



Práxis Educativa (Brasil)

ISSN: 1809-4031

praxiseducativa@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Brasil

Trojan, Rose Meri

Teoria e prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas

Práxis Educativa (Brasil), vol. 3, núm. 1, janeiro-junho, 2008, pp. 29-42

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89430104>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas

Rose Meri Trojan*

Resumo

Historicamente, a relação entre teoria e prática no processo de formação docente tem se apresentado como um problema de difícil solução. Ainda que se busque a prática como fundamento da teoria e meio de conhecimento da realidade, as práticas de ensino, em geral, se mostram como campos de aplicação da teoria. As mudanças pelas quais vem passando a legislação brasileira no que se refere à formação de professores, decorrentes de ajustes pelos quais atravessa o mundo do trabalho e influências de organismos multilaterais, têm privilegiado a prática em detrimento da teoria. A efetiva relação entre teoria e prática é um processo indissociável, que não dissolve uma dimensão na outra. Por essa razão, por meio do convênio CAPES/MES-Cuba, a pesquisa desenvolve um estudo comparado entre Brasil e Cuba, país que, atualmente, está adotando uma proposta de graduação inovadora nessa perspectiva, unindo ensino e trabalho, tendo em vista a universalização da educação superior. A base metodológica considerada, no presente trabalho é fundamentada em Gramsci, pensador que reflete sobre o papel dos intelectuais na transformação da sociedade e apóia-se no materialismo histórico e dialético de Marx, que leva em consideração as contradições inerentes ao processo analisado. O objetivo é, por meio de estudos comparados, contribuir para a busca de soluções dos problemas apresentados pelas atuais políticas de formação dos professores com vistas a uma educação de qualidade e promoção de intercâmbio na área de educação comparada.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Formação docente. Educação comparada

Abstract

Historically, the relationship between theory and practice in the process of initial teaching training has presented itself as a problem of difficult solution. Even when practice is sought as the basis for theory and as a way of knowing about reality, teaching practices in general show themselves as fields of theory application. The changes through which the Brazilian legislation has been passing in relation to teacher training, which arise from changes in the work field and from the influence of multilateral organizations, have privileged practice over the theory. The actual link between theory and practice is an indivisible process where one dimension is not dissolved in the other. For this reason, through the CAPES/MES-Cuba agreement, this research develops a comparative study between Brazil and Cuba. This latter country is nowadays adopting an innovative proposal for graduation, bringing together education and work and having as a goal the generalization of the Higher Education. The methodological basis considered in the present work is built upon Gramsci, a thinker who ponders on the role of intellectuals on social changes and who supports himself on Marx's historical and dialectical materialism, which considers the inherent contradictions of the analyzed process. The goal is to contribute in the search of solutions for the problems presented by contemporary policies of teaching formation through comparative studies, always focusing in quality education and the promotion of interchange experiences in the area of compared education.

Key words: Educational policies. Teaching formation. Comparative education

Introdução

A partir dos anos de 1990, especialmente após a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*¹, desencadeou-se um amplo processo de reformas educacionais em todo o mundo, incentivado por inúmeras ações promovidas por organismos multilaterais, tais como UNESCO, CEPAL e Banco Mundial. Tornaram-se amplamente

conhecidos documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI² e o estudo setorial do Banco Mundial Prioridades y Estratégias para la Educación. Na América Latina e Caribe, essas reformas têm apresentado certas similaridades, decorrentes das pressões exercidas por parte de tais organizações: "En ese contexto de importantes

* Professora do PPGE da Universidade Federal do Paraná. E-mail: rosetrojan@uol.com.br

transformaciones, mientras que los estados atraviesan dificultades financieras, los sistemas educativos son, en consecuencia, rudamente puestos a prueba” (CLACSO, 2005, p. 15).

As políticas educacionais de formação de professores para a educação básica têm acompanhado essas reformas sem, entretanto, resolver a tradicional dicotomia entre teoria e prática, ou seja, o problema da articulação entre ensino e trabalho. Historicamente, a relação entre teoria e prática no processo de formação docente tem se apresentado como um problema de difícil solução. Ainda que se busque a prática como fundamento da teoria e meio de conhecimento da realidade, as práticas de ensino em geral se mostram como meros campos de aplicação da teoria.

As mudanças pelas quais vem passando a legislação e as políticas educacionais brasileiras no que se refere à formação de professores, decorrentes dos ajustes pelos quais atravessa o mundo do trabalho e das influências de organismos multilaterais, têm privilegiado a prática em detrimento da teoria, como demonstra a atual legislação.

Neste sentido, o âmbito da educação comparada permite reconstruir aspectos importantes da totalidade social para refletir sobre a questão e, por meio da comparação, aprofundar o conhecimento sobre a realidade nacional, porque na perspectiva aqui adotada: “A comparação é um processo de perceber as diferenças e semelhanças e de assumir valores nessa relação de mútuo reconhecimento. Trata-se de entender o outro a partir dele mesmo e, por exclusão, se perceber na diferença” (FRANCO, 1992, p. 14).

Assim, a realização de um estudo comparativo com um país como Cuba, que já efetivou a universalização da educação básica e atualmente a está estendendo para a educação superior, oferece inúmeras experiências para subsidiar o estudo do caso brasileiro, além de possibilitar a abertura de um espaço para novas investigações. Já são de conhecimento público estudos internacionais sobre qualidade da educação cubana, que demonstram altos índices de desempenho estudantil. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005) Além disso, o regime político cubano, apesar de aberto para acolher inovações educacionais, desenvolve um projeto de universalização do direito à educação de longo prazo e com características próprias, que não se subordina ao modelo adotado pelos demais países da América Latina e Caribe.

Desse modo, é importante analisar de que modo as políticas implementadas no Brasil e em Cuba propõem, e como realizam, a articulação entre teoria e prática na formação dos professores. No

historicamente essa formação no Brasil e, paralelamente, realizar uma comparação com a atual proposta cubana, a fim de indicar os aspectos a serem aprofundados em investigação posterior.

A base metodológica com que estará sendo considerada, no presente trabalho, a formação de professores, é constituída, principalmente, pela obra de Antônio Gramsci, pensador que reflete sobre o papel dos intelectuais na transformação da sociedade. O método utilizado por esse pensador apóia-se no materialismo histórico e dialético, que leva em consideração as contradições inerentes ao processo analisado. O historicismo por ele utilizado não consiste em uma mera retomada de fatos históricos, mas em analisar o objeto em foco, entendendo-o situado historicamente e politicamente. Para tanto, “todo o edifício deve ser construído de acordo com princípios ‘racionalistas’ isto é, funcionais, na medida em que se têm determinadas premissas e se pretende atingir determinadas conseqüências” (GRAMSCI, 2000, p. 197).

Por certo, durante a elaboração do “plano”, as premissas necessariamente se modificam, já que, se é verdade que uma certa finalidade pressupõe certas premissas, é também verdade que, durante a elaboração real da atividade determinada, as premissas são necessariamente modificadas e transformadas e a consciência da finalidade – ampliando-se e concretizando-se – reage sobre as premissas “adequando-as” cada vez mais (GRAMSCI, 2000, p. 197-198).

