso de medicina.

Palabras-llave: Políticas educacionales. Enseñanza superior. Currículum. Medicina.

ABSTRACT

The purpose of the present study is to investigate the process of the incentive to public school students who will apply to medical school, which is historically frequented by elite. To achieve that, issues involving relations between the State and society were analyzed in Brazil and in Cuba, so that there could be a better understanding of what can affect the choice of medical careers. In such way, a subject delimitation was made when it comes to the evaluation of education related public policies inside the processes of democratization of elementary school, middle school and high school, the democratization of the curriculum based in the studies of science and biology and according to the access to universities, emphasizing medical school.

Key-words: Educational policies. Higher education. Curriculum. Medicine.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	METODOLOGIA.....	13
3	REVISÃO.....	14
3.1	CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIOPOLÍTICO DO BRASIL.....	14
3.2	ENSINO BÁSICO NO BRASIL.....	23
3.3	ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	31
3.4	CURRÍCULO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NO BRASIL.....	33
3.5	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	35
3.6	ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	39
3.7	DEMOCRATIZAÇÃO E CENÁRIO ATUAL.....	45
4	CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIOPOLÍTICO DE CUBA.....	49
4.1	ESCOLA CUBANA.....	56
4.2	CURRÍCULO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA EM CUBA.....	62
4.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CUBA.....	63
4.4	ENSINO SUPERIOR EM CUBA.....	65
4.5	QUEDA DA URSS E CENÁRIO ATUAL.....	68
5	CONCLUSÃO.....	72
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
	REFERÊNCIAS.....	76

1 INTRODUÇÃO

A escolha de uma carreira é vista como um conjunto de fatores que transitam entre a escolha individual e fatores sociais. Historicamente, possuir a escolarização adequada para chegar ao momento da escolha de um curso universitário serviu muito mais àqueles pertencentes às famílias com melhores condições socioeconômicas (BASTOS, 2005). Dessa forma, neste trabalho se fez necessário compreender como as políticas públicas são concebidas na sociedade capitalista e socialista.

Höfling (2001. p. 31) explica que existe uma diferença entre Estado e governo, sendo o primeiro as “instituições permanentes” e o segundo como sendo

“o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período” (HÖFLING, 2001. p. 31).

As políticas sociais são implementadas pelo Estado de acordo com o nível de seguridade social estabelecida a partir das concepções político-ideológicas deste, e visam, em alguma medida, “a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais” (HÖFLING, 2001. p. 31).

Sabendo que esta pesquisa parte da análise de dois países com sistemas econômicos distintos, um capitalista e outro socialista, sabemos que o conceito de políticas públicas para o enfrentamento das desigualdades sociais também é diferente, pois o entendimento das desigualdades sociais muda de uma sociedade para outra. Nesse sentido o conceito de política social, muitas vezes, parece existir apenas nas sociedades capitalistas. Para Pereira (2010. p. 11), isto ocorre pela ideia de que

(...) a política social é um simples produto, resposta ou conseqüência de decisões hierárquicas, que partem do Estado para a sociedade, como se esta fosse um ente amorfo e desmobilizado. Ademais, prevalece o entendimento de que esta política é uma medida meramente compensatória da pobreza e das iniquidades produzidas pelo sistema capitalista (PEREIRA, 2010, p. 11).

A teoria marxista, em que se insere o Estado socialista, parte de uma visão oposta na qual “a compreensão de que tal política se origina e se desenvolve sob o impulso dialético e onipresente da contradição” (CÉSAR, 2010, p. 102). Sendo assim, de um lado temos uma visão de Estado capitalista que age para compensar o que o desenvolvimento econômico nesta sociedade não foi capaz de gerar para a população. Do outro lado, na visão do Estado socialista, ocorre um desenvolvimento mútuo e contínuo entre o avanço econômico e humano, em que as contradições das condições materiais destes dois setores são a base da superação dessa sociedade.

O currículo está intrinsecamente ligado ao contexto político em que se insere, inclusive a origem do seu estudo ocorreu em 1918 com Bobbit nos Estados Unidos quando, de acordo com Silva (1999. p. 22):

diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões. É nesse momento que se busca responder questões sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas (SILVA, 1999. p. 22).

Muitas são as teorias de currículos que pretendem conceber um pensamento dentro das relações das sociedades capitalistas. De maneira geral, essas teorias questionam a ideologia por trás do currículo, já que existe uma intencionalidade naquilo que se ensina e em como se ensina (SILVA, 1999). Usar como base o ensino de ciências e biologia tem a finalidade de responder algumas questões em relação a visão das sociedades sobre como seus alunos devem compreender a ciência, área tão importante principalmente no período da Guerra Fria.

A passagem por esses temas tem o objetivo da construção de uma narrativa que culmine em uma análise sobre as mudanças que ocorreram nas políticas estatais e que podem ter melhorado o acesso à carreira médica. A princípio, o curso de medicina se encontrava como um curso de difícil acesso pelo fato da universidade ser um local reservado às elites. Entretanto, quando os governos começam a executar políticas públicas que pretendem melhorar o acesso ao ensino superior, o que se esperar é a sua democratização, sem promover diferenças entre os cursos ofertados.

A investigação da história do Brasil e de Cuba é imprescindível para o entendimento de como se desenvolveram as relações entre Estado, governo e sociedade nos dois países. A análise do avanço da democratização da educação

em todos os níveis objetiva o entendimento dos porquês das políticas sociais e quais seus resultados. O enfoque das análises está no século XX, mais precisamente a partir do ano de 1959, em Cuba e do ano de 1964, no Brasil. Os referidos períodos foram palco de intensas mudanças sociais, políticas e econômicas, com o desenvolvimento de políticas em educação que refletem na atualidade dos dois países. Sendo assim, também foi feita uma breve análise do período que seguiu ao fim da ditadura militar no Brasil, com a redemocratização e em Cuba com o período posterior à queda da URSS e com o início do chamado “período especial”, chegando até a atualidade. Essa investigação pretende avaliar a eficiência das políticas públicas em educação, a fim de compreender se o acesso ao curso de medicina é democrático.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa em educação dentro da concepção do materialismo histórico dialético. Dentro desse tipo de pesquisa é possível abarcar as metodologias qualitativa e quantitativa, pois segundo Marques (1997, p. 22 e 23):

Tal entendimento aponta para uma visão crítica dialética de que o quantitativo e o qualitativo se interpenetram. Nesta visão, dizem Santos Filho e Gamboa, as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas faces do real num movimento cumulativo, transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem numa separada da outra (MARQUES, 1997, p. 22 e 23).

Assim, se torna possível unir a questão subjetiva com os dados objetivos, tornando a pesquisa mais ampla no entendimento do problema proposto.

O processo de seleção de livros de artigos foi a partir a delimitação da base de dados, sendo elas Scielo e Google Acadêmico. Combinações de palavras foram usadas para buscar artigos sobre cada assunto, em português e espanhol. Dentro das palavras utilizadas, optou-se pela busca por termos livres, para que dentre um número grande de artigos, foram selecionados aqueles que estivessem de acordo com três eixos definidos: abordagem histórica, análise dos dispositivos legais dos períodos investigados, dados estatísticos sobre os temas abordados. Além disso, verificou-se o número de citações de cada autor, sendo que a preferência na seleção foi dada para os artigos mais citados em trabalhos acadêmicos na área da educação. A busca dos artigos foi feita entre maio e novembro de 2017.

3 REVISÃO

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIOPOLÍTICO DO BRASIL

As características de colonização pelos países europeus, como foi o caso de Portugal e da Espanha, eram bastante parecidas no seu tipo de exploração. O Brasil passou por algumas fases no que se refere à exploração das riquezas naturais. Em um primeiro momento não havia a preocupação sobre a administração das terras. A exploração foi baseada na retirada do pau-brasil, que era utilizado pelos portugueses em Portugal. Depois que os ingleses e os franceses começaram a demonstrar interesse pela terras brasileiras, os portugueses passaram a se preocupar em ocupar o território, primeiro de maneira pouco eficiente, com as capitanias e depois de modo mais proveitoso para a coroa, com o estabelecimento e organização de uma população local. Os grandes proprietários de terra surgiram e, para além da obtenção de metais preciosos, era predominante a forma de plantio de um só cultivar, no caso do Brasil - principalmente - o açúcar, para a exportação, com o uso extensivo de trabalho escravo (FAUSTO, 1996).

Com o enfraquecimento da colônia, começaram a surgir tensões entre a Coroa portuguesa e a igreja católica, que tinha grande poder, sendo proprietária de terras e tendo o controle de vilas indígenas. Era a Igreja a principal responsável pela educação. A expulsão de suas propriedades e a perda de poder sobre as comunidades tornou o precário acesso à educação ainda pior. A Coroa portuguesa escolheu não investir em escolas e universidades em sua maior colônia, pois tinha o receio de perder seu controle com formação de quadros letrados da população (FAUSTO, 1996).

Os movimentos pela independência do Brasil começaram de forma localizada, em regiões em que a insatisfação com a Coroa eram mais latentes. Surgiram, neste contexto, a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração dos Alfaiates (1798) e a Revolução de 1817 em Pernambuco. Essa revoltas não possuíam uma unidade ideológica. Os grandes proprietários tinham o interesse de maior liberdade em seus negócios e não pretendiam abolir a escravidão, enquanto que as camadas mais pobres da população alimentavam a esperança de uma melhor qualidade de

vida pela reforma social. A ideia comum era de que a Coroa portuguesa não ajudava e muitas vezes até atrapalhava as condições de vida e os interesses do Brasil (FAUSTO, 1996).

A inconfidência, a revolução e a conjuração tiveram características semelhantes e distintas ao mesmo tempo. Esses movimentos aglutinavam donos de terra, militares, artesãos e até escravos. Mesmo que não tenham tido grande impacto nacional pela insurreição de um movimento unificado, foram importantes para o desgaste da Coroa. A punição lançada às pessoas que participavam desses movimentos eram bastante violentos, principalmente quando desferida nas camadas mais pobres da população (FAUSTO, 1996).

Em 1807, em decorrência de uma guerra travada entre a França e a Inglaterra, a família real portuguesa decide transferir a monarquia para o Brasil. A partir daí as relações entre a colônia e a metrópole mudaram pelo estabelecimento do centro administrativo no Brasil. Um novo tipo de vida começava a acontecer no Rio de Janeiro, cidade onde a família real passou a morar. Houve um processo de expansão da vida cultural, com a construção de teatros, escolas, faculdades, para que a vida das classes dominantes pudesse ser reproduzida com o desejável conforto e nos padrões europeus (FAUSTO, 1996).

É nesse contexto que ocorre a Revolução de Pernambuco, em 1817, que se estendeu por boa parte do nordeste e buscava a independência do Brasil. O motor da revolta era a grande diferença regional, principalmente porque, com o estabelecimento da família real no Rio de Janeiro, houve um grande desenvolvimento nesta região, e por essa razão o peso dos impostos, o favorecimento de portugueses em cargos de importância em detrimento dos brasileiros e a retração na economia pela queda do preço do açúcar e alta no preço dos escravos fez com que, para o Nordeste, as contradições das políticas coloniais se tornassem cada vez menos suportáveis (FAUSTO, 1996).

O movimento conseguiu tomar Recife e organizar um governo temporário. Para a sua legitimação, houve a busca pelo reconhecimento deste governo nos Estados Unidos, Inglaterra e Argentina. Antes que fosse reconhecido, o exército português tomou Recife e conseguiu neutralizar os rebeldes, que foram julgados e, alguns, mortos (FAUSTO, 1996).

Os fatos que levaram o Brasil à independência possuem características conciliadores e com poucas rupturas. Com o fim da guerra na Europa em 1814, não

havia mais razão para a família real continuar morando no Brasil. Mesmo assim D. João VI, o rei de Portugal, decidiu continuar no país, tentando unificar Portugal e Brasil em um só reino. Em 1820, em Portugal, uma revolução estourou em decorrência da crise política e econômica que o país luso vivia e aprofundada pela ausência do rei. Em 1821, D. João VI decide então voltar à Portugal e seu filho, Pedro, assume o trono como príncipe regente. Em meio a tudo isso ocorreram as eleições para a constituição de uma corte em todo o mundo português. No Brasil, a grande maioria dos eleitos eram brasileiros e importantes nomes haviam participado da Revolução de Pernambuco. Com Portugal impondo políticas ofensivas ao Brasil, nas quais buscava-se a volta de uma total subordinação na colônia, a corte composta pelos brasileiros eleitos juntaram esforços para que as ordens de D. João VI, para o regresso do príncipe regente, não fossem atendidas. D. Pedro, em 9 de janeiro de 1822, se recusou a seguir as ordens do pai, no que ficou conhecido como “dia do fico”. Esse ato fez com que setores portugueses que ainda permaneciam no Brasil rompessem com o príncipe. Cercado por importantes políticos, D. Pedro, após receber de Portugal documentos que revogaram suas decisões, declarou a Independência do Brasil no dia 7 de setembro de 1822, em um ato simbólico às margens do Rio Ipiranga. O Brasil passava de colônia portuguesa a Império, regido por D. Pedro I (FAUSTO, 1996).

A partir de eventos importantes ocorridos na Europa e com a agitação das ideias liberais, que defendiam o fim da monarquia, houve uma grande pressão para que D. Pedro I abdicasse do seu trono e passasse a seu filho o governo do Brasil, o que ocorreu em 1840. Por mais que o reinado de D. Pedro II tivesse caráter centralizador, muitas revoltas explodiram pelo Brasil com o objetivo de proclamar a República. Os grupos revoltosos, em geral, eram os grandes proprietários de terras. Um fato bastante importante foi que com a proibição do tráfico de escravos em 1850 e a abolição da escravidão em 1888, houve uma mudança na economia brasileira, que começou a se desenvolver nos moldes capitalistas. Portanto, as mudanças socioeconômicas que vinham ocorrendo durante o reinado de D. Pedro II propiciaram as revoltas pelo fim do Império (FIGUEIREDO, 2011).

O principal grupo com força política para derrubar o Império eram os grandes oligarcas, que romperam com o imperador depois da abolição da escravatura por acreditarem que o governo não mais defendia seus interesses. Assim termina a fase do Império, sem grandes rupturas e tendo em sua base a articulação política da elite

latifundiária. A República foi proclamada em 15 de novembro de 1889, com Marechal Deodoro da Fonseca assumindo a cadeira de presidente.

A Constituição republicana foi promulgada em 1891 e foi inspirada, principalmente, nas constituições dos Estados Unidos e Argentina. Sobre os direitos dos cidadãos assegurados pela constituição da nova República, um importante apontamento é feito sobre as diferenças entre as constituições do século XIX, principalmente no que se refere à educação:

(...) os direitos sociais não são previstos nas Constituições brasileiras do século XIX, particularmente na Republicana. A Constituição do Império de 24, é verdade, previa pelo menos os “socorros públicos e a instrução primária”. A Constituição Republicana silencia sobre o direito à educação, muito embora preveja princípios relativos a esta, e seja notório que o Governo Republicano desenvolveu uma política para a educação. Verificase a inclusão dos direitos sociais somente após, e de certa forma como derivados dos direitos políticos no século XX (FIGUEIREDO, 2011. p. 142).

Durante essa etapa histórica, a formação de grupos políticos regionais se intensificou e ficou conhecida como “República dos Coronéis”. As oligarquias se mantiveram no poder por meio de acordos e coerção política. O controle desses “coronéis” em relação às decisões tomadas no decorrer desse período era facilitada pela proibição do voto pelos analfabetos, que constituíam a maioria da população (FIGUEIREDO, 2011).

O período em que Deodoro ficou no poder foi bastante conturbado e depois de sua saída, a entrada de Marechal Floriano Peixoto, que não foi eleito, mas que sentou à cadeira da presidência prometendo organizar a República, também não foi tranquila. Floriano Peixoto foi perdendo apoio, pois não cumprindo a constituição, deixou de chamar eleições para que a escolha do presidente fosse realizada. Quando finalmente as eleições ocorrem, a ala dos militares, apoiada pelo então presidente, perdeu espaço e Prudente de Moraes, candidato que representava os interesses civis e liberais, foi eleito (ARAÚJO, 2009).

Ao final do período da República, com o desgaste das políticas empregadas que concentravam o poder principalmente nos estados de São Paulo e Minas Gerais, pela “política do café com leite”, alguns setores de importantes grupos políticos buscaram apoio no efervescente Rio Grande do Sul que desenvolveu seu caráter político pautados no populismo. O mais expressivo representante desse cenário foi Getúlio Vargas, que assumiu como presidente depois da chamada

“Revolução de 1930” (ARAÚJO, 2009). Sua administração revogou a constituição vigente até então e passou a governar por decretos-lei. Isso ocorreu em meio a protesto da oposição, mas também envolto por uma declarada necessidade que se justificava pela não superação das etapas históricas anteriores, segundo Pandolfi (2003. p. 2):

Para os tenentes e seus aliados civis, o processo revolucionário iniciado em 30 ainda não havia conseguido dismantlar os alicerces do poder oligárquico, profundamente enraizados na sociedade brasileira. Portanto, num curto prazo, qualquer eleição seria permeada pelos mesmos desvios que marcaram o jogo político ao longo da velha República (PANDOLFI, 2003 p. 2)

Em consonância com os interesses dos tenentes, começa a se desenvolver um projeto político que busca um fortalecimento na defesa dos interesses nacionais pela industrialização do Brasil e em defesa de uma maior seguridade social (ARAÚJO, 2009).

Depois de disputas entre as forças políticas e com o descontentamento de Vargas pelo enfraquecimento de seu projeto político com a constituição de 1934, o regime foi se encaminhando para o fechamento. Além das disputas com setores poderosos da política brasileira, houve também uma grande agitação popular que eclodiu sob a bandeira da Aliança Nacional Libertadora, partido comunista. Sobre este episódio e o golpe de 1937 que instituiu uma nova constituição, JAMBEIRO *et al* (2004) nos diz:

Após a Intentona Comunista de 1935, a preocupação e controle de Vargas sobre os comunistas tornaram-se cada vez maior. A consolidação do stalinismo na União Soviética, aliada à disseminação dos ideais comunistas, em oposição ao nazi-fascismo, na Europa, contribuiu para a formação de ambiente de tensão em escala mundial. No Brasil, o medo da suposta ameaça vermelha favoreceu a conspiração do governo e passou a integrar o rol de justificativas de Vargas para, em 10 de novembro de 1937, anunciar o Golpe de Estado e impor à nação o Estado de Sítio (JAMBEIRO *et. al.*, 2004. p. 88).

As contradições expostas no governo de Vargas que começaram com a entrada no Brasil da Segunda Guerra Mundial ao lado dos Aliados, mesmo que este governo tivesse uma aproximação com os regimes nazi-fascistas da Europa, fez com que o debate aflorasse na sociedade brasileira, principalmente entre intelectuais ligados às oligarquias. No fim da Segunda Guerra Mundial, o regime de

Vargas se viu em total declínio e articulou uma abertura política que culminou em sua retirada do governo em outubro de 1945 (JAMBEIRO *et al*, 2004).

