



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KARINE ROCHA LEMES SILVA

DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR:
estudo comparado sobre acesso a Educação Superior no Brasil e em Cuba
entre 2003 e 2013

Brasília-DF
2019

KARINE ROCHA LEMES SILVA

DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR:

estudo comparado sobre acesso a Educação Superior no Brasil e em Cuba
entre 2003 e 2013

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a Adriana Almeida Sales de Melo

Coorientadora: Prof^a Dr^a Raquel Alves de Almeida

Brasília-DF

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RSI586d Rocha Lemes Silva, Karine
Direito à Educação Superior: estudo comparado sobre acesso
a Educação Superior no Brasil e em Cuba entre 2003 e 2013 /
Karine Rocha Lemes Silva; orientador Adriana Sales de
Melo; co-orientador Raquel Alves de Almeida. -- Brasília,
2019.
150 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Acesso à Educação superior. 2. Educação Superior no
Brasil e em Cuba. 3. Educação comparada. I. Sales de Melo,
Adriana, orient. II. Alves de Almeida, Raquel, co-orient.
III. Título.

DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR:
estudo comparado sobre acesso a Educação Superior no Brasil e em Cuba
entre 2003 e 2013

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a Adriana Almeida Sales de Melo

Co orientadora: Prof^a Dr^a Raquel Alves de Almeida

Aprovada em 17 de maio de 2019 pela banca examinadora composta pelos professores:

Prof^a. Dr^a Adriana Almeida Sales de Melo – UnB
Orientadora

Prof^a Dr^a Raquel Alves de Almeida - UnB
Coorientadora

Prof^a Dr^a Catia Piccolo Viero Devechi - UnB
Membro da banca examinadora

Prof^a Dr^a Maria Auxiliadora César - UnB
Membro da banca examinadora

Prof^a Dr^a Sinara Pollom Zardo
Suplente

AGRADECIMENTOS

Para além de uma formação, esse momento constitui um sonho de muitos anos e uma conquista pessoal importante, não apenas pela obtenção de um título, mas pelo desafio pessoal que trouxe muitas mudanças a minha vida. Foi um sonho tecido a muitas mãos e temo em injustamente esquecer-me de algum partícipe desta caminhada.

Primeiramente, agradeço a Deus, que me proporcionou condições de chegar até o final dessa caminhada, renovando minhas forças dia após dia e acalmando meu coração quando me sentia só e incapaz.

A minha família, pelo encorajamento e paciência nos muitos momentos de ausência que essa etapa exigiu, e em especial aos meus lindos filhos, Pedro e Luís Antonio, pela compreensão e orgulho. A minha mãe, Sonia Fátima, que sempre acreditou e incentivou minha produção, e a meu pai, Antonio Celio, que me ajudou ir a campo e executar minha pesquisa na terra de Fidel.

Aos meus colegas da Linha de Estudos Comparados que, com espírito coletivo, estabeleceram parcerias e compartilharam experiências e conhecimentos.

Aos professores da Faculdade de Educação que descortinaram meu olhar a uma realidade muito maior do que a que eu trazia comigo. Em especial, agradeço à professora Raquel Alves de Almeida, que, como co-orientadora e amiga, auxiliou-me sem pretensão e interesse individual. Obrigada à professora Adriana Salles de Melo, que aceitou o desafio de me auxiliar nesta jornada. À professora Maria Auxiliadora Cesar, estudiosa entusiasmada sobre Cuba, com quem pude estabelecer, além de uma parceria de trabalho junto ao Núcleo de Estudos Cubanos NESCUBA, uma grande amizade. Não posso esquecer ainda da professora Cátia Picolo, que me incentivou e me auxiliou nos momentos difíceis da caminhada, e da professora Wiviam Weller, que me fez acreditar que eu era capaz de trilhar essa caminhada.

Aos amigos que fiz em Cuba, toda a família Menchaca que tão bem me recebeu, me ensinou e hoje faz parte da minha vida.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, que proporcionou, por meio do afastamento remunerado, condições dignas para dedicação à pesquisa.

São tantas mãos... Um verdadeiro trabalho de equipe, em que cada um foi fundamental e, sem qualquer uma dessas pessoas, nada do que se fez poderia ter sido realizado.

*Dedico este trabalho aos meus filhos, Pedro e
Luís, minha força, minha luz, minha maior e mais
linda obra.*

*Nada é impossível de mudar
Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural.
Pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural.
Nada deve parecer impossível de mudar.*

Bertold Brecht

RESUMO

SILVA, Karine Rocha Lemes. **Direito à educação superior**: estudo comparado sobre acesso na educação superior no Brasil e em Cuba entre 2003 e 2013. 2019. 148p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2019.

A presente dissertação foi desenvolvida na linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Analisou-se comparativamente o acesso à Educação Superior no Brasil e em Cuba no período compreendido entre os anos de 2003 e 2013, a forma como a Educação Superior se estabelece como um direito nesses dois países, as influências internacionais, sobretudo da Unesco, em relação ao acesso à educação superior e os caminhos escolhidos para se democratizar ou se universalizar esse nível educacional. Esta pesquisa foi construída por meio de revisão de bibliografia e relatos obtidos nas visitas técnicas com indivíduos dos dois países sob orientação das categorias do materialismo histórico dialético, o que permitiu a relação entre teoria e práxis. Conclui-se que o período foi extremamente rico no que se refere ao acesso à Educação Superior, em ambos os países, em função de iniciativas distintas, decorrentes das diferenças sócio econômicas das duas realidades, mas que coincidem na vontade política de levar a educação superior ao maior número possível de estudantes.

Palavras-chave: Educação Comparada. Educação Superior. Brasil. Cuba. Acesso a educação superior.

ABSTRACT

SILVA, Karine Rocha Lemes. (2019). *Direito à educação superior: estudo comparado sobre acesso na educação superior no Brasil e em Cuba entre 2003 e 2013*. Faculty of Education, Postgraduate Program in Education, University of Brasília, Brasília, Brazil, 148p.

This dissertation was developed in the line of research Comparative Studies in Education of the Postgraduate Program of the Faculty of Education of the University of Brasília. It was comparatively analyzed the access to Higher Education in Brazil and Cuba between the years 2003 and 2013, the way in which Higher Education is established as a right in these two countries, the international influences, especially of UNESCO, in relation to the access to higher education and the paths chosen to make this educational level more democratic or to universalize it. This research was carried out through a literature review and reports obtained from the technical visits with individuals of the two countries under the guidance of the categories of the dialectical historical materialism, which allowed the relation between theory and praxis. It is concluded that the period was extremely rich in the access to Higher Education in both countries, due to different initiatives, resulting from the socioeconomic differences of the two realities, but which coincide in the political will to bring higher education to as many students as possible.

Keywords: Comparative Education. Higher Education. Brazil. Cuba. Access to higher education.

LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPG	Conceito Preliminar de Curso
CMES	Conferência Mundial da Educação Superior
DHUD	Declaração Universal dos Direitos Humanos
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização da Educação.
GEA	Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil
Geres	Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICCP	Instituto Central de Ciências Pedagógicas
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
Iplac	Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño
Ifes	Institutos Federais de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
PDC	Projeto de Decreto
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual da União
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProUni	Programa Universidade para Todos

Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RSES	Responsabilidade Social da Educação Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SUM	Sedes Universitárias Municipais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
Usaid	<i>Agency for International Development – USA</i>
OCDE	Organização para cooperação e desenvolvimento econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Estrutura do Sistema Nacional de Educação de Cuba	43
Figura 2. Funil da trajetória educacional	87
Gráfico 1. Evolução quantitativa das Instituições de Ensino Superior no Brasil.	33
Gráfico 2, Evolução do número de matrículas na Educação Superior (1991-2012).....	35
Gráfico 3. Evolução das taxas de escolarização na Educação Superior – 2003 a 2012	35
Quadro 1. Códigos e perfis dos sujeitos da pesquisa.....	16
Quadro 2. Programas e Ações do MEC para avaliação da qualidade da Educação Superior e pós-graduação.....	76
Quadro 3. Programas e Ações do MEC para fortalecimento da qualidade da Educação Superior.	76
Quadro 4. Programas e Ações do MEC de acesso e permanência na Educação Superior.	80
Tabela 1. Número de Instituições de educação superior, por categoria administrativa e por organização acadêmica (Brasil - 2014)	34
Tabela 2. Divisão dos Ministérios em Cuba segundo a Constituição de 1976.....	44
Tabela 3. Evolução de Concluintes da Graduação Brasileira no período de 1991 a 2011	65
Tabela 4. Evolução das matrículas no Ensino Superior em Cuba – 2000-2007.....	65
Tabela 5. Composição de matrícula por escolaridade dos pais	71
Tabela 6. Taxa de frequência líquida segundo a faixa etária de 18 a 24 anos em % Brasil e regiões – 2001 a 2009.....	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 ENTENDENDO AS BASES DA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO BRASIL E DE CUBA	26
1.1 Entre avanços e retrocessos - A trajetória do Brasil	26
1.2 Trincheiras cubanas – os caminhos da educação.....	36
2 EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE – A INFLUÊNCIA DA UNESCO	50
3 EMPREENDENDO SAÍDAS: OS CAMINHOS PARA O ACESSO A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E EM CUBA.	60
3.1 Aqui ninguém se renderá! Tentativas de superação na Educação Superior em Cuba	67
3.2 Democratização da Educação Superior no Brasil: em busca do acesso e da qualidade.....	74
3.3 Ações de financiamento da Educação Superior no Brasil e em Cuba	79
4 O DIREITO AO DIREITO	84
CONCLUSÃO	99
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	113
Apêndice 1.....	114
Apêndice 2.....	119
Apêndice 3.....	121
Apêndice 4.....	127
Apêndice 5.....	129
Apêndice 6.....	135
Apêndice 7.....	140
Apêndice 8.....	142
Apêndice 9.....	143

INTRODUÇÃO

Nem neutralidade nem maniqueísmo

Este trabalho se propõe a analisar a educação por meio dos Estudos Comparados em Educação, considerando a realidade num processo dialético que se realiza nas relações sociais e na sua forma de produção material de existência. Uma vez que toda ação é carregada de intencionalidade, sobretudo quando se trata de educação, não se almeja aqui a neutralidade, tampouco se estabelece maniqueísmos, logo não são eleitos melhores e piores. Os caminhos que a pesquisa desenha pretende analisar o objeto de estudo, que é o acesso à educação superior. A metodologia utilizada, o Materialismo Histórico Dialético, assim como a abordagem dos Estudos Comparados, permite certa plasticidade na construção dos caminhos da pesquisa e proporciona a compreensão do problema apresentado como um corpo teórico integrado. Parte-se de uma compreensão não dogmática e tampouco restrita à técnica, uma reflexão crítica a partir do confronto com os problemas concretos que a pesquisa apresenta. O Materialismo Histórico Dialético se apresenta como um método de interpretação da realidade no sentido de permitir a reflexão de elementos da realidade que muitas vezes não são percebidos no seu conjunto e são tratados de forma isolada.

O recorte temporal se justifica por ser um momento de grandes transformações nos dois países no tocante à educação superior. No Brasil, ocorre a democratização da educação superior com os maiores índices já alcançados no país em termos de acesso a esta modalidade de educação. Cuba coloca em ação a Campanha de Universalização da Educação Superior com medidas que visavam o alcance de 50% dos seus jovens na Universidade.

O início da reflexão engendrada aqui parte de uma retomada histórica dos eventos que contribuíram para a construção das bases culturais e estruturais da educação brasileira e cubana. Para Fiorin (1990, p. 176),

[a] pesquisa hoje, de um lado, precisa aprofundar o conhecimento dos mecanismos sintáticos e semânticos geradores de sentido, de outro, necessita compreender o discurso como objeto cultural produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos.

Com a intenção de partir das políticas públicas de acesso à educação, foi possível desvelar o sentido que a educação ocupa no contexto social e quais as intencionalidades estão permeando a construção e condução da educação em cada sociedade.

Os recursos utilizados para desenvolvimento desta pesquisa baseiam-se no material bibliográfico disponível para revisão de literatura, em visitas *in loco* para aprimoramento do olhar sob bases concretas que possibilitaram retratar fielmente a realidade, e em conversas informais com estudantes, professores e com a comunidade em geral.

A fundamentação no materialismo histórico dialético,¹ permite analisar as contradições que movem a complexidade da realidade e superar a dicotomia da separação entre o sujeito e o objeto. Assim, “compreender o Método é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional” (PIRES, 1997, p. 87). Parte-se, portanto, do empírico, da realidade dada, para se chegar às reflexões desenvolvidas sobre o que há de mais complexo da realidade observada. Para Pires (1997), quanto mais abstrações – teoria – se puder elaborar sobre a relação entre professor e aluno, mais próximo chegaremos da compreensão plena do processo educacional. De acordo com Masson (2017, p. 109),

[t]odavia, o método não pode servir para fazer com que a realidade se “encaixe” nele como uma camisa de força que permite apenas alguns movimentos controlados; ao contrário, tem o papel de dar sentido e validade explicativa ao objeto da pesquisa. A opção por uma concepção metodológica demonstra a posição do pesquisador diante da realidade e sua pesquisa revelará uma determinada visão de mundo e os elementos que contribuirão para a legitimação ou transformação do real.

A abordagem materialista se mostra a mais profícua para pensar a educação no sentido que este trabalho se propõe. Refletir sobre a educação de forma dialética requer que se volte às suas origens para se discutir a função da educação e do espaço que ela ocupa na sociedade. Para Marx (2002, p. 04), os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob circunstâncias com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

Quando a reflexão acerca da educação se dá por meio da comparação de sociedades distintas, há diversas possibilidades de debates, permite-se acessar as origens e questionar a função do processo educacional, além de se questionar os modelos ideológicos que ele reflete. Assim, é possível buscar possibilidades de superação dos problemas intrínsecos ao processo educativo, aprimorando-se sua condição social e modificando-se esquemas pré-determinados. De acordo com Masson (2007, p. 109), Marx afirma que “se a realidade se mostrasse de forma imediata, seria desnecessário percorrer o processo de investigação científica para a apreensão e atuação sobre a realidade”. Essa é uma das mais difíceis exigências do método, a

¹ Método desenvolvido por Karl Marx como modo de interpretação da realidade como visão de mundo a partir da práxis, buscava uma reinterpretação da dialética de Hegel principalmente em relação à materialidade e concreticidade.

busca da interpretação da realidade com o objetivo de transformá-la, com o espírito crítico e autocrítico que a dialética requer. Há também a disposição em se rever as interpretações, percebendo-se a inevitabilidade da mudança e a impossibilidade de se esconder as contradições. Um dos princípios do método materialista que se preserva neste trabalho é o de compreender que todas as coisas são cognoscíveis pela ciência e pela experiência, e isto quer dizer que:

[...] a história do desenvolvimento social é, ao mesmo tempo, a história dos próprios produtores de bens materiais, a história das massas trabalhadoras, que são o fator fundamental do processo de produção e as que levam a cabo a produção dos bens materiais necessários à existência da sociedade. (STALIN, 1938, n.p.)

O método dialético não compreende nenhum fenômeno focalizado isoladamente sem a conexão com os fenômenos que o cercam. Todos os fenômenos devem ser examinados em sua “conexão indissolúvel com os fenômenos circundantes e condicionado por eles”. (STALIN, 1938, n.p.)

Assim, ao aliar os estudos comparados ao materialismo histórico dialético pode-se criar alternativas possíveis para problemas concretos, sobretudo quando se trata de duas democracias tão diferentes como a democracia neoliberal e a socialista, existentes nos países analisados neste trabalho, Brasil e Cuba. Buscou-se, em suma, construir a dialética da prática com a teoria, logo, os temas são explicitados partindo-se da literatura existente, mas confrontando-a às entrevistas e vivências realizadas no campo de pesquisa.

Marx apresenta a noção de “interdependência dos fatos sociais” (MARX, 2008, p. 25), e, nessa visão de conjunto, busca as relações múltiplas que desvendam a realidade. No caso do materialismo histórico, o fator explicativo é de natureza política. “O seu caráter histórico depende diretamente da totalidade das ligações que o articula à estrutura e à cultura de um povo determinado de seu desenvolvimento no tempo” (MARX, 2008, p. 38). Nesse sentido, Konder (2002) lembra que as realidades se entrelaçam e não podem ser compreendidas isoladamente. Para Luckács (1967) *apud* Konder (2002), não é a predominância dos motivos econômicos na explicação histórica que distingue o marxismo da ciência burguesa, senão o ponto de vista da totalidade, o que Konder (2002, p. 66) chama de “jorrar ininterrupto da novidade qualitativa”. Para Micheloto (2010, p. 27),

[t]ambém é conhecido o fato de que a base material do capitalismo não se sustenta tranquilamente, mas ao contrário, enfrenta contradições que levam a embates e exigem o uso de estratégias cada vez mais sofisticadas, face a relação das forças sociais em constante movimento.

Estudos sobre a democratização da Universidade mostram que a educação superior é uma etapa de educação destinada a poucos indivíduos e considerada seletiva, privilégio de uma pequena parcela da sociedade em geral.

Ampliar o espaço da Universidade para todas as classes sociais tem sido, ao longo da história, uma luta dura e contínua. Perceber o espaço da Universidade ao alcance de todos os indivíduos como um elemento de formação essencial para a atuação social e para o conhecimento pessoal não apenas como um mecanismo de propulsão profissional, é o objetivo central deste trabalho. Por isso a comparação com Cuba faz-se necessária, pois, dentro do contexto latino-americano, de um país subdesenvolvido e envolto a crises econômicas diversas decorrentes da colonizações de exploração, Cuba é um lugar em que a educação superior alcança maior número de indivíduos de forma democrática e ampla, constituindo-se, assim, como um modelo que tem muito a ensinar.

Para suscitar a reflexão sobre a temática, o presente trabalho realiza suas análises inicialmente apresentando noções preliminares sobre a educação comparada, seus objetivos e as possibilidades que essa abordagem metodológica apresenta para o conhecimento da educação, e alguns esclarecimentos a respeito do materialismo dialético.

O Capítulo 1 apresenta as bases da construção histórica da educação no Brasil e em Cuba, partindo-se do pressuposto de que a história é um elemento primordial para a compreensão do presente, e, de acordo com o materialismo histórico dialético, a base de construção material traduz a forma como cada sociedade compreende subjetivamente o mundo. Para Marx (2008, p. 38), o fator explicativo da investigação é de natureza política, “o seu caráter histórico depende diretamente da totalidade das ligações que o articula à estrutura e à cultura de um povo determinada de seu desenvolvimento no tempo”. Primeiramente, foram analisados os países separadamente e, sempre que possível, apresentadas suas semelhanças e diferenças ao longo do texto. As análises envolvem desde a constituição da educação fundamental até o alcance da educação superior, as influências das agendas internacionais nos rumos que a educação determina para cada país e as crises enfrentadas na luta pelo estabelecimento da educação.

No Capítulo 2, é apresentada a influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e de outras agências internacionais no direcionamento de investimentos e financiamento da educação na América Latina e no Caribe. São analisadas as orientações das Conferências Mundiais da Educação Superior, bem como a influência dos organismos internacionais diante da forma como se estabelece o direito a educação superior.

As alternativas de ampliação do acesso à educação superior, assim como sua reação diante das propostas apresentadas pela Unesco, estão anunciadas no Capítulo 3. Nesse capítulo, pode-se analisar como cada país reagiu diante das crises que atingiram a educação e o acesso a educação superior, além das soluções encontradas. As saídas empreendidas por cada país revelam o valor social concedido à educação em distintas culturas.

Nas considerações finais, será feita uma reflexão sobre o direito à educação e como esse direito acontece na prática nos dois países envolvidos neste estudo.

Este trabalho apresenta, em seus apêndices, as entrevistas realizadas nos dois países, e um relato da experiência de campo nas visitas a Cuba. As entrevistas têm fundamental importância nesta pesquisa, uma vez que levantam dados que não aparecem na revisão bibliográfica, ou, em alguns casos, corroboram as hipóteses discutidas. O uso desse recurso busca aliar a empiria própria da *práxis* à abstração dos textos pesquisados. Foram realizadas quatro entrevistas com cubanos, um relato de experiência educacional Brasil/Cuba e três entrevistas com brasileiros sem intenção de produzir disparidade, mas de aproveitar as pessoas que se dispuseram a contribuir com o trabalho. As entrevistas na íntegra localizam-se nos apêndices e serão identificadas conforme o Quadro 1:

Quadro 1. Códigos e perfis dos sujeitos da pesquisa²

CÓDIGO	PAÍS	FORMAÇÃO	PROFISSÃO
B.L	Cuba	Graduada em História da Arte	Professora universitária
R.E.D.A	Cuba	Ensino Médio	Autônomo
R.M	Cuba	Graduado em Jornalismo	Jornalista da Radio reloj de Cuba
A.M.M	Cuba	Graduado em Turismo	Diretor da Cubatur
E.R	Cuba	Graduado em Ciências Políticas, Doutor em Filosofia	Professor universitário e pesquisador
D.V	Cuba/ residente no Brasil	Graduado em História – Licenciatura, Mestre em Antropologia, Doutor em História	Professor universitário
J.C.M	Brasil	Graduada em Pedagogia	Professora do Instituto Federal de Educação
S.F.O	Brasil	Graduada em Pedagogia	Professora aposentada

Assim como se anuncia, esta dissertação não pretende se prestar ao maniqueísmo de estabelecer certos e errados, ou bons e ruins, a proposta se relaciona à possibilidade de tecer alternativas para as dificuldades existentes nos dois países analisados. A análise comparativa não tem a intenção de tomar modelos emprestados, por isso, pode ser realizada em realidades distintas, porém, conhecer o outro auxilia no próprio conhecimento, na própria análise e na

² Quadro construído pela autora.

possibilidade de, criativamente, superar as dificuldades que se apresentam. Dessa forma, não é possível realizar uma análise desse porte sem se apontar criticamente as contradições existentes nos sistemas.

Questões metodológicas: o conhecimento pela via da comparação

O ato de comparar é inerente ao processo de construção do conhecimento. Enquanto a via sensorial revela o objeto a ser conhecido, a racionalidade se encarrega de tentar discernir, estabelecer parâmetros, decifrar e confrontar informações já obtidas. É observando, construindo e reconstruindo o objeto de conhecimento que o sujeito edifica seu saber. Dessa maneira, o ato de comparar faz parte do processo de construção e de reconstrução do conhecimento.

Tratando-se dos estudos comparados na educação, alguns pressupostos motivam o processo de comparação: interesses acadêmicos, políticos, econômicos, culturais e sociais, os quais se inter-relacionam e dialogam entre si, auxiliando na construção do processo de educação.

Os estudos comparados surgem como alternativa na construção dos modelos educativos ao longo do tempo e são praticados por todos os atores envolvidos no processo educativo, sendo que a cada um cabe uma especificidade e uma finalidade para engendrar a comparação. Por exemplo, os pais comparam as instituições que melhor atendem ao seu projeto de educação para seus filhos; alunos comparam e experimentam variadas formas de aprendizagens; os professores buscam métodos diversos dentro de uma variedade de modelos para potencializar as aprendizagens; e os gestores buscam modelos mais eficientes. Enquanto isso, o Estado visa à eficácia do sistema, os organismos internacionais identificam meios de alcançar e realizar objetivos sociais, políticas e outros interesses em seu próprio ambiente doméstico na possibilidade de cooperação entre países em busca da coesão social e aumento das oportunidades de desenvolvimento.

De acordo com Yang (2015), os governos vêm olhando para fora na tentativa de emplacar estratégias de cooperação. A interação global e local se dá dentro de contextos locais e globais nos estudos de política no campo da educação comparada. A análise de políticas tem tanto a ver com a compreensão do contexto da política quanto com a política e os processos de políticas em si.

Considerando a crescente interdependência de países, o surgimento de questões transnacionais e o crescimento de organizações internacionais, torna-se cada vez mais necessário e inevitável o processo de comparação e compartilhamento de experiências com políticas para a resolução de problemas locais (YANG, 2015, p. 337).

Bonitatibus (1989, p. 3) afirma que “a Educação Comparada é uma área interdisciplinar que se propõe a investigar sistemas educacionais [...] abarcando uma dimensão intra ou internacional num tempo histórico fixo ou em movimento”. Para essa autora, a educação comparada se torna duplamente interdisciplinar, primeiro porque se apoia na educação (já em si interdisciplinar) e, finalmente, por interpretar tal educação em contextos sociais diferentes.

Carnoy (2016, p. 05), que já engendra uma trajetória na pesquisa dos estudos comparados na educação de vários países, como Brasil, Cuba, China, Rússia, Índia, declara que:

[a]o medir variáveis similares em cada país, conseguimos inferir como diferentes padrões socioeconômicos e históricos de mudança, e especialmente os contextos políticos de tais mudanças, relacionando-se as diferenças nacionais e subnacionais do desenvolvimento do ensino superior. Usar uma abordagem comparativa nos permite fazer generalizações sobre os padrões de mudança comum entre os sistemas destes grandes países e por que tais padrões comuns podem existir.

Vários são os conceitos que tentam traduzir o sentido e a importância da educação comparada. Na tentativa de elucidar as reflexões sobre o assunto, serão citados alguns.

Podemos definir la comparación como el estudio o la observación de dos o más objetos, fenómenos o acontecimientos para descubrir sus relaciones o estimar sus semejanzas y sus diferencias. La comparación es, ciertamente, un elemento que forma parte de la vida diaria del individuo³ (CABALLERO *et al.*, 2016, p. 40).

Educação Comparada é o estudo comparado de uma das formas mais complexas da conduta humana: o processo educativo. A educação comparada não deve estar confinada ao estudo dos sistemas escolares ou ao estudo de qualquer outro tipo de fatos singulares, assim como não é uma descrição inerte das práticas e instituições educativas estrangeiras, como se estas pudessem ser adotadas e importadas para sua exibição em museus. Está interessada nas peculiaridades do processo educativo, considerando como um processo total. (KING; EDMUND, 1965, *apud* BONITATIBUS, 1989, p. 19).

[...] a finalidade da educação comparada é o estudo das inter-relações que têm lugar entre a educação e a sociedade, não só na situação nacional, mas, também na internacional com o propósito de entender problemas tanto locais quanto universais. (DIEGO; MARQUEZ, 1972, *apud* BONITATIBUS, 1989 p. 19).

³ Podemos definir a educação comparada como o estudo da observação de dois ou mais objetos, fenômenos ou acontecimentos para descobrir suas relações ou estabelecer suas semelhanças e suas diferenças. A comparação é, certamente, um elemento que faz parte da vida diária do indivíduo (tradução da autora).

Para Gomes (2008, p. 125) *apud* Giroux (1997),

[a] comparação em educação tem um sentido. Ela nunca é gratuita. Quando rigorosamente efetuada, a leitura dos aspectos comuns e das diferenças relativas a uma problemática fornecem informações mais interessantes que as resultantes de uma leitura dessa mesma problemática num só contexto. A comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais factos, fenômenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, econômico, cultural, etc. a que pertencem. Daí a necessidade de outros dados, da compreensão de outros discursos.

Verhine (2017) esclarece que, no Brasil, a educação comparada foi promovida por meio da publicação de obras importantes, da realização de eventos de cunho internacional e da inclusão de disciplinas sobre o assunto no currículo de programas de pedagogia de nível superior. No entanto, na década de 1980, essa área do conhecimento perdeu espaço devido à tendência de se questionar ideias e inovações oriundas do exterior. Atualmente, com o processo de globalização, o campo vem sendo revisitado.

Um dos aspectos a ser considerado na educação comparada é a pluridisciplinaridade, um fator motivador e desafiador para os que se propõe a debruçar-se sobre esse domínio. Para realizar um estudo nesse campo, deve-se considerar os vários aspectos que compõe a realidade educacional. Tendo em vista que a educação é um elemento central dos processos de globalização econômica e cultural, tem havido um crescente interesse nesses estudos, o que não é feito isento de intencionalidade.

Efectivamente, el proceso de globalización ha introducido cambios importantes en la identidad cultural del mundo. Reconocemos que ya no solo prima lo nacional, también los vínculos entre los países, sus relaciones, sus ideologías y las dinámicas que se generan entre ellos, se han ampliado⁴ (KAMENS; McNEELY, 2010 *apud* CABALLERO *et al.*, 2016, p. 53).

Gomes (2008, p.126) faz uma crítica à educação comparada quando essa é fortemente condicionada pelos interesses pragmatistas e imediatistas das entidades que dirigem as políticas educativas. Para o autor, isso suscita algumas reações dos que se recusam a aceitar que a educação se reduza a ações meramente técnicas e desejam que ela enverede por caminhos mais críticos e reflexivos. Nesse sentido, cabe a análise séria e ética das informações produzidas pelos estudos comparados.

⁴ Efectivamente, o processo de globalização introduziu mudanças importantes na identidade cultural do mundo. Reconhecemos que não só brinda a nível nacional, também nos vínculos entre os países, suas relações, suas ideologias e dinâmicas geradas entre eles, se têm ampliado. (Tradução da autora).

Carvalho (2013) ressalta que os fatores que afetam as mudanças educativas estão cada vez mais relacionados com a sociedade mundial, que atribui importância a conhecer as políticas e as práticas educacionais. Esse conhecimento auxilia na construção de novas categorias de análise dos sistemas educativos, utilizando a educação comparada para colaborar na elucidação dos problemas educacionais atuais.

Enfim, entendemos que os estudos comparados são fundamentais para enfrentar os desafios inerentes às mudanças sociais decorrentes da nova ordem globalizada, da reestruturação do setor produtivo e das mudanças institucionais na estrutura do Estado, especialmente tendo em vista que as novas problemáticas educativas não se restringem mais ao contexto nacional (CARVALHO, 2013, p. 428).

Para o autor, os estudos comparados são um rico instrumental analítico e permitem obter informações importantes sobre as dinâmicas dos sistemas educacionais. De acordo com Gomes (2008, p. 136), “[o] seu objetivo último [dos estudos comparados] não deve ser o de encontrar semelhanças ou diferenças, mas, o de encontrar sentido para os processos educacionais”.

De acordo com a visão gramsciniana, a realidade objetiva deve ser analisada a partir de sua multiplicidade de significados e do conjunto das suas relações constitutivas que envolvem conflitos e alianças, sendo possível a todos os homens serem intelectuais e possuírem a potência da transformação social do ponto de vista mediato.

O direito à alteridade

Weller (2017) alerta que a educação comparada não é uma simples busca por paralelismos ou operações mentais de equiparação e dissolução de contrastes. Isso leva a refletir sobre a escolha dos instrumentos de pesquisa e dos procedimentos para análise de dados, e também sobre a experiência da alteridade e a construção de um entendimento recíproco em relação ao outro. Imbert revela um entendimento ético acerca da observância do outro no processo educativo, como se nota a seguir:

[o] trabalho educativo equivale a tomar as coisas em referência a um Outro; não se trata de repetir o discurso e as práticas instituídas, tampouco refletir as imagens talvez fascinantes de um fora-da-lei, mas garantir o “aberto” necessário à emergência do sujeito (2001, p. 140).

O ato educativo é um ato de respeito e que deve ser tratado com ética e cuidado, desde sua perspectiva da prática de sala quando na apropriação de modelos para um sistema nacional. ‘O ad-vir do sujeito: eis a expressão sintetizada do projeto de um objetivo educacional’ (2001, p. 111).

Não se trata de justapor sistemas e hierarquizá-los de modo que as diferenças sejam sufocadas. Para Malet (2004), na figura do outro está o verdadeiro sentido da comparação. O autor alerta para o desafio de não se gerar fenômenos regressivos de retraimento identitário como uma possível “europeização”. O projeto comparatista precisa ser constantemente revisitado de acordo com as mudanças civilizacionais contemporâneas sem perder de vista a questão da alteridade.

A relação ao Outro continua sendo o ponto nodal, a referência da qual o comparatismo não pode abrir mão, mesmo deslocado nesses espaços ampliados, estirados, da contemporaneidade... Essa tarefa de refundição conceitual, epistemológica e metodológica, é muito estimulante para quem se interessa por um campo de pesquisa que, além de permitir que o descubramos, dá a pensar o Outro e, com isso, a si mesmo (MALET, 2004, p. 1319).

O cuidado com as dimensões da eticidade e da alteridade é imprescindível para se refletir sobre as relações educativas, seus processos e fundamentos. Quando esse processo envolve uma cultura diferente, esse cuidado deve ser redobrado e deve nortear todo o procedimento investigativo, guardando-se a humildade do conhecimento que se propõe e uma apreensão desprendida de apriorismos. Para Napoli (2000, p.304), os homens devem expressar seus pensamentos discursivamente e ouvir o outro sem pretender para si a verdade absoluta, alcançando a verdade de forma dialógica, sem comprometer o outro levando em consideração somente seu próprio ponto de vista. Nesse sentido, considerar-se as questões da alteridade assemelha-se à concepção de diálogo pedagógico freiriano,⁵ que rechaça a relação de poder em que o educador produz uma relação de opressão. Essa visão propõe uma superação do positivismo e procura uma forma subjetiva de compreensão.

De acordo com Bray, Adamson e Mason (2015, p. 65), as pessoas que se engajam em pesquisas da educação comparada acabam descobrindo que, enquanto aprendem mais sobre outras culturas, aprendem mais sobre sua própria cultura. Uma das características fascinantes da educação comparada é esse movimento dialético de permitir pensar o outro e repensar sobre si, transformando-se a si mesmo e transformando o conceito que se estabelece sobre o outro. A educação comparada promove, assim, o exercício da eticidade, abrindo possibilidades diversas de interações e solução de problemas. O exercício de eticidade em relação ao altero é um dos princípios que Dilthey aponta como fundamental para o encontro interétnico, via imprescindível para o estabelecimento do diálogo. E sobre esse diálogo, Napoli (2000, p. 313) aponta que “[a]o dialogarem os indivíduos de tradições diferentes, cada

⁵ Refere-se às ideias do educador Paulo Freire como “freiriano”.

um precisa ouvir o outro, deixar-se tomar pelas razões do outro, antes de contrapor apressadamente sua ideia. Ouvir significa deixar algo dentro de mim daquilo que foi dito pelo outro”.

Querer negar que o homem só é, enquanto inserido em uma forma de vida, querer levantá-lo de uma só vez com princípios que o retirem de seu localismo, sem nada oferecer de compreensível e palpável para ele, parece, a quem conhece a radicalidade das diferenças e da finitude humana, uma pretensão arrogante (NAPOLI, 2000, p. 313).

Não somente no campo da educação comparada, mas em qualquer tipo de investigação, o pesquisador deve estar aberto, de forma humilde, para receber contribuições, ainda que sejam diversas da sua hipótese inicial, permitindo a dialética das contradições que possibilitem novas teses.

As muitas faces da comparação

O campo da educação comparada apresenta inúmeros desafios a serem transpostos, o que motiva reflexões e discussões a respeito da linha de pesquisa. Não há outra forma de aprimorá-la senão investigando-a, produzindo e ampliando a rede de interesse sobre o assunto.

Yang (2015) sugere que os pesquisadores se apropriem do olhar cultural e diverso que a educação comparada oferece e apresentem sua contrapartida de diálogo para que não se incorra na homogeneização de visão.

[...] pesquisas comparadas e internacionais de políticas educacionais ainda estão repletas de exemplos da imposição de um modelo de desenvolvimento do tipo “um tamanho serve para todos” e a aplicação inapropriada de “padrões mundiais”. Continua difícil convencer alguns consultores estrangeiros engajados em projetos de desenvolvimento, particularmente aqueles financiados por doadores estrangeiros, que nem todos os instrumentos que funcionam em uma parte do mundo funcionam, também, nas outras. Assim, torna-se necessário uma análise crítica da retórica global em todos os níveis do processo de formulação de políticas (YANG, 2015, p. 337).

A transposição simplista de práticas e políticas educacionais de um contexto sociocultural a outro empobrece a produção nesse campo e trai seu sentido primeiro, produzindo sérios problemas. Em geral, o modelo europeu e americano de Educação Superior dominou o ocidente, calando as vozes da heterogeneidade que compõem as condições

singulares de cada região. Há quem questione inclusive a eficácia desse tipo de ensino. A esse respeito, Fernandes (2015, p. 127) alerta que,

[...] en consecuencia, el proceso de modernización, iniciado bajo la influencia y el control de los Estados Unidos, aparece como una rendición total e incondicional, y se propaga por todos los niveles de la economía, de la seguridad y de la política nacionales, de la educación y de la cultura, de la comunicación masiva y de la opinión pública, y de las aspiraciones ideales con relación al futuro y al estilo de vida deseable⁶.

Outro obstáculo que se coloca para o acesso aos estudos comparados é a barreira da língua, uma vez que as produções americanas e britânicas têm domínio nas publicações, o que faz com que a produção de outros países fique marginalizada e acrescenta a dificuldade de acesso às fontes bibliográficas.

Carvalho (2013) salienta que, além de todas as dificuldades já citadas, a situação dos estudos da educação comparada se agrava pela falta de professores qualificados nessa área, o que, por consequência, diminui a oferta dessa linha como disciplina na formação acadêmica.

No desenvolvimento da pesquisa sobre os estudos comparados, surge um ponto nodal que se relaciona à qualificação da pesquisa. Entre as muitas abordagens possíveis, as pesquisas se classificam em pesquisas de cunho quantitativo e qualitativo. Em geral, há uma preferência por pesquisas quantitativas em detrimento das pesquisas qualitativas, o que, de certa forma, dificulta o reconhecimento pela comunidade científica de algumas produções na linha dos estudos comparados que se baseiam nas pesquisas documentais. De acordo com Fairbrother (2015), é difícil determinar fronteiras entre os dois tipos, e, mais difícil ainda, eleger hierarquia de valor, como mais e menos importante. Ambas permitem formas de discernimento diversos e importantes na análise que se deseja estabelecer.

Na análise quantitativa, obtêm-se informações referentes em relação a volumes e dimensões, enquanto qualitativamente a análise se dá na essência das coisas. Para Picciano (2004, p. 51) *apud* Fairbrother (2015, p. 102), a pesquisa quantitativa depende “da coleta de dados numéricos, os quais são submetidos à análise usando rotinas da estatística” e, por outro lado, a pesquisa qualitativa depende “de significados, conceitos, contexto, descrições e ambientes”. Atualmente, há uma tendência no campo da educação comparada a privilegiar o uso de métodos quantitativos, deixando para trás estudos históricos em favor de procedimentos estatísticos. Fairbrother (2015, p. 106) aponta que “as estatísticas educacionais

⁶ Em consequência, o processo de modernização, iniciado a partir da influência e controle dos Estados Unidos, aparece como uma rendição total e incondicional, e se propaga por todos os níveis da economia, da segurança e da política nacional, da educação e da cultura, da comunicação em massa e da opinião pública, das aspirações ideais com relação ao futuro e ao estilo de vida desejável (Tradução nossa)

coletadas por agências internacionais são muito atraentes, tanto para pesquisadores novatos como para os mais experimentados, devido a sua disponibilidade e prestígio”. O estudo quantitativo oferece dados numéricos que descrevem as relações entre as variáveis, o que para muitos pesquisadores se mostra atrativo, pela objetividade, confirmabilidade, possibilidade de generalização nos testes e verificação de hipóteses, teorias e deduções.

Geralmente, os pesquisadores que adotam métodos experimentais e levantamentos quantitativos precisam tomar decisões, logo no início, sobre as questões específicas a serem focadas, antes de desenharem instrumentos como questionários, para a coleta de dados, e procederem à coleta em si. Uma das consequências dessa abordagem é que o foco da pesquisa fica restrito a um leque de conceitos muito estreito. Para poder estudar os conceitos, estes precisam ser operacionalizados, isto é, transformados em variáveis que podem ser observadas, mensuradas e relacionadas umas às outras. Outro ponto relevante é que o propósito premente da pesquisa qualitativa é captar as perspectivas e os pontos de vista do sujeito em relação a valores, ações, processos e eventos (FAIRBROTHER, 2015, p. 104).

Bonitatibus (1989, p. 67) ressalta que os métodos quantitativos se respaldam na possibilidade da “primazia da formulação e comprovação de hipóteses, e nas ideias básicas da quantificação e controle da investigação”. Autores que adotam esse viés acreditam estar “emprestando um forte impulso à Educação Comparada, dotando-a de um método firme e rigoroso de análise e, conseqüentemente, fortalecendo as bases científicas” de forma a coletar dados e alcançar interpretações precisas. Não obstante, Noah e Eckstein (1967) *apud* Bonitatibus (1989) alertam que não se deve permitir que a preocupação com os dados prejudique a exploração dos valores explicativos e instrumentais dos estudos comparativos. A realidade social deve ser vislumbrada considerando-se seu aspecto regionalista, localista, voltando-se para estudo dos diversos grupos étnicos, culturais, linguistas etc., apoiados numa perspectiva dialética.

A pesquisa qualitativa tem outra natureza, o que não significa que a importância de uma exclua a outra. Trata-se de uma abordagem mais abrangente e natural, a partir da qual depreende-se uma compreensão interpretativa e empática, sendo considerada uma pesquisa mais aberta e flexível de caráter indutivo e exploratório. Para Fairbrother (2015), os pesquisadores qualitativos tendem a oferecer descrições ricas, profundas e detalhadas, que vão além da simples descrição, para analisar, interpretar e propor explicações de situações e fenômenos complexos. A pesquisa qualitativa é consciente das falhas e da insuficiência dos dados estatísticos transnacionais, que são utilizados sem se considerar as unidades de análises (país ou nação) em seus contextos e variações. Ela reporta importância aos contextos culturais, políticos e sociais, não permitindo a descontextualização da educação de sua cultura

local. Por outro lado, é necessário se atentar para que não se incorra em produções teóricas pobres em fundamentação e em pouco rigor metodológico no tratamento da análise de dados.