A finalidade a que se propõe o presente estudo, com base no estudo da realidade que se apresenta e utilizando análise comparativa com a situação cubana, será apontar as necessárias condições de qualidade na formação dos professores da Educação Infantil e Séries Iniciais. Para isso, a análise do atual contexto mundial, do ponto de vista das transformações e ajustes pelos quais atravessa o mundo do trabalho e da formação profissional se coloca como ponto de partida necessário, pois “la educación es un problema económico para la visión neoliberal, ya que es ideológicamente uno de los elementos de integración en el patrón de desarrollo neoliberal” (CLACSO, 2005, p. 181).

¹ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi realizada de 5 a 9 de março de 1990 em Jomtien, na Tailândia – patrocinada principalmente pela UNESCO, Banco Mundial – teve como objetivo definir diretrizes para uma reforma da educação básica, adequando-a às necessidades do atual contexto mundial.

² Esse relatório foi publicado no Brasil pela Editora Cortez com o título “Educação: um tesouro a descobrir” em 1996, patrocinado pela UNESCO e MEC – Ministério

Contexto atual global: mudanças no mundo do trabalho

As mudanças que têm ocorrido nas políticas e na legislação educacional a partir da década de 1990 refletem o contexto de reajuste da economia capitalista e suas implicações nas relações de trabalho. Esses ajustes se materializam em novas exigências de formação do trabalhador, a partir do novo patamar de globalização e de organização e gestão do trabalho, que, por sua vez, trazem novas demandas para a educação e para a formação dos seus profissionais.

As mudanças se desenvolvem nos processos de valorização e acumulação do capital a partir da introdução de novos instrumentos e modos de organização e gestão do trabalho, pois: “A questão da produtividade, tão vinculada com a acumulação do capital, traz conseqüências para a incorporação da ciência, da técnica e da qualificação do trabalho. Qualquer modificação nas formas de produção de excedente, forma extensiva ou intensiva, traz conseqüências no tempo de trabalho, na intensidade e na qualificação do trabalhador” (ARROYO, 1991, p. 177).

O caráter da atividade humana não é instintivo, natural ou inato, mas, essencialmente teleológico, cultural e histórico. Deste pressuposto se depreende que o modo, o objeto e os meios de trabalho, que foram criados e desenvolvidos historicamente, precisam ser transmitidos durante o processo de desenvolvimento e formação da pessoa humana para satisfazer suas necessidades vitais de acordo com o modo de produção social, pois “é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua força ainda instintiva de trabalho” (MARX, 1994, p. 202).

É importante assinalar, também, que os indivíduos não produzem seus meios de vida isoladamente, mas que os produzem em sociedade, ou seja, esta produção é sempre a de um determinado estágio do desenvolvimento social. Desse modo, as relações de produção, distribuição, troca e consumo variam de acordo com as condições gerais do desenvolvimento histórico de cada formação social (MARX, 1971, p. 3-8).

A partir desses pressupostos, compreender como, porque e de que modo se constituem determinados processos educativos – ou seja, os processos de transmissão dos conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos – passa pela apropriação do como se realiza o trabalho, porque: “O que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz. Os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho” (MARX, 1994, p. 204).

No que diz respeito à reprodução da força de trabalho, ela é garantida do ponto de vista da sua subsistência por meio do salário e, do ponto de vista da sua disponibilidade para ser “utilizada no sistema complexo do processo de produção”, predominantemente “através do sistema escolar” (ALTHUSSER, 1999, p. 73-75).

Na escola, esta formação da força de trabalho inclui não somente conhecimentos e técnicas “diretamente utilizáveis nos diferentes postos da produção”, mas, também, “a produção de sua sujeição à ideologia dominante ou da ‘prática’ dessa ideologia, [ou seja] as ‘regras’ das boas maneiras, isto é, da conveniência que todo agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o posto que lhe é ‘destinado’: regras de moral e consciência profissionais, o que significa dizer, de forma clara, regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, no final das contas, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe” (ALTHUSSER, 1999, p. 75-76).

Conseqüentemente, toda e qualquer mudança que ocorra no modo de produção a exige também no processo de reprodução da força de trabalho, tanto em relação ao conteúdo dos conhecimentos e técnicas, quanto nas “regras de moral e consciência profissionais” necessárias para o funcionamento do sistema estabelecido.

O capitalismo, no período compreendido entre o final da Segunda Guerra Mundial e o início da década de 70, fundamentou a formação da força de trabalho na concepção de *qualificação*, que está associada “à concepção de desenvolvimento socioeconômico dos anos 50 e 60, da necessidade de planejar e racionalizar os investimentos do Estado no que diz respeito à educação escolar” (MANFREDI, 1998, p. 15-16). Essa forma de qualificação de mão de obra especializada (ou semi-especializada) vai influir diretamente na concepção de educação formal, especialmente no nível médio (MANFREDI, 1998, p. 15-16). A exemplo disso, no Brasil, a Lei 5692/71 propôs, como se viu, a profissionalização obrigatória no então chamado ensino de segundo grau.

A qualificação do trabalhador, nessa perspectiva, é obtida por meio da aquisição de conhecimentos, habilidades e experiências adquiridas na escola e no trabalho, e, portanto, “entendida como resultado da instrução e da experiência, sendo que por instrução compreende-se tanto a frequência ao sistema de ensino regular quanto a realização de cursos profissionais ofertados por instituições específicas de treinamento ou pelas próprias empresas” (KUENZER, 1989, p. 132).

Esta concepção de qualificação está centrada nas tarefas do posto de trabalho e não nos atributos do trabalhador, segundo a lógica *taylorista-fordista* de

organização do trabalho. Aqui, a formação da maioria dos trabalhadores industriais – que se concentram na linha de montagem – está centrada no treinamento de determinadas habilidades psicomotoras que podem ser adquiridas pela “rotinização de operações mecânicas” (BRAVERMAN, 1987, p. 364).

No início da década de 70, o regime de acumulação e o modelo de organização do trabalho, baseado no *taylorismo-fordismo*, entraram em crise, “pelo próprio esgotamento das condições econômicas, tecnológicas e sociais que tinham constituído a sua base” (INVERNIZZI, 1998, p. 1). Entre as estratégias adotadas pelo capital para combater os efeitos da crise, destacam-se: o rebaixamento dos custos do trabalho, com redução de pessoal e de salários (desemprego estrutural); o restabelecimento da produtividade, a partir de inovações tecnológicas (microeletrônica, telecomunicações, novos materiais, engenharia genética, etc.), novas técnicas de organização e gestão (baseadas principalmente no modelo japonês) e na reestruturação das relações entre empresas (desverticalização e redes de sub-contratação); e a exploração de novas regiões, tanto em nível nacional quanto internacional, à procura de condições mais favoráveis de valorização (INVERNIZZI, 1998, p. 1-3).