Com a convocação de novas eleições, o poder foi passado para as mãos das forças oligárquicas novamente. O contexto econômico da época era marcado pelo crescente poder dos EUA na América Latina no pós guerra e de um afastamento do fortalecimento da indústria nacional. A partir da posse de Eurico Gaspar Dutra, ocorreu um grande favorecimento do setor privado em consonância ao estabelecimento da ampla abertura ao capital estrangeiro. Toda essa política fica estabelecida na constituição de 1946. Dutra manteve uma política que, embora pretendesse ser menos autoritária, criava dispositivos legais para limitar a atuação de grupos políticos, principalmente aqueles ligados aos trabalhadores. Após uma administração fracassada que aumentou os gastos, congelou os salários e falta de habilidade em tratar as mudanças sociais pelas quais passava o Brasil, Getúlio Vargas voltou a ser visto como o nome que salvaria a pátria (JAMBEIRO *et al*, 2004).

Vargas foi eleito e deu início a uma política de aproximação com os EUA. Essa aproximação começou a causar problemas para o governo brasileiro quando este, pela criação de empresas brasileira estatais, como a Petrobrás, entram em choque com a política de interesse estadunidense no território brasileiro. Com o desenrolar de seu governo, ficou cada vez mais difícil para Vargas manter o seu governo. As ações do governo em benefício dos trabalhadores, como o aumento do salário mínimo fez com que setores ligado aos militares e grande oligarcas se manifestassem em defesa da renúncia de Getúlio Vargas. O fim se seu governo ocorreu pelo seu suicídio (JAMBEIRO *et al*, 2004).

Em um contexto político perturbado pelo fim trágico do governo Vargas e pela desestabilização da economia, o que se seguiu foram tentativas de reverter esse cenário. Em 1955, Juscelino Kubitschek foi eleito presidente. A oposição, insatisfeita, tentou impedir sua posse, ocorrendo uma tentativa de golpe que tinha o objetivo de tirar Kubitschek de jogo. Do outro lado ocorreu um “contragolpe” que teve o objetivo de acalmar os ânimos até a posse do presidente eleito, que ocorreu em 1956. No que se refere ao desenvolvimento econômico, segundo Campos (2007):

Capitais públicos foram investidos em áreas básicas ou infra estruturais no sentido de viabilizar e incentivar os investimentos de cunho privado. Energia e transporte ficaram com searas de atuação predominantemente pública, enquanto o setor de indústrias de base receberiam investimentos sobretudo advindas do setor privado ou por meio de financiamento público do setor privado. (CAMPOS, 2007. p.13)

É com Juscelino Kubitschek que o Brasil passa a caminhar a passos largos em direção à industrialização, que propiciou uma maior ascensão de uma burguesia industrial. Os investimentos em políticas sociais não foram prioridade para este governo, que embora tenha promovido um maior desenvolvimento do mercado brasileiro, não se propôs a equalizar desigualdades. Seu governo deixou um legado de alta inflação, dívidas e problemas ligados à desigualdade e exclusão de setores da sociedade que dependiam em grande medida de uma política governamental para a seguridade social (CAMPOS, 2007).

Jânio Quadros foi o próximo presidente eleito, seu governo durou menos de um ano. Jânio tinha pouca articulação com o Congresso e nada fez, na primeira metade do seu governo, para melhorar suas relações políticas. Seu vice era João Goulart, que também tinha sido vice de Juscelino Kubitschek, e a quem Quadros lançava inúmeras críticas. Sua situação frente ao Congresso se agravou depois da implantação de comissões para investigação da corrupção ligados ao governo anterior. Um pedido de impeachment foi aberto. Depois de muito desgaste político causado por crises e pelo não entendimento dos objetivos de suas ações, Jânio Quadros, na metade final do seu governo, tentou uma aproximação com os deputados, que em certa medida acabou ocorrendo. No entanto, o governo estabeleceu cooperação com os países do bloco socialista, o que não foi bem visto por alguns parlamentares. O ponto final que o colocou fora da cadeira de presidente veio depois de um projeto apresentado ao congresso, por um deputado aliado, no qual se propunha a atuação autônoma do executivo por determinado período de tempo, que tinha como objetivo passar propostas impopulares, como a Reforma Agrária. Assim, seu governo chegou no ápice do desgaste com a desconfiança de um golpe pela tentativa de enfraquecimento do congresso. A renúncia de Jânio Quadros ocorreu sete meses após sua posse (LOUREIRO, 2009).

A instabilidade política no Brasil havia se tornado prática contínua na sucessão da cadeira presidencial. Os militares fizeram oposição à posse de Jango, como era chamado João Goulart. Tendo uma boa articulação política, depois de

voltar de uma viagem à China, finalmente Goulart se torna presidente. A tentativa de impedir a posse de Jango era justificado pelo seu viés ideológico, que segundo os militares, poderia causar agitação entre a classe trabalhadora, já que esta categoria estava em intenso processo de organização que pretendiam reivindicar melhores condições de trabalho e de salário. Houve uma tentativa de impedimento que não ganhou forma no Congresso. No entanto, para fins de conciliação entre governo e militares, criou-se um regime parlamentarista, com o objetivo de tirar o poder das mãos do presidente (HELENO, 2007).

O grande desafio de Jango era conseguir equilibrar o amplo apoio que recebia de organizações ligadas à esquerda com a desconfiança que principalmente os militares tinham das pretensões de seu governo. Em razão dessa conjuntura, Jango tentou trabalhar se apoiando em políticos moderados para conseguir levar a cabo as chamadas Reformas de Base, que incluía a Reforma Agrária (HELENO, 2007).

A saída encontrada com a implementação do parlamentarismo não podia ser estabelecida permanentemente sem uma consulta popular por meio de um referendo. Para pressionar o Congresso a marcar uma data para que ocorresse tal votação, que escolheria entre o presidencialismo e o parlamentarismo, o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) entrou em greve. O Congresso então adiantou a data prevista para o plebiscito, que teve uma votação expressiva pela volta do sistema de presidencialismo. Assim, Jango finalmente pôde montar uma equipe de sua escolha. A pressão sobre o presidente cresceu, como explica Heleno (2007):

Os “Cem Primeiros Dias” do Governo Presidencialista de Goulart apresentaram-se como os mais tensos em relação às expectativas da população e dos políticos brasileiros, isto porque, havia uma miríade de problemas econômicos e sociais para se solucionar, todos apontando sobre os ombros do Presidente. Era preciso pôr fim à inflação, que atingira 52% em 1962, e cuidar da população urbana, que crescera em ritmo vertiginoso nos últimos anos, resolvendo questões ligadas às áreas de saúde, habitação, educação, transportes e saneamento (HELENO, 2007.p. 62).

Com a tendência de se aproximar da esquerda, Jango passou a ser alvo de conspirações de setores ligados aos militares e direitistas. Entretanto, mesmo que Goulart tenha se aproximado dos sindicatos e do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), ocorreu a tentativa de desarticulação do CGT pelo racha

entre duas organizações, para evitar a radicalização do movimento e visando tirar o poder do Comando, que cresceu muito durante seu governo, manobra que acabou não ocorrendo. Essa tentativa de moderação de Jango o levou a perder o apoio das esquerdas e criou um ambiente de ainda mais desconfiança entre a direita (HELENO, 2007).

É só em março de 1964 que Jango, em comício na Central do Brasil e depois de ter se isolado na busca pela moderação, finalmente se une às esquerdas abertamente. Como explica Heleno (2007. p. 79):

Com o Comício da Central, a aliança do governo com o movimento sindical urbano, os trabalhadores rurais e as esquerdas, notadamente, o PCB e a ala trabalhista radical liderada por Brizola, foi selada. Jango passaria a governar, a partir do dia 13 de março com a Frente Única de Esquerda (FUE). Nunca sua popularidade havia alcançado a dimensão que conquistara. Seu carisma exacerbava os sentimentos mais profundos de seus seguidores. Naquele momento, de modo geral, as esquerdas e os trabalhadores percebiam que o apoio do Presidente era crucial para implementar as reformas populares e fazer justiça social. (...)

A concentração, organizada pelos principais sindicatos do país, destinava-se a reivindicar o início da reforma agrária, com a desapropriação dos primeiros latifúndios; o direito de voto aos analfabetos, soldados, marinheiros e cabos e, de modo geral, a elegibilidade de todos os eleitores. Além disso, os sindicatos pediam reformas, administrativa, bancária, urbana e universitária, assim como a anistia a civis e militares indiciados por crimes políticos. Por outro lado, de modo não explícito, o comício deveria servir também para pressionar o próprio Presidente, que, até então, hesitava em aderir mais decididamente a favor das reformas defendidas pelas alas radicais das esquerdas (HELENO, A. P., 2007. p. 69).

Antes desse histórico discurso, Jango já tinha enviado para o Congresso algumas reformas pequenas, que não estavam exatamente ligadas à mensagem que seu discurso pretendia passar à população. Até mesmo as reformas que em um primeiro momento pareciam radicais, como é o caso da Reforma Agrária, na realidade, não mudava a situação fundiária do Brasil. Portanto, as reformas propostas tinham um profundo caráter reformista e não pretendiam mudar o sistema econômico brasileiro, sequer tinha uma proposta em defesa de importantes recursos nacionais, como é o caso do petróleo e a exploração por empresas estadunidenses. Contudo, o clima de radicalização pela ampla participação dos sindicatos fez com que os militares se organizassem para desferir o golpe. Houveram prisões de líderes comunistas e a tentativa de que o próprio Jango entregasse importantes nomes ligados aos movimentos sociais, o que se recusou a fazer. Os trabalhadores

organizados tentaram criar a resistência ao golpe, sem sucesso. Heleno (2007. p. 73) nos dá uma ideia de como ocorreu a passagem final da chegada dos militares ao poder:

Sem organização e comando, as forças populares sucumbiram facilmente frente à ação golpista. A sociedade brasileira via passar rapidamente, à frente dos seus olhos, o desfecho golpista, sem maiores reações ou protestos, para não dizer paralisada. A marcha dos acontecimentos, em período tão curto, inverteu o lado da bandeira da legalidade, a sociedade brasileira, combativa e destemida na defesa da campanha democrática em 1961, aceitava inerte a solução autoritária em 1964, como se não houvesse outra alternativa além dela. A resistência, sem dúvida, ocorreria sob nova conjuntura. O Brasil entrava na “longa noite de trevas”, da ditadura. (HELENO, A. P., 2007.p. 73)

Com o Golpe Militar levado a cabo, a ditadura se estabeleceu e as modificações no sistemas de educação ocorreram conforme os decretos e reformas foram sendo implementados. A partir daqui iremos analisar como as políticas educacionais foram tratadas no Brasil, resgatando algumas passagens históricas ligadas à educação nos períodos anteriores à ditadura, mas dando ênfase ao período que compreendeu os anos de 1964 até o final da ditadura militar, no final dos anos 1980.

3.2 ENSINO BÁSICO NO BRASIL

O acesso à educação no Brasil, por muito tempo, teve um caráter de separação de classes sociais: as elites tinham acesso à escolarização e as camadas empobrecidas eram deixadas na ignorância. Antes da fuga da família real portuguesa para o Brasil, a educação estava nas mãos dos jesuítas e era destinada aos filhos da aristocracia. Somente após a chegada da família real houve uma preocupação em formar os quadros das elites que fariam parte da administração das terras brasileiras (SANTOS, 2010).

É só com a Constituição Imperial de 1824 e com o art. 179, § 32, o direito a “instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” é estabelecida. Três anos depois, em 1827, com a Lei de 15 de outubro, no art. 1º que “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem

necessárias” (ROSA; LOPES; CARBELLO, 2015). Mesmo assim, ao final do período imperial, o número de analfabetos era de 82%, número que não surpreende quando analisamos que o sistema escolar conseguia atender apenas 250 mil crianças em uma população de aproximadamente 14 milhões. É interessante pensar que, na República, os analfabetos eram proibidos de votar, e que a população brasileira era composta de mais de 80% de analfabetos. Desse modo, houve uma preocupação, ou até mesmo um constrangimento, pela alfabetização do povo e o direito à educação. Entretanto, o que ocorreu foi que os investimentos feitos pelo governo não eram suficientes para sanar o problema e, portanto, não houve de fato um esforço em prol da educação da população (SOUZA, 2015).

No século XX, já no governo de Getúlio Vargas, com a mudança da população do campo para a cidade e com os primeiros esforços pela industrialização do Brasil, o governo começa a despender um esforço maior para o acesso ao ensino básico. A ideia até então era que a população, composta em sua maioria por agricultores, não tinha uma grande necessidade de escolarização básica. Entretanto, com a mudança no tipo de economia, de rural para a industrial, os trabalhadores necessitavam do mínimo de escolarização para o trabalho nas indústrias. É nesse contexto que o Ministério da Educação e Saúde Pública é criado e, posteriormente à Reforma Francisco Campos, são criados o Sistema Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação, que tinham a função de organizar e desenvolver os planos em educação para o país (ROSA; LOPES; CARBELLO, 2015). Também é nesse contexto que a preocupação em alfabetizar jovens e adultos começa a aparecer (SOUZA, 2015).

Surgem aí muitas disputas entre setores da sociedade sobre como deveriam ser constituídas ideologicamente as escolas. Entre os grupos estão a igreja católica, os liberais, os progressistas e a esquerda, sendo que a Escola Nova ganha grande destaque entre as reivindicações dos três últimos grupos citados, pois convergia com a ideia da escola para todos, tentando romper com a educação apenas para as elites que ainda predominava no Brasil. Em 1932 surgiu o Manifesto dos Pioneiros em defesa da Escola Nova e da reconstrução educacional no Brasil que partia, justamente, de vários intelectuais brasileiros com diferentes posições ideológicas (ROSA; LOPES; CARBELLO, 2015). O caráter do Manifesto pode ser percebido pelo seguinte trecho:

Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. Afastada a idéia de monopólio da educação pelo Estado, num país em que o Estado, pela sua situação financeira, não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância, as instituições privadas idôneas, a 'escola única' se entenderá entre nós, não como uma conscrição precoce arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos (FGV, 2017).

No espírito do desenvolvimentismo, a constituição de 1934 trouxe no art. 149 que

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos (...) de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Como já vimos, o Brasil passou por muitas mudanças nos anos 1930 e, em 1937, com a Ditadura do Estado Novo, uma nova constituição foi estabelecida, com um novo artigo que tratava da educação:

Art. 130: O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Mesmo que a Constituição de 1937 tenha determinado uma cobrança para aqueles que não conseguissem provar escassez de recursos, a expansão do sistema escolar básico foi significativa, como mostra Rosa, Lopes e Carbello (2015. p. 167):

Considerando os anos de 1933 e 1941, houve um aumento de 48,7% no número de unidades de ensino de todos os níveis e modalidades no Brasil. (...) Em relação às matrículas nesse nível de ensino, houve uma evolução de 2.221.904 em 1933 para 3.347.642 em 1941, o que configura um aumento de 50,67%. Depreende-se, pois, que a expansão da escolarização no período se dava tanto por meio da ampliação das instituições escolares no território brasileiro quanto pela expansão da oferta (Rosa, Lopes e Carbello, 2015. p. 167).

Durante todo o governo Vargas se viu um esforço no sentido de alfabetizar a população, levando em conta também a crescente industrialização e a necessidade de trabalhadores com o mínimo de escolarização, principalmente dando atenção àqueles que já tinham passado da fase escolar e que antes era esquecidos pelas poucas políticas implementadas no sistema educacional (SOUZA, 2015).

Com a término desta etapa histórica, em 1945, e com a nova constituição de 1946, o direito à educação gratuita para todos entrou em vigência novamente. Os artigos 166 e 168 e o inciso II nos mostram isso:

Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

(...)

Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

O número de analfabetos ainda era alta - em torno de 56% entre a população com mais de 15 anos, e a preocupação em alfabetizar jovens e adultos continuava. Durante os anos que seguiram, o crescimento no número de pessoas alfabetizadas foi relativamente acelerado até o período que se iniciou a Ditadura Militar, em 1964 (SOUZA, 2015). Entretanto, é importante ressaltar que, embora o percentual de analfabetos tenha caído, a diferença entre regiões nesse período aumentou: “a redução do analfabetismo é relativamente pequena nos Estados do Nordeste, que chegavam a 1960 com taxas ainda muito elevadas, da ordem de 61,6% a 72,6%” (FERRARO; KREIDLOW, 2004, p. 187).

Três anos antes da ditadura militar no Brasil ser instaurada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi promulgada. O processo de elaboração deste documento começou com a constituição de 1946, com alguns setores, como a igreja e os reformistas, debatendo intensamente como deveria ser o caráter da escola. No que se refere ao ensino primário, os ânimos para o debate eram menos exaltados, já que a ideia da escolarização mínima estava bem aceita na sociedade (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006). As principais contribuições foram definidas pelos artigos 2 e 3, respectivamente:

Art 2 - A educação é direitos de todos e será dada no lar e na escola.

Art 3 - O direito à educação é assegurado:

- I – pela obrigação do poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor;
- II – pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família, e na falta desta, os demais membros da sociedade se desobrigam dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

A partir do período que o governo militar assumiu o poder, iniciou-se uma etapa de acordos e alianças, que tinha ligação com programas governamentais dos Estados Unidos. O principal programa era o USAID (United States Agency for International Development/Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) e os acordos firmados entre os EUA e os países que participavam - todos países de terceiro mundo - visavam a modernização do ensino nos moldes estadunidenses (ALVES E CUNHA, 2014. p. 111). A aproximação com os EUA fazia sentido no contexto do Golpe Militar. Em plena guerra fria e na corrida pelo desenvolvimento de tecnologia que mostrasse poder ao mundo, o bloco capitalista e o bloco socialista disputavam terreno. Assim, em 1957, os EUA lançam a Aliança pelo Progresso, que tinha a pretensão de apoiar social e economicamente os países da América Latina. Além disso, em 1959, a Revolução Cubana foi levada a cabo, o que fez com que a interferência dos EUA aumentasse, de maneira que os países dessem provas que estavam alinhados com o bloco capitalista. É nesse sentido que o primeiro acordo assinado para o ensino primário, em 1964, foi firmado. Para esta etapa do ensino o que se objetivava era o seu aperfeiçoamento, o que se deu, principalmente, na concepção do que deveria ser a escola básica. Sendo assim, o investimento que a agência norte-americana fez foi para o treinamento de profissionais que pudessem aplicar os preceitos ideológicos pela elaboração de materiais didáticos, políticas em educação dos estados e aperfeiçoamento de professores (BRITO, 2008).

Para um melhor entendimento de como foi a política em educação no governo militar, é preciso entender seu estilo de administração: os militares assumiram o governo em um contexto da necessidade de industrialização, que, alinhados com o desenvolvimento nos moldes estadunidense, visavam a inserção no capitalismo global. Além disso, tinham um caráter tecnocrata, no qual defendiam a ideia de que os técnicos eram mais eficientes na tomada de decisões e por essa razão, com a necessidade de aceleração do crescimento do Brasil, seriam os melhores no desenvolvimento dos trabalhos no âmbito dos ministérios e órgãos

vinculados. Em 1968, depois que o governo militar decidiu que as greves estudantis e operárias eram avançadas conspirações - o que culminaria na revolução comunista do Brasil, o general Costa e Silva, à época o presidente, promulgou o Ato Institucional nº 5, ou AI-5, que deu o caráter ideológico do Regime Militar no Brasil, pois limitou a atuação do judiciário e legislativo, dando ao presidente o maior poder entre os três poderes. (FERREIRA JR; BITTAR, 2008).

