

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina

ALAYDE MARIA PINTO DIGIOVANNI

Brasil e Cuba: um estudo comparado sobre políticas  
públicas de educação básica e as articulações com a  
psicologia, entre as décadas de 1960 e 1990

VERSÃO REVISADA

São Paulo  
2016

Alayde Maria Pinto Digiovanni

Brasil e Cuba: um estudo comparado sobre políticas públicas de educação básica e as articulações com a psicologia, entre as décadas de 1960 e 1990

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação Integração da América Latina da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Ciências

Linha de Pesquisa: Sociedade, Economia e Estado

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilene Proença Rebello de Souza

VERSÃO REVISADA

São Paulo  
2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

D571b Digiovanni, Alayde Maria Pinto  
Brasil e Cuba: um estudo comparado sobre políticas públicas de educação básica e as articulações com a psicologia, entre as décadas de 1960 e 1990 / Alayde Maria Pinto Digiovanni ; orientadora Marilene Proença Rebello de Souza. - São Paulo, 2016.  
243 f.

Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina. Área de concentração: Integração da América Latina.

1. políticas educacionais. 2. psicologia. 3. educação. I. Souza, Marilene Proença Rebello de, orient. II. Título.



## Universidade de São Paulo

### ATA DE DEFESA

Aluno: 84131 - 8440382 - 1 / Página 1 de 1

Ata de defesa pública de Tese do(a) Senhor(a) Alayde Maria Pinto Digiovanni no Programa: Integração da América Latina, do(a) Interunidades em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo.

Aos 17 dias do mês de outubro de 2016, no(a) IP/USP-Instituto de Psicologia realizou-se a Defesa da Tese do(a) Senhor(a) Alayde Maria Pinto Digiovanni, apresentada para a obtenção do título de Doutora intitulada:

"Brasil e Cuba: um estudo comparado sobre políticas públicas de educação básica e as articulações com a psicologia, entre as décadas de 1960 e 1990"

Após declarada aberta a sessão, o(a) Sr(a) Presidente passa a palavra ao candidato para exposição e a seguir aos examinadores para as devidas arguições que se desenvolvem nos termos regimentais. Em seguida, a Comissão Julgadora proclama o resultado:

Nome dos Participantes da Banca	Função	Sigla da CPG	Resultado
Marilene Proenca Rebello de Souza	Presidente	IP - USP	<u>Aprovada</u>
Amaury Patrick Gremaud	Titular	FEARP - USP	<u>Aprovada</u>
Manoel Oriosvaldo de Moura	Titular	FE - USP	<u>APROVADA</u>
Marta Sueli de Faria Sforzi	Titular	UEM - Externo	<u>Aprovada</u>
Guillermo Arias Beatón	Titular	HAVANNA - Externo	<u>Aprovada</u>

Resultado Final: Aprovada.

#### Parecer da Comissão Julgadora \*

A banca Examinadora ressaltou a qualidade do trabalho e a relevância e originalidade da Tese. Sugere publicação.

Rodrigo Andrade Bronze  
Técnico Administrativo  
Nº USP 7799411  
PROLAM-USP

Eu, \_\_\_\_\_, lavrei a presente ata, que assino juntamente com os(as) Senhores(as). São Paulo, aos 17 dias do mês de outubro de 2016.

Amaury Patrick Gremaud

Manoel Oriosvaldo de Moura

Marta Sueli de Faria Sforzi

Guillermo Arias Beatón

Marilene Proenca Rebello de Souza  
Presidente da Comissão Julgadora

\* Obs: Se o candidato for reprovado por algum dos membros, o preenchimento do parecer é obrigatório.

A defesa foi homologada pela Comissão de Pós-Graduação em 24.10.2016 e, portanto, o(a) aluno(a) faz jus ao título de Doutora em Ciências obtido no Programa Integração da América Latina.

Presidente da Comissão de Pós-Graduação

Aos homens e mulheres de Cuba que  
construíram, apesar de um embargo desumano,  
uma educação de qualidade para todos, sem  
exceção.

Àqueles milhões de homens e mulheres do  
Brasil que, pelos mais diversos motivos  
sociais, foram impedidos de frequentar uma  
escola.

À Beatriz e Pedro, minha neta e meu neto,  
que se tornaram mais dois fortes motivos para  
nunca desistir de lutar.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora professora doutora Marilene Proença Rebello de Souza, pela orientação, acolhimento, respeito e companheirismo durante toda a caminhada.

Ao professor doutor Guillermo Arias Beatón, pela orientação em Cuba, pelas leituras cuidadosas e, principalmente, pelo conhecimento compartilhado.

Aos membros da banca de qualificação professores doutores Amaury Patrick Gremaud e Guillermo Arias Beatón, pelas valiosas contribuições.

À professora doutora Rina Pedrol, pelo acolhimento em minha estada em Cuba.

À professora Osiris Días Aguirre, e amizade que me brindou com sua história e sua amizade.

À professora doutora Maria Teresa Burko por ter compartilhado um pouco da sua vida e de seus conhecimentos

À equipe do Centro de Documentação do Ministério de Educação de Cuba, em especial Zulman Otero, Ignacio Hernández e Soraida Valdes, que me auxiliaram e me orientaram na coleta de materiais, e, além disso, pelo carinho e amizade que recebi de todos.

Aos companheiros do departamento de psicologia da UNICENTRO, que apoiaram e me possibilitaram uma dedicação integral à pesquisa.

Ao grupo do LIEPPE, em especial Ana Maria Tejada, pelas transcrições das entrevistas, à Gisele Costa, pelas cuidadosas leituras e sugestões ao texto, e ao José Alexandre de Lucca, pela amizade e apoio.

Aos meus amigos Michele, Gustavo e Solange, pelas boas conversas e encontros.

Aos professores doutores Silvia Maria Cintra, Anabela Peretta, João Batista Martins, pelas contribuições em diferentes momentos do percurso da pesquisa.

Aos secretários do PROLAM, Rodrigo e William, pela atenção, e aos funcionários do restaurante universitário e do alojamento eventual, por proporcionarem estadas mais agradáveis.

Às companheiras de Irati, Luciane, Katia, Angela, Marcela e Cibele, pela amizade e apoio sempre.

Aos meus pais, Eduardo e Marley, pelo exemplo e presença constante em minha vida e por compreenderem a ausência durante os meses mais intensos desse trabalho.

Aos meus irmãos, especialmente ao Eduardo, pelo auxílio sempre que necessário, e à Andréia, por ser minha referência na educação.

Aos meus filhos amados Marcelo e Mariana, que me acompanharam e apoiaram em todos os passos desse processo, e ao Rafael que, como um filho, também esteve sempre presente.

Ao Pétersson, meu agradecimento especial pelo carinho, companheirismo e apoio em todo o processo, e, sobretudo, pelas leituras cuidadosas e pelos longos debates que me auxiliaram profundamente na escrita desse trabalho.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior), pelo fomento financeiro ao longo da pesquisa.

*Educación es depositar en el hombre toda la obra humana que le ha precedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, [...] ponerlo al nivel de su tiempo [...] prepararlo para la vida.*

*José Martí*



## RESUMO

DIGIOVANNI, A. M. P. **Brasil e Cuba: um estudo comparado sobre políticas públicas de educação básica e as articulações com a psicologia, entre as décadas de 1960 e 1990.** 2016. 243 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Esta pesquisa possui como tema as políticas públicas de educação básica do Brasil e de Cuba. O objetivo central é analisar nos países a constituição e implementação das políticas educacionais e o papel da psicologia nesse processo, entre as décadas de 1960 e 1990. Trata-se de um estudo comparado na perspectiva do materialismo histórico e dialético. Para tanto, reconstituímos a história dos processos políticos e econômicos de cada nação e a relação com a política econômica internacional, utilizando sobretudo a legislação e documentos oficiais. No Brasil, o modelo de desenvolvimento de um capitalismo dependente ficou longe de priorizar uma educação para todos e de qualidade, e a participação da psicologia nas políticas educacionais se deu de forma indireta e sem uma organização dos profissionais da área. Ao passo que Cuba articulou a construção de uma sociedade socialista a uma educação universal e de qualidade, em que a psicologia atuou de forma direta e coletiva. Concluímos que há uma íntima relação entre economia, políticas educacionais e psicologia que se expressa nos resultados alcançados na educação pública dos dois países, ainda que tais resultados sejam extremamente distintos.

Palavras-chave: políticas educacionais, psicologia, educação.

## ABSTRACT

**DIGIOVANNI, A. M. P. Brazil and Cuba: a comparative study on the public policies of the basic education and their relation with the Psychology between the decades of 1960 and 1990.** 2016. 243 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

This research covers as a theme the public policies of the basic education in Brazil and Cuban. Its main purpose is to analyze the constitution and implementation of such educational policies in the referred countries and the role of the psychology in this process, in the time lapse between the decades of 1960 and 1990. It is a study comparative tanking into the perspectives of the historic materialism and dialectic. For such, we reconstitute the history of the political and economics processes of each Nation and their relation to the international economic policy, using above all the legislation and official documents. In Brazil, the development model of a dependent capitalism did not prioritize an education to all and with quality, by far, and the psychology role in the educational policy took place in an indirect manner and without an organization from the professionals in this field. On the other hand, Cuba articulated the construction of a socialist society and a quality universal education, in which the psychology acted direct and collectively. We have concluded that there is an intimate relation between economy, educational policies and psychology that is shown in the results achieved in the public education of those two countries, despite the fact that such results are extremely distinct.

Key-words: educational policies, psychology, education.

## RESUMEN

**DIGIOVANNI, A. M. P. Brasil y Cuba: un estudio comparativo sobre las políticas públicas de la educación básica y su relación con la Psicología entre las décadas de 1960 y 1990.** 2016. 243 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Esta investigación tiene como tema las políticas educativas de Brasil y Cuba. El objetivo principal es analizar en los países el establecimiento e implementación de políticas educativas y el papel de la psicología en el proceso, entre los años 1960 y 1990. Se trata de un estudio comparativo desde la perspectiva del materialismo histórico y dialéctico. Por lo tanto, reconstituir la historia de los procesos políticos y económicos de cada nación y la relación con la política económica internacional, principalmente mediante la legislación y documentos oficiales. En Brasil, el modelo de desarrollo de un capitalismo dependiente fue lejos de dar prioridad a la educación para todos y de calidad, y la psicología de la participación en la política educativa se llevó a cabo de manera indirecta y sin una organización de los profesionales del área. Mientras Cuba articula la construcción de una sociedad socialista a una educación universal y de calidad en la psicología ha actuado directa y colectivamente. Llegamos a la conclusión de que existe una estrecha relación entre la economía, la política de la educación y la psicología que se expresa en los resultados obtenidos en la educación pública en ambos países, aunque estos resultados son muy distintos.

Palabras-clave: políticas educativas, psicología, educación.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	13
<b>Capítulo 1 - A relação entre políticas econômicas e políticas educacionais</b> .....	22
1.1 Panorama internacional da economia na América Latina entre as décadas de 1960 e 1990. ....	22
1.2 Das políticas econômicas às políticas educacionais .....	29
<b>Capítulo 2 - Teorias da psicologia e as políticas educacionais</b> .....	46
2.1 Surgimento da psicologia .....	46
2.2 Pragmatismo .....	48
2.3 Behaviorismo .....	54
2.4 Construtivismo .....	57
2.5 Psicologia Histórico-cultural .....	62
2.6 Síntese das implicações educacionais das teorias da psicologia apresentadas .....	67
<b>Capítulo 3 - Brasil: política, economia, educação e psicologia</b> .....	70
3.1 Primeiro período (1960-1970): Da euforia pré-revolucionária à Ditadura Militar.....	71
3.1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 .....	83
3.1.2 Prenúncio do Golpe Militar .....	85
3.1.3 A Ditadura Militar .....	91
3.1.4 A psicologia como profissão e sua atuação no sistema educacional .....	99
3.2 Segundo Período (1971-1995): Dos anos de chumbo à redemocratização do país .....	104
3.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e 1971 .....	105
3.2.2 O governo Geisel: início de uma abertura lenta e gradual .....	113
3.2.3 A educação na Constituição de 1988 .....	122
3.2.4 Eleições diretas para presidente da República .....	126
3.2.5 O lugar da psicologia nesse processo .....	131
3.3 Terceiro período (1996-1999): A consolidação do neoliberalismo .....	134
3.3.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 .....	138
3.3.2 A psicologia escolar e educacional no Brasil neoliberal .....	141
<b>Capítulo 4 - Cuba: política, economia, educação e psicologia</b> .....	144
4.1 Primeiro período (1960-1970): Consolidação do direito à educação .....	145
4.1.1 A organização da psicologia educacional .....	160
4.2 Segundo período (1971-1989): O aperfeiçoamento da Educação.....	171
4.2.1 Primeiro Congresso Nacional de Educação e Cultura (1971) .....	175
4.2.2 Congresso do Partido Comunista de Cuba e Plano de Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação (1975) .....	181
4.2.3 A consolidação da psicologia educacional .....	188
4.2.4 Os resultados .....	193
4.3 Terceiro Período (1989-1999): Garantias de educação de qualidade em tempos de crise....	196
4.3.1 A derrocada do bloco socialista .....	196
4.3.2 A intensificação do bloqueio econômico dos Estados Unidos .....	200
4.3.3 Impactos na educação .....	203
4.3.4 A psicologia educacional em Cuba em tempos de crise econômica .....	204

<b>Capítulo 5 - Análise Comparada</b> .....	210
<b>5.1</b> Condicionantes da educação pública: o papel do Estado e dos movimentos sociais .....	210
<b>5.2</b> O Estado e as políticas educacionais .....	219
<b>5.3</b> A psicologia e as políticas educacionais.....	224
<b>Considerações Finais</b> .....	229
<b>Referências</b> .....	234

## INTRODUÇÃO

A organização geopolítica mundial alterou-se sensivelmente nas últimas décadas do século XX, implicando em grandes transformações para a América Latina. O capitalismo, uma das importantes forças propulsoras dessa mudança, reorganizou-se e ganhou força jamais imaginada anteriormente. Todos os países da América Latina, em medidas diferentes, sentiram o efeito desse fortalecimento em suas economias, bem como nas políticas públicas, sociais e econômicas. Historicamente, esses países enfrentaram seus colonizadores, porém o peso da experiência colonialista deixada pelos europeus não se dissipou após os processos de independência, iniciados no final do século XVIII. Pelo contrário, em muitos casos aprimoraram-se mecanismos de controle e de influência externa sobre as economias e as sociedades latino-americanas, mecanismos tornados mais sutis, mas não menos eficazes. Nesse cenário, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial orientaram os ajustes da política econômica e social, negociando com as elites dos países da América Latina, que se subordinaram e ao mesmo tempo se associaram a organismos e grupos internacionais, defendendo e praticando a agenda neoliberal recomendada para os países da América Latina.

As influências estrangeiras impactaram diretamente nas políticas desenvolvidas pelos Estados latino-americanos, entre elas as políticas educacionais, que se situam no campo das políticas sociais. Estas, por sua vez, são desenvolvidas em função da pressão das classes trabalhadoras para minimizar as contradições do Estado capitalista. Com o avanço do modelo de liberalização econômica as desigualdades entre as classes sociais aumentaram e, conseqüentemente, a pressão por políticas sociais que dessem conta de minimizá-las. Não obstante os dados evidenciarem extrema desigualdade social no Brasil, os liberais postulavam que a “ação espontânea do mercado deveria ocasionar um equilíbrio entre todos os indivíduos, de tal sorte que todos pudessem nele tirar vantagens. Essa utopia liberal, jamais foi realizada. Em realidade o mercado é um mecanismo que mantém a desigualdade de condições” (FALEIROS, 2000, p. 47). Em função das desigualdades inerentes ao capitalismo, as políticas sociais se tornam uma estratégia de renovação do próprio sistema econômico e são mais perceptíveis e efetivas na social-democracia, buscando proporcionar uma equidade na sociedade, para que não surjam grandes descontentamentos coletivos e ameacem a sobrevivência do capitalismo. Segundo Piana, “a função política das políticas sociais diz respeito ao contexto de lutas entre as classes sociais opostas, não podendo ser vista como meros favores das classes dominantes para os dominados, nem como conquista das

reivindicações e pressões populares” (2009, p. 37). Desse modo, no capitalismo as políticas sociais carregam em si os conflitos existentes entre os interesses das elites e a reivindicação das massas, desde a sua formulação à implantação, em um processo permanente de disputas de interesses de classe antagônicos. Isso explica o recuo, em determinados períodos históricos, de algumas políticas sociais que já foram aplicadas e aparentemente consolidadas. Nessa direção, Paulo Neto destaca que as políticas sociais “constituem campos de tensão seja na formulação, onde se embatem projetos de concepção e objetivos distintos, seja na sua implementação. Não pensemos que a formulação de uma política determinada esgote a sua tensionalidade” (2003, p. 16, grifo do autor).

As análises e avaliações das políticas sociais, por sua vez, também se constituem como estratégias do capitalismo, como uma forma de controle dos investimentos realizados em tais políticas e de seus efeitos. Cabe ressaltar que, a avaliação de políticas sociais passou a ser realizada com frequência pelos organismos internacionais em função da necessidade de acompanharem programas e projetos, muitos deles com financiamento internacional, propostos por diferentes entidades. Entre essas entidades estão desde as várias “agências da ONU, ao Banco Mundial, [destacam-se] as agências privadas, que especialmente a partir dos anos 70 passam a ter um papel muito peculiar de intervenção induzindo ações no que então se chamava terceiro mundo” (PAULO NETO, 2003, p. 16/17). Embora a necessidade de avaliação das políticas sociais tenha surgido a partir de tais interesses, é inegável a importância de tais mecanismos para o planejamento das ações do Estado. É preciso, porém, que se supere a forma que as agências realizam suas análises, comumente, através de uma justaposição de dados a partir da ótica da elite capitalista internacional, considerando, muitas vezes, as sociedades melhores ou piores, avançadas ou atrasadas, dentro do modelo neoliberal. Além disso, os organismos e o sistema financeiro impõem soluções para as políticas sociais a partir da ótica do neoliberalismo e dos interesses do capital, em detrimento da autonomia e soberania dos países “atrasados”.

É necessário, pois, metodologias que permitam avaliar e comparar de maneira que os resultados das análises sirvam de substrato para o planejamento e possíveis ajustes que promovam reais melhorias para as políticas e sociedades avaliadas, respeitando sua autodeterminação. O que dificulta a formulação de um modelo para tal análise é o fato das políticas serem sempre multideterminadas, isto é, não podem ser analisadas linearmente, ou mecanicamente, pois compreendem um campo de tensão com muitas variáveis em constante movimento. Nesse sentido, Faleiros é categórico ao afirmar que tal análise “não pode ser colocada em termos de um esquematismo rígido, de leis imutáveis, como se a realidade se

desenvolvesse segundo um modelo teórico ideal. Se há um campo onde se torna necessário o movimento real e concreto das forças sociais e da conjuntura é o da política social” (2000, p. 59).

Dessa forma, a análise das políticas sociais deve ser interdisciplinar, pois é imprescindível o conhecimento produzido em outras áreas, economia, história, macropolítica internacional, entre outras que se façam necessárias conforme o objeto investigado.

A partir da década de 1970, as políticas educacionais também passam a ser pesquisadas e recebem críticas devido ao método utilizado pelas agências internacionais, que buscavam enquadrar os países da América Latina em um modelo de desenvolvimento dependente, mantendo tal condição nas relações econômicas internacionais, ignorando os limites impostos pela realidade concreta às políticas educacionais avaliadas. Sobre isso, Carvalho destaca que as críticas recorrentes aos estudos comparados nas ciências sociais pontuam que, frequentemente, se “busca um modelo que se possa transformar em modelo científico, estabelecendo critérios universais e desenhando uma identidade para todos os fenômenos analisados” (2011, p.73). Padronizando, assim, os resultados sob a ótica dos países mais ricos e desenvolvidos.