Isto significa que há mudança no modo e nos meios de produção utilizados, ainda que capitalistas, por meio da criação de novas formas de acumulação. O regime de acumulação, antes baseado em tecnologias e procedimentos rígidos e superespecializados, passa a ser flexível a partir da integração dos meios de produção. As novas tecnologias, as máquinas auto-reguladas e o avanço da automação possibilitam eliminar os tempos mortos e a intensificação do trabalho vivo e do trabalho morto, obtendo incremento da produtividade e maior competitividade para enfrentar mercados instáveis (INVERNIZZI, 1998, p. 44).

Essas mudanças no modo de produção, circulação e consumo (ainda capitalista) de mercadorias, articuladas com o processo de precarização do trabalho, têm consequências no processo de formação da força de trabalho, bem como no conjunto das relações sociais, pois, segundo Gramsci, implicam na necessidade de um ajuste político e ideológico para adaptar a força de trabalho e pôr em funcionamento o novo modelo (GRAMSCI, 2000, p. 381-382).

Nesse contexto, a situação dos professores foi duplamente afetada: pela precarização do trabalho, no que se refere às suas condições de salário, carreira e redução de direitos; e no seu papel político e ideológico na formulação e execução do projeto político-pedagógico da escola, como,

também, na organização e gestão da escola, afetada diretamente por um neotecnicismo oriundo do sistema produtivo.

Conseqüentemente, essas mudanças atingiram também a formação dos profissionais da educação, na esteira das reformas orquestradas pelos organismos internacionais, com a pretensa finalidade de melhorar a qualidade da educação, pois, para isso: “é preciso, antes de tudo, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas” (UNESCO, 2001, p. 153).

A Formação Docente no Brasil

A história da formação docente no Brasil tem sido permeada de inúmeros reveses, apresentando atualmente, como resultado desse processo, uma situação heterogênea e, muitas vezes, precária, considerando-se a existência de professores leigos atuando, especialmente, na educação infantil e em escolas isoladas de regiões afastadas do meio urbano. Frente a tal situação, a exigência de formação dos docentes em nível superior de graduação plena, proposta pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), ainda admite como formação mínima para esses docentes, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal, conforme estabelece o artigo 62 (BRASIL, 1996).

Entretanto, apesar de estabelecer um prazo de dez anos para atingir a meta de formação em nível superior, responsabilizando o poder público pela sua efetivação – conforme disposições transitórias da mesma lei, artigo 87 –, as políticas e legislações que se propõem a responder a essas exigências ainda são objeto de diversas polêmicas.

Entre essas, as questões relacionadas com o *locus* de formação – Universidade ou Instituto Superior de Educação –, o curso – Pedagogia ou Normal Superior, a modalidade – presencial, semipresencial ou à distância – e o currículo proposto para cada curso têm sido questionadas em relação à sua efetividade na habilitação dos docentes.

Além disso, a formação de professores no Brasil apresenta um quadro heterogêneo em relação aos distintos níveis de ensino, às diferentes instituições formadoras públicas ou privadas, como também em relação a sua localização geográfica. Enquanto os grandes centros urbanos, por exemplo, possuem um sistema educativo com maiores condições de organização e financiamento e, conseqüentemente, um número maior de instituições e cursos, um

quadro mais qualificado de docentes formadores que, por sua vez, possibilitam formar docentes qualificados em quantidade suficiente para atender a demanda das escolas; as regiões situadas mais próximo do meio rural têm dificuldades de ordem econômica para suprir as necessidades de sua rede de ensino.

Principalmente no âmbito da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental – que corresponde à faixa etária que vai até mais ou menos 10 anos –, a habilitação necessária exigida pela legislação específica, a formação de todos os profissionais não foi universalizada sequer nos cursos de nível médio.

Até 1946, a formação do antigo professor primário ficava sob a responsabilidade exclusiva dos estados, que organizavam seus cursos de maneira diferenciada, de acordo com as pressões exercidas por diferentes setores da sociedade civil e segundo os interesses políticos e econômicos dominantes em cada região. Na década de 30, a partir da influência do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, leis estaduais se sucederam regulamentando a formação dos professores “primários”. As Reformas Capanema, por meio de um conjunto de decretos que ficaram conhecidos como Leis Orgânicas, formalizaram pela primeira vez em nível nacional o Curso Normal, juntamente com o ensino primário. Em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal estabeleceu que os professores seriam formados em dois níveis: ginásial (ou de primeiro ciclo) e colegial (ou de segundo ciclo) e foram criados os primeiros Institutos de Educação. A orientação dirigida a uma possível uniformização nacional dos cursos constituiu-se num avanço em direção à melhoria da qualidade do ensino (GONÇALVES, 1990, p. 25-40).

Em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, não houve alteração significativa no processo de formação dos professores primários. Foi mantida a formação nos dois níveis e acrescentada aos Institutos de Educação a possibilidade de habilitar docentes para ministrar aulas nas Escolas Normais.

Somente com a Lei 5.692/71 é que se extinguiu a figura do chamado regente de nível ginásial e foi criado o ensino de 1º Grau de oito séries, que fundiu os antigos primário e ginásio. Contudo, no que se refere à formação de nível médio, ao invés de significar avanço, esta reforma do ensino, significou desqualificação e descaracterização do Curso Normal, uma vez que o ensino de 2º Grau, de início obrigatoriamente profissionalizante, transformou a formação dos professores em uma habilitação entre outras – a chamada habilitação Magistério.

No contexto da ditadura militar, instalada a partir de 1964, os acordos MEC/USAID orientaram o

modelo econômico fundado na dependência, bem como as reformas educacionais. No caráter tecnicista dessas reformas, o ensino se burocratizou, por meio de fichas, modelos de planos, apostilas e instruções programadas. Foi proposta uma formação profissional junto com a educação geral, em apenas três anos, o que significa não realizar, satisfatoriamente, nem uma nem outra; além de não possibilitar articulação entre ambas. A fundamentação pedagógica feita foi superficial e embasada em manuais de caráter não científico. O estágio não avançou, e se manteve na chamada sequência: observação - participação - regência (PIMENTA, 1994, p. 22-48).

Na década de 80, com o processo de redemocratização do país, desencadearam-se diversos movimentos da sociedade civil organizada (FÓRUM, 1997, p. 5). Durante esse período, desenvolveu-se um rico processo de pesquisas e estudos na área da educação, o que possibilitou a construção de novas propostas político-pedagógicas. São produtos desse processo, entre outros, o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, o processo de eleição para diretores de escola e o Curso de Magistério de 2º Grau com duração de 4 anos, aprovado pela Deliberação 002/90 do Conselho Estadual de Educação do Paraná. A implantação deste curso, ainda que não acompanhada das condições materiais e pedagógicas necessárias, constituiu-se num grande avanço no processo de formação, em nível médio, de professores para atuar nas séries iniciais.

Por sua vez, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) colocaram como meta o curso superior de licenciatura, de graduação plena, para formação dos professores para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, admitindo o Curso Normal de nível médio, como formação mínima, o que foi normatizado pelo Conselho Nacional de Educação, em 19 de maio de 1999, pela Resolução CEB nº 02/99. Tem-se claro que a formação de professores da Educação Infantil e das séries iniciais, em nível médio, mesmo que mantido o horizonte desejável de formação em nível superior, faz-se ainda necessária no atual contexto, considerando-se o número elevado de professores leigos atuando nessas áreas.