Tendo como base a consultoria estadunidense sobre assuntos voltados à economia e à educação, o governo militar trabalhava alinhado à “Teoria do Capital Humano” do teórico estadunidense Theodore W. Schultz, publicada em 1970, que defendia que, segundo Ferreira Jr. e Bittar (2008. p. 344):

a educação não só alavancava a produtividade econômica como também transfigurava o trabalhador em capitalista, com base na quantidade e qualidade de novos conhecimentos que ele agregava à sua própria força de trabalho. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008. p. 344)

Ou seja, tal conceito era perfeito para o que pretendia o governo militar na corrida pela industrialização brasileira. Para um melhor entendimento de como pretendia ser incorporada essa ideia no ensino temos o trecho a seguir, explicado por Ferreira Jr. e Bittar (2008. p. 344):

(...) para a alta tecnocracia brasileira da ditadura militar, a tarefa que estava posta era a criação dos fundamentos de um sistema nacional de ensino, com base nos aparelhos estatais, que desse curso ao estabelecimento da organicidade entre educação e o aumento produtivo da economia nacional. Era necessário apetrechar o Estado nacional da capacidade de planejar a educação de acordo com os interesses socioeconômicos do mercado capitalista. Para tanto, impunha-se a universalização da escola primária e média e, particularmente, a ênfase na questão curricular referente ao ensino de matemática e ciências naturais(...) (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008. p 344).

É de se pensar que, se o governo tinha como objetivo a educação tecnicista voltada para a aceleração do crescimento do país por meio da força de trabalho mais especializada, as campanhas de alfabetização deveriam ser ampliadas e efetivas. Nesse sentido, o governo sancionou a LEI Nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos que regulamentou o MOBRAL - Fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização. Para tanto, se evidenciam os artigos 1º, 2º e 4º da referida lei:

Art. 1º Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos.

Art. 2º Nos programas de alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, cooperarão as autoridades e órgãos civis e militares de tôdas as áreas administrativas, nos termos que forem fixados em decreto, bem como, em caráter voluntário, os estudantes de níveis universitário e secundário que possam fazê-lo sem prejuízo de sua própria formação.

Art. 4º Fica o Poder Executivo autorizado a instituir uma fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL de duração indeterminada, com sede e fôro na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, enquanto não for possível a transferência da sede e fôro para Brasília.

O MOBRAL tinha características tecnicistas e pretendia tratar a alfabetização de maneira pragmática, despolitizando o ato do ensino. Essa metodologia era o extremo oposto do método Paulo Freire, que surgiu nos anos 1960. Paulo Freire foi um educador recifense que acreditava na educação como ato de libertação dos oprimidos, em consonância com a teoria marxista e, obviamente, a luta de classes. Em 1964, antes de deixar a presidência pela força militar, João Goulart junto ao seu ministro da educação, Júlio Sambaqui, através do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, nomeou Paulo Freire para a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, que usaria o método que leva o seu nome. Como sabemos, o decreto não teve tempo de ser concretizado. Durante a vigência do MOBRAL, foram criados alguns focos de resistência que usavam o método freiriano, mas de modo clandestino, já que era considerado subversivo. Paulo Freire, inclusive, ficou exilado por 16 anos em função da repressão do governo militar (OLIVEIRA, 1989).

Contudo, a democratização do ensino básico precisava de investimentos, principalmente em regiões afastadas dos grandes centros urbanos. Como já vimos, por mais que a alfabetização até os anos 1960 tivesse se expandido, as diferenças regionais aumentaram e, em regiões como o nordeste, ainda era alta. Entretanto, esperar pelos resultados dos investimentos em educação não foi uma opção para o governo militar. Foi pensando nisso que o governo, nas áreas mais miseráveis do Brasil, formou grupos paramilitares de jovens que eram incorporados ao mercado de trabalho. Algumas “regras” desse tipo de grupo e sua organização são melhores explicadas por (FISCHLOWITZ, 1971, p. 167)

a) a categoria etária, a ser prioritariamente amparada, seria integrada por menores de 14 a 18 anos, (...) abranger somente rapazes, com a exclusão de moças;

- b) voluntariamente recrutados (...) dentro de mocidade desocupada, rural e urbana, sem quaisquer barreiras discriminatórias, ligadas à cor, origem social, credos religiosos etc., deveriam passar pelo crivo de sua pré-seleção, em obediência a critérios higiênicos e intelectuais, estes, porém, interpretados de modo maleável, devendo (...) ficar eliminados os que apresentarem antecedentes delituosos;
- c) uma vez admitidos ao serviço, teriam que assumir firmes compromissos no sentido de observarem rigorosamente as diretrizes disciplinares e de ficarem, num determinado prazo mínimo, à sua disponibilidade;
- d) as Companhias e Pelotões de Trabalho, assim formados, seriam subordinados aos Comandos Regionais de Exércitos, os quais, todavia, se articulariam com os competentes órgãos de Administração Civil, devendo contar com Instrutores, Monitores e Assistentes Sociais, além de pessoal médico e paramédico, colocados à sua disposição por estes órgãos ou por entidades incluídas na sua área jurisdicional (tais, como sejam, p. ex., INPS, SESI, SESC, SENAI E SENAC, FUNABEM, LBA etc.);
- e) os incluídos nessas formações não teriam qualidade nem de trabalhadores assalariados, nem de pracinhas que prestem serviço militar, fazendo jus – fora de alimentação, alojamento e vestuário (uniformes de trabalho), assim como de serviço médico e de seguro de acidentes pessoais – apenas à diária, de valor modesto, sem direito a remuneração normal pelo trabalho;
- f) muita atenção deveria ser emprestada ao desenvolvimento do espírito idealístico de corpo (própria bandeira, juramento à mesma, concessão de distinções honoríficas etc.) (apud FERREIRA JR.; BITTAR, 2008. p. 346).

Portanto, o esforço para o acesso dos jovens das camadas mais humildes da população a níveis mais avançados de escolarização tinha o propósito de formar os quadros de trabalhadores que comporiam a força de trabalho das fábricas. Com aqueles jovens mais miseráveis que não conseguiam emprego e/ou não avançavam na escola, o governo militar formava pelotões que deviam se submeter às forças do estado, sem ao menos enquadrar-se em alguma categoria trabalhista ou militar.

Foi nesse espírito que, em 1971, a LEI Nº 5.692 foi sancionada. Seu conteúdo fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º, 2º grau e supletivo. A principal mudança para o ensino de 1º grau foi o aumento da sua duração, de quatro para oito anos, pois a partir desta reforma o ginásio passou a contar como etapa básica do ensino. Além disso, o 1º grau se tornou obrigatório para a população entre 7 e 14 anos. A responsabilidade pelas matrículas ficou por conta nos municípios. Essa reforma tinha o objetivo de expandir e universalizar o ensino básico de 1º grau. Antes mesmo da referida reforma, a taxa de escolarização total do ensino básico pulou de 33,37% em 1960, para 53,72% em 1970. O número de matrículas depois da reforma de 1971 pulou de 13.906.484 para 22.598.254 nos anos 1980 (ROSA; LOPES; CABELLO, 2015). No final na ditadura militar, a taxa de matrícula no ensino básico era de 64% (RIGOTTO; SOUZA, 2005).

A expansão no ensino básico de fato ocorreu, mostrando resultados de um sistema em expansão. Contudo, quando analisamos os dados referentes a taxa de analfabetismo, do ano de 1977, temos: entre a população com mais de 10 anos, com mais 15 anos e com mais de 20 a porcentagem de analfabetos era de, respectivamente, 22,8%, 23,7%, 26,3%, todos acima de 20%. O problema, na realidade, era pior, pois a zona rural da região norte e centro-oeste ficou de fora dessa amostra. Em 1980 os números se revelam mais graves, primeiro porque a região excluída do censo de 1977 entrou no estudo e segundo porque as taxas de analfabetismo nos três anos de intervalo entre um estudo e outro, no mínimo, continuou estável. Os números são: 25,5% entre os maiores de 10 anos, 25,5% entre os maiores de 15 anos e 27,5% entre os maiores de 20 anos. Em números absolutos, em 1977, a população com mais de 15 anos somava 65.759.879, os analfabetos na mesma faixa etária constituíam uma população de 15.612.476. Em 1980, para a população total também com mais de 15 anos era de 73.541.943 e o número de analfabetos na mesma faixa etária somava 18.716.847. As desigualdades regionais permaneceram gritantes, sendo o nordeste a região com os piores índices: em 1980, entre pessoas com mais de 10 anos, o nordeste apresentava entre 43% e 54% de analfabetos, enquanto que regiões do sul e sudeste apresentavam taxas entre 11% e 12% (FERRARI, 1985).

O governo militar, para o ensino básico, não operou grandes milagres. Esta etapa de ensino já vinha se expandindo desde antes do golpe. Quando incluímos a análise da taxa de analfabetismo na população, é possível observar que o caráter das políticas educacionais entre 1964 e 1985 não foi satisfatório e, na realidade, demonstrou pouca eficiência.

3.3 ENSINO MÉDIO NO BRASIL

É só depois da independência do Brasil, com o fim do regime colonial, que os estados puderam ter autonomia para fundar escolas. Essas escolas, na realidade, eram liceus e tinham como objetivo preparar os estudantes para a entrada no ensino superior. As primeiras escolas desse tipo surgiram na Bahia, Rio Grande do Norte e Rio de Janeiro. Ainda não havia uma preocupação com a democratização

do ensino de segundo grau, que basicamente tinha a pretensão de formar estudantes para o ingresso no ensino superior (SANTOS, 2010).

Se torna mais fácil compreender como o que hoje chamamos de ensino médio se constituiu no Brasil quando olhamos para o desenvolvimento da economia brasileira. Em uma época em que a maior parte da população se encontrava nas zonas rurais e desempenhava o trabalho agrícola, os oligarcas e políticos não viam a necessidade de despender recursos materiais para a escolarização do povo. Entretanto, uma vez que o Brasil passa a se industrializar, e a população se desloca do campo para as cidades, a carência por trabalhadores com maior escolarização e com qualidades técnicas para o trabalho nas fábricas torna-se mais urgente (NASCIMENTO, 2007).

É só na década de 1940 que o segundo grau toma forma e é estabelecido como ensino regular. Essa etapa era dividida entre o ensino técnico e o clássico, com duração de três anos. Essa separação contribuiu para a exclusão das camadas mais pobres da população dos cursos universitários, pois quem optava por cursar o ensino técnico não podia entrar na universidade. Enquanto, quem cursava o ensino clássico, em sua maioria as elites, eram preparados para entrar no ensino superior (SANTOS, 2010).

Alguma mudança no caráter do ensino médio só ocorre em 1961, quando a lei de diretrizes e bases (LDB) é sancionada. Dois artigos referentes ao ensino de segundo grau são importantes, em especial o artigo 34, que tira a distinção entre os tipos de formação:

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Durante a ditadura, em relação às mudanças no ensino, temos o caráter tecnocrático com influência na “Teoria do Capital Humano”, como já visto. Até então o ensino era dividido entre primário, o ginásio e o colegial. Em 1971, por meio da Lei n. 5692/71, o ensino médio em dois ciclos deixa de existir e passa a constituir um sistema único. Porém, a fim de evitar que essa lei se tornasse um problema entre os que pretendiam cursar o ensino técnico, a solução encontrada pelo governo militar foi a de integrar todo o ensino médio ao técnico-profissionalizante, mas mantendo a

possibilidade de acessar o ensino superior. A pretensão do governo militar era, na realidade, forçar que boa parte da população deixasse de acessar o ensino superior, fazendo com que os estudantes terminassem o ensino médio e fossem integrados imediatamente ao mercado de trabalho. Essa ideia fica clara na mensagem do ministro da educação, à época, que dizia a lei de 1971 visava “abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º grau voltado às necessidades do desenvolvimento” O que aconteceu, no entanto, foi que a pretensão do governo esbarrava na falta de recursos materiais. Por essa razão que no ano seguinte, 1972, o ensino médio geral voltou a ser separado do técnico, mas mantendo os dois como pré-requisito para o acesso à universidade (NASCIMENTO, 2007).

Os dados relativos ao ensino médio, em 1970, era muito baixos: a taxa de escolarização era de apenas 10% e em 1980 era de 14%. Esses números irão refletir diretamente no acesso ao ensino superior, já que entre o ensino básico e o médio é possível perceber um afunilamento das matrículas (RIGOTTO; SOUZA, 2005).

Para a compreensão global do ensino básico e médio iremos analisar, a partir de agora, o currículo durante a ditadura militar, com base nas disciplinas de ciências e biologia. Depois a análise terá continuidade com a pesquisa sobre o ensino superior.

3.4 CURRÍCULO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NO BRASIL

O currículo escolar no Brasil, historicamente, encontra-se baseado em um modelo nacional comum, mas com possibilidade de interferência dos estados e municípios em sua elaboração e aplicação (MELLO, 2014).

A valorização do ensino de ciências e biologia ganhou um novo contorno a partir das disputas que ocorreram na efervescência da Guerra Fria. Nos EUA o currículo passou por reformulações que pretendiam melhorar a formação dos estudantes e, conseqüentemente, dos quadros científicos para a elevação na qualidade das pesquisas no país (ZOTTI, 2004).

O Brasil recebeu influências diretas dessa concepção e, com a LDB de 1961, o ensino de ciências e biologia ganhou uma maior carga horária e a função de ensinar os temas com base no método científico (ZOTTI, 2004).

O contexto político, social e econômico da ditadura militar interferiu profundamente no currículo escolar. A escola se tornou um local de repressão para a propagação da ideologia militar. O governo militar, em 1969, baixou o Decreto Lei nº 477, de 26 de Fevereiro, que definiu “infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares” com o objetivo de desarticular qualquer movimento considerado subversivo. Entretanto, para além da repressão que ocorreu dentro do sistema de ensino brasileiro, temos a prática educacional se contrapondo à lei. A reforma do 1º e 2º grau, que ocorreu em 1971, segundo Saviani (1996), não rompeu com o que já havia sido proposto com a LDB de 1961:

A Referida continuidade pode ser imediatamente constatada pelo simples fato de que os cinco primeiros títulos da Lei 4.024, que tratam dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino permanecem em vigor (SAVIANI, 1996. p. 118).

Em relação ao currículo de ciências e biologia, o discurso continuou o mesmo, fortalecendo a visão de um ensino baseado no método científico em articulação com os acontecimentos vivenciados pela sociedade. Porém, a carga horária dessas duas disciplinas foi reduzida e não se observou uma real implementação do ensino voltado para o método científico, como explica Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010. p. 230)

Ainda que o método científico fosse um pressuposto educativo amplamente aceito no cenário educacional, foram grandes as dificuldades de formação e treinamento de professores, principalmente no sentido de levá-los a implementar determinadas propostas educativas(...) (NASCIMENTO, FERNANDES; MENDONÇA, 2010. p. 230)

O que ocorreu, na realidade, foi que, com os convênios criados pelo acordo MEC-USAID e da incorporação da Teoria do Capital Humano, o ensino ganhou um caráter tecnicista, no qual a escola deveria ofertar a educação mínima para a formação dos trabalhadores que deveriam ser incorporados no mercado de trabalho

(KRASILCHIK, 2000). O ensino de biologia foi especialmente prejudicado por essa tendência, pois alocado no ensino de 2º grau, passou a ser vinculado à formação técnica (BORBA, 2013).

Portanto, o alinhamento entre as políticas públicas, ditadas por meio de leis, e sua implementação na escola, por meio do currículo, não se deu de maneira orgânica. Uma avaliação possível de se fazer, e que posteriormente será refletida nos dados sobre a educação brasileira, é o esvaziamento da qualidade da educação, seja porque não houve a implementação do pretendido currículo ou pela implementação de um currículo pobre em sua concepção.

3.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Tradicionalmente, os profissionais que atuavam na área de educação, em sua maioria mulheres, pertenciam às famílias da classe média e classe média alta. Tendo em vista que o acesso à educação não era democrático, é natural que aquelas que ensinavam também eram aquelas que tinham o acesso facilitado a níveis avançados de escolarização (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006). A primeira tentativa de estruturação do ensino superior voltado a formação de professores só aconteceu no governo de Getúlio Vargas, em 1930, com a Reforma Francisco Campos, na qual se determinou a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que concentraria os cursos de licenciatura para aqueles que quisessem se tornar professores do ensino secundário. Seu caráter, idealizado por Francisco Campos, teria duas principais características: “a formação geral, que deveria ser ampla e aprofundada, e a formação para a pesquisa científica” (CACETE, 2014. p. 1064). A tentativa de organização da universidade em um formato que aliasse a pesquisa, formação profissionalizante e pedagógica acabou não se concretizando. O mais perto que se chegou desse ideal foi com a criação da Universidade de São Paulo, que na realidade nada tinha de democrática, pois um dos seus principais pilares de sustentação era a formação das elites intelectuais e futuros dirigentes do país, que não se articulava em nada com a ideia de formação profissionalizante das licenciaturas (CACETE, 2014).

A formação de professores acabou sendo realizada em instituições de ensino superior públicos, nas faculdades de filosofia ou faculdades de filosofia, ciências e

letras e privados, isoladas ou confessionais. O mercado de faculdades privadas de formação de professores cresceu muito desde os anos 1950, tendo em vista que, com a urbanização e novas condições de trabalho, a emergente classe média buscava o ensino superior. É a partir desse contexto que o perfil do professor começa a mudar (CACETE, 2014).

A explosão de crescimento das populações urbanas brasileiras fez com que a procura, principalmente pelo ensino de 2º grau, aumentasse. O número de professores se tornou muito pequeno frente ao número de matrículas. Matérias como ciências e matemática eram as mais prejudicadas e professores de outras áreas eram empurrados a assumir essas disciplinas (CACETE, 2014).

Antes mesmo da Reforma feita pelos militares em 1968 e da Lei 5.692/71, houve uma mudança importante do que se refere às licenciaturas: a tendência em separar a formação dos professores do ginásio e do colegial. Até então a organização dos cursos que tinham bacharelado e licenciatura eram feitas no esquema 3+1, sendo os três primeiros anos para disciplinas do bacharelado e o últimos anos para disciplinas pedagógicas. A principal crítica despendida a este modelo era o afastamento dos estudantes da licenciatura pelo favorecimento à pesquisa acadêmica. Dessa forma havia uma desproporção entre o número necessário e o número real de professores nas escolas (CACETE, 2014).

Assim foi concebida a Indicação s/nº do CFE de 9/10/1964. No referido documento a percepção do governo frente às licenciaturas era a seguinte:

As faculdades de filosofia não se encontram em condições de fazer face à carência de professores, não obstante sua extraordinária expansão (...). O desafio que enfrentamos é, justamente, o de treinar o maior número de professores com o mínimo de habilitação necessária no menor tempo possível (BRASIL, Indicação s/no CFE 9/10/1964).