O campo dos estudos comparados vem crescendo cada vez mais com o processo de globalização e com a internacionalização dos sistemas de educação. A motivação desse crescimento está na revisitação de pesquisas desde os contextos locais até os internacionais, auxiliando nas pesquisas educacionais em amplo aspecto. O número de publicações em educação comparada está aumentando, bem como os pesquisadores interessados em desenvolver estudos dentro dessa abordagem metodológica são cada vez mais numerosos. Uma barreira que se apresentava anteriormente era a questão da língua, a maioria das publicações surgidas no princípio da criação da linha eram apresentadas em inglês, não conseguindo amplo alcance entre os pesquisadores em educação. Atualmente, com o crescimento do interesse na área surgem publicações e revistas especializadas em diversas línguas, inclusive espanhol e português. Na medida em que o interesse pela pesquisa nesse campo cresce, as incongruências existentes tendem a ser resolvidas, e um novo olhar possibilita uma mudança de perspectiva em relação ao tratamento dos temas estudados. A alteridade passa a ser considerada como um olhar ético, de respeito, ao espaço e o fazer do outro, enquanto arquiteto de sua cultura.

A pesquisa qualitativa revela a riqueza das perspectivas que surgem da análise das realidades, que não se limita à mera análise de dados quantitativos, mas auxiliam na decodificação da realidade quantificada transferindo o valor matemático para o valor social, humano e vivencial da *práxis*.

O exercício de reflexão é imprescindível para o desenvolvimento dos estudos em educação comparada para se fomentar a oferta acadêmica dessa linha de pesquisa dentro das universidades, seja como disciplina ou como grupo de estudos, assegurando a longevidade dos debates até então engendrados e implementando novas discussões dentro da diversidade da realidade.

1 ENTENDENDO AS BASES DA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO BRASIL E DE CUBA

Não é a consciência que precede ao ser social, mas é o ser social real que precede à consciência. (Karl Marx).

Para compreender o modelo de acesso a educação superior vigente nos países envolvidos neste estudo – Brasil e Cuba -, é necessário nos reportarmos às bases estruturais de seu estabelecimento, considerando-se tanto a história da constituição da educação superior quanto a escolarização básica, que é aporte para o acesso à Educação Superior. A análise do período histórico selecionado – de 2003 a 2013 – se deu em torno de determinados elementos considerados como significativos para o exame das políticas de acesso a educação superior, que é o objetivo central da pesquisa. A periodização proposta neste capítulo serve para orientar a análise da expansão da educação superior enquanto política de Estado e de governo nos dois países. A compreensão da trajetória da educação superior no Brasil e em Cuba auxilia no entendimento do recorte temporal executado na pesquisa, confirmando a fecundidade desse período em termos de acesso a educação superior. Em alguns momentos será necessário, portanto, mencionar certas informações sobre a Educação Básica no intuito de se estabelecer um parâmetro maior de compreensão acerca da condução geral da educação.

1.1 Entre avanços e retrocessos - A trajetória do Brasil

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica. (Paulo Freire).

A constituição da República Brasileira se estabelece por meio de intensas lutas contra a colonização europeia, e a preocupação com a instituição de uma política de educação nacional se dá somente a partir de 1822. Falar em educação no Brasil antes desse período é remeter-se a uma educação informal, aplicada pelos jesuítas aos indígenas, na qual predominava a cultura religiosa portuguesa. A tarefa dos jesuítas era, portanto a de catequizar os indígenas e, posteriormente, os negros, ensinando-lhes as primeiras letras.

Essa missão religiosa da Coroa está muito clara no documento que o rei português, D. João III, enviou a seu embaixador, D. Pedro de Mascarenhas, em 04 de agosto de 1539. Discorrendo sobre os contatos feitos em Roma com Inácio de Loyola e sobre a possível ida daqueles padres para o reino português, o rei declara: “na empresa da Índia e em todas as

outras conquistas que eu tenho, e que sempre mantiveram com tantos perigos e trabalhos e despesas, foi sempre o acrescentamento de nossa santa fé católica”.⁷ (LEITE, 1956, p. 102.)

De acordo com Rossi, Rodrigues e Neves (2009), patrocinados pela Coroa, os primeiros colégios surgiram no século XVI e estavam a cargo dos padres Jesuítas. A educação superior era possível apenas a uma elite e se dava no âmbito da Universidade de Coimbra, em Portugal. Havia uma preocupação em se regulamentar uma educação que espelhasse a situação de colonialismo - educação mínima ao povo e educação superior a uma seleta elite -, sendo repassados, em função da soberania de Portugal sobre o território brasileiro, seus costumes e suas instituições. O propósito educacional se restringiu ao do colonizador, mantendo-se clara a divisão de *status* social existente entre os indivíduos da sociedade. Apesar disso, o ocorrido nesse período foi um primeiro passo em relação ao progresso cultural.

De acordo com Morhy (2004), a primeira Instituição de Ensino Superior (IES) brasileira foi a Escola de Cirurgia da Bahia, criada em 1808, a qual não se estabelece como universidade, apesar dos esforços dos jesuítas. Em seguida, surgem as faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda, em 1827. A primeira instituição a oferecer cursos variados foi a do Rio de Janeiro, fundada em 1920. Para se compreender o cenário educacional da época, cabe lembrar que, em se tratando de instrução pública, apenas em 1824, com a primeira Constituição Brasileira, é que se institui o ensino primário gratuito a todos os cidadãos – contabiliza-se, então, no Brasil, mais de 300 anos de história a serem recuperados no que se refere à instrução escolar básica. Nesse sentido, não há como se pensar em Educação Superior se não existir a garantia do ensino básico.

O Brasil foi um dos últimos países nas Américas a desenvolver a educação superior. Até 1920, 400 anos após os primeiros povoados portugueses terem sido fundados no Brasil colonial, o país ainda não havia estabelecido uma universidade completa ou abrangente, estando bem atrás de outros países americanos, tais como o Canadá, os Estados Unidos e as ex-colônias espanholas, cujas universidades que datam do período colonial (PEDROSA, 2015).

Em relação à educação universitária, somente em 1931 é que o Ministério da Educação e Saúde Pública sanciona o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que organiza o ensino secundário e a Universidade Brasileira. O primeiro Estatuto da Universidade Brasileira estabelecia que:

⁷ A carta pode ser consultada na íntegra em: <<http://digitarq.arquivos.pt/details?id=3772112>>.

Art. 1º O ensino universitario tem como finalidade: elevar o nivel da cultura geral, estimular a investigação scientifica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo technico e scientifico superior; concorrer, emfim, pela educação do individuo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (BRASIL, 1931, n.p.).

Em 1932, acontece o movimento conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que, entre outras reivindicações, fazia um apelo à criação de universidades e ao incentivo à pesquisa. Segundo o Manifesto, a universidade deveria preparar o professorado para atuação nos níveis educacionais e também preparar todas as profissões com base científica. No Manifesto, há uma clara preocupação em relação à educação das séries iniciais até a universidade; para a universidade propunha a pesquisa em tempo integral aos docentes e a formação integral do aluno.

A Constituição de 10 de novembro de 1937 (BRASIL, 1937) enfatiza um ensino pré-vocacional e profissional, com a preocupação de formação de mão de obra. A Constituição de 18 de setembro de 1946 (BRASIL, 1946) determinava a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário. Em 20 de dezembro de 1961, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4024/61 (BRASIL, 1961), que, para a educação superior, já versava sobre autonomia e flexibilidade. Em 1962, surge a proposta do Plano Nacional de Educação (PNE), que, mesmo após várias reformulações, até os dias atuais possui metas não alcançadas. O Plano, apresentado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), tinha por objetivo regular a aplicação dos Fundos Nacionais de ensino primário, de ensino médio e da educação superior. A medida dispunha de recursos para a educação a partir de percentuais do Produto Interno Bruto (PIB) e se estabelecia como um projeto de Estado e não de governo, buscando assegurar que os investimentos se fixassem em um percentual do PIB e não dependessem das mudanças de governo que iriam se seguir.

A partir do acordo conhecido como MEC/Usaid⁸ (*Agency for International Development – USA*), firmado a partir de 1964 pelo Governo Federal, inicia-se certa regulamentação sobre a educação superior por meio de algumas medidas, conforme apontam Rossi, Rodrigues e Neves (2009, p. 125):

⁸ Designação genérica de uma série de acordos de cooperação técnica e financeira firmados entre o MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional na década de 1960 com vistas à reorganização do sistema educacional brasileiro.

Decreto nº 63.341, de 01. 10. 1968, que estabeleceu os critérios para a expansão do ensino superior, evitando áreas já saturadas e estimulando aquelas com déficit de profissionais;

Lei nº 5537, de 21. 11. 1968, que criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, tal Fundo visava a captar recursos e aplicá-los no financiamento de projetos de ensino e pesquisa nos três níveis do ensino (os então níveis primário, secundário e superior);

Lei nº 5540, de 28. 11. 1968, que instituiu os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média;

Decreto-Lei nº 405, de 31. 12. 1968, que fixou as normas para o incremento de matrículas em estabelecimentos de ensino superior. Regulamentou a concessão de auxílio às instituições para a expansão da matrícula, vinculando-a à exigência de diretrizes que assegurassem a produtividade, a eficiência e a utilização plena da capacidade instalada.

Todas essas medidas e reformas tentaram recuperar defasagens que se arrastavam por séculos e que, na metade do século XX, ainda não haviam sido solucionadas. As iniciativas que ocorrem no tocante à melhoria da qualidade da educação superior são impulsionadas por acordos internacionais e visam aumento da produtividade e baixa do custo. O acordo estabelecido entre o governo militar e os Estados Unidos da América teve por objetivo a racionalização e a modernização da educação superior com interesse em atender as demandas econômicas.

Para Gomes (2016), a primeira Reforma Universitária, que se dá através da Lei nº5540, de 28 de novembro de 1968, não conseguiu assegurar os anseios populares de uma universidade crítica, livre e aberta. Nessa legislação, admite-se a fórmula tríplice para a educação superior: universidade; federação de escolas e estabelecimentos isolados. A abrangência se explica pela necessidade de ampliação das instituições e do acesso a educação superior diante da carência de universidades. A educação no Brasil não conseguia dar conta da formação dos estudantes até a educação superior.

Do ponto de vista formal, o ensino secundário, preparatório para o superior, destinava-se aos mais privilegiados, enquanto o ensino profissionalizante, até 1953,⁹ era destinado aos alunos da massa, especificamente, aos quais sobreviviam à reprovação e à evasão do primário. Eram as escolas para os “nossos filhos” e para os “filhos dos outros”, conforme a expressão de Anísio Teixeira. Esse ciclo de dependência é explicitado por Althusser (2010, p.108):

⁹ O currículo do ensino profissionalizante é diferente do ensino regular no mesmo nível. Nele, se incluem disciplinas específicas para a demanda da profissão escolhida, tendo como objetivo o ingresso no mercado de trabalho. Em contrapartida, são suprimidas disciplinas importantes para aprovação nas avaliações para aprovação na Educação Superior, o que dificulta que os alunos oriundos dos cursos profissionalizantes tenham êxito e prossigam para essa modalidade de ensino. Até 1953, não era permitido que o aluno oriundo do ensino profissionalizante participasse da seleção para a Educação Superior.

[c]omo se assegura a reprodução da qualificação (diversificada) da força de trabalho num regime capitalista? Neste, ao contrário das formações sociais caracterizadas pela escravidão ou pela servidão, a reprodução da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de uma lei tendencial) cada vez menos a ser fornecida *in loco* (o aprendizado dentro da própria produção), sendo mais e mais obtida fora dela: através do sistema educacional capitalista e de outras instâncias e instituições.

Uma educação de base elitista resultou em uma educação superior ainda mais restrita, o que pode ser observado na forma como acontece a condução das políticas de educação desde a colonização. “As vagas no ensino superior eram limitadas. Muitos estudantes passavam no vestibular, isto é, obtinham a nota mínima exigida, mas não podiam ingressar na Universidade por falta de vagas” (PILETTI, 2000, p.118). Na tentativa de solucionar esse problema, o governo brasileiro permitiu a ampliação da oferta de escolas superiores privadas. Essa decisão vai produzir, posteriormente, problemas de diversas vertentes e grandezas.

As mudanças políticas, impostas pelo regime civil-militar, associadas à nova face da economia desenvolvimentista e às mudanças culturais, advindas do desenvolvimento técnico-científico do período, elevaram as expectativas por formação profissional de nível superior das classes médias e altas. Sabe-se que a expansão da educação superior é um componente imprescindível no projeto de sociedade. No campo da educação superior brasileira, a disputa tem sido historicamente marcada por contornos claramente delineados entre o projeto privatista (mercantil) e o público-estatal (GOMES, 2016).

No período de 1969 a 1974, conhecido também como período do “milagre econômico”, há uma demanda social crescente por educação acarretando crise no sistema de ensino. Havia a necessidade de formação para se atender o modelo de crescimento que se iniciava. As medidas adotadas são a liberação do aumento de vagas nas séries iniciais e a contenção de acesso ao ensino médio e superior. Esse modelo atendeu ao mínimo exigido para empregabilidade de massa, respondendo às necessidades básicas de mão de obra no momento de crescimento econômico. Ao mesmo tempo, distanciou da classe mais baixa, na qual se insere a maioria da população, a possibilidade de continuidade dos estudos até a educação superior. O acirramento da divisão social de classes é inerente ao sistema capitalista, onde a educação é ministrada em doses homeopáticas no sentido de fomentar a formação para e pelo trabalho para a maioria da população.

A educação no Brasil se fez entre paradoxos, e a Reforma Universitária de 1968 reflete isso: mesmo tendo como pano de fundo uma política externa de desenvolvimento de uma elite capacitada para as novas demandas de trabalho, houve também um momento importante em que a expansão possibilitou o acesso a educação superior para as populações

de baixa renda. A garantia do Ensino Médio como fator integrante para a conclusão da Educação Básica, e o crescimento de instituições privadas de baixo custo permitiu a aproximação da classe mais baixa da possibilidade da Educação Superior. Consequentemente, o aumento no número de IES (mesmo em maior parte privada) propiciou o aumento do ingresso de estudantes que antes não conseguiam alcançar esse nível de ensino. No que se refere à expansão da Educação Superior, iniciou-se, a partir da década de 1960, um longo processo de privatização que refletiu, na prática, uma política pública ensejada para a educação superior privada, alcançando seu ápice a partir da década de 1990. De acordo com Cavalcante (2000, p. 10),

[...] no ensino superior, em 1960, 62% dos alunos, estavam matriculados em instituições públicas; em 1980, esse número baixou para 37% e em 1999 ficou em 39%. Isso significa dizer que, em termos de alunado, corroborando a conclusão a que já tínhamos chegado na análise anterior, a educação superior brasileira é predominantemente privada.

As IES privadas constituíam uma possibilidade tangível a uma grande parte dos jovens, visto que havia um crescimento da procura pela educação superior e não havia igual crescimento de instituições públicas de educação superior. Apesar da expansão da Educação Superior, no momento em questão, não havia políticas públicas que contemplassem as classes mais baixas da população.

A Reforma Universitária de 1968, na prática, efetuou mudanças em relação ao regime de tempo integral e de dedicação exclusiva de professores, mudanças no vestibular classificatório, criou Institutos Básicos e Departamentos, cursos de curta duração, institucionalizou a pesquisa e o conceito de indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Em relação à expansão na rede pública e ao acesso a esse nível de ensino, a medida ainda não era suficiente.

Um marco importante para a educação superior no Brasil foi a instituição da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, em 29 de março de 1985, que propôs ações em um relatório intitulado: “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira” (BRASIL, 1986). O MEC, com o apoio do Geres, contribuiu com a educação superior brasileira, o que consiste na principal política de Educação Superior estabelecida pelo MEC. A proposta não contemplou as reivindicações do movimento docente, o projeto foi removido do Congresso e, 20 anos após a Reforma Universitária de 1968, não havia qualquer mudança em relação às políticas de educação superior. O período que segue após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã, constitui um período de

redemocratização no País, não muito profícuo para a educação superior, embora o governo intentasse algumas medidas.

O resultado efetivo desse momento reside nas conquistas apontadas na Nova Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que reafirma a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a autonomia das universidades e a criação do Regime Jurídico Único, o que culmina na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996.

A nova LDB estabeleceu princípios de igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade da educação pública, valorização dos profissionais de educação e gestão democrática; introduziu as bases legais da educação a distância para todos os níveis e modalidades de ensino; garantia de qualidade, qualificação docente e avaliação sistemática; dissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão em instituições de educação superior não universitária (MORHY, 2004, p. 33).

Os anos 90 seguem marcados por uma política que se reflete de forma direta na educação sob a forma de regimes de regulação do trabalho por meio de avaliações, incentivo à competitividade e políticas de financiamento. De acordo com Chauí (1999) *apud* Gomes (2016), produziu-se, portanto, em pouco tempo, a transformação da educação superior em mercadoria, o que passou a defini-lo como objeto de trocas mercantis; expandiu-se consideravelmente a privatização da educação superior, por meio de procedimentos de avaliação baseados na lógica do mercado.

A condução das políticas públicas de educação superior no período de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) refletiu a influência dos ditames da agenda internacional do Banco Mundial.

No auge do projeto neoliberal de condução da educação do Brasil, que vai ocorrer nos anos 1990, estabelece-se o tripé de reformas orientado pelo Banco Mundial (BM), (toolkits) que se organiza em três setores: concepções e formas de atendimento; princípio de governabilidade; financiamento. O Estado passa a gerenciar a educação ideologicamente, financiar os setores que necessitam de avanço nos índices de crescimento e controlar de forma avaliativa os resultados obtidos (SILVA, 2018, p. 116).

De acordo com Chauí (2014, p. 09):

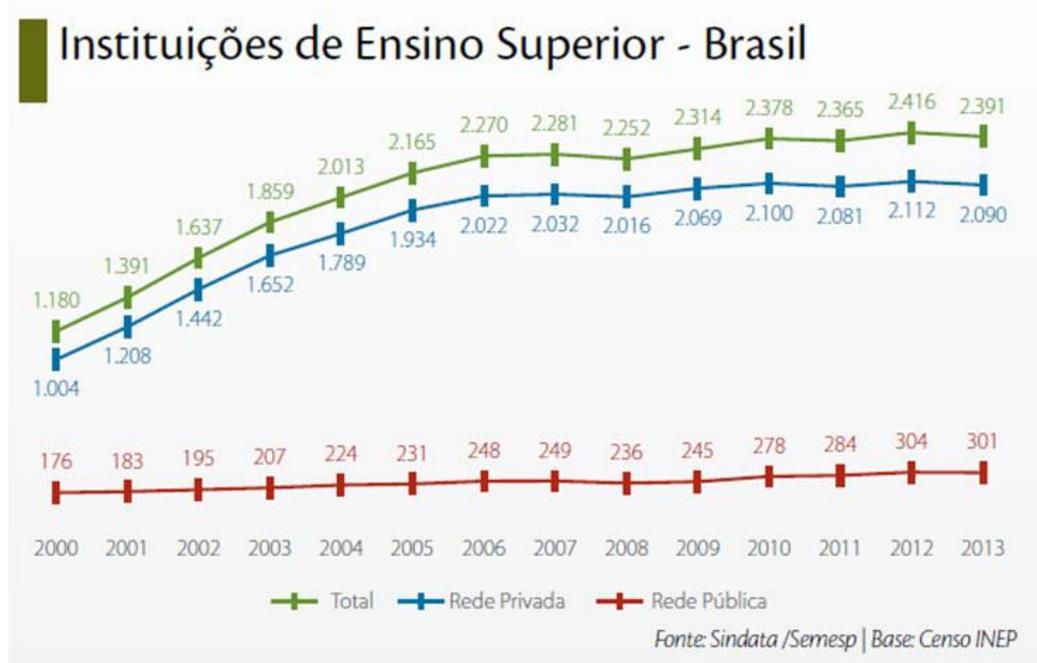
[a]pós a experiência do governo Collor e três anos de governo FHC, tornava mais nítido o sentido antidemocrático do processo de infiltração do neoliberalismo¹⁰ no

¹⁰ Este trabalho se refere a esse termo como o processo que nasce com um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos á volta das ideias do austríaco Hayek e do norte americano Milton Fridman, donde opunham-se ao surgimento do Estado de Bem-Estar de estilo keinesiano e social-democrata e contra a política norte-americana do New Deal.

Estado e, através dos Ministérios do Planejamento e da Educação, nas universidades e escolas brasileiras.

No período de 1992 a 1994, houve a priorização do acesso, da autonomia e da avaliação da qualidade das universidades do País. Desse período em diante, algumas conquistas podem ser apontadas como medidas para a promoção da Educação Superior: aumento de matrícula, ampliação de cursos noturnos e criação do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies), em 2001. Cabe ponderar que tais ganhos necessitam ser avaliados criticamente em seus aspectos qualitativo e quantitativo, pois ocorrem em detrimento dos investimentos na universidade pública e multiplicação das universidades privadas, conforme observa-se no Gráfico 1.

Gráfico 1. Evolução quantitativa das Instituições de Ensino Superior no Brasil.



Fonte: INEP (2015)

O período que vai de 2003 a 2014 caracteriza-se por políticas de cunho popular, pelo fortalecimento do setor público, pela expansão e interiorização das universidades e institutos federais, por programas de transferência de renda, pelo aumento do poder de compra, pela diminuição do desemprego e pela expansão das universidades privadas com fins lucrativos. O Programa Universidade para Todos (ProUni) constitui uma das iniciativas que auxiliaram a expansão das universidades privadas. Foi estabelecido pela Medida Provisória (MP) nº 213, de 10 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004), concedia bolsas integrais a estudantes de baixa renda e oriundos de escolas públicas em instituições privadas. A manutenção e a continuidade

do Fies também repercutiu de forma favorável na expansão de matrículas nas instituições privadas. Se de um lado há uma crítica em relação à expansão das instituições privadas, de outro, incontestavelmente, pode-se observar um maior acesso a educação superior em todos os sentidos, como observa Gomes (2016, p. 32):

[n]o que se refere aos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES), o governo Lula adotou várias iniciativas, entre as quais, o Programa Expansão das IFES; o Processo de integração de Instituições Federais e de Educação Tecnológica, para a formação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O Programa Expansão dos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES) implantou novas universidades federais e campi nas cinco regiões brasileiras, para expandir o acesso à universidade, promover a democratização e a inclusão social, inclusive por meio da interiorização, visando reduzir as desigualdades regionais.

A expansão em termos de ofertas em Universidades Públicas e Institutos Federais é incontestável no período de 2003 a 2014, o que conduz à expansão e ao fortalecimento da educação superior pública, como pode se observar na Tabela 1.

Tabela 1. Número de Instituições de educação superior, por categoria administrativa e por organização acadêmica (Brasil - 2014)

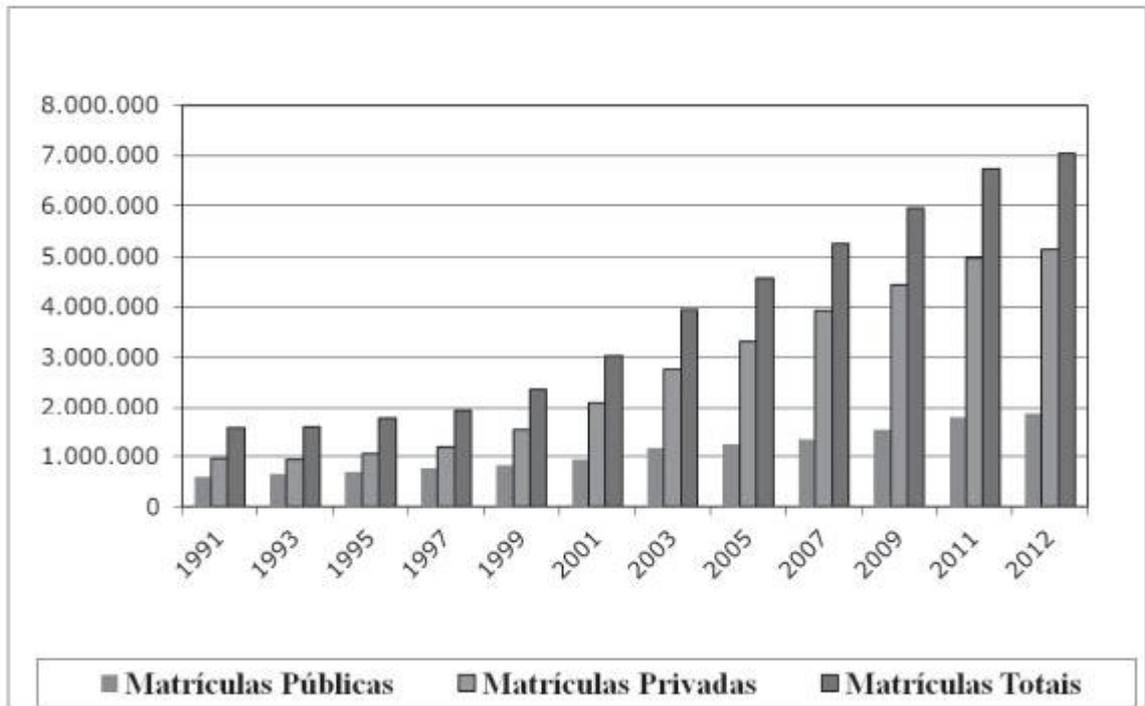
CATEGORIA ADMINISTRATIVA						
Organização acadêmica	Total geral	Total	Pública Estadual	Pública Federal	Pública Municipal	Privadas
Total geral	2.368	298	118	107	73	2.070
Centro Universitário	147	11	2	0	9	136
Faculdade	1.986	136	78	4	54	1.850
Universidade	195	111	38	63	10	84
IFs e CeFets	40	40	-	40	-	-

Fonte: BRASIL (2014)

No período de 1808 a 2002, o Brasil contava com 148 *campus* de educação superior em 114 municípios; no período de 2003 a 2014 são contabilizados 321 *campus* em 275 municípios.¹¹ Em termos práticos, no que se refere ao período citado pode-se observar o aumento das instituições de iniciativas privadas e ao mesmo tempo um fortalecimento em relação às instituições federais. Assim, “no período neoliberal-popular constata-se a retomada do investimento no setor público federal” (GOMES, 2016, p. 44), o que produz efetivamente um acesso muito maior a essa modalidade de ensino. Conforme demonstram os Gráficos 2 e 3.

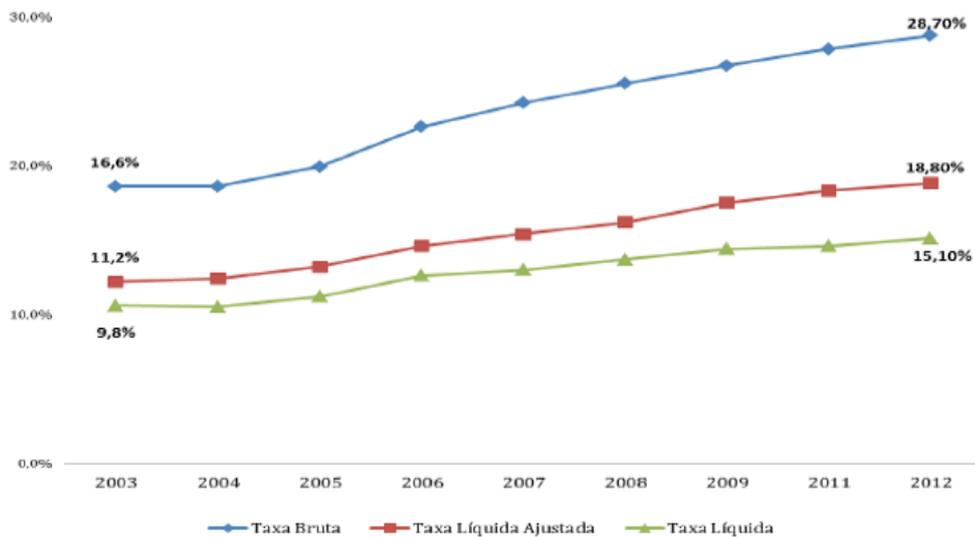
¹¹ Informação retirada de: <http://portal.mec.gov.br/expansao/>.

Gráfico 2. Evolução do número de matrículas na Educação Superior (1991-2012)



Fonte: Ristoff (2014, p. 725).

Gráfico 3. Evolução das taxas de escolarização na Educação Superior – 2003 a 2012



Fonte: Inep (2012)

Não obstante a ampliação das ofertas de educação superior nas instituições privadas, houve a preocupação em se permitir, também, investimentos na qualidade da educação superior pública.

A trajetória da educação superior no Brasil passa por um árduo caminho de lutas, avanços e retrocessos intimamente ligados aos períodos de governos que se alternam em

condições econômicas sinuosas. Os investimentos e a priorização da educação como política pública, embora tenham sido, em alguns momentos, pressionados pela influência dos organismos internacionais para a garantia desses investimentos, vão depender da condução política vigente, da característica de cada governo e da forma como cada um deles percebe a educação.

1.2 Trincheiras cubanas – os caminhos da educação

Pode dizer que o país inteiro se converteu numa imensa, numa gigantesca escola, e não apenas numa escola de gramática, de geografia, de matemática; converteu-se numa extraordinária escola de história. Porque estamos a aprender a história que estamos escrevendo (CASTRO, 1976, p. 32).

O processo de constituição da República Cubana se dá de forma totalmente diferente da constituição da República Federativa do Brasil. Ambos os países têm em comum o fato de terem sido colonizados por países europeus e se diferem em relação à forma da sua independência e à instauração de modelo de governo. A análise do pensamento educacional cubano só é possível se considerada toda sua história. Para Rodriguez (2017, p. 157),

[e]s por eso que comprender el pensamiento pedagógico de la república despojado de esa herencia resulta imposible. Toda cuestión de fondo es cuestión de origen. Sin ese precedente histórico y teórico, la naciente pedagogía cubana de la república hubiera carecido de las raíces necesarias para enfrentar el diseño de una educación que no solo desconocía su cultura, sino que se planteaba el problema cultural solo em términos de modernidade¹².

As manifestações culturais pré-revolucionárias, de forma geral, refletiam a dominação da Espanha, em relação à ciência. A Espanha se mantinha atrasada em comparação com o restante da Europa, devido a demonstrações de conservadorismo religioso e ao cuidado de não ultrapassar os limites impostos pela igreja.

Na educação superior, há um certo avanço, a partir da fundação do Seminário San Basílio el Magno (1722), em Santiago de Cuba, da A Real y Pontificia Universidad de San Geronimo de La Habana (1728), e do seminário de San Carlos y San Ambrosio (1773). A transformação significativa da educação vai acontecer em 1793 com a fundação da Sociedad

¹² [e] por isso que compreender o pensamento pedagógico da república despojado dessa herança se resulta impossível. Toda questão de fundo é uma questão de origem. Sem esse precedente histórico e teórico, a nascente pedagogia cubana da república havia carecido de raízes necessárias para enfrentar o projeto de uma educação que não só desconhecia sua cultura, mas representava o problema cultural apenas em termos de modernidade (p. 157, tradução nossa).

Economica de Amigos del País, que abre novas possibilidades culturais e de participação crioula, o que auxiliou no avanço da educação em geral.

A Sociedad Economica de Amigos del País tinha o objetivo de elevar o nível de instrução da população e melhorar o sistema de ensino. Para essa tarefa, não se contava com muitos professores formados, mas com pessoas que se destacavam como educadores voluntários que eram premiados devido a sua capacidade. Contava-se inclusive com a contribuição de negros escravos, de maneira que “la falta de maestros contribuyó, en alguna medida, a romper lentamente las barreras que se imponía el racismo” (OPISSO *et al.*, 2010, p. 68).

De acordo com Jose Ramón Saborido (2018, p. 03), no discurso de abertura do 11º Congresso Internacional de Educación Superior Universidad,

[n]a segunda década do século XIX o presbítero Félix Varela no Colégio Seminario San Carlos y San Ambrosio realiza o que pode ser conhecido como prelúdio das reformas universitárias mediante o combate a escolástica, a introdução do racionalismo e o ensino experimental em ciências naturais e, sobretudo, a formação da juventude e a promoção de uma consciência nacional que conduziria meio século depois a luta pela independência.

Na primeira metade do século XIX, a Educação Superior era um patrimônio da elite, que, por muitas vezes, enviava seus filhos para estudar nos Estados Unidos e na Europa. Apesar da forte ingerência do colonizador, o processo educacional se desenvolve com a negação da condição de colônia, fomentando-se o patriotismo e produzindo-se uma cultura autônoma. Os professores que se dedicavam ao ensino buscavam ir além da mera repetição, imprimindo um sentido próprio para a educação na colônia. Para Opisso (2010, p. 68), “[l]a evolución de la cultura, la ciencia y la educación em la primera mitad del siglo XIX demuestra que lentamente se reafirmaban los rasgos de una sociedad nueva, portadora de elementos autóctonos, que negaba la existencia colonial¹³”.

O nacionalismo cubano se faz sentir mais forte na segunda metade do século XIX, quando a geração anterior havia influenciado fortemente a cultura e transferido a suas famílias esse legado. A luta pela independência estava sendo gestada e, dessa maneira, a educação na colônia se modifica.

¹³ "A evolução da cultura, da ciência e da educação na primeira metade do século XIX demonstra que as características de uma nova sociedade, portadora de elementos autóctones, que negavam a existência colonial, foram lentamente reafirmadas" (Tradução nossa).

La educación pública estuvo orientada desde los intereses oficiales, a tratar de alejar a los cubanos de las ideas independentistas, mantener el inmovilismo y legitimar la condición colonial a través de planes de estudio, programas y métodos de enseñanza y educación retrógrados destinados a formar sujetos dóciles, en cuya formación predominaba el rutinario y memorístico (OPISSO, 2010, p. 153).¹⁴

Existiam escolas privadas que se destinavam a uma elite que poderia pagar por elas e, portanto, obtinham uma educação melhor. Em 1880, é autorizado um Instituto de Segunda Enseñanza (Ensino Médio) em cada uma das seis províncias de Cuba. A Segunda Enseñanza recebe muitas críticas de diversos pedagogos, inclusive do proeminente Enrique José Varona, devido à ineficiência e à péssima qualidade do sistema.

Mala es nuestra enseñanza primaria, deficiente de un modo lastimoso la superior, pero buena si se comparan con la segunda enseñanza. Esta es pésima en la forma, pésima en el espíritu, pésima en el conjunto [...] Em cuanto a la manera de professar las asignaturas unas están totalmente descuidadas como la matemática, otras se enseñan según se hubiera podido hacer a mediados del siglo anterior, por ejemplo la historia y la mal llamada filosofía [...] (OPISSO, 2010, p. 154).¹⁵

No ano de 1884, ocorre o Primeiro Congresso Pedagógico, realizado em Matanzas. Na ocasião, tratava-se da formação de docentes conclamando para que eles se convertessem em “educadores de homens e não entretenedor de papagaios”¹⁶ (OPISSO, 2010, p. 153).

No período de 1899 a 1935, implementava-se novos planos de estudos de origem estadunidense, que não refletiam mudanças nos métodos de ensino. Permaneciam os métodos de memorização e demonstrava-se o interesse de dominação cultural.

En 1900 el destacado filósofo positivista e pedagogo Enrique Jose Varona, desde su cargo de Ministro, promueve una reforma universitaria favorable, y surgen nuevas carreras de ciencias naturales, técnicas y agropecuarias. Estas reformas inspiradas em las experiencias de las mejores universidades estadounidenses, quedaron inconclusas. A fin de cuentas, ellas no correspondían con el modelo neocolonial que nació bajo de la tutela de los Estados Unidos y apoyado por la burguesía cubana¹⁷ (CUBA, 2018, p. 03).

¹⁴ “A educação pública foi orientada por interesses oficiais, para tentar manter os cubanos longe das ideias pró-independência, manter a imobilidade e legitimar a condição colonial através de currículos retrógrados, programas e métodos de ensino e educação destinados a formar temas dóceis, em cuja formação predominou a memorização” (Tradução nossa).

¹⁵ “Mau é a nossa educação primária, deficiente de uma forma lamentável, o superior, mas boa se comparado com o ensino médio. Isso é terrível na forma, terrível no espírito, terrível no conjunto [...] Quanto a como ensinar os assuntos, alguns são totalmente negligenciados como matemática, outros são ensinados como se fazia em meados do século anterior, por exemplo, a história e a chamada filosofia” (Tradução nossa).

¹⁶ Esta expressão: “educadores de homens e não entretenedor de papagaios” refere-se ao tipo de ensino memorístico e acrítico que começou a se desenvolver em Cuba, diferente do que havia sido implementado até então.

¹⁷ “Em 1900, o proeminente filósofo e pedagogo positivista Enrique Jose Varona, de sua posição como Ministro, promove uma reforma universitária favorável e novas carreiras de ciências naturais, técnicas e agrícolas surgem. Essas reformas, inspiradas nas experiências das melhores universidades americanas, permanecerão

O magistério cubano consegue preservar do século anterior os valores pátrios e o entusiasmo pela liberdade. Em 1915, é aprovada a Escola Normal, que inicia a preparação de professores para os níveis de ensino básico. O censo de 1919 aponta que, nesse período, 38,4% da população em idade escolar encontrava-se em situação de analfabetismo. Essa era uma grande preocupação dos educadores e um entrave para o desenvolvimento da Educação Superior. De acordo com Rodriguez (2017, p. 04),

[e]l siglo XX cubano hereda la encrucijada y la enfrenta. La Real Universidad Literaria¹⁸ si bien bajo el influjo del positivismo proyectó y desarrolló la medicina y otros campos de la investigación científica en menor medida, en el terreno del análisis social mostraba una precariedad crítica, hija legítima de un largo proceso que se inició con la secularización en el siglo XIX, y que hizo que perviviera por más tiempo que el que se hubiese pensado, la concepción metafísica e la enseñanza retórica y verbalista.¹⁹

Em 1923, houve uma Reforma Universitária, que teve como líder Julio Antonio Mella, e que tentou abrir as portas da Universidade para o povo trabalhador mediante as ideias da Universidade Popular de José Martí.

Mella fue un estudioso y profundo conocedor de la Reforma de Córdoba y valoró altamente su importancia en el plano social y político, aunque advirtió que la transformación real de la Universidad e su vinculación definitiva con la sociedad solo serían posibles con un cambio social de naturaleza revolucionaria (SABORIDO, 2018, p. 04).²⁰

A produção intelectual, a partir de 1935, reflete a nova situação que o país está experimentando, o centro das atenções volta-se para o processo revolucionário. A educação espelha esse olhar e se revela como um importante campo de batalha em defesa da nação. Inicia-se um movimento conhecido por “Por la Escuela Cubana en Cuba Libre²¹”, em que se destacam figuras como Fernando Ortiz, Elias Entralgo, entre outros. O magistério cubano segue militando por uma tradição patriótica e nacionalista. Reivindicavam uma escola mais

inconclusivas. Afinal, eles não correspondem ao modelo neocolonial que nasceu sob a tutela dos Estados Unidos e apoiado pela burguesia cubana” (Tradução nossa).

¹⁸ Em 1842, o governo colonial espanhol aplica uma reforma universitária e a Universidade de La Habana deixa de ser “Real e Pontifícia” e passa a ser chamada de “Real e Literaria”.

¹⁹ “O século XX cubano herda a encruzilhada e a confronta. A Real Universidade Literária, embora sob a influência do positivismo, projetou e desenvolveu a medicina e outros campos da pesquisa científica em menor escala, no campo da análise social mostrou uma precariedade crítica, filha legítima de um longo processo que começou com a secularização. no século XIX, e que fez sobreviver por mais tempo do que se pensava, a concepção metafísica e ensino retórico e verbal” (Tradução nossa).

²⁰ Mella era um estudioso e profundo conhecedor da Reforma de Córdoba e valorizava muito sua importância no nível social e político, embora tenha advertido que a verdadeira transformação da Universidade e sua ligação definitiva com a sociedade só seriam possíveis como uma mudança social de natureza revolucionária.

²¹ Pela escola cubana o por Cuba livre.

moderna e científica, e uma grande conquista foi incluir no currículo a disciplina História de Cuba.

Na Educação Superior, as ofertas são ampliadas com novas universidades públicas e privadas: a Universidade de Marta Abreu em Santa Clara, fundada em 1948, a Havana Business Academy, fundada em 1936, e a Universidade de Santo Tomás de Villanueva, em 1953. As instituições americanas tinham o objetivo de fortalecer a influência norte americana na concepção pedagógica cubana.