No que se refere à formação em nível superior, um fator complicador é a polêmica histórica da especificidade do curso de Pedagogia – pedagogo escolar, técnico-especialista, professor das escolas normais e/ou professor da educação infantil e séries iniciais –, que ainda é objeto de discussão, juntamente com o questionamento da efetividade dos institutos superiores de educação e do curso normal de nível superior, previstos no artigo 63 da

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei n.º 9394/96).

O conturbado processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia atravessou a década de 1990 e chegou a 2007 com uma definição que, ainda que procure contemplar todas as posições que se colocaram em disputa, continua provocando questionamentos sobre o locus mais adequado para a habilitação dos professores, em nível superior, para essas duas etapas da educação básica: o Curso Normal Superior ou o Curso de Pedagogia? Ou ambos? Entretanto, para além dessa polêmica, coloca-se como fundamental situar a definição da formação mesma desse profissional no atual contexto econômico, político e social, para definir a direção que deve ser tomada.

Além das exigências da legislação atual, as novas demandas de qualificação profissional em todas as áreas vêm gerando uma crescente procura por cursos superiores, quadro esse potencializado no Brasil, onde o acesso à Educação Superior é historicamente elitizado. Há que se considerar, ainda, que o avanço tecnológico atual permite que um número bem maior de pessoas seja envolvido em processos educativos, intensificando a alternativa da Educação à Distância, que, em tese, poderia atender a demanda com maior rapidez. Entretanto, tendo em vista o cenário de ajuste da economia mundial e a tendência de redução da atuação do Estado na área social sob a influência da ideologia neoliberal, o que se tem presenciado é uma limitação concreta nas condições de qualificação e trabalho dos profissionais da educação: “La última década fue notable por un conjunto de acciones volcadas a la modificación de la acción docente sobre la lógica pragmática y utilitarista, lo que ha profundizado la desvalorización del profesional docente” (CLACSO, 2005, p. 186).

No que se refere à profissão de docente, essa situação gerou o parágrafo 4º do Art. 87 da Lei n.º 9394/96 (BRASIL, 1996), que define o prazo de dez anos para que professores sejam graduados ou formados por treinamento em serviço, o que atinge mais especificamente os que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Ainda que essa meta seja desejável e corresponda a uma reivindicação histórica dos educadores, as múltiplas formas admitidas por lei possibilitaram que propostas de formação, especialmente no âmbito privado, incorram em risco de aligeiramento.

Nesse contexto, a situação que se tem hoje é a de que a socialização do saber e a democratização da educação superior, reivindicações antigas e tão importantes, podem se constituir em má formação, aligeiramento e queda de qualidade dos cursos, próprias de um contexto que faz da educação mais uma mercadoria lucrativa. Esse processo tem se

caracterizado como um meio precário de certificação e não como qualificação e formação para aperfeiçoamento das condições de exercício profissional, levando os trabalhadores da educação a conviver paulatinamente com o achatamento salarial e a deterioração das suas condições de trabalho (CLACSO, 2005, p. 186).

A efetiva democratização do acesso à educação em geral passa pela formação dos professores e a mera extensão da exigência para o nível superior não é garantia de qualidade. Certamente, aqui, não se trata da qualidade que, muito em voga, invade empresas capitalistas, constituída de princípios de competitividade e direcionada para a acumulação do capital e exploração do trabalho, pois:

Non se trata de una cuestión meramente técnica. O que se espera e se desea é que a profesionalización do magisterio seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profesional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profesional regulado por um estatuto social e económico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender a natureza e especificidade do trabalho pedagógico (VEIGA, 2002, p. 77).

Portanto, analisar experiências que têm indicado avanços nessa direção, poderá iluminar pontos ainda obscuros que tendem a dificultar a superação dos impasses e controvérsias e que, historicamente, têm se mostrado renitentes.

A Formação Docente em Cuba

Ao contrário do atual panorama mundial da educação – no qual estão incluídos os países da América Latina e Caribe – que apresenta cerca de 860 milhões de analfabetos e 120 milhões de crianças sem escola, Cuba já superou a questão do acesso à educação básica. A partir da Campanha Nacional de Alfabetização de 1961 até hoje não foram poupados esforços e investimentos para superar esse desafio, chegando à invejável condição de desencadear a proposta de universalização da educação superior. Desse modo:

En un inicio, estos centros de formación de maestros [escuelas de formación de maestros primarios que sustituyeron a las antiguas Escuelas Normales de Maestros] estuvieron en las montañas; después, la Revolución creó escuelas de formación de maestros en cada provincia, a las que se ingresaba con la educación primaria culminada y, más adelante, cuando las condiciones de desarrollo lo propiciaron, el nivel de ingreso fue con la

secundaria básica terminada. (...) A partir de 1976, los institutos superiores pedagógicos contruidos como centros universitarios independientes, conformaron una red de instituciones dirigida a la cobertura de docentes para lograr la universalización hasta el nivel medio y superior (GÓMEZ GUTIERREZ, 2006, p.6-7).

Antes da Revolução de 1959, Cuba contava com um desenvolvimento econômico inexpressivo, um sistema educacional precário e um alto índice de analfabetismo, pois: “A questão dos interesses norte-americanos na ilha requeria alguns administradores, empregados do ramo turístico, comerciantes e outros profissionais. O resto da população estava além das preocupações educacionais da classe governante e também da capacidade de absorção do sistema educacional” (PUIGGRÓS, 1992, p. 110). Assim, em 1958, o quadro educacional de Cuba apresentava um milhão de analfabetos absolutos, mais de um milhão de semi-analfabetos, 600 mil crianças sem escolas e 10.000 professores sem trabalho (PUIGGRÓS, 1992, p. 112-113).

A partir da revolução cubana de 1959, a educação passou a receber tratamento prioritário. Assim é que, a partir de uma Campanha Nacional de Alfabetização, em 1961, “erradicou-se o fenômeno do analfabetismo e deu-se início a uma redistribuição em grande escala da educação” (PUIGGRÓS, 1992, p. 113). Sobre esse primeiro êxito, 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 Voluntarios*, passou à organização de cursos acelerados para preparação de professores emergentes e, gradativamente, para uma formação de nível médio e depois superior (GÓMEZ GUTIÉRREZ, 2006, p. 5).

Atualmente, a formação dos professores da educação primária em Cuba é realizada integralmente em cursos de graduação plena de nível superior, universitário. O lócus dessa formação é formado pelo *Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño*, articulado com os Institutos Superiores Pedagógicos *Enrique José Varona* e *Héctor Piñeda*, localizados na cidade de Havana e com dezesseis universidades pedagógicas distribuídas em todas as províncias cubanas (MARIÑO SÁNCHEZ *et al.*, 2004, p. 3).