Para o ensino das ciências, a área mais prejudicada pela falta de professores, tínhamos os seguintes dados:

Em 1962, nas 81 faculdades contavam-se apenas 11 cursos de Física, 7 de Química, 13 de História Natural e 25 de Matemática. Em 1961 diplomaram-se 51 licenciados em Física, 43 em Química, 225 em História Natural e 137 em Matemática, ao todo 456 licenciados perfazendo 15,1 % do todo de 3011. No mesmo ano nos 10 estados das Regiões Norte e Nordeste diplomaram-se 15 licenciados em Matemática e nenhum em Física e Química. Atualmente existem dois cursos de Física e Química para aquelas duas regiões (BRASIL, Indicação s/no CFE 9/10/1964).

A proposta do governo era a de separar a formação dos professores que dariam aulas no primeiro ciclo do ensino secundário (ginásio), dos professores que dariam aulas no segundo ciclo (colegial). Para o primeiro ciclo, os professores deveriam se formar em cursos de duração reduzida, visando uma formação polivalente (CACETE, 2014. p 1072):

Adotou-se então um tipo de licenciatura com três anos de duração, ao invés de quatro nas áreas de Letras (Português e uma língua viva), de estudos sociais (história, geografia, organização social e política do Brasil) e ciências (ciências físicas e biológicas, iniciação às ciências e matemática) (CACETE, 2014. p 1072).

Os cursos de licenciatura encurtados foram ministrados em caráter emergencial, até que o número de professores formados suprisse a demanda do aumento das matrículas. Ademais, no caso de falta de professores para no ensino colegial, os professores formados em cursos polivalentes poderiam substituí-los até que a situação fosse normalizada (CACETE, 2014).

Depois da aprovação e execução da Lei 5.692/71, o ensino passou a ser dividido em ensino de 1º grau, abrangendo o primário e o ginásio, com duração de 8 anos; e 2º grau abrangendo os anos finais, com duração de 3 a 4 anos. Em relação à formação dos professores, a organização foi a seguinte: para lecionar nos primeiros quatro anos no ensino de primeiro grau era necessário cursar o ensino de 2º grau, para os últimos quatro anos se cursava o ensino superior de curta duração e para o 2º grau era necessário a graduação de longa duração em licenciatura.

A proliferação de faculdades privadas que formavam professores compulsoriamente se tornou uma prática comum e entre os anos 1960 a 1972 a expansão das matrículas privada cresceu espantosa 983%, enquanto que no ensino público a taxa de crescimento foi de apenas 40% (FGV, 1976, p.10).

A reforma de 1968 pouco interferiu nessas faculdades privadas isoladas, pois se, no âmbito das universidades públicas se instituiu a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, essa diretriz não foi uma condição para o funcionamento do ensino privado. Por essa razão é de se esperar que, se as regras para a criação e organização no setor privado eram relaxadas, o ensino também não teria grande fiscalização em relação a qualidade (CACETE, 2014. p. 1074).

Talvez o dado mais importante sobre a profissão dos docentes do ensino público, durante a ditadura, seja a ruptura que ocorreu em relação ao perfil dos estudantes de licenciatura. Com a expansão do ensino e a possibilidade de cursar em um curto prazo o ensino superior, muitas pessoas das camadas mais pobres viram uma chance de mobilidade social. Como falado no início desta seção, os cursos de formação de professores sempre tiveram um caráter elitizado e a ditadura militar, ao permitir o aumento do número de faculdades particulares, favoreceu o aumento no número de matrículas e uma falsa democratização do ensino superior, já que a maior parte dos cursos eram particulares e a universidade pública continuava tendo seu acesso dificultado por um série de fatores. Um pensamento possível seria o de que, mesmo o Estado não arcando com a maior parte da educação, a política de favorecimento para as criação de instituições privadas seria um avanço, que fugia do ideal, mas ainda assim um avanço. Entretanto, o que ocorreu foi o que Ferreira Jr. e Bittar (2006) chamam de proletarização dos professores. Em linhas gerais dois fatores principais favoreceram essa condição: “a) o seu crescimento numérico [do número de professores]; b) o arrocho salarial a que foi submetida durante toda a vigência da ditadura.” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006. p. 1161).

Se antes os professores não eram organizados em sindicatos, após a carreira do professor perder o seu status social devido a queda da dominância de grupos das elites, principalmente do ensino básico da rede pública, no final dos anos 1970 surgiu a necessidade de organização para reivindicação de melhores condições de salário e de trabalho. Segundo Ferreira Jr. e Bittar (2006):

A partir desse momento, teve início a construção da nova identidade social do professorado do ensino básico, ou seja, a de um profissional da educação submetido às mesmas contradições socioeconômicas que determinavam a existência material dos trabalhadores (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006. p. 1167).

A organização em sindicatos permitiu aos professores uma unificação da demanda por melhorias na educação e constituiu um setor importante do processo de redemocratização, desde o final dos anos 1970 até os anos 1980.

3.6 ENSINO SUPERIOR DO BRASIL

O Brasil foi umas das últimas colônias da América Latina a fundar instituições de ensino superior. As primeiras escolas de ensino superior do Brasil surgiram ainda na época do império, quando a real família portuguesa fugiu para o Brasil, em 1808. Quando as escolas de ensino superior foram fundadas, o acesso a esta etapa de ensino continuou tendo o mesmo caráter elitista (FAUSTO, 1996).

Foram fundadas escolas de medicina, de agricultura, academia de militares e escolas de pintura e escultura. Até a proclamação da república o ensino superior quase não se expandiu, mantendo-se acessível apenas para a população mais rica. Tampouco algo mudou com a proclamação da república: não foram propostas reformas no ensino superior e o aumento no número de universidades não tinha força política para acontecer (MARTINS, 2002).

Com a possibilidade da existência de centros de ensino superior privados, garantidos pela Constituição da República de 1891, ocorreu a primeira grande expansão de universidades. No total foram criadas 133 universidades desde o final do século XIX, sendo que o maior crescimento ocorreu na década de 1920. Muitas dessas instituições de ensino eram ligadas a igreja e/ou a grupos das elites brasileiras (MARTINS, 2002).

Já na década de 1920, houve um movimento de professores universitários que começaram a debater a função da universidade: se era um estabelecimento de pesquisa da ciência pura ou da formação de profissionais. A igreja católica também entrou no campo das disputas da formação do caráter na universidade (ROTHEN, 2008).

É nesse contexto de disputas entre setores conservadores e liberais que a primeira reforma na educação superior, chamada Reforma Francisco Campos, aconteceu em 1931, no governo de Getúlio Vargas. Francisco Campos era o Ministro da Educação e Saúde Pública na época, e a reforma foi estabelecida pelo Estatuto das Universidades Brasileiras. O governo de Vargas não havia especificado qual seria o caráter da educação no decorrer de sua regência, fato que, possivelmente, levou a uma concessão entre as demandas dos conservadores e dos liberais, visando um afrouxamento das reivindicações de ambas as partes, que determinou um caráter dúbio da reforma. (ROTHEN, 2008).

Com a Reforma Francisco Campos se definiu a concepção da universidade, determinada por seis principais frentes: 1) Autonomia: não era plena e portanto deveria se submeter a condução ideológica das elites; 2) Conciliação entre formação cultural e profissional: visava mesclar a formação profissional e cultural, porém, dependendo do curso de formação, essa integração se dava de maneira débil; 3) Universidade ou institutos isolados: poderia ser organizadas em universidades e também em institutos isolados, 4) Órgão colegiado: tinha o objetivo de renovar os métodos de ensino, que seriam discutidos entre as elites intelectuais e culturais; 5) Os métodos de ensino: se basearam nos preceitos da Escola Nova, entretanto não houve uma formulação do que de fato deveria ser feito e, portanto, cada universidade, instituto e curso incorporava mais ou menos as orientações dessa escola pedagógica; 6) Extensão: aqui se introduz a forma estadunidense de pensar a universidade, na qual pretende uma aproximação com a sociedade por meio de atividades acadêmicas (ROTHEN, 2008. p. 150-157).

A reforma descrita acima, segundo Martins (2002) além de continuar permitindo a cobrança de anuidade nas instituições e universidades públicas ainda: “não atendia a principal bandeira do movimento da década de 1920 por não dar exclusividade pública ao ensino superior além de permitir o funcionamento de instituições isoladas” (MARTINS, 2002. p. 5).

Nos anos que seguiram à reforma da década de 1930, ocorreu um crescimento ainda mais significativo no número de universidades, somam-se às federais, as universidades confessionais e as estaduais, principalmente em São Paulo. Do ano 1940 até o ano de 1950, a matrícula total, tanto em universidades públicas quanto privadas, cresceu de 27.671 para 48.999. No entanto, isso não significou que o acesso ao ensino superior se tornou mais democrático: o que aconteceu no Brasil, neste período, foi o desenvolvimento da industrialização brasileira, que levou a sociedade à urbanização, que levou os setores médios da população a procurar elevar seu nível de ensino (SAMPAIO, 1991).

A ampliação das escolas de medicina no Brasil carrega consigo o impacto da Fundação Rockefeller, nos anos 1940, de origem estadunidense e que, em termos básicos, tinha como objetivo promover o estímulo à saúde pública em países de terceiro mundo. Mais uma vez o que temos é o Brasil tentando transpor a experiência estadunidense para sua realidade, apesar de ter a consciência de que a experiência nos EUA fez com que a escola de medicina se tornasse um local das

elites. Além da adoção de um modelo que tornava a faculdade de medicina mais elitizada, temos também a questão da falta de observação à realidade brasileira no preparo dos estudantes de medicina para lidar com a heterogeneidade da população entre as regiões e seus conhecimentos tradicionais (PAGLIOSA; ROSS, 2008). Em 1940 o número de médicos registrados era de pouco mais de 20 mil profissionais para uma população de mais de 41 milhões de pessoas. Sem contar que as diferenças regiões eram bastante grandes, já que a maioria das universidades e faculdades de medicina estavam concentradas na região sul e sudeste (CFM, 2015).

Nos anos 1960, quando o número de matrículas gerais, comparadas ao ano de 1940, já havia aumentado em 44,3% - apenas nas instituições privadas - ocorreu uma movimentação por novas reformas no ensino superior, que já vinham sendo articuladas pela percepção de mudanças no aumento em sua procura. As reivindicações pelo acesso e ampliação do colegial (ensino médio) tiveram impacto direto na procura pelo ensino superior (SAMPAIO, 1991). Como explica Sampaio (1991. p. 15) existiam três críticas principais ao que era a universidade pública até então:

(...) a primeira se dirigia à instituição da cátedra; a segunda, ao compromisso efetuado em 30 com as escolas profissionais, que criara uma universidade compartimentalizada, isolando professores e alunos em cursos especializados em escolas diferentes; e a terceira era quanto ao aspecto elitista da Universidade, que continuava atendendo a uma parcela mínima da população, sobretudo dos estratos altos e médios urbanos (Sampaio, 1991. p. 15).

O modo como era constituída a universidade brasileira não tinha condições de abarcar as mudanças sociais e econômicas que o Brasil enfrentava em decorrência de sua industrialização (SILVA, 2016). Cada vez mais os setores médios da população e os estudantes por meio da UNE (União Nacional dos Estudantes) reivindicavam as chamadas reformas de base do governo de João Goulart (SAVIANI, 2008).

Em 1961 um importante acontecimento para educação fortaleceu a expectativa nas reformas de base de Goulart: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Seu principal mérito, na tentativa de tornar o acesso ao ensino superior menos desigual, foi passar a aceitar o ensino propedêutico e o ensino técnico como equivalentes como pré-requisito do vestibular.

Mesmo assim, a dificuldade no ingresso pelas camadas mais pobres da população encontrava um empecilho pela qualidade do ensino do 2º grau (COSTA, 2009).

O Golpe Militar foi desferido em 1964 e João Goulart acabou sendo tirado a força do poder sem ter realizado todas suas promessas de reformas. Portanto, é só em 1968 que a tão esperada reforma do ensino superior acontece, já sob o poder militar (SAMPAIO, 1991).

Aqui se faz indispensável o aprofundamento no entendimento dos acordos como os do MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura – United States Agency for International Development/Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

A USAID, a princípio, buscava estabelecer convênios para a reorientação dos anos iniciais da educação, buscando “retirar a influência comunista” das massas. Entretanto, quadros ligados à USAID começaram a demonstrar grande interesse pelas universidades brasileiras, antes mesmo do golpe militar. Em 1963, consultores norte-americanos vieram ao Brasil para fazer um levantamento sobre as universidades públicas, que resultou em um extenso relatório no qual esses especialistas relataram inúmeras críticas ao sistema de educação superior brasileiro e, principalmente, às condições materiais. Em meio a visitas dos consultores da USAID, o golpe militar ocorreu e o processo de aproximação entre os EUA e o Brasil foi facilitada. A justificativa para esse interesse crescente do ensino superior é explicada por Cunha (2007. p. 158):

As razões político-ideológicas para o maior envolvimento da Usaid com o ensino superior foram claramente apontadas no contexto do conflito leste-oeste: “the cold war is a battle for a man's mind”. a chave para que o Brasil permanecesse uma “sociedade livre” e um “amigo próximo” do Estados Unidos estava no ensino superior, pois o que os brasileiros pensariam na gerações vindouras dependeria dos professores universitários que formam os dirigentes do país e os próprios mestres (CUNHA, 2007. p. 158)

Para que isso ocorresse foi necessário que a USAID tivesse poder sobre a reforma do ensino superior, e assim foram estabelecidos os necessários acordos entre o governo militar, nos governos de Castelo Branco e Costa e Silva, e os órgãos deliberativos das universidades junto aos reitores, que ao longo do período do regime militar passaram a ser indicados pelo governo federal. De acordo com Cunha (2007) Foi em 1965 que a parceria MEC-USAID aconteceu de fato e visava:

(...) a constituição de uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior (Epes), importando na doação, por aquela agência, de quase 500 mil dólares, num período de dois anos, e de recursos do governo brasileiro não expressos em termos monetários (CUNHA, 2007. p. 162)

Essa parceria tinha três principais características:

(...) 1) Elaboração de planos exequíveis para a ampliação e reestruturação do sistema educacional de ensino superior para o período de 1965-70; 2) criação de um mecanismo eficiente para desenvolver planos a curto e longo prazo; e 3) criação de um quadro de técnicos brasileiros em planejamento educacional de modo que o MEC pudesse levar avante esse planejamento com bases contínuas e progressivamente mais elevadas (CUNHA, 2007 p. 62).

O que aconteceu, então, foi que as universidades estavam abertas para que técnicos estadunidenses e brasileiros treinados pela USAID definissem como seria a universidade brasileira em toda a sua constituição, desde organização curricular, passando pela pesquisa até temas menos importantes de administração. Esses convênios foram intitulados Assessoria Para Modernização da Administração Universitária e Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior. O total de acordos feitos são pouco precisos, pois os documentos do período ditatorial são de difícil acesso (CUNHA E ALVES,). Até mesmo na época em que a parceria foi firmada, o governo militar evitou falar sobre, pois as críticas em razão da submissão dos militares para com os EUA poderiam se tornar uma inconveniência e gerar debates que não eram interessantes para o governo (CUNHA, 2007).

Desta forma, a Reforma de 1968 aconteceu sob os aconselhamentos de técnicos estadunidenses. Sampaio (1991), divide a reforma de 1968 em cinco principais medidas:

“1) Aboliu a cátedra e instituiu os departamentos como unidades mínimas de ensino e pesquisa; 2) Implantou o sistema de institutos básicos; 3) Estabeleceu a organização do currículo em duas etapas: o básico e o de formação profissionalizante; 4) Decretou a flexibilidade curricular com o sistema de crédito e a semestralidade; 5) Estabeleceu o duplo sistema de organização: um, vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo.” (SAMPAIO, 1991. p. 15-16).

Para Saviani (2010), o que ocorreu foi a conciliação entre as demandas dos estudantes e do capital estrangeiro, por parte do governo militar. Portanto, a busca pela autonomia universitária por meio da abolição de cátedras e a não separação de

ensino e pesquisa não resultou no que era esperado já que, atendendo às exigências do capitalismo internacional, buscou-se a “organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento” do ensino superior com a implementação do “regime de créditos, a matrícula por disciplina, e os cursos de curta duração” (Saviani, 2008. p. 9).

Em uma entrevista concedida a um grupo de pesquisa de sociólogos da Universidade Federal de Pernambuco, o general Carlos de Meira Mattos, que foi um importante membro na elaboração de um relatório que visava acabar com as atividades do Movimento Estudantil, defende que o modelo de reforma feito em 1968, juntamente com a forte repressão do movimento, ajudou a desarticular politicamente os estudantes, no sentido de que o movimento estudantil passou a fazer menos greves e, até hoje, se encontra muito mais “calmo” (MACHADO, 2006. p. 7).

As reivindicações dos estudantes por mais vagas nas universidades foi subvertida pelo regime e o que ocorreu foi a expansão de estabelecimentos de ensino superior privados e isolados da concepção do que deveria ser o ensino superior no Brasil (SAMPAIO, 1991. p. 18):

“Se em 1960 as matrículas em instituições privadas representavam 44,3% sobre o total de matrículas no ensino superior, em 1980, elas passam a representar 63,3%.” (SAMPAIO, 1991. p. 18)

Se a reforma feita pelo governo militar dizia que o ensino e a pesquisa eram indissociáveis, e este mesmo governo não se preocupou em regular o funcionamento das instituições de ensino privadas, a lei não foi posta em prática e o que surgiu foram centros privados que funcionavam segundo a lógica de mercado: era necessário absorver a parcela de estudantes que buscavam cursar o 3º grau, ao mesmo tempo que oferecia uma formação que deixava a desejar e sem a menor preocupação em promover a pesquisa. A formação superior passou a ter um viés bastante técnico e a procura por esse tipo de ensino se dava pela busca em conseguir se estabelecer em segmentos do mercado de trabalho que ofereciam possibilidades de certa ascensão social ou onde a oferta de emprego era maior (SAMPAIO, 1991. p. 19).

Em relação ao curso de medicina, segundo análise feita do Ribeiro e Klein (1982), não houve uma mudança no perfil deste estudante, mesmo com a expansão

das faculdades privadas. Após o golpe militar, carreiras que antes tinham grande prestígio social por serem frequentadas apenas por membros das elites, como é o caso dos cursos de formação de professores, começaram a ser relegadas depois da mudança socioeconômica do perfil dos estudantes. Entretanto na medicina isso não ocorreu, pois mesmo nas universidades privadas os alunos continuaram apresentando um perfil socioeconômico elevado. Percebe-se, pelo estudo feito por Ribeiro e Klein, que a origem social do estudante era determinante da escolha da carreira. A estratificação do acesso ao curso de medicina se mostrava tão intenso que a seleção era feita antes do vestibular, devido a evasão nas etapas anteriores do ensino e pela escolha de um curso considerado de mais fácil acesso. Entre os que prestavam o vestibular para medicina, havia uma homogeneidade da origem social que, portanto, era disputada entre indivíduos de mesmo nível social e educacional (RIBEIRO E KLEIN, 1982). Portanto, por mais que o número de médicos formados, de acordo com os dados do IBGE disponibilizados no estudo da demografia médica no Brasil, tenha saltado de 58.994 em 1970 para 137.347 em 1980, o perfil dos estudantes não mudou como mostra a pesquisa feita por Ribeiro e Klein (1982). O que temos é uma maior entrada de estudantes no curso de medicina no ensino superior, o que poderia sinalizar para uma maior democratização. Entretanto, o perfil destes estudantes se mantém elitizado, o que, por fim, mostra uma divisão da posição social de carreiras. Sendo o curso de medicina ainda destinado aos estudantes com melhores condições socioeconômicas.