Em função dos condicionantes históricos e macropolíticos, constata-se, em avaliações internacionais realizadas em larga escala sobre o rendimento escolar, que a grande maioria dos países da América Latina atinge níveis de desempenho aquém do esperado. Além de possuírem índices internos que denunciam uma ausência de escolarização integral para uma boa parcela da população. O que se observa é um descompasso entre a quantidade e a qualidade da educação pública ofertada nesses países (CARRASCO e TORRECILLA, 2009). Com efeito, Cuba é a exceção. Seu sistema de ensino apresenta bons índices internos e nas avaliações externas está muito acima da média latino-americana, foi o único país latino-americano avaliado, em 1997, pelo *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación* (LLECE)<sup>1</sup>, que apresentou o resultado “muito superior à média” (CARRASCO E TORRECILLA, 2009, p. 41). Destaca-se também que Cuba é o único país que consegue superar a média “en todos los estratos, llegando casi al 100%, que es el ideal. También se puede observar que el estrato rural, en conjunto para todos los países, salvo Cuba, logra porcentaje bajo el esperado para este nivel” (LECCE, 2001, p. 30).<sup>2</sup> O Brasil, por sua

---

<sup>1</sup> Este estudo utilizou as bases de dados fornecidas pela *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe* (OREALC/UNESCO Santiago), e se baseiam no *Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (PERCE)

<sup>2</sup> Para maiores informações, consultar os relatórios do Primeiro Estudo Regional comparativo (PERCE). Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/first-regional->



vez, atinge níveis medianos e apresenta um resultado díspar conforme as classes sociais, regiões do país, instituições públicas e privadas.

Nesse quadro, o Brasil surpreende por se encontrar, no período estudado, entre as quinze maiores economias do mundo e ter um precário sistema de educação. Enquanto que Cuba surpreendeu por ser um país que apresenta excelentes índices educacionais, a despeito de ter uma economia muito menor do que muitos países latino-americanos. Tal discrepância entre os resultados, considerando as condições econômicas de ambos os países, mobilizou-nos a investigar os fatores que implicaram na amplitude e na qualidade da educação ofertada em ambos os países.

Sendo assim, esta pesquisa possui como tema as políticas públicas de educação básica do Brasil e de Cuba. O objetivo central é analisar nos países a constituição e implementação das políticas educacionais e o papel da psicologia nesse processo, entre as décadas de 1960 e 1990. Optamos em inserir a psicologia nesta investigação interdisciplinar porque é a área que possibilita compreender a concepção de sujeito e de desenvolvimento humano subjacente às escolhas teórico-metodológicas das políticas educacionais e suas orientações acerca do ensino e da aprendizagem. Os objetivos específicos consistem em comparar as políticas educacionais contidas na legislação e diretrizes nacionais para a educação básica de cada país, demarcando semelhanças e diferenças, bem como identificando influências externas de organismos e grupos internacionais na elaboração dos documentos oficiais, demarcando as relações históricas, econômicas e políticas que constituíram não somente os documentos, mas a própria relação entre psicologia e educação. Para tanto, reconstituímos a história dos processos políticos e econômicos de cada nação e a relação com a política econômica internacional, que, pode-se dizer, resultou em uma análise da política das políticas públicas educacionais e o papel da psicologia nesse contexto.

A opção pelo período a ser investigado (1960-1999) justifica-se na medida em que é a partir da década de 1960 que a educação pública brasileira, tal como a conhecemos, começa a ser delineada por um modelo neoliberal, que se organiza a partir da crise do liberalismo, no bojo do fenômeno da globalização (SADER e JINKINGS 2006). Ao passo que em Cuba, é na mesma década que as atuais políticas educacionais passam a ser constituídas em um amplo processo de construção de uma sociedade socialista com uma economia planejada centralmente. A análise se encerra na década de 1990, porque no Brasil é o período de

consolidação do neoliberalismo e em Cuba se intensifica a abertura econômica, ainda que controlada pelo Estado, para o capital internacional.

Investigamos a educação pública brasileira em um período em que o neoliberalismo nasce e se consolida no país, entre as décadas de 1960 e 1990, enquanto em Cuba a economia planificada emerge na década de 1960 e encontra seu período mais crítico na de 1990, devido a uma profunda crise econômica desencadeada pelo fim do bloco socialista e agravada pelo recrudescimento do embargo econômico norte-americano. Em suma, o que a educação pública revela no Brasil, ao final da década de 1990, no auge da consolidação do neoliberalismo? Por sua vez, em Cuba, o que a educação pública manifesta, nesse mesmo período, no ápice da crise de sua economia? E, afinal de contas, qual é a contribuição da psicologia em um e outro modelo educacional?

Para responder a essas indagações, partimos do pressuposto de que as escolhas políticas não são neutras, e de que estão, de modo geral, coadunadas com os interesses da economia. No Brasil, a economia de mercado, não raras vezes, está vinculada aos interesses de grandes grupos econômicos, ao passo que Cuba apresenta uma economia planificada centralmente e voltada aos imperativos indicados pela Revolução. Tais escolhas político-econômicas passam a existir em cada país, provenientes do tensionamento de processos sociais, culturais e políticos, que influenciam e, igualmente, são influenciados entre si, provocando determinadas especificidades que podem ser constatadas a partir da dinâmica interna de cada sociedade pesquisada.

Assim, decidimos que a comparação entre Brasil e Cuba, auxiliaria para compreendermos melhor a formulação das políticas educacionais dos dois países e os efeitos dessas políticas. Aliás, de acordo com Saviani (2001), faz-se necessário mais pesquisas no campo dos estudos comparados na educação na perspectiva do materialismo histórico e dialético. Ademais, é extremamente pertinente estudos que tenham como parâmetro o olhar latino-americano sobre suas próprias questões.

Com efeito, a comparação exige um exercício prévio de se reconhecer aquilo que pode ou não ser comparado. Pode-se dizer que possui potencialidades e limites, há a necessidade de se “refletir sobre as condições em que esta comparação pode se estabelecer, a formular estratégias e modos específicos para a observação mais sistematizada das diferenças e variações” (BARROS, 2007, p. 11).

O recorte temporal da pesquisa permitiu uma análise da constituição dos documentos conforme os contextos históricos, econômicos e sociais, objetivando preservar “a singularidade de cada país na análise de seus temas, sem uniformizar a coleta de dados, nem

forçar a existência das mesmas variáveis para conhecer um fenômeno” (FRANCO, 2000, p. 199).

Assim, tomamos o cuidado para não transpor linearmente as análises entre os países e para evitar o equívoco dos estudos comparados realizados pelo viés positivista dos organismos internacionais. Tais estudos tratavam as diferenças como proteção ideológica, utilizada para justificar dominação do outro. Além do que, este uso ideológico das diferenças funcionava como uma vantagem política tomada como respeitabilidade científica “da sociedade europeia aristocrática e hierarquizada, de onde proveio a suposta superioridade do homem branco e a pretensa legitimidade de sua posição de colonizador e de explorador” (FRANCO, 2000, p. 200).

Trata-se de um estudo comparado na perspectiva do materialismo histórico e dialético, que incita a trazer de forma explícita a historicidade do processo pesquisado, produzido nas relações econômicas, históricas, sociais e políticas. Desse modo, procuramos compreender as transformações ocorridas em ambas as sociedades. Pois, conforme Pereira e Francioli:

O materialismo dialético, de base materialista procura por meio de um método dialético, compreender as transformações sociais que ocorrem na sociedade, este inseparável do materialismo histórico. A partir do momento que ocorre uma transformação ou mudança também se transforma e muda a história por meio da ação do homem sobre a natureza. Sendo assim, o materialismo histórico e dialético é um método de análise do desenvolvimento humano, [...] [considerando] que o homem se desenvolve à medida que age e transforma a natureza e neste processo também se modifica. (2011, p. 96)

Por conseguinte, para não reduzirmos complexas relações políticas, sociais e econômicas que determinam as formas de pensar, agir e sentir, foi imprescindível que se considerasse também as relações históricas entre psicologia e educação, colocando permanentemente em debate as implicações entre si.

Como forma de organização do trabalho, em um primeiro momento, as fontes documentais levantadas foram separadas da seguinte maneira:

- a) documentos internacionais orientadores de políticas educacionais para os países em desenvolvimento;
- b) documentos da legislação emitidos nos diferentes países;
- c) documentos orientadores das políticas educacionais;
- d) documentos orientadores das práticas e das metodologias educacionais;

e) documentos elaborados pelos coletivos de psicologia a partir das políticas com vistas à orientação das práticas e das metodologias educacionais.

Exceto o item “a”, os documentos foram organizados sempre separadamente conforme o país, e que o item “e” refere-se somente a Cuba.

Em um segundo momento, os documentos internacionais foram subdivididos em antes e depois da dissolução do bloco soviético. Além disso, tomamos como objeto de análise cada país segundo sua lógica interna de políticas públicas educacionais. Estabelecemos determinados períodos históricos sem perder de vista o panorama internacional, a fim de apreender as variações políticas da política econômica e das políticas educacionais e a relação com a psicologia refletidas na legislação educacional e nos documentos norteadores. Por isso, os períodos históricos ficaram organizados do seguinte modo: Brasil – Primeiro período, de 1960 a 1971. Segundo período, 1972 a 1995. Terceiro período, de 1996 a 1999; Cuba – Primeiro período, de 1960 a 1970. Segundo período, de 1971 a 1994. Terceiro período, de 1995 a 1999.

Cada país teve um processo diferenciado de acesso aos materiais e à produção já existente. No Brasil, o acesso pôde ser feito quase na sua totalidade utilizando-se do ambiente virtual, nos sites governamentais, bem como de entidades não governamentais que atuam na área educacional, além de bibliotecas e arquivos virtuais de instituições universitárias e de revistas especializadas.

Em Cuba, o contato foi feito sob a orientação do Prof. Dr. Guillermo Árias, da Universidade de Havana, que indicou os locais em que se encontravam os arquivos nacionais do Ministério da Educação, as pessoas que deveriam ser contatadas e as atividades que deveriam ser desenvolvidas. Além de dedicar seu tempo para incontáveis esclarecimentos durante o processo da pesquisa e de partilhar sua biblioteca e sua história. Foram três viagens a Cuba, sendo que na segunda permaneci por trinta dias entre junho e julho de 2014, em Havana, trabalhando com os documentos no Centro de Documentação do Ministério da Educação,<sup>3</sup> em que se concentram a grande maioria dos documentos históricos e orientadores para professores, incluindo as produções teóricas, a documentação escolar do país, bem como teses e dissertações. Na ocasião em que permaneci mais tempo em Havana, foram realizadas duas importantes entrevistas que me permitiram compreender melhor os acontecimentos

---

<sup>3</sup> Vale ressaltar que o Centro é frequentado diariamente por professores que desenvolvem estudos de mestrado e doutorado no campo da educação, ou que querem se dedicar mais a um determinado tema que contribua com a ação prática do seu cotidiano profissional. Este fato chamou a atenção, pois pude verificar e perguntar diretamente às professoras que ali passaram naquele mês o que elas buscavam. Todas, sem exceção, responderam que necessitavam conhecer bem sua tarefa e consideravam muito importante aprofundar os estudos sobre o desenvolvimento dos alunos, metodologias pedagógicas, entre outras temáticas ligadas a docência.

históricos e políticos ocorridos em Cuba. Inicialmente, as entrevistas não estavam previstas e não são o foco deste estudo, porém decidimos, que à medida que elas dessem suporte para uma melhor compreensão do objeto pesquisado, as entrevistas deveriam ser realizadas, uma vez que elas poderiam contribuir com a compreensão das políticas públicas, esclarecendo detalhes de concepções e de práticas educacionais consoante com os documentos oficiais cubanos. Assim, entrevistamos a Dr.<sup>a</sup> Maria Tereza Burke, professora da Universidade de Havana, que fez parte, por vários anos, no período pós Revolução, desde a década de 1960, da equipe de psicologia do Ministério da Educação de Cuba, participando da criação de diferentes programas, como o reconhecido *Educa a tu Hijo*, que será explicado melhor no capítulo 4 desta tese. Entrevistamos também a Prof.<sup>a</sup> Osiris Días Aguirre, há mais de cinquenta anos desenvolvendo várias funções na docência; esteve em sala de aula com crianças, jovens e adultos, além de dirigir escolas de diferentes níveis de ensino e função. Ressaltamos que as entrevistas acabaram sendo uma retrospectiva sobre a vida das entrevistadas e que as histórias pessoais confundem-se com a história da Revolução, porquanto ambas atuaram como protagonistas no processo revolucionário do país.

A pesquisa é relevante na medida em que seus resultados podem contribuir para a problematização e elaboração de políticas públicas educacionais não somente dos países envolvidos na pesquisa, mas de todos os países latino-americanos que compartilham historicamente de realidades semelhantes.

Para atingirmos nosso objetivo, tratamos no capítulo 1 da configuração econômica internacional que culminou com o neoliberalismo na década de 1990 e o modo como a economia se articulou com as políticas educacionais e com a psicologia. Trabalhamos com alguns dos principais documentos produzidos pelos organismos internacionais, a partir das orientações econômicas e dos acordos internacionais, com especial destaque aos documentos referentes à educação para a América Latina.

No capítulo 2, apresentamos quatro perspectivas teóricas da psicologia que estão presentes na formulação das políticas e documentos orientadores dos países: o pragmatismo, o behaviorismo, o construtivismo e a psicologia histórico-cultural, sendo que esta última teoria somente consta nos documentos cubanos. Explicitamos a concepção de sujeito, a compreensão que cada corrente teórica tem sobre o papel da educação, do professor, da aprendizagem, do ensino e as metodologias que delas derivam, para compreender os vínculos entre psicologia, educação e economia.

Em seguida, nos capítulos 3 e 4 tratamos respectivamente do Brasil e de Cuba, caracterizando em linhas gerais a história política e econômica, articulada às políticas educacionais e à psicologia.

No capítulo 5, empreendemos uma análise comparada dos dois países, utilizando pontos que permitiram uma reflexão construída, após a investigação dos materiais levantados e do percurso histórico de cada sociedade analisada.

## Capítulo 1

### A relação entre políticas econômicas e políticas educacionais

Neste capítulo trataremos da relação entre as políticas econômicas e as políticas educacionais. Faremos um breve percurso sobre a economia internacional desde o período do pós-guerra até a década de 1990, destacando os acordos e as proposições dos organismos internacionais para a educação latino-americana.

#### 1.1 Panorama internacional da economia na América Latina entre as décadas de 1960 e 1990

Em função das condições em que se encontravam os países europeus, o panorama internacional alterou-se significativamente nas décadas seguintes à Segunda Guerra Mundial. Houve necessidade de uma reorganização financeira, que provocou uma nova geopolítica mundial, e, além disso, surgiu também a necessidade de inserção dos países subdesenvolvidos que se encontravam na periferia do sistema financeiro. Essa mudança na economia do pós-guerra deslocou da Inglaterra para os Estados Unidos a condição de país imperialista, decorrente do crescimento econômico norte-americano, cujo PIB havia aumentado em 70% durante a guerra, resultado do avanço da indústria bélica e do desenvolvimento tecnológico.

Antes mesmo do fim da Segunda Guerra, em 1944, foi realizada a Conferência Econômica Internacional de *Bretton Woods*<sup>4</sup>, que objetivava organizar regras comerciais e financeiras para os países desenvolvidos, de forma a estabelecer uma ordem econômica internacional controlada. Para dar sustentação à nova ordem proposta, foi criado o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), posteriormente sendo separado em dois organismos financeiros internacionais, a saber, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), ambos com a finalidade de regular e acompanhar as relações econômicas internacionais e a reconstrução econômica, em especial dos países europeus ameaçados pela falta de liquidez. Dois grupos estavam presentes, um liderado pela Inglaterra e outro, pelos Estados Unidos, este último com maior influência. O grupo inglês, liderado por Keynes propôs a criação de um banco internacional e o grupo

---

<sup>4</sup> Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas realizada na cidade de Bretton Woods, nos Estados Unidos, com representantes de 44 países.

estadunidense indicava o retorno do padrão-ouro, inserindo assim sua moeda, o dólar, como padrão de câmbio, dada a força de negociação que conquistou ao final da Segunda Guerra. A economia estadunidense havia saído mais forte do conflito bélico, por ser a maior credora dos países combatentes, além do fato político dos Estados Unidos serem, à época, o único país a possuir a bomba atômica. Por fim, o Banco Mundial e o FMI, ambos com sede em Washington, ficaram responsáveis por apresentar propostas de diminuição da pobreza, reconstrução e desenvolvimento dos países signatários do acordo (RANGEL e GARMENDIA, 2012).

Em 1961, os Estados Unidos, apreensivos com a Revolução Cubana de 1959 e considerando-a uma ameaça comunista na América Latina e Caribe, articulou a chamada “Aliança para o Progresso”, na cidade de *Punta del Este* no Uruguai. O então presidente americano John Kennedy, em um discurso de março daquele ano, fundamentava a futura implementação da Aliança sobre a defesa e manutenção da democracia e da liberdade. De acordo com Ananda Fernandes, iniciou-se uma ofensiva norte-americana anticomunista que

tinha como estratégia a combinação de investimentos em esforços militares e programas de ação cívica no combate às mazelas sociais dos países do Terceiro Mundo, principal motivo e atração do ideário comunista. Assim, a estratégia de contra-insurreição formulada pelo presidente Kennedy e seus assessores foi baseada na elaboração francesa e inglesa de guerra revolucionária. Por um lado, Kennedy lançou o plano de desenvolvimento socioeconômico para a América Latina, a Aliança para o Progresso, a fim de impedir alguns índices de pobreza do subcontinente, tentando barrar, desse modo, o avanço de ideias comunistas. Para tanto, o Ato de Assistência Mútua, de 1951, foi substituído pelo Ato de Assistência Estrangeira, em 1961, sendo criada a Agência de Desenvolvimento Interamericana (AID), a fim de administrar os programas socioeconômicos gerados pela Aliança para o Progresso. Já no âmbito militar, as instituições para o treinamento de oficiais latino-americanos começaram a ser readequadas segundo as novas orientações da DSN [Doutrina de Segurança Nacional] para este contexto: o principal esforço da contra-insurgência se operou através dos programas de formação militar. (2009, p. 836)

Na *Declaración a los Pueblos de America*, assinada no Uruguai, em 1961, por ocasião da instituição da Aliança para o Progresso, consta que os países signatários deveriam solucionar problemas históricos nos próximos anos, estabelecendo metas para o próximo decênio. Deveriam superar a pobreza, a desigualdade, o analfabetismo, promover melhorias na saúde, geração de trabalho e renda, moradia e acesso à educação, além de realizar reforma das leis tributárias, punir severamente a evasão de impostos, cobrando mais impostos daqueles que possuíssem mais bens, deveriam, ainda, desenvolver uma política monetária e



fiscal sem inflação ou deflação, promover a reforma e o desenvolvimento agrário e incentivar a atividade privada. Ademais, visando a aceleração do processo de integração da América Latina, foi criado o *Tratado General de Integración Económica Centroamericana*, em 1960, subscrito por: Costa Rica, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicarágua, que tinha como objetivo regular o Mercado Comum Centro-Americano (MCCA), e também foi criada a Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC), em 1961, inicialmente com Argentina, Brasil, Chile, México, Paraguai, Peru e Uruguai. Conforme previsão, se necessário, todas as ações teriam auxílio financeiro dos Estados Unidos, bem como de *experts* nas diferentes áreas para a criação e acompanhamento de políticas e programas que permitissem alcançar os compromissos assumidos. Através desses acordos, os países latino-americanos permitiram uma intervenção em suas políticas, entre elas as políticas educacionais, estabelecendo acordos de cooperação técnica e incentivo à rede privada de educação (OEA, 1967, pp. 3-4).