Os princípios gerais da política de formação docente são: a responsabilidade total do Estado pela formação inicial e continuada, por meio da gratuidade, garantia de emprego e formação contínua para todos os professores em exercício;

instituições universitárias específicas de tempo integral e duração de cinco anos; e um sistema integrado das instituições universitárias com a escola. Além da formação inicial e continuada, essas instituições são responsáveis pela investigação educativa e elevação do potencial científico do seu território de abrangência (MARIÑO SÁNCHEZ *et al.*, 2004, p. 3).

O desenho dos cursos de graduação apresenta um novo modelo, cujo programa geral de estudos obedece aos seguintes princípios:

- **Diagnóstico Integral** de la preparación del alumno para las exigencias del proceso de enseñanza aprendizaje, nivel de logros y potencialidades en el contenido de aprendizaje, desarrollo intelectual y afectivo valorativo;
- Estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje hacia la **búsqueda activa del conocimiento por el alumno**, teniendo en cuenta las acciones a realizar por este en los momentos de orientación, ejecución y control de la actividad.
- Concebir un **sistema de actividades para la búsqueda y exploración del conocimiento por el alumno desde posiciones reflexivas**, que estimule y propicie el desarrollo del pensamiento y la independencia en el escolar.
- Orientar la **motivación** hacia el objeto de la actividad de estudio y mantener su constancia. Desarrollar la **necesidad de aprender y de entrenarse en cómo hacerlo**
- Estimular la formación de conceptos y el desarrollo de los **procesos lógicos de pensamiento, y el alcance del nivel teórico**, en la medida que se produce la apropiación de los conocimientos y se eleva la **capacidad de resolver problemas**.
- Desarrollar formas de actividad y de comunicación colectivas, que favorezcan el desarrollo intelectual, logrando la **adecuada interacción de lo individual con lo colectivo en el proceso de aprendizaje**.
- **Atender las diferencias individuales en el desarrollo de los escolares**, en el tránsito del nivel logrado hacia el que se aspira.
- **Vincular el contenido de aprendizaje con la práctica social y estimular la valoración por el alumno en el plano educativo**. (GONZÁLEZ, 1996, p. 164)

Os cinco anos de formação se dividem em duas etapas. A primeira, de caráter teórico-intensivo, tem como objetivo preparar os estudantes para o trabalho universitário independente e uma adequada formação psicológica, pedagógica e sociológica, que permita iniciar sua atividade docente. Segundo o Ministro da Educação:

... los estudiantes – después de una primera etapa de formación intensiva de un año de duración en que se habilitan para el ejercicio docente – reciben su formación académica en estrecha vinculación con la actividad profesional-investigativa que realizan en las escuelas de nivel para el que se forman, donde asumen la atención responsable de un grupo de alumnos – según el modelo de enseñanza correspondiente – bajo la atención de un tutor – que es un licenciado que le guiará a lo largo de su carrera tanto en la ayuda en sus estudios universitarios como en su formación profesional integral – y del conjunto del colectivo pedagógico de esos centros, vinculados a la actividad real del medio escolar y comunitario, al cual contribuyen a desarrollar de forma decisiva. (GÓMEZ GUTIÉRREZ, 2006, p. 15)

Então, a partir do segundo ano, os estudantes são encaminhados para uma escola, considerada como *micro-universidade* que, em conjunto com sedes universitárias criadas nos municípios, garantem a formação geral, acadêmica, laboral e investigativa dos estudantes. É importante destacar que, nessa proposta de formação, a pesquisa ocupa um lugar de destaque, focalizada na escola e a partir do trabalho realizado pelo estudante. Desse modo:

En la escuela tiene lugar la interacción de los maestros que se forman con los docentes de experiencia ya en ejercicio. (...) La actividad docente presencial en una sede universitaria enclavada en su propio municipio de residencia con profesores de la Universidad Pedagógica y los mejores maestros e profesores de las instituciones docentes, (...) constituye una importante contribución al desarrollo cultural y social de cada uno de los territorios del país, y contribuye a lograr una mayor igualdad en el acceso a los servicios educacionales y culturales. (MARIÑO SÁNCHEZ *et al.*, 2004, p. 6-9)

Assim, após o primeiro ano de estudos intensivos, a continuidade da formação se articula com a prática docente nas escolas escolhidas como micro-universidades, nas quais os estudantes são orientados e assessorados pelos professores mais experientes. Além disso, contam com professores

tutores da sedes universitárias municipais, realizam pesquisas, estudos independentes orientados e freqüentam aulas, organizadas através de conferências, seminários e cursos. Essa nova concepção de formação docente tem como finalidades: aproximar a formação docente dos lugares onde os estudantes vivem e desenvolvem o seu trabalho; oferecer maiores possibilidades de acesso por meio de novas fontes de ingresso; e fortalecer a missão de formar verdadeiros educadores (MARIÑO SÁNCHEZ *et al.*, 2004, p. 9).

Tal concepção é parte integrante e fundamental do programa de *Universalización de la Educación Superior*, que tem como meta garantir o acesso ao ensino superior para todos os cubanos em 10 anos. Essa nova formação é adotada em todas as carreiras profissionais, não apenas da educação, e envolve também uma proposta de formação docente para atuação no nível superior de todas as instituições de nível superior.

Essas mudanças iniciaram em 1991, com um processo de diagnóstico sobre o pessoal docente em exercício e sobre o processo de formação existente que embasou a definição dos princípios gerais da nova proposta. Entre os quais, destacamos:

- *Lograr que la formación se realice en el trabajo y para el trabajo;*
- *El aumento de la preparación pedagógica, sociológica y psicológica de los estudiantes y el fortalecimiento de los conocimientos y habilidades para conocer con profundidad a los educandos con los cuales trabajarán;*
- *Lograr que los egresados de estas carreras sean, ante todo, pedagogos y que ello los distinga como profesionales universitarios* (GÓMEZ GUTIÉRREZ, 2006, p. 8).

Finalmente, cabe salientar que, para efetivar essa proposta, o sistema cubano, atualmente, conta com 199 sedes municipais e 5476 (escolas) micro-universidades para um total de 81838 matrículas, 20664 professores e 19026 tutores (uma relação média de 1 tutor para cada 5 estudantes). Além disso, os estudantes têm garantido o suprimento de todo material científico-pedagógico e se dedicam ao estudo em tempo integral, contando ainda com a garantia de emprego e formação permanente (inclusive a possibilidade de estudos de mestrado e doutorado) após a conclusão do curso (HORRUTINIER, 2004, p. 8).

Os *Institutos Superiores Pedagógicos* são responsáveis pela formação inicial e permanente dos profissionais da educação, pela pós-graduação, pesquisa e extensão universitária. Cada sede municipal, articulada com um instituto ou micro-

processo educativo e, para isso, conta com televisão e vídeo em cada sala de aula, laboratórios de computação, biblioteca e equipe pedagógica para realizar encontros, cursos, trabalhos independentes, videoconferências, pesquisas, orientação com professores, tutoria, atividades pedagógicas com os alunos da escola primária e infantil, avaliação dos estudantes.