3.7 DEMOCRATIZAÇÃO E CENÁRIO ATUAL

Com o fim da ditadura militar em 1985, que já vinha sinalizando uma abertura política em seus últimos anos, a nova constituição brasileira pôde ser pensada. As discussões sobre as reformas na recente democracia brasileira tinham como pano de fundo o chamado Consenso de Washington, em que órgãos como o Banco Mundial e o FMI concederam perdão de uma parte da dívida de países subdesenvolvidos em troca da aplicação de medidas neoliberais (BATISTA, 1994). A adoção dessas medidas não demorou a mostrar suas consequências pelas dificuldades econômicas e de fortalecimento de setores nacionais, como as

indústrias. O desemprego ainda era grande e para os mais pobres a tentativa de recuperação econômica foi mais penosa (CARNOY, 2009).

Os dados referentes à educação no início dos anos 1990 ainda eram preocupantes, com o agravante do Brasil estar entre os países mais desiguais do mundo. No ensino básico uma a cada três crianças não terminava o básico e menos de um a cada quatro jovens concluiu o ensino médio. Além disso, a taxa entre os que conseguiam se graduar no ensino superior não passava de 8% (CARNOY, 2009).

Uma melhora desse quadro foi percebida após a implementação do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que teve como objetivo o nivelamento entre o gasto na educação em relação ao ensino fundamental, já que o sistema brasileiro é descentralizado. Em 1998 os indicadores para o ensino fundamental e médio apresentaram melhora: 64% dos que entravam no ensino básico o concluíram e para o ensino médio essa taxa era de quase 50% (CARNOY, 2009). Para a educação superior, em 1999, a taxa de escolarização bruta do ensino superior era de 15% (PINTO, 2004).

A LDB de 1996 corroborou o caráter de descentralização da educação em todos os níveis, baseado em um discurso de maior democratização sobre as decisões sobre as educação. Isso também está presente no estabelecimentos dos currículos, que conta com a colaboração com os Estados e Municípios na sua elaboração. Mesmo com essa descentralização, existem os parâmetros nacionais que devem compor a base desse currículo. O ensino de biologia e ciências tem um caráter voltado à formação do cidadão (MEC, 2006), entretanto as diretrizes curriculares ainda não são amplamente adotadas em sala de aula. Isso ocorre por diversos fatores, entre eles: não observação do trabalho dos professores em sala de aula e a formação do professor não se articular para o currículo (CARNOY, 2009)

Talvez a características mais marcante da educação brasileira seja sua diferença entre estados. Os números em sua totalidade acabam mascarando as diferentes realidades, que dependendo da região, apresentam melhora lenta. Portanto, os sistemas de educação do Brasil dependem muito de como cada governo administra os recursos. Isso mostra um impacto bastante grande nas avaliações sobre qualidade do ensino (CARNOY, 2009).

Ainda que o sistema de ensino tenha caminhado para a democratização, só após os anos 2000 que começou a se falar em universalização do ensino básico: “os dados do Censo Demográfico de 2000 mostraram uma cobertura de quase 95% para as crianças de 7 a 14 anos” (GONÇALVEZ, 2008. p. 3).

O ensino médio, mesmo ganhando uma nova importância no decorrer dos anos 1990, cresceu a um ritmo lento. É apenas depois dos anos 2000 que se observou uma melhora significativa no número de jovens que concluem seus estudos nesta etapa (KRAWCZYK, 2009). Ainda assim apenas 54% dos jovens concluem o ensino médio até os 19 anos (PNAD, 2013). Por essa razão, ainda hoje o ensino médio não pode ser considerado universalizado. Entre os jovens com idade entre 15 e 17 anos, o acesso é extremamente desigual entre adolescentes das camadas mais pobres e das camadas mais ricas da população, Além disso, muito se fala na qualidade dessa ensino, que se mostra insatisfatório nas avaliações nacionais (KRAWCZYK, 2009).

Quanto ao ensino superior, dados do Inep de 2004, mostram que 90% das faculdades e universidades são instituições privadas, sendo que estas possuem 70% das matrículas do Brasil. (ZAGO, 2006) Portanto, o acesso à universidade pública não contempla a maior parte da população, além disso, um estudo realizado pelo Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes revelou que “25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que ‘não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito” (PACHECO; RISTOFF, 2004, p. 9). Nesse contexto, uma política importante implementada foi a chamada “política de cotas”, que visa diminuir as diferenças entre os estudantes que prestam o exame do vestibular para pessoas negras e indígenas e também para alunos provenientes da escola pública. Muitas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) começaram a implementação das cotas em 2005, reservando 20% para negros e indígenas e 20% para alunos que sempre estudaram em escola pública. Até que em 2012, uma nova lei federal entrou em vigor e estabeleceu que 50% das vagas deveriam ser destinada a alunos vindos de escolas públicas e que metade dessas vagas teriam que ser destinadas àqueles estudantes que tivessem renda per capita de até 1,5 salários mínimos (CERVI, 2013). Todas essas ações descritas acima visam melhorar a diversidade social e racial nas universidades públicas, mesmo assim o acesso ao ensino superior não pode ser considerado democratizado. Uma pesquisa realizada pelo IBGE no ano de 2014 mostrou que a renda dos estudantes que estão

matriculados em IFES, entre os que fazem parte de famílias que ganham até R\$192 per capita, apenas 7,6% frequentam o ensino superior. Para o curso de medicina, por mais que nos últimos anos com as políticas de cotas tenha possibilitado o ingresso de estudantes com perfis mais diversificados, persiste o perfil elitizado: 44% dos estudantes apresentam renda familiar superior a 10 salários mínimos. A título de comparação, apenas 7% das famílias brasileira possuem renda superior a 10 salários mínimos (RISTOFF, 2014).

4 CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIOPOLÍTICO DE CUBA

O colonialismo espanhol em Cuba teve características como a de qualquer colônia da América Latina, incluindo o Brasil: a metrópole possuía o controle das riquezas e as explorava com o uso de escravos. Não havia um projeto de desenvolvimento do país, pois as riquezas apenas serviam para abastecer as demais colônias e o país explorador (QUIJANO, 2005). Essas ações deram origem a uma economia dependente, sem a preocupação com o desenvolvimento de tecnologias para a exportação de produtos com maior capital agregado (SÁENZ e CAPOTE, 1981). Primeiro Cuba exportou carne de gado, no intuito de alimentar as demais colônias espanholas, depois o tabaco passou a ser o principal produto de exportação e, ao longo da história cubana, o açúcar foi o último cultivo a aparecer como produto de interesse (CUBA, 2016).

Ao longo de muitos anos, surgiram grupos populares importantes para a construção das lutas de independência da ilha. Originalmente os conflitos partiram do interesse inglês em obter mão de obra assalariada e não mais escrava. Os ingleses eram donos de muitas propriedades na ilha e seus interesses não eram mais compatíveis com os interesses da coroa espanhola, que visava manter o modo de produção escravagista. Foi nesse contexto que setores populares, comerciantes e produtores rurais começam a se opor aos espanhóis, formando grupos com caráter anticolonial, que tinha por objetivo a proclamação da república e o fim do trabalho escravo. Uma das mais importantes organizações desse período foi o *Ejército Libertador*, que declarou a independência de Cuba em 1868, tendo caráter simbólico, já que essa declaração de independência deu início a *Guerra dos Dez Anos*, que se arrastou por 30 anos e culminou na intervenção estadunidense na ilha, em 1898 (CUBA, 2016).

Um nome de grande importância nas guerras de independência e para o pensamento de libertação nacional cubano é o de José Martí. Advogado, filósofo, poeta, escritor, jornalista, professor, fundador do Partido Revolucionário Cubano, líder da guerra revolucionária de independência, foi o grande nome dos que se dedicaram à luta pela independência da América, encabeçando-a em Cuba, Porto Rico e Costa Rica, caindo em combate contra os espanhóis em 1895. Patriótica e emancipadora, sua obra buscou distanciar-se do nacionalismo burguês ao lançar a

consigna "Pátria és humanidad", em que o conceito de pátria está associado à realidade possível, conhecida e passível de revolucionar-se pelos que a vivenciam. Influenciou a todos que o sucederam, de Mella a Fidel, e seu legado se estende à educação, sendo propriedade de seus escritos revolucionárias, em que o conhecimento é a única possibilidade de manter e expandir a independência de um povo (MARTÍ, 1991).

É muito importante atentar para o fato da intervenção estadunidense em Cuba, que levou a ilha à independência da Espanha. Essa intervenção foi feita nos anos finais da referida guerra, quando os cubanos vinham logrando êxitos na batalha contra os espanhóis. O resultado dessa ingerência foi a assinatura do *Tratado de Paris* pela Espanha e pelos Estados Unidos e estabeleceu a paz entre Espanha e Cuba, com o fim da colonialismo espanhol na ilha. Entretanto nenhum representante cubano esteve presente durante a assinatura desse tratado, apenas espanhóis e estadunidenses. A "ajuda" dos EUA teve o propósito de levar a cabo a Doutrina Monroe, promulgada em 1823, que objetivava findar a dominação européia na América. Os EUA, na verdade, estavam lançando seu próprio modo de colonização por meio da interferência no território americano. Isso fica claro depois do ano de 1905, quando cidadãos estadunidenses adquiriram propriedades em Cuba e, em pouco tempo, 60% das terras cubanas pertenciam a cidadãos do país norte-americano (CUBA, 2016). Sobre a Doutrina Monroe, Michelotto (2010, p 42) explica:

repudiava a intervenção europeia nos países do continente americano e defendia que esta fosse assumida pelos Estados Unidos, que passaram a ser mediadores e orientadores das políticas externas dos países latino-americanos sob a máxima: "A América para os americanos" (MICHELOTTO, 2010, p. 41).

Logo após a assinatura do Tratado de Paris e a retirada das tropas espanholas da ilha, instaurou-se, sob o comando e tutela do EUA, um governo militar, entre os anos de 1898 a 1902. Apenas no final desse período que o primeiro presidente civil de Cuba foi eleito: seu nome era Tomás Estrada Palma. Antes de Palma assumir a presidência, foi aprovada a Emenda Platt, apêndice presente na constituição cubana de 1901, que trazia os seguintes artigos:

Artigo III - o governo de Cuba concorda que os Estados Unidos podem exercer seu direito de intervir para a preservação da independência cubana, para a manutenção de um governo adequado à proteção da vida, propriedade e liberdade individual para a execução das obrigações relacionadas com Cuba que lhes foram impostas pelo Tratado de Paris, e que devem ser agora assumidas e cumpridas pelo governo de Cuba.

Artigo IV - Para permitir aos Estados Unidos manterem a independência de Cuba, e protegerem o povo cubano, bem como para a sua própria defesa, o governo cubano venderá ou arrendará aos Estados Unidos a terra necessária para a instalação de bases ou estações navais, em certos pontos específicos, a serem estabelecidas pelo presidente dos Estados Unidos.

Sendo assim, qualquer outro político ou militar que tomasse posse da cadeira de presidente de Cuba, sob as condições dessa emenda, estaria apenas seguindo ordens impostas pelos EUA (CUBA, 2016).

O que se seguiu foram décadas de instabilidade, nas quais muitos presidentes, ora militares, ora eleitos, tomaram posse da presidência da ilha - sempre com o aval dos EUA. Por parte do povo cubano, as lutas se intensificaram. Inspirados pela Revolução de Outubro de 1917, surge o primeiro Partido Comunista Cubano, em 1925. Uma figura importante desse período foi Julio Antonio Mella, que fundou a Federação Estudantil Universitária, a Universidade Popular José Martí (que tinha como objetivo levar o estudo anti-imperialista para os trabalhadores), além de ser figura essencial no primeiro congresso do Partido Comunista, sempre afirmando a necessidade da formação da consciência revolucionária dos trabalhadores. Essas organizações populares tornaram a instabilidade de Cuba uma grande preocupação para os EUA, já que os grupos ligados ao Partido Comunista e aos sindicatos poderiam tomar o poder da ilha, conforme a agitação dos trabalhadores continuasse sendo feita. Em 1925, Gerardo Machado y Morales, militar, assumiu a presidência de Cuba, com a ajuda dos Estados Unidos. Machado, cumprindo o que se esperava de um militar incumbido a reprimir os movimentos ligados à agitação popular, conseguiu neutralizar Julio Antonio Mella e muitos outros cubanos, assassinando-os (CUBA, 2016).

Outro evento importante aconteceu em 1933, com o início das greves dos trabalhadores da indústria açucareira. A Emenda Platt foi derrubada juntamente com a ditadura de Machado. A derrubada da Emenda e de Machado não significaram grandes avanços nas políticas empreendidas na ilha, já que os EUA continuaram suas intervenções. Entretanto, com a saída de Machado, foi instaurado o provisório *Governo de Cem Dias*, que era formado por políticos de várias vertentes ideológicas

e setores do Estado, como os militares. O referido governo não foi reconhecido pelos EUA (CUBA, 2016).

O *Governo de Cem Dias* acabou dando destaque e poder para um importante nome da história cubana: Fulgencio Batista Zaldívar. Batista ocupou o cargo de comandante do exército do governo provisório e, em articulação com os EUA, deu o golpe de Estado, assumindo o poder de Cuba de forma não direta, controlando quem poderia sentar à cadeira de presidente e “fortalecendo-se no exército e acenando para alguma democratização, após ter liquidado muitas lideranças adversárias” (CUBA, 2016, p. 24).

Apenas em 1940 que Batista, em articulação com vários partidos, foi eleito presidente de Cuba. Seu mandato durou até 1944. Batista voltou a se candidatar para a eleição de 1952, mas vendo que perderia as eleições, desferiu seu segundo golpe de Estado. É nesse contexto que os principais eventos que culminaram diretamente na Revolução de 1959 começam a se desenrolar (CUBA, 2016).

É possível dizer que a situação em Cuba chegou em seu limite com o golpe de Estado dado por Fulgencio Batista. Alguns dados de 1953 ajudam a entender por que as revoltas populares foram tão efervescentes: 25% dos cubano não encontravam trabalho; altas taxas de analfabetismo no campo e nas cidades; apenas 35,1% das crianças frequentavam a escola. Além disso, o estado cubano vinha sofrendo com a corrupção institucionalizada há muito tempo (CUBA, 2016). Muitos nomes da administração pública enriqueceram alinhados aos negócios estadunidenses na ilha. Durante o governo de Ramón Grau San Martín (1944-1948), seu ministro da educação, José Manuel Alemán desviou uma quantidade obscena de dinheiro da administração pública:

(...) apropriou-se indevidamente dos fundos destinados às escolas, uma cadeia de hotéis, um estádio de futebol e numerosos imóveis em Miami no valor de 200 milhões de pesos. (BECKFORD, 1986. p. 125).

Continuando a tradição corrupta, o governo de Fulgêncio Batista (1955-1959) reformulou a lei do turismo em benefício próprio e dos negócios escusos da ilha, autorizando a prática de jogos em hotéis:

Fulgencio Batista havia reformado a lei de turismo com a finalidade de autorizar o jogo em hotéis com mais 100 habitações. Com isso foi viabilizada a construção de diversos hotéis(...). Batista, em associação com

eminentes *capos* da máfia estadunidense, investiu parte de suas economias na construção destes hotéis (MAO JR., 2007. p. 326).

Com o extensivo apoio da população, grupos ligados ao Partido Ortodoxo, do qual faziam parte políticos de várias vertentes ideológicas, inclusive Fidel Ruz Castro, começaram a realizar treinamentos militares que tinham como objetivo preparar a população para as revoltas. É assim que se constitui o famoso assalto ao Quartel Moncada, em 26 de julho de 1953, sob a liderança de Fidel Castro. O objetivo deste ato foi declarado no *Manifesto do Moncada*. Nele se ‘reafirmava a inspiração martiana e independentista que objetivava “prosseguir a revolução inacabada”’ (CUBA, 2016. p. 43). Além das aspirações ideológicas, o plano de tomar o quartel também tinha a finalidade conseguir armas para dar continuidade às ações armadas (CUBA, 2016).

O assalto ao Quartel Moncada foi fracassado no sentido dos seus objetivos materiais. O grupo não conseguiu todas as armas que precisava, 8 pessoas morreram durante o assalto e depois, quando foram presas e tiveram seus direitos suprimidos. Fidel também foi preso, mas sua vida foi poupada. Sobre esse episódio, Michelotto (2010. p. 47) afirma:

Assim, essas incursões revolucionárias angariaram para a sua causa o apoio de grande parte do povo cubano, principalmente dos orientais, que os ajudaram muito nesse processo. Quanto mais violento se tornava o exército de Batista, durante a Revolução, mais adesão os revolucionários recebiam (Michelotto, 2010. p. 47).

Durante o período em que esteve preso, Fidel Castro escreveu o seu famoso manifesto de defesa intitulado “La Historia Me Absolverá”, no qual denunciava as privações de direitos que sofreu em cárcere, além de reafirmar o compromisso de todos os revolucionários que participaram no dia 26 de julho (MICHELOTTO, 2010).

Quando Fidel é libertado, viaja para o México. O Movimento 26 de Julho se reorganiza, aglutinando revolucionários e promovendo treinamento militar. É assim que em 1956, um barco com 82 guerrilheiros desembarca em Cuba, na porção oriental do país, e adentram a principal cadeia de montanhas de Cuba: Sierra Maestra. Os guerrilheiros sabiam que essa porção da ilha seria o local onde o Movimento obteria maior apoio para seguir com o plano de chegar até a capital Havana. Foi assim que o guerrilheiros conseguiram apoio do campesinato, dos estudantes e dos trabalhadores, que engrossaram as fileiras revolucionárias. No

caminho até chegar em Havana, os guerrilheiros libertaram terras, criaram pequenos hospitais e escolas, além de ocupar quartéis (CUBA, 2016).

Em 1958, as ideias do Movimento estavam bem difundidas com a ajuda da Rádio Rebelde, que era clandestina e usada como um meio para o Movimento dar seus informes e falar sobre suas concepções políticas. Em 1 de janeiro de 1959, os guerrilheiros dão a cartada final e a revolução é finalmente levada a cabo. Batista foge do país e o governo que se instala passa por diversas mudanças e reorganizações que foram construídas conforme os fatos políticos iam se desenvolvendo (CUBA, 2016).

O principal obstáculo que o Governo Revolucionário encontrou, além das precárias condições de vida da população, foram os ataques por parte dos EUA. A luta para a derrubada de Batista não contou apenas com trabalhadores e camponeses, mas também teve a ajuda de setores moderados, ligados a partidos de direita com viés nacionalista. É por essa razão que o governo dos EUA não esperava que, com o aprofundamento das contradições na ilha, a revolução fosse construir um caráter socialista. O que os EUA esperavam era que o novo presidente de Cuba, após a queda de Batista, fosse facilmente dominável ou que estivesse de acordo com os interesses do país estadunidense na ilha (MÁO JR., 2007).