A Revolução, quando triunfa, produz mudanças radicais em um país que sofria com as agruras de um capitalismo de exploração. No plano revolucionário, a educação tinha papel de destaque como elemento libertador essencial para a construção de uma nova nação. Partindo-se da concepção da ampla participação popular nas decisões, havia a necessidade de educar e politizar o povo. Sobre esse processo, Saborido (2018, p. 05) declara:

Em esse processo se fueran gestado los elementos de una nueva Reforma Universitaria, com um elevado protagonismo de los estudiantes, cuyas concepciones eran herdeiras de los propósitos de Córdoba y de las apeiraciones de las generaciones universitarias que, desde Mella hasta el querido presidente de la FEU Jose Antonio Echeverría, contribuyeron al triunfo revolucionario.²²

Diversas ações de transformação social foram executadas, sendo que todas enfatizavam a construção da concepção de nação e de indivíduo, influenciando, conseqüentemente, na concepção de educação de Cuba. “Comparando a outros setores, o da educação foi o que recebeu mais investimentos em programas e serviços entre os diversos campos que formam o complexo da política social.” (CESAR, 2005, p. 49). Estava se estabelecendo uma nova relação entre governo e sociedade.

Diferentemente do Brasil, que a cada período de sua história produz um tipo de educação e se ordena por diversas legislações e reformas, a educação cubana adota um caminho delineado desde o início da revolução e segue aperfeiçoando o seu ideal pedagógico. O ideal pedagógico cubano se pauta nos escritos de José Martí²³ e nos personagens que inspiraram a revolução. Concebe-se a sociedade como um espaço de direitos iguais no

²²Neste processo desenvolveram-se os elementos de uma nova Reforma Universitária, com um alto protagonismo dos estudantes, cujas concepções eram herdeiras dos propósitos de Córdoba e das aspirações das gerações universitárias que, desde Mella ao amado presidente da FEU José Antonio Echeverría, contribuiu para o triunfo revolucionário. Tradução livre.

²³ José Martí (28.01.1853-19.05.1895) nasceu em Havana e morreu no combate de *Dos Rios*. É conhecido como apóstolo da revolução por ser considerado mestre e autor intelectual da Revolução Cubana. Criador do Partido Revolucionário Cubano, foi também escritor renomado, orador, poeta, cronista de sua época, jornalista e educador. José Martí viveu quase toda sua vida fora de Cuba, desterrado, mas com ligações fortes e influência importante na luta pela libertação do povo cubano. Atuou em vários países (México, Guatemala, Venezuela) como jornalista e professor.

qual a educação seria condição de liberdade e de emancipação econômica e social, como pode ser observado na introdução da Constituição da República de Cuba,

[...] pelos membros da vanguarda da geração do centenário do nascimento de Martí, que, nutrido por seu ensinamento, nos conduziu à vitória popular revolucionária de janeiro; por aqueles que, com o sacrifício de suas vidas, defenderam a Revolução contribuindo para sua consolidação definitiva; por aqueles que cumpriram massivamente missões heróicas internacionalistas;
 GUIADO pela ideologia de José Martí e pelas idéias político-sociais de Marx, Engels e Lenin;
 NÓS DECLARAMOS nossa vontade de que as leis da República sejam presididas por este profundo anseio, finalmente alcançado por José Martí: "Eu quero que a primeira lei da nossa República seja o culto dos cubanos à plena dignidade do homem" (CUBA, 1976, Preâmbulo).

Para fins deste estudo, serão tratadas especificamente as políticas sociais cubanas referentes à educação. É importante considerar que a pedagogia cubana e a política educacional serão construídas a partir dos fundamentos revolucionários expressos por personalidades importantes, como José Martí, Fidel Castro e Che-Guevara. Nos primeiros meses do triunfo revolucionário, Fidel Castro se pronunciou a respeito da Reforma Universitária em um dos seus discursos.

Asi la Reforma Universitaria, como la depuración universitaria, son cuestiones esenciales. No há sido esa nuestra tarea, porque nosotros como gobierno no hemos intervenido ni pensamos intervenir, ni es necesario que intervenamos em estas cuestiones internas de la universidad. Hemos estado siempre em disposición de aprobar las leyes que faciliten o que conviertan em realidade jurídica el nuevo ordenamento universitario, pero há sido tarea propia de la universidad²⁴.

Ernesto Che Guevara também se pronuncia sobre esse processo, em 17 de novembro de 1959, na Universidade do Oriente, de acordo com Saborido (2018, p.06): “[a]lli considero a la Universidad la gran responsable del triunfo o la derrota, en la parte técnica, de este gran experimento social y económico que está llevando a cabo em Cuba”.

A ideia martiana de que a educação é a única via para se adquirir a plena liberdade norteia o conceito de educação que foi construído. A pedagogia cubana desse período busca inspiração na pedagogia socialista e nos autores da educação da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

²⁴ Portanto, a Reforma Universitária, assim como a refinação universitária, são questões essenciais. Essa não tem sido a nossa tarefa, porque nós, como governo, não intervimos nem pretendemos intervir, nem é necessário intervirmos nessas questões internas da universidade. Sempre estivemos dispostos a aprovar as leis que facilitam ou convertem a nova ordenação universitária em realidade legal, mas essa tem sido a tarefa da própria universidade. Discurso pronunciado por el comandante Fidel Castro Ruz, a su llegada a la Habana, en ciudad libertad, el 8 de enero de 1959. Informação retirada de: <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1959/esp/f080159e.html>.

A situação da educação cubana em 1959 era um desafio que os revolucionários precisavam enfrentar com urgência, de acordo com Rodríguez (2011, p. 45):

[a]s limitações da educação compreendiam, especialmente, as seguintes áreas: as idades infantis (educação pré-escolar); a especial, técnica e a profissional que se encontrava num nível muito precário de desenvolvimento; assim como a educação geral que não chegava a todos os estratos sociais.

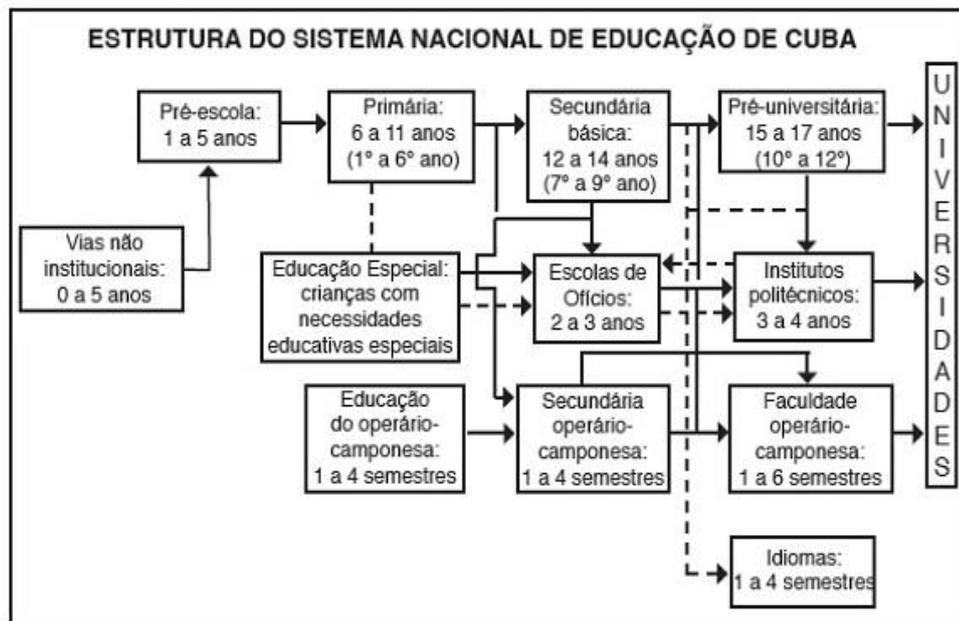
O nível de analfabetismo era, em média, de 23% nas zonas urbanas e de 40% nas zonas rurais, havia duas universidades públicas e uma privada e muitos professores não tinham como trabalhar devido à escassez de escolas. Era urgente a necessidade de uma reforma integral na educação. De acordo com Cesar (2005, p. 50),

[p]ara oferecer tão amplo serviço iniciou-se, já em 1960, um programa de construção e preparação de novos centros para todos os níveis educacionais: pré-universitário, de educação superior, de formação de professores, de educação técnica e profissional, que até 1981 aumentaram mais do que dobraram, assim como aumentou o orçamento destinado à educação.

Adotou-se o modelo europeu de organização escolar, contando com instituições específicas para cada nível e faixa etária correspondente:

- 1) Educação infantil, com o círculo infantil de zero a quatro anos de idade e pré-escolar aos cinco anos;
- 2) Escola primária, que atende dos seis aos 11 anos;
- 3) Escola secundária básica que atende de 10 a 12 anos;
- 4) Pré-Universitário, Escolas de Ofício, Secundário obreiro-campesina e Instituto Politécnico, atendendo a faixa etária de 15 a 17 anos.

Esse modelo se conserva até os dias atuais. A organização da educação cubana está representada na Figura 1.

Figura 1. Estrutura do Sistema Nacional de Educação de Cuba²⁵

Fonte: www.educuba.cu

No ensino básico, a erradicação do analfabetismo se deu no curto período de um ano, por meio da campanha de alfabetização que tinha como lema “Yo sí puedo”²⁶, que fez com que, em 22 de dezembro de 1961, Cuba fosse declarada território livre do analfabetismo. O sucesso dessa campanha foi o suporte para as posteriores conquistas na educação cubana. O nível de educação foi elevado com outros movimentos, como o curso de Educação para Adultos, a Batalha pela 6ª série²⁷ e a instauração de faculdades preparatórias que acolhiam os trabalhadores. “Em 1962, produziu-se a Reforma Universitária que é um marco histórico na educação superior cubana. O conhecido discurso de Ernesto Che Guevara sobre ‘O socialismo e o homem em Cuba’ foi a grande inspiração para direcionar o pensamento” (RODRIGUEZ, 2011, p. 46). R.M - jornalista (entrevista 3. Apêndice 3, p. 109), em entrevista a autora do trabalho, relata:

[n]o caso particular da minha geração, eu nasci no ano 59 no mesmo ano que Fidel Castro e os guerrilheiros tomaram o poder. E começa a mudança para a fase socialista, minha geração é a primeira geração formada inteiramente pela revolução. Eu nasci com a revolução no poder, nós não tivemos que trabalhar alfabetizando as pessoas, isto é trabalhar na campanha de alfabetização que foi nos anos 60, que foi uma campanha massiva para instruir o país porque havia um elevado percentual de analfabetismo. Essa campanha foi feita por meus pais, que foram os executores da revolução. Nossa geração foi absolutamente beneficiada com todas as reformas educacionais que vieram depois de 1959, por exemplo, eu recorro que em meus

²⁵ Informações encontradas em: www.educuba.cu

²⁶ Eu posso (Tradução nossa).

²⁷ A Batalha pela 6ª série foi um movimento empreendido logo após o movimento em prol da alfabetização, buscava conduzir todos os recém alfabetizados a este nível de ensino.

estudos... veja, agora em Cuba se estuda primária que vai até o sexto grau, depois secundário que vai do sétimo ano nono, e pré-universitário que vai até os doze graus, depois passa a universidade.

A Reforma Universitária instituiu um sistema de bolsas que possibilitou que filhos de operários e camponeses pudessem ter acesso a educação superior, e foi criada uma Comissão para promoção e desenvolvimento de pesquisa científica na universidade. A organização estatal da educação superior se dá por um ministério próprio, separado do ensino básico, proporcionando atenção diferenciada ao nível superior de ensino. Assim, os Ministérios cubanos relacionados à educação se organizam conforma a Tabela 2.

Tabela 2. Divisão dos Ministérios em Cuba segundo a Constituição de 1976.

Sigla	Organismo responsável	Área de estudo
MÊS	Ministerio de la Educacion Superior	Ciências Técnicas, Ciências Naturais e Matemáticas, Ciências Sociais e Humanísticas, Ciências Agropecuárias e Economia
MINED	Ministerio de la educación	Ciências pedagógicas
MINSAP	Ministerio de la Salud Pública	Ciências Médicas
MIC	Ministerio de la informática y de las Comunicaciones	Informática e Comunicações
MINCULT	Ministerio de la cultura	Arte
CITMA	Ministerio de La Ciencia, Tecnologia y Medio Ambiente	Ciencia e tecnologia nuclear
INDER	Instituto Nacional de Deporte, Cultura Física e Recreación	Cultura Física
ONDI	Oficina Nacional de Diseño Industrial	Desenho Industrial e Informacional
MININT	Ministerio Del Interior	Ciencias Militares
MINFAR	Ministerio de las Fuerzas Armadas Revolucionárias	Ciencias Militares
MINREX	Ministerio de las Relaciones Exteriores	Relações Internacionais (Pós-Graduação)
PCC	Comité Central del Partido Comunista Cubano	Ciencias Politicas (Pós-Graduação)

Fonte: Trojan (2008, p. 57).

Para Saborido (2018, p. 07), a Reforma encaminhou a universidade a novos rumos, entre eles a maior articulação entre a universidade e as necessidades de desenvolvimento do país. Particularmente, as carreiras universitárias passam a se vincular mais fortemente ao desenvolvimento do país.²⁸ Estende-se o *locus* universitário, professores e estudantes se expandiram por todo país vinculando-se aos projetos em vigência. Produziu-se uma grande mobilidade social, da qual participaram estudantes e professores, que terminaria por modificar

²⁸ Em Cuba, há uma correspondência ordenada entre trabalho e educação, os cursos universitários são abertos diante da necessidade de mão de obra profissional demandada pelo país. Assim mantêm-se a garantia de postos de trabalho aos universitários que concluem seus cursos. Estes estudantes são encaminhados, pelo Estado, a empregos dentro da sua área de atuação.

radicalmente a universidade e a confirmaria como espaço da jovem revolução. Criou-se a base institucional da investigação universitária sobre um consenso em torno da necessidade de se incorporar a investigação e a formação de alto nível na vida universitária.

A década de 1970 foi marcada pela universalização do ensino, com a criação de cursos para trabalhadores nas universidades do país, com a construção de novas instalações educacionais, com o aperfeiçoamento da vinculação do estudo com o trabalho e com o incremento das escolas do campo (CESAR, 2005). Em abril de 1971 acontece o primeiro Congresso Nacional de Educação e Cultura, e em 1972 é criado o Centro de Desenvolvimento Educativo, que iria dirigir as mudanças na educação geral – pré-escolar, especial, técnico, profissional, educação de adultos e formação de professores. De acordo com Rodriguez (2011), a criação desse Centro foi precedida por um encontro entre educadores cubanos e especialistas soviéticos e alemães que resultou no Diagnóstico e Prognóstico Científicos da Educação, oportunizando aprendizagens que compuseram o pensamento pedagógico cubano. Os objetivos da educação cubana se explicitam na Tese de Política Educacional construída em dezembro de 1975 quando do Primeiro Congresso do Partido Comunista, oficializando-se a pedagogia marxista-leninista agregada ao pensamento educativo martiniano.

El sistema nacional de Educación implementara, ajustándolo a correspondientes niveles, el estudio del marxismo-leninismo, concediéndole el peso específico propio de su carácter de principio e de su trascendente importancia para la formación ideológica y la cultura política de estudiantes y trabajadores²⁹ (ROJAS, 1978, p. 386).

Entre 1976 e 1985, ocorre o Primeiro Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação dirigido pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas (ICCP), que estruturou o Sistema Nacional de Educação por meio da elaboração de planos, programas de estudos, livros textos e materiais escolares, executa-se uma modificação na Formação de Professores e providenciam outros ajustes necessários. No ano de 1976, foi criado o Ministério da Educação Superior.

A Constituição da República de Cuba foi aprovada em 24 de fevereiro de 1976 e nela reafirmaram-se os princípios da Tese de Política Educacional no sentido do tipo de homem que se desejava formar. “Já na década de 80 foi vencida a Batalha pela 6ª série e no XIV Congresso da Central dos Trabalhadores de Cuba (CTC) foi proposto como tarefa para o movimento operário que em 1985 se lutasse pela conclusão da 9ª série” (CESAR, 2005, p.64).

²⁹ O sistema nacional de educação implementará, ajustando-o aos níveis correspondentes, o estudo do marxismo-leninismo, concedendo o peso específico de seu caráter de princípio e sua importância transcendente para a formação ideológica e a cultura Política do estudante e do trabalhador. Tradução livre

A chamada Batalha pela 6ª série foi uma campanha lançada logo após o processo de erradicação do analfabetismo e que tinha por objetivo universalizar o ensino até esse nível.

O segundo Aperfeiçoamento do Sistema Nacional Cubano inicia-se no período de 1986 e vai até 1990, quando se celebra o primeiro Congresso Internacional de Pedagogia. O chamado “Período Especial³⁰”, datado de 1991 a 2000, “pode ser denominado de luta pelo fortalecimento do trabalho ideológico do ensino” (RODRIGUEZ, 2011, p.50), buscando-se manter as conquistas da educação e o nível de qualidade.

Entre 2001 e 2005, mudanças substanciais são acrescentadas a essa caminhada pela educação, como a Batalha das Ideias,³¹ o uso de tecnologias aplicadas à educação, inclusive utilizando a televisão com finalidade educativa, como os ‘Programas Universidade para Todos’ e ‘Mesa redonda’. Na educação superior, há um sistema amplo e acessível de pós-graduação, mestrados e doutorados em diversas modalidades e em Ciências da Educação e Pedagógicas. O ano de 2010, por sua vez, inicia-se com o seguinte panorama:

[n]ão existe analfabetismo. O nível de escolaridade média da população cubana se aproxima a 10 graus, e antes de 1959 era de apenas 3 graus. Há em Cuba 11,2 milhões de habitantes e nos últimos anos se formou quase 1 milhão de universitários. Não existe atraso escolar. Isso se evidencia ao repararmos que 99,4% das crianças que cursam o ensino básico tem entre 6 e 11 anos (RODRIGUEZ, 2011, p. 52).

A educação superior tem obtido grandes avanços a partir das primeiras reformas após a revolução. Um dos desafios enfrentados no momento é a conciliação entre quantidade e qualidade. Existe uma campanha pela universalização da Educação Superior que visa aumentar ainda mais o ingresso de estudantes no nível superior de ensino, o que conduz a se considerar estratégias para que a qualidade do ensino seja mantida.

Porém, Saborido (2018) afirma que, das dificuldades originais que permeavam a educação superior cubana, grande parte tem sido solucionada ao longo desse meio século. Como resultado desse desenvolvimento, pode-se apontar:

1) A vinculação da universidade com a sociedade no intuito de se favorecer o desenvolvimento socioeconômico;

³⁰ O período especial ocorre com a dissolução da antiga União Socialista Soviética no início dos anos 90 e que afetará diretamente a economia cubana. Esta política de sobrevivência foi nomeada “período especial em tempo de paz”, que nada mais é que um conceito político-econômico expressando vontade de combater a crise econômica com o próprio esforço e energia no país para enfrentar difíceis circunstâncias e encontrar alternativas eficazes para resolver, sem trair o socialismo pelo qual tanto havia sido combatido (CUBA, 2018).

³¹ A Batalha de Ideias agrupa mais de 179 programas que estão presentes na maioria das esferas sociais e econômicas de Cuba, projetos que visam elevar as condições de vida da população. Para maiores informações consultar: <https://www.ecured.cu/Batalla_de_ideas>.

- 2) A formação de profissionais de distintos campos do saber segundo as demandas do país;
- 3) A presença da tecnologia, ciência e inovação no processo universitário, tanto na geração de conhecimento como de sua socialização;
- 4) O amplo acesso a educação superior, honrando o direito pela educação, previsto na Constituição de Cuba, permitindo que todo jovem que deseja possa alcançar o nível superior.

Atualmente, Cuba conta com 50 universidades distribuídas ao longo do país e 126 centros universitários municipais articulados com as universidades maiores.³² Para Saborido (2018, p 10),

[e]l modelo de universidad que venimos construyendo se define como humanista, moderna y universalizada; científica, tecnológica e innovadora; Integrada a la sociedad, con su setor productivo, sus territorios y comunidades; comprometida con la construcción de una nación soberana, independiente, socialista, democrática, próspera y sostenible. La mencionada ubicuidad de la educación superior, el potencial humano que reúne y su creciente capacidad de producir, diseminar y contribuir al uso social de los conocimientos, junto a su permanente disposición a participar activamente en el desarrollo del país, la convierte en un actor relevante de las transformaciones que hoy tienen lugar.³³

A partir de 2011, Cuba passa por um processo denominado “Actualización del modelo económico y social cubano” em que os universitários têm participação ativa por meio dos comitês e federações. De acordo com Saborido (2018, p. 11),

[e]n todo esse proceso está fuertemente involucrada la educación superior. Vale decir que la Actualización se ha distinguido por un amplio proceso de consulta popular que se vienen adoptando. Junto a esto, los profesores e investigadores universitarios han participado activamente en la elaboración de las políticas³⁴.

De acordo com os Lineamentos³⁵ de la política económica y social del partido de la revolución para el período 2016-2021, em seu capítulo 4, sobre Política Social, apresenta a intenção de manter a educação gratuita em todos os níveis, assim como outros bens sociais.

³² Dados fornecidos no 11 Congresso Internacional de Educação Superior 2018

³³ [E] Lo modelo universitario que temos construido é definido como humanista, moderno e universalizado; Científico, tecnológico e inovador; Integrado à sociedade, com seu setor produtivo, seus territórios e comunidades; Comprometidos com o desenvolvimento de uma nação soberana, independente, socialista, democrática, próspera e sustentável. A ubiqüidade acima mencionada do ensino superior, o potencial humano que reúne e sua crescente capacidade de produzir, disseminar e contribuir para o uso social do conhecimento, juntamente com sua permanente vontade de participar ativamente no desenvolvimento do país, o se torna um ator relevante nas transformações que agora ocorrem hoje (Tradução nossa).

³⁴ “en todo o processo de esse está fortemente envolvido no ensino superior. Vale a pena dizer que a atualização foi distinguida por um amplo processo de consulta popular que foi adotado. Juntamente com isso, os docentes e pesquisadores universitários participaram ativamente da elaboração das políticas” (tradução nossa).

³⁵ Os Lineamentos de La política econômica e social del partido da revolución consistem nos planos de governo para determinado período são estabelecidos após participação da sociedade nas associações e federações.

116 - Impulsar el desarrollo integral y pleno de los seres humanos. Continuar consolidando las conquistas de la Revolución, tales como el acceso a la atención médica, la educación, la cultura, el deporte, la recreación, la justicia, la tranquilidad ciudadana, la seguridad social y la protección mediante la asistencia social a las personas que lo necesiten (p.21);³⁶

117- Aunar los esfuerzos de las instituciones educativas, culturales, organizaciones políticas, de masas, las formas asociativas sin ánimo de lucro y de los medios de comunicación masiva, en todas sus expresiones y de aquellos factores que influyen en la comunidad y en la familia, para cultivar en la sociedad el conocimiento de nuestra historia, cultura e identidad, y al propio tiempo la capacidad para asumir una posición crítica y descolonizada ante los productos de la industria cultural hegemónica capitalista (p. 21).³⁷

Ademais, no discurso de abertura do XI Congresso Internacional Universidad 2018, Saborido (2018, p. 19) reafirma a intenção de Cuba em prosseguir lutando para que a Educação Superior continue a fazer parte do direito do cidadão e não se transforme em produto de mercado.

Librar una batalla exitosa contra la mercantilización y Transnacionalización neoliberal de la educación superior, se mantiene como um desafio de las universidades em le nuevo escenario. A las políticas públicas les corresponde establecer mecanismos legales y regulaciones oficiales, em concertación com las universidades, para evitar la pérdida de soberania que ello implicaría, además de custinamientos legítimos em cuanto a calidad y pertinência.³⁸

Percebe-se que há uma preocupação grande em se cumprir a agenda 2030 e os desafios lançados na Reforma de Córdoba, de forma que Cuba esteja envolvida com desenvolvimento de qualidade em consonância com o mundo globalizado, sobretudo na América Latina e Caribe. Os esforços confluem para que Cuba sempre esteja à frente das exigências e dos planejamentos da Unesco, mas de maneira autônoma, sem a necessidade de mercantilizar a educação e, sobretudo, mantendo-a como um bem público e direito fundamental do cidadão cubano. Essa percepção se revela nas falas dos moradores locais:

³⁶ Promover o desenvolvimento integral e pleno dos seres humanos. Continuar a consolidar as conquistas da revolução, como o acesso a cuidados de saúde, educação, cultura, esporte, recreação, justiça, tranquilidade cidadã, segurança social e proteção através da assistência social para Pessoas que precisam.

³⁷ “Unir os esforços das organizações educacionais, culturais, políticas e de massa, as formas associativas sem fins lucrativos e os meios de comunicação massivo , em todas as suas expressões e os fatores que influenciam a Comunidade e o Família, cultivar na sociedade o conhecimento de nossa história, cultura e identidade, e ao mesmo tempo a capacidade de assumir uma posição crítica e descolonizada diante dos produtos da indústria cultural capitalista hegemônica” (Tradução nossa).

³⁸ “Para entregar uma batalha com sucesso contra a mercantilização e transnacionalização neoliberal da educação superior, permanece como um desafio das universidades no novo cenário. Para as políticas públicas corresponde estabelecer mecanismos jurídicos e regulamentos oficiais, em acordo com as universidades, para evitar a perda de soberania que isso implica, além de custeamentos legítimo em termos de qualidade e pertinência” (Tradução nossa).

[a] vontade política se expressa numa transformação radical do sistema de ensino, aqui não houve mais colégio católico, colégio privado, aqui todo mundo tem a oportunidade de aprender, cada um vai chegar até onde sua capacidade permite. Há pessoas que quando triunfou a revolução eram analfabetos e hoje são doutores em ciência (R.M - Jornalista - Informação verbal, entrevista 03. Apêndice 3, p. 120)

Não obstante as persistentes desigualdades sociais e econômicas, a Educação Superior em Cuba segue buscando solução para os seus problemas de acesso, inclusão e permanência, e busca também “propiciar el desarrollo de una educación primaria e secundaria pública de calidad para todos, que posibilite mejores desempeños em el nivel superior”³⁹ (CUBA, 2018, p. 16). Para o professor D.V- professor universitário, a educação em Cuba

[t]em alta qualidade, sobretudo se se compara com a maioria dos países da América Latina, está anos luz da educação brasileira pública. O que aconteceu foi que nos anos 90 a educação cubana começou a sofrer com a falta de recursos, por causa do bloqueio que os Estados Unidos implementou, e a falta de apoio dos países do campo socialista que passaram a ser capitalistas e se somaram ao bloqueio (D.V. Informação verbal, entrevista 1. Apêndice 6, p.134).

O investimento permanente em educação, apesar das dificuldades econômicas geradas por embargos e bloqueios impostos pelos Estados Unidos, tem como objetivo não somente a qualidade no mercado de trabalho, com crescimento e aperfeiçoamento dos trabalhadores, mas primordialmente o direito social de acesso à educação e cultura, irrestrita e igualitária a todos os cidadãos.

³⁹ “Propiciar o desenvolvimento de uma educação primária e secundária pública, de qualidade para todos, que possibilite melhores desempenhos em nível superior” (Tradução nossa).

2 EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE – A INFLUÊNCIA DA UNESCO

O ano de 2018 é especialmente significativo para a reflexão sobre a Educação Superior. Cumpre-se o centenário da Reforma de Córdoba⁴⁰ na Argentina (1918), o cinquentenário da revolta estudantil de Paris de 1968⁴¹, e os 20 anos da Conferência Mundial sobre a Educação Superior⁴² (CMES) em 1998. Ainda que se tenha discutido muito sobre os rumos da educação superior, há impasses não solucionados até hoje. Dentre alguns podem ser citados a questão do acesso, do financiamento e do direito à Educação Superior. No histórico desses movimentos encontram-se avanços e também momentos de limbo, que tornam as questões educacionais um desafio nacional e internacional, por arrastarem problemas não solucionados a um século

Em Córdoba, houve uma reação da universidade contra o isolamento da academia em relação aos problemas sociais, busca-se, nesse momento, liberdade acadêmica e autonomia universitária. Em Paris, os estudantes buscavam uma universidade mais aberta e inclusiva, resultando no documento “Aprender a Ser” editado pela Unesco e que influenciou as mudanças da educação de todo o mundo. “O documento elaborado pela comissão Faure influenciou os rumos da educação universal nas últimas décadas do século XX” (MENEGHEL, 2018, p.25). A conferência sobre Direitos Humanos de dezembro de 1966 anuncia a necessidade de desenvolvimento e acesso à Educação Superior: [a] educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente pela implementação progressiva do ensino gratuito, conforme o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966).

A Unesco constitui um organismo criado logo após a Segunda Guerra Mundial, que tem por objetivo a garantia da paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, por meio do acompanhamento do desenvolvimento mundial e do auxílio aos 193 países

⁴⁰A Reforma Universitária de Córdoba, também conhecida como Reforma Universitária de 1918, foi um movimento estudantil que se iniciou na Universidade Nacional de Córdoba (Argentina) em 21 de junho de 1918. O movimento lutava contra o conservadorismo, elitismo e buscava maior autonomia universitária. Informações retiradas de: <http://iela.ufsc.br/jornadas-bolivarianas/xiii-edicao>.

⁴¹Maior de 1968 ficou mundialmente conhecido por ter sido o mês no qual manifestações – primeiro estudantis e depois de trabalhadores – espalharam-se pela França. Esses protestos foram iniciados por insatisfação dos estudantes com o sistema educacional francês e logo ganharam uma proporção que chegou a abalar a estabilidade da Quinta República Francesa. Maio de 1968 tornou-se um ícone do fervor revolucionário em todo o mundo. Informações retiradas de: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/maio-1968.htm>.

⁴²O documento pode ser consultado em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>

membros na busca por soluções aos problemas que desafiam as sociedades. Atua nas áreas de Educação, Ciências Naturais; Ciências Humanas e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação. Tem por atividade o desenvolvimento de

[...] projetos de cooperação técnica em parceria com o governo – União, estados e municípios –, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na **formulação de políticas públicas** que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros da Organização.⁴³

Em relação à educação, em especial, a Unesco considera como foco de sua atuação

[...] auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, a Organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de **políticas nacionais de educação**, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países⁴⁴ (grifos nossos).

No contexto deste trabalho, pode-se compreender o termo *políticas públicas* em um plano mais geral, como aponta Azevedo (1997), considerando-se as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que tem no Estado o *locus* de sua condensação. Considera-se, ainda, os recursos de poder que operam na definição dessas políticas e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente. As políticas públicas constituem-se também como um elemento estrutural das economias de mercado, e se estruturam entre a sociedade e o Estado na correlação das forças que disputam e norteiam os interesses de cada sociedade.

Os países aqui analisados têm organizações político econômica bastante distintas, e vão conduzir a implementação de políticas públicas de maneira diversa: no caso do Brasil, um país de democracia capitalista neoliberal, e, em contrapartida, Cuba, considerada democrático socialista. Essa diferença será explicitada adiante, quando discutirmos a condução da Educação Superior nos dois países e na maneira como a Unesco irá influenciar a implementação das políticas públicas. No caso do Brasil, a influência da Unesco e de vários outros organismos internacionais se faz sentir de forma mais incisiva devido à política de estado capitalista neoliberal e de dependência do capital estrangeiro. De acordo com Melo (2003, p. 113),

⁴³ Informações retiradas de: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/> (Grifos nossos).

⁴⁴ Idem

[u]ma nova correlação de forças sociais se consolida no sentido da mundialização do capital; rearticulando regiões e países em torno a alianças que integram interesses domésticos e internacionais, nem sempre vantajosas para os países em desenvolvimento. Nesse movimento histórico, o papel dos organismos de fomento internacionais se torna cada vez mais central na busca pela hegemonia de um projeto social na ótica do capital. O projeto neoliberal vai tomando a força do consenso na implantação dos ajustes e reformas política econômica para os países latino-americanos.

Os ajustes econômicos necessários à política capitalista incluem a formação de mão de obra qualificada como um fator de desenvolvimento essencial ao crescimento da indústria. O período pós-Guerra Fria foi marcado pela integração dos países latino-americanos ao bloco capitalista, de forma a se dissipar o risco do socialismo e do comunismo no continente. A revolução de 1958, em Cuba, fez com que “o ímpeto pela integração americana se tornasse mais urgente do ponto de vista dos interesses norte-americanos e novas ações fossem realizadas no sentido da interdependência entre os países. Dessa forma, o sistema político cubano permite uma maior autonomia do estado em torno dos objetivos educacionais, já que não comunga do mesmo viés político-econômico. Porém, Cuba aparece nos relatórios da Unesco, participa dos encontros e permite até certo ponto parcerias no desenvolvimento da educação.

Tanto Cuba como o Brasil são considerados membros fundadores da ONU e membros da Unesco. Esses dois organismos realizam encontros e conferências internacionais envolvendo acordos e estratégia de ações consensuais atrelados a financiamentos. De acordo com Melo (2003, p. 128),

[a] Unesco participa como condutora político-ideológica principal das reformas educacionais na América Latina; não como autônoma ou dominante na implementação de suas diretrizes – visto que a partir dos anos 80 suas ações começam a se confundir com as ações do BM, tanto na condução das reformas, quanto na dependência de financiamento – mas como órgão que opera, que projeta, implementa e dirige estas reformas.

Na Conferência Mundial sobre Educação Superior realizado pela Unesco (CMES) de 1998, o tema da Educação Superior é tratado como direito e como bem público. Nesse encontro, que busca nortear os rumos da educação mundial, conclui-se que a busca por soluções para os desafios da sociedade depende do investimento sério em educação, incluindo-se a educação superior. A educação se apresenta como uma possibilidade de minimizar os enormes abismos sociais e assegurar a dignidade para a população mais carente.

Tudo isso está conforme o diagnóstico encontrado no artigo 6 da Declaração de 1998 e nos documentos das Nações Unidas sobre os objetivos do milênio, onde se aborda sempre a necessidade de promoção de ações para o ensino primário atingir a todos, para erradicar a pobreza e a fome, promover a igualdade entre os gêneros e a autonomia da mulher, reduzir a mortalidade infantil, melhorar a saúde materna, impedir a AIDS, a malária e outras doenças, garantir a sustentabilidade do meio ambiente, estimular uma colaboração mundial em benefício do desenvolvimento (MENEGHEL, 2018, p. 27).

A partir dessa conferência, pode-se observar um afrouxamento na discussão sobre a gratuidade da Educação Superior, muito embora os discursos estejam sempre pautados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (DUDH) que considera basilar o princípio de dignidade do ser humano e apresenta a educação como direito inalienável, extensivo a educação superior gratuita.

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.⁴⁵

A Conferência Mundial Sobre Educação Superior originou a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 2009). O documento reconheceu, no seu preâmbulo, a grande demanda por Educação Superior e a diversificação do sistema. Apontou, ainda, a maior consciência sobre a relevância desse nível de ensino para o desenvolvimento sociocultural, econômico, bem como para a construção do futuro, assinalando que as novas gerações devem estar devidamente preparadas, com novas habilidades cognitivas e relacionais.

A análise das duas Declarações (UNESCO, 1998; 2009) mostra que alguns princípios neoliberais começam a ser adotados concomitantemente à crítica da mercantilização da educação superior. Cabe analisar alguns pontos tratados nesse documento que refletirão posteriormente em uma mudança radical na forma como se percebe a Educação Superior como direito. Em seu preâmbulo, o documento afirma que:

[a] educação superior compreende todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado (UNESCO, 1998, n.p.)

⁴⁵ Informações retiradas de: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm

Essa flexibilização pelo que se considera por Educação Superior possibilita ampliar o acesso ao ensino pós-secundário com diversos tipos de formação, mas, em contrapartida, gera dois tipos de formação: uma para elite e outra para mão de obra qualificada. Tal hierarquização da Educação Superior produz dois tipos de instituições de ensino, uma voltada para a pesquisa (que é de acesso mais difícil e busca os melhores estudantes) e outra voltada para o ensino das qualificações requeridas pelo mercado de trabalho.

A diversificação na formação superior, de acordo com Calderón, Pedro e Vargas (2011), visa atender aos interesses do mercado constituindo-se como um ‘serviço’ e assim é considerada no âmbito da Organização Mundial do Comércio. Considerando que essa diversificação abre possibilidades de criação de vasto mercado privado de formação, em geral barato, de amplo acesso, de cunho técnico pragmático, sem o compromisso com a pesquisa.

O processo de mercantilização do Ensino Superior, e a consequente institucionalização do mercado de Ensino Superior, é um processo paulatino que tem gerado grandes resistências diante do questionamento das bases que sustentam o modelo de universidade de pesquisa (CALDERÓN; PEDRO; VARGAS, 2011, p. 1186).

Ao mesmo tempo que a CMES de 1998 critica a mercantilização da educação superior, ela abre a possibilidade para que a iniciativa privada possa explorar esse campo, considerado dispendioso para o suporte apenas estatal. Assim, os conceitos se modificam (de direito para bem público) e também se flexibilizam, de forma que se consiga coordenar as parcerias agora estabelecidas. Calderón, Pedro e Vargas (2011 p. 1185) denunciam essa metamorfose no discurso da Unesco e conclamam a observação dos interesses subjacentes a este discurso.

Embora, em 1998, essa organização se tenha oposto às teses do Banco Mundial, defendendo a responsabilidade do Estado pelo Ensino Superior, passada uma década, a Unesco passa a incorporar e aceitar, como válidos, princípios neoliberais aplicados à Educação Superior, valorizando o conceito de RSES⁴⁶ enquanto princípio ético que tenta equilibrar-se na tensão entre a educação como direito humano e como serviço comercial. O neoliberalismo avança no campo da hegemonia, do consenso; a Unesco se metamorfoseia, adaptando-se ao que parece ser irreversível: a vitória da educação como serviço comercial no marco da Organização Mundial do Comércio [...].

Para Bernheim e Segrera (2018), o Banco Mundial e outros organismos internacionais assumiram a hegemonia diante da expansão quantitativa da Educação Superior como um corpo doutrinal que facilitou o consenso e conduziu a Unesco a adoção de uma nova agenda.

⁴⁶ RSES – Responsabilidade social da educação superior.

As mudanças empreendidas na “diversificação das IES, fontes de financiamento, incentivos a pesquisa e outras reformas, não resolveram os problemas da falta de qualidade, equidade e obsolescência curricular” (BERNHEIM; SEGRERA, 2018, p. 73). Azevedo (1997, p. 62) pondera sobre a questão das políticas públicas e chama a atenção para uma importante reflexão sobre os condicionamentos das políticas:

[...] trata-se da consideração da dimensão da política domínio (*a politics*) no condicionamento da política (*a policy*) ou plano de ação para cada setor. Neste sentido deve-se considerar que os grupos que atuam e integram cada setor, vão lutar para que suas demandas sejam atendidas e inscritas nas agendas dos governos. E estas lutas serão mais ou menos vitoriosas, de acordo com o poder de pressão daqueles que dominam o setor em cada momento.

Cabe refletir sobre até que ponto essa participação da iniciativa privada pode ser uma armadilha e pode negar anos de luta em prol da autonomia da Educação Superior e do seu acesso. Até que ponto a autonomia universitária, tão conclamada em Córdoba, não estaria em risco uma vez que os grandes conglomerados multinacionais de educação professam um pensamento único e uma visão econômica de educação? Para Melo (2003 p.01),

[...] existe um projeto neoliberal de sociedade e de educação que se consolida de formas específicas, desde os anos 70, como um projeto hegemônico, no Brasil, na Venezuela na América Latina e Caribe e no mundo, como elemento de um processo de mundialização do capital, modificando nossas vidas e interferindo no planejamento e realização de nossas políticas educacionais.

A despeito dos acordos e das convenções que preocupam-se com a internacionalização do bem-estar mundial e do desenvolvimento social, encontram-se as influências de instituições econômicas que controlam os rumos da educação. Entre elas, pode-se citar o Banco Mundial (BM), a Organização para cooperação e desenvolvimento econômico (Ocde), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), e inúmeras empresas multinacionais. Não se pode negligenciar o forte interesse e a participação desses organismos nos rumos da educação e sua influência nas orientações da Unesco. De acordo com Melo (2003, p. 118):

[d]o ponto de vista das propostas econômicas, políticas e sociais do BM e do FMI, a educação surge como eixo das ações de redução da pobreza, pelo incremento individual de capital humano, ou seja: ao tentar sua qualificação ou requalificação para o trabalho – por meio da aquisição de competências habilidades e valores – cada pobre ‘pode estar aumentando’ suas possibilidades de emprego remunerado e

produtivo, além de garantir uma melhor qualidade de vida, a partir de conhecimentos adquiridos [...], o que contribuiria assim, para o desenvolvimento e crescimento do seu país.

O relatório do Banco Mundial (2000) propõe o compartilhamento da Educação Superior com o setor privado: “[t]ambién los modelos de financiamiento tendrán que adaptarse, desplazándose hacia una modalidad flexible que recurra a fondos públicos y privados” (p. 65)⁴⁷. A diversificação nas formas de financiamento propostas pelo relatório inclui o pagamento da educação pelos estudantes.

No existe acuerdo respecto de quién debiera asumir la responsabilidad de generar estos recursos, y el Grupo Especial no analizó este importante tema. No obstante, el sentido común indica que los beneficiarios -estudiantes, firmas privadas y el público han de compartir dicha responsabilidad (THE WORLD BANK, 2000, p.109).⁴⁸

Por mais que a Unesco procure minimizar a influência mercadológica na educação, não se pode negar que a Educação Superior cada vez mais caminha a um afinamento ideológico com a sociedade capitalista. No relatório da CMES de 2009, a responsabilidade pela manutenção da Educação Superior e por sua viabilização é dividida com todas as esferas da sociedade, atendendo à sugestão e à orientação do Banco Mundial. Paulatinamente, o peso de responsabilidade do Estado passa a ser distribuído a ponto de chegar ao Estado Mínimo.