É uma situação invejável que, entretanto, não deve desviar a intenção de uma investigação criteriosa que, além de levar em conta as especificidades do contexto cubano, aprofunde o estudo dessa proposta, em especial, dos institutos ou universidades pedagógicas que separam o *lócus* – ainda que se enfatize a articulação entre ambos – da formação docente das universidades que realizam as demais graduações, as primeiras regidas pelo Ministério da Educação e as segundas pelo Ministério da Educação Superior. Porém, essa questão extrapola os limites definidos para o presente estudo.

O ponto a ser aqui destacado se refere à relação entre teoria e prática no âmbito da formação inicial e continuada do pessoal docente em Cuba que demonstra uma nova possibilidade para superação da dicotomia entre trabalho e ensino, que deverá ser comparada com a proposta brasileira.

A relação entre teoria e prática na formação docente

Toda proposta de formação profissional exige uma forma de aproximação com a prática, geralmente denominada como estágio. Esses estágios podem ser de duas naturezas: curricular e profissional. O primeiro ocorre ao longo do curso, articulado com as disciplinas teóricas; e o segundo, após a formação teórica. No Brasil, a formação docente, historicamente, exige apenas o estágio curricular, que é oferecido após ou paralelamente às disciplinas de Didática e Metodologia do Ensino (PIMENTA, 1994, p. 21). Em Cuba, ocorre um processo inverso: desde a Campanha de Alfabetização de 1961, a formação docente tem se desenvolvido paralelamente à prática profissional, na época, fundamentada em dois princípios básicos: “*Si sabes, enseña; si no sabes, aprende*” e “*El que sabe más enseña al que sabe menos*” (GÓMEZ GUTIÉRREZ, 2006, p. 5).

Assim, percebe-se que a história da formação docente nos dois países em questão se desenvolve de forma diametralmente oposta: no Brasil predomina a precedência da formação teórica em relação à prática e, em Cuba, ambas ocorrem concomitantemente. Para avaliar os impactos dessas duas propostas, em primeiro lugar, deve-se definir a concepção de teoria e de prática que devem

A essência da atividade docente profissional, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem envolve conhecimentos teóricos e práticos porque é uma atividade intencional que exige conhecimentos, estabelecimento de objetivos, planejamento, intervenção e avaliação para atingir sua finalidade. Por essa razão, deve ser científica e sistemática e não espontânea e casual, pois envolve um processo de transformação da realidade, cujo resultado deve ser a aprendizagem dos elementos necessários para a formação humana em determinado contexto social. Essa atividade cognitiva e teleológica, enquanto atividade da consciência é teórica, não se materializa, mas é fundamental para guiar a ação propriamente dita:

A finalidade imediata da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente essa matéria-prima, para obter, como produtos, teorias que expliquem a realidade presente, ou modelos que prefigurem uma realidade futura. A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade ou traçar finalidades que antecipam idealmente sua transformação (VÁZQUEZ, 1977, p. 203).

Na atividade prática propriamente dita realiza-se o projeto idealizado teoricamente. Na atividade prática “o sujeito age sobre uma matéria que existe independente de sua consciência” (VÁZQUEZ, 1977, p. 193) cujo processo e resultado não é uma mera aplicação da teoria, mas um conjunto de ações que implicam em vencer a resistência do objeto, que implica em interação, que exige realimentação para superar os imprevistos. Isso significa que a relação teoria-prática é um processo indissociável e incessante que, no entanto, não dissolve uma dimensão na outra. Assim, não há uma relação de oposição, mas de autonomia e dependência relativas, pois, ainda que a prática deva ser tomada como fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria: não existe teoria independente da prática.

Assim como toda atividade humana transformadora, “na educação como práxis social, a atividade teórica e prática são [igualmente] indissociáveis. Daí que a Pedagogia é ciência (teoria) prática *da* e *para* a práxis educacional” (PIMENTA, 1994, p. 94).

No âmbito da Pedagogia, a Didática é a área do conhecimento que estuda o processo de ensino e aprendizagem e, portanto, fundamental para a formação docente. Enquanto atividade teórica, contribui para compreender os métodos pelos quais ensino e aprendizagem podem se realizar concretamente: “Enquanto disciplina do curso, traduz-se em um programa de estudos do fenômeno processo de ensino-aprendizagem – objetivando preparar os professores para a atividade sistemática

de *ensinar* em uma dada situação histórico-social, inserindo-se nela para transformá-la a partir das necessidades aí identificadas de direcioná-la para o projeto de humanização" (PIMENTA, 1994, p. 120).

O estágio, como componente curricular, não se configura como disciplina, mas como atividade integradora que envolve não somente a Didática, mas todas as disciplinas do curso. Nesse caso, também é uma atividade teórica, na medida em que possibilita momentos de aproximação com a prática educativa, com o objetivo de fundamentar os conhecimentos adquiridos (PIMENTA, 1994, p. 121). Seja como instrumento de conhecimento da realidade, experimentação de métodos e técnicas e contato com a prática em ocasiões pontuais, o estágio não permite a plena realização da atividade educativa na sua totalidade.

A relação entre teoria e prática propriamente dita se efetiva na atividade profissional, mesmo não dispensando e não se dissociando da teoria que, concomitante e permanentemente, subsidia a ação docente. Nessa concepção, somente se poderá superar a oposição que se estabelece entre essas duas dimensões por meio da união entre trabalho e educação, que é diferente da articulação entre estágio e disciplinas escolares.

A idéia de união entre trabalho e educação como tal está proposta no *Manifesto do Partido Comunista* de 1872. Entre as medidas que deverão ser adotadas pelo Estado, após a revolução proletária, como meios de conquista da democracia, Marx e Engels entendem que é fundamental aliar momentos de ensino e trabalho, ou melhor: "Educação pública e gratuita de todas as crianças. Abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material" (MARX; ENGELS, 197-, p. 37).

Essa proposta propõe erradicar a exploração da criança no trabalho alienado e unilateral, substituindo-o pela inserção gradativa das crianças no trabalho, enquanto atividade produtiva, mas garantindo o pleno acesso à educação. Em sua *Crítica ao Programa de Gotha*, Marx coloca que o estabelecimento de um vínculo precoce do ensino com o trabalho é um instrumento poderoso de transformação da sociedade (MARX, 197-, p. 223), mas que esse deve subordinar-se a uma rigorosa regulamentação da duração da jornada de trabalho segundo as diferentes idades (em 1866, propunha duas horas entre 9 e 12 anos, quatro horas entre 13 e 15 anos e seis horas entre 16 e 17 anos) (MANACORDA, 1991, p. 93).

Ainda que essa proposta de regulamentação tenha sido superada e que o trabalho infantil tenha sido abolido por lei (mesmo que na realidade da sociedade capitalista não se possa afirmar o mesmo), a idéia de inserção gradativa no trabalho

profissional dos jovens é uma idéia que precisa ser retomada.

Nessa perspectiva, é possível pensar na superação do estágio como pólo prático da formação, já que a inserção no trabalho é gradativa e continua até converter-se em atividade permanente. Dessa forma, é possível pensar na dialética entre atividade teórica e atividade prática. A partir de uma formação inicial básica e com supervisão pedagógica direta será possível ao estudante realizar um movimento contínuo da teoria para a prática e da prática para a teoria.