O Plano Decenal previsto para a educação continha as seguintes recomendações: pelo menos seis anos de educação primária; campanhas sistemáticas de educação de adultos; reforma e ampliação da educação em nível médio; estudos para avaliar as necessidades de formação para o desenvolvimento industrial, reforma agrária e a promoção agrícola, planos de desenvolvimento social; reforma e ampliação do Ensino Superior; incentivo à pesquisa científica e tecnológica; intensificação de intercâmbio de estudantes, docentes, pesquisadores, entre outros especialistas; ampliação e implementação de bibliotecas públicas e escolares; reorientação da estrutura, conteúdo e métodos educacionais em todos os níveis; criação e desenvolvimento de centros nacionais e regionais para o aperfeiçoamento dos docentes e dos especialistas em planejamento e administração de serviços educativos (OEA, 1967, p. 28). Para auxiliar no cumprimento das metas foi estabelecido um grupo especial encarregado de estudar o

estado en que se encuentra la programación de desarrollo de la educación y que examine los mejores medios de perfeccionarlo; que proponga proyectos promisorios de carácter regional; que sugiera pautas apropiadas para el mejor uso de la ayuda exterior, a fin de complementar los recursos locales; que evalúe todas las fuentes probables de apoyo exterior provenientes de organizaciones internacionales y particulares, y las singulares aptitudes y mejores contribuciones potenciales de cada uno, y que formule conclusiones respecto a los medios apropiados para asegurar un constante, vigoroso y bien coordinado esfuerzo total para el progreso educativo, científico y cultural de toda la América Latina. (OEA, 1967, p. 34)

As metas estabelecidas para a educação podem ser compreendidas como metas contemporâneas. No caso brasileiro, o documento de mais de 50 anos tem um quê de atualidade quando se refere à estrutura e condições de trabalho, além de acesso, permanência e qualidade nos diferentes níveis e modalidades do ensino – tal a distância entre o que se previa e o que ocorreu na maioria dos países do continente.

No documento Aliança para o Progresso – Documentos Básicos, na comemoração de um ano do referido compromisso, destaca-se o discurso de John Kennedy, que sustentava um pretenso esforço coletivo do continente com a intenção de “satisfacer las necesidades primordiales de los pueblos americanos, de viviendas, trabajo y tierra, de salud y escuelas, de libertad política y dignidad del espíritu” (1962, p. 36). Não obstante, o verdadeiro motivo era o ataque e o controle de um possível avanço do comunismo, ocasião em que a grande maioria da população foi induzida a crer que havia

una intensificación de la ofensiva subversiva de gobiernos comunistas, sus agentes y las organizaciones controladas por ellos. El propósito de esta ofensiva es la destrucción de las instituciones democráticas y el establecimiento de dictaduras totalitarias al servicio de potencias extrac Continentales. Los hechos más salientes de su intensificación son las declaraciones, expresadas en documentos oficiales por los organismos dirigentes del comunismo en los países subdesarrollados y en la América Latina y la presencia de un gobierno marxista-leninista en Cuba, que se identifica publicamente con la doctrina y la política exterior de las potencias comunistas. (8ª. Reunión de Consulta de Ministros de Relaciones Exteriores, 1962, p. 5)

Quer dizer, o receio de um alinhamento político e econômico de mais países com o bloco soviético foi o motivo real de toda a articulação norte-americana. Para poder realizar o contraponto, toda e qualquer cooperação técnica de apoio ao possível desenvolvimento dos países era impregnada de concepções e ideias pragmáticas do modo de vida do povo norte-americano e de ideias anticomunistas. O campo educacional foi o lócus privilegiado de resistência à empreitada dos Estados Unidos, mas também foi vítima de violenta repressão, além de sofrer ações específicas e planejadas para a propagação da campanha anticomunista, supostamente a favor da família e de costumes democráticos. A ofensiva de controle atingiu seu ápice com a deflagração das ditaduras na América Latina, na sua maioria, apoiadas pela Agencia Central de Inteligência (CIA), órgão norte-americano: Paraguai (1954 a 1989), Brasil e Bolívia (1964), Guatemala e Nicarágua (1967), Peru e Panamá (1968), Chile (1973), Uruguai (1973), Argentina (1976).

Além de ações repressivas individuais nos países, podemos citar como operação

conjunta a Operação Condor, criada em 1975 em uma reunião convocada pela Direção de Inteligência Nacional (DINA) do Chile. Assim, conforme Souza, o “terrorismo de Estado foi praticado em escala internacional, possibilitado pela aliança supranacional de países sul-americanos e apoio incondicional do governo norte-americano” (2011, p. 160). A operação envolveu os seguintes países: Chile, Argentina, Bolívia, Paraguai, Uruguai, Brasil e Peru. Sendo que,

o campo de ação foi fixado entre os limites de todos os países membros do acordo, estabelecendo-se facilidades para a ação de agentes destes países e a execução de operações repressivas conjuntas. Também foi aprovada a formação de equipes especiais para viajar a qualquer parte do mundo com o objetivo de eliminar políticos opositores ou colaboradores dos grupos esquerdistas de qualquer dos países da operação. [...] O operativo legitimou o exercício de ações ilegais, onde se respeitava somente as fronteiras ideológicas. Representações estrangeiras “soberanas” protegidas por Tratados Internacionais não eram respeitados, violando normas do Direito Internacional. Assim camuflados em assuntos militares e marginalizados da ação dos ministérios, é que se desenvolviam as ações de repressão aos adversários dos regimes autoritários em escala internacional. (Ibid., p. 163-164)

As razões da mobilização de tamanha magnitude são de natureza distinta, mas andaram lado a lado nas décadas de 1960, 1970 e 1980. Padrós comenta que os Estados Unidos praticam uma política externa nesse período com uma “intrínseca vinculação entre interesses econômicos e militares estratégicos. Neste sentido, a obtenção de mercados estava acompanhada pelas necessidades geradas pela Guerra Fria: controle de zonas energéticas, bases militares, enclaves políticos, etc.” (2005, p. 125).

Dessa forma, a década de 1960 e o início da de 1970 foram marcados por um crescimento nas economias em função de financiamentos externos apoiados pelos Estados Unidos. Segundo Rangel e Garmendia, a América Latina

experimentó un notable crecimiento económico, que se viu reflejado en el considerable crecimiento de la renta per cápita, por ejemplo el incremento para Venezuela fue de 60%, mientras que para Brasil fue de 240 %. En promedio, la renta percapita latinoamericana creció 5492 dólares estadounidenses en 1966. En la década de 1960 y 1970, el crecimiento latinoamericano se caracterizó por las facilidades del financiamiento externo y por el continuo aumento de las exportaciones. (2012, p. 39)

Há um quadro de crescimento protagonizado pelo Estado que, de acordo com a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), “las herramientas que el

Estado debía regular constituían el núcleo fundamental de la estrategia del primer periodo. Sin embargo, el papel del Estado fue cuestionado, debido, principalmente, a que los beneficios del crecimiento no se reflejaban en la población latinoamericana” (RANGEL e GARMENDIA, 2012, p. 40). Isso fez com que, no segundo período, fossem mais regionalizadas as estratégias com a adoção de medidas protecionistas que buscavam dar maior equilíbrio ao desenvolvimento das regiões, porém se mostraram ineficazes e terminaram por impulsionar internamente a crise econômica da década de 1980.

Tal crise teve motivações internacionais, o alto preço do petróleo, forçado pelo Cartel da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), e o aumento das taxas de juros internacionais que promoveram nas economias da maioria dos países latino-americanos uma recessão e taxas de inflação altíssimas. Cabe destacar que a crise se inicia nos Estados Unidos ainda na década de 1960, e acentua-se na década de 1970 refletindo nos países dependentes da economia norte-americana, pois essa década iniciou

mal para os Estados Unidos, que internamente sofriam com a recessão e a inflação, além da existência de um cenário político confuso e divergente. Parte da população sofrendo com a ausência de direitos civis, desemprego e queda no padrão de consumo. Enquanto isso os Estados Unidos tinham gastos militares elevados, além de financiamentos externos para assegurar as zonas de interesses e afastar o “perigo comunista” (por exemplo, em 1970 os Estados Unidos gastaram cerca de 1 milhão de dólares para influenciar as eleições no Chile, evitando que algo como Cuba voltasse a ocorrer). (MARINHO, 2010 p. 4)

Em temas econômicos, há uma falência do sistema proposto em Bretton Woods, concretizada no fim do câmbio fixo. Allami e Cibils esclarecem que a liberalização financeira foi acentuada com

la crisis de las políticas keynesianas que prevalecieron desde el fin de Segunda Guerra Mundial; la llegada al poder de gobiernos conservadores en Estados Unidos y Gran Bretaña; y la creciente difusión y aceptación en círculos académicos y de política económica del monetarismo. Basándose en los preceptos de la teoría neoclásica, se buscó liberar a los mercados de la “represión financiera”, a partir de la desregulación de la actividad financiera local e internacional. Según se argumentaba, estas transformaciones resultarían en una mayor eficiencia en la asignación de los recursos financieros, promoviendo el ahorro y favoreciendo la inversión productiva. Este proceso generaría – asimismo – un “círculo virtuoso” de ahorro, inversión, crecimiento, empleo y desarrollo económico. Como consecuencia – y en un contexto de liberalización creciente del mercado internacional de capitales– se desarticulaban los instrumentos de intervención estatal característicos del periodo de posguerra, como el control de las tasas de interés o el crédito subsidiado. (ALLAMI e CIBILS, 2010, p. 58)

De acordo com Lapyda, desde 1971 podemos considerar a extinção total do acordo de Bretton Woods, quando Nixon, então presidente dos Estados Unidos, unilateralmente abandona a conversibilidade do dólar e o lastro ouro, como via para sair da crise em que se encontrava o país. Lapyda destaca que com o aumento da riqueza financeira em descompasso com o aumento do produto interno bruto dos países, a esfera financeira “parece autonomizar-se em relação à base produtiva material” (2011, p.13), adota-se então o paradigma flexível (pós-fordista). O autor afirma ainda que se inicia uma fase em que se assume que “o capital só deve ser investido no comércio e produção se o lucro for maior que o obtido nas transações financeiras” (p. 17, 2011).

Essa liberação crescente do mercado e a financeirização da economia, acelerou-se com o fim da Guerra Fria e o desmantelamento do bloco socialista, na década de 1990. Houve uma transição radical nas economias que eram centralmente planejadas para as chamadas economias de mercado. Abriram-se novas fronteiras de dimensões jamais vistas, em uma ação de escala global do modo de produção capitalista. Ianni assinala que

no fim do século XX reabrem-se espaços e fronteiras, inesperados ou recriados, disponíveis ou forçados. Juntamente com a desagregação do bloco soviético, com a dissolução do mundo socialista, generalizam-se políticas de desestatização, desregulação, privatização, abertura de mercados, fluxo cada vez mais livre das forças produtivas, modernização das normas jurídico-políticas e das instituições que organizavam as relações de produção, tudo isso universalizando mais do que nunca o modo capitalista de produção, e o capitalismo como processo civilizatório. (2006, p. 180/181)

Sobre o tema, vale destacar que a globalização do capitalismo interferiu diretamente no desmantelamento do bloco soviético, fator que impactou profundamente a economia cubana, que desde a Revolução (1959) era equilibrada em função da comercialização com os países do bloco socialista, que, dissolvido, provocou o início do chamado Período Especial cubano, que destacaremos mais adiante, ocasião em que a população do país teve que enfrentar as maiores privações impostas pela conjuntura internacional político-econômica de sua história. Quando a União Soviética adota a abertura política e econômica (*Glasnost* e *Perestroika*), o debate sobre a suplantação da economia planejada pela economia de mercado estava posto, e a economia de mercado venceu a disputa ideológica, abrindo espaço para o auxílio, a organização e institucionalização da economia de mercado pelos organismos multilaterais como FMI, BIRD e a União Europeia, entre outros (IANNI, 2006).

Os efeitos dessa transformação do bloco socialista e, conseqüentemente, da

reorganização geopolítica, são percebidos tanto no Leste Europeu como na América Latina e África, promovendo um desenvolvimento das forças produtivas e, mais ainda, do aumento do capital financeiro. A combinação destes dois fatores implicou no aumento vertiginoso da desigualdade principalmente nos dois continentes aludidos, uma vez que os estragos financeiros e sociais diretos e indiretos foram de grandes proporções. Houve aumento da pobreza, precarização do emprego e perda de conquistas sociais, ampliando o abismo entre as classes sociais (LAPYDA, 2011). Características inerentes ao capitalismo do período que promove uma acentuada concentração de renda e profundas desigualdades sociais. Tratando-se, pois, de uma economia neoliberal.

## 1.2. Das políticas econômicas às políticas educacionais

Os organismos multilaterais criados desde pouco antes da década de 1950, após a Segunda Guerra, passaram a ter cada vez mais influência nos países latino-americanos. À frente desse processo estão os organismos de crédito, que ao cederem empréstimos exigem uma contrapartida de adequação às políticas públicas para que favoreçam os grandes investidores. Todas essas ações, no bojo da aceleração do processo de globalização, extrapolaram a esfera econômica da produção e finança, entrando em áreas como a educação e a cultura (CASASSUS, 2001).

Em 1944, foi criado o primeiro organismo internacional, o Fundo Monetário Internacional (FMI). Em 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU), a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) e o Banco Mundial. Em 1946, foi constituída a *United Nations Children's Fund* (UNICEF). Em 1947, foi criada a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e instituída em 1948. Em 1959, outro agente financeiro criado foi, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em 1961, a *United States Agency for International Development* (USAID), em 1963, a Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), e, por fim, em 1965, foi criado o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Cada uma destas organizações continha uma missão específica:

FMI: planejar e supervisionar o sistema monetário internacional, o sistema de taxas de câmbio e de pagamentos internacionais, possibilitar aos países e seus cidadãos a comprar bens e serviços uns dos outros. Garantir a estabilidade da taxa de câmbio e incentivar os países-membros a eliminar restrições cambiais que impediam o comércio;

ONU: defender os direitos fundamentais do ser humano, garantir a paz mundial. Colocando-se contra qualquer tipo de conflito armado, a busca de mecanismos que promovam o progresso social das nações e a criação de condições que mantenham a justiça e o direito internacional;

UNESCO: contribuir para a “construção da paz”, reduzindo a pobreza, promovendo o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural, através da educação ciência, cultura, comunicação e informação;

Banco Mundial: facilitar a reconstrução no pós-guerra e em estreita coordenação com os os afiliados, a Associação Internacional de Desenvolvimento, e outros membros do Grupo do Banco Mundial, a *International Finance Corporation* (IFC), a Agência Multilateral de Garantia (MIGA), e do Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID);

UNICEF: promover transformações na área da infância e da adolescência, prioritariamente nas questões de saúde pública, destacando a luta contra a violência e o trabalho infantil contribuindo com melhores condições de vida das crianças e adolescentes;

CEPAL: desenvolver estudos e promover políticas para o desenvolvimento da América Latina, especialmente estimulando a cooperação entre os países da região e o resto do mundo, funcionando como um centro de excelência de altos estudos. Os países requerem um organismo com a capacidade de compilar informação, analisá-la e fazer recomendações;

BID: promover o desenvolvimento da América Latina. Apoiar a redução da pobreza e outros programas de desenvolvimento para ajudar a transformar América Latina e o Caribe em áreas como alfabetização, nutrição e expectativa de vida;

USAID: oferecer assistência técnica com ênfase em atividades de desenvolvimento econômico e social de longo alcance, especialmente nas áreas de educação e saúde, bem como nos processos de reforma da administração pública e de justiça social, com o objetivo de promover o desenvolvimento sustentável em níveis nacional e regional;

OREALC: apoiar os estados membros da região na definição de estratégias para o desenvolvimento de sua política educativa;

PNUD: unificar as operações de ajuda ao desenvolvimento já existente, promovendo melhores condições de vida e de emprego, progresso econômico e social. Criar e executar soluções para problemas internacionais no campo social, econômico e da saúde; promover a cooperação internacional para a cultura, educação e respeito universal aos direitos humanos e suas liberdades fundamentais sem distinção de raça, sexo, língua e religião.

Esses organismos, descritos aqui de forma sintética, explicitam a missão de cada um

e a ideologia que os fundamenta. Seus idealizadores tinham como pretensão, entre outras, que fossem capazes de propor soluções para as necessidades latino-americanas. Tais organismos multilaterais, não por acaso, são em sua maioria sediados nos Estados Unidos, exceto aquelas que foram criadas em nível regional, a OREALC e a CEPAL que, inicialmente, parece indicar um interesse genuíno no desenvolvimento econômico independentemente da região. Apesar disso, tais organismos, em sua maioria, passaram a fazer parte da agenda de construção de políticas públicas dos países na América Latina empenhando-se na tarefa de guardiões do capital (IANNI, 2006).

Frigotto e Ciavatta explicam que, na América Latina, os organismos regionais

são criados como uma espécie de ramificações ou base de apoio para os organismos internacionais. Em termos de América Latina, podemos destacar, no plano econômico, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e, no plano educacional [...] a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC). Num plano mais geral situa-se o Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA), cujo escopo se situa dentro da doutrina da Organização Mundial do Comércio. (2003, p. 96)

As primeiras intervenções que impactam as políticas educacionais que trataremos datam do início da década de 1960. Não obstante, temos desde o início do século XX uma sistemática interferência no campo da educação procedente prioritariamente da Inglaterra e dos Estados Unidos. Nesse aspecto, um importante documento que merece ser analisado mais de perto é o Boletim nº 14, elaborado em 1962 pela UNESCO, denominado *Proyecto Principal de Educación*, resultante de uma Conferência realizada com os países que subscreviam o acordo Aliança para o Progresso e, também, Cuba. Constam nesta publicação os principais desdobramentos após o acordo em 1961. O documento sustenta que as sociedades industriais mais desenvolvidas se deram conta que há um forte vínculo entre a educação, a economia e a estrutura social, com vistas à democratização: “ha repercutido en la extraordinaria ampliación de las necesidades de la enseñanza en todos y cada uno de sus niveles, pero muy en especial en la enseñanza secundaria y superior” (p. 56), sempre objetivando à uma formação mais adequada dos trabalhadores para responder as tecnologias que objetivam a expansão da capacidade produtiva do setor industrial. Compreendia-se que a presença da técnica moderna e de seus pressupostos científicos se encontra em todos os lugares, mais ainda, em todas as manifestações da atividade humana (p. 56). Além disso, conforme o boletim,



es necessário destacar que la adaptación a lo que esa técnica representa es naturalmente mucho más intensa en todas las fases del moderno proceso productivo – no sólo industrial – y que ello se traduce como la creciente especialización del sistema de las ocupaciones, lo que apareja no sólo las exigencias de contar con una preparación técnica paralela en el campo de la educación, sino al mismo tempo en dirección contraria – y por paradójico que parezca – la necesidad de contar también con personas que posean una orientación tecnológica general de extraordinaria flexibilidad. (p. 57)

Tal compreensão vai ganhando corpo nas décadas seguintes até chegar ao que conhecemos na prática como efeito da liberalização da economia nas políticas educacionais que implica nas ideias de flexibilização e transversalidade tão presentes nos currículos e propostas metodológicas da década de 1990, como veremos mais adiante.

No documento, juntamente com a ideia de educação essencialmente como investimento para um desenvolvimento econômico, tem também a discussão dos custos da educação: são sugeridos estudos que possam contribuir para um investimento restrito devido à baixa condição dos países sem que haja desperdícios do montante investido, além de uma análise apurada dos quadros educacionais necessários para suprir a demanda dos mercados internos. A educação é tomada ainda como instrumento de progresso técnico e como mecanismo de transformação social e acesso e meio de seleção social; é considerada como um meio de mobilidade social, sendo que tal mobilidade romperia os estratos tradicionais da sociedade (p. 59). Com relação ao magistério, definem-se as necessidades do elemento humano, afirma-se que os professores sofrem pressões sociais ao terem que cumprir uma tarefa a qual não estariam preparados técnica e psicologicamente. Por fim, o documento salienta o papel da educação na coesão social, área de estudos de sociólogos e economistas, através da função secular de aglutinar uma sociedade, mantendo os valores que servem de alicerce e que a alimenta se tratando de uma tensão entre o conformismo social e a “autonomia pessoal”, que é obrigada a formar e manter. Tal tensão torna essa função a mais difícil e mais desafiadora tarefa (p.61/62).