Considerando que a transformação e expansão substancial da educação superior, a melhoria de sua qualidade e pertinência, e a maneira de resolver as principais dificuldades que a afligem exigem a firme participação não só de governos e instituições de educação superior, mas também de todas as partes interessadas, incluindo estudantes e suas famílias, professores, o mundo dos negócios e a indústria, os setores públicos e privados da economia, os parlamentos, os meios de comunicação, a comunidade, as associações profissionais e a sociedade, exigindo igualmente que as instituições de educação superior assumam maiores responsabilidades para com a sociedade e prestem contas sobre a utilização dos recursos públicos e privados, nacionais ou internacionais (UNESCO, 2009).

De acordo com Melo (2003 p.94),

[e]sta parceria com ‘setores e organizações’ da sociedade tem, no entanto, características muito sutis de ordenamento e harmonização da própria sociedade no processo de ‘aceitação e implantação’ das próprias sugestões do BM, envolvendo o conceito de ‘democratização’.

⁴⁷ “Também os modelos de financiamento terão que adaptar-se, movendo-se rumo a uma modalidade flexível que se destina a fundos públicos e privados ” (Tradução nossa).

⁴⁸ “Não há acordo sobre quem deve assumir a responsabilidade de gerar esses recursos, e o painel não explorou essa questão importante. No entanto, o senso comum indica que os beneficiários-estudantes, empresas privadas e o público devem compartilhar tais responsabilidades” (Tradução nossa).

Nos relatórios da Unesco analisados, pode se observar que o conceito sobre o direito e responsabilidade em relação à educação passa por modificações. Na DUDH a educação é um direito inalienável, devendo ser gratuita, de responsabilidade do Estado, e acessível a todos os cidadãos até a última etapa de ensino, que é a educação superior. Na primeira CMES, a educação passa a ser considerada como bem público e a responsabilização por sua viabilidade é dividida com a sociedade civil e com financiamento privado, como pode se observar na citação anterior. Em seu artigo 14, a CMES reforça essa ideia, “[o] financiamento da educação superior requer recursos públicos e privados” (UNESCO, 1998) Isso dito em 1998 poderia parecer um exagero, mas hoje, em 2018, sabe-se que o Estado comporta-se como um agente de supervisão da educação nos países de economia capitalista neoliberal.

Tal fato não será observado em Cuba, que, por ser um país de economia socialista e que tem a educação como um serviço exclusivamente estatal, proporciona educação gratuita e extensiva a todos os cidadãos. Entretanto, apesar de receber influências das resoluções das Conferências, participar das reuniões e dos resultados de ranqueamento, Cuba sempre desenvolveu um projeto próprio de educação a partir da Revolução de 1959. No que se refere às metas da Unesco de Educação Para Todos, Cuba sempre apresenta resultados superiores ao proposto e está a frente em sua concepção de educação como direito inalienável. De acordo com Micheloto (2010, p.21), “[p]ercebe-se um empenho em evitar anacronismos, em tentar acompanhar as novidades da Unesco e pelo uso de modernos meios tecnológicos, ao mesmo tempo em que os valores revolucionários são insistentes e constantemente reforçados [...]”. Na Declaração final da Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e Caribe em 2008, esse princípio será lembrado pela comissão cubana: “[e]n Cuba compartimos los esfuerzos por consolidar a la educación superior como un bien público social, un derecho humano y universal y um deber del Estado, siempre al servicio del progreso de nuestros pueblos” (UNESCO, 2008).⁴⁹

Ao participar enquanto país membro da Unesco, o Brasil se coloca numa posição de subordinação às resoluções determinadas por esse organismo. Isso pode ser observado na carta final, produzida pelos países signatários, do encontro sobre Educação Superior de 1998:

Nós nos comprometemos (...) a abrir escolas, faculdades e universidades para estudantes adultos (...) e rogamos à Conferência Mundial sobre Educação Superior (Paris, 1998) que promova a transformação de instituições pós-secundárias em instituições de educação permanente e defina do mesmo modo o papel das universidades (UNESCO, 1998).

⁴⁹ “En Cuba partilhamos os esforços para consolidar o ensino superior como um bem público social, um direito humano e universal e um dever do estado, sempre ao serviço do progresso dos nossos povos” (Tradução nossa).

Ainda considerando-se o foco na Educação Superior, foi realizada, em 2008, na Colômbia, a Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (UNESCO, 2008). Nessa ocasião, ressaltou-se a Educação Superior como sendo um direito humano, e, logo, um bem público social. O entendimento é de que à medida que o acesso à Educação Superior é considerado um direito, seu caráter de bem público social se reafirma. Ao ser considerada um bem público, a Educação Superior pode ser fornecida tanto pela via estatal quanto pela via privada, subsidiada pelo governo. Chauí (2014, p. 37) aponta que “politicamente, o neoliberalismo é o alargamento do espaço privado (os interesses de mercado) e o encolhimento do espaço público de direitos”.

Dessa forma, a concepção de educação admitida pelo neoliberalismo promove a restrição do direito de Educação Superior à população em geral. O direito se inscreve na obrigatoriedade do Estado de assegurar o bem público ao indivíduo, porém, o Estado é apenas supervisor dessa garantia. O próprio termo “bem” público subjetiva a apropriação, um bem público pode ou não ser utilizado, ademais, o termo deriva da concepção do direito administrativo e exala um aspecto mercadológico. Para Sguissardi (2009, p. 66),

[o] simples enunciado da multiplicação das IES ou “pós secundárias” e a redução dos percentuais de investimentos nesse setor em relação ao PIB desde 1980 são suficientes para revelar até onde se pode ir na transformação da educação superior de bem público para bem privado.

No comunicado final de CMES de 1998, a Educação Superior é apresentada como “um bem público e responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes”. Ao colocar a educação de nível superior como um bem público e direcionar os governantes como sendo um dos investidores, aponta-se a necessidade de criação de políticas públicas educacionais voltadas ao atendimento desse nível de ensino. Essas políticas produzidas em um sistema híbrido, como proposto, vão redirecionar o Estado ao controle e supervisão unicamente.

A universidade, se fosse entendida como coisa pública, nos forçaria a compreender que a divisão social do trabalho não exclui uma parte da sociedade apenas do espaço público, mas sim do direito à produção de um saber e à cultura dita letrada. Como coisa pública, a universidade não nos torna os produtos mais rigorosos da cultura letrada imediatamente acessível aos não iniciados – isso seria reproduzir o ideal da gratificação instantânea do consumidor, própria da televisão -, mas torna clara a diferença entre o direito de ter acesso à produção dessa cultura e a ideologia que, em nome das dificuldades teóricas e das exigências de iniciação, faz dela uma questão de talento e de aptidão, isto é, um privilégio de classe (CHAUÍ, 2014, p.80).

As políticas educacionais, com suas estratégias e ações, são entendidas como condição indispensável para favorecer o acesso à Educação Superior com qualidade. Porém, reconhecendo a complexidade que envolve a questão da demanda por esse nível de ensino, especialmente na esfera pública, o documento preconiza que o crescimento das instituições deve se dar pautado em diversidade, flexibilidade e articulação.

Disso resulta que a ideia de direitos sociais como pressuposto e garantia dos direitos civis ou políticos tende a desaparecer, porque o que era um direito converte-se num serviço privado regulado pelo mercado e, portanto, torna-se uma mercadoria a quem têm acesso apenas os que tem poder aquisitivo para adquiri-la (CHAUÍ, 2014, p. 90).

O discurso de desenvolvimento de um pensamento crítico da cidadania, da realização e da defesa dos direitos humanos, que incluem a educação, serão substituídos por preocupações subjacentes. Segundo Calderón, Pedro e Vargas (2011), a defesa dos valores democráticos e inclusivos na Educação Superior será substituída pela preocupação sobre o *degree mills* (fábrica de diplomas). No posterior relatório de 2009, a Unesco centra suas forças em relação à garantia de qualidade da educação e no combate a esse fenômeno. Percebe-se que há uma mudança na condução das orientações em relação à Educação Superior no período de 1998 a 2009, corroborando-se as influências do mercado e adotando-se posturas mais pacíficas.

3 EMPREENDENDO SAÍDAS: OS CAMINHOS PARA O ACESSO A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E EM CUBA

O ideal de uma democratização da Educação Superior em Cuba se inicia muito antes da revolução de 1959, com a proposta de se incluir o nível superior de ensino no processo de formação dos indivíduos. No Brasil, a democratização da universidade acontece por meio dos processos de aumento do acesso, de vagas e de políticas de incentivo aos estudos. Para muitos críticos, esse processo seria melhor conceituado em termos de popularização ou massificação da Educação Superior. Neste trabalho será mantido o termo democratização por concordarmos com Santos (2009, p.07), que afirma que a democracia “é todo processo de transformação nas relações de poder desigual em relações de autoridade partilhada”. Compreendendo-se que as ações de democratização da Educação Superior no Brasil, no recorte temporal abordado nesta investigação, conseguiram disseminar oportunidades de alcance da educação superior a um volume de indivíduos nunca antes alcançado, embora não se tenha solucionado muitos problemas estruturais relacionados à educação brasileira.

Os primeiros movimentos em prol da liberdade cubana eram inspirados em um ideal de sociedade não apenas alfabetizada, mas educada plenamente até a educação superior, que até então era privilégio de uma elite. De acordo com Opisso (2011. p.68), “durante la primera mitad del siglo XIX la enseñanza superior se mantuvo como patrimonio de la clase dominante[...]”.⁵⁰ Em José Martí (2015), pode-se observar as aspirações por uma educação nova, que incluísse um ensino significativo desde as primeiras letras até a universidade.

Debe ajustarse un programa nuevo de educación, que empiece en la escuela de las primeras letras y acabe en una universidad brillante, útil, em acordo com los tempos, estado y aspiraciones de los países em que se enseña: - una universidad que sea para los hombres de ahora aquella alma madre que em tempos de Dante y Virgilio preparaba a sus estudiantes⁵¹ [...] (MARTÍ, 2015, p. 22)

O ideal martiano de educação pretende fazer partícipe da educação as massas populares, sendo a educação considerada como condição para o exercício da verdadeira liberdade. Desde a Revolução Cubana, o ideal educativo previa a conclusão da Educação Superior pelos estudantes. Estava sendo gestada, nesse momento, a campanha de

⁵⁰ “durante a primeira metade do século XIX o ensino superior se manteve como patrimônio da classe dominante” (Tradução nossa).

⁵¹ “Deve ajustar-se um programa novo de educação, que comece na escola das primeiras letras e acabe em uma universidade brilhante, útil, em acordo com os tempos, estado e aspirações dos países em que se ensina: uma universidade que seja para os homens de agora aquela alama madre que em tempos de Dante e Virgílio preparava seus estudantes” (Tradução nossa).

Universalização da Educação Superior que seria realizada, anos mais tarde. O governo revolucionário implanta ações a favor da educação já no primeiro ano de mandato. Como já descrito no primeiro capítulo, a Educação Superior passa a ter um ministério próprio e separado da Educação Básica, e, em 1962, acontece a primeira reforma da Educação Superior. Em um dos discursos de Fidel Castro, em 08 de dezembro de 1968, pode-se perceber essa perene preocupação com o alcance da Educação Superior.

Por que razão não se deverá fazer com que todos os operários, com que todos os jovens atinjam o grau de conhecimento de um técnico de nível médio e que, portanto, possam continuar os seus estudos superiores? Por que razão não se deverá fazer com que junto a cada fábrica, e em cada uma das especialidades – indústria mecânica, indústria química, ou qualquer outro tipo de indústria – também aí se organizem faculdades, onde possam ser concedidas facilidades de estudos aos trabalhadores? [...] No futuro, praticamente todas as fábricas, todas as zonas agrícolas, todos os hospitais, todas as escolas, serão uma universidade. E os graduados a nível médio, continuarão os seus estudos superiores (CASTRO, 1976, p.84).

Durante o período especial, muitos jovens deixaram de prosseguir os estudos após o Ensino Médio (ou Enseñanza Secundaria) para trabalhar, e isso foi considerado como evasão escolar. Mesmo assim, durante esse período, não houve o fechamento de nenhuma escola, nem o desligamento de professores. De acordo com Silva (2012, p. 95),

[e]n la primera mitad de la década del 90 se aprecia una reducción gradual de la matrícula de pregrado, como consecuencia del Período Especial. Las restricciones económicas severas como consecuencia del derrumbe del campo socialista, unido a los efectos del más brutal y largo bloqueo económico y comercial impuesto a un país en toda la historia de la humanidad, obligaron a ese redimensionamiento. No obstante, debido al gigantesco esfuerzo por sobrevivir a esa dura etapa y continuar avanzando, no se cerró ninguna universidad, continuaron impartiendo todas las carreras y ningún profesor fue separado de su cátedra. Se aprovechó ese periodo entonces para avanzar en la superación del claustro, dirigida a alcanzar grados científicos superiores, en particular el grado de Doctor. Se incrementa igualmente la educación de posgrado, en la que se superan y actualizan miles de graduados universitarios provenientes, de diferentes empresas y otras entidades productivas y de servicios; asimismo, se atiende de forma priorizada la investigación científica en línea con el propósito de convertir a las universidades en centros de investigaciones.⁵²

⁵² “Na primeira metade da década de 90, observa-se a redução gradual da matrícula de graduação, como consequência do período especial. As restrições econômicas severas como consequência do colapso do campo socialista, unido aos efeitos do mais brutal e longo bloqueio econômico e comercial imposto a um país em toda a história da humanidade, obrigaram a esse redimensionamento. Não obstante, devido o gigantesco esforço para sobreviver a esta dura etapa e continuar avançando, não se fechou nenhuma universidade, continuaram mantendo todas as carreiras e nenhum professor foi afastado de sua cátedra. Se aproveitou esse período então para avançar na superação do caustro, dirigida a avançar científicos superiores, em particular no grau de doutor. Se incrementa igualmente a pós-graduação, e se superam e atualizam muitos graduados universitários provenientes de diferentes empresas e outras entidades produtivas e de serviços; assim mesmo, se atende de forma priorizada a investigação científica em linha com o propósito de converter a universidade em centro de investigações” (Tradução nossa).

Com o intuito de reverter a situação de evasão, foi criado o programa de “Superación para jóvenes”, que preparava aqueles estudantes que interromperam seus estudos após a escola secundária ao ingresso nas universidades.

O programa de Superación Integral para Jovens, baseado no conceito do estudo como emprego, é destinado a uma população jovem, entre 17 e 29 anos, que se encontrava sem estudo e sem trabalho. As aulas ocorrem em classes de três horas durante quatro dias por semana, com diversas *asignaturas* que permitem alcançar uma formação geral, preparar para uma carreira e par ingressar na educação superior. Segundo Gómez Gitiérrez (2005, p.7), mais de 15 mil jovens frequentam os cursos de superación integral no decorrer de 2004-2005, e o inédito da experiência está em que eles recebem ajuda econômica; 48.406 egressos desses cursos matricularam-se nas diversas carreiras universitárias, incluídas as ciências médicas e pedagógicas (LEITE, 2006, p.114)

Em setembro de 2001, foi lançado o Programa de Universalização da Educação Superior em Cuba levando a oferta de Educação Superior a toda a população. Foram criadas as Sedes Universitárias Municipais (SUM), que são instituições de Educação Superior situadas nos municípios cubanos distantes da capital, facilitando - se o acesso das populações interioranas.

La universalización de los conocimientos, expresada más recientemente en términos de cultura general integral y de estudiar durante toda la vida, comprende todo el que hacer de la sociedad dirigido a cultivar al máximo la inteligencia del pueblo a través de vías formales y no formales. La universalización de la enseñanza general y la universalización de la universidad forman parte de este concepto⁵³ (SILVA, 2012, p. 94)

Durante a coleta de dados desta pesquisa, houve a oportunidade de fazermos contato com uma senhora,⁵⁴ identificada aqui por A. Z - Jornalista, (Informação verbal, entrevista 03. Apêndice 3, p. 120), que se formou em Jornalismo nesse tipo de instituição. Esse sistema é considerado, entre os cubanos, como uma oportunidade ímpar para o estudante trabalhador oriundo de classes mais baixas. Segundo o professor Silva (2012, p. 96), a universalização da educação cubana se inicia no ano da revolução, perfazendo em cinco períodos da democratização da educação superior:

1959-1975: conceptualización y primeras transformaciones. Surgimiento de nuevas instituciones de educación superior. Ampliación del acceso.

⁵³ “A Universalização dos conhecimentos, expressa mais recentemente em termos de cultura geral integral e de estudos durante toda a vida, compreende tudo o que se faz na sociedade dirigido a cultivar o máximo de inteligência do povo através das vias formais e não formais. A universalização do ensino geral e a universalização da universidade formam parte deste conceito” (Tradução nossa).

⁵⁴ A íntegra da entrevista pode ser consultada no Apêndice 3 deste trabalho. (Entrevista a R.M, entrevista 03).

1976-1999: desarrollo de la educación superior desde la concepción tradicional de universidad. Nuevos incrementos en el número total de instituciones, con presencia en todas las provincias del país. Surgimiento del Ministerio de Educación Superior.
 2000-2004: la universidad en el municipio: sedes universitarias municipales. Mayor cifra de estudiantes universitarios de la historia.
 2005-...: se abre una nueva etapa, cuya cualidad esencial es alcanzar el pleno acceso, con altos niveles de calidad y pertinencia.⁵⁵

No intuito de se aumentar o acesso ao nível de estudos de graduação, houve, em Cuba, a partir dos anos 2000, uma maior flexibilização no ingresso à Educação Superior, que se traduziu na prática por provas de ingresso menos exigentes. Essa medida foi alvo de muitas críticas entre os professores, de acordo com os relatos que seguem, porém, não consta registro dessa prática na bibliografia disponível. Para o professor E.R. da Universidade de Santa Clara,

[e]m Cuba a política de ingresso na educação é cada vez pior, em vez de ser melhor é pior. Se converteu em uma política pior, tratando de flexibilizar o ingresso. Aparentemente a partir de um princípio nobre, um princípio bom, se faz mal a política. Porque se quis flexibilizar tanto a política de ingresso que começou a baixar a questão da qualidade e fez que qualquer um pudesse entrar na universidade (Informação verbal, entrevista 05. Apêndice 5, p.128).

A professora B. L, da Faculdade de Artes de Cuba, partilha da mesma crítica:

[c]reio que a educação em Cuba há decaído muito...realmente me pergunto porquê, e o que leio, mas não creio pessoalmente que tenha essa qualidade. Porque se há um jovem de 16 anos que tem falta de ortografia, que é o que encontro em geral... bem ...são estudantes de humanidades e você acredita que lêem muito, e quem lê muito tem uma ortografia boa e meus estudantes tem uma ortografia péssima. Incluindo no momento de responder as perguntas não há uma coerência, não há coesão. Eu creio que nos últimos anos a qualidade tem decaído muito (Informação verbal, entrevista 01. Apêndice 1, p. 113).

Para os mais jovens, ainda estudantes, há também essa percepção:

[a] educação está mal. Está mal porque meus pais foram instruídos em laboratórios com certos recursos que lhes permitiam olhar microscópios e experimentar reações químicas, [...] se comparamos a educação que o povo cubano recebeu nos anos 70 e 80, a educação cubana está mal (A.M.M - Diretor de turismo - Informação verbal, entrevista 04. Apêndice 4, p. 126)

⁵⁵1959-1975: conceituação e primeiras transformações. Surgimento de novas instituições de ensino superior. Ampliação do acesso.

1976-1999: desenvolvimento do ensino superior a partir da concepção tradicional da universidade. Novos aumentos no número total de instituições, com presença em todas as províncias do país. Surgimento do Ministério do Ensino Superior.

2000-2004: a universidade no município: sede da universidade municipal. Maior número de estudantes universitários na história.

2005 -...: abre-se uma nova etapa, cuja qualidade essencial é alcançar o acesso total, com altos níveis de qualidade e relevância (p.96).

Nos relatos, é unânime, entre os entrevistados, a opinião de que muitas variáveis interferiram na qualidade da educação cubana, menos a vontade política dos governantes de levar a educação a todo cidadão do país. Outro dado interessante é que, na sociedade cubana, a Educação Superior goza de melhor prestígio entre todos os níveis de ensino.

Em Cuba, a universidade não é considerada como privilégio de uma elite, ela faz parte de um processo de escolarização que necessariamente alcança o nível superior. Esse modelo de educação parte do princípio da igualdade plena, ou seja, de acordo com Santos (2009, p.08), a igualdade que “celebra a diversidade social como forma de eliminar as hierarquias”. Nas famílias, de maneira geral, considera-se de grande valor que seus jovens cursem a universidade e a continuidade dos estudos para além da Educação Superior é incentivado.

Cuba conta com 50⁵⁶ instituições de Educação Superior e 3.150 SUM. Diante da possibilidade de estudar em seu município, muitos jovens ingressam nos estudos superiores respondendo à demanda social de maior acesso a este nível de educação.

Después de transcurridos cuatro años desde aquellos inicios, estos cambios se materializan ya en la existencia de sedes universitarias en todos los municipios, donde decenas de miles de jóvenes estudiantes cursan estudios en cerca de medio centenas de carreras diferentes, las cuales abarcan prácticamente todas las ramas de las ciencias que se estudian en Cuba. Miles de profesores, la mayor parte profesionales de la producción y los servicios, debidamente categorizados y preparados para cumplir esas funciones como profesores a tiempo parcial, desarrollan esa hermosa tarea con alta motivación y responsabilidad, combinándola con sus actividades laborales habituales⁵⁷ (SILVA, 2012, p. 97).

A democratização da educação superior no Brasil, de acordo com muitos estudiosos, como Ristoff (2013), Chauí (2018), Gomes (2016), ocorre justamente na década selecionada para o recorte da pesquisa - de 2003 a 2013. De acordo com as estatísticas do GEA,⁵⁸ o período de 1991 a 2011 contabiliza 6% de concluintes na Educação Superior da população total do País, sendo que 49% da população com 25 anos de idade ou mais que não completaram o ensino fundamental, 11% não completaram a educação superior. O número de concluintes vem crescendo significativamente em relação aos anos anteriores:

⁵⁶ Fonte: Prontuario del MES curso 2017-2018 con cierre 30 de octubre 2017

⁵⁷ “Depois de transcorridos quatro anos desde o início, essas mudanças se materializam na existência de sedes universitárias em todos os municípios, onde centenas de milhares de jovens estudantes cursam estudos perto de meios de centenas de carreiras diferentes, nas quais abarcam praticamente todos os ramos de ciência estudados em Cuba. Milhares de professores, a maior parte profissionais de produção e serviços, devidamente categorizados e preparados para cumprir essas funções como professores em tempo parcial, desenvolveram essa charmosa tarefa com alta motivação e responsabilidade, combinando com suas atividades de trabalho habituais” (Tradução nossa).

⁵⁸ Dados retirados do caderno nº3 do GEA, publicado no primeiro semestre de 2013.

Tabela 3. Evolução de Concluintes da Graduação Brasileira no período de 1991 a 2011

ANO	CONCLUINTE DE GRADUAÇÃO	% DE CRESCIMENTO DOS CONCLUINTE
1991	236.410	-
1992	234.288	- 0,9
1993	240.269	2,6
1994	245.887	2,3
1995	254.401	3,5
1996	260.224	2,3
1997	274.384	5,4
1998	300.761	9,6
1999	325.194	8,1
2000	352.305	8,3
2001	396.119	12,4
2002	467.972	18,1
2003	532.228	13,7
2004	633.363	19,0
2005	730.484	15,3
2006	762.633	4,4
2007	786.611	3,1
2008	870.386	10,7
2009	959.197	10,2
2010	973.839	1,5
2011	1.016.713	4,4
TOTAL	10.853.668	

Fonte: Ristoff (2013, p.38)

É coincidente o fato de que houve, no início da década de 1990, um decréscimo no número de concluintes na Educação Superior, tanto no Brasil como em Cuba, porém, por motivos diferentes, havendo pontos de vulnerabilidade semelhantes entre os dois países, como a existência de grupos historicamente suprimidos: negros, população de baixa renda, filhos de famílias com baixa escolarização, estudantes trabalhadores e população geograficamente excluída. Inegavelmente, no período de recorte desta pesquisa, em ambos países pesquisados, ocorre o momento de maior evolução quanto ao acesso a Educação Superior, conforme aponta a Tabela 4.

Tabela 4. Evolução das matrículas no Ensino Superior em Cuba – 2000-2007

Ano letivo	Matrículas
2000-2001	137.000
2001-2002	160.000
2002-2003	211.184
2003-2004	300.000
2004-2005	380.000
2005-2006	510.000
2006-2007	620.000

Fonte: Trojan (2008, p. 60)

Atualmente, há, em Cuba, um grande debate sobre os determinantes de vulnerabilidade social que dificultam a mobilidade social e reforçam a pobreza, buscam-se novas modalidades de ação e novas orientações de políticas sociais. Para Parrado (2016), a forma como Cuba tem tentado solucionar essas questões se dá por meio da distribuição universal dos bens sociais, considerando-se que a política cultural anda atrelada à democratização. Nas palavras de Parrado (2016, p. 144), “a participação é um direito humano que se tem praticado muito em Cuba, especialmente no campo cultural”. Conforme Ramírez (2016, p.167),

[e]l debate se resume entonces em una dualidad de criterios: el capital social como recurso efectivo que, no caso de ser potenciado, puede favorecer el proceso de movilidad económica ascendente, y la postura de quienes lo conciben como un mecanismo de supervivencia para los grupos más necesitados de la población⁵⁹.

Ramírez (2016) ainda ressalta que, associada às ações efetivas e práticas de combate a vulnerabilidade, há a preocupação em se desenvolver os valores interpessoais e a associatividade com fim de promover a equidade e a inclusão social. Segundo essa forma de se compreender a vulnerabilidade, percebe-se a pobreza como um fenômeno complexo e multidimensional, que se relaciona e se manifesta na ordem material e espiritual, assim como outras características da sociedade, “[a]lgumas delas são o analfabetismo, a desnutrição, as altas taxas de mortalidade, o pouco acesso a informação e a cultura, os baixos níveis de participação social que atuam de forma sinérgica” (RAMÍREZ, 2016, p. 168).

As questões de vulnerabilidade tendem a aumentar com a possibilidade de geração de renda por empresas privadas. Alguns pequenos empresários têm se sobressaído nos ganhos e estabelecido um diferencial de classe cada vez mais profundo, o que acaba refletindo em alguns aspectos da educação, como conta a professora B.L, em sua entrevista: “há alunos que podem pagar aulas particulares para se preparar melhor para os exames de ingresso na universidade nos cursos mais concorridos” (Informação verbal, entrevista 01. Apêndice 1, p. 113).

Os organismos internacionais, quando promovem estudos sobre o capital social, os apresentam como uma alternativa para a coesão social, desmercantilização do acesso aos recursos e despolitização do bem comum.

⁵⁹ “O debate é então resumido por uma dualidade de critérios: o capital social como um recurso efetivo que, se não for reforçado, pode favorecer o processo de mobilidade econômica ascendente e a posição daqueles que o concebem como mecanismo de sobrevivência para os grupos mais necessitados da população” (Tradução nossa).

Se em Cuba um dos pontos de bifurcação é o capital cultural, no Brasil, além desse, apresentam-se também os problemas com ensino básico e público na preparação para o ingresso na Educação Superior, a privatização da educação superior, a baixa oferta de vagas da rede pública e a insatisfatória qualidade da rede privada.

No Brasil, a forte tendência de privatização constitui um dos mais preocupantes problemas, gerando estudos e debates. Para se ter uma ideia da situação, em 1991, 60% da Educação Superior estava centrada no setor privado, em 2005, esse número sobe para 70% e, em 2010, chega a 80% do total de matrículas, apesar de haver diversos programas de expansão das universidades públicas e da rede de Institutos Federais a partir de 2003. Pode-se concluir que a educação privada é, no Brasil, a maior responsável pela formação de profissionais de nível superior. É importante questionar até que ponto essa formação de profissionais atende aos objetivos preconizados no PNE.

O PNE previa, para 2011, uma meta (que não foi alcançada) de haver 30% dos jovens de 18 a 24 anos matriculados na Educação Superior, e de que 40% dessas matrículas fossem em instituições públicas. Com o veto da proposta de investimento dos 7% do PIB durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e com as defasagens na Educação Básica, a Educação Superior ficou comprometida tanto quantitativamente como qualitativamente. Há que se considerar que se as metas do PNE não forem cumpridas no tocante à Educação Básica, dificilmente o serão na Educação Superior.

3.1 Aqui ninguém se renderá! Tentativas de superação na Educação Superior em Cuba

Para se alcançar o ideal de universalização projetado por Cuba, muitos obstáculos deveriam ser transpostos, e esses eram agravados por uma crise econômica e um insistente bloqueio “genocida”. Para cada uma dessas dificuldades, havia uma solução cubana criativa, conforme nos mostra Micheloto (2010). E, assim como na Campanha de Alfabetização de 1960, os resultados surgem mais da vontade política do que das condições materiais existentes.

No que se refere aos profissionais que poderiam desenvolver o trabalho na Campanha de Universalização da Educação Superior, foram convocados profissionais aposentados, professores e profissionais de outras categorias, que poderiam trabalhar em tempo parcial, recebendo um salário e se comprometendo a participar de cursos de pós-graduação nas sedes universitárias centrais. Para isso, a universidade também foi preparada para receber essa

demanda, além da já existente, e, assim, foram abertos vários cursos de pós-graduação de acesso livre.

Para resolver o problema do transporte foram implementadas as modalidades semi-presencial em todos os municípios, inclusive os mais distantes. O problema de espaço de funcionamento contou com uma solução bastante conhecida e utilizada, a máxima ocupação possível de todas as estruturas disponíveis, uma vez que o acesso a materiais de construção é muito difícil, impossibilitando reformas e novas construções. Foram utilizadas escolas, salões, clubes e locais que disponibilizassem abrigo aos participantes, e que pudessem funcionar durante o período noturno – período em que os prédios não estivessem em funcionamento -, facilitando, assim, o acesso do estudante trabalhador. Para oferecer um atendimento individualizado, a solução foi nomear tutores para grupos de quatro a cinco estudantes, já que os professores trabalhavam em período parcial. Como incentivo aos estudantes, também foi disponibilizada uma bolsa paga em pesos nacionais. A progressão da Educação Básica para a Superior se dá por meio de prova de ingresso e análise curricular da produção do estudante ao longo de sua jornada escolar. Um ponto bastante considerado para esses exames é a participação do estudante nas organizações sociais comunitárias, como a Federação dos Estudantes, entre outras. Dessa maneira, a questão meritocrática se torna mais equilibrada, evitando-se seleções injustas para as vagas nos cursos mais disputados.

A Universidade cubana em sua origem, tinha um aspecto muito semelhante ao da universidade brasileira, era uma instituição elitista e incapaz de proporcionar alternativas para os conflitos políticos, econômicos e sociais do país. A universidade que surgia em Cuba destinava-se a classe privilegiada e reforçava e um carácter colonial e de submissão à metrópole. A reinvenção da universidade cubana aspirava transpor esses desafios e se estabelecer como um alcance sem distinção, “es el pleno acceso, dirigido a lograr que todo ciudadano con nivel medio superior vencido y aspiraciones de cursar estudios universitarios, tenga la posibilidad de hacerlo, sin limites ni barreras de ningún tipo”⁶⁰ (SILVA, 2012, p. 13).

A universidade cubana pós-revolução se caracteriza por três elementos principais: universidade científica, tecnológica e humanista.

Seu carácter científico se desenvolve por meio da **parceria para pesquisa** entre estudantes e professores no cotidiano da vida acadêmica. A investigação científica está

⁶⁰ “é o pleno acesso, destinado a garantir que todo cidadão com nível médio concluído e aspirações de cursar estudos universitários, tenha a possibilidade de fazê-lo, sem limites ou barreiras de nenhum tipo” (Tradução nossa).

presente em todos os currículos, e os professores participam dessa atividade, sendo que 50% do corpo docente das universidades cubanas possui dedicação exclusiva com grau de doutorado para a ocupação com a pesquisa.

O **desenvolvimento tecnológico** “constitui hoy um pilar fundamental del quehacer universitario em Cuba”⁶¹ (SILVA, 2012, p. 9). Busca-se a utilização das tecnologias disponíveis,⁶² e são priorizadas as carreiras de demandas tecnológicas que a sociedade cubana necessita desenvolver. Essa demanda provém da parceria entre universidade e empresas, indústrias e serviços por meio de convênios de colaboração. É importante lembrar que a educação cubana desenvolve a parceria entre estudo e trabalho como princípio pedagógico.

A **atenção fundamental ao ser humano** é o ponto diferencial da Educação Superior cubana, o ato educativo é considerado condição de formação humana e de compromisso social. Para além da preparação profissional existe a preocupação em se formar indivíduos comprometidos com a sociedade e com os valores e os ideais revolucionários.

El desarrollo de una vida cultural activa, la participación sistemática de estudiantes e profesores em proyectos sociales comunitarios y em general, el vínculo de la universidad com programas sociales de envergadura, fortalecen esa labor y propician um clima favorable para el logro de tales objetivos⁶³ (SILVA, 2012, p. 10).

A **pós-graduação** também recebeu um incremento de forma a permitir “al egresado de la universidad su constante actualización”⁶⁴ (SILVA, 2012, p. 11), assegurando a presença desse nível de formação em todo território nacional cubano.

De acordo com Micheloto (2010), pode-se afirmar que “Cuba consegue apresentar dados concretos significativos de democratização da educação superior” (p. 97), muito embora haja uma preocupação constante com a equidade na Educação Superior cubana. A inclusão social na educação, sobretudo na Educação Superior, constitui um campo relevante no impacto do desenvolvimento econômico e social de qualquer país. De acordo com Pérez, Almeida e Bajos (2013), a América Latina, de maneira geral, carrega 300 anos de caráter excludente no campo educacional em relação às comunidades negras e indígenas e de discriminação de gênero. Esse ponto de fragilidade é comum aos dois países estudados nesta

⁶¹ “constitui hoje o pilar fundamental do fazer universitário em Cuba” (Tradução nossa).

⁶² Hoje, Cuba passa por restrições em relação a tecnologia sobretudo com relação a internet, e, para minimizar essa dificuldade, são utilizadas todas as mídias disponíveis em programas educativos.

⁶³ “O desenvolvimento de uma vida cultural ativa, a participação sistemática de estudantes e professores em projetos sociais comunitarios e, em geral, o vínculo da universidade com importantes programas sociais, fortalecem este trabalho e propician um clima favorável para a realização de tais objetivos” (Tradução nossa).

⁶⁴ “para o graduado da universidade sua atualização constante” (Tradução nossa).

pesquisa. A universidade colonial cubana tinha um caráter extremamente excludente, com proibições de acesso inscritas em seus estatutos.

En sus estatutos se establecían determinadas prohibiciones para el acceso referidas a La necesidad de legitimidad, limpieza de sangre, buena vida y arregladas costumbres, todo Lo cual se acreditaba mediante los correspondientes documentos sacramentales y el testimonio de testigos. En sus primeros años de existencia no estudiaron mujeres en la Universidad de La Habana [...] (PÉREZ; ALMEIDA E BAJOS, 2013, p. 131).⁶⁵

Nos anos que antecedem a revolução, a universidade era um reduto das classes média e alta. O governo cubano pós-revolução apresenta forte tendência à equidade escolar por meio da instituição de uma política de educação para todos, buscando-se sanar alguns determinantes culturais de vulnerabilidade que levam a desigualdade em relação ao capital cultural⁶⁶ acumulado por alguns setores da sociedade.

[...] ¿qué tengo que decirle a la universidad como artículo primero, como función esencial de su vida en esta Cuba nueva? Le tengo que decir que se pinte de negro, que se pinte de mulato, no sólo entre Los alumnos, sino también entre los profesores; que se pinte de obrero y de campesino, que se pinte de pueblo, porque la universidad no es patrimonio de nadie y pertenece al pueblo de Cuba [...] (GUEVARA, 1970, p. 142 *apud* (PÉREZ; ALMEIDA E BAJOS, 2013, p. 132).⁶⁷

Esse esforço para a universalização da educação buscava solucionar os determinantes de vulnerabilidade produzidos pelas políticas elitistas de colonialismo e que durante décadas produziram empecilhos para o acesso igualitário em relação aos bens sociais. Entre esses determinantes de vulnerabilidade, que são alvo de atenção da política atual, pode-se citar: escolaridade dos pais, qualidade do ensino precedente e ambiente cultural comunitário. A Tabela 5 evidencia que quanto maior a escolaridade dos pais maior será a possibilidade do jovem ingressar na universidade.

⁶⁵“Em seus estatutos estabeleceu certas proibições de acesso referidas. A necessidade de legitimidade, limpeza de sangue, boa vida e costumes fixos, todos os quais foi credenciada através dos correspondentes documentos sacramentais e do testemunho de testemunhas. Nos seus primeiros anos de existência não estudaram mulheres na Universidade de Havana [...]” (Tradução nossa).

⁶⁶ O termo refere-se ao conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu considerando o conjunto de qualificações intelectuais produzidas pelo meio familiar, sistema escolar e meio comunitário.

⁶⁷ “[...]O que eu tenho a dizer para a universidade como um artigo primeiro, como uma função essencial da sua vida nesta nova Cuba? Tenho que dizer a ele para usar preto, para se pintar de mulato, não apenas entre os alunos, mas também entre os professores; que é pintado como um trabalhador e um camponês, que é pintado como uma cidade, porque a universidade não é propriedade de ninguém e pertence ao povo de Cuba[...]” (Tradução nossa).

Tabela 5. Composição de matrícula por escolaridade dos pais

% NIVEL ESCOLAR	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Primária	0,5	0,7	0,5	0,3
Média	6,8	8,4	7,7	7,4
Média Superior	33,1	35,0	35,2	35,3
Superior	55,0	53,4	55,2	57,0
Desconhecido	4,6	2,5	1,5	0,0

Fonte: Oficina de Estatística do Ministério da Educação Superior, 2010-2011

Nos diálogos estabelecidos em campo, foi possível observar que esse elemento de distinção não se revela somente nas estatísticas, mas também na *práxis* e no consciente coletivo do povo cubano.

De toda forma nas famílias, não se perdeu a ideia que os jovens têm que ir a universidade, por uma questão de valores de tradição. Isso seria bom um sociólogo investigar o porquê. Mas há sim, efetivamente há uma compulsão social, uma pressão familiar que se estabelece no social para que seus filhos estudem, mas isso se dá *sobretudo, nas famílias em que há profissionais*. Porque as pessoas que são universitárias têm uma visão diferente do fenômeno, e atuam como *propulsores dos filhos* (R.M - Jornalista, Informação verbal, entrevista 03. Apêndice 3, p. 121).

De acordo com Parrado (2016, p. 148),

Em el estrato uno⁶⁸, com níveis educacionales más altos, existe una definición general sobre la cultura mucho más elaborada. Por otro lado, aunque en ello tiene que ver también lo que se entiende por cultura, el grado de contacto con proyectos culturales e instituciones puede influir en estos criterios.⁶⁹

O período especial pelo qual Cuba passou a partir de 1991 provocou dificuldades em todos os setores da sociedade, inclusive na educação. Nesse período, ocorrem diversos agravantes que dificultam o projeto de educação ao alcance de todos, entre eles pode-se citar: famílias que necessitavam do trabalho dos jovens, o que os obriga abandonar os estudos, a crise econômica, que conduziu grande número de professores a dedicar-se a outras atividades,

⁶⁸ Parrado (2016) considera como “estrato uno”: “las personas que tienen más acceso a bienes culturales, debido sus altos ingresos y al territorio a donde pertenecen. Los niveles de escolaridade son más altos, así como sus ingresos, por lo que pueden satisfacer mejor sus necesidades. Hay una mayor disposición en la toma de decisiones que involucran tanto su vida como la de la comunidad”. As pessoas que tem mais acesso a bens culturais, devido seus altos ingressos e ao território a que pertencem. Os níveis de escolaridade são mais altos, assim como seu ingresso, os que podem satisfazer melhor suas necessidades. Há uma maior disposição na tomada de decisões tanto em sua vida quanto na da comunidade (p. 149).

⁶⁹ “No estrato um, em níveis educacionais mais elevados, há uma definição geral de uma cultura muito mais elaborada. Por outro lado, embora também tenha a ver com o que é entendido pela cultura, o grau de contato com projetos e instituições culturais pode influenciar esses critérios” (Tradução nossa).

e os casos de imigração de vários profissionais para outros países, sobretudo para os Estados Unidos.

Las consecuencias de la recesión económica se reflejaron en el conjunto de la actividad social, pero se mantuvo el carácter gratuito de los servicios educacionales, a partir de una política orientada a compartir el costo de la crisis entre todos. Sin embargo, resultó imposible evitar que estos acontecimientos tuvieran una determinada repercusión en la educación, en aspectos tales como el desarrollo y mantenimiento de la infraestructura docente e investigativa, el suministro de combustibles, energía eléctrica y alimentos, entre otros. Además, la súbita desaparición de mercados consolidados, dificultó durante varios años la obtención de insumos de baja significación financiera, pero con efectos perceptibles en la calidad de la educación ⁷⁰(PÉREZ, ALMEIDA E BAJOS, 2013, p. 129).