Além disso, como todo conhecimento é histórico, também a prática profissional não dispensa a necessidade de uma formação continuada, ou seja, um permanente processo de aperfeiçoamento profissional que possibilite a superação da ruptura entre ciência e trabalho. É justamente a concepção do pragmatismo do modo de produção capitalista que "limita os trabalhadores ao ensino da prática" (MANACORDA, 1991, p. 86).

Teoria e Prática na formação brasileira

Na formação docente brasileira, o estágio, ainda que deva ser constituído por um conjunto de atividades que os alunos devem realizar durante o seu curso no futuro campo de trabalho, tem sido associado à prática de ensinar e, conseqüentemente, ao pólo prático da formação em contraposição ao pólo teórico constituído pelas disciplinas de estudo (PIMENTA, 1994, p. 21).

Mesmo que estudos e propostas de formação docente, a partir da década de 1980, tenham enfatizado a importância da articulação entre teoria e prática e situado o estágio como atividade teórica e meio de aproximação com a prática – não como prática propriamente dita –, e se reconheça que existem experiências inovadoras que apresentam avanços, ainda prevalece a tradicional dicotomia. Principalmente nas atividades nas quais estudantes realizam "práticas de ensino" nas escolas, estas se realizam como "aplicação da teoria aprendida no curso".

Apesar de enfatizar como um dos critérios de organização da matriz curricular um eixo "articulador das dimensões teóricas e práticas" (BRASIL, 2002a, art. 11); orientar que a "Prática deve estar presente desde o início do curso" e que "Todas as disciplinas devem ter sua dimensão prática" (BRASIL, 2002a, art. 12); a legislação atual definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais permite retrocessos, ao não possibilitar uma real inserção do estudante no trabalho. Inclusive é habitual permitir estágio curricular não-obrigatório como atividade extra-curricular sem a supervisão direta da instituição formadora.

Nas diretrizes estabelecidas, a dimensão prática, além do estágio supervisionado, é considerada em “atividades de observação e reflexão, com registro e de situações-problema; e enriquecimento com as tecnologias da informação” (BRASIL, 2002a, art. 12), sem especificar como e em que condições podem ser realizadas, ou seja, dá margem a inúmeras interpretações.

A resolução que institui a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores estipula como carga horária total, no mínimo, 2800 horas, que podem ser cumpridas em 3 anos. Destas, para a articulação teoria-prática, define 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso; 400 horas de estágio supervisionado, a partir da 2ª metade do curso; 1800 horas para conteúdos curriculares (científico-culturais); e 200 horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais.

O estágio curricular supervisionado deve iniciar a partir da 2ª metade do curso, ou seja, dá espaço para se configurar como aplicação da teoria. Além disso, “alunos que exercem atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado em até 200 horas” (BRASIL, 2002b, art. 1º), o que equivale à metade da carga horária exigida. Ou seja, a regulamentação da relação entre teoria e prática no processo de formação avança apenas na formulação dos conceitos, mas não apresenta medidas efetivas para sua implementação e, obstinadamente, os estágios e práticas de ensino têm se mostrado enquanto espaços de “aplicação da teoria”.

Teoria e Prática na formação cubana

Na proposta cubana, a relação entre teoria e prática se estabelece a partir dos problemas que se apresentam na prática escolar, pois, “o conhecimento só existe na prática, e é o conhecimento de objetos nela integrados” (VÁZQUEZ, 1977, p. 155).

Ao contrário da maioria dos cursos de graduação plena no Brasil – que é de quatro anos –, em Cuba, a formação superior de cinco anos faz diferença no que se refere a uma análise de qualidade. Em primeiro lugar, possibilita uma formação teórica mais sólida e aprofundada e, em segundo lugar, a relação entre teoria e prática se realiza, efetivamente, ao longo de todo o curso, combinando ensino e trabalho. É necessário salientar também que o primeiro ano de estudos, destinado para formação teórica intensiva, é cursado em tempo integral com carga horária de 6 horas ao dia, o que corresponde à carga horária de 2 anos de curso em nosso país, cuja jornada diária é de 4 horas (FREITAS, 1998, p. 225).

Os estudos acadêmicos são orientados por um professor-tutor para 5 alunos, em média, situação que permite uma relação de ensino-aprendizagem e uma condição de avaliação com excelentes possibilidades. Já no início do curso, o tutor acadêmico elaborava com o estudante um plano de estudos que será acompanhado durante todos os anos de formação. Esse vínculo que se estabelece entre tutor e estudante é fundamental para evitar rupturas, desvios e problemas de continuidade.

Dessa forma, juntamente com a orientação complementar oferecida pelo professor-tutor da escola, o estudante articula os estudos com o trabalho no contato permanente e direto com a realidade escolar, o que permite inverter a tradicional relação teoria-prática como mera *aplicação da teoria*, em atividades pontuais de estágio e prática de ensino.

Esse desenho curricular formado por eixos de formação, apoiados em 3 componentes articulados – o acadêmico, o laboral e o investigativo – destacam a pesquisa como uma das atividades desenvolvidas pelos próprios estudantes ao longo de todo o curso, possibilitando uma estreita vinculação com a atividade acadêmica e profissional, não apenas no processo de formação inicial, mas como um meio de educação permanente.

O programa de formação docente está focalizado principalmente na Didática, reafirmando a centralidade do processo de ensino e aprendizagem e *“expresándose en el mismo la **unidad entre instrucción, enseñanza, aprendizaje, educación, formación y desarrollo**”* (TORUNCHA, 2005, p. 11). De acordo com esse princípio:

El proceso de enseñanza aprendizaje constituye la vía mediatizadora esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, hábitos, normas de relación, de comportamiento y valores, legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de enseñanza, en estrecho vínculo con el resto de las actividades docentes y extradocentes que realizan los estudiantes (ZILBERSTEIN, 2000).

Portanto, o ensino não deverá levar os estudantes à prática pela prática, mas “promover que en la unidad dialéctica teoría – práctica, se apropien de manera consciente de generalizaciones teóricas que les permitan ‘operar’ con conceptos, leyes, establecer nexos y relaciones; todo lo cual favorecerá que el aprendizaje adquiera significado y sentido para ellos” (TORUNCHA, 2005, p. 9).

Considerações Finais

O estudo comparativo sobre a formação de professores no Brasil e em Cuba é um excelente espaço para refletir sobre a relação entre teoria e prática na formação docente. Entretanto, não se

pode propriamente fazer um estudo comparado entre realidades tão distintas, mas, antes de tudo, analisar ambas as propostas do ponto de vista de suas potencialidades na superação da tradicional oposição.