O restante do referido documento traz relatos de grupos de trabalho, previamente designados, sobre as estatísticas educacionais dos países da América Latina acerca do acesso, qualidade, permanência na educação e o montante de investimento realizado pelos países. Sempre destacado no texto a indicação de necessidade de melhorias educacionais e de utilização racional dos investimentos, porém, tais indicações aparecem comumente em linhas gerais, dificilmente são apresentadas com orientações explícitas para se alcançarem os objetivos propostos no Plano Decenal para a Educação na América Latina, anteriormente citado. Isso fez com que a delegação de Cuba participante da Conferência se manifestasse

contrária e anunciasse na plenária suas observações a *Declaración de Santiago de Chile* (p. 83), apresentando o porquê de sua abstenção. A delegação cubana declarou que, embora os objetivos fossem amplos e pudessem ser subscritos por todos os países, o documento apresentava graves problemas:

- 1) Não destacava os problemas concretos que afetavam a educação da América Latina, e sequer mencionava ao déficit escolar do continente, quase 15 milhões de crianças sem escolas e 70 milhões de adultos analfabetos, na época;
- 2) Atribuía às deficiências educacionais a limitação dos recursos disponíveis pelos Estados, não analisando as razões da considerada limitação e tampouco indicava caminhos para superá-las. Cuba destaca as relações de dependência semicolonial e, por conseguinte o subdesenvolvimento, razões últimas para a falta de recurso. O documento tocava superficialmente a relação comercial desfavorável entre os países da América Latina e os Estados Unidos, em relação da redução de preços da matéria-prima e dos produtos agrícolas provocando a instabilidade dos mercados e guardava silêncio frente à realidade incontestável de que mais de 2 milhões de dólares anualmente eram extraídos de riquezas latino-americanas. Esse mesmo dinheiro era utilizado para empréstimos e investimentos em países do continente, enriquecendo os monopólios norte-americanos que alavancavam, cada vez mais, o domínio econômico e político;
- 3) Embora o documento assinalasse a necessidade urgente de mudanças estruturais na América Latina, quando trata do problema concreto da educação, coloca-se à margem toda a possibilidade de recomendar medidas reais que permitissem tais mudanças;
- 4) O enfrentamento que se propunha para o decênio era muito tímido e não traria benefícios aos 300 milhões de latino-americanos;
- 5) A Declaração não menciona os míseros salários dos professores e nem as terríveis condições de vida em que desenvolvem seu trabalho docente, além de não convocar entidades de pesquisa e nem os trabalhadores para a responsabilidade e participação no gerenciamento das ações para a melhoria da educação;
- 6) Os Estados que possuíam menos condições econômicas não tinham soluções indicadas de como ampliar o seu produto interno bruto para que alcançassem a proposta de gastos com educação;
- 7) Ainda que a Declaração sustentasse que os Estados deveriam ser respeitados na sua autonomia e soberania nacional, na prática depositava o poder decisório nas mãos dos organismos internacionais que, muitas vezes, não tinham sequer acúmulo de conhecimento na área educacional;

8) Havia uma incompatibilidade do progresso técnico, científico e cultural dos povos da América Latina com a presença dominante dos monopólios imperialistas no continente.

Como aspecto positivo, os cubanos salientaram a importância de se reafirmar a cooperação técnica e científica internacional, mas não somente com uma parte do mundo, e sim com o mundo todo, e reconheceram o esforço despendido pelos grupos de trabalho e aqueles que de fato estavam interessados no desenvolvimento da América Latina. Destacam, também, que os povos saberiam encontrar seu próprio caminho e que esta histórica oportunidade que se almejava para a educação latino-americana só resultaria do esforço organizado das massas e de um alto nível de consciência política das mesmas. Por todos esses motivos, concluíram que somente dessa forma alcançar-se-iam soluções definitivas. (p. 93/99)

A despeito da crítica realizada pelos cubanos, naquele momento, os países latino-americanos permitiram a intervenção de organismos internacionais na produção e aplicação das políticas educacionais das mais diferentes maneiras de cooperação técnica. A *United States Agency for International Development* (USAID) figurava entre as agências do início da década de 1960 mais atuantes na transferência de conhecimentos carregados de valores e modo de viver norte-americanos (notadamente anticomunistas), capacitando, no Brasil, inclusive corporações policiais (MOTTA, 2010).

A partir desses registros, compreendem-se os caminhos adversos que seguem Brasil e Cuba no que se refere às suas políticas educacionais. Nos primeiros anos da década de 1960, Cuba anuncia suas estratégias e o tratamento prioritário que dará nos próximos 40 anos para as questões educacionais. O Brasil inicia a década abrindo cada vez mais as portas para a ingerência norte-americana, que, por sua vez, trazia interesses alheios às reais necessidades brasileiras, inaugurando um período para as próximas quatro décadas em que se torna cada vez mais acentuada a distância entre o que se necessita e o que se pratica.

Em 1965, o *Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación* (IIPE), criado pela UNESCO, edita *Los Problemas y la Estrategia del Planeamiento de la Educación: La Experiencia de América Latina*. Resultado de um Seminário realizado pelo Instituto em 1964 com 80 participantes, descritos como pessoas-chaves dos governos, organismos internacionais e pesquisadores de várias partes do mundo, cujo interesse essencial era refletir de que modo poder-se-ia combinar crescimento econômico com desenvolvimento social. O Instituto, naquela ocasião, elegeu cinco temas para serem debatidos, um para cada semana:

Primero, ¿cuáles son las condiciones económicas, sociales, políticas y educativas de América Latina que afectan a todos los esfuerzos en materia de

planeamiento de la educación, y qué progresos se han hecho hasta la fecha en esta esfera? Segundo, ¿en qué forma se puede vincular efectivamente al planeamiento de la educación con el desarrollo económico y social? Tercero, ¿qué cambios internos se necesitan en la educación y de qué manera el planeamiento de la educación puede facilitar estos cambios? Cuarto, ¿en qué forma puede el planeamiento de la educación contribuir a una mejor coordinación y a dar máxima eficacia a la ayuda exterior destinada a la educación? Finalmente ¿qué arreglos de tipo administrativo y de organización son necesarios para asegurar la implantación de los planes de educación (p. IV)

Tais temáticas são recorrentes nos documentos e encontros de líderes sul-americanos e de organismos internacionais, mas as questões aventadas jamais foram solucionadas, pois, conforme anunciava Cuba em 1962, havia a ausência de uma profunda análise estrutural das causas dos problemas educacionais e dos porquês de sua manutenção, o que dificultava a ação integrada, apesar das ações isoladas que ocorriam.

Em 1967, em *Punta del Este* foi assinada a *Declaración de los Presidentes de América*, que reafirma todos os pontos já apresentados, com o agravante que, mesmo havendo melhorias destacadas em alguns países, tais melhorias não deram conta de reverter a desigualdade social e econômica. Pelo contrário, o crescimento experimentado naquele período concentrou-se em alguns grupos econômicos nacionais e internacionais, que, a seu favor, coordenaram as políticas sociais a serem executadas e apoiaram, não raras vezes, a qualquer preço, a política norte-americana de repressão ao comunismo.

O neoliberalismo, já no final da década de 1960, anuncia seus sinais. Avizinha-se uma crise do capitalismo que se acentua antes da década de 1990 e atinge diretamente os países latino-americanos. O dólar alto e a crise petrolífera ampliaram significativamente a dívida externa dos países, sendo que o Brasil se encontra entre os países que mais se endividaram. Os mercados internos enfrentaram recessão e crise de abastecimento, configurando-se um clima propício para a entrada do neoliberalismo. O Consenso de Washington, em 1989, indicava uma saída para a crise pela liberalização da economia, transformando-a em um modelo aberto e flexível. Nessa direção, a maioria das nações latino-americanas abriu as suas economias, permitindo a entrada de investimentos estrangeiros em áreas consideradas, até então, estratégicas para os países. Constata-se em toda a América Latina uma onda de privatizações de setores estatais importantes, energético e financeiro, em sua grande maioria, vendidos para grandes empresas internacionais que dominavam o mercado nas suas áreas.

O Chile e a Argentina se anteciparam a este processo de abertura dos mercados. Sobre esse ponto, cabe assinalar o comentário de Corsi, que esclarece que, em outros países

da América Latina,

a adoção da estratégia neoliberal foi mais paulatina e se deu sob a pressão de processos hiperinflacionários, de profunda crise econômica, de grave crise fiscal e da crise das dívidas externas. A estatização das dívidas externas contribuiu fortemente para a deterioração da situação fiscal e para o incremento da inflação, enfraquecendo o Estado. A fuga de capitais e a deterioração dos termos de intercâmbio, ausentes na Ásia, pelo menos com a mesma intensidade, foi outro elemento que enfraqueceu a posição dos países latino-americanos. Também foi essencial a contínua pressão dos organismos multilaterais de crédito. Esses processos, em particular o crescente desemprego decorrente da crise econômica, debilitaram a capacidade de resistência da classe trabalhadora. Não por acaso o Brasil, que viveu forte ascensão dos movimentos sociais na década de 1980, abraçou a estratégia neoliberal mais tardiamente. Sem dúvida que a adoção dessa estratégia implicou em uma reacomodação dos setores das classes dominantes, com o fortalecimento dos setores financeiros e rentistas e dos vinculados às exportações. Setores de classe fortemente articulados com o capital estrangeiro, que nunca teve solidariedade com o desenvolvimento nacional na periferia. Os setores do capital nacional mais vinculados à produção e ao mercado interno perderam terreno nesse novo contexto, embora também sejam grandes aplicadores do mercado financeiro. (...) A expectativa quando da adoção das políticas neoliberais de abertura e desregulamentação das economias nacionais era de retomada do crescimento com estabilidade e preços e modernização do parque produtivo e da infraestrutura. Mas o contexto internacional era bastante adverso, sobretudo em virtude da grande instabilidade dos mercados financeiros, vinculada a frenética especulação com títulos, moedas e ações decorrentes da desregulamentação generalizada das economias nacionais e a formação de mercados globais de valores. Muitos Estados nacionais se viram cada vez mais impotentes ante esses fluxos e “forçados” a submeterem-se aos ditames do capital financeiro. (2010, p. 27)

Dessa forma foram sendo gestadas as políticas educacionais na América Latina, algumas das mais importantes foram propostas em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, na Conferência Mundial de Educação para Todos, e reafirmada em 1993, com a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos. As Agências internacionais assumem novamente a tarefa de auxiliar os países a atingirem as metas estabelecidas. Os governos que assinaram a Declaração Mundial de Educação para Todos, comprometeram-se a

assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Porém, a compreensão, na maioria dos casos, foi a de que para estratos sociais diferentes, o esperado eram ensinamentos diferentes, uma vez que se compreendia que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas em países de extremas desigualdades sociais. Isso trouxe um agravamento das diferenças entre os mais ricos e os mais pobres, ficando reservado para estes uma educação focada na produtividade do mercado, dificultando o acesso a uma educação de qualidade. Conforme Cruz (2003),

estas medidas neoliberais acabaram por ocasionar sérios problemas sociais nos países, desemprego, subemprego, precarização das condições de trabalho, redução de salários, desregulamentação dos direitos trabalhistas e previdenciários, entre outros, agravados pelo desemprego estrutural, fruto do acelerado avanço tecnológico. As transformações necessárias para promover o acesso de “todos”, como assinalado na conferência, ficaram longe de serem asseguradas. (DIGIOVANNI e SOUZA, 2014, p. 50)

De acordo com Beech, entre 1980 e 1990, vários países da América Latina, direcionados pelos organismos internacionais, promoveram alterações na legislação, reformas educacionais e criaram Sistemas Nacionais de Avaliação da rede de Educação Básica e Superior.

O Equador sancionou sua Lei de Educação no ano de 1983. No Uruguai, a Lei de Educação foi sancionada em 1985. No Chile, a Lei Orgânica Constitucional de Ensino foi aprovada em 1990. Nesse mesmo ano foi sancionada uma lei educativa em El Salvador. Em 1992, foi estabelecido um Plano Decenal de Educação na República Dominicana. Em 1993, foi aprovada a Lei Federal de Educação na Argentina e foi sancionada uma nova lei no México. A Bolívia aprovou sua Lei de Reforma Educativa em 1994 e, nesse mesmo ano, foi aprovada a Lei Geral de Educação colombiana. Em 1996, no Brasil, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASLAVSKY & GVIRTZ, 2000). Desta forma, em um período de treze anos, vários países da América Latina estabeleceram novas leis que regularizaram seus sistemas educativos. Além disso, as reformas a que estas leis deram lugar se basearam em princípios semelhantes: descentralização, autonomia escolar, profissionalização docente, um currículo baseado em competências e o estabelecimento de sistemas centralizados de avaliação de rendimento (BRASLAVSKY & GVIRTZ, 2000; MARTÍNEZ BOOM, 2000). Como exemplo, ressalta-se que, em apenas oito anos, onze países latino-americanos estabeleceram sistemas centralizados de avaliação. Em 1986, foi criado o Programa de Provas Nacionais do Ministério de Educação Pública da Costa Rica. Em 1988, o Chile estabeleceu o Sistema de Medição da Qualidade da Educação. O Brasil construiu seu Sistema Nacional de Avaliação Básica em 1990 e, nesse mesmo ano, foi criado um Sistema de Avaliação Nacional na Colômbia. Em 1992, foram estabelecidos sistemas semelhantes. Na Argentina, o Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade foi criado no ano de 1993. Uruguai e Bolívia estabeleceram seus próprios Sistemas Nacionais de Avaliação em 1994. No Equador e no Peru, em 1995 e 1996, respectivamente, foram adotados sistemas de avaliação centralizados, com características semelhantes (GVIRTZ & LARRIPA, 2002). (BEECH, 2009, p. 34/35)

Obviamente, tal onda de reformas educativas não aconteceu ao acaso. Os países latino-americanos reformularam suas leis para se adequarem ao compromisso assumido de “Educação para todos” e, principalmente, para se alinharem às exigências do Banco Mundial. Inclusive reformas constituintes foram efetivadas, “constituições nas quais o valor político da democracia se subordinou ao processo de acumulação e reprodução do capital” (SADER org.,

2006, p. 854), com exceção de Venezuela e Cuba. A transformação, de acordo com Beech, justificou-se ancorada

na suposta necessidade de adaptação a “pressões externas”. Em outras palavras, a lógica dominante era que havia uma série de mudanças que estavam se dando em “nível global” (a globalização, a era da informação, as economias do conhecimento) e que, dado que os Estados nacionais latino-americanos não estavam em condições de controlá-las, as políticas educativas deveriam reformar os sistemas educativos construídos para as sociedades do final do século XIX e princípio do século XX, para adaptá-los às novas condições sociais (BEECH, 2005b). (2009, p.36)

Há, assim, nesse período, uma transformação na função social da escola a partir dos acordos intencionais. Inicialmente, o papel da escola era, sobretudo, dar acesso às gerações mais jovens ao conhecimento produzido por homens e mulheres em seu processo histórico. Após as indicações feitas pelos organismos internacionais, o papel da educação formal se desloca para um objetivo mercadológico (DIGIOVANNI e SOUZA, 2014). Nessa perspectiva, Silva aponta que,

nas últimas décadas, a tendência atual das reformas educacionais, tanto a nível nacional quanto internacional, tem na gestão da educação e da escola um de seus pilares de transformação. A posição hegemônica nessas reformas defende o início de uma mudança radical na maneira de pensar e implementar a gestão dos sistemas educativos concentrada, principalmente, na instituição escolar e sua autonomia. (...) Diante desta forte tendência, observa-se a constante presença e incorporação de conceitos como: autonomia, descentralização, flexibilidade, competências, etc. (2011, p. 8).

Conseqüentemente, pontua Galvanin, as políticas públicas de educação, sob esta ótica, priorizam “critérios como eficiência, eficácia, produtividade – bem como conceitos de empregabilidade, competência, e conduzem a escola como obrigação de preparar para o mercado de trabalho” (2005, p. 4).

A influência dos organismos internacionais na difusão da ideologia liberal se intensifica. Para Domenech, o Banco Mundial é

uno de los principales promotores del pensamiento único, uno de los actores centrales que participa en la instauración de la ideología neoliberal y la construcción de su agenda. Como tal, procura construir una ideología cerrada, “una ideología que no remite exclusivamente a la economía sino a la representación global de una realidad que afirma, en sustancia, que *el mercado es el que gobierna y el Gobierno quien administra lo que dicta el mercado*” (Estefanía, 1998: 26; énfasis original). Por otra parte, ha

demonstrado que es uno de los organismos neoliberales con mayor poder de influencia e imposición en el terreno de las políticas públicas – la educación, en particular –, poderes reservados con anterioridad exclusivamente a los estados nacionales. Como señala Bonal (2002: 4), el uso de los préstamos condicionados como mecanismo de financiamiento de la educación supone la introducción de una forma de gobernabilidad que supera el espacio del Estado-nación y otorga a una institución supranacional capacidad de *gobierno sin gobierno*. (2007, p. 63, grifo do autor)

Nesse quadro, os organismos econômicos internacionais publicaram documentos orientadores para os países. Em 1985, temos o documento publicado pelo Banco Mundial, *Improving the Quantity-Quality Mix in Education: A Simulation of Policy Tradeoffs*, que foca em dois aspectos do planejamento educacional para o desenvolvimento dos países. O primeiro está relacionado à eficiência na implantação de um orçamento limitado entre a cobertura e a qualidade (despesas por aluno). O segundo concerne à locação eficiente de um dado nível de unidade de gastos entre os diferentes modelos de investimentos educacionais, tais como qualificação de professores, número de alunos em classe, investimentos pedagógicos e duração dos estudos.

Em 1986, o Banco Mundial produz outros documentos. O primeiro, *The Financing of Education in Latin America: Issues and Lines of Action*, postula que a recuperação de custos no ensino superior, combinado com o aumento da disponibilidade de crédito educativo e descentralização para as escolas, através do financiamento privado, pode ser o melhor pacote de políticas para lidar com muitas questões acerca da crise na educação. Tal documento afirma que isso conduziria a um nível mais elevado de eficiência, no sentido de que os recursos existentes destinados à educação seriam mais bem utilizados. O segundo documento, *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo*, que foi publicado em espanhol somente em 1987, em síntese, propõe a “recuperación de los costos públicos de la educación superior y reasignación del gasto público en educación a favor de los niveles que oferezcan mayores beneficios sociales” (p. 2). Sugere aumentar ou implementar as tarifas na Educação Superior e aproveitar mais a capacidade de financiamento familiar, propõe ainda a “creación de un mercado de préstamos para educación, conjuntamente con el otorgamiento de becas selectivas, especialmente en el nivel superior” (p. 2), significando também um financiamento privado com grande oferta de apoio educacional, e a “descentralización de la administración de la educación pública y fomento de la expansión de las escuelas privadas y de las financiadas pelas comunidades” (p. 2), flexibilizando a gestão e os currículos das instituições conforme as necessidades e peculiaridades regionais.