Em sua passagem por Sierra Maestra, o *ejército rebelde* cooptou muitos trabalhadores e camponeses, mas também obteve o grande feito de conseguir somar às suas fileiras muitos membros do exército de Batista. Isso possibilitou a formação de um grande exército revolucionário e foi decisivo para que nenhum ato contra-revolucionário partindo das oligarquias locais pudesse ser desferido, já que haviam perdido seu principal meio de repressão (MÁO JR., 2007).

Os EUA, percebendo que suas previsões tinham falhado e que Cuba de fato tinha conseguido estabelecer um governo que pela primeira vez desde a proclamação da república não estava de acordo com seus interesses, começaram uma campanha internacional de propaganda contra a Revolução Cubana. Mesmo assim, de forma estratégica, os EUA foram o segundo país reconhecer o novo governo de Cuba. O que é interessante por trás do reconhecimento ao governo era esconder qualquer ligação sobre planos de eliminação de Fidel Castro. Esses planos foram colocados em prática por décadas, no entanto, nunca conseguiram lograr êxito (MÁO JR., 2007).

A política dos EUA em relação a Cuba foi caminhando para o rompimento. As ações revolucionárias criavam contradições cada vez maiores, que tornavam a convivência com os interesses estadunidenses insustentáveis. Uma das ações mais importantes que, de fato, mostrou ao governo dos EUA qual era o caráter da revolução, foi a Ley de *Reforma Agraria*, de 1959. O governo cubano expropriou as terras pertencentes aos EUA, que passaram a ser administradas pelo Governo Revolucionário. Para se ter uma ideia do domínio dos EUA na ilha e por que o rompimento das relações entre os dois países foi sangrenta, é preciso analisar alguns dados da época. Segundo Máo Jr. (2007. p. 327):

(...) empresas estadunidenses eram proprietárias de cerca de 25% das melhores terras agrícolas, controlavam a produção e a distribuição de energia elétrica, o fornecimento de combustíveis e o crédito bancário (...) (MÁO JR., p. 327).

Após 1959, foram criados os chamados *Tribunales Revolucionarios*, que tinham como objetivo julgar publicamente aqueles que haviam cometido crimes contra a população cubana. Em consonância com a criação dos *Tribunales*, foi criado também o *Ministerio de Recuperación de Bienes Malversados*, que visava recuperar os recursos desviados do Estado. Dados referentes à década antes do triunfo da Revolução dão uma ideia da quantidade de dinheiro desviado dos cofres públicos cubanos. Segundo Máo (2007. p. 326):

A corrupção generalizada contribuiu para que a dívida pública do Estado cubano aumentasse de 133.000.000 de pesos em 1952, para 1.367.000.000 de pesos em 1958, um aumento percentual de 1.2027,82% (MÁO JR., 2007. p. 326).

A revolução cubana tinha um caráter, a princípio, apenas nacionalista, fato é, que o governo provisório estabelecido logo após 1959 possuía membros ligados à burguesia nacional. As contradições entre uma política de cunho nacionalista, pela defesa dos recursos naturais, da terra e do comércio e os interesses estadunidenses de exploração da ilha por meio de suas políticas econômicas, se tornaram inconciliáveis. Os EUA passaram a atacar Cuba de maneira extensiva após a Revolução. O episódio do ataque à Baía dos Porcos foi decisivo para o rompimento entre as relações que já estavam agravadas. Neste episódio os EUA lançaram mão de ataques aéreos e terrestres contra Cuba, a fim de conseguir

derrubar o governo provisório e estabelecer um governo que estivesse alinhado aos interesses estadunidenses. O que ocorreu, no entanto, foi a derrota dos norte-americanos. O que a CIA esperava era que a população da ilha se juntasse aos invasores pela derrubada do Governo Revolucionário e o que ocorreu foi uma imensa mobilização do povo cubano em favor de seu país, fundamental na derrota dos estadunidenses (MÁO JR., 2007).

Após a derrota, John Kennedy, presidente dos EUA à época, declarou abertamente o total embargo comercial à Cuba. É nesse contexto que a aproximação entre Cuba e a URSS se torna mais estreita com a declaração de que a União Soviética daria total apoio à defesa do território cubano (MÁO JR., 2007). Alguns anos mais tarde Cuba entrou para o CAME (Conselho de Ajuda Mútua Econômica, o mercado comum dos estados socialistas), o que possibilitou o desenvolvimento da economia cubana (CUBA, 2016).

Partimos agora para a análise do que ocorreu, após a Revolução, em relação à questão da educação na ilha. Serão abordados, em diferentes seções, o desenvolvimento da escola cubana, formação de professores, currículo de ciências e biologia e o ensino superior.

4.1 ESCOLA CUBANA

Para a análise da escola cubana, diferente de como foi feito para a escola brasileira, as sessões não foram divididas em ensino básico e ensino médio. Foi feita a opção de analisar a escola de maneira global. As condições materiais de Cuba após a Revolução, pelo grande desenvolvimento comparado ao estágio histórico anterior, foram determinantes para a realização de planos para a promoção do acesso a cada período de escolarização, não existindo um debate diferenciado sobre a democratização do ensino médio.

Uma famosa frase de José Martí diz que “um mundo novo requer uma escola nova”. Desse modo, o Governo Revolucionário colocou como prioridade a educação. Os indicadores sociais pré-revolucionários demonstravam os impactos dos tipos de políticas públicas em educação que foram adotadas durante toda a história cubana até 1959: em 1953, dados do censo de “población y viviendas” apontam que 1.032.849 pessoas com mais de 10 anos não sabiam nem ler e nem

escrever, isto numa população de 5,5 milhões de pessoas, o que representava 23,6% da população. Na área urbana a porcentagem de analfabetos era de 11,6% e nas áreas rurais chegava a assustadores 41,7%. Por essa razão a escolaridade do povo cubano era muito baixa, a educação secundária básica (da 7ª série até a 9ª série) praticamente inexistia e assim também era a educação média. Por essa razão, no mesmo ano da revolução, o governo promulgou a Reforma Integral do Ensino, que tinha como objetivo a organização do sistema educacional de acordo com os interesses da revolução. Em 1961, a Lei de Nacionalização do Ensino foi promulgada e declarou pública e gratuita todas as etapas do ensino. Neste mesmo ano, a Campanha Nacional de Alfabetização foi colocada em prática em larga escala por todo o país (SÁENZ e CAPOTE, 1981). Essa campanha obteve resultados impressionantes e conseguiu alfabetizar 70.212 pessoas e reduzir a taxa de analfabetos a 3,9% (FIGUEROA, 1997). Em 1961, Cuba foi declarada território livre do analfabetismo. Segundo Trojan (2008, p. 56):

Obtido esse primeiro êxito (o da alfabetização em larga escala), o governo cubano passou a investir na continuidade da escolarização para todos e, paralelamente, na formação docente. De um início – quando não contava com a quantidade necessária de professores – desenvolvido pelo movimento de Maestros Voluntários, passou à organização de cursos acelerados para preparação de professores emergentes e, gradativamente, para uma formação de nível médio e depois superior (Trojan, 2008, p. 56. grifo nosso)

A revolução, desde a sua concretização, veio pavimentando os caminhos necessários para o acesso à educação pela população. Por essa razão que o próximo passo se deu em direção à elevação dos anos de escolarização dos cubanos com a construção de escolas tanto nas áreas urbanas quanto nas áreas rurais, para o acesso de crianças e adultos (GONZÁLEZ e VELÁZQUEZ, 2009). Nos dois primeiros anos da Revolução, o número de escolas saltou de 7.679, em 1959, para 16.129, em 1961. O mesmo ocorreu com o número de professores, como consequência dos cursos de formação acelerada: em 1959 existia um total de 22.798 professores e em 1961 esse número era de 39.060 professores. Os estudantes que se formaram professores eram, em sua maioria, os voluntários que participaram da Campanha de Alfabetização e não possuíam formação para o magistério. O trabalho pela elevação da escolarização da população logrou êxitos já nos primeiros anos da Revolução: entre os adultos que já tinham alguns anos de

estudo, foi possível formar um total de 19 mil pessoas, em 1962, no ensino primário (FIGUEROA, 1997).

O planejamento do governo, de maneira geral, sempre aconteceu no sentido de resolver os problemas mais urgentes da ilha, como foi demonstrado com a campanha de alfabetização e com a busca pela elevação do nível de escolarização dos cidadãos cubanos. Por se tratar de uma sociedade que vivia até pouco tempo sem acesso a recursos básicos em educação, outros problemas foram sendo observados e dessa forma, com a reflexão das questões que precisavam ser superadas com certa urgência, os planos foram traçados. Foi assim com a educação das mulheres, que era inferior em relação aos homens e com os centros tecnológicos, para a formação de técnicos capacitados. A superação dos modelos pedagógicos antigos tiveram atenção especial nesse período (RODRIGUÉZ, 2011).

Oficialmente, o governo só proclamou os preceitos sobre a formação dos estudantes anos mais tarde. O Congresso Nacional de Educação e Cultura ocorreu em 1971 e foi fundamental para conhecer, de fato, como se encontrava a educação depois de passados mais de dez anos desde a Revolução. Neste congresso os professores tiveram a oportunidade de apresentar as dificuldades que ainda encontravam no ensino (RODRIGUÉZ, 2011). Segundo Rodríguez (2011), a década de 1970 foi muito importante para a educação cubana pela realização de muitos marcos históricos nesta área:

“A criação do Departamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech, a generalização das escolas secundárias básicas (colegial) no campo, a ênfase dada ao plano “a escola ao campo” e outras experiências pedagógicas desenvolvidas na década de 1970 são verdadeiras expressões da política educacional revolucionária, com a qual se pretendeu dar resposta a alguns dos problemas gerados nas décadas anteriores.” (RODRÍGUEZ, 2011. P. 48)

A superação das dificuldades encontradas pelo governo após a Revolução foi essencial para que fosse estabelecido um sistema de ensino e uma pedagogia feita para os cubanos e suas questões específicas. Em 1975 ocorreu o primeiro Congresso do Partido Comunista de Cuba no qual foi ditada a Tese de Política Educacional que oficializou a “pedagogia socialista marxista-leninista, sem perder de vista o pensamento educativo martiano” (RODRÍGUEZ, 2011. p. 48). No

Congresso se analisou o trabalho feito desde a Revolução com o objetivo de traçar novos caminhos:

Depois da etapa inicial de trabalho, destinada a resolver as grandes carências, insuficiências e deformidades herdadas, a partir de 1975 os esforços principais para o desenvolvimento da educação cubana estavam dirigidos para o melhoramento do sistema nacional, a consolidação da formação e superação do professor e a dar integralidade ao setor, em harmonia com os requerimentos do desenvolvimento econômico e social do país, transformando os centros educacionais em instituições culturais da comunidade (MINED, 2017)

Na Constituição estabelecida em 1976 podemos encontrar os pressupostos nos quais a educação cubana foi apoiada. Segundo o capítulo V, artigo 39:

A educação é função do Estado e é gratuita. Baseia-se nas conclusões e contribuições da ciência e na relação mais próxima do estudo com a vida, o trabalho e a produção. O Estado mantém um amplo sistema de bolsas de estudos para os estudantes e proporciona múltiplas facilidades de estudo aos trabalhadores a fim de que possam alcançar os mais altos níveis possíveis de conhecimentos e habilidades. A lei especifica a integração e estrutura do sistema nacional de ensino, assim como o alcance da obrigatoriedade de estudar e define a preparação geral básica que, como mínimo, deve adquirir todo cidadão.

A partir da organização dos planos para a educação e do Programa de Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação, que foi implantado até meados dos anos 1980, a elevação da qualidade da formação de professores, com a elaboração de um programa de estudo nacional e a produção de materiais didáticos cubanos. Nos anos 1970 ainda se trabalhava para a universalização do ensino até a sexta série e nos anos 1980 o ensino secundário passou a ser obrigatório, visando elevar para 9 anos o tempo de escolarização da população (RODRÍGUEZ, 2011).

Depois de instituída a pedagogia da escola cubana, ficou ainda mais claro a função da escola e a sua profunda ligação entre trabalho e educação. A origem desse pensamento se encontra nos ideais martianos e foi afirmado desde os primeiros anos da Revolução. A fundamentação da educação segundo os preceitos socialistas de José Martí deram os caminhos para a organização sobre a formação dos homens e mulheres cubanos, de acordo com Machado (1991, p. 82) era necessário

“que se produzisse sem a compulsão física de vender-se como mercadoria, num processo de auto-educação, com avanços interdependentes na formação técnica e ideológica” (MACHADO, 1991. p. 82)

Essa formação escolar vinculada ao trabalho tinha e ainda tem o objetivo de formar os estudantes para a contribuição no desenvolvimento do país pelo trabalho socialmente útil, que fornece elementos para o desenvolvimento de habilidades e para o entendimento da importância do desenvolvimento econômico do país. A importância do trabalho na educação se incorporou na escola cubana de maneira que não é possível separá-la da prática pedagógica. A organização da escola se desenvolveu para que o estudante progredisse em cada etapa escolar compreendendo a importância da prática do que se aprende em sala de aula (LÓPEZ, 2011). Para um melhor entendimento da inserção do trabalho na estrutura escolar se faz necessário a descrição de cada etapa de ensino, feita com base nos trabalhos de López (2011) e Michelotto (2010, p. 63-68) e uns elementos que foram concebidos logo após a revolução e também aqueles incorporados durante a evolução da escola cubana:

Os *Círculos infantis e educação pré-escolar* foram criados em 1961 e recebem crianças de 6 meses até 5 anos. O objetivo destas etapas é desenvolver as habilidades das crianças em cada fase de seu crescimento e prepará-las para entrar na escola. O círculo infantil não é considerado uma etapa formal. Encontra-se aliado ao programa “*Educa a Tu Hijo*”, que visa realizar atividades pedagógicas com as crianças em espaços como praças, parques e escolas, com o acompanhamento de um dos pais ou responsável e pedagogos. Depois vem a educação pré-escolar que inicia a criança na vivência formal da escola e a prepara para o ensino primário.

A *Educação Primária* recebe os alunos de 6 a 11 anos que cursam do 1º ao 6º grau. Nesta etapa pretende-se que o aluno aprenda os valores sociais de Cuba, entendendo a importância do trabalho, além de desenvolver habilidades na escrita e matemática.

Os alunos entre 12 e 15 anos passam para o ensino *Secundário Básico* com duração de três anos, do 7º ao 9º grau. Aos adolescentes são reforçados os valores do trabalho agora pelo desenvolvimento de habilidades nas disciplinas escolares, como o espanhol, ciências naturais, sociais e exatas. A partir da conclusão do 9º grau os alunos podem escolher se seguem para a etapa pré-universitária ou para o ensino técnico.

No ensino pré-universitário, que tem duração de três anos, compreendendo o 10º, 11º e 12º graus, é onde a relação entre ensino e trabalho se aprofunda. Entendesse que os adolescentes entre 15 e 18 anos já estão aptos a exercer funções de responsabilidade. Os estudantes desempenham funções principalmente em áreas rurais do país, fazendo todo tipo de trabalho.

A Educação Técnica Profissional pode ser um dos destinos logo após a etapa secundária básica e tem como objetivo formar trabalhadores qualificados com nível técnico básico e com nível técnico superior, que neste caso, equivaleria à obtenção da 12ª série. Essa modalidade de educação também permite que o estudante entre na universidade.

A Educação de Adultos foi imprescindível para elevar o nível de educação da população que era apenas alfabetizada ou que tinha abandonado a escola. Nos anos 1980, os trabalhadores e donas de casa já tinham conseguido elevar sua escolarização até o 6º ano. Ainda hoje esse tipo de educação é mantida para aqueles que, por alguma razão, não concluíram alguma etapa do ensino e se encontram subescolarizados. São oferecidos também cursos de capacitação junto às universidades.

No início dos anos 1990, Cuba já foi capaz de apresentar suas conquistas na educação: a matrícula para o ensino básico obrigatório, que vai até o 9º ano, conseguiu abarcar 99% dos estudantes com idade escolar para este nível. A taxa de alfabetização era de 96% entre a população com mais de 10 anos, à época, a taxa de analfabetos em países considerados desenvolvidos era de 8% (FIGUEROA, 1995).

No ensino médio, nos anos 1990, o maior número de matrículas se destinava ao ensino técnico. A diferença no número de matrículas entre 1961 e 1994 é de 89.689 no ensino pré universitário e no ensino técnico a diferença é de 231.945 estudantes entre o mesmo período. Em três décadas de Revolução, o ensino médio já era oferecido a 90% da população com idade correspondente a este nível de ensino.

Portanto, a análise da história dos planos e dos dados nos permite traçar um panorama muito favorável da educação cubana ao fim dos anos 1980 e no começo dos anos 1990, ainda mais se levarmos em consideração o nível em que se encontrava o país até 1959.

4.2 CURRÍCULO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA EM CUBA

O currículo cubano é nacional e obrigatório, o que quer dizer que no país todo se ensina o mesmo currículo, salvo alguns temas que diferem dependendo da região do país. Além disso, ele está intrinsecamente ligado à formação de professores, pois além da alta carga horária dedicada ao trabalho durante toda a formação docente, o ensino superior, nas diferentes áreas pedagógicas, também prepara o professor para o ensino do currículo (CARNOY, 2009).

O ensino de ciências e biologia acompanhou o desenvolvimento do país. É possível observar uma grande articulação entre o desenvolvimento da ciência a nível nacional com o tipo de formação impressa no currículo (ALMENTERO; MUJICA; PÉREZ, 2011). Cuba, após a Revolução, tinha urgência em se tornar um país soberano e, para que isso acontecesse, era importante que o desenvolvimento da ciência fosse colocado como prioridade pelo governo. O Estado cubano entendia que apenas com profundas mudanças no sistema de educação era possível elevar o nível de escolarização da população e, por consequência, formar cidadãos cada vez mais capacitados para compor o quadro de pesquisadores nos institutos de ciência e tecnologia (SAÉNZ E CAPOTE, 1981).

(...) como elemento principal dessa doutrina teve a atenção prioritária, desde o primeiro momento, para o desenvolvimento da educação em todos os níveis e com a maior profundidade possível, o que demonstra a perspectiva da Revolução cubana em atender o desenvolvimento do recurso humano como o recurso mais importante do nosso país (SAÉNZ E CAPOTE, 1981. p. 216).

A partir desses elementos, Cuba passou por uma fase mais organizacional nos dez primeiros anos da Revolução, com a elaboração de material didático. É nos anos 1970 que ocorre, de fato, a implementação de um currículo voltado aos interesses do país no desenvolvimento da ciência. A aproximação com a URSS estabeleceu vínculos de trocas de experiências entre as pedagogias usadas nos países do leste europeu. Esse intercâmbio possibilitou para Cuba um aproveitamento de materiais escolares e práticas pedagógicas. A principal característica do currículo, no momento de expansão da ciência e tecnologia em Cuba, foi o ensino do método científico, como explica Almentero, Mujica e Pérez (2011):

Este método provocou uma mudança nas concepções de ensino. Sua característica fundamental é o ensino da ciência com uma abordagem integracionista, baseada nos processos: observar, medir, comunicar e outros. Com este método, os hábitos de trabalho científicos foram desenvolvidos (ALMENTERO; MUJICA, PÉREZ, 2011. p. 39).