QUADRO COMPARATIVO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

NO BRASIL	EM CUBA
<i>sistemas de ensino, em regime de colaboração</i>	<i>sistema nacional unificado</i>
<i>formação em nível superior e médio</i>	<i>formação somente de nível superior</i>
<i>associação entre teorias e práticas</i>	<i>união entre ensino e trabalho</i>
<i>formação dos formadores em pós-graduação</i>	<i>formação específica para docentes de nível superior</i>
<i>formação docente complementar para formados em outras carreiras</i>	educação básica, somente em cursos específicos educação superior em todos os cursos de graduação
<i>duração: 200 dias letivos/ano mínimo de 2.800 horas mínimo de 3 anos</i>	<i>duração: 5 anos em período integral 1º ano: formação teórica 2º ao 5º ano: estudo, pesquisa e trabalho</i>
<i>400 h (prática) + 400 h (estágio) + 1800 h (conteúdos) + 200 h (outras atividades)</i>	estudo e pesquisa em meio período + trabalho na escola com supervisão de um professor tutor
<i>estágio supervisionado</i>	sistema de tutoria (1 professor p/ 5 estudantes)
<i>lôcus: universidades, faculdades isoladas, institutos</i>	<i>institutos pedagógicos e sedes municipais ligadas aos institutos</i>
<i>sistema nacional de avaliação</i>	<i>avaliação unificada com avaliação de desempenho docente e exames finais para os alunos</i>
<i>diretrizes curriculares nacionais, currículo elaborado pela instituição</i>	<i>plano curricular unificado em todo território nacional</i>

(Fontes: legislação brasileira e ministério da educação de Cuba – 2007)

Entretanto, é impossível não se referir aos avanços significativos da educação cubana no que se refere à formação docente, destacando-se:

A duração de 5 anos de formação, superior aos 4 anos da maioria dos cursos de graduação plena no Brasil, o que deve ser levado em conta numa análise de qualidade;

O primeiro ano, cursado em tempo integral, corresponde à carga horária de 2 anos de curso em nosso país;

Os estudos acadêmicos orientados por um professor-tutor para 5 alunos, em média, situação que permite uma relação de ensino-aprendizagem e uma condição de avaliação com excelentes possibilidades;

Os 4 anos em contato permanente e direto com a realidade escolar, que permitem inverter a tradicional relação teoria-prática como mera *aplicação da teoria*, nas atividades de estágio e prática de ensino;

Os eixos de formação, apoiados em 3 componentes articulados - o acadêmico, o laboral e o investigativo – que destacam a pesquisa como uma das atividades desenvolvidas pelos próprios estudantes ao longo de todo o curso, possibilitando uma estreita vinculação com a atividade acadêmica e profissional, não apenas no processo de formação

inicial, mas como um meio de educação permanente.

Para concluir, ainda que não se possa tomar o exemplo de Cuba como modelo a ser adotado no Brasil, dadas as diferenças e especificidades dos dois países, é, desde já, possível perceber a importância desse estudo para aprofundar o conhecimento mútuo de cada realidade e, em especial, o nosso autoconhecimento.

Referências

- BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, nº 2048, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ARROYO, M. G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, T. T. **Trabalho, Educação e Prática Social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 163-216.

Resolução CNE-CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002a. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>

5. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE-CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. 2002b. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>

6. BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

7. CLACSO. **Las Reformas Educativas en los países del Cono Sur**: un balance crítico. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

8. CRUZ TEJAS, N. **Retos y propuestas de la educación superior**. Anais do IV Congreso Internacional de Educación Superior – La universidad por un mundo mejor – Havana – Cuba, 2004. (1 CD-rom)

9. FÓRUM Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal. A Formação de Professores no Paraná: avanços e retrocessos. In: **Anais da XVII Sessão Plenária**, Maringá, Paraná, 1997.

10. FREITAS, H. C. L. Formação de Professores na Escola Cubana: o processo nas séries iniciais. In: GOERGEN, P.; SAVIANI, D. (orgs.) **Formação de Professores**: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1998, p. 213-233.

11. FRANCO, M. A. C. (org.) **Estudos Comparados e educação na América Latina**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1992.

12. GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Revendo o Ensino de 2.º Grau – propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1990.

13. GONZÁLEZ, E. G. D. **Tendencias Pedagógicas Contemporâneas**. Cuba: Centro de Intercambio Educacional Graciela Bustillos, 1996.

14. GRAMSCI, A. **Caderno 12**. Tradução, apresentação, comentários e revisão da tradução de Paolo Nosella. São Carlos: UFSCAR, 1989. Apostila digitada.

15. _____. **Cadernos do Cárcere** – Edição Carlos Nelson Coutinho, v. 2 e 3, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

16. GÓMES GUTIÉRREZ, L. I. **La Universalización de la educación superior pedagógica**: impacto y proyecciones estratégicas sobre el sistema educacional cubano. Habana, Cuba: Ministerio de la Educación de la República de Cuba, 2006.

17. HORRUTINIER, P. El diseño curricular en la educación superior. **Anais do IV Congreso Internacional de Educación Superior** – La universidad por un mundo mejor – Havana – Cuba, 2004. (1 CD-rom)

18. INVERNIZZI, N. **Reestruturação produtiva**: tendências mundiais e o caso brasileiro. (texto elaborado como documento para discussão da equipe de pesquisa do projeto Siemens/UFPR/SENAI) Curitiba, nov. 1998. Apostila digitada

19. _____. **Teoria da competência**: categorias analíticas e ideologia na compreensão dos novos processos de trabalho. Curitiba: 200-. Apostila digitada.

20. KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

21. MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

22. MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, ano XIX, n.º 64, Campinas – SP, setembro/ 1998, p. 13-49.

23. MARIÑO SÁNCHEZ, M. A.; SIERRA RICARDO, L.; LYVA SOLER, C. **La Formación del profesor general integral**: una experiencia de las universidades pedagógicas de Cuba. Anais do IV Congreso Internacional de Educación Superior – La universidad por un mundo mejor – Havana – Cuba, 2004. (1 CD-rom)

24. MARX, K. **Elementos fundamentales para a crítica de la economía política** – borrador 1857-1858 (Grundrisse). Volume 1. México: Siglo Veintiuno, 1971.

25. _____. Crítica ao Programa de Gotha. In: **Karl Marx e Friedrich Engels**: obras escolhidas. v. 2. Lisboa: Alfa-Ômega, 197-, p. 203-234.

26. _____. **O Capital** - crítica da economia política. Livro 1, Volume I. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil S A, 1994.

27. MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. In: **Karl Marx e Friedrich Engels**: obras escolhidas vol 1. Lisboa: Alfa-Ômega 197- p. 13-

28. OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan.-abr. 2005.

29. PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

30. PUIGGRÓS, A. Três artigos sobre a educação socialista. In: FRANCO, M. A. C. **Estudos Comparados e Educação na América Latina**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1992, p. 91-136.

31. TORUNCHA, J.Z. **Reflexiones acerca de la necesidad de establecer principios para el proceso de enseñanza aprendizaje**: Retrospectiva desde la didáctica cubana. Habana, Cuba, 2005. (texto digitado)

32. UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Presidente: Jacques Delors. 5 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

33. VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

34. VEIGA, I. P. A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 2002.

35. ZILBERSTEIN, J. Didáctica integradora: una experiencia a partir de las raíces pedagógicas cubanas. **Debates Americanos**, n. 9, Enero – Junio, Cuba, 2000.

Recebido em 09/02/2008

Aceito em 30/03/2008