As ideias apresentadas nos documentos mencionados anteriormente se concretizam no *Documento de Política del Banco Mundial – Educación Técnica e Formación Profesional*, de 1991, que sustenta que “o fortalecimento da educação geral nos níveis primário e secundário é prioridade das políticas públicas orientadas para melhorar a produtividade e a flexibilidade da força de trabalho” (2002, p. 33). Assim, com um papel centralizador, o Banco Mundial, segundo a análise de Domenech, ao lado de

otros organismos internacionales, o mal llamados “organismos multilaterales” (como diría Atilio Boron), explica su posición dominante en el nuevo orden internacional. El FMI, la OMC y el Departamento del Tesoro de los Estados Unidos, entre otros, son sus socios naturales, pero sus alianzas estratégicas con organismos de las Naciones Unidas como la UNESCO y UNICEF, por ejemplo, y otros a nivel regional, como el BID, resultan vitales para comprender su avance en el terreno de la educación y la cultura. Sin desconocer diferencias importantes entre estos organismos – ya que en la propuesta de los pertenecientes a las Naciones Unidas se suele atribuir al Estado un papel activo con metas propias y una determinada concepción de ciudadanía (Rivero, 1999)–, la crítica generalmente coincide en que estas instituciones aceptan como inevitable el nuevo orden neoliberal y tratan de construir un rostro humano para sostener el modelo propuesto. (...) Con el objetivo de revisar sus estrategias, o formular nuevas políticas así como de asegurar el consenso y conseguir el apoyo político necesario para las reformas económicas y sociales, el BM organiza y financia eventos de distinta índole junto a organismos internacionales y gobiernos nacionales, o convoca y reúne a funcionarios políticos, intelectuales del ámbito académico, figuras de la sociedad civil y el gobierno, beneficiarios y diseñadores de programas del tercer sector en congresos, conferencias y talleres, actividades de investigación y consultoría, etc. (2007, p. 68)

Outros organismos multilaterais, inclusive os específicos para a América Latina, também formularam importantes orientações. Em 1990, é publicado pela CEPAL o documento *Transformación productiva con equidad* e, em 1992, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade*. Frigotto e Ciavatta, observaram que o primeiro documento, “enfaticava a urgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva” (2003, p. 99), ao passo que o segundo vinculava

educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e do Caribe. A urgência era de uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica ou, em outros termos, dos objetivos “cidadania e competitividade”, critérios inspiradores de políticas de “equidade e eficiência” e diretrizes de reforma educacional de “integração nacional e descentralização”. (Ibid., p. 99, grifos do autor)

Por sua vez, a UNESCO, seguindo as orientações gerais do período de ampliação da perspectiva neoliberal, publica em 1996, o relatório elaborado por Jacques Delors<sup>5</sup> e, denominado “Educação um tesouro a descobrir”, encomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tal texto

pode ser tomado como um exemplo do pensamento colonialista refletindo sobre a realidade latino-americana. O relatório afirma que a educação deve contemplar os *talentos individuais*; prescreve políticas que devem ser assumidas pelos países latino-americanos assentadas em princípios neoliberais; indica alternativas educacionais baseadas em *competências e habilidades*, em uma perspectiva de formação para o mercado e para o pragmatismo demandado pelo capitalismo; subscreve a ideologia do *capital humano* e a importância do investimento educativo para a produtividade; concebe um indivíduo que se adapta e acompanha as transformações necessárias para o mundo contemporâneo para a denominada *sociedade da informação*; e compreende a educação como solução para os problemas da desigualdade entre os países, e entre grupos sociais, desconsiderando que a educação encontra-se no interior de um sistema político e econômico que a determina. Este relatório se caracteriza por apresentar uma concepção individualista e abstrata de sujeito. (DIGIOVANNI e SOUZA, 2014, p. 51, grifo das autoras)

O documento parte de uma análise das condições impostas pela globalização e os problemas são apresentados como sendo comuns a todos os países, mas as soluções são geralmente aquelas que minimizam as questões sociais e valorizam as decisões individuais. De acordo com Frigotto e Ciavatta, ha “recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação” (2003, p. 99). Conforme Silva, apresentam-se no documento três grandes desafios: “ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; a adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e à vida em comunidade” (2011, p. 10). Tais premissas mobilizam as grandes reformas educacionais propostas aos países da América Latina ao final do século XX. Esse discurso cativante que sustenta uma igualdade para todos, e trata demagogicamente a educação como um tesouro a ser descoberto, na verdade, escamoteia a defesa de uma educação voltada para o individualismo, para um indivíduo a ser inserido num mercado de trabalho “dinâmico” (com menos direitos trabalhistas), de uma sociedade da informação (não da cultura).

O relatório tem seu objetivo descrito já em seu prefácio: “colocar a educação ao

---

<sup>5</sup> Nascido na França em 1925, graduou-se em economia, desenvolveu carreira política filiado ao Partido Socialista Francês, foi presidente da Comissão Europeia por dez anos (1985-1995).

longo de toda a vida no coração da sociedade”, assertiva tomada como adequada para qualquer país do mundo. Como em todos os outros documentos e acordos assinados anteriormente, a pretensão é sempre da melhoria como resultado do planejamento econômico, capacitação de recursos humanos e estratégias de aprendizagem, estas últimas acrescentadas nas décadas finais do século XX. No entanto, assim como a maioria dos documentos e acordos,

apresenta uma análise das condições educacionais da América Latina como um problema de desigualdade educacional e retira da discussão toda e qualquer análise de classe social, as desigualdades sociais são reduzidas a desigualdades educacionais e não a relações assimétricas de poder e de classe. (FRIGOTTO, mimeo, s/d). O conceito de educação ao longo de toda a vida é uma das chaves de acesso ao século XXI. Conforme os autores do relatório [Delors], “esta tomada de posição levou a Comissão a dar mais importância a um dos quatro pilares por ela considerados como as bases da educação. Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos, Utopia, pensarão alguns, mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação. Sim, a Comissão sonha com uma educação capaz de fazer surgir este espírito novo” (DELORS et al, p. 19, 1998). Os outros três dos quatro pilares descritos no relatório constituem as bases conceituais que vão orientar as políticas educacionais da América Latina e Caribe. Consideram os elementos fundamentais para aprender a viver juntos, a saber: primeiro aprender a conhecer, em que se menciona que todos devem acessar uma cultura geral que seja o passaporte para uma educação permanente, em segundo temos o aprender a fazer, afirma que além da aprendizagem de uma profissão devem adquirir uma competência mais ampla que prepare todos para o enfrentamento de múltiplas e variadas situações, propõe formas de alternância entre escola e trabalho; por fim apresenta a proposição do aprender a ser, pretende explorar todos os talentos que denominam de tesouros escondidos no interior de cada ser humano (DELORS, 1998). (DIGIOVANNI e SOUZA, 2014, p. 51/52)

Os formuladores de políticas dos Estados nacionais, ao valorizarem sobremaneira a formação para o mercado, inserem o conceito de competência nas políticas educacionais e nas diretrizes curriculares dos países. Ramos assinala que a definição do

‘currículo por competências’ é o meio pelo qual a pedagogia das competências se institucionaliza na escola, com o objetivo de promover o encontro entre formação e emprego. O fundamento do ‘currículo por competências’ é a redefinição do sentido dos conteúdos de ensino, de modo a atribuir sentido prático aos saberes escolares, abandonando a preeminência dos saberes disciplinares para se centrar em competências supostamente verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem

ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Somente após essas definições é que se selecionam os conteúdos de ensino. Em síntese, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, a elaboração do 'currículo por competências' parte da análise de situações concretas e da definição de competências requeridas por essas situações, recorrendo às disciplinas somente na medida das necessidades exigidas pelo desenvolvimento dessas competências. (s/p, 2008)

Cabe destacar, também, as contribuições de Araújo, que afirma que a noção de pedagogia baseada nas competências

não pode, no entanto, ser entendida mecanicamente, como mero resultado dessa nova realidade internacional, pois, como um dos elementos dessa nova conjuntura, interage com ela. Ela é parte do novo contexto social e como tal se insere como mais um elemento de mediação das relações conflituosas entre capital e trabalho. Surge associada à necessidade objetiva de um tipo de formação desvinculada da noção de postos de trabalho e capaz de responder às permanentes flutuações das demandas por novas capacidades operativas dos trabalhadores. (2004, p. 499)

As pedagogias que se fundamentam em competências pretendem promover o desenvolvimento humano a partir da capacidade individual de buscar conhecimentos, de uma autonomia que se fundamenta, em última instância, na capacidade do educando aprender por si mesmo, sendo que tal aprender é simplesmente para se adaptar ao mercado de trabalho. Uma coisa aparece implicada na outra e o aprender individualmente destaca-se como mais importante do que aprender pelo ensino e transmissão dos conhecimentos (DUARTE, 2001). Conseqüentemente, as teorias da psicologia que fundamentam tais pedagogias partem do princípio de que o desenvolvimento humano é anterior ao conhecimento, de sorte que o desenvolvimento cognitivo e físico do indivíduo é que oferece as condições para que ocorra a aprendizagem. Nessa direção, a educação só teria que oferecer as condições necessárias para aqueles que já demonstram capacidade para aproveitá-las. Essas teorias inatistas, no fundo, sustentam a ideia de que nascemos com certas capacidades que podem determinar ou influenciar de forma significativa as condições e os processos de aprendizagem e, indiretamente, o lugar social que podemos ocupar na sociedade. Por esse motivo, “em maior ou menor grau, tais proposições causam danos profundos às sociedades latino-americanas e caribenhas, ampliando as desigualdades educacionais e sociais já existentes desde o período colonial” (DIGIOVANNI e SOUZA, 2014, p. 52).

O conjunto de medidas econômicas e educacionais dos países latino-americanos são

fundamentados em proposições neoliberais, decorrentes das exigências dos organismos de crédito. Entretanto, as políticas econômicas implementadas ficaram longe de atingir as metas que anunciavam como a solução dos problemas educacionais e das crises econômicas dos países. Allami e Cibils esclarecem que “estos cambios estimularon la vigencia de altas y volátiles tasas de interés, lo que profundizó la ciclicidad en el sector externo y potenció la fragilidad e inestabilidad de la economía” (2010, p. 58).

À medida que se investiga a história dos países da América Latina, identifica-se claramente como foram se constituindo as relações de dependência tecnológica e cultural. Percebe-se que havia um projeto de desenvolvimento específico para os países que envolveu diferentes instituições nacionais, internacionais, transnacionais, governamentais e não governamentais. As disciplinas das ciências humanas, entre elas a psicologia, que traziam em seu fundamento premissas que se coadunavam com as propostas neoliberais, fizeram com que, de forma sutil ou abrupta, “princípios do mercado, produtividade, lucratividade e consumismo *passassem* a influenciar as mentes e os corações de indivíduos, as coletividades e os povos” (IANNI, 2006, p. 184, grifo do autor).

Em síntese, este capítulo descreveu o panorama econômico mundial e da América Latina entre as décadas de 1960 e 1990, bem como sua relação com a produção de políticas sociais. Explicitou alguns dos mecanismos e estratégias que justificaram a ingerência dos organismos internacionais e dos Estados Unidos na formulação das políticas educacionais dos países latino-americanos. Com interesses diversos, a aludida ajuda e empenho cooperativo pouco atingiu as metas iniciais. Neste ponto, cabe sublinhar que um relatório apresentado ao BIRD em 1969, afirmava que,

grande parte da ajuda bilateral foi, de fato, concedida a fim de alcançar favores políticos a curto prazo, e ganhar vantagens estratégicas ou promover exportações do país doador [Estados Unidos]. Muita ajuda externa foi concedida, na década de 50, menos para promover o crescimento econômico do que para manter grandes exércitos. Em nenhum dos casos o objetivo predominante da ajuda foi a promoção do desenvolvimento a longo prazo. (PEARSON, 1971, p. 14)

Na década de 1960 e 1970, continuava-se com a mesma prática, haja vista que o anunciado grande enfrentamento era, na realidade, tarefa de inserção dos chamados países do terceiro mundo no mercado internacional e, prioritariamente, a tentativa de derrotar o comunismo que supostamente ameaçava entrar na América Latina pelo Caribe, através da ilha de Cuba, segundo os Estados Unidos, país que se impunha internacionalmente, cada vez mais,

como defensor da liberdade, democracia e dos direitos individuais.

Por ocasião da queda do muro de Berlim, em 1989, da reunificação da Alemanha e da extinção da União Soviética na década de 1990, Cuba e o seu comunismo deixaram de ser uma ameaça eminente. Surge, portanto, nesse novo cenário geopolítico mundial, outro enfrentamento a ser feito, superar as desigualdades educacionais que paulatinamente passaram a ser consideradas como falta de oportunidade individual. O grande desafio posto a partir de então era conciliar essas oportunidades a mão invisível do mercado. Foi o grande momento da liberalização total das economias latino-americanas, notadamente subjugadas ao imperialismo estadunidense.

Trataremos no próximo capítulo de esclarecer de que modo a psicologia pôde justificar políticas e propostas pedagógicas tanto no Brasil como em Cuba, para tanto apresentaremos os fundamentos de algumas das principais teorias utilizadas nesses países.

## **Capítulo 2**

### **Teorias da psicologia e as políticas educacionais**

Neste capítulo, apresentaremos quatro perspectivas teóricas da psicologia que estão presentes na formulação das políticas e documentos orientadores dos países: o pragmatismo, o behaviorismo, o construtivismo e a psicologia histórico-cultural. Explicitaremos a concepção de sujeito, a compreensão que cada corrente teórica tem sobre o papel da educação, do professor, da aprendizagem, do ensino e as metodologias que delas derivam, para compreender os vínculos entre psicologia, educação e economia.

#### **2.1 O surgimento da psicologia**

As ciências humanas surgiram no século XIX a partir da necessidade de elucidar o homem moderno. O pensamento científico passou a encarar além da natureza o homem como objeto de estudo, que por conta de sua condição diferenciada nos fenômenos naturais, provocou uma necessidade de se ajustar o modelo da ciência e de seus métodos para a reflexão sobre esse novo (e estranho) objeto das investigações científicas.

A psicologia enquanto área específica surge assentada nos princípios do Iluminismo, no seio da filosofia, e procura determinar seu lugar enquanto ciência durante o século XIX e início do XX. Ela nasce cindida pela oposição entre a sua origem filosófica e a empiria oriunda das ciências naturais, nasce como um saber que se pretende científico, mas que nem mesmo apresenta consenso sobre o objeto de estudo.

O debate sobre o objeto da psicologia e seus princípios conceituais tem origem no próprio nascimento da psicologia e, desde então, nunca saiu de cena. Assim, tal discussão tem longa data e permanece contemporânea, uma vez que, cada vez mais, a psicologia ocupa seus espaços na prática e amplia de modo proporcional o campo conceitual que procura dar conta destas mesmas intervenções que o cotidiano profissional demanda.

Em parte, tal fato reside na herança do pensamento filosófico que se debateu sempre entre as ideias inatas ou de uma alma imanente que as produzia ou as possuía e as ideias que se produziam pela relação entre sujeito e objeto/realidade, a polêmica vem desde a filosofia antiga (pitagóricos, Platão e Aristóteles) e continua, na Modernidade, com os progressos da biologia e da fisiologia e a concepção mecanicista de Descartes, e o materialismo vulgar que

assume o positivismo juntamente com a frenologia (estuda as funções atribuídas a cada parte do cérebro) até os movimentos de grande parte da neurociência.

Desde o final do século XIX, há uma psicologia que, não raras vezes, toma o homem como um ser natural, a-histórico, ou seja, trata-se de um viés biologizante da psicologia que, em seus postulados, analisa o homem dentro do quadro das demais espécies naturais.

Mais que isso, um homem abstrato extraído de categorias abstratas *a priori* que, a partir delas, definem o ideal de homem, um indivíduo apto para enfrentar os difíceis e complexos problemas de uma modernidade em transformação constante. Nesta perspectiva, os considerados limitados são aqueles que apresentam alguma fraqueza, comumente designada de anormalidade, e, conseqüentemente, são de algum modo excluídos.

Uma psicologia que contesta essa perspectiva teórica é a psicologia de orientação materialista histórico-dialética, que, segundo Arias (2005) apresenta entre seus principais expoentes Tiedemann, Politzer, Wallon, Vigostki, entre outros. Tais autores seguem na perspectiva da elaboração de uma psicologia profundamente voltada à realidade, que não procura abstrair o homem de sua realidade concreta.

Temos assumidamente como resultado desde confronto epistemológico diferentes e múltiplas concepções de psicologia. A historicidade e um método para compreender a formação da psicologia e o percurso que trilhou para chegar a ser o que é não entram em questão. De onde vêm os conceitos e para onde vão não é comumente pauta das discussões.

De modo geral, o que caracteriza as principais matrizes europeias e estadunidenses de psicologia é o fato de considerarem que o indivíduo tem aspectos inatos que interferem e/ou promovem, de forma determinante, o desenvolvimento e a aprendizagem. Sendo que a maior parte delas analisa de forma secundária o impacto das questões sociais, que são tomadas isoladamente, fazendo com que o indivíduo seja visto de maneira fragmentada, bem como as soluções para possíveis problemas, acabam sendo sempre parciais. Desse modo, tais teorias, por não incorporarem a prática social, ou o fazerem de forma secundária, propõem modelos de educação (políticas públicas, orientações curriculares, materiais de ensino, etc.), métodos de ensino e concepção de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, contemplam apenas aspectos parciais referentes ao indivíduo, mas não o indivíduo integralmente.

A seguir discorreremos brevemente sobre as teorias da psicologia de Dewey, Skinner, Piaget e Vigotsky, que tiveram impacto na educação na segunda metade do século passado.



## 2.2 Pragmatismo

O pragmatismo norte-americano na educação é representado, sobretudo, por John Dewey<sup>6</sup> (1859-1952), que foi uma das mais importantes influências das primeiras décadas do século XX na América Latina, e perdura, ainda que com novas versões, até os dias atuais. Influenciado pelas ideias liberais de seu tempo, baseia-se na premissa de que democracia é liberdade individual e de que a racionalidade se constrói na experiência concreta, de tal modo que, ao experimentar a democracia, o indivíduo tende a desenvolver uma racionalidade prática e se torna capaz de compreender as relações necessárias para agir sobre as situações reais.

Cunha esclarece que, nos anos 30,

a política do New Deal surgia como tentativa de reorganização da vida econômica dos Estados Unidos, trazendo financiamento às empresas e programas sociais de combate à miséria e ao desemprego. Foi nesse ambiente que John Dewey escreveu e publicou suas obras, posicionando-se sempre em favor de uma nova ordenação social, a sociedade democrática, e de uma escola sintonizada com o movimento incessante do mundo. (2001, p. 87)

No Brasil, os conceitos deweyanos chegam na mesma década de 1930 pelo movimento conhecido como Escola Nova, protagonizado por educadores como Anísio Teixeira<sup>7</sup> (1900-1971), Lourenço Filho<sup>8</sup>(1897-1970) e Fernando de Azevedo<sup>9</sup> (1894-1974)

---

<sup>6</sup> John Dewey nasceu em Burlington, a principal cidade do estado americano de Vermont [...] Com 15 anos terminou os estudos secundários e, em seguida, ingressou na Universidade de Vermont, para estudar artes. Lá realizou estudos na área de fisiologia, tomando contato com as teses darwinistas. Nessa época, Dewey despertou para a filosofia. Em 1879, bacharelou-se em artes, exercendo em seguida o magistério em pequenas escolas da região. Em 1882, iniciou seus estudos na Universidade Johns Hopkins. Nesse momento, o Estados Unidos vivia o fim da guerra civil, o desenvolvimento da indústria e do comércio. Essas características influenciaram muito o novo ensino e o pensamento de Dewey. Doutorou-se em filosofia em 1884, defendendo uma tese sobre a Psicologia de Kant. Dewey teve uma longa trajetória de vida, faleceu em 1952. Ao longo de uma existência de 92 anos produziu inúmeros trabalhos acadêmicos. Destaca-se, entre as muitas obras, “Democracia e Educação”, de 1916, texto de grande importância para o pensamento pedagógico deweyano. Já para a noção de pensamento reflexivo, é de fundamental importância o livro “Como Pensamos”, 1933. Lecionou em várias universidades americanas, sobretudo em Chicago e na Universidade de Columbia, em Nova Iorque, onde permaneceu por mais de 30 anos até a sua morte. Em inúmeras viagens, Dewey proferiu conferências e tomou contato com diferentes idéias e culturas, inclusive na antiga União Soviética, onde conheceu o modelo comunista de educação. Do ponto de vista epistemológico, tomou como referência o pragmatismo como filosofia de base para o seu pensamento. (SOUZA e MARTINELLI, 2009, p. 160).