4.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CUBA

Dados anteriores à Revolução nos oferecem uma visão das contradições existentes em Cuba: 9 mil professores estavam desempregados, apenas 50% das crianças em idade escolar estavam matriculadas e existiam somente 17 mil salas de aulas ativas, quando na realidade deveriam existir 35 mil (GONZÁLEZ e VELÁZQUEZ, 2009. p. 17)

A primeira questão a ser resolvida em Cuba, como já foi citado algumas vezes durante este trabalho, foi o analfabetismo. O grande problema encontrado foi o número de 10.000 professores que precisavam ser formados imediatamente para que a alfabetização de todo o país fosse concluída em pouco tempo. Formar esse grande número de profissionais era uma tarefa muito difícil e, por essa razão, o governo lançou campanhas para conseguir voluntários que se disponibilizassem a viajar pelo país alfabetizando a população. Esses voluntários eram em sua maioria jovens estudantes que se ofereceram a entrar para o exército de alfabetizadores e levar o ensino até os mais intrincados cantos de Cuba (MAO JR., 2007).

Um fato muito importante ocorreu no ano de 1961, na província de Escambray: um jovem voluntário chamado Conrado Benítez, que tinha apenas 16 anos e era um dos voluntários na campanha de alfabetização, foi assassinado por um grupamento anti-revolucionário que recebia financiamento do governo dos EUA. A morte de Conrado causou grande comoção e revolta no povo cubano e resultou na formação das *Brigadas Conrado Benítez*, que conseguiram o número de 105.664 voluntários que levaram as escolas de alfabetização para os cantos mais inóspitos da ilha. Foi assim que Cuba, tendo com um déficit de 10.000 professores, conseguiu mais de 105 mil voluntários que tornaram possível transformar Cuba em um país livre do analfabetismo (MAO JR., 2007).

A etapa da alfabetização da população foi concluída e o próximo passo foi viabilizar a universalização da educação em todos os níveis. Em decorrência da campanha de alfabetização, houve uma grande procura por escolas, o que fez o processo de formação de professores se tornar ainda mais urgente. A solução encontrada, foi a incorporação dos estudantes dos institutos pedagógicos na prática escolar, ainda durante a formação acadêmica. Além disso, foram organizados cursos acelerados de formação de professores, nos quais eram incorporados à prática docente os estudantes das chamadas *Escuelas Normales de Maestros*, de nível médio. Esse tipo de formação rápida tinha um caráter emergencial e não tinha o objetivo de ser incorporada nos programas de formação pedagógica de Cuba. Com a Reforma Universitária realizada em 1962, os estudantes que ingressaram nas universidades contavam com o sistemas de bolsas de estudo, que garantiam a dedicação aos estudos e maiores chances de conclusão da graduação (RODRÍGUEZ, 2011). Esta reforma foi a primeira no sentido de melhorar o ensino universitário e as condições dos estudantes, entretanto a formação acelerada de professores continuou sendo importante para o momento de intenso progresso na escolarização da população nos diferentes níveis de ensino (FIGUEROA, 1997).

É em 1971, com o primeiro Congresso de Educação e Cultura de Cuba, que são delineados os planos para a promoção da elevação na qualidade da educação em todos os níveis. Em conformidade com os esforços para formar mais professores e diminuir as desigualdades entre zona rural e urbana, se expressou a preocupação com a qualidade da formação, pois durante a década de 1960 grande parte dos professores havia se formado em cursos de curta duração. Ainda assim, era preciso levar escolas para todas as regiões da ilha, assim, em 1972, foi criado o Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech que tinha o objetivo de suprir a necessidade de professores pelo aumento do número de matrículas em todo o país, com ênfase nas escolas secundárias nas zonas rurais. O destacamento funcionava da seguinte forma: a partir do 10º grau, primeiro ano do ensino médio, os jovens, além de receberem a formação escolar referente a esta etapa de ensino, também eram formados como professores. A diferença estava na duração do curso: em vez de três anos como ocorria no ensino médio voltado ao magistério, essa formação era estendida por cinco anos (MOLINA, 2010). A prática pedagógica tinha como princípio o estudo e trabalho, como explica Molina (2010. p. 4):

Um plano de estudo/trabalho para os professores em formação dividiu o trabalho no ensino secundário em duas sessões: aqueles que "ensinaram" pela manhã na escola, recebiam o treinamento à tarde na unidade de ensino, que geralmente era uma escola no centro da cidade que permitiria uma fácil transferência de todos os alunos. E aqueles que recebiam o treinamento pela manhã trabalharam como professores da escola durante a tarde. (...) o papel que os membros do Destacamento Pedagógico desempenharam em uma escola eram vários: tutoria, acompanhamento dos alunos no trabalho agrícola, de professores (MOLINA, 2010. p. 4).

A partir de 1976, as faculdades de formação de professores se destacaram das universidades e formaram institutos superiores pedagógicos, que se constituíram independentemente das universidades, em todo o país. Os planos para a formação de professores para a universalização do ensino básico até o ensino médio foram ainda mais ampliados pela formação diretamente no ensino superior (GÓMEZ GUTIÉRREZ, 2005).

É certo que ocorreu uma intensa campanha nacional para que os jovens escolhessem a carreira docente, em razão do momento pelo qual o país passava. Nos anos 1990, quando a escola, até o ensino médio, já estava bem estabelecida, segundo Figueroa (1995. p. 128) "houve uma certa mobilidade da força de trabalho deste setor" pela condição econômica pela qual o país estava passando. Entretanto a proporção entre alunos e professores se mantiveram elevadas (FIGUEROA, 1995).

O crescimento no número de professores cubanos, que conseguiram suprir as demandas sociais, foi possível graças a uma primeira flexibilização na formação, depois pela elevação dos anos de formação e o aprofundamento entre trabalho e teoria e, o mais importante, pela organização de um ensino superior que estivesse afinado com as necessidades do país em cada etapa do seu desenvolvimento.

4.4 ENSINO SUPERIOR EM CUBA

A presente seção irá abordar a construção do ensino superior cubano, fazendo um breve resgate histórico do período anterior à Revolução. O foco, após 1959, será a formação de médicos, que é a área de interesse para a investigação deste trabalho.

A primeira universidade cubana foi construída no século XVIII e era uma instituição católica, criada durante o período colonial. Já naquela época questionamentos sobre o caráter da universidade surgiram, como o do Padre Félix Varela, que denunciava a falta de articulação entre a universidade e a solução dos problemas do país. A universidade cubana sempre enfrentou dificuldades de natureza material e as tentativas de reformas não nunca eram realizadas. No século XIX, as relações entre o governo espanhol e a universidade em Cuba ficaram estremecidas por conta da participação de muito estudantes nas lutas pela independência cubana. Mesmo assim, um importante intelectual cubano chamado Enrique José Varona iniciou as *Reformas de Varona*, na tentativa de estabelecer uma universidade mais moderna, que atendesse as demandas sociais, com a formação dos mais diversos profissionais. Essas reformas nunca aconteceram de fato e a universidade seguiu tendo um caráter limitado e permitindo o acesso de poucos cidadãos cubanos (ZAYAS, 2004).

O caráter limitado da universidade cubana, entretanto, não foi um fator limitante, ao longo da história, para o surgimento de grupos com ideais revolucionários dentro destas instituições de ensino. Alguns nomes de destaque são os de Julio Antonio Mella e do próprio Fidel Castro.

Na década antes da Revolução houve um avanço no sentido da construção de novas universidades. Duas universidades foram inauguradas, em localidades que fugiam da capital, Havana. Contudo, não ocorreram reformas de nenhum tipo no ensino e a educação superior cubana continuou oferecendo um baixo número de matrículas e uma formação que deixava a desejar, como descrito por Zayas (2004, p. 107):

A criação da Universidade do Oriente em 1947 e a Universidade Central de Las Villas em 1952 acrescentam uma nova ênfase à vida universitária do país. Foi apontado que as características comuns que caracterizavam essas universidades estaduais eram as matrículas, que quase não excedia 15 mil alunos; sua estrutura de carreiras, em que as humanidades predominaram em detrimento de outros ramos da ciência e o conteúdo obsoleto e formas e métodos de ensino passivos e memorizados que praticavam uma parte dos professores e que estava ausente, exceto isolado casos excepcionais, o trabalho de pesquisa científica de professores e estudantes (ZAYAS, 2004, p. 107).

A revolução permitiu que o acesso a todas as etapas da educação fossem gratuitas, direito que foi garantido desde 1959. A primeira reforma da universidade

cubana ocorreu em 1962. Seu grande objetivo foi o desenvolvimento da ciência e tecnologia e a elevação da qualidade da formação dos estudantes. Sobre a Reforma Universitária Zayas (2004. p. 107) explica:

A estrutura de governança das universidades foi modificada, a estrutura das universidades foram reorganizadas, se iniciou o desenvolvimento da pesquisa científica, e novas carreiras foram criadas. Além disso, o sistema de bolsas universitárias foi fundado, a estrutura da matrícula mudou de acordo com as necessidades do país e se estabeleceu a relação entre estudo e trabalho, princípio básico da educação cubana que está presente em todos os níveis do Sistema Nacional de Educação (Zayas, 2004. p. 107).

O resultado do crescente levante para melhoria da educação superior, desde antes da própria Reforma Universitária entrar em vigor, foi o aumento no número de matrículas, que entre 1960 e 1971 foi de 10 mil e entre 1971 a 1981 foi de 155 mil matrículas. Dentro destes períodos também foram criadas as universidades para os trabalhadores, além da expansão do número de universidades (ZAYAS, 2004. p. 108). Com a Constituição de 1976 também foi criado o Ministério da Educação Superior de Cuba, que se desmembrou do Ministério da Educação, com o propósito de focar seus esforços apenas nesta etapa do ensino (MICHELOTTO, 2010).

Da mesma forma como Cuba, após a revolução, deu grande ênfase para a educação, a saúde ganhou pesados investimentos, principalmente na formação de médicos. Logo após 1959, a ilha contava com 6.286 médicos, sendo que aproximadamente 3 mil deixaram o país após a Revolução. O país então passou por uma crise sanitária pela falta de médicos, fato que fez o governo investir ainda mais na formação desses profissionais (LAMRANI, 2012). Com a pretensão em levar assistência médica para todos os cantos do país, era preciso, portanto, formar médicos que realizassem sua prática de acordo com as implicações do seu papel na promoção da saúde em um país subdesenvolvido (CORREA, 2012).

Com a Reforma da Educação Superior, foi possível abrir os caminhos para a democratização desta etapa de ensino. Como afirma Correa (2012. p. 471):

A Reforma da Educação Superior estabeleceu a gratuidade das matrículas, dos livros e dos materiais para a prática discente. Abriu a possibilidade de estudos para estudantes de todas as classes sociais, e através do sistema de bolsas de estudo possibilitou o acesso de alunos vindos de todas partes do país (CORREA, 2012. p. 471)

As condições materiais de Cuba não permitiram uma rápida expansão do ensino superior, principalmente em relação ao curso de medicina, pois a ilha ainda caminhava para elevar os anos de escolarização da população, mesmo assim era preciso organizar o ensino superior para aqueles que já haviam concluído os estudos e para aqueles que iriam começar a concluir a sua escolarização. Por essa razão, já nos anos 1960, o Governo Revolucionário fundou faculdades de medicina pelo país, a fim de tirar a concentração da formação de médicos da Universidade de Havana (CORREA, 2012).

De acordo com o que foi estabelecido pela Reforma Universitária, em 10 de fevereiro de 1962 fundou-se a *Escuela de Medicina de la Universidad de Oriente*, e em 18 de agosto de 1963 fundou-se a de Estomatologia, que contaram respectivamente com uma primeira matrícula de 65 e 32 estudantes, e assim surgiu a *Facultad de Ciencias Médicas* desta universidade, que graduou seus primeiro formando, 35 médicos e 19 estomatólogos, em 24 de setembro de 1967. Em 21 de novembro de 1966 se iniciou a formação de médicos na *Universidad de Las Villas*, com 86 estudantes que já haviam cursado ciências básicas no *Instituto de Ciencias básicas "Victoria de Girón"*. (CORREA, 2012. p. 471)

O esforço do governo em abrir faculdades de medicina e formar médicos que tivessem em sua graduação um viés humanista, possibilitou importantes avanços na medicina cubano, com a erradicação de doenças como a malária. Pouco mais de 15 anos após a revolução, Cuba já havia formado “9.328 médicos, com uma proporção de 996 habitantes por médico” (CORREA, 2012. p. 472).

No que diz respeito à eficiência acadêmica para a formação de médicos, ou seja, quantos estudantes conseguiam chegar ao final da graduação e se formar, Cuba apresentava, já nos anos 1980, entre 78 e 80 graduados de 100 alunos matriculados inicialmente (CELIS E GONZÁLEZ, 2005).

4.5 QUEDA DA URSS E CENÁRIO ATUAL

No início dos anos 1990 Cuba entrou no que ficou conhecido como “Período Especial”. A ilha tinha relações comerciais estreitas com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e os outros países do bloco socialista, sendo 86% das mercadorias cubanas comercializadas entre esses países. Com a queda do bloco

socialista, Cuba passou por um período de retração violenta da economia, que foi ainda mais dificultada pelo aumento das punições pelos EUA aos países mantivessem relações comerciais com Cuba (CUBA, 2016).

A reorganização dos gastos públicos conseguiu manter os setores essenciais do país funcionando com qualidade, como foi o caso da educação e da saúde. O governo conseguiu manter o número de escolas e de professores, mesmo com o investimento destinado à educação ter sido “reduzido ao indispensável e o gasto mínimo tinha sofrido reduções” (FIGUEROA, 1995. p. 124). Cuba conseguiu manter os padrões educacionais, que já estavam bem estabelecidos nos anos 1990. O principal esforço foi no sentido de fortalecer os ideais da Revolução:

Nos anos noventa, como consequência do desaparecimento do campo socialista e o recrudescimento do bloqueio econômico, se implementaram novas estratégias formativas para o fortalecimento da formação patriótica revolucionária e cidadã das novas gerações, como via fundamental para a preservação e defesa das conquistas alcançadas pela Revolução (CAPIO *et al*, 2011. p. 3).

Passado o “período especial”, Cuba conseguiu melhorar a economia por meio da abertura ao turismo. Estes dois fatores deram origem, em 1999, ao Programa “Batalha de Ideias” que tinha o objetivo de massificar a cultura e educação. Leite (2006. p 95) explica:

As ações que se desenrolaram no programa *Batalla de Ideas*, para oferecer uma cultura geral e integral aos cubanos, incluem estratégias para: eliminar as desigualdades 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 (Leite, 2006. p 95).

Esse programa fazia parte de um conjunto de programas que foram pensados para inserir a educação cubana em uma fase mais tecnológica, por meio da tv estatal (RODRIGUEZ, 2011).

A maior dificuldade para a educação cubana, depois dos anos 1990, se concentrava no ensino superior. Nas outras etapas de ensino o quadro geral apresentado, depois dos anos 2000 - e que se mantém até os dias atuais - era satisfatório: a escolarização média de 10 anos, portanto chegando ao ensino de

grau médio; 99,4% das crianças entre 6 e 11 anos, o que quer dizer que o atraso escolar é residual na educação básica; a evasão na escola básica fica em torno de 5%, sendo que os que não conseguiam concluir os estudos têm a possibilidade de fazê-la nas escolas que recebem os alunos fora da idade escolar regular (RODRIGUEZ, 2011).

Para reverter o quadro que se encontrava a educação superior, principalmente em relação à evasão, que atingia 40% dos estudantes, foi concebido o programa chamado “*Superación para jóvenes*” que fazia parte do Programa de Universalização do Ensino Superior. Leite (2006. p. 114) explica como funciona esse Programa:

O programa de superação integral para jovens, baseado no conceito de estudo para 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 (LEITE, 2006. p. 114).

Foi também no decorrer dos anos 2000 que o ensino pré universitário mudou. Como parte da preparação para a escolha da carreira, foi implementado o sistema de formação de bacharéis que funciona da seguinte forma: os dois primeiros anos desta etapa são destinados ao ensino de conhecimento básicos e no último ano podem escolher entre áreas de formação como Ciências Médicas, Agrárias, Biológicas e cultura física, Ciências Naturais, e Matemática, Ciências Sociais, Economia e Humanísticas, Ciências Educativas. Isso não exclui formação universitária, pois o título de bacharel é de grau técnico (LÓPEZ, 2011). Se o aluno quiser continuar os estudos, deve passar por uma seleção para a entrada na universidade, na qual poderá escolher entre outros nove cursos caso não passe na primeira opção (MICHELOTTO, 2010).

O currículo cubano ao longo dessas passagens históricas sofreu pouca modificação em sua essencial, apresentando um caráter para a formação científica bastante acentuado. As principais mudanças encontradas foram no sentido de um ensino mais voltado para a compreensão de fatores sociais ligados às ciências e às novas tecnologias, também é possível perceber o caráter humanista do ensino de dessas disciplinas, com ênfase na biologia, tratando de questões referentes ao

desenvolvimento dos adolescentes, com a preocupação na formação de pessoas responsáveis (CUBA EDUCA, 2015).

Todo o esforço cubano em manter a qualidade da educação foi reconhecido pela UNESCO e Banco Mundial, mostrando que a educação da ilha é a melhor entre todos os países da América Latina e Caribe. Os dados completos sobre a educação em Cuba podem ser encontrados em “Professores Excelentes Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” do Banco Mundial e em World Data on Education VII Ed. 2010/11.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do Brasil e de Cuba possuem similaridades: ambos foram colônias de países Europeus, que exploraram os recursos dos países em detrimento para exportação do seu desenvolvimento interno. A proximidade de Cuba com os EUA fez com que as políticas deste país fossem muito mais presentes e, por essa razão, a ascensão e queda de grupos de poder eram pautados pelos vizinhos do norte. O Brasil, por sua vez, constituiu uma burguesia baseada no campo, grupo que ganhou espaço durante o período colonial e imperial, tendo dominado, de fato, na república.

No Brasil, os momentos de passagem de um tipo de organização de Estado para outro, que poderiam causar grandes rupturas, no que diz respeito aos grupos que formariam os quadros da administração pública dos dois países, na realidade, sempre conservaram elementos estruturais das organizações anteriores. Aqui podemos recuperar a conceituação de Hofling (2001) entre Estado e governo. Em 1964, o rompimento causado pela entrada dos militares ao poder, se deu pela forma de governar e não pela mudanças das concepções de Estado. No período ditatorial, o governo passou a exercer seu poder por meio de leis e decretos, como o AI-5 e o Decreto-Lei nº 477, de 26 de Fevereiro de 1969, que mostravam o caráter autoritário do governo, pela repressão de setores da sociedade. Em relação à Cuba, ocorreu o rompimento da forma de organização do Estado, passando do capitalismo ao socialismo. Portanto, o governo que se estabeleceu após 1959, passou a se pautar nas políticas de concepção, a princípio nacionalista, e, posteriormente, socialista, governando por meio de dispositivos legais dentro deste Estado.

A educação brasileira, dentro dessas passagens entre governos, só ganhou contornos mais relevantes a partir da industrialização do país, pois houve uma demanda por mão de obra qualificada para o desenvolvimento industrial. Em Cuba, as políticas educacionais empreendidas até 1959, eram totalmente ineficientes para atender a população. Também não havia o interesse no desenvolvimento do país, que era totalmente submisso aos EUA. Cuba era um país bastante ruralizado e não havia um movimento econômico que forçasse o governo a melhorar o acesso à escolarização, como ocorreu no Brasil.