A partir da recessão do período especial, percebe-se o agravamento de determinados pontos de vulnerabilidade que se refletem na Educação Superior, em relação às populações rurais e a algumas composições étnicas. Houve a necessidade de se instituir um programa de inclusão de bolsas destinadas a estudantes de áreas rurais e a indivíduos provenientes de famílias com baixos índices de ingressos na universidade, além da já existente Campanha de Universalização da Educação Superior, iniciada em 2000.

A instituição de provas de ingresso para a Educação Superior também contribuiu para agravar as situações de vulnerabilidade nos casos das famílias com baixo capital cultural. O governo buscava, nesse período, estabelecer um equilíbrio entre o sistema de formação e as necessidades de mercado, regulando a entrada nos cursos mais concorridos de acordo com a demanda do país.⁷¹ De acordo com os Lineamentos cubanos 2016-2021 (2016, p. 22-23), a intenção do partido segue na continuidade dos investimentos.

124. Lograr que las matrículas en las diferentes especialidades y carreras estén en correspondencia con el desarrollo de la economía y la sociedad; incrementar la matrícula en carreras agropecuarias, pedagógicas, tecnológicas y de ciencias básicas afines. Garantizar de conjunto con las entidades de la producción y los servicios, las organizaciones políticas, estudiantiles y de masas y con la participación de la familia, la formación vocacional y orientación profesional desde la primaria. Continuar potenciando el reconocimiento a la labor de los técnicos medios y obreros calificados.⁷²

⁷⁰ “As conseqüências da recessão econômica refletiram-se na atividade social global, mas a natureza livre dos serviços educacionais foi mantida, baseada em uma política voltada para o compartilhamento do custo da crise entre todos. No entanto, era impossível impedir que esses eventos tivessem um certo impacto na educação, em aspectos como o desenvolvimento e manutenção de infraestrutura de ensino e pesquisa, o fornecimento de combustível, energia elétrica e alimentos, entre outros. Além disso, o súbito desaparecimento dos mercados consolidados dificultou por vários anos a obtenção de insumos de baixa importância financeira, mas com efeitos perceptíveis na qualidade da educação” (Tradução nossa).

⁷¹ Em Cuba, a oferta de vagas no ensino superior é oferecida de acordo com os cálculos do governo considerando-se a área a ser desenvolvida e a quantidade de profissionais necessários para o período.

⁷² “Conseguir que as matrículas nas diferentes especialidades e carreiras estejam em correspondência com o desenvolvimento da economia e da sociedade; aumentar a matrícula em carreiras agrícolas, pedagógicas,

125. Consolidar el cumplimiento de la responsabilidad de los organismos, entidades, consejos de la administración y otros actores económicos, en la formación y desarrollo de la fuerza de trabajo calificada. Actualizar los programas de formación e investigación de las universidades en función de las necesidades del desarrollo, de las nuevas tecnologías y de la actualización del Modelo Económico y Social⁷³.

A seleção rigorosa em relação a alguns cursos na universidade cubana produz críticas que facilmente se revelam nas conversas sobre o assunto. Alguns consideram essas medidas como uma forma de elitização de algumas carreiras, contemplando-se os “novos ricos”⁷⁴, que conseguem pagar professores particulares para preparar os jovens nestas provas de ingresso.

Pesquisadora: Eu ouvi dizer que há aulas particulares para ajudar os alunos nas provas de ingresso na universidade.

B. L: sim antes era algo normal, quando eu estava no pré-universitário a matemática no décimo ano já fazia aulas particulares. Isso a muito tempo existe, porque eram exames muito rigorosos comparado com a quantidade de estudantes. Por exemplo, minha irmã queria ser médica e não podia entrar na carreira de medicina porque suspendeu nos anos 90. Olha, no final dos anos 90 para ingressar na carreira de medicina você precisava obter 100 pontos, e hoje para entrar você só precisa de 30 pontos (Informação verbal, entrevista 01. Apêndice 1, p. 113).

A despeito das diferenças sociais que surgem na Ilha cubana e se refletem na educação, Parrado (2016) aponta que é intensa a discussão sobre as noções de capital social e capital cultural e sobre as estratégias de ação para apoio de políticas sociais destinadas ao enfrentamento de problemas - como erradicação da pobreza e redução da delinquência. Discute-se, ainda, o reforço da socialização e a confiança interpessoal, o que contribui para o crescimento institucional e para a promoção e para o desenvolvimento da equidade e da inclusão social. Acredita-se que, para além das dimensões quantitativas e monetárias, há outros fatores que influenciam fortemente as condições de pobreza, que são as variáveis vinculadas a componentes psicossociais, culturais, dimensões relacionais, normativas, institucionais e cognitivas.⁷⁵

tecnológicas e relacionadas à ciência básica. Garantir conjuntamente com as entidades de produção e serviços, organizações políticas, estudantis e de massa e com a participação da família, formação profissional e orientação profissional desde o ensino primário. Continuar a melhorar o reconhecimento do trabalho de técnicos qualificados e trabalhadores qualificados” (Tradução nossa).

⁷³ “Consolidar o cumprimento da responsabilidade dos organismos, entidades, conselhos da administração e demais atores econômicos, na formação e desenvolvimento da força de trabalho qualificada. Atualizar os programas de treinamento e pesquisa das universidades de acordo com as necessidades de desenvolvimento, novas tecnologias e atualização do Modelo Econômico e Social” (Tradução nossa).

⁷⁴ Essa expressão é utilizada para se referir aos cubanos que, devido à abertura econômica, exercem outros tipos de trabalho que não o estatal, ou outros trabalhos além do estatal, e que têm seus ganhos em dólar mantendo uma condição de vida mais confortável.

⁷⁵ Considera-se que a pobreza é produtora de subjetividade, estilos de vida, hábitos de conduta, percepções, sistema de necessidades e modo de satisfazê-la (PARRADO, 2016, p. 170).

Em contrapartida, nas entrevistas com professores da universidade, há a constante queixa de que a cada dia os jovens chegam menos preparados para a universidade, devido a menor exigência nas provas de ingresso. Não raras vezes encontramos pessoas comentando que a escolarização cubana tem decaído no tocante a qualidade, o que ainda não se refletiu nas provas de larga escala aplicadas pelos organismos internacionais.

Institui-se, a partir da Campanha de Universalização da Educação Superior, também, cursos técnicos equivalentes aos cursos superiores, para que se forme mão de obra necessária às necessidades existentes, o que se assemelha com medidas tomadas no Brasil na década de 70. Esse tipo de instrução tem atraído uma parcela dos jovens que não vêm na formação universitária a realização profissional e financeira, e sim, um elemento de realização pessoal moral – o que torna-se um elemento motivador curioso, e talvez frágil, já que na maioria dos países a formação universitária está atrelada à possibilidade de mobilidade social e de retorno financeiro.

3.2 Democratização da Educação Superior no Brasil: em busca do acesso e da qualidade

No Brasil, no intuito de se recuperar anos de uma Educação Superior elitista, uma série de alternativas são criadas a partir do final dos anos 90. Entre elas pode-se citar: programas de financiamento, bolsas de estudos, cotas raciais e avaliações de qualidade.

A qualidade é uma questão significativa no que se refere a todos os setores da sociedade, e em relação à educação não é diferente. O termo “qualidade”, no âmbito do capital, carrega em si inúmeros elementos derivados da economia, que é o motor da globalização, e alcança, com sua lógica empresarial, todos os setores de bens e serviços sociais. A qualidade garante a segurança daquele que investe em um bem ou serviço, apontando-se a possibilidade de retorno do investimento, e se traduz em segurança para o que se utiliza desse bem.

No caso da Educação Superior no Brasil, a qualidade tem sido motivo de preocupação no que se refere às respostas “às necessidades do Estado (em seus pólos público e privado) e das elites hegemônicas; [à] proeminência de seus ex-alunos ou [à] relevância de suas descobertas científicas” (SGUISSARDI, 2009.p. 261)

Segundo Sguissardi (2009), a partir dos anos 60 do século passado, a questão da qualidade desloca-se dos moldes empresariais e se traduz na educação com um sentido de responsabilização pública das instituições, em especial no caso da Educação Superior. Essa

preocupação é movida pela relação que se estabelece entre a competitividade e os sistemas educativos de toda a América latina, vinculando-se qualidade do ensino e empregabilidade.

O Estado tende a assumir o papel de *Estado Avaliador*, abrindo mão de sua responsabilidade de manutenção e expansão do ensino, daí, urge sancionar mecanismos de avaliação e de garantia de qualidade. Essa estratégia, regida geralmente por orientações do Banco Mundial, visam à redução de gastos públicos preservando-se as expectativas de diferentes grupos econômicos que necessitam da produção de capital humano.

Enfatiza-se que a expectativa dos diferentes grupos e setores deve ser entendida também como a dos governos nacionais e regionais, dos organismos financeiros multilaterais, e dos grandes conglomerados e corporações econômicas transnacionais. Todos têm interesse na qualidade da universidade, entre outras razões porque a ciência-tecnologia tornou-se mercadoria chave, ao lado do trabalho, da acumulação do capital (SGUISSARDI, 2009, p. 264).

Diferentemente do caso cubano, o Brasil desenvolve a Educação Superior por duas vias: a privada e a pública, com forte influência americana. A partir do século XIX, nos Estados Unidos e no Canadá, há uma crescente implementação de associações e agências de avaliação de qualidade em relação aos cursos de formação profissional, e esse sistema rapidamente se prolifera pela Europa e pela América em geral. No Brasil, as ações efetivas em busca da qualidade da educação superior são gestadas a partir dos anos 80.

Desse processo destacam-se quatro propostas de educação superior e de avaliação, que foram expressas nos seguintes documentos: “Programa de Avaliação da Reforma Universitária PARU” (1983), o relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira” (1985), o “Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior Geres” (1986) e o documento da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior ‘Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras PAIUB’ (1993) (CAVALCANTE, 2000, p. 18)

Em busca de uma avaliação da qualidade da Educação Superior, implantou-se, em 1996, o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, que era uma avaliação realizada pelos estudantes de graduação. Posteriormente, em 2004, foi implementado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), um programa mais completo de avaliação. Uma maior regulamentação do Estado brasileiro em relação à Educação Superior é apenas uma das ações que serão efetivadas no sentido de impulsionar o desenvolvimento da Educação Superior. As avaliações procuram estabelecer um padrão de qualidade que traga respostas ao dilema que se estabelece entre expansão e qualidade. Em um país onde a Educação Superior depende majoritariamente da iniciativa privada, há que se estabelecer um

controle para além do já conhecido controle de mercado, para não se perder a missão da Educação Superior estabelecido pelas legislações e necessidades autênticas do Estado brasileiro.

No intuito de se corrigir as distorções até então apontadas na Educação Superior e nos pontos de vulnerabilidade já citados, são implementados diversos Programas e Ações por parte do governo federal e do MEC, como pode se observar nos Quadros 2 e 3.

Quadro 2. Programas e Ações do MEC para avaliação da qualidade da Educação Superior e pós-graduação⁷⁶.

IDENTIFICAÇÃO DO OBJETIVO						
Descrição	Produzir e tornar disponíveis subsídios para orientar a formulação, a implementação e a avaliação das políticas públicas, por meio de informações estatísticas, indicadores, estudos, diagnósticos, pesquisas, exames, provas e avaliação da Educação Superior.					
Código	0593	Órgão	Ministério da Educação			
Programa	Educação Superior	Código	2032			
METAS QUANTITATIVAS NÃO REGIONALIZADAS						
Sequencial	Descrição da Meta	Unidade medida	a) Prevista 2015	b) Realizada em 2013	c) Realizada até 2013	d) % Realização (c/a)
Na Lei 12.593/2012, que aprovou o PPA 2012-2015, não foram definidas metas quantitativas para este objetivo.						
METAS QUANTITATIVAS REGIONALIZADAS						
Sequencial	Descrição da Meta	Unidade medida	a) Prevista 2015	b) Realizada em 2013	c) Realizada até 2013	d) % Realização (c/a)
Na Lei 12.593/2012, que aprovou o PPA 2012-2015, não foram definidas metas quantitativas regionalizadas para este objetivo.						
METAS QUALITATIVAS*						
Sequencial	Descrição da Meta					
1	Aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino superior, inclusive pós-graduação.					

Quadro 3. Programas e Ações do MEC para fortalecimento da qualidade da Educação Superior.⁷⁷

IDENTIFICAÇÃO DO OBJETIVO						
Descrição	Apoiar a formação de pessoal qualificado em nível superior para fortalecer o sistema nacional de educação, contribuindo para a melhoria da educação básica e para o fortalecimento e o crescimento da ciência, da tecnologia e da inovação, visando ao desenvolvimento sustentável do Brasil.					
Código	0803	Órgão	Ministério da Educação			
Programa	Educação Superior	Código	2032			
METAS QUANTITATIVAS NÃO REGIONALIZADAS						
Sequencial	Descrição da Meta	Unidade medida	a) Prevista 2015	b) Realizada em 2013	c) Realizada até 2013	d) % Realização (c/a)
Na Lei 12.593/2012, que aprovou o PPA 2012-2015, não foram definidas metas quantitativas para este objetivo.						
METAS QUANTITATIVAS REGIONALIZADAS						
Sequencial	Descrição da Meta	Unidade medida	a) Prevista 2015	b) Realizada em 2013	c) Realizada até 2013	d) % Realização (c/a)
Na Lei 12.593/2012, que aprovou o PPA 2012-2015, não foram definidas metas quantitativas regionalizadas para este objetivo.						
METAS QUALITATIVAS*						
Sequencial	Descrição da Meta					
1	Elevar o número de mestres e doutores titulados por ano, de forma a alcançar a meta do PNE 2011-2020.					
2	Elevar o percentual de mestres e doutores no corpo docente em efetivo exercício nas instituições de educação superior, de forma a alcançar a meta do PNE 2011-2020.					

⁷⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoas>.

⁷⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoas>

Hoje, no Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) conduz o sistema de avaliação dos cursos superiores no país, que se dá através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e do Sinaes. No Enade, a produção dos indicadores de qualidade se dá por processos de avaliação dos cursos que se desenvolvem por meio de avaliação *in loco*.

Participam do Enade alunos ingressantes e concluintes dos cursos avaliados, que fazem uma prova de formação geral e formação específica. As avaliações feitas pelas comissões de avaliadores designadas pelo Inep caracterizam-se pela visita *in loco* aos cursos e instituições públicas e privadas e se destinam a verificar as condições de ensino, em especial aquelas relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica (INEP, 2018, n.p.).

O Sinaes, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, atua na regulação dos cursos em nível institucional e é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, a avaliação dos cursos e a avaliação do desempenho dos estudantes. A avaliação atua em múltiplos elementos: ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos estudantes, gestão da instituição, corpo docente e instalações. Os cursos de Educação Superior passam por três tipos de avaliação quando da sua estruturação e implementação: para autorização, para reconhecimento e para renovação do reconhecimento.

Para autorização: Essa avaliação é feita quando uma instituição pede autorização ao MEC para abrir um curso. Ela é feita por dois avaliadores, sorteados entre os cadastrados no Banco Nacional de Avaliadores (BASis). Os avaliadores seguem parâmetros de um documento próprio que orienta as visitas, os instrumentos para avaliação *in loco*. São avaliadas as três dimensões do curso quanto à adequação ao projeto proposto: a organização didático-pedagógica; o corpo docente e técnico-administrativo e as instalações físicas. **Para reconhecimento:** Quando a primeira turma do curso novo entra na segunda metade do curso, a instituição deve solicitar seu reconhecimento. É feita, então, uma segunda avaliação para verificar se foi cumprido o projeto apresentado para autorização. Essa avaliação também é feita segundo instrumento próprio, por comissão de dois avaliadores do BASis, por dois dias. São avaliados a organização didático-pedagógica, o corpo docente, discente, técnico-administrativo e as instalações físicas. **Para renovação de reconhecimento:** Essa avaliação é feita de acordo com o Ciclo do Sinaes, ou seja, a cada três anos. É calculado o Conceito Preliminar do Curso (CPC⁷⁸) e aqueles cursos que tiverem conceito preliminar 1 ou 2 serão avaliados *in loco* por dois avaliadores ao longo de dois dias. Os cursos que não fazem Enade, obrigatoriamente terão visita *in loco* para este ato autorizado (INEP, 2018, n.p.).

De acordo com o Inep (2018), os principais objetivos da avaliação do Sinaes envolvem melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, as dimensões de

⁷⁸ O Conceito Preliminar de Curso - CPC foi instituído pelo artigo 35 da Portaria Normativa n. 40 de 2007 do MEC. O CPC é um indicador que adiciona ao processo de avaliação da educação superior, elementos para a verificação da qualidade de um curso, ou seja, é um indicador prévio da situação dos cursos de graduação no país.

ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da Educação Superior e orientar a expansão da sua oferta, além de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização. O Sinaes possui uma série de instrumentos que auxiliam a captação de dados para análise: autoavaliação, avaliação externa e avaliação dos cursos de graduação. Utiliza também dados do Enade e informações de censo e cadastro (Conceito Preliminar de Curso CPG e Índice Geral de Curso IGC)⁷⁹, e os seus procedimentos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) e sua operacionalização fica a cargo do Inep.

Os conceitos atribuídos e divulgados posteriormente pelo MEC derivam da integração dos instrumentos de avaliação. Os resultados servem às IES, para orientação de suas ações acadêmicas, ao Estado, para a ordenação de políticas públicas, ao MEC, para os atos de Renovação, Reconhecimento e Recredenciamento, e ao público em geral, como pais, estudantes e pesquisadores. Caso os cursos apresentem indicadores insatisfatórios, são encaminhadas, pelo MEC, às IES propostas de ações com métodos e prazos a serem seguidos objetivando a superação de eventuais problemas.

O Sinaes representa um estilo de avaliação que se apropria de experiências exitosas do passado e tenta articular as necessidades do contexto histórico atual. Para Griboski e Funghetto (2016, p. 159),

essa política de avaliação visa oferecer suporte á regulação e supervisão da Educação Superior. A importância da avaliação se dá no sentido de orientar as ações do Estado, que considera a educação como bem público e elemento fundamental no mercado de trabalho.

Indiscutivelmente, a avaliação tem uma estreita ligação com as expectativas da economia da sociedade, sobretudo quando de trata de um país de economia capitalista, neoliberal e com grande parte de suas IES mantidas pela iniciativa privada. Para Melo (2003, p.108), “a educação aparece como potencializadora de capital humano, além de aumentar as possibilidades de conseguir entrar no mercado de trabalho, exigindo programas melhores de qualificações, treinamento e habilidades; especialmente para os grupos mais pobres”.

⁷⁹ A qualidade das instituições de Educação Superior é medida através do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), que avalia os cursos de graduação, utilizando-se do Conceito Preliminar do Curso (CPC), e avalia também os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), utilizando-se da nota Capes.

3.3 Ações de financiamento da Educação Superior no Brasil e em Cuba

O Fies⁸⁰ é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na Educação Superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos, na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos avaliativos conduzidos pelo MEC.

O programa se inicia no período anterior ao recorte da pesquisa, porém durante o período dos governos Lula e Dilma (2003 a 2013) esse programa foi mantido e aprimorado. Em 2010, o Fies passou a funcionar em um novo formato: a taxa de juros do financiamento passou a ser de 3,4% a.a⁸¹, o período de carência passou para 18 meses e o período de amortização para 3 (três) vezes o período de duração do curso regular acrescido de mais 12 meses - por exemplo, em um curso de 4 anos, 48 meses poderia ser amortizado em 60 meses. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o agente operador do programa para contratos formalizados a partir de 2010, o percentual de financiamento subiu para até 100%, e as inscrições passaram a ser realizadas em fluxo contínuo, permitindo ao estudante solicitar o financiamento em qualquer período do ano.

O Prouni é um programa do MEC, criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de Educação Superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior⁸². Para obtê-las, o candidato deve preencher os seguintes requisitos:

- 1) ter cursado o Ensino Médio completo em escola da rede pública;
- 2) ter cursado o Ensino Médio completo em escola da rede privada, na condição de bolsista integral;
- 3) ter cursado o Ensino Médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da escola privada;
- 4) ser pessoa com deficiência;
- 5) ser professor da rede pública de ensino, estando em efetivo exercício do magistério da Educação Básica e integrando o quadro de pessoal permanente de uma instituição

⁸⁰ Informações retiradas de: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>.

⁸¹ Ao ano

⁸² Informações retiradas de: http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#conhecendo.

pública, e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura. Nesse caso, não há requisitos de comprovação de baixa renda.

Para concorrer às bolsas integrais, o candidato deve ter renda familiar bruta mensal de até um salário mínimo e meio por pessoa. Para as bolsas parciais de 50%, a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa.

Em 2012, foi aprovado o Plano Plurianual da União (PPA) pela lei 12.593/2012⁸³ que tinha como um dos objetivos metas educacionais, conforme Quadro 4:

Quadro 4. Programas e Ações do MEC de acesso e permanência na Educação Superior⁸⁴.

IDENTIFICAÇÃO DO OBJETIVO						
Descrição	Ampliar o acesso à educação superior com condições de permanência e equidade por meio, em especial, da expansão da rede federal de educação superior, da concessão de bolsas de estudos em instituições privadas para alunos de baixa renda e do financiamento estudantil, promovendo o apoio às instituições de educação superior, a elevação da qualidade acadêmica e a qualificação de recursos humanos.					
Código	0841	Órgão	Ministério da Educação			
Programa	Educação Superior		Código	2032		
METAS QUANTITATIVAS NÃO REGIONALIZADAS*						
Sequencial	Descrição da Meta					
1	Elevar o número de campus da Rede Federal de Educação Superior para 324.					
2	Elevar o número de Universidades Federais para 63.					
METAS QUANTITATIVAS REGIONALIZADAS						
Sequencial	Descrição da Meta	Unidade medida	a) Prevista 2015	b) Realizada em 2013	c) Realizada até 2013	d) % Realização (c/a)
Na Lei 12.593/2012, que aprovou o PPA 2012-2015, não foram definidas metas quantitativas regionalizadas para este objetivo.						
METAS QUALITATIVAS*						
Sequencial	Descrição da Meta					
1	Ampliar progressivamente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, o investimento público em educação, em termos de percentual do Produto Interno Bruto do país, de forma a alcançar a meta do PNE 2011-2020. ¹					
2	Ampliar a participação proporcional de grupos historicamente excluídos na educação superior, especialmente afrodescendentes.					
3	Ampliar o número de vagas em graduação presencial em universidades federais, com foco em cursos noturnos, em consonância com o PNE 2011-2020.					
4	Apoiar Entidades de Ensino Superior Não Federal.					
5	Elevar a Relação Aluno/Professor nas Instituições Federais de Ensino Superior, em consonância com o PNE 2011-2020.					
6	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior, de forma a alcançar a meta do PNE 2011-2020.					
7	Elevar a taxa líquida de matrícula na educação superior, de forma a alcançar a meta do PNE 2011-2020.					

⁸³ O PPA 2012-2015 é instrumento de planejamento governamental que define diretrizes, objetivos e metas com o propósito de viabilizar a implementação e a gestão das políticas públicas, orientar a definição de prioridades e auxiliar na promoção do desenvolvimento sustentável.

⁸⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoas>

Para se atingir essa meta, perseguida há tantos anos, desde a primeira versão do PNE, fica estabelecido um crescente aumento de investimentos nos percentuais do PIB aplicados na educação (da Básica a Superior) até o alcance da meta de 10% do PIB, conforme meta do PNE:

A evolução do investimento público total em educação em relação ao PIB de 4,7% em 2000 para 6,4% do PIB em 2012 resultou basicamente de alterações na forma de financiamento da educação negociadas entre o Poder Executivo, o Legislativo e a sociedade, principalmente pela introdução do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) a partir de 2007 e pela eliminação progressiva da Desvinculação das Receitas da União (DRU) para a educação entre 2009 e 2011 (MEC, 2018).

A proposta de aumento nos investimentos auxiliaria na resolução de problemas bastante latentes na educação brasileira, e como seria um investimento de amplo alcance, do nível básico ao superior, ela também auxiliaria no acesso à Educação Superior por parte de grupos que ficam retidos no ensino básico e não conseguem lograr acesso a outras etapas da educação.

Ressalta-se, ainda, no âmbito do financiamento da educação, o Fundeb, com vigência estabelecida para o período de 2007-2020. O Fundo financia toda a educação básica brasileira e foi criado como mecanismo de redistribuição de recursos visando à equidade, à redução de desigualdades, à valorização do magistério e à qualidade da educação. A União complementa o Fundeb com recursos quando o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente em alguns estados. Para a distribuição dos recursos do Fundeb, em 2013, foram consideradas 41,9 milhões de matrículas da educação básica, nas redes estaduais e municipais de ensino, apuradas no Censo Escolar de 2012. A receita dos estados e municípios chegou a R\$ 107,4 bilhões, sendo que a complementação da União foi de R\$ 10,2 bilhões, totalizando um montante de 117,6 bilhões (MEC, 2018).

Entretanto, no Brasil, o sistema educacional sempre operou de maneira flutuante de acordo com as crises do mercado, com forte influência do Ministério do Planejamento. Assim, as lutas para o estabelecimento de leis de financiamento educacional público se estabelecem como árduas batalhas, tanto para implementação quanto para seu cumprimento. Chauí (2014, p. 70) aponta que “[a]pêndice do Ministério do Planejamento, a universidade está estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição”.

Em relação aos grupos de vulnerabilidade por razões étnico-raciais e econômicas, foram estabelecidas políticas de ações afirmativas para ingresso na Educação Superior. Para Santos (2009, p. 08),

[n]as sociedades capitalistas são muitos os sistemas de relações desiguais de poder (opressão, dominação e exploração, racismo, sexismo, homofobia, xenofobia). Democratizar significa transformar relações desiguais de poder em relações de autoridade partilhada. As relações desiguais de poder actuam sempre em rede e, por isso, raramente um cidadão, classe ou grupo é vítima de uma delas apenas.

As demandas surgem dos movimentos sociais que buscam o reconhecimento da exclusão histórica das injustiças e desigualdades sociais e culturais de negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. Santos (2009, p. 08) aponta que a luta pela redução das desigualdades deve ser em rede assentada em “amplas alianças onde não é possível identificar um sujeito histórico privilegiado, homogêneo, definido a priori em termos de classe social”.

Cavalcante ressalta que, após a Conferência Mundial de Durban, na África do Sul, em 2001, instituiu-se o sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras.

Sendo signatário dessa conferência, assim como de vários documentos que versam sobre os direitos humanos, o Brasil comprometeu-se em adotar medidas para eliminar o racismo, o preconceito e a falta de oportunidades para a população negra brasileira, ainda que sob forte descontentamento de grupos conservadores da população (CAVALCANTE, 2016, p. 928).

Em relação ao acesso a Educação Superior, as disparidades econômicas constituem o gargalo do acesso às IES.

Desta forma, as instituições mais concorridas e públicas são dominadas pelos filhos de famílias com maior poder aquisitivo, que dispõem de maior tempo para se dedicarem aos estudos e maior capital social e cultural (SCHWARTZMAN, 2013). A elitização é evidente quando se observa a prevalência de egressos do ensino médio privado entre os matriculados nas universidades (77,8%), comparados com a prevalência de alunos de nível médio e na educação básica que vem de escolas públicas, 85 e 83,5% respectivamente, segundo dados do INEP/MEC de 2013 (BASSUMA, 2014; MATOS *et al*, 2012; MORHY, 2004). Essa inversão inclui universidades que estão no topo dos rankings de Ensino Superior, como a Universidade de São Paulo (USP), com 79% dos estudantes provenientes de famílias com renda familiar superior a 5 salários mínimos (MORHY, 2004, p. 35).

Um ponto de fragilidade da educação brasileira é a discriminação geográfica, de acordo com Bassuma (2014, p.27), “o fechamento de 32,5 mil escolas para crianças na área rural, englobando escolas quilombolas e indígenas descaracteriza o valor da escola enquanto instituição pública [...]”. Nessa lógica, se o ciclo básico não consegue alcançar esse público, a Educação Superior tampouco poderá ser oferecida, muito embora durante o governo do ex-presidente Lula, políticas de interiorização dos IFES tenham tentado minimizar as carências em relação ao ensino médio e profissionalizante. A discriminação geográfica também tem

ligação com a questão econômica, já que somente os filhos dos pequenos agricultores permanecem longe dos centros urbanos e distantes das oportunidades escolares.

O caso de Cuba é semelhante no sentido de se requerer a interiorização da Educação Superior, com o diferencial de que a Educação Básica já estava presente nas regiões rurais com o mesmo padrão curricular das escolas urbanas. Nesse sentido, a proposta da SUM conseguiu solucionar a questão do acesso de populações rurais à Educação Superior.

Outra correlação que se pode estabelecer é a de raça versus *status* socioeconômico, segundo Henriques (2002, p. 26-29), “além do inaceitável padrão de pobreza no país, constamos a enorme sobrerepresentação da pobreza entre os negros brasileiros [...]. Nascer negro no Brasil está relacionado a uma maior probabilidade de crescer pobre”. Diante dessa constatação, foram implementadas as políticas de cotas nas universidades. A Lei nº 12.711/2012,⁸⁵ regulamentada pelo decreto nº 7.824/2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e por turno nas 59 universidades federais e nos 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público, em cursos regulares ou da Educação de Jovens e Adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas - metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, considera-se, também, um percentual mínimo correspondente ao da soma de negros, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

De acordo com relatório de Monitoramento de Educação para Todos 2000-2015, publicado pela Unesco, as oportunidades na Educação Superior acima de 18 anos cresceram 161% de 2000 a 2012 no Brasil, e os maiores incrementos foram observados entre pretos, pardos e indígenas e entre os 25% mais pobres, embora ainda persistam disparidades regionais, sociais e econômicas acentuadas (BRASIL, 2015).

⁸⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>

4 O DIREITO AO DIREITO

Como já mencionado, a questão dos direitos civis se estabelece de maneira mais concreta a partir da DUDH de 1947, que inclui o direito à educação em seu texto, ponto em discussão neste trabalho. Em capítulos anteriores, foi aventada e defendida a ideia da educação como direito inalienável, contrariamente à noção de bem público, como ultimamente tem sido colocada pelos organismos internacionais e pelos governos locais. No caso do Brasil, em específico, este estudo acaba revelando que tal mudança de percepção acerca da natureza da educação é perniciososa e tem a capacidade de liquidar o direito à educação. Considera-se, aqui, que as expressões “bem público” e/ou “direito” não são equivalentes no que se refere à apropriação da educação, como, na conjuntura político-econômica brasileira, se excluem.

Fiorin (2009) alerta para a dimensão política do discurso na construção da consciência das pessoas. Essa consciência se constrói na comunicação social, na sociedade e na história, originando uma apreensão do mundo. O sujeito constitui-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso e considerando as interações dialógicas. “A língua desenvolve-se historicamente, e, uma vez constituída, impõe aos falantes uma maneira de organizar o mundo” (FIORIN, 2009, p. 150). A língua tem o poder de categorizar, a mudança de um termo nunca é sem intencionalidade, busca-se trabalhar outras percepções do conceito que se pretende modificar. No caso de transferir a noção do direito para a de um bem público a ser usufruído, a mudança é significativa, tanto no que diz respeito à significação do termo quanto na intencionalidade da mudança.

Quando algo se inscreve dentro do “direito”, pressupõe-se a liberdade de usufruto, sendo que o direito é algo conquistado e incorporado pelos indivíduos; o “bem público” é subjetivo, e o é ainda mais em uma sociedade capitalista onde o público sucumbe diante do privado. Percebe-se a tentativa de silenciamento do direito, não proibindo-o de forma explícita, pois causaria convulsão social, mas substituído-se o conceito, que implica em incerteza de usufruto, de forma que não se inscreva como objeto assegurado, e possa se perder ao longo dos anos.

A ideia de analisar o acesso à Educação Superior cubana auxilia na reflexão de como a educação como direito se estabelece sob outras bases, que não são as encontradas no contexto brasileiro.

De acordo com o professor Carlos Jamil Cury⁸⁶ (2003) *apud* Chauí (2018, p. 369),

[...] a escola e a educação no Brasil encontram-se sob um desafio que se apresenta sob dois pares de conceitos tidos como irreconciliáveis: modernidade/qualidade e democracia/equidade. De fato, diz ele, como a sociedade brasileira opera por meio da desigualdade e da exclusão, considera-se que a modernidade e qualidade do ensino excluem necessariamente a democratização – isto é, o direito universal de acesso à escola e ao saber – e a equidade – isto é o reconhecimento do outro como um igual e titular de direitos.

De alguma maneira, o estudante brasileiro é conduzido à privatização da educação, uma vez que ela se coloca como um meio para se alcançar a formação necessária para que os indivíduos possam competir no futuro mercado de trabalho. Se a privatização da educação não se impuser como condição nos anos iniciais de formação – para aqueles que podem usufruir de uma educação de melhor qualidade, isto é, usufruir das escolas privadas ao invés de frequentarem as escolas públicas -, ela deve ocorrer no Ensino Médio, pois as escolas privadas são consideradas mais capazes de preparar o estudante para a aprovação nos exames de seleção universitários.

Se, ao final de sua jornada escolar, um estudante não conseguiu se incluir nessa lógica de que a educação privatizada confere mais sucesso, e quiser prosseguir para a Educação Superior, muito provavelmente ele terá de ingressar em uma universidade privada, porque sua condição de exclusão não o permite ter acesso à universidade pública. No Brasil, salvo raras exceções, a universidade pública concentra a excelência da Educação Superior, e é destinada a poucos privilegiados. Um paradoxo interessante, pois, até certo ponto, a educação pública é considerada ruim pelo senso comum e assim se apresenta nas avaliações qualitativas, quando posta em relação à educação privada. Em relação à etapa final, a educação superior pública é considerado de excelência sendo intensamente disputado. Aqueles que suportaram a caminhada na educação pública ao longo da sua vida, na Educação Superior deverão ceder seu espaço de estudante de instituição pública para os que conseguiram chegar ao final do funil educacional, que geralmente são os estudantes de escolas privadas, privilegiados e bem preparados.

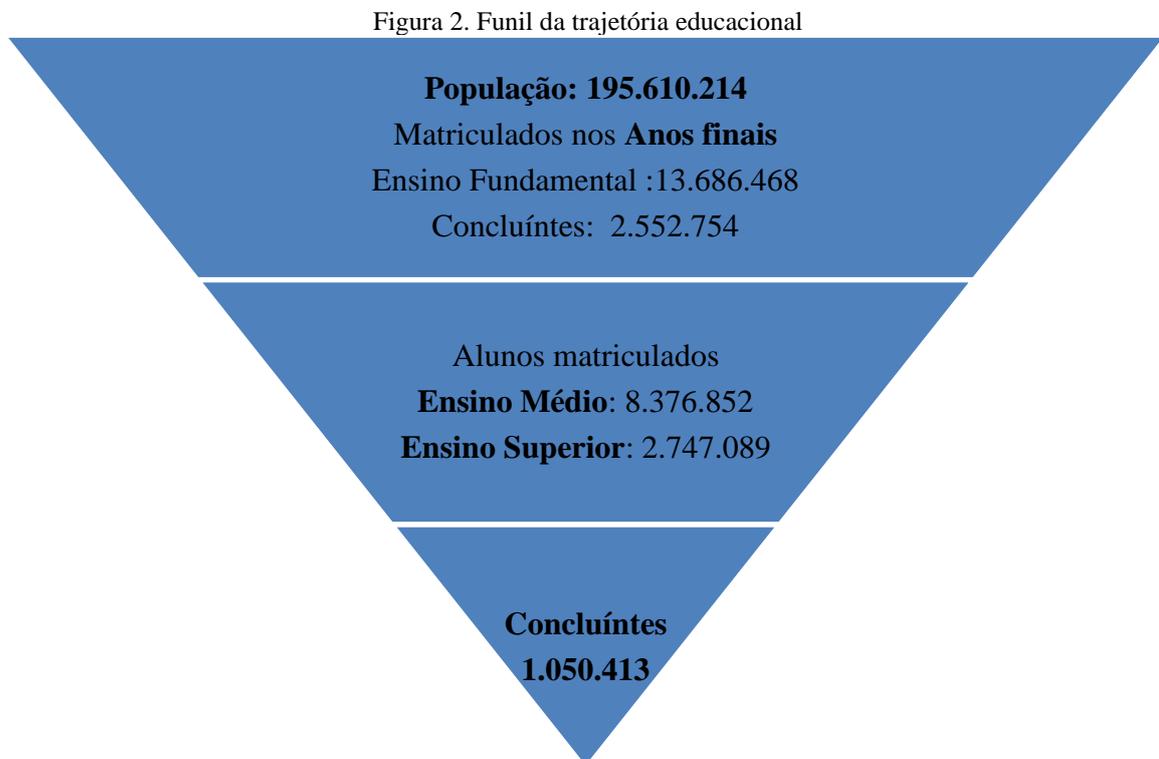
Em relato a esta pesquisa, a mestre J. M.⁸⁷ corrobora as assertivas comentando sobre sua caminhada para o acesso a Educação Superior pública:

⁸⁶ Palestra na Semana dos Calouros da FFLCH – USP, em 20 de janeiro de 2003

⁸⁷ A professora cursou a graduação no período de intervalo desta pesquisa entre 2008 a 2011.

[a]pesar de indicarem o ensino superior como ponto de chegada, o caminho e processo, para se chegar foi algo solitário principalmente pra quem vem de escola pública como eu. Apesar de solitário sempre tive apoio da minha família, o que foi primordial, porque fora do contexto familiar sempre me falavam que a UnB não era pra pobre. Em 2007 ainda era exceção um aluno de escola pública ingressar na UnB. Como ouvi de uma professora certa vez: ‘A UnB não convidou você pra estar aqui. Mas você mostrou que merecia estar aqui, contrariando a regra’. Hoje fico muito feliz vendo que o percentual de estudantes da UnB oriundos de escolas públicas está aumentando. Que possamos um dia representar a maioria (Informação verbal, entrevista 02. Apêndice 7, p. 139)

A Figura 2 auxilia a compreender melhor tal situação de exclusão do sistema educacional.



Fonte: Elaborado pela autora com base em IBGE/INEP/ABMES (2014)

Como se pode observar, o percentual de conclusão da Educação Superior não chega a 10% dos alunos que iniciaram a Educação Básica, o que mostra que esse bem público não tem alcançado a maioria da população, ou tem sido expropriado por outras forças. De acordo com Ristoff (2008, p. 42), em 2004 apenas 10,4% da população de 18 a 24 anos estava matriculada na Educação Superior, enquanto que em Cuba no ano de 2006 registrou-se 50% dos jovens de 18 a 24 anos na universidade.⁸⁸ A meta do PNE até 2011 era de 30% dos alunos matriculados

⁸⁸Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/221-21075967>.

na Educação Superior sendo 40% dessas matrículas efetuadas em Instituições públicas. Um ideal ambicioso considerando-se a realidade (Tabela 6).

Tabela 6. Taxa de frequência líquida segundo a faixa etária de 18 a 24 anos em % Brasil e regiões – 2001 a 2009

Dimensão territorial	Taxa de frequência líquida (A)	Taxa de frequência bruta (B)	(B/A)
Norte	9,3	22,3	140,8
Nordeste	9,4	21,0	122,7
Sudeste	16,0	34,0	111,7
Sul	18,7	37,7	101,9
Centro-Oeste	17,6	37,0	110,5
Brasil	14,0	29,8	113,7

Fonte: Ipea / Corbucci, 2014. p. 13

Para Chauí (2014, p. 90), o neoliberalismo polariza a sociedade entre os excluídos e os privilegiados, ou, de acordo com suas palavras, há uma “polarização entre a opulência absoluta e a indigência absoluta”. A naturalização dessa situação conduziu também a naturalização da ausência de direitos, em especial no que toca a educação. Segundo Chauí (2018, p. 374),

[n]o Brasil não há cidadania nem democracia. O autoritarismo social e as desigualdades econômicas fazem com que a sociedade brasileira esteja polarizada entre as carências das camadas populares e os interesses das classes abastadas e dominantes, sem conseguir ultrapassar carências e interesses e alcançar a esfera dos direitos. Os interesses, porque não se transformam em direitos tornam-se privilégios de alguns, de sorte que a polarização social se efetua entre os despossuídos (os carentes) e os privilegiados.

Por essa razão, este trabalho considera primordial que se estabeleça a educação como direito e não como bem público, esses conceitos não são sinônimos e a possível confusão que possa acontecer no emprego dessas duas ideias dificulta ainda mais a compreensão da questão educacional, sendo assim a educação serve ao discurso ideológico capitalista neoliberal, distanciando-se da possibilidade de universalização da educação. Para Florestan Fernandes (2010), no caso do Brasil, existe a necessidade da formação de consciência e da quebra das correntes coloniais que ainda assombram e provocam imobilidade social.

Poucos países, no mundo moderno, possuem problemas educacionais tão graves quanto o Brasil. Como herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, recebemos uma situação dependente inalterável na economia mundial, instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e concepções de liderança que convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros e das camadas dominantes. O fardo era pesado demais para ser conduzido com responsabilidade e espírito público construtivo, num sistema republicano que se

transformou, rapidamente, numa transação com o velho regime, do qual se tornou mero sucedâneo político (FERNANDES, 2010, p. 35).