<sup>7</sup> Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité, Bahia em 1900, se formou em direito em 1922. Aproximou-se da educação em 1924, quando foi convidado pelo governador da Bahia para assumir a direção da Inspeção Geral de Ensino. Em seguida cursou Ciências da Educação na Columbia University nos Estados Unidos, onde foi aluno de Dewey e entrou em contato com suas ideias pela primeira vez. Ao retornar ao Brasil, entusiasmado com a filosofia deweyana, Anísio Teixeira, junto com outros pensadores como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, foram protagonistas do Manifesto dos pioneiros da Escola Nova de 1932. (CARVALHO, 2001)

<sup>8</sup> Cursou escola Normal, foi professor de escola primária, em São Paulo cursou a escola Normal Secundária e

cujas ideias estão sintetizadas no documento denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, no manifesto apresentam uma análise educacional e apresentam propostas renovadoras, tinham em mente uma transformação da educação para alcançar uma transformação da sociedade. O país começara a se integrar ao processo de industrialização e urbanização, e

o ideário da modernização tomava conta dos meios intelectuais indicando a necessidade de urgência nas transformações que deviam abranger os setores produtivos tanto quanto a mentalidade da população. A idéia modernizadora tornava imprescindível e inadiável uma total renovação de hábitos, comportamentos e modos de pensar do homem brasileiro, meta que se traduzia pelo esforço de reforma dos mecanismos de formação das elites e, principalmente, pelo intento de disciplinar o povo (Carvalho, 1998). Nesse contexto, a escola era vista como espaço privilegiado para a inserção do ímpeto transformador; uma escola transformada, evidentemente, uma educação nova, como se pôde ver no Manifesto dos Pioneiros de 1932. (CUNHA, 2001, p. 87)

A visão modernizadora iniciada nos Estados Unidos levou Dewey a construir sua teoria para a educação assentada nos moldes da democracia daquele país, cujas bases estavam sobre dois pontos, primeiro, a liberação da economia, segundo, as decisões coletivas deveriam ser tomadas através do voto, a liberdade individual, a formação de hábitos adequados e o desenvolvimento moral, são a tônica da sua teoria. Dewey, influenciado pelo funcionalismo e pelos acontecimentos de seu tempo, criou uma filosofia própria onde se reconhece o positivismo de Comte, conforme o próprio autor assinala. A intenção de uma cientificidade e a utilização da empiria são pontos comuns entre os dois teóricos.

---

posteriormente entrou em Medicina, mas abandonou e foi para o Direito na Faculdade de Direito de São Paulo, em 1920 passou a lecionar educação cívica e pedagogia na Escola Normal Primária, em 1921 Psicologia e Pedagogia na escola de Pedagogia de Piracicaba, em 1934 psicologia educacional na USP, em 1935 na Universidade do Distrito Federal e, posteriormente, em 1937 na Universidade do Brasil. Dedicou-se à psicologia desde 1920, contribuiu com a organização e criação de vários serviços e orientou a reorganização de alguns sistemas de ensino e publicou vários artigos e livros sobre a temática, além da criação do Teste ABC de prontidão para ler e escrever. Biografia Lourenço Filho, Ciência e Profissão n17, v. 1, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v17n1/09.pdf>>. Acesso em: 06 Ago. 2016).

<sup>9</sup> Nasceu em 1894, em São Gonçalo do Sapucaí (MG). Desenvolveu a primeira pesquisa sobre a situação da educação em São Paulo. Integrou o movimento reformador da educação pública, iniciado na década de 20, que ganhou o país e foi impulsionado pela Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924. Entre 1927 e 1930, promoveu ampla reforma educacional no Rio de Janeiro, com a proposta de extensão do ensino a todas as crianças em idade escolar; articulação de todos os níveis e modalidades de ensino – primário, técnico profissional e normal; e adaptação da escola ao meio-urbano, rural e marítimo. Fundou a Biblioteca Pedagógica Brasileira. Como diretor-geral, promulgou o Código de Educação do Estado de São Paulo (1934) e participou da fundação da Universidade de São Paulo (1894 -1974). Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_b\\_fernando\\_azevedo.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_fernando_azevedo.htm)>. Acesso em: 10 Ago. 2016.

De acordo com Robert Westbrook e Anísio Teixeira, para Dewey, as pessoas se realizam quando contribuem com seus talentos para o bem-estar da sua comunidade, quando o fazem já teriam desenvolvido um conjunto de hábitos e virtudes (2010, p. 19). Os educadores deveriam integrar os conteúdos da psicologia ao programa de estudos propiciando um ambiente em que os alunos se confrontem com situações problemáticas da realidade. Ainda para os autores,

o programa de estudos está aí para lembrar ao educador “quais são os caminhos abertos ao educando no âmbito da verdade, da beleza e do bem e para dizer-lhe: compete a você conseguir que existam as condições que estimulem e desenvolvam, todos os dias, *as faculdades ativas de seus alunos*. Cada criança há de realizar seu próprio destino tal como se revela a você os tesouros das ciências, da arte e da indústria” (Dewey, 1902, p. 291). Se os educadores ensinarem dessa forma, orientando o desenvolvimento do educando de maneira não diretiva, teriam de ser, como reconhecia Dewey, profissionais bem capacitados, perfeitamente conhecedores da disciplina ensinada, formados em Psicologia da criança e capacitados em técnicas destinadas a proporcionar os estímulos necessários à criança para que a disciplina forme parte de sua experiência de crescimento. Como assinalaram dois educadores que trabalhavam com Dewey, um educador dessa índole tem de poder ver o mundo com os olhos de criança e com os de adulto. (WESTBROOK e TEIXEIRA, 2010, p. 18/19, grifo do autor).

Nesse quadro teórico, a escola é vista com um espaço que deve proporcionar aos educandos a vivência da democracia, cabendo ao professor organizar o espaço escolar para proporcionar essa experiência. Essa perspectiva não diretiva de desenvolvimento das capacidades do educando se articula à concepção liberal de liberdade e democracia, e a escola se torna o lugar potencial de mudança para uma nova sociedade. Devido a isso, os renovadores, entre eles Anísio Teixeira, defendem que todos tenham acesso à escola pública que, deve ser o local onde se pode formar as virtudes democráticas nos indivíduos, preparando-os para a sociedade liberal e para acompanharem as exigências do desenvolvimento do mercado econômico.

Dewey defende o uso da experimentação, pois sustenta que só se aprende o que se experimenta. Acredita em uma organização “purificada” do ambiente escolar, para possibilitar uma correção dos vícios e dos hábitos adquiridos em sociedade. Para Westbrook e Teixeira, os princípios deweyanos explicitam que “não há, pois, nenhum meio direto de controlar ou governar a educação que a geração infantil recebe, salvo o de preparar o ambiente em que a criança age, pensa e sente. Não se educa diretamente, mas indiretamente pelo meio social” (2010, p. 45). Esta concepção coloca o foco do processo de aprendizagem essencialmente na

criança, cabendo ao professor adequar o ambiente para que o aluno possa se desenvolver, devendo criar metodologias não diretivas para o aprender. Nessa perspectiva, para eles a escola

primeiro, deve prover um ambiente simplificado, para permitir o acesso da criança. Longe vão os tempos em que a própria vida ainda era tão simples que as crianças nela podiam diretamente participar. Hoje, a civilização ganhou inexprimível complexidade, constituindo-se de uma série de artes, de ciências e de instituições que somente anos de estudo nos habilitam a compreender e a praticar. A escola deve simplificar o ambiente complexo para que a criança gradualmente venha conhecer os segredos e nele participar. Segundo, deve organizar um meio purificado, isto é, de onde foram eliminados certos aspectos reconhecidamente maléficos do ambiente social. A escola não visa a perpetuar na sociedade os seus defeitos. Em uma sociedade progressiva, ela é o órgão específico de uma constante melhoria, pela qual desejamos legar a nossos filhos a possibilidade de uma vida mais feliz que a nossa. Terceiro, deve prover um ambiente de integração social, de harmonização de tendências em conflito, de larga tolerância inteligente e hospitaleira. Influências antagônicas, isolamentos familiares ou religiosos, espírito de clã ou de partido, ameaçam as sociedades heterogêneas dos dias de hoje, dividir, separar, desunir os membros da família social. A escola deve ser a casa da confraternização de todas as influências, coordenando-as, harmonizando-as, consolidando-as para a formação de inteligências claras, tolerantes e compreensivas. (WESTBROOK e TEIXEIRA, 2010, p. 46)

Nestes termos Westbrook e Teixeira assumem que a civilização avança para a complexidade, ao passo que a educação do passado era mais fácil, pois as atividades sociais eram menos complexas, e a “vida era simples”. A escola não reflete a realidade social, mas pode ser o ambiente neutro para fins de educação prática para a complexidade da vida. Prepondera uma visão de que a educação pode superar todas as diferenças sociais, desde que bem preparada como um ambiente experimental.

A respeito dessa relação entre escola, educação e sociedade na teoria deweyana, Henning comenta que,

parece que Dewey fundamenta sua teoria na concepção adaptacionista de influência marcadamente naturalista de tipo darwinista, que indica a necessária continuidade entre o natural e o social, uma vez que é na escola, por exemplo, que se vão reconstruir as experiências obtidas no ambiente natural e primário (metafísico) no qual vivemos e com o qual interagimos.[...] Para ser mais explícito fornece um exemplo: uma pessoa verdadeiramente saudável não é uma pessoa cuja saúde é completa para sempre, mas as suas atividades devem seguir em busca da preservação constante da sua saúde. “Do mesmo modo, uma pessoa educada é a pessoa que tem poder de continuar e obter mais educação ... nos seres humanos existem capacidades latentes as quais, se deixadas por si só, dificilmente floresceriam ou frutificariam” (DEWEY, 1964, p. 04). Percebemos que no

caso de Dewey, os conceitos de experiência e de crescimento fornecem contornos definidores para a proposta filosófico-educacional, se constituindo em princípios cuja carência de entendimento obstrui a compreensão de toda a sua formulação teórica sobre educação. (2009, p. 7/8)

Dessa forma, para Dewey a escola, por meio de um ambiente experimental, educa o sujeito para que ele se torne uma pessoa bem educada para uma sociedade democrática e liberal, sendo que uma pessoa bem educada tem o poder de continuar e obter mais educação. Isso só é possível porque Dewey compreende que os seres humanos possuem capacidades latentes a serem desenvolvidas através da estimulação promovida pela educação. Disso decorre sua concepção de que basta inserir os indivíduos em um ambiente adequado, neutro, democrático, livre de influências negativas para despertar no educando bons hábitos e virtudes. Assim sendo, conforme Westbrook e Teixeira, Dewey considera que é “natural que somente sociedades democráticas, que procurem dar a maior liberdade aos membros que as constituem e criar o mais largo espírito de solidariedade social e de comunhão de interesses” (2010, p. 54), se adequem a essa perspectiva teórica.

Para o autor, a escola deve substituir a disciplina por interesse, o ponto de vista lógico pelo psicológico, defende também, liberdade, iniciativa e espontaneidade como objetivos da educação, considerando que é necessário deixar os indivíduos habilitados para continuarem sua educação

em que o objetivo ou recompensa da aprendizagem é a capacidade de desenvolvimento constante. Entretanto, essa ideia não pode ser aplicada a *todos* os membros de uma sociedade, mas apenas quando a relação de um homem com outro é mútua e existem condições adequadas para a reconstrução de hábitos e instituições sociais por meio de amplos estímulos originados da distribuição equitativa de interesses. Isso significa sociedade democrática. Assim, em nossa busca dos objetivos da educação, não estamos preocupados em encontrar um fim externo ao processo educativo, ao qual a educação esteja subordinada. Toda a nossa concepção nos impede isso. O que nos interessa, antes, é a diferença entre os objetos intrínsecos ao processo em que operam e aqueles estabelecidos externamente. E esse último estado de coisas se constitui quando as relações sociais não são equilibradas. Nesse caso, os objetivos de alguns grupos da sociedade serão determinados por uma autoridade exterior, não surgirão do livre desenvolvimento das próprias experiências, e os supostos objetivos desses grupos serão meios para fins alheios muito distantes, em vez de verdadeiramente seus. (WESTBROOK e TEIXEIRA, 2010, p. 73, grifo do autor)

De acordo com tal perspectiva, configura-se, pois, uma educação pragmática, uma educação para a vida e com um fim em si mesmo, no entanto, vale destacar ela só será efetiva

se a desigualdade entre os grupos sociais que geram interesses e necessidades diferentes não prevaleça. Além disso, só da prática deriva a aprendizagem,

seja uma habilidade, seja uma ideia, seja um controle emocional, seja uma atitude ou uma apreciação, só aprendemos o que praticarmos. [...] Não basta praticar. – A intenção de quem vai aprender tem singular importância. Aprende-se pela reconstrução consciente da experiência, isto é, as experiências passadas afetam a experiência presente e reconstróem para que todas venham influir no futuro. [...] Toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida, em que o que for aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem a vida. (Ibid., p. 57/58/59)

Nessa direção, a escola deveria reconstruir artificialmente espaços democráticos onde pudessem ser ensinados modos de viver em democracia e em liberdade, esta possibilidade é a aplicação do pragmatismo, pois, o conhecimento trata de reconhecer as “conexões que ligam os objetos com um fim útil” (SOUZA, 2012, p. 230). Tendo em vista seu contexto histórico, o pensamento deweyano “quer a solidificação da medida prática no pensamento, quer justificar e racionalizar a medida prática. O princípio de continuidade de Dewey afirma que a mente tem lugar e função na natureza” (SOUZA, 2012, p. 232). Conforme Araújo, a finalidade da educação pragmática é

justamente promover processos de adaptação dos indivíduos. [...] Dewey, ao negar uma teleologia da educação, tendo em vista a “impossibilidade de associação entre processos formativos com ideias de um futuro distante” (DEWEY, 1936), vinculou-a ao imediato, à “atividade atual”. Para tanto, propunha que os processos formativos fossem estruturados sobre os interesses e as realidades dos alunos, considerados individualmente. (ARAÚJO, 2004, p. 509)

Em síntese, a educação, nessa perspectiva pragmatista em geral e dos renovadores brasileiros, é centrada nos interesses do aluno, que é considerado portador de capacidades latentes a serem desenvolvidas pelo professor que organizará o ambiente escolar. Para isso, a escola deve ser autônoma para planejar suas ações, ter um ambiente puro e neutro para que ali possam se estabelecer as relações adequadas entre os indivíduos, de forma que se desenvolvam hábitos e virtudes democráticas voltadas para se adaptar a um mercado em transformação. Cabe esclarecer que a defesa da autonomia é que, em grande medida, vai fundamentar a legislação educacional brasileira na defesa da descentralização do sistema educacional.

### 2.3 Behaviorismo

Burrhus Frederic Skinner<sup>10</sup> (1904-1990), na busca de construir uma psicologia científica, desenvolveu uma ciência que estuda o comportamento, tanto animal como humano. Para ele é essencial que se trabalhe sobre os comportamentos observáveis para evitar uma compreensão inadequada fundamentada em percepções subjetivas. A observação da história permite que se perceba “as mudanças que ocorrem no tempo, e se, for possível descobrir padrões de desenvolvimento e crescimento, então eles também poderão ser úteis na previsão de acontecimentos futuros” (SKINNER, 2002, p. 15).

Ele funda o behaviorismo radical que,

não nega a possibilidade de auto-observação ou do autoconhecimento ou sua possível utilidade, mas questiona a natureza daquilo que é sentido ou observado, e portanto conhecido, [...] não insiste na verdade por consenso, e pode, por isso, considerar os acontecimentos ocorridos no mundo privado por dentro da pele. Não considera tais acontecimentos inobserváveis e não os descarta como subjetivos. Simplesmente questiona a natureza do objeto observado e a fidedignidade das observações. (SKINNER, 2002, p. 19)

Segundo ao autor, o que se observa não é produto da mente, mas da capacidade de observação do próprio corpo observador e os comportamentos são resultados na interação com o ambiente, conseqüentemente, se mudarmos o ambiente podemos ter comportamentos diferentes. Afirma ainda que, o ambiente deu uma significativa contribuição no desenvolvimento das espécies, mas individualmente ele exerce outro tipo de efeito. “Qualquer informação disponível acerca de qualquer uma das duas contribuições auxilia a previsão e o controle do comportamento humano e sua interpretação na vida diária” (2002, p. 19), isso

---

<sup>10</sup> B. F. Skinner nasceu em uma cidade próxima a Nova Iorque. Seu primeiro contato com a ciência do comportamento foi quando se mudou para Nova Iorque e teve acesso aos livros de Pavlov e Watson. Aos 24 anos, se matriculou em Psicologia na Universidade de Harvard. Posteriormente, para estudar o comportamento através de experiências com ratos, Skinner inventou um equipamento conhecido como Caixa de Skinner. Os ratos eram presos nesta caixa e só conseguiam alimento ao pressionar uma barra. Skinner descobriu que a taxa com que o rato pressionava a barra não dependia de qualquer estímulo precedente. O processo de organizar as contingências de reforço responsável para produzir este tipo novo de comportamento ele chamou de condicionamento operante. Skinner permaneceu nesta pesquisa durante cinco anos cujos resultados se encontram registrados em seu primeiro livro publicado em 1938, O Comportamento de Organismos. Em 1936, realizou seu primeiro trabalho pedagógico. Em 1944, com a Segunda Guerra Mundial, participou de dois projetos secretos um para treinar pombos para guiar bombas. Em 1945, mudou-se para Bloomington, Indiana, onde ele se tornou diretor do Departamento de Psicologia na Universidade de Indiana. Em 1946 aconteceu a primeira reunião da Sociedade da Análise Experimental de Comportamento. Em 1948 assumiu o Departamento de Psicologia da Universidade de Harvard. Informação disponível em: <<http://www.uniriotec.br/~pimentel/disciplinas/ie2/infoeduc/teoskinner.html>>. Acesso em 11 Ago. 2016.

pressupõe que se pode prever, suprimir ou modificar comportamentos conforme a capacidade de observar as relações entre a complexidade de estímulos e respostas.