Entre o golpe e a Revolução temos dois elementos importantes a se analisar: no Brasil, um dos motivos para os militares terem tomado o poder foi a aproximação

do governo anterior com movimentos sociais e a promessa da implementação de reformas que atendiam às demandas dessas camadas da população. Do outro lado, a Revolução teve apoio da maior parte da população cubana e atendeu às suas demandas na elevação das condições de vida e acesso a serviços básicos.

Mesmo que o governo militar tenha tornado criminosos os movimentos sociais, por considerá-los subversivos, esse mesmo governo ainda assim empreendeu reformas que, em certa medida, tinham o intuito de tornar a educação mais acessível a todos. A diferença no modo de promover essas reformas entre Brasil e Cuba mostra, no mínimo, uma maior eficiência do Estado cubano.

O delineamento das políticas em educação em Cuba sempre mostraram objetivos claros e os esforços para que os resultados fossem alcançados eram grandes. Um ponto fundamental para Cuba, foi a adoção de políticas baseadas nas necessidades do país e, mesmo com o intercâmbio de especialistas da URSS, manteve-se pautando seu sistema de educação voltado aos cubanos. Foi possível, dessa forma, verificar nas diferentes etapas do desenvolvimento da educação quais eram as deficiências do sistema se assim, traçar planos para superá-las. Diferentemente do Brasil que voltou sua pedagogia à teoria estadunidense, com viés tecnicista, e vivia as contradições de oferecer uma educação pouco eficiente em uma sociedade com problemas básicos, como o analfabetismo. Dessa forma, a expansão do ensino básico ocorreu de maneira não tão impressionante. O que mostra que o foco do governo militar brasileiro esteve voltado para a economia.

Podemos avaliar que os discursos que propagavam a ideia de universalização e democratização do ensino no Brasil, com as reformas, de certa forma, tentaram criar soluções para o sistema. A eficiência dessas reformas, no entanto, não tinham poder de levar a cabo as transformações na educação. Exemplo disso foi a tentativa de transformar todo o ensino de 2º grau em técnico. Essa proposta fazia sentido dentro da concepção de educação dos militares, mas os esforços para levar a concretização da proposta esbarravam na falta de recursos materiais. Além disso, a escolarização alcançada pelo governo militar para o ensino médio revelou um enorme afunilamento do sistema educacional. Por essa razão, pensar em acesso democrático na etapa universitária esteve longe de ser uma realidade do governo militar. Enquanto a formação de professores se expandiu e abarcou classes sociais diferentes, principalmente em razão do crescimento de instituições de ensino superior privadas, os cursos historicamente elitizados não

sofreram nenhuma mudança no perfil dos discentes, mesmo nas instituições pagas. A reforma universitária de 1968 ocorreu de maneira a atender em parte as demandas sociais, mas não expandiu de maneira satisfatória o número de vagas. Essa reforma serviu muito mais para reorganizar a universidade de modo que os movimentos sociais nela continuados fossem neutralizados.

Em suma, no governo militar, as reformas que ocorreram demonstraram ter um sentido muito mais organizacional do que de eficiência. Quando a educação deixou de ser apenas destinado às elites e passou a constar como política pública que buscava sua democratização, o caminho percorrido foi da desvalorização da ensino público e do professor, ao mesmo tempo que ocorreu o favorecimento do ensino privado. Na universidade, que historicamente sempre esteve afastada da população, não ocorreram grandes mudanças. Mesmo com o relativo aumento no número de matrículas, o que ocorreu foi uma separação entre os cursos que passaram a ser cursados pelas elites e os cursos que são cursados por estudantes de renda baixa.

Na chegada aos anos 1990, de um lado Cuba já havia universalizado o ensino básico e o médio, a eficiência do ensino superior, que havia sido satisfatória até meados dos anos 1980, começou a cair em decorrência da fim da URSS. Do outro lado o Brasil ainda se esforçava para melhorar a permanência dos alunos na escola básica, ainda com taxas bastante insatisfatórias no ensino médio e ainda piores no ensino superior.

Mais uma vez o Brasil recorreu a políticas baseadas nos ditames estadunidenses na tentativa de resolver os problemas pelos quais o país passava. Cuba, por outro lado, fez de tudo para não abrir o país às políticas neoliberais, tendência à época de todos os países pobres e que foi adotado pelo Brasil.

Com um sistema de educação bem estabelecido e com a recuperação econômica pela abertura ao turismo nos últimos anos, Cuba lançou programas que tem o objetivo de universalizar o ensino superior, pois com a verificação do alto número de evasão nesta etapa de ensino em razão do “período especial”, houve um prejuízo em seu acesso. O Brasil, por sua vez, ainda não conseguiu universalizar o ensino médio e caminha a passos lentos para, de fato, melhorar as disparidades de origem social dentre os cursos. Medicina ainda apresenta um baixo número de estudantes oriundos das camadas mais humildes da população. Portanto o afinamento do sistema de ensino brasileiro ainda persiste.

6 CONCLUSÃO

A pesquisa de revisão bibliográfica procurou contribuir para o debate sobre as políticas públicas em educação, analisando os cenários em que se insere o acesso ao ensino superior no curso de medicina, em duas concepções distintas de Estado: socialismo e capitalismo. Para tanto, coube recuperar, resumidamente a história dos dois países para uma melhor compreensão da construção dos Estados e suas políticas. Além disso, o intuito também foi apresentar a análise do currículo de ciências e biologia de maneira mais ampliada, mostrando a relação entre contexto sociopolítico, políticas públicas, proposta do currículo e sua aplicação. Ressalta-se que foi utilizada o levantamento de artigos brasileiros e cubanos para a obtenção de um melhor entendimento com produções acadêmicas de cada país. Além disso, procurou-se identificar de que maneira as políticas públicas em educação se desenvolveram nos processos de formação socioeconômica em Cuba e no Brasil.

Dessa forma, a análise dos contextos sociais em que foram implementados as políticas públicas em educação deram uma dimensão bastante razoável das estratégias adotadas por cada Governo. Cuba se mostra mais eficiente em traçar, realizar e avaliar os planos, enquanto o Brasil se mostra muito mais lento nos retornos positivos dos planejamentos das políticas públicas. De qualquer maneira, o Brasil, nos últimos anos, conseguiu lograr bons resultados no que se refere à escola básica, porém em relação às respostas que este trabalho se propôs a buscar, o Brasil ainda está muito atrasado em relação a Cuba.

Por fim, é importante ressaltar que as políticas públicas em educação são produtos dos sistemas em que estão inseridos, portanto é a partir dessa concepção que o debate deve ser feito. As questões que este trabalho se propôs a levantar não devem se encerrar aqui, pois as interpretações sobre o tema são variadas e devem ser aprofundadas.

REFERÊNCIAS

ALMENTERO, J. B.; MUJICA, J. L. H.; PÉREZ, C. E. A. **Desarrollo histórico de la enseñanza de las Ciencias Naturales en Cuba.** Revista Científico-Metodológica, No. 52, pp.35-41, enero-junio, 2011.

ARAÚJO, G. B. **A instabilidade Política na Primeira República Brasileira.** Revista Estudos Filosóficos no 3 /2009 – versão eletrônica – ISSN 2177-2967 <http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos> DFIME – UFSJ - São João del-Rei-MG Pág. 129 – 141.

BASTOS, C. J. **Efetivação de Escolhas Profissionais de Jovens Oriundos do Ensino Público: Um Olhar sobre suas Trajetórias.** Revista Brasileira de Orientação Profissional, 2005, 6 (2), pp. 31 – 43.

BECKFORD, L. S. **La formación del hombre nuevo en Cuba.** Editorial de Ciencias Sociales. Ciudad de la Habana, 1986.

BOMENY, H. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.** Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>> Acesso em: 02/11/2017.

BORBA, J. B. **Uma breve retrospectiva do ensino de Biologia no Brasil.** Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

BRITO, A. J. **A USAID e o Ensino de Matemática no Rio Grande do Norte.** Bolema, Rio Claro (SP), Ano 21, nº 30, 2008, pp. 1 a 25.

CACETE, N. H. **Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014.

CAMPOS, F. A. M. **A política econômica do Governo Kubitschek (1956-1961): o discurso em ação.** Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal do

Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós- em Economia, Porto Alegre, 2007.

CAPIO, N. M. et al. **CURRÍCULO Y DIDÁCTICA EN EL BACHILLERATO CUBANO**. Ministerio de Educación, 2011.

CARNOY, M. **A vantagem acadêmica de Cuba: Por que seus alunos vão melhor da escola**. São Paulo: Ediouro, 2009.

CELIS, R. C.; GONZÁLEZ, L. S. **Otros aspectos de la evolución histórica de la educación médica superior en Cuba desde 1959 hasta el 2004**. Educ Med Sup 2005;19(3).

CERVI, E. U. **Ações afirmativas no vestibular da UFPR entre 2005 a 2012: de política afirmativa racial a política afirmativa de gênero**. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11, p. 63–88, ago. 2013.

CÉSAR, Maria Auxiliadora. **A mulher e a política social no processo de construção do Socialismo Cubano**. Ícone Gráfica e editora, 2010.

_____. _____. **Constituição cubana de 1901 e Emenda Platt**. Disponível em: <http://bibliohistorico.juridicas.unam.mx/libros/5/2138/7.pdf>. Acesso em 13/09/2017.

_____. _____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em: 02/10/2017.

_____. _____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 02/10/2017.

_____. _____. **Constitución de la República de Cuba de 1976**. Disponível em: <http://www.cubadebate.cu/cuba/constituicion-republica-cuba> Acesso em 13/09/2017.

CORREA, W. D. **La reforma de la enseñanza superior de 1962 en Cuba y su carácter fundacional en Ciencias Médicas**. Revista Cubana de Educación Médica Superior. 2012;26(3):467-473.

COSTA, B. S. **O ensino superior na ditadura militar brasileira: um olhar através da “Revista MEC”**. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, 2009.

CUBA. **Ministerio de Educación (MINED)**. 2017. Disponível em: <www.cubaminrex.cu> Acesso em: 02/11/2017.

CUNHA, L. E. F.; ALVEZ, T. K.C. **OS ACORDOS MEC-USAID E SEU IMPACTO NO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, 2014.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. _____. **Estudo de demografia médica no Brasil aponta desigualdade na distribuição de profissionais em todo país**. Disponível em: <http://portal.cfm.org.br/index.php?option=com_content&id=22508>. Acesso em: 10/11/2017.

FAUSTO, B. **HISTÓRIA DO BRASIL**. Edusp. 1996

FERRARI, A. R. **Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes**. Cad. Pesq., São Paulo (52): 35-49. fev. 1985.

FERRARO, A. R.; KREIDLOW, D. **ANALFABETISMO NO BRASIL: configuração e gênese das desigualdades regionais**. 29(2):179-200 jul/dez 2004.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. **EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA TECNOCRÁTICA NA DITADURA MILITAR**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez.

FIGUEIREDO, M. **Transição do Brasil Império à República Velha**. Araucária. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, año 13, no 26. Segundo semestre de 2011. Pp. 119–145.

FIGUEROA, O. A. **El sistema educativo cubano en los noventa**. Centro de Investigaciones de Economía Internacional. Universidad de La Habana. Cuba Papers 52. 1997. p. 115-137.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Cursos superiores de duração reduzida**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Recursos Humanos, 1976.

GONZÁLEZ, J. P.; VELÁZQUEZ R. R. **Desarrollo de la Educación en Cuba después del año 1959**. Revista Complutense de Educación Vol. 21, Núm. 1, p. 13-35. 2010.

GONÇALVES, M. E. **Evasão no ensino fundamental brasileiro: identificação e análise dos principais determinantes**. XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, realizado em Caxambu- MG – Brasil, de 29 de setembro a 03 de outubro de 2008.

GÓMEZ GUTIÉRREZ, L. I. **Cuba: una revolución en la educación. República de Cuba, Ministerio de Educación**. Ciudad de La Habana, 2005.

HELENO, P. A. **Revisitando as memórias de Clodesmidt Riani: a trajetória de um líder trabalhista nas grandes lutas sociais que antecederam o Golpe Civil e Militar de 1964**. (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2007.

HÖFLING, E. D. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos CEDES, v. 21, n. 55, p. 30–41, 2001.

JAMBEIRO, O., et al. **Tempos de Vargas: o rádio e o controle da informação**. Salvador: EDUFBA, 2004. 191 p. ISBN 85-232-0310-9.

KRASILCHIK, M. **REFORMAS E REALIDADE o caso do ensino das ciências**. São Paulo em Perspectiva, 14(1) 2000.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

_____. _____. **Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 13/10/2017.

_____. _____. **Lei Nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-norma-pl.html>. Acesso em: 05/11/2017.

_____. _____. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 13/10/2017.

_____. _____. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).htm. Acesso em: 05/11/2017.

LEITE, M. do C. L. C. **A inserção da educação na prática social: a experiência de Cuba.** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 13., 2006, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2006.

LÓPEZ, M. Q. **A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios.** Estudos avançados. 25 (72) , 2011.

LOUREIRO, P. F. **Varrendo a democracia: considerações sobre as relações políticas entre Jânio Quadros e o Congresso Nacional.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 29, no 57, p. 187-208 – 2009.

MACHADO, O. L. **O relatório do general Meira Mattos em 1968: a educação superior e repressão ao movimento estudantil no Brasil.** Revista eletrônica Cadernos de História publicação do corpo discente do Departamento de História da UFOP Ano I, n.o 2, setembro de 2006.

MACHADO, L. R. de S. **Socialismo, trabalho e educação: o trabalho como princípio educativo em Cuba.** B. Horizonte: 1991. Tese (livre-doc.) Universidade Federal de Minas Gerais.

MAO JR., J. R. **A Revolução Cubana e a Questão Nacional (1868-1963).** 1ª ed. São Paulo. Editora do Autor. 2007.

MARQUES, Waldemar. **O quantitativo e o Qualitativo na Pesquisa Educacional**. Revista Avaliação. V. 2, no 3(5), 1997.

MARTÍ, J. **José Martí – Obras Completas**. La Habana. Editorial Ciencias Sociales. 1991.

MARTINS, A. C. P. **Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais**. Acta Cir. Bras. vol.17 suppl.3 São Paulo 2002.

MELLO, G. N. **CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: concepções e políticas**. USP. Setembro de 2014.

MICHELOTTO, R. M. **Democratização da educação superior: O caso de Cuba**. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2010.

Ministério da Educação. **RESUMO TÉCNICO - CENSO ESCOLAR 2010**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf> Acesso em: 16/10/2017.

MOLINA, T. J. **El papel del Destacamento Pedagógico MANUEL ASCUNCE DOMÉNECH en el fortalecimiento ideológico de sus miembros y en la formación de las nuevas generaciones: la ética profesional pedagógica**. Revista Varela, Vol. 3. 2010.

NASCIMENTO, F.; MENDONÇA, V. M. **O ENSINO DE CIÊNCIAS NO BRASIL: HISTÓRIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESAFIOS ATUAIS**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.39, p. 225-249, set. 2010.

NASCIMENTO, M. N. **ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS**. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007.

_____. _____. **Concepção de bem-estar (social) em Marx**. In: Marxismo e Política social. PEREIRA, Potyara A. P.; PEREIRA, Camila P. (orgs.) Brasília: Ícone Gráfica e editora, 2010.

OLIVEIRA, J. L. **AS ORIGENS DO MOBREAL: 1967/1970**. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Estudos Avançados em Educação Departamento de Administração de Sistemas Educacionais, 1989.

PACHECO, E.; RISTOFF, D. I. **Educação superior: democratizando o acesso**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2004.

PAGLIOSA, F. L.; DA ROS, M. A. **O relatório Flexner: para o bem e para o mal**. *Rev. bras. educ. med.* [online]. 2008, vol.32, n.4, pp.492-499.

PANDOLFI, C. D. **Os anos 30: as incertezas do regime**. ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – João Pessoa, 2003.

PINTO, J. M. R. **O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. p. 201 - 246. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

_____. _____. **República de Cuba**. Volume 1. Editora Raizes da América. São Paulo. 1ª edição. 2016.

RIBEIRO, S.; KLEIN, R. **A Divisão interna da universidade: posição social das carreiras**. *Educação e Seleção*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.5, p.29-36, jan./jul. 1982.

RIGOTTO, M. E.; SOUZA, N. J. **EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, 1970-2003**. *Análise: Porto Alegre*. v. 16 n. 2 p. 351-375 ago./dez. 2005.

RISTOFF, D. **O NOVO PERFIL DO CAMPUS BRASILEIRO: UMA ANÁLISE DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, Brasil. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

ROSA, C.; LOPES, N.; CARBELLO S. R. C. **EXPANSÃO, DEMOCRATIZAÇÃO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL**. *Póiesis Pedagógica*, Catalão-GO, v.13, n.1, p. 162-179, jan/jun. 2015.

SÁEZ, T. W. **Cuestiones de la Ciencia y la Tecnología em Cuba**. Editora de la Academia de Ciencias de Cuba. Indústria No 452. La Habana 2, Cuba, 1981.

SANTOS, I. S. F.; PRESTES, R. I.; VALE, A. M. **BRASIL, 1930 - 1961: ESCOLA NOVA, LDB E DISPUTA ENTRE ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PRIVADA**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006.

SANTOS, R. R. **BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL**. Seminário Cultura e Política na Primeira República: Campanha Civilista na Bahia. UESC, 09 A 11 DE JUNHO DE 2010.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. NUPES Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior Universidade de São Paulo, 1991.

SAVIANI, D. **O LEGADO EDUCACIONAL DO REGIME MILITAR**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SAVIANI, D. **Política e educação do Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 1996.

SILVA, G. B. **A educação superior no regime militar: rupturas ou continuidades?** Cadernos de História, Belo Horizonte, v. 17, n. 27, 2o sem. 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

SOUZA, M. R. **ANALFABETISMO NO BRASIL**. (Monografia em Pedagogia) Projeto de Pesquisa apresentado ao Curso de Pedagogia, Faculdade de Pará de Minas-FAPAM. Pará de Minas – MG. Outubro de 2015.

TROJAN, R. M. **Educação Básica e Formação Docente em Cuba: Prós e Contras**. Jornal de Políticas Educacionais, N° 3, p. 53–64. 2008.

RODRÍGUEZ, J. A. C. **A educação em Cuba entre 1959 e 2010**. Estudos avançados, 2011.

RISTOFF, D. **PERFIL SOCIOECONÔMICO DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO UMA ANÁLISE DE DOIS CICLOS COMPLETOS DO ENADE (2004 a 2009)**. Cadernos do GEA, n. 4, jul./dez. 2013.

ROTHEN, J. C. **A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931**. Revista brasileira de história da educação n° 17 maio/ago. 2008.

_____. _____. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 20/09/2017.

ZAGO, N. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

ZAYAS, A. C. **LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA: LOGROS Y PERSPECTIVAS**. Rev. Ensaio. Belo Horizonte. v.06. n.02. p.105-114. jul-dez, 2004.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 1980**. Campinas: Autores associados; Brasília: Editora Plano, 2004.