Para Chauí (2018), “[e]ssa identificação entre o Estado e o capital em sua forma neoliberal aparece de maneira clara na substituição do conceito de direito pelo de serviços, que leva a colocar direitos no setor de serviços estatais destinados a se tornar não estatais” (p.376). Sendo assim, sobre esse tema, Chauí (2018, p. 371) conclui:

[a] educação não é percebida como um direito por três motivos principais: 1) Porque a maioria da população ignora que seja um direito do cidadão. 2) Porque a educação não é encarada sob o prisma da formação, e sim como instrumento para a entrada no mercado de trabalho. 3) A escola pública é desvalorizada porque não é um instrumento eficaz para a entrada no mercado.

A relação que a sociedade estabelece com a educação depende necessariamente das suas condições de existência, da concepção de mundo que se têm, que leva à concepção que se estabelece entre a educação e a vida humana. Dessa forma, a questão educativa no Brasil serve aos interesses do mercado de trabalho e toda sua condução será no sentido de atender as necessidades desse mercado, e não às necessidades humanas de acesso à cultura e de pertencimento social. A educação enquanto bem público, embora mantido às custas da oneração da população, se apresenta na prática como dádiva, favor imerecido do Estado aos seus cidadãos, o que conduz, no imaginário coletivo, à naturalização da condição de um bem público de segunda categoria. Os motivos que sustentam essa concepção são históricos e ideológicos e remontam a uma condição de subordinação aos países detentores do capital e do poder de mando econômico no planeta. Ao analisar essa questão, Florestan Fernandes (2010, p. 55) faz uma reflexão a respeito do que ele chama de Dilema educacional brasileiro:

[d]e um lado, os leigos e letrados das camadas sociais dominantes que revelam um pessimismo sobre a eficácia das nossas instituições e uma indiferença pelo funcionamento das escolas e pelo trabalho docente e discente, manifestando – menos que um ceticismo a respeito da capacidade do ‘povo’ em aproveitar os benefícios da educação escolar sistemática – um temor pelas consequências da democratização do ensino. De outro, o educador que tende a operar como agente de difusão cultural e não como intérprete realista das demandas da educação brasileira, o que faz com que as inovações defendidas resultem de confrontos que conduzem à superestimação das nossas potencialidades. Em confronto, elas acabam por sabotar as possibilidades de consenso sobre o significado das escolas e dos serviços educacionais como ‘valor social’.

Neste sentido, Cuba apresenta peculiaridades significativas em relação à educação e ao direito à educação. Em primeiro lugar, esse país não está atado às influências internacionais, preservando autonomia em relação aos projetos educacionais que constrói para o povo. A

preocupação com a educação se apresenta desde a revolução e aparece nas primeiras legislações. Ao se falar em educação em Cuba, principalmente Educação Superior, fala-se em aprimoramento das capacidades pessoais e cognitivas, realização pessoal, encerramento de um ciclo de estudos. A condição de graduado não está ligada a ascensão social diretamente ou a mobilidade social.

No Brasil, a história da educação é uma história de luta para a inclusão de todas as camadas da sociedade, obtendo-se gradativos ganhos ao longo dos séculos em prol de uma educação para todos. No Brasil, a educação se estabelece inicialmente como restrita a uma elite e aos poucos incorpora-se o ideário de educação para o povo. A Educação Superior é vista como possibilidade de status, ascensão social e mobilidade de classe. Talvez por essa razão seja tão custoso falar em democratização da Educação Superior, já que o sistema econômico busca manter as diferenças de classe como sustentáculo do capitalismo. Cuba avança nesse sentido estabelecendo, desde a Revolução, a educação universalizada. Sobre isso, R. M – Jornalista, comenta:

[e]u creio que em primeiro lugar se atribui a uma vontade política, por parte do governo de fortalecer o sistema de educação nacional. Em Cuba há um programa de educação nacional, um menino que nasceu em Pinar del Rio na ponta oeste de Cuba, estuda o mesmo que um menino que nasce em Guantânamo a ponta leste do país. É a mesma oportunidade e o programa de estudos é similar por todos os lados. Isso demonstra que há uma vontade política por detrás disso (Informação verbal, entrevista 03. Apêndice 3, p.121).

Um fato interessante que se observa tanto nas entrevistas quanto nas conversas que se estabelecem sobre o tema educação em Cuba é que a palavra “vontade política” sempre aparece nos discursos. As pessoas têm consciência de que o governo segue com o ideal de educação, estabelecidos desde a revolução mesmo a duras penas. O Estado se apresenta como orientador, gerador, financiador e o zelador do direito à educação. A educação é mantida pelo Estado e considerada como elemento principal no processo de desenvolvimento da sociedade.

A legislação, que deveria ser garantia desse direito, também passa por dificuldades para ser cumprida no Brasil, estando sempre a mercê das oscilações de mercado, das crises econômicas e das prioridades estabelecidas pelos sucessivos governos, tornando-se, na verdade, uma orientação e não uma prioridade. Os investimentos seguem os altos e baixos do sistema econômico e muitas vezes são direcionados para programas diversos atendendo modalidades diferentes, ora incentivando o Ensino Fundamental, ora o Médio, e outras vezes a Educação Superior. A sucessão de governos diferentes, em geral, não dá continuidade aos projetos em andamento, estabelecendo novos projetos e direcionando os investimentos para

novas frentes, de maneira que não se resolve de forma satisfatória o problema de determinada etapa de ensino.

No caso de Cuba, a legislação é fortemente executada, mesmo após as crises decorrentes do bloqueio econômico, há um financiamento educacional estatal fixo e não negociável. A estratégia utilizada na educação se deu por etapas, foram solucionados os problemas de alfabetização com a Campanha Nacional de Alfabetização, depois segue-se para a universalização do Ensino Fundamental II, e atualmente a meta está na universalização da Educação Superior. Sobre a Educação Superior, o acesso é público e estatal e se faz por reformas e programas de inserção dos jovens. No Brasil, o processo de abrangência do acesso se dá de forma privatista com iniciativas empresariais e muitas vezes às custas de recursos e investimentos estatais direcionados a instituições privadas. Essas instituições nem sempre tem credibilidade em relação á qualidade educacional, o que desperta preocupação em relação ao tipo de educação que está se desenvolvendo.

Sobre a questão do ingresso a Educação Superior, que é o ponto fundamental deste trabalho, ambos os países propõem o viés meritocrático de acesso, muito embora, para que essa proposta seja possível, é necessário que a oferta da educação seja igualitária para todos os indivíduos, as mesmas condições, o mesmo currículo, as mesmas estruturas de formação. Essa condição só vai ser observada em Cuba, pois o país se estrutura com uma escola única e o acesso a Educação Superior se dá pela avaliação da trajetória escolar e do rendimento de cada estudante. Não que não existam desigualdades e condições de vulnerabilidade em alguns grupos em Cuba, mas em proporção ínfima em relação a educação brasileira, que, para minimizar as discrepantes desigualdades, desenvolveu uma série de políticas de acesso, como cotas raciais, programas de acesso e permanência aos estudantes de baixa renda de escolas públicas e avaliações seriadas. Diante desses dados, pode-se inferir que o Brasil faz da educação um privilégio e Cuba faz da educação um direito.

Para Cezne (2006 n.p.)⁸⁹, o direito a educação no Brasil se encontra em vários objetivos que constam na Constituição de República Brasileira (BRASIL, 1988)

Não se pode tratar do direito à educação desvinculado dos fundamentos da República brasileira, previstos no art. 1º, e dos objetivos fundamentais previstos no art. 3º da Carta Constitucional. No art. 1º, prevê-se como um dos fundamentos, no inciso II, a cidadania, e no inciso III, a dignidade da pessoa humana, e a educação constitui-se sem sombra de dúvida em uma necessidade para a efetiva aplicação desses fundamentos, pois somente através dela pode-se construir cidadania em seu pleno sentido, como também a dignidade da pessoa humana exige a implementação do acesso à educação para sua concretização. No art. 3º, também se pode ligar o

⁸⁹ Artigo disponível em versão on line somente, não paginado.

direito à educação aos objetivos fundamentais da República, especialmente ao inciso I, cuja redação prevê a construção de “uma sociedade livre, justa e solidária;”, o que somente é possível através da educação. Demonstra-se aqui a conexão com as estruturas maiores, as linhas mestras que orientam o Estado brasileiro. Entretanto, a efetivação do direito à educação depende não só da sua previsão normativa abstrata, mas de instrumentos jurídicos que obriguem especialmente o Estado à sua concretização.

A questão do direito à educação colocada neste trabalho reside na inclusão da Educação Superior como etapa concluinte do processo de ensino de forma que o processo de formação educativa seja considerado completo após a graduação ou bacharelado. Isso, culturalmente, não ocorre no Brasil, sendo a Educação Superior considerada uma etapa de acesso a poucos privilegiados pertencentes a uma restrita parcela da população destinada ao “mundo do conhecimento”. Dessa forma, Cuba é um dos únicos países da América Latina a realmente estabelecer a educação como um direito inalienável, mesmo com uma condição econômica extremamente deficiente. A Educação Superior em Cuba é colocada como um valor moral, e parte integrante do processo de educação geral. Isso se revela claramente nas conversas com os habitantes desse país:

Pesquisadora: Você acha que existe uma relação direta entre a decisão de estudar na Universidade e trabalhar? Que representa a um graduado o conhecimento que têm para a obtenção de um emprego? Qual a motivação para um jovem cursar a universidade buscando um emprego melhor?

B.L: Eu acho que eles fazem isso pelo desejo de superar e que inculuiu-lhe em casa, que deve estar preparado... porque em algum momento... deve ser o mesmo no resto do mundo, que uma pessoa que está preparada para optar por um trabalho que remunerar você para seu conhecimento. (Informação verbal, entrevista 01. Apêndice 1, p. 113).

R. M : Era estranho que alguém não queira estudar. E sempre digo que em Cuba uma coisa que se pode fazer bem é estudar. Inclusive hoje, com todos os problemas que se têm e com a crise econômica. Mas na minha época o ideal que se tinha, de família era que os jovens fossem à universidade. Era difícil quem renunciasse isso. Teria que ser uma exceção, um problema familiar, necessidades... que sempre têm, que precise colocar os filhos para trabalhar mas o ideal era estudar na universidade. (Informação verbal, entrevista 03. Apêndice 3, p. 120).

A comparação do *status* da universidade nesses dois países revela extremos. Se no Brasil a universidade está atrelada à possibilidade de mobilidade social e de retorno financeiro, em Cuba, a universidade não representa garantia de ascensão social ou financeira, mas a conclusão de uma etapa importante na formação integral do indivíduo, inclusive no tocante aos valores sociais. Assim, o conhecimento não se barganha, não se considera moeda de troca, é um direito extensivo a todos que estiverem dispostos a usufruir. Independentemente de orientação política, Cuba mostra que mesmo com recursos escassos é

possível uma educação de qualidade e universal, a partir de uma cultura de valorização do status da educação no seio da sociedade.

Micheloto (2010, p.29) aponta a intrínseca relação entre conhecimento e poder. A democratização ou o direito à educação dependeria de políticas públicas que favorecessem o acesso a esta etapa de ensino de forma aberta à população. Para Azevedo (1997, p. 59), “a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativa que se tenta por em ação”. Portanto, para que não constitua mais uma moeda no mercado livre do capitalismo, a educação deve ser um direito inalienável do cidadão, condição primordial de humanidade e de materialização do Estado em ação, muito embora se saiba que o estabelecimento de políticas públicas são determinadas pelos grupos que detêm o poder nas agendas de governo, e que se sobressai na luta de classes. Esses grupos, quando vitoriosos, determinam a direção das decisões políticas, os focos de investimentos e o alcance dos direitos.

Tornava-se evidente que os países latino-americanos, ao longo do tempo de dominação, haviam sido transformados em “associados e dependentes” e que o subdesenvolvimento era, acima de tudo, o subproduto das políticas econômicas e comerciais impostas pelos países centrais, não tanto o resultado da incapacidade dos nativos. Portanto, essa condição de dependência nunca iria ser vencida pela implantação dos processos de modernização e pela imitação dos modelos dos dominadores. Se a pobreza e o atraso do hemisfério Sul eram funcionais à riqueza do hemisfério Norte, a ideologia “desenvolvimentista”, por trás de suas aparências humanitárias, só reproduzia e aprofundava as desigualdades no Brasil e nos países periféricos, fortalecendo, assim, o próprio capitalismo (SEMERARO, p. 24, 2006).

A hegemonia exercida no contexto social acaba perfazendo uma relação pedagógica que educa toda a sociedade à naturalização da supressão de direitos. A escola é um espaço de atuação política, nos processos que engendra em seu interior, cercear o ingresso a este espaço é também cercear uma possível formação política e atuação política na sociedade. Assim são formados “historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo, em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante” (GRAMSCI, 2001, p. 18). O que leva a concluir que o neoliberalismo e o capitalismo constituem a barreira de impedimento a uma real democratização do ensino, pois se nutrem das desigualdades em todos os sentidos.

Tais considerações ganham importância, sobretudo, quando se tem por parâmetro a fase atual por que passam as sociedades, onde os rumos do desenvolvimento vêm se

apoiando na disseminação e (re-)construção de novos sistemas valorativos, para que se mantenha a mesma ordem desigual e injusta. Nesse contexto, não se pode esquecer que se tratam de processos em que a educação, as políticas e as (re)formas concernentes, estão sendo avocadas como elemento fundamental (AZEVEDO, 1997, p. 68).

Santos (2009 p. 14) aponta que:

[...] nos últimos trinta anos, o capitalismo revelou, como nunca antes, a sua pulsão auto-destrutiva, do crescimento absurdo da concentração da riqueza e da exclusão social, à crise ambiental, da crise financeira à crise energética, da guerra infinita pelo controle do acesso aos recursos naturais à crise alimentar.

Pensar em democratização da educação demanda pensar em um modelo de organização político-social diferente. Um modelo que consiga equilibrar a distribuição de direitos e as possibilidades de crescimento de uma maneira mais ou menos uniforme sem subjugar uma grande maioria em favor da minoria. Azevedo aponta que as políticas educacionais podem servir para a manutenção de um sistema de dominação e de segmentação social revelando a ideologia que conduz a sociedade e reproduzindo padrões de dominação social e econômico.

[...] deve-se ter presente que o processo pelo qual se define e se implementa uma política não se descarta do universo simbólico e cultural próprio da sociedade que se tem em curso, articulando-se, também, às características do seu sistema de dominação e, portanto, ao modo como se processa a articulação dos interesses sociais nesse contexto (AZEVEDO, 1997, p. 67).

A Constituição de 1988 prevê a obrigatoriedade somente do Ensino Fundamental. Em relação à Educação Superior, há pouquíssimos dispositivos tratando dessa etapa de formação. Isso ocorre de forma diferente em Cuba, onde existe um Ministério e uma legislação específica para tratar da Educação Superior e da pós-graduação. O estudante é preparado para o mercado de trabalho e encaminhado a uma função na sociedade, além de ser incentivado a prosseguir sua formação para além da educação superior gratuitamente.

Há, na Constituição brasileira, a subjetividade do direito que não garante na prática a efetivação deste. De acordo com Cezne (2006, n/p.),

[e]m relação ao acesso ao ensino superior, deve-se portanto, garantir que haja igualdade no acesso, a que fazem referência tanto os artigos 5º quanto o 206, I da CF/88, para que seja adequadamente interpretada a disposição do inciso V do art. 208 supracitado. O comprometimento do ensino superior vincula-se ao desenvolvimento humanístico, científico e tecnológico do país (art. 214, V, da CF/88), entre outros objetivos. Desta forma deve ser interpretada a obrigatoriedade do ensino superior: a atuação do Estado nesse campo é necessária para a formação

de quadros qualificados, levando-se em consideração como único critério de ingresso nas universidades públicas a questão da intelectualidade (MALISKA, 2001). O comprometimento de desenvolver mecanismos para possibilitar esse acesso é compromisso do poder público, maior ainda em relação às universidades públicas.

Sobre esse aspecto, o recorte temporal desta pesquisa (2003-2013) demonstra que as políticas implementadas nesse período e a continuidade de programas já existentes para viabilizar o acesso à Educação Superior se localizam em um momento ímpar na história da Educação Superior brasileira, muito embora essa democratização se refira mais a popularização de ofertas de Educação Superior, que se faz apenas ao lastreamento da privatização de Educação Superior. De alguma maneira, a população vê a possibilidade do alcance do sonho da Educação Superior, o que é entusiasmante! Porém, mantém-se a divisão de classe na preservação da universidade pública dirigida a uma elite e a Educação Superior privada servindo à grande massa da população. Muito embora o período tenha proporcionado maior acesso a universidade pública. Para Saviani (2010 p.15),

[e]m suma, é preciso reverter essa tendência fazendo com que a primazia passe das instituições privadas para as públicas, da forma isolada para a forma universitária e dos cursos de curta duração para os de longa duração. Essa mudança é importante porque, como se sabe, as universidades públicas são responsáveis por cerca de 90% da ciência produzida no Brasil. Seus cursos possuem, pois, qualidade nitidamente superior aos das instituições particulares [...] Ao fazer-se isso, o papel específico do ensino superior, que é o desenvolvimento da cultura superior e a formação de intelectuais de alto nível, fica descaracterizado. E as possibilidades de desenvolvimento científico e tecnológico do país resultam ameaçadas.

O que se percebe é que a política capitalista neoliberal produz amarras para seu próprio desenvolvimento, constituindo-se um sistema autodestrutivo. Conservam-se categorias de opressão e subdesenvolvimento que dificultam o avanço das sociedades e conservam as estruturas de poder dominantes. Bernheim e Segrera (2018) apontam os efeitos da política neoliberal para a educação a partir dos anos 90: redução do gasto educativo em relação ao PIB, redução da demanda de jovens que buscam a educação, devido a necessidade de trabalhar; aumento da pobreza refletido na oferta de empregos ou rebaixamento de salário para os graduados, rebaixamento da qualidade da educação, aumento do número de estudantes por sala, diminuição do tempo escolar e achatamento dos salários dos professores, diminuição da responsabilidade educativa do governo nacional sob pretexto de descentralização reproduzindo desigualdades geográficas nos municípios mais pobres, aumento considerável dos jovens de famílias pobres que não podem cursar o nível médio, distanciando-se da possibilidade da Educação Superior, aumento do tempo de conclusão das etapas de ensino

gerando distorção idade/série, pressão crescente e ostensiva do setor privado para determinar as políticas educacionais do setor público, deteriorização crescente das universidades públicas e aumento das universidades privadas e enfim a supressão da universidade científica e humanística por uma pretendida universidade acadêmica e não ideológica.

Na avaliação de Bernheim e Segrera (2018 p.88), o balanço que pode ser observado ao longo das várias CMES é pessimista, por não se alcançar os objetivos propostos e se sucumbir às políticas de mercado capitalista.

Cuando a veces sentimos certa frustración al ver que muchos postulados de la CRES – 1996 y luego de la CRES- 2008 – y de las Conferencias Mundiales de Educación Superior de UNESCO de 1998 y 2009 – no siempre se han convertido en políticas de Estado en las naciones de America Latina y el Caribe, no podemos perder de vista que las universidades y las IES no general, están influenciadas y condicionadas por la políticas del Estado- Nación y por las tendencias globales del sistema-mundo capitalista.⁹⁰

Na realidade cubana, o que se observa é que a educação tem um *status* de direito e de dever do Estado, e sempre se apresentou como uma prioridade na pauta do governo revolucionário. “Ocorre que a Revolução, para despertar a consciência da população para as reais condições do país e angariar adeptos à sua causa, ampliando o grau de consciência e reflexão dos indivíduos, necessitou, desde o início, da educação” (MICHELOTTO, 2010, p. 33). São criadas condições para que todos aqueles que almejem a Educação Superior possam usufruir dela. Nessa ideia, incluem-se não somente os estudantes dos cursos regulares, mas também aqueles indivíduos que deixaram de estudar. Fidel costumava dizer que “só não retorna aos estudos quem não quer”. Para Tavares, Brisola e Caparroz (2016 n/p),

[o] direito à educação é um direito humano fundamental, sendo uma das dimensões mais importantes da realização da dignidade da pessoa humana. A aplicação do princípio da dignidade da pessoa humana implica o tratamento do ser humano como um fim em si mesmo, e nunca um meio para o fim. Dessa forma, não se concebe a existência de uma vida digna sem a garantia institucional e normativa do direito à educação.

Para Bernheim e Segrera (2018 p.73),

[l]a victoria de los procesos pos-neoliberales que se desarrollaron en la región entre 1998 y 2016, retomaron la Agenda de la CRES-96 y luego la de la CRES-2008. Sin

⁹⁰ “Quando as vezes sentimos certa frustração ao ver que muitos postulados da CRES-1996 e logo da CRES-2008 e das Conferências Mundiais de Educação Superior da UNESCO de 1998 e 2009 – não se convertem em políticas de Estado nas nações da América Latina e Caribe, não podemos perder de vista que as universidades e as IES em geral, estão influenciadas e condicionadas pela política do Estado-Nação e pelas tendências globais do sistema mundo capitalista” (Tradução nossa).

embargo, como todos estos procesos, de una manera u otra, fueran el resultado de compromisos políticos, no pudieron llevar a cabo una transformación de la ES de la magnitud en que logro la revolución cubana en sus primeros años.⁹¹

No Brasil, a Constituição Federal prevê que a educação deve qualificar o indivíduo para a cidadania e para o trabalho. Nessa perspectiva, “o direito à educação, quando exercido, é um processo de educação para os demais direitos humanos” (TAVARES; BRISOLA; CAPARROZ, 2016, n. p.). Assim, quando não respeitado, o direito à educação torna-se elemento cerceador de todos os outros direitos, naturalizando as desigualdades e promovendo uma meritocracia às avessas. O texto constitucional associa o direito à educação à construção de uma sociedade livre, justa e igualitária, e às garantias de desenvolvimento nacional e erradicação da pobreza e da marginalização. Pode-se concluir, então, que quando se ataca a educação negando-se ao cidadão o seu acesso, e sucateando-se as condições materiais de realização e reduzindo-se investimentos, atinge-se todo o futuro desenvolvimento do país. O contrário ocorre quando se investe em qualidade e em acesso à educação: a intencionalidade só pode ser a construção de uma sociedade justa, inclusiva, reflexiva e, sobretudo, autônoma. Permitir que a educação se sujeite as oscilações de mercado, e a determinações exteriores é negociar a soberania do país. De acordo com Saviani (2010, p. 15),

[s]ó na medida em que o Brasil mantiver um sistema de ensino superior de alto padrão de qualidade buscando expandi-lo amplamente é que ele terá condições de formar quadros e selecionar os cientistas de ponta, que vão, de alguma forma, liderar o seu desenvolvimento científico e tecnológico. Sem isso ele ficará em posição subalterna em relação aos demais países.

Tavares, Brisola e Caparroz (2016) apontam que o direito a educação é um elemento que pode ser observado na historicidade dos povos na busca da proteção da dignidade da pessoa humana. Dessa forma, afirma-se por meio de lutas sociais travadas ao longo da história o que caracteriza a inexaurabilidade deste direito inserido em um plano histórico-social. Para tanto, vários tratados internacionais foram estabelecidos para se garantir o respeito a esse direito de uma forma generalizada. Dentre eles pode-se citar,

a) Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1773: sua característica mais importante é a universalidade, estabelecendo o direito à instrução à todos os cidadãos;

⁹¹ A vitória dos processos pós-neoliberais que se desenvolveram na região entre 1998 e 2016, retomaram a Agenda da CRES-96 e logo da CRES-2008. Sem dúvida, como todos esses processos, de uma maneira ou outra, forma resultado de compromissos políticos, não puderam levar a cabo uma transformação da Educação Superior na magnitude que logrou a revolução cubana em seus primeiros anos.

- b) Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948: em seu artigo 23 prevê o direito à instrução à todos os seres humanos;
- c) Declaração dos Direitos da Criança de 1959: dispõe que a criança terá o direito à educação gratuita e compulsória, no mínimo no grau primário;
- d) Conferência Geral para a Educação de 1960: estabeleceu-se uma séria de avanços no campo educacional, como a expansão e a melhoria da qualidade;
- e) Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966: em seu artigo 73 dispõe sobre a necessidade de se reconhecer a toda pessoa o direito à educação. Estabelece, ainda, que a educação deve atingir a dignidade da pessoa humana, sendo dever do Estado fomentá-la;
- f) Protocolo Adicional ao Pacto de São José da Costa Rica de 1988: cristalizou-se princípios importante do direito à educação e disciplinou o direito à educação para os deficientes;
- g) Convenção dos Direitos da Criança de 1989;
- h) Declaração de Viena de 1993; e
- i) Carta de Direitos Fundamentais da União Europeia de 2000. (TAVARES; BRISOLA; CAPARROZ, 2016, n.p.)

Juridicamente, a educação pertence aos direitos de segunda dimensão – sendo que as três dimensões são a econômica, a social e a política –, que dá suporte aos direitos sociais e políticos. Dessa forma, a supressão do primeiro implica também a supressão do último. A mercantilização do direito à educação implica também na negociação de todos os outros direitos do indivíduo, revelando um estado de subserviência a um modelo de desenvolvimento dependente, e isso se revela na estrutura social. Trata-se de um ciclo repetitivo, em que a fragilidade dos direitos gera desigualdade social, e a desigualdade transforma o direito em privilégio. O privilégio, por sua vez, garante a divisão de classe de forma incisiva e mantêm a estrutura neoliberal, o que pode ser compreendido como a dialética do materialismo histórico, onde a matéria, a consciência e a prática social estão intimamente ligados.

A forma como a Educação Superior se estabelece no Brasil, com uma série de elementos excludentes de seleção, corroboram as análises realizadas nesta pesquisa, dentre eles pode-se citar: o acordo MEC/USAID; o sistema departamental e o vestibular unificado e classificatório. Para Tavares, Brisola e Caparroz (2016, n/p.), “[o]s poucos avanços que a Universidade teve foi para produzir mão de obra especializada para administração pública ou para as indústrias multinacionais que aqui instalavam”.

O período no qual se observou aumento do acesso à Educação Superior no Brasil é conduzido por medidas que permitem o acesso á universidade, mas que não superam as condições histórico sociais de constituição de uma sociedade de lógica capitalista. Se comparadas as iniciativas de políticas de acesso à Educação Superior entre as realidades brasileira e a cubana serão encontrados alguns pontos comuns, como: interiorização das IES, implementação de cursos noturnos para trabalhadores e ampliação do número de vagas. O grande diferencial em relação às ações, é que, no Brasil, as políticas públicas de educação são

construídas dentro da arquitetura da economia neoliberal, enquanto em Cuba segue-se o ideal socialista de educação. No período de 2003 a 2013, o Brasil tinha nas mãos uma difícil missão em relação à educação, não somente a de viabilizar a sua expansão diante de uma sociedade cada vez mais exigente com a formação do indivíduo, mas também a missão de corrigir as enormes defasagens que se arrastavam por anos. Sem o maniqueísmo, que torna radical qualquer observação, é possível observar, nesse período, a tão conclamada “vontade política” em relação a educação nos dois países, sendo que, em cada um, há elementos diferentes em seu contexto político-econômico-social, que facilitam ou dificultam as iniciativas em prol da educação. Entretanto, as experiências são ricas e válidas para serem compartilhadas e acrescidas na busca por soluções ao alcance do acesso a universidade.

Este estudo mereceria, para maior desenvolvimento, uma estadia mais longa em Cuba, um envolvimento mais direto nas atividades de pesquisa na Universidade de Havana e um tempo maior para escrita, o que não é possível no mestrado. Para se compreender a sociedade cubana, seria necessário uma imersão e maior tempo para se conseguir a confiança da população cubana. Muitas entrevistas não foram possíveis de ser realizadas na Universidade de Havana devido a resistência de indivíduos que ocupam cargos hierarquicamente altos em fornecer informações. Por certo que, para a continuação do desenvolvimento do tema desta pesquisa, em nível de doutorado, será possível construir uma tese consistente. Para fins deste estudo, o objetivo foi alcançado e muitas portas se abriram para parcerias e novas produções.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar o acesso à Educação Superior, no período de 2003 a 2013, no Brasil e em Cuba, duas realidades distintas: sócio, política e economicamente. Os desdobramentos na condução deste objetivo revelam elementos interessantes para a análise da educação como valor, direito e investimento econômico e social, assim como também revelam realidades complexas, dinâmicas, polissêmicas e constituídas de relações humanas de interação.

A escolha de realização da pesquisa na linha de Estudos Comparados na Educação auxiliou significativamente a visão e a reflexão sobre realidades distintas já conhecidas, desenvolvendo-se uma acuidade na observação destas realidades e no tratamento dos dados obtidos. O intercâmbio de experiências favoreceu ampliar o olhar sobre a questão educativa em uma perspectiva macro e ao mesmo tempo respeitando e valorizando as particularidades locais.

A adoção da categoria metodológica revela a escolha do olhar dialético sobre as contradições próprias do movimento da história - essa história que auxilia na compreensão da construção paulatina e constante da educação como elemento que explica e revela o consciente coletivo de cada sociedade. No propósito de desenvolver um olhar caleidoscópico sobre as realidades estudadas, foi considerado não somente as o levantamento bibliográfico, senão a observação de campo realizada nas diversas visitas a este país, nas entrevistas e na interação e no diálogo com as pessoas em ambos contextos: Brasil e Cuba.

A mediação, categoria metodológica também utilizada neste estudo, se evidencia no processo de apreender, revelar e expor a estruturação e o desenvolvimento dos fenômenos que perfazem a questão pesquisada e aparece nas relações entre pares que influenciam o objeto estudado. Percebe-se que o modelo de Estado constrói o modelo cultural de educação desenvolvido, influenciando na percepção e no acesso a esse direito.

A totalidade, finalmente, ainda que não tenha sido aprofundada nesta dissertação, é a categoria na qual se insere a contradição e mediação. De acordo com Gadotti (1984), “a natureza se apresenta como um todo coerente onde os objetos e fenômenos são ligados entre si, condicionando-se reciprocamente” (p.24). No desenvolvimento de todo o corpo deste trabalho, toma-se a história como pano de fundo. Na essência do objeto encontra-se o Estado e seu modo de funcionamento econômico e a distribuição de riquezas, que orientam a forma como a educação será conduzida. O desenvolvimento dos capítulos conduz o leitor a essa

reflexão e a estruturação deste trabalho permite a percepção do sentido da educação enquanto conceito, e a percepção de como se conduz o acesso a etapa da Educação Superior.

No capítulo 01 todo o aporte histórico da instituição da educação nos dois países é retomado, desde a colonização até os dias atuais. Essa análise permite perceber como a construção da educação se faz no seio da sociedade, revela as contradições das necessidades e ações implementadas, da teoria e da práxis e dos interesses que regem as resoluções implementadas.

O capítulo 02 amplia a discussão do contexto local para o contexto internacional, analisando a influência da Unesco na condução das políticas de acesso à educação e sobretudo, à Educação Superior, que é objeto principal deste trabalho. Nesse ponto, as contradições começam a se revelar de forma mais evidente, tanto no tocante aos resultados apresentados para o acesso amplo à Educação Superior, como nas medidas que são tomadas na regulamentação desta etapa de educação. Os acordos e convenções estabelecidos pela Unesco no intuito de internacionalização do bem-estar mundial e incentivo à educação surgem apenas ao controle das instituições capitalistas de controle econômico, como o B.M, o FMI, a OMC, a CEPAL e a OCDE.

O modelo de Estado cubano segue com uma regulamentação única que passou por reformas mas permaneceu com o mesmo ideal de educação no tocante ao financiamento do modelo educacional. O Brasil, por possuir um modelo de economia capitalista e neoliberal, sofre as influências dos acordos e passa por diversas modificações na condução da educação. Abre-se a discussão da educação como direito, e de como essas modificações podem influenciar no acesso. O estudo dos relatórios da Unesco revela o afinamento ideológico com o capitalismo e a forma como o conceito de direito à educação se modifica. Os relatórios recentes propõem o compartilhamento de pagamento com os estudantes, indicando o alargamento do espaço privado e o encolhimento do setor público no controle da educação. Tal influência não será observada em Cuba, um vez que o país mantém uma educação estatal e gratuita, onde desenvolve um projeto próprio de financiamento inegociável com resultados superiores.

Apesar das diferenças ideológicas, os dois países seguem com a necessidade de ampliação do acesso a Educação Superior e a urgência no alcance deste ideal. Assim, o capítulo 03 apresenta as saídas implementadas entre essas duas realidades para o alcance desse objetivo. Nesse ponto, se revelam alternativas interessantes e por vezes semelhantes adotadas pelos países em questão, no recorte de tempo analisado na pesquisa e que expõe um período ímpar no acesso a Educação Superior, sobretudo no Brasil. As soluções encontradas

atacam os pontos de vulnerabilidade social que se apresentam muito próximos aos dois países, e permitem a permuta de projetos, como executado durante o período estudado, auxiliando no alcance da meta educacional.

No capítulo 4, discute-se sobre a educação como “bem público ou direito” e sobre toda a dimensão do discurso sobre educação na construção da consciência dos indivíduos. Aqui, percebe-se as diferenças que tornam profícua essa discussão e que revelam duas maneiras distintas que conceber a educação e o conseqüente acesso a educação superior. Na educação cubana, o acesso a Educação Superior se faz de forma mais tranquila e sem grandes traumas, pois essa etapa de ensino é considerada não um privilégio, mas um direito, parte integrante da jornada educativa. No Brasil, o acesso a Educação Superior ainda é um privilégio e um desafio para grande parte dos jovens que são conduzidos à privatização da educação.

A relação que a sociedade estabelece com a educação está intimamente ligada à sua condição de existência e concepção de mundo. Na realidade brasileira, é necessária a quebra das correntes coloniais que hierarquizam o direito à educação, transformando-o em serviço. Naturaliza-se a ausência de direitos e divide-se a sociedade entre privilegiados e excluídos, de forma que a questão educativa passa a servir aos interesses de mercado e as prioridades são pulverizadas para atender a economia.

Em Cuba, mesmo com a dificuldade econômica, a questão educativa é encarada como direito e não está atada às agendas de mercado, a legislação é fortemente executada e o financiamento educacional é fixo e não negociável.

Sobre esse ponto, cabe refletir sobre a relação entre conhecimento e poder, cercear a questão educativa é cercear a formação política de um povo. Educar é distribuir direitos e possibilidades de crescimento. O capitalismo e o neoliberalismo são barreiras de impedimento à real democratização do ensino preservando a divisão e a hierarquização social. O exercício da educação é um exercício para os demais direitos, permitir que a educação oscile com o mercado financeiro é negociar a soberania de um país.

O período de 2003 a 2013 demonstra grandes ganhos para o Brasil em projetos que buscavam corrigir as defasagens educacionais que se arrastavam por anos, principalmente em relação a Educação Superior. A trajetória educacional até então priorizava o direito ao ensino básico sem vislumbrar a possibilidade da Educação Superior. Os índices demonstram um aumento vertiginoso do acesso a Educação Superior, sobretudo às populações de baixa renda e em condição de vulnerabilidade social. Para Cuba, o período culmina na Campanha pela Universalização de Educação Superior, a partir da qual diversos programas alcançam a meta de permitir a Educação Superior a quem deseje usufruir.

As contradições se revelam na forma de conduzir o direito a educação e os sentidos que ela assume no contexto sócio-econômico-político de cada país. O período analisado revela avanços significativos no sentido de ampliar o acesso a essa etapa educacional em ambos países. Para o Brasil, nunca houve um período tão democrático e diverso para o acesso a Educação Superior; para Cuba, o período é profícuo mas já esperado a partir das metas traçadas desde a Revolução. Essa demanda caminha em consonância com a demanda internacional ocidental por resultados na educação superior.

Os resultados obtidos com esta pesquisa contribuem para a linha de estudos comparados, Educação Superior e direito à educação, e podem orientar outras pesquisas que se interessem por políticas públicas de implementação de programas de acesso a educação superior nos dois países. O desenvolvimento deste trabalho enfrentou dificuldades que o limitaram, tais como o curto período para o desenvolvimento da pesquisa, a pouca bibliografia disponível e a ausência total de financiamento para as visitas técnicas, de maneira que o tempo dedicado à imersão cultural e à pesquisa ficaram prejudicados.

Entretanto abre-se, também de forma dialética, um caminho para a execução de pesquisas posteriores, a serem desenvolvidas pela linha de estudos comparados ou outras linhas da área de educação. Este trabalho também propiciou a aproximação da Faculdade de Educação da UnB e a linha de Estudos Comparados com o Centro de Estudos Multidisciplinares CEAM/ UnB e o Núcleo de Estudos Cubanos NESCUBA/UnB para produções conjuntas. Espera-se que esse seja o início de uma parceria proveitosa de produções não somente a caminho do doutorado, mas também para além dele.

REFERÊNCIAS

- ABMES, Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior. Publicação 19/05/2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/2786>, consulta em maio de 2018.
- ALTHUSSER, Louis. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto Editorial, 2010.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BASSUMA, Rose Marie Vianna Prates. **Universidades e Escolas Públicas: pela integração necessária**. 2014. 121p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- BERNHEIM, Carlos Tunnermann; SEGRERA, Francisco López. **La Conferencia Regional de Educación Superior de La Habana (1996) y la democratización de America Latina**. De Havana a Córdoba: Duas décadas de Educação Superior na América Latina. Blumenau: Editora Nova Letra, 2018.
- BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação comparada: conceito, evolução, métodos**. São Paulo: EPU, 1989.
- BRASIL. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União**: seção 1; p. 22.359, Rio de Janeiro, 10 nov. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 28 abr. 2018.
- BRASIL. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, 19 set. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 28 mar. 2018.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. 12 ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2011.
- BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização tecnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial** - 15/4/1931, Página 5800 (Publicação Original). Rio de Janeiro, 11 de abril de 1931, 110º da Independência e 43º da República. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 abr. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 2.306, de 8 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de

1996, e dá outras providências. **Coleção de Leis do Brasil**. Brasília, 1997. p. 528, Vol. 8 (Publicação Original). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Decreto%202306.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº 63.341, de 01 de outubro de 1968. Estabelece critérios para a expansão do ensino superior e dá outras providências. **Coleção de Leis do Brasil**. p. 5 vol 8. 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63341-1-outubro-1968-404684-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 abr. 2018.

BRASIL. Inep. Censup. **Sinopse Estatística da Educação Superior** – 2014. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC **Relatório Uma nova política para a Educação Superior Brasileira** - Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior. Brasília, 1986. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2018.

BRASIL. MEC, Ministério da Educação e Cultura. Programas e Ações. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-aco-es> Consulta em 30/08/2018

BRASIL. MEC. **Assessoria de Comunicação Social**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167>. Acesso em: 19 maio. 2018.

BRASIL. MEC. **Ensino Superior**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em: 19 maio 2018.

BRASIL. MEC. **Fies**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies_ Acesso em: 19 maio 2018.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. SEB. **Principais Ações e Programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA 2012-2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-aco-es>. Acesso em 31 ago. 2018.

BRASIL. MEC. **Prouni**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#conhecendo_ Acesso em: 07 abr. 2019.

BRASIL. Medida Provisória nº 213/2004, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de

assistência social no ensino superior e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 set. 2004. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao>. Acesso em: 29 abr. 2018.

BRASIL. **Notas Estatísticas**. Censo da Educação Superior 2014. Brasília, DF: MEC/ INEP, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf p.03. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. PDC nº346/2007. Projeto de Decreto Legislativo de Acordos, tratados ou atos internacionais de 15 de setembro de 2006. Aprova o texto do Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Cultural e Educacional entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República de Cuba para o Reconhecimento de Títulos de Medicina expedidos em Cuba, celebrado em Havana, em 15 de setembro de 2006. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=367307>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016**. Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>. Acesso em: 27 abr. 2018.

BRASIL. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**. Elaborado pelo INEP com dados do IBGE/Pnad. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36039-relatorio-educacao-para-todos-no-brasil-2000-2015>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Orgs.). **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015.

CABALLERO, Angela *et al.* Investigación em Educación Comparada: pistas para investigadores noveles. **Revista Latino Americana de Educación Comparada**, Buenos Aires, n. 9, p. 39-56, 2016.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; PEDRO, Rodrigo Fornalski; VARGAS, Maria Caroline. Social Responsibility of Higher Education: the metamorphosis of Unesco discourse in focus. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, Botucatu, SP, v.15, n.39, p.1185-98, out./dez. 2011.

CARNOY, Martin *et al.* **Expansão das Universidades em uma nova economia global em mudança: triunfo do BRIC?** Brasília: CAPES, 2016.

CARNOY, Martin. **A vantagem Acadêmica de Cuba**. São Paulo: Fundação Leman, Ediouro, 2009.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Reflexões sobre a importância dos estudos de Educação Comparada na Atualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 52, p. 416-435, 2013.
CASTRO, Fidel. **Educação em Revolução**. De privilégio a direito: A educação em Cuba. Lisboa, Portugal: Iniciativas Editoriais, 1976.

CAVALCANTE, Cláudia Valente. Direitos humanos, educação superior e políticas de ações afirmativas. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 927-942, set./dez. 2016.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação Superior: conceitos, definições e classificações.** Brasília: Inep, 2000.