Embora Skinner (2002) afirmasse que estava preocupado com a observação mais do que com a previsão e controle, a simples possibilidade de se supor o controle de comportamentos futuros, compreendendo padrões de interação específicos, encontrou um terreno fértil na educação para prosperar. Como para ele, espécie humana é um produto da seleção natural, cada ser humano é um organismo complexo, um sistema vivo, que, ao nascer, possui comportamentos reflexos incondicionados, que são característicos da espécie. À medida que o indivíduo interage com o ambiente, surgem os comportamentos reflexos condicionados, que são associações promovidas como respostas aos estímulos do ambiente. Por exemplo, a aceleração do batimento cardíaco de um corredor antes de iniciar uma corrida que, de fato, acelerará o batimento cardíaco. Outro conceito importante é o de condicionamento operante, que um comportamento é fortalecido por suas consequências e,

por tal razão, as próprias consequências são chamadas de “reforços”. Assim, quando um organismo faminto apresenta comportamento que produz comida, o comportamento é reforçado pela sua consequência, e por conseguinte, sua probabilidade de ocorrência é maior. [...] A distinção comum entre comportamento operante e comportamento reflexo é a de que um é voluntário e o outro involuntário. (SKINNER, 2002, p. 38)

Entre outros conceitos desenvolvidos por Skinner, temos os conceitos de reforço positivo e negativo, bastante utilizado na área educacional, positivo seria aquele que mantém o comportamento que o precede, negativo seria aquele que suprime o comportamento. Skinner propõe uma teoria de viés biologizante. De acordo com o autor, todo comportamento humano é

herdado, uma vez que o organismo que se comporta é produto da seleção natural. O condicionamento operante faz parte da dotação genética tanto quanto a digestão ou a gestação. O problema não consiste em saber se a espécie humana tem uma dotação genética, mas em como ela deve ser analisada. Ela começa por ser e continua a ser um sistema biológico e a posição behaviorista é a de não é nada mais que isso. (2002, p.41)

Em 1953, Skinner desenvolveu “a máquina de ensinar”, que se consiste em uma sequência de questões que deveriam ser respondidas e, à medida que os indivíduos emitissem suas respostas, a máquina confirmaria se estava certa ou errada e orientaria os próximos passos. Esse trabalho resultou na chamada “instrução programada”, que eram materiais



produzidos a partir dos princípios do behaviorismo, em que os alunos poderiam, com a orientação do professor, responder a determinadas questões dentro de uma sequência e, do mesmo modo, conforme suas respostas recebiam as orientações para a continuidade de seus estudos individuais. Conforme Faheina a Instrução Programada

se traduzia em uma sequência de situações-problema cuja execução resultaria passo a passo na comprovação do erro ou do acerto. A avaliação automática funcionava como um reforço que ajudava o estudante manter-se interessado ao longo do processo de aprendizagem. [...] De modo geral, propostas pedagógicas como essas tinham em sua base a padronização do processo de ensino, pois, na medida em que se utilizava de estratégias como formas de alcançar a eficiência do trabalho pedagógico, não se preocupavam com a singularidade dos sujeitos envolvidos no processo. Assim, o meio, isto é, o recurso, desde que utilizado eficientemente, garantiria a aprendizagem do aluno. Nessa perspectiva, os esquemas de planejamento previamente organizados pelos professores sofreriam apenas pequenos ajustes nas diferentes disciplinas e práticas pedagógicas, garantindo a excelência dos resultados desejados no processo de aquisição do conhecimento pelos alunos. (2014, p. 277)

Henklain e Carmo explicam que para o behaviorismo, o papel do professor consiste em

criar condições que facilitem e garantam aprendizagem. A sua função primordial é ensinar. Ensinar é um processo comportamental complexo. Isso significa que o verbo "ensinar" não se refere a um único comportamento, como é o caso de verbos como sentar, levantar, empurrar etc. Ao contrário, ensinar é um termo amplo que designa uma categoria de comportamentos que caracterizam o que um professor faz sob determinadas circunstâncias e os efeitos que produz. O aspecto mais crítico no processo comportamental chamado ensinar, e que o caracteriza, é o efeito do que o professor faz. Esse efeito deve ser a aprendizagem do aluno. (2013, p. 712)

O poder da instituição educacional, para Skinner, está em ser capaz de “estabelecer um repertório no qual o estudante pode chegar, por assim dizer, à resposta certa, sob novas circunstâncias e na ausência dos representantes da agência” (2003, p. 447), considerando como agência a escola, a religião, a família entre outros.

No Brasil, a influência do behaviorismo ocorreu a partir de meados da década de 1960, inicialmente com a perspectiva tecnicista da educação. Tal influência permaneceu por décadas na educação brasileira. A ideia de se criar mecanismos de reforço para os alunos realizarem suas tarefas, por exemplo, por meio de recompensas materiais, vinculadas a um valor meritocrático permanece contemporâneo e, usualmente, ainda é utilizado como estratégia para mobilizar os alunos para o ensino. Smith afirma que essa perspectiva difundiu-se

com quase exclusividade na disciplina de psicologia dos currículos de pedagogia, alastrou-se disseminando a ideia de que a aprendizagem dependia exclusivamente da fixação e extinção de comportamentos, recorrendo-se para isso a repetições acompanhadas de reforços positivos e negativos. Essa visão fortaleceu as práticas formais de ensino arraigadas até os hoje no cotidiano das salas de aula. (2010, p. 34)

Além dos reforços para produzir o comportamento desejado nos alunos, com influência da instrução programada, também se introduz no Brasil o ensino à distância, pois a televisão que ganhava destaque como um meio de comunicação de massa e foi valorizada como uma forma de ensinar que acompanhava a modernidade, com a concepção de que o aluno em interação com esses objetos poderia desenvolver seus estudos a partir de orientações gerais para tal. Secundarizou-se o papel do professor no processo de ensino e supôs-se que todos os alunos teriam as mesmas dúvidas e seguiriam caminhos universais de aprendizagem.

Em resumo a teoria de Skinner parte dos conceitos de reflexo condicionado, reflexo instintivo, condicionamento operante, reforço positivo e negativo entre outros, para analisar o comportamento humano, na tentativa de fazer com que a psicologia alcançasse cientificidade, a partir de uma visão darwinista e positivista. Compreendia o comportamento como uma manifestação hereditária da espécie humana, que é tomada como uma síntese biológica e nada mais além disso. A educação tem a finalidade de proporcionar as condições para a aquisição de novos comportamentos desejados para a convivência em grupo, ou seja, trata-se de conservar ou suprimir comportamentos. Para tanto, pode-se prescindir da ação do professor na aprendizagem, pois ele atua apenas como um facilitador, sendo que o reforço positivo ou negativo pode se dar através das relações do indivíduo com o ambiente, como no caso da instrução programada e a educação à distância.

## 2.4 Construtivismo

Entre os teóricos europeus, o mais utilizado e debatido no mundo ocidental durante a segunda metade do século XX, como fundamento conceitual para o desenvolvimento de estratégias e políticas educacionais, foi Jean Piaget<sup>11</sup> (1896-1980). Embora o autor tivesse dito

---

<sup>11</sup> Jean Piaget nasceu na Suíça, na cidade de Neuchâtel, em 1896. Durante sua adolescência, trabalhou como assistente do diretor do Museu de História Natural de Neuchâtel, onde se interessou e estudou malacologia, chegando a publicar vários artigos sobre o tema. Ainda na adolescência, influenciado pelo padrinho, que era professor de filosofia, iniciou os estudos, especialmente interessado pelas questões epistemológicas, que o

várias vezes que não pretendia criar um método de ensino, mas compreender o desenvolvimento das estruturas lógicas do pensamento humano, sua obra foi largamente utilizada para fundamentar métodos e técnicas pedagógicas no Brasil. Posteriormente, Piaget passou a dar sugestões e propostas metodológicas para a educação.

Piaget compreende desde cedo que o método científico é fundamental na elaboração dos conhecimentos. Apropria-se em seus trabalhos do método utilizado à época, trazido das ciências naturais. Trabalha com testes de inteligência infantil junto a Janet, Piéron e Simon nos laboratórios fundados por Alfred Binet. Piaget observou que as respostas erradas das crianças eram qualitativamente diferentes das respostas erradas dos adultos, muito interessado nessa descoberta, sua atenção se volta mais à explicação que é dada pela criança do motivo das respostas, do que à elaboração de um teste de inteligência. A partir da observação e questionamento das respostas certas e erradas cria o chamado método clínico crítico de investigação, que corresponde a uma investigação qualitativa. Consiste em questionar a razão das respostas dada aos itens do teste solicitando a explicação das escolhas feitas pelas crianças, ou seja, procurava compreender aquilo que o sujeito indica como sustentação da sua escolha. Conclui que, à medida que a criança desenvolve as respostas erradas, essas vão sendo alteradas até chegarem às respostas corretas, em um processo de construção gradual do conhecimento, aí residindo o fundamento do chamado erro construtivo.

Munari comenta que o questionamento de Piaget acerca do desenvolvimento do conceito demonstrado pelas crianças testadas,

tem como base o princípio metodológico segundo o qual a flexibilidade e a precisão da entrevista “em profundidade”, que caracterizam o método clínico, devem modular-se mediante a busca sistemática dos processos lógico-matemáticos subjacentes aos raciocínios expressados; além disso, para realizar esse tipo de entrevista, é preciso referir-se às diversas etapas de elaboração pelas quais passou o conceito que se examina no curso de sua evolução histórica. (2010, p. 14)

Piaget desenvolve, então, a proposta de explicar a partir das bases biológicas o desenvolvimento da inteligência humana. Em seguida, a convite do psicólogo Claparède,

---

acompanhariam por todo o seu trabalho como pesquisador. Entretanto, precisou escolher entre a biologia e a filosofia aos 18 anos, para definir a sua profissão. Optou pela formação universitária em biologia e aos 20 anos doutorou-se em malacologia (estudos dos moluscos). Piaget, desde a adolescência, desejou criar uma teoria biológica do conhecimento, e, perseguindo esse ideal, acabou buscando na psicologia da inteligência o meio termo para os seus interesses biológicos e epistemológicos. A psicologia é a ciência que investiga o comportamento humano e, portanto, investiga como o ser humano aprende e se apropria do conhecimento. Especialmente, admite o método experimental de pesquisa, fato que chamou a atenção de Piaget (CAETANO, 2010, s/p).

passa a realizar suas pesquisas no Instituto de formação de professores Jean-Jacques Rousseau em Genebra. Nesse instituto, inicia seu contato mais direto com a educação, tem a possibilidade de trabalhar com crianças que não apresentam alterações em seu desenvolvimento e cria sua teoria de desenvolvimento da inteligência.

Classifica o desenvolvimento em quatro estágios de desenvolvimento (sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal) e sustenta que todos os indivíduos passarão pelos mesmos estágios. Quer dizer, Piaget parte de um pressuposto de que o desenvolvimento humano ocorre natural e invariavelmente, conforme seu desenvolvimento biológico, e o ambiente social propicia ou retarda o processo de desenvolvimento. Sobre isso, o autor afirma: “a partir dos 7-8 anos, por exemplo, as pessoas descobrem por si mesmas operações de reunião e de intersecção dos conjuntos, assim como produtos cartesianos, e a partir dos 11-12 anos chegam à partição dos conjuntos” (1971, p. 19).

Ademais, parte de categorias abstratas que elaborou a partir de casos de crianças com condições ideais de desenvolvimento, sem problemas sociais e que não experimentam dramas humanos. Nessa direção, Marcel Mauss questiona a teoria piagetiana por considerar que Piaget não desenvolve pesquisas

para a psicologia da criança em geral, mas [para] a psicologia da criança mais civilizada. Deveria considerar os outros, aquelas crianças criadas de um modo muito diferente. No Marrocos vi as crianças indígenas pobres praticarem comércio, desde a idade de cinco anos com incrível destreza. [...] Vemos que seria necessário realizar observações etnográficas rigorosas e generalizadas, por exemplo, na África do Norte, antes de tirar qualquer conclusão geral. (1927, p. 5)

A partir de resultados de estudos particularizados, o psicólogo francês defende que o desenvolvimento ocorre a partir das relações da criança com o objeto de conhecimento em uma ação inicialmente física, dependendo da sua ação direta sobre o objeto, seguida de uma ação mental (condicionada à etapa de desenvolvimento físico que a criança se encontra), que seria o estabelecimento de relações entre os objetos anteriormente manipulados. Essas relações seguiriam uma ordem lógica que se assemelharia às estruturas lógicas da matemática, que é tomada como uma disciplina privilegiada, pois, seguindo a metodologia de ensino utilizada, proporcionaria um melhor desenvolvimento das estruturas da inteligência humana. Isso faz com que Piaget supervalorize o ensino da matemática, pois acredita que, ao lado das

ciências naturais, a matemática, “constitui um dos produtos mais diretos do espírito humano” (1973, p. 26).

Isto é, Piaget sustenta que a matemática e as ciências naturais são importantes para desenvolvimento científico em detrimento das ciências humanas e critica outras áreas como a arte e a filosofia<sup>12</sup>.

Para o teórico suíço, a prática social é importante na medida em que ela pode implicar na relação temporal do desenvolvimento infantil. Piaget deixa de abordar a diversidade das condições sociais que as crianças estão submetidas e secundariza a necessidade da contribuição para o desenvolvimento fornecida pela educação, a maioria das crianças precisa dos adultos e professores, ou ainda, de profissionais especializados, segundo suas condições sociais, culturais e ambientais. Segundo a teoria piagetiana, a criança abstrai das ações físicas sobre os objetos o conhecimento sobre eles e, cabe destacar, tal conhecimento não é passível de ser transmitido, mas somente descoberto, porque ele existe no mundo físico, e o conhecimento lógico-matemático também não é ensinado. Nesse caso ele deve ser inventado pela criança com o apoio de um professor facilitador, animador, que organiza o ambiente para que seja possível a aprendizagem, que é posterior ao desenvolvimento da criança, pois a criança somente é capaz de dar respostas às questões feitas quando tiver desenvolvimento necessário para tal. Segundo Piaget, para que uma educação seja adequada, ela deve utilizar-se dos

métodos ativos, conferindo-se especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente e exigindo-se que toda a verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida. [...] Mas é evidente que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contraexemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas. [...] é preciso que o mestre-animador não se limite ao conhecimento da sua ciência, mas esteja muito bem informado a respeito das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da inteligência da criança ou do adolescente: a colaboração do experimentador psicogenético é, por

---

<sup>12</sup> É importante destacar que disciplinas que Piaget denomina de literárias, e, portanto ele considera de menor valor no ensino científico como, por exemplo, a filosofia, de cujos conhecimentos “se põe a desconfiar um número cada vez maior de cientistas, pelas razões que iremos apontar, mas à qual não são poucos os biólogos que ainda recorrem frequentemente, dada a insuficiência de certo mecanismo arcaico que ainda recentemente prejudicou a ciência. Ora a frágil posição da Filosofia decorre do fato de que, após ter visto separar-se dela a Lógica, a Psicologia e a Sociologia, ela assiste hoje em dia à elaboração de epistemologias matemáticas, físicas e psicogenéticas (etc.), cuja reunião, isso é fácil de prever, haverá de constituir a Epistemologia de amanhã. A questão reside, pois em saber se a organização escolar do futuro irá manter por tradição (pois está exposta a todas as doenças decorrentes da inércia, como o demonstra a sobrevivência da admissão ao grau agregado e concursos outros que sobrevivem a maio de 1968) os privilégios abusivos da filosofia, ou *se os ensinamentos de cultura geral irão enveredar, enfim pelo caminho do estruturalismo científico*” (PIAGET, 1973, p. 27, grifo do autor).

consequente indispensável para a prática eficaz dos métodos ativos. (1973, p. 18)

Há alguns seguidores de Piaget como, por exemplo, Juan Delval (2002), Gerard Vergnaud (2009), Constance Kamii (1990), que procuram esclarecer e, ao mesmo tempo, defender a questão da interação no processo de desenvolvimento da inteligência. É inegável que Piaget compreendeu a interação, a transmissão social com um dos fatores que permitem o desenvolvimento, mas juntamente com a maturação, a acomodação, a assimilação e a equilibração, estabeleceu tipos de conhecimento, que seriam: físico, lógico-matemático e social. Entretanto, mesmo reconhecendo isso, jamais poderia um estudioso de Piaget afirmar que o conhecimento é resultante da prática social imersa na cultura, que o social é estruturante das funções psíquicas superiores, mas, sim, que o conhecimento que ocorre a partir de sucessivas acumulações e adaptações do organismo ao ambiente, que ocorre conforme o desenvolvimento *a priori* das estruturas mentais das crianças. Pois Piaget (1973) acredita, por exemplo, que há uma inteligência que se assemelha as estruturas da matemática espontânea na criança e no adolescente, tanto que sugere observá-la para poder fazer uma série de pontuações importantes para o ensino.

Um detalhe que podemos destacar é que Piaget não desenvolve um estudo que nos permite saber qual será a melhor contribuição que os adultos podem dar a uma criança com dificuldades em seu processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, bem como crianças com problemas sociais e econômicos que impactam negativamente no aprendizado. Dessa forma, a concepção piagetiana não é considerada uma teoria que dê conta de explicar o desenvolvimento de todas as crianças; somente explica o desenvolvimento daquelas que tiveram mais possibilidades e desenvolvimento porque são de famílias de uma classe social privilegiada ou com condições favoráveis. Diante disso, as contribuições de Piaget podem ser tomadas como uma explicação parcial do processo de aprendizagem, restrita a certos grupos sociais.

Em síntese, Piaget desenvolve uma teoria psicogenética da inteligência definindo os estágios de desenvolvimento vividos pelos indivíduos, postula que o desenvolvimento é um processo espontâneo e que as estruturas cognitivas se assemelham as estruturas matemática. Em relação à educação escolar considera que o professor deve desempenhar o papel de animador, e o conhecimento deve ser construído pelo educando que é o centro do processo de ensino e aprendizagem.

## 2.5 Psicologia histórico-cultural

A diferença fundamental das teorias da psicologia que apresentamos para a psicologia histórico-cultural diz respeito à compreensão de homem advinda do marxismo. A elaboração singular que pode realizar Vigotsky<sup>13</sup> (1896-1934), logo após a Revolução Russa, no início do século XX, influenciado pelo fervor revolucionário e pelos escritos de Marx, fundou a psicologia histórico-cultural.

Hurtado (2005), no prólogo do livro *Pensamento y lenguaje*, explica que nos anos seguintes à Revolução Russa

se despertó gran interés por las ciencias naturales: ello se reflexa en el campo de la teoría psicológica, donde se destacán dos líneas fundamentales de trabajo: la aspiración de explicar las bases fisiológicas de la actividad psíquica (I.P.Pavlov, Uvedensky, Ujtonsky) y sus bases físico-químicas (Lazaiev), y la tendencia a seguir, en psicología, las ideas evolucionistas Darwin, por el estudio que hizo de las formas de adaptación del individuo al medio (Severtzov, Barner). Con este panorama general como fondo, se plantea en 1923 en el Primer Congreso de Neuropsicología, la necesidad de aplicar el marxismo a la psicología. En la lucha polémica contra los idealistas se destacan las ideas de K. N. Kornilov acerca de los procesos psíquicos como cualidades de la materia altamente organizada, y la necesidad de incluir, como principio fundamental el método dialéctico en la psicología. [...] No obstante sus errores, Kornilov tiene el gran mérito, en su lucha abierta contra la psicología idealista subjetiva de Shelpanov, de acercarse al marxismo y de agrupar a jóvenes estudiosos, aún sin gran experiencia, pero con el profundo deseo de introducir cambios radicales en la ciencia psicológica, siguiendo la línea del materialismo y del marxismo. Entre estos jóvenes investigadores se destacaba L. S. Vigotsky; es en este

---

<sup>13</sup> Lev Semenovich Vigotsky nasceu em 1896, em Orsha, uma pequena cidade localizada na Bielo-Rússia. De 1914 a 1917 estudou Direito e Literatura, na Universidade de Moscou. Começou sua carreira aos 21 anos, após a Revolução Russa de 1917. Em Gomel, no período de 1917 a 1923, além de escrever críticas literárias, lecionou e proferiu palestras sobre temas ligados à literatura, ciência e psicologia em várias instituições. Nessa época começou a se interessar também pela pedagogia, e em 1922 publicou um estudo sobre os métodos de ensino da literatura nas escolas secundárias. O interesse de Vigotsky pela psicologia acadêmica começou a partir de seu trabalho com a formação de professores, onde entrou em contato com crianças portadoras de deficiências físicas e mentais, o que se tornou uma motivação para que ele pesquisasse alternativas que pudessem auxiliar o desenvolvimento dessas crianças, oportunidade para que ele viesse a compreender os processos mentais humanos, assunto que viria a ser o centro de seu projeto de pesquisa. Em 1924, aos 28 anos, em função de sua participação brilhante no II Congresso de Psicologia em Leningrado, foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou, quando escreveu o trabalho: *Problemas da educação de crianças cegas, surdas-mudas e retardadas*. Posteriormente criou o Instituto de Estudos da Deficiência, com o objetivo de estudar o desenvolvimento de crianças consideradas anormais. Após sua morte (1934) teve a publicação de suas obras proibida na União Soviética, no período de 1936 a 1956, devido à censura do totalitário regime stalinista e foi ignorado pela cultura ocidental durante um longo período. Em 1962, foi lançada a primeira edição do livro *Pensamento e linguagem* nos Estados Unidos e no Brasil, o primeiro contato com uma de suas obras, *A formação social da mente*, só se deu em 1984. Disponível em: <<http://www.uniriotec.br/~pimentel/disciplinas/ie2/infoeduc/teovygotsky.html>>. Acessado em: 07 Ago. 2016.

contexto histórico que surge su teoria. (HURTADO apud VIGOTSKY, 2005, p. VI)

Vigotsky, em sua análise da psicologia tradicional, explicita uma crise em que a mesma se encontrava, em função da dificuldade em definir seu método e objeto de estudo. Ele pretendeu desenvolver uma análise científica da realidade com a intenção de compreender claramente a essência da psicologia, tanto individual como social, como uma ciência única. Descartou a ideia de fazê-lo por meio de um raciocínio abstrato, como era realizada, muitas vezes, pelas teorias da época. Compreende que, da mesma forma que o político extrai suas regras de atuação da análise dos acontecimentos, deve-se, a partir de análises, encontrar regras para organizar uma investigação metodológica dentro da perspectiva do materialismo histórico; uma investigação “que se baseia no estudo histórico das formas concretas que a ciência foi adotando e na análise teórica destas formas para chegar a princípios generalizadores, comprovados e válidos” (VIGOTSKY, 1999, p. 210). Para Vigotsky, é exatamente aí que se encontra a semente capaz de fecundar uma ciência da psicologia e que instaura uma possibilidade concreta de se pensar em uma psicologia geral, ou seja, uma nova psicologia.