CESAR, Maria Auxiliadora. **Mulher e política social em Cuba.** O contraponto socialista ao bem-estar capitalista. Brasília: Edições Alva, 2005.

CEZNE, Andrea Nárriman. O Direito à educação superior na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental. **Revista Centro de Educação**, Cidade, v. 31, n. 01, 2006. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/01/a8.htm>. Acesso em: 19 mar. 2019.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência.** Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. *In:* TRINDADE, H. Universidade em ruínas: na república dos professores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, *apud* GOMES, Alfredo Macedo. Expansão e Privatização da Educação Superior: Do Período Civil-Militar ao Neoliberal-Popular. *In:* CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **Expansão e Avaliação da Educação Superior: Diferentes Cenários e Vozes.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 21-50.

CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática.** 1.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2018.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Evolução do Acesso de jovens à educação superior no Brasil.** Brasília: IPEA, 2014.

CUBA. **Constituição Cuba (1976).** Constituição da República Federativa de Cuba. Havana, 1976. Disponível em: <http://cuba.cu/gobierno/cuba.htm>. Acesso em: 30 abr. 2018.

CUBA. **Lineamientos de la política económica y social del partido y la revolución para el período 2016-2021.** Havana, Cuba, 2017. Disponível em: <http://www.granma.cu/file/pdf/gaceta/Lineamientos%202016-2021%20Versi%C3%B3n%20Final.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA. **Cubaeduca.** La Habana: Ministerio de Educacion de Cuba. Disponível em: [https://www.ecured.cu/Ministerio_de_Educaci%C3%B3n_\(Cuba\)>](https://www.ecured.cu/Ministerio_de_Educaci%C3%B3n_(Cuba)>). Acesso em: 10 abr. 2018.

CUBA. MINISTERIO DE EDUCACION SUPERIOR. **La nueva Universidad Cubana y su contribución a La universalización del conocimiento.** Havana: Coletivo de autores; Unesco: Editorial Félix Varela, 2006.

CUBA. MINISTERIO DE EDUCACION SUPERIOR. **La Universidad y La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en el Centenario de la Reforma de Córdoba.** Discurso de abertura do 11 Congresso Internacional de Educação Superior, proferido pelo Ministro de Educación Superior Jose Ramon Saborito Loidi. Havana: Coletivo de autores; MES/CU: PALCOGRAF, 2018.

FAIRBROTHER, Gregory P. Enfoques quantitativos e qualitativos na educação comparada. Brasília: Liber Livro, 2015, *In:* BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Orgs.).

Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 101-124.

FERNANDES, Florestan. **Dominación y desigualdad:** el dilema social latino-americano. México: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FIORIN, José Luis. Língua, discurso e política. **ALEA Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 11, n.1, p. 148-165, jan/jul, 2009.

FIORIN, José Luis. Tendências da análise do discurso. **Cadernos de Estudos de Linguagem** Campinas, n. 19, p. 173-179, jul/dez. 1990.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. **Em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000.

GOMES, Alfredo Macedo. Expansão e Privatização da Educação Superior: Do Período Civil-Militar ao Neoliberal-Popular. *In:* CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **Expansão e Avaliação da Educação Superior:** Diferentes Cenários e Vozes. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 21-50.

GOMES, Antonio Ferreira. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno do Cárcere.** Vol. 2, 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2001.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini; FUNGHETTO, Suzana Schwerz. A internacionalização como indicador de qualidade do Sinaes e do Sistema Arcu-Sul. *In:* CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.) **Internacionalização da Educação:** discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educativas. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016. p. 246-262.

GIROUX, D. L'Éducation comparée: approches actuelles et perspectives de développement. *Revue Française de Pédagogie*, (Institut National de Recherche Pédagogique), n. 121, oct./déc, 1997 *apud* GOMES, Antonio Ferreira. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino:** os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002.

IMBERT, Francis. **A Questão ética no campo educativo.** Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

INEP/MEC. **Censo da Educação Superior 2012.** Resumo técnico. Brasília: Inep, 2014. p.36. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf. Acesso em: 10 fev. 2018.

INEP/MEC. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1991-2011.

KAMEN, D.H.; McNEELY, C. L. Globalization and the growth of international educational testing and national assessment. *Comparative Education Review*, 54 (1), p.5-25, (2010) *apud* CABALLERO, Angela *et al.* Investigación em Educación Comparada: pistas para investigadores noveles. **Revista Latino Americana de Educación Comparada**, Buenos Aires, n. 9, p. 39-56, 2016.

KING, Edmund. O proposito da educação comparada. *Comparative Education Review*, vol. 1, nº03, jun/65 *apud* BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação comparada: conceito, evolução, métodos**. São Paulo: EPU, 1989.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final do século*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 55-92.

LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas. **Los Valientes: a formação de professores na escola secundária básica de Cuba**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2006. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/222/1/maria%20do%20carmo%20luiz%20aldas%20leite.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

LEITE, Serafim (Ed.). **Monumenta Brasiliae (1538-1553)**. Vol. 1. Roma: Institutum Historicum Societatis Iesu, 1956.

LUCKAKS, Gyorgy. *SchtiJicn zur Idcologis rd Polilik*. Neuwied/IJerlin, Luchterhand, 1967, *apud* KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

MALET, Regis. Do estado-nação ao espaço mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. **Educ. Soc**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1301-1332, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 jul. 2018.

MARTÍ, José. **Ideário Pedagógico**. Selección e Introducción Hermínio Almendros. Habana, Cuba: Corcel, 2015.

MARX, Karl. **18 Brumário de Luis Bonaparte**. Ridendo Castigat Mores, 2002. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 20 fev. 2019.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MASSON, Gisele. Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul.-dez. 2007.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Educação Brasileira e Estratégias de Sobrevida do Capitalismo. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 20-30, jun. 2012.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Projetos de Sociedade e de Educação na América Latina de Hoje: Construindo Categorias de Análise. **Rev. online Bibl. Prof, Joel Martins**, Campinas, v.1, n.1, p. 1-5, out. 1999.

MENEGHEL, Stela Maria; CAMARGO, Murilo Silva de; SPELLER, Paulo (Orgs). **De Havana a Córdoba: duas décadas de Educação Superior na América Latina**. Blumenau: Editora Nova Letra, 2018.

MICHELOTO, Regina Maria. **Democratização da Educação Superior – O caso de Cuba**. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2010.

MORHY, Lauro (Org). **Universidade no Mundo**. Universidade em Questão. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

NAPOLI, Ricardo Bins di. **A ética de Wilhelm Dilthey sob a perspectiva do encontro interétnico**. Porto Alegre: EDICPUCRS, 2000. (Coleção Filosofia).

NOAH, Harold J.; ECKSTEIN, Max A. Toward A Science of Comparative Education (1969) *apud* BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação comparada: conceito, evolução, métodos**. São Paulo: EPU, 1989.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010. 164p. (Coleção Educadores).

ONU. Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Adotada pela Resolução n.2.200-A (XXI) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992. 1996. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 15 ago. 2018.

OPISSO, Susana Callejas *et al.* **História de Cuba**. La Habana, Cuba. Editorial Pueblo y Educación, 2010.

PARRADO, Lídice Gonzalez. Apropiação de la política cultural según la estrutura de desigualdad em La Habana *In*: FARIAS, Angela Peña (Coord). **Desigualdad y problemas del desarrollo em Cuba**. La Habana: Editorial UH, 2016. p. 137-153.

PEDROSA, Renato Hyuda de L. A universidade de Pesquisa no Brasil 1930 e 2030. **Revista Ensino Superior**, Campinas, v. 77, s/n., 2015. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos>. Acesso em: 19 mar. 2019.

PÉREZ, Boris Tristá; ALMEIDA Amelia Gort; BAJOS, Enrique Iñigo. Equidad en la educación superior cubana: logros y desafios. **Revista Lusófona de Educação**, Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) do Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, Portugal, v. 24, p.125-139, out. 2013.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 2000.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30353>. Acesso em: 19 mar. 2019.

RAMÍREZ, Diana. **Desigualdad y problemas del desarrollo em Cuba**, La Habana: Editorial UH, 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: Uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v 19, n.03, p. 723-747, nov. 2014.

RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de Educação Superior Expansão e Democratização. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 3, jan-jun 2013.

RODRIGUEZ, Alícia Conde. **Pensamento Pedagógico Cubano 1902-1920**. Habana, Cuba: Editorial Ciencias Sociales, 2017.

RODRIGUEZ, Justo Alberto Chávez. A educação em Cuba entre 1959 e 2010. *In*: BOSI, Alfredo. Dossiê Cuba. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 25, n. 72, p. 45-55, mai./ago 2011.

ROJAS, Ernesto A. Tesis y Resoluciones. **Editorial Ciencias Sociales**, Havana: ECS, 1978, p.367-422.

ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria (Orgs.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2 ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

SABINA, Elvira Martins. La Reforma de Córdoba: impactos y continuidad en las experiencias de la República de Cuba. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo (Comp.). **La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008. p. 124-130.

SABORIDO, Jose Ramon Loidi. **La Universidad y La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en el Centenario de la Reforma de Córdoba**. Discurso de abertura do 11 Congresso Internacional de Educação Superior. Cuba: Coletivo de autores; MES/CU: PALCOGRAF, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Por que é que Cuba se transformou num problema difícil para a esquerda?** Oficina do Centro de Estudos Sociais Laboratório Associado Faculdade de Economia Universidade de Coimbra (CES) n°322. Coimbra: março de 2009.

STALIN, Josef. Vissariónovitch. **Sobre o materialismo dialético e o materialismo histórico**. Transcrição de Fernando A.S. Araújo. Rio de Janeiro: Ed. Horizonte, 1945. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/stalin/1938/09/mat-dia-hist.htm#topp>

SAVIANI, Dermeval. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e Continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez.2010.

SEMERARO, Giovanni. Libertação e Hegemonia: chaves da filosofia política na educação brasileira. In: TORRES, A; SEMERARO, G; PASSOS, A. (Org.). **Educação: fronteira política**. 1. Ed. Cuiabá: FAPEMAT/EdUFMT/CNPq, 2006. p. 19-36.

SEMESP, Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. São Paulo: Convergência Comunicação Estratégica, 2015. p.07. Disponível em: <http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>. Consulta em fevereiro de 2018.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira no século XXI – desafios do presente**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

SILVA, Horruitiner Pedro. **La universidad cubana: el modelo de formación**. La Habana, Cuba: Editorial Universitária, 2012.

SILVA, Karine Rocha Lemes. A educação básica na era FHC: o sentido neoliberal de educação no período de 1995 a 2002 no Brasil. **Revista Com Censo - Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 5, n 1, p. 114-119, 2018.

TAVARES, Paulo Sérgio Araújo; BRISOLA, Elisa Maria Andrade; CAPARROZ, Claudia Magalhães. Direito à Educação e Ensino Superior Brasileiro: revisitando os aspectos históricos das contrarreformas. **ÂmbitoJurídico.com.br**, Rio Grande, ano 11, n. 144, n. p., jan 2016. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=16691&revista_caderno=13. Acesso em: 10 out 2018.

THE WORLD BANK. **La educacion superior en los países en desarrollo: peligros y promesas**. Santiago, Chile: Grupo especial sobre educación superior y sociedad. Corporacion de promocion universitaria, 2000.

TROJAN, Rose Meri. Educação Básica e Formação Docente em Cuba: Prós e Contras. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 3, p. 53-64, jan./ jun. 2008.

UNESCO. **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo** (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009). Disponível em: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf. Acesso em 05/04/2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Paris: Unesco, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140457>. Acesso em: 10 ago. 2018.

UNESCO. **Declaración final de la Conferência Regional de Educación Superior de America Latina y el Caribe**. Colombia: Unesco, 2008. Disponível em: <http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

VERHINE, Robert Evan. Educação Superior sob a ótica comparada. **Revista Brasileira de Pós-Graduação RBPG**, Brasília, v.14, p. 01-05, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.221713/2358-2332.2016.v14.14671>. Acesso em: 12 jun. 2018.

WELLER, Wivian. Compreendendo a Operação Denominada Comparação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 921-938, jul./set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623665106>. Acesso em: 12 jun. 2018.

YANG, Rui. Comparações entre políticas. *In*: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Orgs.). **Pesquisa em Educação Comparada**: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 310 - 343

APÊNDICES

Entrevistas

Durante a produção desta pesquisa busquei estabelecer o máximo de contatos possível com pessoas que pudessem contribuir com esta reflexão. Partindo do pressuposto que a análise da literatura não pode ser dissociada da realidade da práxis, e que ambas se encontram no movimento da dialética do conhecimento.

As entrevistas descritas abaixo não têm um roteiro fixo, pois a intenção era que o indivíduo pudesse direcionar a reflexão e não ser condicionado pela linha de pensamento desenhada pela autora. Assim os questionamentos são diferentes para cada um dos entrevistados de forma que a investigação pudesse apreender vários olhares sobre o mesmo tema.

A seleção dos integrantes se deu de forma heterogênea considerando: diferentes gerações; indivíduos que optaram e não optaram por cursar a educação superior, profissionais da educação e outros que não o são, estudantes e professores. Esta multidimensionalidade de realidades foi propositalmente colocada para permitir que vários olhares participassem da análise desenvolvida.

Todas as entrevistas foram autorizadas a serem publicadas sem a ocultação de dados de identidade ou outros. Elas foram realizadas no período de julho de 2018, algumas gravadas em áudio, outras redigidas pelo entrevistado. A ordem das entrevistas é aleatória, e os nomes dos entrevistados foram substituídos por iniciais para preservar sua identidade.

Apêndice 1

Entrevista #01

Nome: B. L. M.

Áudios: 15/ 16/ 17

Idade: 34 anos

Formação acadêmica: Bacharel em história da arte

Profissão: Professora da faculdade de história da arte

01) Karine - Seu nome e formação.

B. L - Meu nome é B. L. M. tenho 34 anos, sou graduada em História da Arte na Universidade de Havana.

02) Karine - E trabalha como professora?

B. L - Sim, trabalho como professora na mesma faculdade em que me graduei que é na Faculdade de Artes e letras. É onde se estudam as carreiras de história da arte e letras, que seria uma filologia hispanica em curso regular diurno e também nessa carreira se estuda, em cursos por encontros estudos sócio-culturais, que já nessa modalidade

03) Karine - Começou como um professor por escolha?

B. L - Foi inesperado. Eu fiz a opção de aluno assistente, que te prepara como professor enquanto você estuda, mas eu fiz para aumentar minhas habilidades de investigação, pois não havia oportunidades de trabalhar. Eu trabalhei em uma bienal alí, e gostei muito do lugar. Bem... como não havia outro lugar que me interessava comecei a dar aulas. A verdade é que não era algo que me apaixonava.

04) Karine - Por que você não gostava?

B. L - Eu via a utilidade de ensinar, mas não era algo que eu sonhava para ser. Mesmo agora, há coisas que eu gosto mais do que ensinar. Eu gosto de gerar projetos com os alunos, que é uma parte do ensino, mas é não o que me apaixonava, investigar e prontamente dedicar-me a ensinar. Eu gostaria de trabalhar em um grupo de investigações relacionado com estudantes.

05) Karine - E na Universidade você sempre trabalhou como professora?

B. L - Sim, iniciei dando aulas de arte africana, porque comecei como auxiliar em arte africana, estive 3 anos, os últimos, trabalhando com uma professora e depois como tinha bons resultados acadêmicos me perguntaram se eu queria continuar alí, e eu continuei trabalhando com docência.

06) Karine - Você acha que existe uma relação direta entre a decisão de estudar na Universidade e trabalhar? Que representa a um graduado o conhecimento que têm para

a obtenção de um emprego? Qual a motivação para um jovem cursar a universidade buscando um emprego melhor?

B. L - Ninguém vai para a faculdade pensando que ele vai fazer dinheiro depois de graduado, pois vão trabalhar para o Estado e o salário é muito pouco. A não ser que trabalhem em engenharia, ou desenho... que institucionalmente são sistemas bem pagos. Essas carreiras são bem contadas, não creio que pensem assim... bem, o trabalho privado aqui em Cuba está se abrindo mais, mas os graduados não tem esperança de graduar-se e trabalhar no setor privado. Eu acho que eles fazem isso pelo desejo de superar e que incutiu-lhe em casa, que deve estar preparado... porque em algum momento... deve ser o mesmo no resto do mundo, que uma pessoa que está preparada para optar por um trabalho que remunerar você para seu conhecimento. Mas não acho que alguém escolhe medicina para abrir uma clínica e ganhar muito dinheiro porque em Cuba não pode ser. Há rapazes que estudam e estão trabalhando em algo completamente diferente de sua formação, em busca de dinheiro. Às vezes penso que há alunos que optam para a Universidade só agradar os pais e ter a diploma. Já vi pessoas que estudam a licenciatura em Filologia e não gostam de ler. Como vai estudar um grau de literatura, se você não gosta de ler? Como você vai estudar filologia que tem que conhecer a literatura universal, e dominar a literatura do seu idioma, isso não tem lógica. Eu acho que eles fazem isso para agradar alguém, eu imagino!

07) Karine Que motiva esta situação?

B. L - As razões podem ser diferentes. Acho que é porque eles são influenciados pela família, mas que você não pode generalizar. Por exemplo, tenho alunos que trabalham e estudam e acho que eles estão a estudar para uma escolha. Eu comecei na Universidade em 2004 e não havia ainda esses trabalhos privados, eram muito poucos. Então não tinham muita reserva de dinheiro porque tinham a mãe ou o pai que te mantinham, e ainda não estavam criadas as condições para aqueles estudantes trabalharem. Então eles faziam (universidade) para superar-se para seguir seu caminho. Essa foi a experiência que eu tive, era diferente. Agora os jovens dizem: oh Professora! Não passe esta tarefa porque tenho um trabalho, trabalho de noite e tal. Então... creio que não se pode generalizar por qual motivação eles fazem. Pode ser que há alguém que faz universidade para ingressar em um negócio de arquitetura ou desenho privados... que seus pais tenham possibilidade de oferecer porque tem um negócio privado.

08) Karine - Qual o perfil de profissionais que forma o curso que você leciona?

B. L - Meu perfil de trabalho de carreira pode ser como curadores, organizadores de exposições de arte, funcionam como promotores culturais em diferentes comunidades, prática

de crítica de arte em diferentes espaços e estandes, no trabalho e sistemas de galeria no sector privado como assistentes dos artistas.

09) Karine - Você deve saber que em Cuba a educação é considerada muito boa, incluindo o reconhecimento dos Organismos Internacionais. Como você considera a qualidade de educação em Cuba?

B. L. - Creio que há decrescido muito. Que não está... realmente, me pergunto porque é o que leio e não creio pessoalmente que tenha essa qualidade. Porque se há um jovem de 16 anos que tem falta de ortografia, que é o que encontro em geral... bem... são estudantes de humanidades e você acredita que leem muito, e quem lê muito tem uma ortografia boa e meus estudantes tem uma ortografia péssima. Incluindo no momento de responder perguntar não há uma coerência, não há coesão, eu creio que nos últimos anos a qualidade tem decaído muito. Ouço comentário de pessoas que tem filhos pequenos que dizem que a culpa são dos professores emergentes, da forma como são formados. Esse programa começou quando eu estava terminando o pré-universitário o primeiro grupo tinha a promessa que se trabalhassem nesse programa não teriam que fazer as provas para ingressar na universidade. Então foram muitos os que fizeram, e fizeram porque sabiam que se enfrentassem uma prova de ingresso não iriam conseguir entrar na universidade. Eu creio que nem todos os professores de primário devem ser brilhantes, gênios, porque senão não seriam, seriam cientistas ou outras coisas que não estariam aí. Mas tem que ser pessoas com um certo talento ou inteligência. Eu conheci professores que bem... você faz uma coisa durante anos e acaba aprendendo. Eu penso na formação que eu tive comparada no que se têm agora, cada ano são turmas piores.

10) Karine - Está caindo a qualidade?

B. L. - Sim, está caindo e seguirá caindo ainda mais porque não há quem queira dar aulas nesses níveis porque os salário são ruins e claro... Veja! Agora estão implementando um projeto que se chama: Educando por amor. Que é para que os estudantes universitários se contratem e assumam a docência. E muito poucos alunos aderiram, e isso tem a ver com a falta de coordenação que se têm nesse país. Queriam contratar, mas não propiciaram as condições, se um estudante tem classe pela manhã ele tem que trabalhar a tarde, porque temos que valorizar alguém que tem interesse e quer ajudar. E um jovem universitário que quer fazer tem que ser bem preparado. As estatísticas dizem uma coisa mas, pelo que vejo, pelo que escuto minha percepção é outra. Veja, minha sobrinha está numa escola muito boa e sua avó é uma das professoras, é o caso que tenho mais perto. E os pais de crianças dizem o mesmo, inclusive agora muitas crianças tem professores particulares, se isso acontece acredito que não é bom.

11) Karine - Eu ouvi dizer que há aulas particulares para ajudar os alunos nas provas de ingresso na universidade.

B. L. – Sim antes era algo normal, quando eu estava no pré-universitário a matemática era difícil no décimo ano, já fazia aulas particulares. Isso existe a muito tempo, porque eram exames muito rigorosos comparados com a quantidade de estudantes. Por exemplo, minha irmã queria ser médica e não podia entrar na carreira de medicina porque suspendeu nos anos 90. no final dos anos 90 para ingressar na carreira de medicina você precisava obter 100 pontos, e hoje para entrar você só precisa de 30 pontos.

12) Karine – O quê? Trinta?

B. L. – Sim imagina, que médico é esse!? Há alguma coisa errada aí.

13) Karine - O governo e Cuba sempre reservou 10% do Pib para investir na educação, e essa é uma coisa que as pessoas que estão de fora pensam que isso logra um êxito na educação. Agora também continua investindo 10%, então a que você atribui a situação educacional que há agora?

B. L. – A escola tem muitas necessidades e eu creio que se tenha que investir mais em recursos humanos, não tanto em material, embora os materiais sempre faltam. Agora falamos muito na utilização das Tic's em educação para que se possa facilitar. Mas isso facilita sua vida, mas não é determinante. Uma professora de catalão explicou sobre a plataforma moodle em uma palestra das Tic's, interação das pessoas com outras no mundo... E sem problemas aqui eu dou aulas com giz e quadro e tenho melhores resultados em nossas provas porque buscamos estratégias para motivar os estudantes, quando não se têm nada e precisa fazer as coisas precisa ser criativo, para fazer um processo de ensino e aprendizagem diferente. Eu creio que o ponto não está tanto nos recursos materiais, senão nos recursos humanos. Se não tem os recursos humanos não se pode dar aula, então se pode investir 20, 30, 40% , pode comprar tecnologia e tudo que quer. Mas se não tiver alguém que opere isso, esses recursos materiais e proporcione aprendizagem não se adianta.

14) Karine - Você percebe que tem vontade política da parte do governo para que melhore a educação do país?

B. L. – Não muita! Digamos que em anos anteriores as pessoas estavam mais comprometidas moral e politicamente com um projeto, e tinham que fazê-lo porque acreditavam que estavam formando algo, mas hoje cada dia as pessoas creem menos nisso porque tem muitas necessidades que cobrir. Os jovens vêem que este romantismo de seus pais e seus avós não os levaram a nada, eu tenho esse romantismo na universidade e me dizem que sou louca. Eu vejo que meus estudantes buscam sempre uma bolsa e se vão, se vão do país.

15) Karine - Você conhece jovens que passou no exterior à procura de bolsas de estudo e oportunidades de carreira?

B. L. - Sim, eu sei de muitos.

16) Karine - Se você pudesse deixar o país desta forma, faria?

B. L. – Eu já saí. Eu agora estou optando por uma bolsa de estudos na Alemanha para meu doutorado, mas meu interesse não é ir eu ir a lugar nenhum, mas fazer o que eu posso para contribuir profissionalmente.

17) Karine - Para voltar?

B. L. - Sim claro que sim! Seria para me inserir melhor profissionalmente. Existem ramos que são mais fáceis de trabalhar fora do país, mas a história da arte é muito mais complicada. O que eu gostaria era conhecer outras culturas e finalmente retornar. Mas tenho amigos que vão fazer qualquer curso que às vezes não gostam então encontrar uma maneira de permanecer no país e encontrar algo mais adequado para eles. Quase todos os cubanos, apresentados em bolsas de estudo mexicanas aceitaram-os como temos uma muito boa preparação na graduação, e agora quase todos os meus amigos estão lá. E podem competir com qualquer europeu, estadunidense... e muitas vezes estão melhor preparados. Talvez haja quem estudou uma carreira a menos que ele gostou tanto, mas era a única opção que poderia fazer testes de rendimento e agora usar os subsídios como uma rota migratória. Tenho perto de mim de 10 a 15 amigos da área de desenho que estão no México.

Apêndice 2

Entrevista # 02

Nome: R.E. D. A.

Idade: 25 anos

Formação acadêmica: Bacharel/ técnico médio

Profissão: Contrapropista/ autônomo

01) Karine - Por que não ingressou para Universidade?

R.E.D.A - Eu ingressei sim na Universidade, mas troquei a carreira de economia no 4º ano para estudar outra coisa que gosto mais, suspendi algumas disciplinas, comecei em setembro a cursar contabilidade e Finanças porque eu gosto mais.

02) Karine - Que contribuições você percebe que a Universidade pode trazer para sua vida?

R.E.D.A - Deixa ver... nível de conhecimento, inteligência, ver a vida de uma maneira diferente. Você pode conseguir outro emprego melhor do que como um técnico médio (TM) ou um grau de bacharel.

03) Karine - Não consegue trabalhar com um TM?

R.E.D.A - Se você consegue mas você consegue um emprego melhor com um nível acadêmico superior.

04) Karine - O que é seu trabalho agora?

R.E.D.A - Eu trabalho como "cuentapropista⁹²", distribuidora de obras audiovisuais.

05) Karine - No final da Universidade, qual é sua pretensão de trabalho?

R.E.D.A - Continuar a trabalhar como cuentapropista e encontrar algo que seja afim com a carreira estudada, e claro, se ele me trouxer benefícios.

06) Karine - Financeiramente, o diploma universitário pode te trazer benefícios?

R.E.D.A - Sim, pode ajudar, afinal se vai bem para a vida do que financeiramente porque te prepara.

07) Karine – Por um status moral ou por um status financeiro?

R.E.D.A - Não, moral! Mais moral que financeiro.

08) Karine - O que você pensa do sistema comunista?

R.E.D.A - O sistema comunista tem falhas e logros, é bom e ruim em muitas coisas. Economicamente não está de acordo com a forma como vivemos. Quando você termina

⁹² Esse termo refere-se as pessoas que trabalham por conta própria ou nas pequenas empresas privadas que estão surgindo.

graduação da Universidade não está bem economicamente, como um cuentapropista, que não tem a mesma preparação.

09) Karine - Se você pudesse mudar o sistema econômico do país você gostaria de mudá-lo?

R.E.D.A - Sim, gostaria que mudasse, eu acredito que tem muitos defeitos.

10) Karine - No que você considera que a revolução contribuiu para a educação em Cuba?

R.E.D.A - A gratuidade da educação é um grande avanço, entende, não seria todo mundo que poderia ter um nível econômico para estudar. Sem dúvida aqui qualquer um pode estudar para se tornar um doutor em Ciências, isso é um grande logro nosso. Mas ainda tem muitos problemas em todos os níveis da educação primária até a universitária, somente o nível superior é mais eficiente.

11) Karine - Que significa a educação de maneira geral para você?

R.E.D.A - A educação é o que nos prepara para enfrentar a vida, eu imagino. Quanto mais cultura, mais educação, mais preparado estará para lidar com todas as adversidades, como seja a vida vai estar mais preparado sempre.

12) Karine - A Universidade te aproxima do alcance dos seus sonhos?

R.E.D.A - Sim, sempre vai ajudar a alcançar seus sonhos porque você vai estar mais preparado para tudo o que pretenda fazer.

13) Karine - Qual é o seu projecto de vida?

R.E.D.A - Meu projeto de vida é me formar na Universidade, ser alguém no sentido de conseguir um bom emprego, ter uma vida confortável e tratar de encontrar a felicidade dessa forma.

14) Karine - Se você tiver oportunidade de trabalhar fora do país você iria?

R.E.D.A - Sim, mas seria para trabalhar e depois voltar. Gosto muito de Cuba, mas aqui é difícil conseguir estabilidade financeira.

Apêndice 3

Entrevista # 03

Áudio # 14

Nome: R. M.

Idade: 59 anos

Formado em jornalismo pela Universidade de Havana

Profissão: jornalista/ trabalha na Radioreloj de Cuba

01) Karine - Qual o significado da educação para você?

R. M - No caso particular da minha geração, eu nasci no ano 59 no mesmo ano que Fidel Castro e os guerrilheiros tomaram o poder. E começa a mudança para a fase socialista, minha geração é a primeira geração formada inteiramente pela revolução. Eu nasci com a revolução no poder, nós não tivemos que trabalhar alfabetizando as pessoas, isto é trabalhar na campanha de alfabetização que foi nos anos 60, que foi uma campanha massiva para instruir o país porque havia um elevado percentual de analfabetismo. Essa campanha foi feita por meus pais, que foram os executores da revolução. Nossa geração foi absolutamente beneficiada com todas as reformas educacionais que vieram depois de 1959. Veja, agora em Cuba se estuda primária que vai até o sexto grau, depois secundário que vai do sétimo ano nono, e pré-universitário que vai até os doze graus, depois passa a universidade. Eu tinha te comentado, por exemplo, que eu como estudante de secundário, nos anos 70... começou a implantar em Cuba uma educação, um sistema alemão de estudo de matemática que era o mais avançado do mundo. Isto se instaurou na educação pública porque como você sabe em Cuba não há educação privada só pública. No país todos os estudantes desta época começaram a ser beneficiados com esse programa, que foi glorioso nesse momento, a revolução havia subido, não só os políticos mas a cultura em geral incluindo a educação. A educação foi muito importante, Fidel Castro e o governo revolucionário sempre teve visão de que havia que ter uma educação sólida. Há uma frase de Fidel que dizia que: Quero uma cidade que tenham homens de ciência. E por suposto para ter homens de ciência, tem que ensinar, dar aulas...

02) Karine - E isso vem de Martí também...

R. M - Claro, claro Martí pôs uma ênfase maior, compreendeu rápido que era a educação. Tem uma famosa frase que diz: Tem que ser cultos para ser livres! A cultura é uma ferramenta da liberdade, e dentro da cultura o ensino. Minha geração em particular foi muito

beneficiada com as transformações que tiveram em Cuba, em toda a sociedade e em particular na educação.

03) Karine - E em tua geração haviam jovens que não queriam ascender a Educação Superior?

R. M - Era estranho que alguém não queria estudar. E sempre digo que em Cuba uma coisa que se pode fazer bem é estudar. Inclusive hoje, com todos os problemas que se têm e com a crise econômica. Mas na minha época o ideal que se tinha, de família era que os jovens fossem à universidade. Era difícil quem renunciasse isso. Teria que ser uma exceção, um problema familiar, necessidades... que sempre têm, que precise colocar os filhos para trabalhar mas o ideal era estudar na universidade. Não se pode perder de vista que Cuba tem 11 milhões de habitantes e tem mais de um milhão de graduados universitários de 59 para cá.

04) Karine - A que você atribui o sucesso do ensino em Cuba de maneira geral? Porque Cuba tem uma educação considerada boa por diversos organismos internacionais.

R. M - Eu creio que em primeiro lugar se atribui a uma vontade política, por parte do governo de fortalecer o sistema de educação nacional. Em Cuba há um programa de educação nacional, um menino que nasceu em Pinar del Rio na ponta oeste de Cuba, estuda o mesmo que um menino que nasce em Guantânamo a ponta leste do país. É a mesma oportunidade e o programa de estudos são similares por todos os lados. Isso demonstra que há uma vontade política por detrás disso. Fidel e os revolucionários entenderam rápido que tinham que ensinar as pessoas, que tinham que estudar. A primeira obra que pública que a imprensa nacional editou nos anos 60, depois do triunfo da revolução, foi Dom Quixote de La Mancha, numa obra prima da literatura espanhola e uma das obras principais da literatura universal. Isso é uma indicação de que perspectiva havia, porque eles podiam perfeitamente fazer uma obra política, uma obra do marxismo digamos, num momento em que o país começava a abraçar a obra do marxismo e leninismo, mas o primeiro que se publica é Quixote, uma ideia que marca. Por isso eu digo o fundamental foi a vontade política.

05) Karine - És a terceira pessoa de sua geração que se utiliza dessa expressão para falar de educação para mim: Vontade política.

R. M - Sim porque é evidente! A vontade política se expressa numa transformação radical do sistema de ensino, aqui não houve mais colégio católico, colégio privado, aqui todo mundo

tem a oportunidade de aprender, cada um vai chegar até onde sua capacidade permite. Há pessoas que quando triunfou a revolução eram analfabetos e hoje são doutores em ciência.

06) Karine - Como pensa, agora que o país está passando por grave crise, que pode acontecer daqui a cinco ou dez anos? Como pensa que Cuba estará?

R. M - O chamado *período especial* que chamamos aqui em Cuba, se refere a crise dos anos 90. Crise que tem sua gênese quando desapareceu o campo socialista e em particular a União Soviética que era aliado econômico e ideológico da revolução cubana, e teve um impacto muito forte que se reflete no corpo e no sistema de ensino. Houve carência de médicos, carência de alimentos, porque na escola cubana se dão alimentação para as crianças na escolas. Sobretudo gerou uma perda de valores no âmbito individual, que fez com que muitas pessoas inclusive os professores, que pela necessidade de sobreviver, (porque nesse momento estávamos em uma etapa de sobrevivência quase elementar) muitos professores abandonaram o sistema de ensino e se dedicaram a outras tarefas que fossem mais lucrativas, como turismo. Incluindo trabalhos simples como porteiro, carregando maletas, mas que remuneravam mais. O impacto sobre o ensino foi sentido, mas o governo cubano com a mesma vontade de transformação e que hoje também têm tratado de transformar o país para sair da crise, e manteve um ensino de boa qualidade. Hoje não podemos considerar ótimo por causa do impacto da crise, mas eu penso que o mais importante é preservar ao ensino universitário. Se este ensino cai perdemos o futuro porque aí se formam os futuros dirigentes, os futuros empresários, os futuros cientistas na universidade. Esse ensino tem que se manter em alto nível, não se pode fraquejar. De qualquer maneira eu penso, como vejo as coisas a partir dos projetos de lineamentos, as metas que tem o país para o ano de 2030, há um capítulo que fala sobre educação que fala de preservar a educação.

07) Karine - E você pensa que o sistema está se desenvolvendo? Há uma alternativa de desenvolvimento?

R. M - Estamos buscando devagar, agora estão abrindo a economia de maneira experimental ...veja.. por traz de tudo há uma questão financeira. Se você não tem dinheiro não pode fazer nada. A medida que a economia começa a melhorar todas as coisas vão poder melhorar, incluindo o ensino. Agora mesmo eu te dizia que as escolas estão tratando de implantar um sistema de aulas inteligentes. Com todas as com tecnologias da informação.

08) Karine - Seria a educação a distância?

R. M - Não, em classes. Tem computador para os alunos, uma lousa interativa, e trabalham dessa maneira. Mas tudo é muito incipiente, em Havana há uma escola tecnológica perto daqui e duas na universidade pedagógica. A intenção é que a medida que o país se recupera e avança um pouco isso vai ser multiplicado. Não só as aulas, mas também dotar os alunos de ferramentas tecnológicas, tablets, laptops, estas coisas.

09) Karine - O governo pensa uma alternativa para a fuga de cérebros?

R. M - Karine acho que há consciência do governo sobre isso, mas tudo resolve com a melhoria da situação econômica. A medida que o país possa oferecer aos cientistas e aos graduados o que eles demandam se pode inverter esse processo. Mas é difícil, isso custa tempo e dinheiro.

10) Karine - Eu vejo que há dois grandes problemas. Um é a fuga de cérebro, porque o governo gasta uma grande quantidade do seu PIB para a educação e quando estão prontos para trabalhar e beneficiar seu país, se vão. E também que não há mais uma relação entre trabalho e ensino. Estão se divorciando digamos assim, o ensino com a possibilidade de trabalho. Os jovens de hoje não vêm na Educação Superior uma possibilidade de trabalho. Mas sim, uma má possibilidade de trabalho. Então estão abandonando para o ensino técnico.

R.M - Há um dado que mostra que todos os jovens que terminam a educação superior têm garantido um trabalho. O estado garante uma ocupação laboral, mas para os jovens e para os velhos também não é atrativa esta possibilidade de estudar e trabalhar. Os salários em Cuba estão deprimidos, os profissionais não ganham o que tem que ganhar, e isso de algum modo, é um freio a todos os jovens. De toda forma nas famílias, não se perdeu a ideia que os jovens têm que ir a universidade, por uma questão de valores de tradição. Isso seria bom um sociólogo investigar o porquê. Mas há sim, efetivamente há uma compulsão social, uma pressão familiar que se estabelece no social para que seus filhos estudem, mas isso se dá sobretudo, nas famílias em que há profissionais. Porque as pessoas que são universitárias tem uma visão diferente do fenômeno, e atuam como propulsores dos filhos. Mas enquanto não se resolve a situação econômica do país todas as questões vão seguir aflorando. Apesar de que, te digo, se algo bom se pode fazer em Cuba é estudar. Eu sempre digo isso aos jovens, o que se pode fazer bem aqui é estudar.

10) Karine - Os mais jovens vêm esse valor moral integral do ser humano nos estudos? Eu penso que isso também os motivem a pensar mesmo que não trabalhem em

sua área. Não sei se você tem esse dado, mas antes, haviam muitos jovens que almejavam a profissão de professores, agora essa procura está caindo.

R. M - O período especial significou um êxodo de professores que se foram do sistema de educação a outros setores da economia cubana. Isso fraturou a possibilidade de ensinar, porque não se tinham professores. Tivemos que recorrer a uma fórmula que Fidel inventou de maestros emergentes, que eram jovens, quase crianças com um nível de ensino médio, e a esses jovens se deram algumas ferramentas elementares e se colocaram a dar aula. Muita gente criticou isso, eu mesmo critiquei isso. Dizia - não pode ser! Mas depois compreendi que era a única solução que se tinha. Se não fizesse isso iria se perder tudo. Era como colocar um curativo, a outra alternativa era deixar a ferida aberta e sangrando por aí. Não foi a melhor, mas não havia outra alternativa. Agora o processo se modificou, a situação econômica do país mudou, nos anos 90 foi a crise mais difícil, e houve outra alternativa. Abriam oportunidades para os professores já aposentados pudessem voltar a dar aulas sem perder a aposentaria, pagando um salário, se abriu a possibilidade aos estudantes universitários uma contratação como professores de nível primário e secundário, sobretudo secundário. E assim estamos superando o problema. Uns anos atrás recordei que haviam dois mil professores que eram aposentados e voltaram a dar aulas, era pouco para a necessidade que tinha o país, mas é uma possibilidade.

11) Karine - Mas alguns também gostam de dar aulas...

R. M - Veja... um detalhe que eu não havia te falado. Em plena crise quando se começa a resolver o problema da educação, a primeira coisa que o governo fez foi aumentar o salário dos médicos e dos professores, não foi uma grande quantia, mas foi uma indicação da vontade política, de valorizar o trabalho dessa gente. Então hoje não se solucionou o problema, mas há uma situação mais favorável. Porque também na minha família houve um momento em que minha filha Sandra me disse que queria estudar magistério. Eu lhe disse – você vai estudar pra professora? Você gosta disso? E ela disse - eu gosto muito sim! E eu respondi, se você gosta eu aceito mas eu não estudaria para ser professor.

Há uma pressão também familiar. Todos dizem: para que quer ser professor? Vai buscar um problema, te pagam mal, vai se cansar muito com as crianças, as crianças não se interessam pelas aulas, faltam com o respeito... Então do ponto de vista familiar há um certo sentido de se colocar em segundo plano a profissão de professor. Hoje não posso te dizer que esta atitude continua ou não, mas vejo que há um esforço em formar professores.

12) Karine - Em essa escola que eu visitei havia uma garota muito inteligente que nos apresentou a escola incluindo a história de Cuba, de Martí, e nos conduziu a um passeio pela escola toda e falava muito bem. E seus professores diziam: ela será uma professora! Vejo que motivando para que ela se formasse como professora, por ser uma aluna de destaque.

R. M - Recordei agora uma frase de Fidel que diz: O futuro do país tem que ser um futuro de homens de ciência. Isso justifica as causas da educação. Um detalhe que não havia lembrado de te dizer: Em Cuba há uma lei que regula as relações familiares o “código da família”, os pais são responsáveis pelos seus filhos e se não vão a escola os pais são penalizados em juízo. Isso até sexto grau, o primário. Minha geração viveu um processo que se chamava a “batalha pelo sexto grau”, que incentivava que todos chegassem ao sexto grau. E eu era criança, e esta campanha era direcionada para os adultos, porque havia um alto nível de analfabetismo e de desescolarização.

13) Karine - Tem ideia do percentual de analfabetismo hoje?

R. M - Eu creio que agora abaixou para 1%, mas naquela época eu teria que consultar para ver.

14) Karine - Bem... não sei se está correto o dado que eu consegui mas ... que em 59 havia cerca de 32 a 33% de analfabetismo.

R. M - Sim isso é por aí, a terça parte da população por aí. Depois da batalha pelo sexto grau veio a batalha pelo nono grau, e também as SUM (CUM) Centro Universitário Municipal, A. M.M. (sua esposa) foi graduada pela SUM, que é para os trabalhadores que queriam voltar a estudar. Era um programa que tinha os dois primeiros anos de nivelção que as disciplinas eram as básicas, literatura, espanhol... o básico para que todos chegassem no mesmo nível. Porque chegavam em níveis diferentes, e para que todos se colocassem no mesmo nível. Depois nos anos seguintes era a assinatura específica de cada curso, e em cada município havia essa faculdade, chamavam-se CUM. O sistema se chama SUM que é o sistema de universidade municipal, mas em cada unidade está escrito CUM.

Apêndice 4

Entrevista # 04

Nome: A. M. M.

Idade – 26 anos

Formação: Graduado em turismo

Profissão: diretor da Cubatur (Empresa de turismo estatal em Cuba)

01) Karine - Qual sua visão sobre a educação geral em Cuba?

A. M.M - Nos anos mais cruéis do período especial todos os setores do país foram afetados, e a educação, tanto nos níveis primário, secundário como superior. Foi uma área que por sua importância para o desenvolvimento do país se tentou conservar com o caráter socialista que se havia criado. Um déficit de professores assustador, poucos recursos alimentares, além prover aos estudantes todos os materiais, uniformes e etc. Um salário irrisório para as pessoas que trabalhavam com educação, foram alguns dos fatores que causaram e diminuíram a qualidade e efetividade do conhecimento que se desenvolvia nas salas. O programa “Maestros Emergentes” (o qual eu sofri durante minha estadia na escola primária, secundária e média), se constituía por jovens de 19 a 24 anos que chegavam para educar outros jovens de 10 a 18 anos. Não foram poucas vezes que o professor sabia menos que algum estudante curioso, ou simplesmente este professor chegava e não queria dar aulas.

Hoje em Cuba a educação tem melhorado quando se compara com este momento, ainda que a qualidade das aulas dadas tenha melhorado em relação a esse período, Ainda há o fantasma da “carestia” nas escolas. Um reflexo disso hoje representa os “repassadores”, que são quase os mesmos professores das escolas que dão aulas extras cobrando 1 cuc por estudante em sala. Seu papel? Suprir as carências educacionais que as escolas deixam para trás. A educação está mal. Está mal porque meus pais forma instruídos em laboratórios com certos recursos que permitiam observar microscópios, experimentar reações químicas, porque tiveram professores que lhes ensinaram e motivaram. Se comparamos com a educação que o povo cubano recebeu nos anos 70 e 80, a educação cubana está muito mal. Como pode notar, te peço que pense no mal que acerreta obrigar a todos a estudar (socializar tem consequências). Se resume a isso: déficit de professores; carência de recursos (hoje em dia são necessários muito mais coisas além de lápis e papel; fazem falta computadores, conexão de internet, laboratório de ciências, etc...); pouca exigência dos professores com os alunos; politização dos indicadores de educação.

02) Karine - Como considera a educação superior?

A. M.M - De todas as esferas da educação eu considero a educação superior a que mantêm a melhor qualidade (mesmo que tenha decaído). Sim creio que se deve potencializar o intercâmbio estudantil com outros países e a inclusão da universidade cubana nos programas acadêmicos, regionais e continentais.

03) Karine - Qual a contribuição que a educação superior trouxe para sua vida, tanto no aspecto objetivo como prático.

A. M.M - Esta pergunta me encanta. Meu caráter, minhas ambições, meu pensamento político e minha postura social, se definiram estando na universidade, essa foi sua contribuição. Também destaco como parte desta contribuição, sou a favor de privatizar parcialmente a educação, para que ambas caminhem complementando a carência uma da outra. Sou contra que a educação seja vista como uma obrigação, ainda que seja um direito.

04) Karine - Se tivesse oportunidade de sair de Cuba e trabalhar em outro país você iria?

A. M.M - Sim

05) Karine - O que pensa sobre o regime socialista cubano, gostaria de modificar algo?

A. M.M - Modificaria o regime por completo. São muitas propostas, dizer aqui seria muito extenso.

06) Karine - Acredita que na prática há facilidade de acesso ao ensino superior para todo jovem cubano? Por que muitos escolhem não cursar a universidade?

A. M.M. - Sim, há facilidade para todo jovem estudar na universidade. O que não decidem é porque ou não tem capacidade, ou não querem, ou tem outras questões que os impedem como a necessidade de sair do país ou necessidade econômica.

Apêndice 5

Entrevista # 05

Áudio # 11

Nome: E⁹³. R. F.

Idade: 60 anos

Formação: Possui graduação em Ciências Políticas pela Universidad Estatal de Kazan (1983), especialização em Ciência Social pelo Instituto de Filosofia de La Habana (1985), mestrado em Filosofia pela Universidad Estatal de Kazan (1984) e doutorado em Filosofia pelo Instituto de Filosofia de La Habana (1997).

Profissão: Atualmente é professor titular da Universidad Central de Las Villas Professor do departamento de filosofia da Universidade de Santa Clara

01) Como percebe a educação no Brasil e em Cuba a partir de sua experiência profissional vivida no Brasil?

E. R. F - Vou iniciar falando de planejamento. O tema do planejamento não está associado a um problema, um plano, uma maquete, não não. Quando você planeja, tem que pensar como vai fazer algo no futuro. Quando falo em planificação estou dando um contorno ético, estético, e... do ponto de vista cultural, do ponto de vista econômico ou seja, eu coloco todas as variáveis no desenho, o planejamento não se refere só a uma questão estética. É que as vezes tentamos como que seja só algo estético, um desenho se refere a como vai desenvolver um produto ou um serviço em um futuro próximo. É como eu imagino, hoje eu estou entendendo que todas as pessoas para uma casa confortável, no tema da construção digamos, é uma casa que seja de alvenaria, de louça etc etc etc... não necessariamente quer dizer que seja uma casa confortável. Pode haver dependendo dos lugares, e ao cenário várias vivendas confortáveis que permita que as pessoas vivam sua vida aí. Por isso eu quero me meter no tema da avaliação do planejamento, porque é melhor avaliar essa proposta antes de que ela se implemente, e antes de tudo antes que ela tenha um impacto negativo. Normalmente quase todos as pessoas do mundo tem a prática de avaliar o impacto, como se avaliar o impacto é contar mortos...

⁹³ Possui graduação em Ciências Políticas pela Universidad Estatal de Kazan (1983), especialização em Ciência Social pelo Instituto de Filosofia de La Habana (1985), mestrado em Filosofia pela Universidad Estatal de Kazan (1984) e doutorado em Filosofia pelo Instituto de Filosofia de La Habana (1997). Atualmente é professor titular da Universidad Central de Las Villas e Outro (especifique) Colaborador do Instituto Cuiabano da Educação. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia do Desenvolvimento. Atuando principalmente nos seguintes temas: Valores Morales, Proyecto Historico, Revolucion Cubana, Estudiantes Universitarios, Pesquisa Qualitativa. Atuou como Assessor Técnico e de Planejamento no Município de Sapezal, experiência que originou a obra: Projeto Sapezal, valores, histórias e memórias. Editorial Feijó 2002.

Karine – Ahã...

E. R. F - Se o fizeste mal, só vai a ver quão mal o fez... e o que estamos tratando aqui é de buscar prevenir. Por suposto se pode fazer uma avaliação antes como se diz, no mesmo processo de planeamento. Só que nessa avaliação antes, tu quase nunca consegues identificar as debilidades que tem a proposta, e quando eu estou insistindo com a minha gente é fazer uma avaliação do desenho concomitante, que quer dizer concomitante? É a avaliação do planeamento de algo que está se executando, começou a executar, não está totalmente executado, e como começou eu posso executar, eu posso observar, eu posso ver que funciona e o que não funciona a partir da própria fundamentação que se fez, a partir da própria fundamentação das necessidades que havia, aí me dou conta que bom, veja, haviam necessidades e tu estás me respondendo a cinco nada mais, e há outras cinco que estão descobertas. Tás-me dizendo, que estás atendendo a necessidades da comunidade “x”. Se vou ao tema do turismo por exemplo ... para que tenhamos uma ideia. Em Cuba se dizia que o turismo vai ser a locomotora da economia nacional, mas para que o turismo como indústria seja a locomotora da economia nacional, tem que estar conectada com a economia nacional, não pode estar conectada com a economia internacional e nada mais. O turismo em Cuba como se está resolvido, como vai resolver o problema? Importando... importando coisas... não há produção de frutas e vegetais, as compro e as trago, não tenho produção de vinho e do que seja, os compro e os trago, ou seja o turismo não inverteu a própria indústria nacional, para dizer aqui pera... se tenho aqui terra, se eu tenho força de trabalho, e eu tenho uma série de coisas que se eu invisto aqui eu tenho ao lado do hotel praticamente, a poucos quilómetros os tomates, os pepinos, a acelga, as bananas, os abacaxis, o mamão e tudo o que não quero que falte aqui.

A.M.M (participação na entrevista) – O complexo que há no turismo nesse caso, é que o turismo que temos aqui é uma atividade econômica muito horizontal. Me refiro que ela por si mesma, não há uma entidade propriamente turística para fazer uma viagem, o turismo o que faz é coordenar uma série de relações entre várias entidades, de transporte, de alojamento, de restauração, e então se confecciona um produto final que se chamam de turismo. Como tal essas são entidades que por conceito não são turísticas, um restaurante não é digamos uma entidade turística, quem dirá uma restauração, um lugar de alojamento não é porque é alojamento que é turístico, você pode alojar nativos, podes alojar pessoas de lugares próximos que não se classifica como turismo. O que te faz de turístico é a chegada, e as pessoas classificam com o conceito que se tem de turismo. E tem que ter uma relação com a economia nacional, não se poder ter um turismo que se dependa tanto de setores da economia.

E. R. F - Coloquei esse exemplo, mas pode ser em tudo. Tenho que recorrer a um tipo de avaliação que tenha a mínima possibilidade de retificar o que planejei, enquanto está se executando. Se vou à educação, as políticas de educação, as políticas de ingresso, é o que interessa a ti, olhe... em Cuba ou no Brasil, mas vamos falar de Cuba que é o que te interessa. Em Cuba a política de ingresso na educação superior cada vez mais é pior, em vez de ser melhor é pior. Se converteu em uma política pior, tratando que flexibilizar o ingresso. Aparentemente a partir de um princípio nobre, um princípio bom, se faz mal a política. Porque como se quis flexibilizar tanto a política de ingresso começou a baixar a questão da qualidade e fez com que qualquer um pudesse entrar na universidade. Com o qual hoje o alunado que temos na universidade, é um alunado de uma qualidade muito ruim, e logicamente se vai a reproduzir um profissional muito ruim. Porque a universidade não é mágica, se entra um jovem (risos) se o jovem não sabe cálculo, não tem dotes para a matemática o jovem não vai poder ser aprovado na disciplina de cálculo, sem dúvida o ingresso está tão “frouxinho”, que ele consegui se aprovar, ele entrou na universidade, mas não está apto para entender ou aprovar cálculo 1, cálculo 2... ou espanhol, ou o tema da redação e tal... que colocamos desconto na correção ortográfica, porque tivemos que colocar desconto na correção ortográfica dos trabalhos que se fazem na universidade? Isso não existia antes, não existia antes porque não tinha falta de ortografia. Porque o jovem que vencia a pré-universitário e graduou-se era um jovem que tinha uma boa ortografia e uma redação decente. Hoje tivemos que colocar porque não sabem escrever, e não sabem escrever porque o exame que fazemos, o ensino que damos é muito frouxo.

A.M.M – E onde se encaixa isso na avaliação do planejamento? [...]

E. R. F – Se encaixa, porque estou vendo, a ver... uma política que se fez, que se criou para se flexibilizar o ingresso e o acesso a educação, e o resultado que me está dando em sua implementação é má. Ou seja, eu tenho que questionar o desenho, a flexibilização. E a tenho que questionar. Cada política pública é muito particular, e de fato, nem tudo o que um governo faz é política pública. O que estamos vendo como política pública não é...

Karine – Sim, é de fato uma ação de emergência só.

E. R. F – Sim às vezes estamos vendo como política pública coisas que são “chutes de socorro” que alguém as deu porque teria que tomar uma decisão, mas não era uma decisão que toma um governo como política pública, para nada disso, porque uma política pública é quando tu contas com as pessoas, quando tu conta com os beneficiários, como por exemplo o caso típico brasileiro que sempre eu coloco, em orçamento participativo. Bem... aí sim..

Karine – Com a participação da comunidade.

E. R. F – Porque aí se está vendo as pessoas, a estão confrontando, contra um dinheiro que há e vamos ver como se usa, que querem fazer, como querem fazer... aaa isso não quer dizer que vai fazer o que eles querem senão que vai se entrar num processo de negociação e aí surge a política. Mas quando não há esse...

Karine – Diálogo

E. R. F – Sim esse diálogo, essa hummm... esse intercâmbio é muito difícil falar de política pública porque muitas vezes são decisões que o governo se vê obrigado a tomar, porque tem que fazer algo em tal ponto. E se fazem...

Karine – E de gabinete com pessoas que não conhecem o que é uma prática educativa, esta é a grande dificuldade burocrática.

E. R. F – Veja... não se alcança a verba da merenda a todas as crianças do Brasil. Bom.. sim ... então vamos fazer com que as escolas estaduais e federais tenham merenda e as demais não. Isso é uma política discriminatória, de fato essa não? Estou falando de algo hipotético, não necessariamente que seja assim. Ou que te dizem, a verba, por exemplo quando eu estive no Brasil, a verba era pra educação. Então me davam um conceito de educação, educação é ... não sei que lá... e então quer dizer que a verba para educação é só para os livros, os lápis, não sei o que... espera... o jovem não pode aprender com o estômago vazio, e muitos jovens não vem a escola que são de famílias pobres e tem fome. E ele tem que buscar na rua. Se eu não garanto a famosa merenda escolar, eu não vou garantir a qualidade da educação. Trabalhando eu no município, que te dizia de Sapezal (M.T) o que fiz foi simplesmente cumprir a lei. Isto é 25% da verba do município teria que ser dedicado a educação, e assim havia mais que suficiente dinheiro, veja que em Cuba o município que recebe mais é 1%. Em Cuba é 1%, no Brasil é 25%!

Karine – mas os 25% não chegam a escola.

E. R. F – não chegam, veja !

Karine – saem mas nunca chegam, se perdem no caminho.

E. R. F – Veja esse livro é de quando eu estive no Brasil, Projeto Sapezal⁹⁴. Aaaaaaa eu terminei aqui com uma imagem de Sapezal, isso era Sapezal como era no início, uma coisa super rústica (risos) e quando ei fiz a inversão real do senhor que me contratou senhor José Antonio Maggi, um multi milionário que fabrica cimento, maquinária e não sei o que... de tudo! Inauguraram uma escola, fizeram um centro esportivo, pista de motocross, pista de tudo, fizeram Miss Sapezal aí, e não sei o que não sei quanto.. Se inauguraram por exemplo na

⁹⁴Maiores informações sobre o projeto: <http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/22332763f8814d0dd91b3a36fced8cf7.pdf>

escola inclusive catracas eletrônicas, os estudantes só passavam seu carnezinho e “chim!” (barulho da catraca)

Karine – hum... que bom!

E. R. F – e já sabia da sua presença, o professor não precisava fazer chamada. Se começou nas aulas da escola pública, quando eu pedi que se investisse o dinheiro, que se vá para lá, cada aluno com um computador.

Karine – Isso em 2000? É um feito!

E. R. F – Se você logra que as coisas se façam como tem que ser feitas, ainda no capitalismo, você garante que se tenha um funcionamento descente das coisas. E os alunos que eram pobres, inclusive para esses pobres nós dizíamos que fazíamos uma diferenciação. Exemplo esse é fulaninho que são filhos dos trabalhadores mais humildes aqui, não vão merendar somente pela manhã mas também ao meio dia. Sim, porque para que vá com algo na barriga para sua casa, porque na casa, como eu vivia aí eu sabia o que havia em cada bairro. Havia o bairro dos ricos e se jogava fora comida, quando havia uma festa dizia: vamos assar uma perna de vaca, e as caixas de cerveja Skol, porque é esporte no Brasil tomar cerveja Skol, em quantidades industriais de latinha (risos) de cerveja, e nas casas dos pobres era um alimento em comum para várias famílias comer, uma vez ao dia. E no mesmo lugar, a poucos metros.

Karine – A poucos metros...

E. R. F – Sim, veja, a poucos metros a gráfica de Sapezal onde eu estava vivendo, como era um município novo, toda a cidade era parcelada. Claro... uns moram até aqui, e até aqui os que tem dinheiro e que tem água potável, eletricidade, esgoto, e dessa rua para lá não havia nada disso. Era só cruzar a rua, a rua era uma fronteira dura, de fato inclusive eu convidei muitos jovens a treinar e ganhamos um campeonato estadual com a equipe que fiz, meninos que nunca haviam jogado nada, não sabiam. Eu como tinha tempo, tempo completo... pela tardes me dedicava a isso. E ensinava, esses meninos eram incapazes de ir a minha casa. Eu os convidei centenas de vezes, mas como eu vivia no bairro residencial de lá, eles me diziam: não professor, só de entrar... havia uma rua que se chamava rua do Cará. É um peixe, se chamava rua do Cará, e só de entrar na rua do Cará que nos dá medo e voltamos.

Karine – É porque a polícia fica de olho.

E. R. F – A policia militar, que é tremenda, e passava a todas as casas dos ricos e incluindo a minha me deram uma casa com um cachorro Rotvailer, todas as casas tinham cachorros ferozes. Claro, tinham que ter, porque como as casas estavam tão separadas umas das outras que qualquer um podiam entrar na casa, primeiro eu vivi sozinho depois vieram dois amigos para viver comigo, essa solidão tampouco é boa. Quando se está completamente só é mal para

a cabeça, tem que ter alguém nem que seja para falar bobagens (risos) não importa o tema que seja, qualquer questão. Minha relação com essa gente de trabalho era muito profissional, essas pessoas eram de partido de direita, imagina! Eu não teria nada que falar, somente fazer meu trabalho, ser o mais profissional que eu pudera. E os que me contrataram este senhor era pra ver como se colocava adiante este projeto, que está na representação no campo organizacional das narrativas de Sapezal. Eu fiz um estudo de narrativas aqui. Que você gosta agora e que se meteu em sua cabeça de Boaventura de Souza Santos (dirigindo-se á mim, sobre conversa sobre alguns autores) esse estudo como gostam os brasileiros, esse livrinho eu fiz no mais puro estilo acadêmico brasileiro. Mas cheguei a conclusão que eu estava tratando do que se passava na cidade e não do que se passava, o famoso projeto do povo.

02) Karine – Tenho uma dúvida. Aqui em Cuba vocês são signatários da UNESCO?

E. R. F – Claro, claro...

Apêndice 6

Entrevistas no Brasil

Áudio #01

Nome: D. V.

Idade: 60 anos

Formação: Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade de Havana (1981), mestrado em Antropologia pela Universidade de Brasília (2003) e doutorado em História pela Universidade de Brasília (2009).

Atuação: Professor pela universidade da Universidade Federal do Pará - História da África e professor do Nescuba da UnB

01) Karine - Por favor, gostaria que falasse da universalização do Ensino superior em Cuba.

D. V - Com respeito à educação em Cuba é um caso muito interessante no mundo porque, no início da Revolução de 1959 foi universalizado o ensino, e começaram a investir na educação. Tiveram muitas pesquisas na área da metodologia, da didática, e isso foi implementado depois, nas salas de aula. Foi criada uma Universidade só para Pedagogia, a Universidade Pedagógica. Existe uma em cada das principais cidades do país. Tem também um sistema educacional bastante organizado com formação de professores constante, do conhecimento dos professores. E é reconhecida a qualidade da educação internacionalmente.

02) Karine – O senhor acredita que a educação em Cuba tem alta qualidade ainda ou está decaindo? Ouvi alguns comentários que a qualidade da educação em Cuba vem decaindo.

D. V - Tem alta qualidade, sobretudo se se compara com a maioria dos países da América Latina, está anos luz da educação brasileira pública. O que aconteceu foi que nos anos 90 a educação cubana começou a sofrer com a falta de recursos, por causa do bloqueio que os Estados Unidos implementaram, e a falta de apoio dos países do campo socialista que passaram a ser capitalistas e se somaram ao bloqueio. Porém há vários erros sérios na administração da educação, sobretudo a partir dos anos 90 que afetaram a qualidade. Por exemplo, decidiram criar um novo sistema de ensino, onde o professor teria poucos alunos por sala de aula. Ao mesmo tempo não tinham muitos professores, então os professores tinham que ministrar todos os conteúdos, de ciências e de humanidades, assim as crianças não

tiveram suficiente preparação porque dependia da vocação deste professor, isso trouxe muito problema. E uma geração de alunos que cresceram com grandes problemas de conhecimento. Tiveram também outras questões, por exemplo, a demora em eliminar a escola no campo, que era um sistema que nos anos 70 e 80 tinham muito sucesso. Combinava trabalho e estudo, era um sistema inspirado nas ideias de Jose Martí e que a princípio dera resultado, porém já depois, sobretudo na época da crise, havia muito problema econômico, muito desânimo, muitos professores migrando para outros trabalhos mais lucrativos. Os professores não podiam ficar em suas casas e o Estado com cada vez menos dinheiro para manter essa escola e toda essa massa estudantil no campo, e a qualidade decaiu muito naquela época. Hoje se está consertando, eliminando as escolas do campo, estão na cidade com mais recurso livre para implementar a educação porém há muita deficiência que se está lidando com problemas dos anos 90 e início da primeira década do século XX.

03) Karine – Eu percebi que as escolas são bem simples, não tem muitos recursos materiais. A que o senhor atribui então essa qualidade de ensino?

D. V - A qualidade de ensino está fundamentalmente ligada a qualidade do professor da preparação dele, a valorização do professor que sempre foi considerado uma profissão muito respeitada e havia sempre uma vinculação forte entre a escola, a comunidade e a família. Isso ajudava na qualidade do ensino, nos resultados do estudante no aprendizado.

04) Karine – Pelo que eu vi tem muita gente que está fazendo o ensino superior mais por uma obrigação moral, eu percebi que tem uma tradição das famílias quererem que seus jovens passem pelo ensino superior. Mas os jovens em si não estão muito interessados por que o retorno financeiro é pequeno.

D. V - Fundamentalmente depois da crise dos anos 90 olhando objetivamente não dava resultado. Ser professor universitário ganhava muito menos que um *Bartender*, um trabalhador de um bar de turismo, de um hotel, com gorjeta se vivia melhor por causa da dupla moeda que ainda existe em Cuba. Isso provocou uma migração enorme de professores para turismo, empresas mistas, porque não dava o retorno necessário.

05) Karine – O senhor acredita que existe em Cuba uma verdadeira universalização do ensino superior, uma democratização? Qual seria sua comparação entre o acesso ao ensino superior em Cuba e no Brasil?

D. V- Não é possível comparar em pé de igualdade Brasil e Cuba. Temos que resgatar a história. Quando começa a revolução se prioriza a educação e se abre as portas da universidade para todo mundo. Até porque não existiam profissionais, porque as classes médias e altas migraram para os Estados Unidos porque eram contra a revolução. Teriam então mais possibilidades em outros países do mundo, então os poucos médicos, poucos engenheiros que ficaram se transformaram em professores universitários, para preparar rapidamente a uma massa de novos estudantes universitários das classes populares, operários, filhos de operários, camponeses, classe média baixa e assim se foi avançando e a universalização foi seguindo. Teve a campanha de alfabetização em 1961, que erradicou em menos de um ano o analfabetismo, depois se criaram mecanismos para crescimento educacional do alfabetizado para não ficarem estancados. Depois se faziam campanhas massivas através da mídia, sindicato, para que todos os operários chegassem a 6ª série, depois tivesse ensino fundamental e o médio. Foi criado um poderoso sistema de ensino técnico e tecnológico alcançando quase todos os ramos do saber e aquele que não entrava na universidade ficava como técnico em uma dessas tantas escolas que havia em todo país, então o nível educacional da população cubana é elevadíssimo em comparação com outros países do mundo, sobretudo na América Latina. Porém para os anos 80 como já existia um número enorme de universitários se decidiu frear um pouco a entrada de jovens na universidade, para atualizar os periódicos esse tipo de meritocracia, que não foi analisada antes deu lugar a que? Filhos de profissionais, filhos de pessoas que tinham melhores condições de vida e de emprego e melhores condições de preparar seu filho para o ingresso na universidade estão na universidade, e inclusive se “branqueou” a universidade de Havana.

06) Karine – Em um livro que adquiri em Cuba fala da vulnerabilidade do capital humano e do capital social que estas famílias têm e que as vezes não permite o acesso a universidade. Sempre são os filhos de quem já tem o ensino superior que adentra ao ensino superior.

D. V- Olha só, já nos anos 90 os filhos dos que tinham virados profissionais com as facilidades da universalização do ensino, eles agora estavam em condições de ter filhos e dar melhores condições aos filhos do que os que permaneciam operários. Então o governo teve a iniciativa, Fidel Castro que era defensor da igualdade racial, da igualdade social em todos os seus aspectos! Começaram a chegar projetos e declarações da população ele decidiu nos anos 90 a começar um novo sistema de universalização abrindo espaço para o estudo superior daqueles jovens, muitos deles negros, filhos de operários e que não tinham condições para

passar no vestibular e criou um sistema universitário nesse país onde faziam trabalhos sociais e ao mesmo tempo recebiam uma ajuda econômica para se manter estudando.

07) Karine - Seriam como as cotas aqui no Brasil?

D. V- Não exatamente, era uma universidade para aquele que tivesse necessidade de ingressar na universidade, não era como as provas de ingresso que haviam nas principais universidades, haviam vários cursos. Os professores eram guerrilheiros, eram professores em horário noturno, outros universitários que estavam em condições de dar aula, que estavam em condições de dar aula e davam aula nessa escola pública, nas universidades do município e os estudantes estavam também obrigados a fazer trabalho social. Por exemplo, cadastrar outros jovens que estavam sem trabalho, sem estudo, e convencê-lo a que voltasse às escolas. Era um sistema paralelo de ensino que era um exemplo de justiça social, porém tem que ver se isso é viável. Acho que isso não é viável a ponto de se estar aumentando muito os gastos, não é possível ter universidade em todos os municípios, pagas pelo governo, não há recurso no meio de uma situação de pobreza. É preciso procurar outros meios para integrar as universidades existentes a nível nacional. Eu pessoalmente acredito que se devem estudar diferentes tipos de cotas afirmativas, seja por raça, por gênero, (risos) nem tanto de gênero porque a maioria dos que se dedicam aos estudos são mulheres, a força da educação cubana intelectual e prática é basicamente feminina. Mas tem que ver se vai fazer por território. Olha não dá para saber como fazer se não se faz primeiramente uma pesquisa séria, que determine as causas, as necessidades.

08) Karine - Na prática, me parece que há mais chances de um jovem cubano entrar na universidade do que um jovem brasileiro.

D. V - Há mais chances, menos população tem como ter universidade em todas as províncias. O número de universidade proporcional de cada município. Tem as universidades pedagógicas, universidades técnicas, tem a universidade de artes, tem a universidade de esporte, mas quando existe uma prova de ingresso se afeta a entrada de muitas pessoas e para essas pessoas que tem o mesmo direito que os demais (essa é a lógica socialista) são criar mecanismos para ninguém ficar de fora, com respeito a oportunidades, se não quiser tudo bem. Mas é que todo mundo deve ter o direito de oportunidades. E o método que está atualmente com o vestibular não há oportunidades semelhantes para todos.

09) Karine - No caso do capital social, daquilo que eles já trazem?

D. V - É.

10) Karine - Não há um medo que esses jovens desistam do ensino superior, porque os trabalhos paralelos, com turismo e com outras coisas rendem muito mais do que em um trabalho depois de graduado.

D. V - Não sei que se fará com respeito a esta nova geração, na minha época não tinha essa procura era fácil de levar, ninguém tinha demais mas todo mundo tinha saúde, educação, ninguém precisava de um emprego para estudar. Ao contrário, se estudava de manhã, a tarde fazia educação física na universidade, eu não sei se tem isso ainda.

Apêndice 7

Entrevista #02

Nome: J. C. M.

Idade: 26 anos

Formação: Graduada em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade de Brasília

Profissão: Professora do IFB, mestre em educação e doutoranda em educação.

01) Karine - Qual o significado da educação para você?

J.C.M - A educação pra mim tem direta relação com aquisição de elementos de uma cultura e uma sociedade. É um processo social e psicológico. Tem total interferência na constituição do ser humano. Sendo assim, a educação significa pra mim um elemento essencial para o sujeito ser e estar no mundo.

02) Karine - Porque optou em realizar um curso superior, quais os desafios para realizar esta escolha?

J.C.M - Não sei se foi exatamente uma opção. No ensino médio, falavam que a próxima etapa seria a faculdade. Então, de certa forma, não escolhi fazer um ensino superior. Escolheram por mim. Determinações sociais externas, mas que de algum modo eu concordei e comecei a trilhar os caminhos que me levavam ao ensino superior (vestibular, PAS, ENEM...). Apesar de indicarem o ensino superior como ponto de chegada, o caminho e processo, para se chegar foi algo solitário principalmente pra quem vem de escola pública como eu. Apesar de solitário sempre tive apoio da minha família, o que foi primordial, porque fora do contexto familiar sempre me falavam que a UnB não era pra pobre. Em 2007 ainda era exceção um aluno de escola pública ingressar na UnB. Como ouvi de uma professora certa vez: "A UnB não convidou você pra estar aqui. Mas você mostrou que merecia estar aqui, contrariando a regra." Hoje fico muito feliz vendo que o percentual de estudantes da UnB oriundos de escolas públicas está aumentando. Que possamos um dia representar a maioria.

03) Karine - A oportunidade de realizar o curso superior modificou que áreas em sua vida?

J.C.M - Sem nenhum exagero mudou todas as áreas da minha vida. Eu era uma pessoa quando entrei na UnB e saí outra pessoa, que considero bem melhor. Aprender a lidar com um espaço tão diferente que é a academia me permitiu compreender e encarar o mundo de outra forma. Conhecer e respeitar as diferenças, dar valor ao ensino público, lutar por ele, defender as minhas origens, compreender os espaços de luta e resistência, formar-me enquanto intelectual que pode provocar mudanças.

04)Karine - Como compreende a relação do nosso governo com a educação?

J.C.M - O atual governo compreende a educação como processo de moralização, civilização e docilização dos sujeitos. As propostas que surgiram até então sinalizam para uma educação que busca adestrar, "endireitar" as pessoas que até então estavam "afogadas em ideologias que atentam contra a moral e bons costumes". Esse projeto absurdo teve um número considerável de adeptos que infelizmente estão nos conduzindo a um abismo.

05)Karine - Quais os desafios que percebe na educação do país?

J.C.M - Valorização docente, demarcação do espaço da educação enquanto um direito independente das questões e demandas mercadológicas. Respeito a quem faz educação.

Apêndice 8

Entrevista # 03

Nome: S.F.O

Idade: 61 anos

Formação: graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profissão: Professora de ensino fundamental/aposentada.

01) Karine - Qual o significado da educação para você?

S.F.O. Educação é toda evolução do indivíduo no seio familiar e acadêmico para participar da sociedade com dignidade e praticando a cidadania.

02) Karine - Porque optou em realizar um curso superior, quais os desafios para realizar esta escolha?

S.F.O. O curso superior me oferecia melhor conhecimento e oportunidades de trabalho. O maior desafio foi quebrar as barreiras que o machismo impunha sobre os direitos da mulher. O segundo foi bagagem insatisfatória do ensino público para cursar uma faculdade.

03) Karine - A oportunidade de realizar o curso superior modificou que áreas em sua vida?

S.F.O. Modificou meu comportamento como cidadã, como ser pensante, minha independência, e o financeiro.

04) Karine - Como compreende a relação do nosso governo com a educação?

S.F.O - Falta de escolas de qualidade para todos, professores com salários indignos, o preconceito racial e social. Currículos mal elaborados, falta de recursos, escolas de modelo arcaico, ultrapassado.

05) Karine - Quais os desafios que percebe na educação do país?

S.F.O. - Percebemos que educação não é prioridade nesse país. Quanto menos se sabe, mais submisso se é.

Apêndice 9

Experiências de campo na pesquisa

A ideia desta pesquisa surgiu da participação em um grupo de estudos, fora da universidade na linha de estudos comparados. Essa experiência motivou o ingresso no curso de mestrado na linha de Estudos Comparados em Educação.

Os estudos se iniciaram em julho de 2017 pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na apropriação do método e da linha de pesquisa. Em fevereiro de 2018 ocorre a primeira visita a Cuba, para participação no *XI Congreso Internacional Universidad 2018*. Na oportunidade apresentei um artigo intitulado: A EDUCAÇÃO BÁSICA NA ERA FHC: O sentido neoliberal de educação no período de 1995 a 2002 no Brasil, posteriormente publicado pela Revista de Educação do Distrito Federal Com Senso em junho de 2018. O evento foi muito relevante na produção da pesquisa para perceber a forma como a educação cubana se desenvolve em todos os seus níveis, e estabelecer um contato com a práxis pedagógica. Na ocasião foram realizadas visitas guiadas às escolas cubanas de nível médio, porém minha curiosidade conduziu a visitas individuais em escolas de nível fundamental e a Universidade de Havana, onde pude observar a rotina dos estudantes sem qualquer aviso prévio, pois chegava e pedia a autorização no momento da visita.

O acesso físico às escolas é fácil, pois, em cada bairro há uma escola de nível básico e médio, conforme caminhava pelas ruas de Havana centro e identificava uma escola eu pedia autorização para entrar, conhecer e conversar com os funcionários. Embora haja um receio de receber turistas, o status de professora muito considerado em Cuba, me permitiu ser bem recebida e obter algum tipo de contribuição de cada escola por onde passava. Em algumas consegui entrevista com professores, em outras consegui imagens, em outras consegui entrevista com diretores e assim fui construindo um conhecimento acerca da educação cubana na práxis cotidiana. Percebi que apesar da desconfiança e do medo de fornecer informações há uma vontade maior de divulgar e mostrar a eficiência do modelo pedagógico. De maneira geral percebe-se que a educação é um bem coletivo muito apreciado e valorizado pelo povo cubano. É motivo de orgulho para o país, e as pessoas fazem questão de apresentar.

Obtive várias entrevistas com pessoas nas praças de pontos de internet, estudantes, professores, diretores e profissionais em geral. Em todas essas experiências pude perceber que a educação é um valor muito cultivado na ilha. Mesmo que algumas profissões não permitam uma mobilidade social ou ganhos salariais mais significativos, a educação superior é

considerada um valor moral nas famílias, e a graduação é celebrada com muito orgulho e entusiasmo. Nessa primeira visita voltei com muitas incompreensões, o que me motivou a investigar mais profundamente esse universo tão diferente de tudo que eu havia experimentado até então.

A segunda visita se deu após contato com professores da universidade de Havana e Santa Clara, donde me convidaram para um evento intitulado: *XI Encuentro Internacional de Estudios Políticos y Sociales*. Que ocorreu em março de 2018 na Universidade de Havana, onde participei como ouvinte e consegui estabelecer uma rede de relações que me permitiu conhecer melhor a universidade e os professores colaboradores desta pesquisa.

A terceira visita ocorreu em junho de 2018 para reestabelecer um acordo de parceria entre a universidade de Santa Clara e o Núcleo de Estudos Cubanos da Universidade de Brasília (NESCUBA). Esse encontro resultou em um convite para participar de uma publicação coletiva sobre A avaliação no Ensino Superior na América Latina, com coordenação do professor Edgardo Romero da Universidade de Santa Clara e publicação pela ALBA editorial, envolvendo 20 pesquisadores e vários países da América Latina.

A aproximação com o NESCUBA me permitiu ter acesso ao curso de Processo Sócio Histórico Cubano, onde participei ativamente por dois semestres e obtive grande auxílio da professora Maria Auxiliadora Cesar, professora e coordenadora deste núcleo, especialista em estudos cubanos no Brasil. Assim surge também o convite para me integrar ao NESCUBA como professora voluntária no período de agosto de 2018 a agosto de 2020.

Relatos da práxis de imersão cultural, do olhar curioso ao olhar de pesquisador

Várias coisas chamam atenção no país da revolução, há um forte espírito nacionalista que não se vê no Brasil, os cubanos são alegres e adoram contar sua história, qualquer criança que saiba falar tem na ponta da língua o discurso revolucionário.

Estruturalmente a arquitetura local remete aos anos 50, casarões antigos de estilo clássico e elegante, porém bastante deteriorados com o tempo. As reformas estruturais são um luxo que os tempos de crise não permitem que ocorram. Alguns locais guardam permitem lembrar a passagem dos americanos pela ilha, o Capitólio Nacional localizado entre Havana velha e Centro Havana é uma cópia idêntica ao original situado em Washington, e funcionou até a Revolução como sede do governo, agora é ocupado pela Academia Cubana de Ciências. Todos os locais da cidade são repletos de história, que se revelam a cada monumento, museu, casa de cultura etc.

Há uma vida cultural muito intensa, as pessoas em geral valorizam muito a leitura e todas as formas de manifestação artística. Os teatros, cinemas e exposições tem um custo muito baixo para a população proporcionando um acesso amplo à cultura de maneira geral. Em uma das visitas tive a oportunidade de participar da Feira de Livros de Havana, um evento grandioso que realmente envolve quase toda a população. Os livros têm um custo muito baixo e as pessoas tem acesso a toda variedade de literatura, fazendo do exercício da leitura um hábito para a maioria da população.

Os automóveis são uma atração à parte, parece irreal que ainda se consigam mantê-los em funcionamento. A escassez de veículos torna o transporte particular caro, ter um carro em Cuba é um luxo para poucos. A população em geral se utiliza do transporte público que se faz pela empresa estatal em ônibus, mas em geral são mal conservados e lotados. A criatividade cubana alcança outras possibilidades de transporte como os chamados “*almedróns*” que são carros de particulares que executam as mesmas rotas dos ônibus, os carros de estilo antigo exclusivo para turistas, ou táxis que tem um custo bem elevado. Para menores distâncias existem os “*bici-cocos*”, que é uma espécie de bicicleta acoplada a uma pequena carroceria onde cabem até 2 pessoas. As possibilidades são muitas e utilizando tudo o que se tem ao alcance, caminhões adaptados e até carroças movidas a tração animal, na cidade de Santa Clara tive a oportunidade de utilizar este último.

O turismo é uma das grandes fontes de arrecadação da ilha, passeando por Havana velha encontram-se pessoas do mundo inteiro. A dupla moeda (peso nacional e peso conversível, conhecido vulgarmente como CUC, têm trazido divisas e inflacionado a vida em Cuba. Nos supermercados, comércios de alimentação e casas noturnas os itens são cotados, em sua maioria, pelo preço do CUC. De forma que a grande maioria da população não consegue ter acesso ao restrito consumo que o mercado oferece por receberem baixos salários em moeda nacional. A média salarial é de \$585 pesos nacionais, a conversão para CUC é feita na proporção de 1/25 o que resulta em 23.4 CUC. A informação que se tem ao chegar a ilha é que esta cotação é flutuante, porém em todas as vezes que fui a proporção era a mesma. Conversando com as pessoas elas relatam que esta proporção é a mesma desde a criação da moeda. Os salários tem um poder de compra bastante reduzido quando convertido em CUC, para se ter uma ideia uma refeição em Havana velha custa em média 12 CUCs, um drink de 5 a 10 CUCs, as entradas em danceterias ou shows variam de 5 a 10 CUCs. O que inviabiliza que a população em geral desfrute dos prazeres oferecidos aos turistas. Essa diferença parece afetar mais os jovens que nasceram no pós revolução do que as pessoas mais velhas que precisaram lutar para a conquista dos direitos sociais existentes.

A questão econômica se reflete na educação, apesar da tradição de um povo escolarizado com grande acesso ao ensino superior os jovens se vêem muitas vezes, desestimulados a seguir a carreira acadêmica e acabam por optar em dedicar-se a trabalhos que lhes garanta uma renda melhor. Esse dado pode ser constatado nas entrevistas que constam na pesquisa e em publicações que falam a respeito desta temática. Uma delas que se pode citar é da revista Alma Mater de outubro de 2013, nº527, p. 13 com o título: Empleo a universitários: basado em hechos reales. (Emprego aos universitários: baseado em fatos reais). A reportagem revela um grande dilema vivido pelos jovens de hoje e alvo constante das conversas entre os cubanos: baixos salários estatais; as oportunidades que surgem com as empresas particulares e a imigração. Percebe-se um patriotismo muito grande por parte dos cubanos em querer ajudar o país e ao mesmo tempo a ânsia de obter uma vida melhor fora dele.

De maneira geral Cuba é uma experiência à parte, um lugar incrível que oferece a todos que a conhecem uma gama de reflexões acerca das possibilidades da vida em sociedade, da maneira como as políticas sociais são possíveis e como podemos pensar uma organização social alternativa e mais justa. Meu interesse pela ilha não se encerra neste trabalho, desejo prosseguir nas pesquisas movida por esta paixão que hoje me move.