Por conseguinte, as regras metodológicas dessa nova psicologia serão construídas para superar o dualismo existente, entre as visões materialista e a metafísica do homem. Segundo Arias, Vigotsky partirá da proposição fundada no materialismo histórico,

de que el ser humano es un producto personal de su tiempo, de los hechos que ocurren e influyen sobre él, [...] es un producto de las condiciones históricas que determinan su formación pero al mismo tiempo, éste contribuye, activamente, de una otra forma, a mantener, transformar y revolucionar esas condiciones e incluso a sí mismo. (2005, p. 34)

Movido pelo momento histórico da União Soviética, logo após a Revolução Socialista, que procurava reorganizar a sociedade com vistas ao bem comum, Vigotsky procura apontar problemas metodológicos e indicar construções conceituais que possa dar conta de superar a crise da psicologia da sua época. Propõe-se a respondê-la através de uma definição clara de um método para apreender o objeto da psicologia, ou seja, o homem em seu processo histórico. Para o teórico russo a crise se configuraria pela impossibilidade de se constituir uma psicologia geral, dada sua diversidade de objetos e métodos que cada corrente teórica da psicologia reivindicava para si, desde a sua criação como ciência. Destaca que a psicologia já nasce dual, pois nasce no interior da filosofia, mas se apropria do método das ciências



naturais. Este dualismo instaurado, desde a sua origem, acompanha todo o percurso do seu desenvolvimento, todas as formulações teóricas até o momento em que Vigotsky empreende a sua análise.

Vigotsky pretendeu desenvolver sua pesquisa sempre fiel a uma compreensão materialista dialética, partindo do princípio fundante de que a realidade determina a experiência, “o objeto da ciência e seu método, e que é impossível estudar os conceitos de qualquer ciência prescindindo das realidades representadas por estes conceitos” (VIGOTSKY, 1999, p. 246). Nesse sentido, forma-se uma possibilidade de se construir uma psicologia científica a partir da análise crítica da psicologia em seu percurso histórico. É nesta direção que investe todo o esforço para desenvolver os conceitos necessários para uma metodologia que atinja tal fim. Vigotsky, fundamentado em Engels, pontua “que para a lógica dialética a metodologia das ciências é a metodologia da realidade” (Ibid., p. 246). Quando se classificam as ciências se estabelece a “hierarquia da própria realidade” (Ibid., p.246).

Vigotsky afirma que para se chegar a uma psicologia geral, é necessário que se compreenda e se assuma a dialética da psicologia, que ele define como “a ciência das formas mais gerais do devir tal como se manifesta no comportamento e nos processos do conhecimento, isto é, assim como a dialética da ciência natural é, ao mesmo tempo, a dialética da natureza, a dialética da psicologia é, por sua vez, a dialética do homem como objeto da psicologia” (Ibid., p. 247). Portanto, para o autor só é possível estudar o homem em sua dimensão histórica, através de uma compreensão materialista, histórica e dialética da realidade. Conclui que as funções psíquicas elementares ou naturais (sensação, percepção, memória involuntária, etc.) se transformam em funções psíquicas superiores (memória voluntária, atenção, pensamento, linguagem, afetividade, etc.) a partir das práticas sociais imersas na cultura, isto é, sustenta o papel dos aspectos social e cultural no processo de desenvolvimento. Tal concepção fornece o substrato a uma compreensão da educação como promotora de desenvolvimento, por meio do domínio da aprendizagem dos conteúdos e meios da cultura.

Afirma, ainda, que o

desarrollo cultural del niño sólo puede ser comprendido como un proceso vivo del desarrollo, de formación, de lucha y, en ese sentido, debe ser objeto de un verdadero estudio científico. Al mismo tiempo, ha de introducirse en la historia del desarrollo infantil el concepto de conflicto, es decir, de contradicción o choque entre lo natural y lo histórico, lo primitivo y lo cultural, lo orgánico y lo social. (VIGOTSKY, 1995, p. 302)

A elaboração realizada por Vigotsky do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é que nos permite compreender o lugar da educação e as tarefas de ensino e de aprendizagem nas instituições escolares e na comunidade, para o desenvolvimento humano integral. Cabe àquele indivíduo com mais experiência, no caso da escola, o professor e a professora, ensinar e auxiliar nas atividades em que os educandos necessitam de apoio para realizá-las, aquelas que estão situadas na ZDP, mas que em breve poderão realizar sozinhos, além de instigar novas aprendizagens que gerem novas necessidades mobilizando e motivando-os sempre a partir das relações externas, a partir das aprendizagens realizadas. Dado que

um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. Resumindo o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. (VIGOTSKY, 1991, p. 101-102)

Arias assinala que, possivelmente, a melhor definição para o que pensava Vigotsky sobre o desenvolvimento e formação das funções psicológicas superiores e o papel da cultura neste processo, seria um “conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio critico” (p. 168). Conforme sua análise, “a ideia de cultura es todo aquello que há construído el ser humano [...] lo que no se encuentra de forma natural en la naturaleza, sino que el hombre, lo tuvo que construir para poder adaptar-se al medio, adaptando al medio sus posibilidades” (2005, p. 170).

Neste sentido, cultura é tudo aquilo que foi construído pela humanidade como consequência de sua interação com a natureza para sobreviver e satisfazer suas necessidades básicas e culturais, e, de modo geral, o compromisso da educação é justamente fazer com que os indivíduos apreendam a cultura construída historicamente pela humanidade - tanto a educação da sociedade, família, comunidade, quanto à educação escolar, que trata de repassar

às novas gerações os conhecimentos científicos. Ambas as formas de educação estão intrinsecamente relacionadas, porém precisam ser tomadas na sua especificidade para que família (comunidade) e escola possam compreender, precisamente, o papel fundamental que cabe a cada uma na educação integral dos indivíduos em seus diferentes momentos da vida.

A partir de Vigotsky, Arias ressalta ainda que os homens no decorrer da sua existência desenvolveram a capacidade de memorizar e utilizar suas memórias, para criar e satisfazer novas necessidades e experiências, que permitiram também o ato de criar fantasias, ideias, comparar, generalizar e transmitir o que criaram para as novas gerações. Inclusive, em um dado momento, puderam fazer uso da língua escrita como um instrumento capaz de transmitir conhecimentos e formas de viver, de controlar e alterar a natureza, criando assim um modo específico e ímpar de produzir sua própria existência, produzindo cultura e ao mesmo tempo sendo produzido por ela, ou seja, o homem, em um determinado tempo de seu desenvolvimento, se tornou um sujeito histórico e social. Isso só foi possível porque o cérebro humano permitiu e permite uma série de conexões neuronais que, por sua vez, também são produtos da cultura (2005, p. 170-171, tradução nossa). Tal perspectiva nos faz compreender como, e em que medida, a educação formal ou informal impacta naqueles que, pelas mais diversas razões, tiveram seu desenvolvimento prejudicado ou são diagnosticados como dentro de um fator de risco de apresentarem alterações em seu desenvolvimento. Isso vale também para todas as manifestações de déficits, inclusive os transtornos e problemas afetivos e comportamentais.

Com efeito, o ato de ensinar deve ser necessariamente um ato consciente e intencional. A educação, de acordo com Vigotsky, é

la influencia e intervención planificadas, adecuadas al objetivo, premeditadas, conscientes, con los procesos de crecimiento natural del organismo. Por lo tanto, sólo tendrá carácter educativo el establecimiento de nuevas reacciones que en una o otra medida intervengan en los procesos de crecimiento y los oriente. No todos los nuevos vínculos que se cierran (forman) en el niño, por consiguiente, serán actos educativos. (2001, p. 124)

Cabe à escola, por intermédio do ensino, a transformação das funções psíquicas naturais em superiores, o controle da atenção e da memória, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, sendo que o papel do social e do cultural neste processo é a base possível para uma educação que produza o desenvolvimento. A aprendizagem dos conteúdos e meios da cultura são a garantia de uma educação integral que possibilite o acesso ao conhecimento mais complexo já produzido pela humanidade.

Ao concebermos a aprendizagem como promotora do desenvolvimento integral, atribuímos à escola e a sociedade um papel fundamental, o de humanizar, ou seja, educar e ensinar. À escola cabe prioritariamente o ensino dos conceitos científicos, da arte e da filosofia, por sua vez, a sociedade, incluindo aqui a família, cabe fundamentalmente à educação para as relações sociais, mediados pela cultura. Uma vez isso compreendido em sua profundidade, o acesso à formação integral oriunda de uma educação de qualidade transforma-se em uma das políticas públicas mais importantes para o desenvolvimento de uma sociedade, e torna-se, inclusive, o eixo central de articulação intersetorial com vistas a atingir um mesmo objetivo: desenvolver uma consciência social que prima pelo bem comum.

Para a psicologia histórico-cultural, “a realidade deve ser o ponto de partida e de chegada da psicologia” (GABORIT, 2011, p. 10), tratando-se, pois, de uma psicologia crítica e comprometida com a realidade. Uma psicologia crítica, em contraposição à positivista, na medida em que a “crítica” consiste num recuo da positividade, num recuo e reflexão daquilo que está posto. Ademais, a psicologia histórico-cultural não hesita em assumir posição ética e política, pois compreende que não há perspectiva teórica que seja neutra.

Essa carga política presente na psicologia histórico-cultural repousa, é claro, sobre sua concepção de fenômeno psicológico. Conforme tal teoria, o fenômeno psicológico necessariamente reflete a condição social, econômica e cultural da sociedade, de modo que o âmbito psicológico não preexiste ao ser humano. Tal fenômeno é interpretado como algo que apenas se funda na relação do sujeito com o mundo material, que é, por sua vez, produto da atividade humana. A psicologia histórico-cultural, dessa forma, dissolve uma falsa dicotomia entre indivíduo e sociedade ao não compreender a realidade social como algo exterior e estranho ao fenômeno psicológico. Indivíduo e sociedade não apenas possuem “contato” um com o outro, mas são produzidos um pelo outro. De acordo com tal perspectiva, a realidade social é, antes de tudo, constitutiva da forma como o ser humano aprende, trabalha, pensa, fala, age, se emociona, se relaciona consigo e com os demais homens: logo, a realidade social é constitutiva da forma como o homem percebe o mundo e a si mesmo.

## **2.6 Síntese das implicações educacionais das teorias da psicologia apresentadas**

Para compreendermos as consequências das teorias psicológicas às práticas educacionais, devemos partir de um questionamento muito elementar: o que implica na sociedade e na educação escolar a escolha desta ou daquela teoria da psicologia? Podemos

dizer que implica no modo como se compreende que cada indivíduo aprende, e, mais que isso, na concepção de educação da sociedade, pois, conforme a teoria que fundamenta a concepção de educação, serão desenvolvidas diferentes políticas educacionais, bem como diferentes práticas e metodologias.

Ressaltamos que a psicologia nunca deixou de se articular com a educação. No entanto, o fato de ela ter diferentes fundamentos teórico-filosóficos e uma ampla variedade de compreensão das funções psíquicas permitiu que se articulasse a diferentes propostas pedagógicas, alicerçadas nas mais variadas concepções de sociedade e de sujeito. O que resultam em definições diferentes de escola, educação e inclusive do papel do professor nesse processo. Que varia de professor animador, facilitador e aquele que ensina.

Os estudos de Piaget introduzidos na década de 1960 podem ser considerados neopragmáticos, um método ativo como o proposto pelo pragmatismo. Sartório observa que Piaget objetiva a “plena liberdade das crianças e do seu livre curso do seu processo educativo, [no qual] o professor deveria assumir a postura de animador, o que revela sua adesão ao espontaneísmo, ainda que esclarecesse que não se tratava de retirar das crianças a orientação necessária à compreensão de conceitos teóricos desenvolvidos no decorrer de séculos” (SARTÓRIO, 2010, p. 214).

De certo modo, embora tenham postulados diferenciados acerca da inteligência, para Piaget, Dewey e Skinner, a escola seria um local organizado para permitir o livre desenvolvimento de seus educandos, que, em certo aspecto, deveria ser neutro em relação aos acontecimentos sociais, e onde o professor é um animador, mediador ou facilitador. Essa posição impactou as políticas educacionais e curriculares, sendo assumida pelos organismos internacionais após meados do século XX, que passam a indicar seus pressupostos nos documentos orientadores da educação.

O contraponto a essas teorias é o enfoque histórico-cultural, que possui em Vigotsky seu principal idealizador. Tal perspectiva, atribui à escola e à educação a responsabilidade pelo desenvolvimento humano, e compreende que o papel do professor é ensinar e transmitir conhecimentos mais complexos, uma vez que, sem o contato com a cultura, arte, filosofia e conhecimentos científicos, não há desenvolvimento humano integral. Pois, conforme esclarece Martins, o “processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática social” (2011, p. 213), ou seja, pelo acesso ao conhecimento possibilitado pelas práticas de ensino desenvolvidas na escola. São os processos educativos de maior qualidade (orientados pedagogicamente na escola) e os processos educativos

promovidos pela sociedade (inicialmente no ambiente familiar) que poderão, juntos, fornecer as condições de desenvolvimento integral e acesso aos comportamentos mais complexos para todos, independentemente das condições biológicas ou naturais de cada indivíduo.

Neste capítulo que ora encerramos, procuramos apresentar em linhas gerais as teorias da psicologia que mais estão articuladas à educação nos países envolvidos neste estudo, e quais as implicações destas teorias na formulação de políticas educacionais. No próximo capítulo, dicorreremos sobre os processos históricos e culturais de Cuba de 1960 até o final da década de 1990, detalhando as políticas educacionais, sua relação com a psicologia, economia e política, bem como os conceitos que fundamentam as concepções pedagógicas.

### CAPÍTULO 3

#### **Brasil: política, economia, educação e psicologia**

Neste capítulo, desenvolveremos em linhas gerais o processo histórico vivido no Brasil entre 1960 e 1990, procurando debater os principais aspectos políticos e econômicos e sua relação com as políticas públicas educacionais do governo federal, e o lugar da psicologia nesse contexto. Escolhemos agrupar os períodos históricos considerando as datas de promulgação das leis que regem a educação brasileira, 1961, 1971 e 1996, por compreendermos que sintetizam as transformações ocorridas no âmbito educacional no decorrer destes quarenta anos. Ficando subdivididas da seguinte maneira: o primeiro período (1960-1970), da euforia pré-revolucionária à ditadura militar; o segundo período (1971-1995), da pedagogia tecnicista a pedagogia das competências; e o terceiro período (1996-1999), consolidação do neoliberalismo.

O Brasil, entre as décadas de 1960 a 1990, passou por momentos decisivos de desenvolvimento. Dada sua localização geográfica e riquezas naturais, sempre esteve na mira de países imperialistas e foi considerado, após a Segunda Guerra Mundial, como estratégico para a organização política e econômica internacional. No período analisado, o país dobra sua população, passa de 71 milhões em 1960, para 169 milhões no ano 2000, sofre com uma Ditadura Militar<sup>14</sup> que dura mais de vinte anos, enriquece e se desenvolve, mas, contraditoriamente, transforma-se em um país extremamente desigual, tanto no que se refere à distribuição da renda<sup>15</sup> como no acesso educação e outros bens sociais<sup>16</sup>. Esse desenvolvimento desigual se confirma, ainda, através de índices chocantes apresentados pelo

---

<sup>14</sup> Esclarecemos que optamos por utilizar no texto apenas Ditadura Militar, embora tenha tido ativa participação civil no golpe e posteriormente nos anos que sucederam 1964 até 1989, inclusive com civis ocupando a vice-presidência.

<sup>15</sup> O emprego formal cresceu entre os anos de 1990 e 2000 em todas as regiões geográficas. Entretanto, a renda média (medida em salários mínimos) diminuiu no período. Destaca-se o fato de que a região Nordeste apresentava a menor renda média no início da década dos 90 entre as regiões brasileiras e permaneceu nesta posição ao final da mesma. [...] De um modo geral, a desigualdade total de renda aumentou durante a década de 90, período de grandes inflexões na economia e mudanças estruturais no mercado de trabalho. (SOARES, 2007)

<sup>16</sup> Em 1999 a média de estudos de pessoas autodeclaradas brancas era de sete anos, e de negras era de menos de cinco anos (PNAD); a taxa de analfabetismo 1999 era de 13,3%, entre as pessoas brancas era de 8,3%, e pessoas negras era de 19,8% (IPEA, 2006). Em 2000, apesar da quase universalização do acesso à escola das crianças de 10 a 14 anos, 5,9% (mais de um milhão) ainda eram analfabetas, e 77,8% delas residiam em municípios com até 100 mil habitantes. Embora tenham caído para todos os grupos de cor, as taxas de analfabetismo ainda são, neste período, duas vezes mais elevadas para as crianças pretas ou pardas (9,9% e 8,5%) do que para as brancas (3,0%). Os resultados revelam que, apesar de a média de anos de estudo ter aumentado de forma generalizada na última década, as desigualdades raciais permanecem. Em 2000, a população branca tinha em média 6,6 anos de estudo, enquanto a de cor preta, 4,6 anos, e a parda, 4,9 anos. (IBGE 2000)

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD): “em 1998, cerca de 14% da população brasileira vivia em famílias com renda inferior à linha de indigência e 33% em famílias com renda inferior à linha de pobreza. Deste modo, [...] cerca de 21 milhões de brasileiros podem ser classificados como indigentes e 50 milhões como pobres” (BARROS et al., 2000, p. 124).

Os dados brasileiros, ao final da década de 1990, são o resultado de uma economia capitalista dependente. Conforme Marini, essa organização da economia traduz aspectos

de una realidad que nunca podrá desarrollarse, por su estructura global y su funcionamiento, de la misma forma como se han desarrollado las economías capitalistas llamadas avanzadas. Por lo tanto lo que se tiene, más que un precapitalismo, es un capitalismo sui generis que sólo cobra sentido si lo contemplamos en la perspectiva del sistema en su conjunto, tanto a nivel nacional como, y principalmente, a nivel internacional. (1973, p. 108)

Considerando a dimensão da importância da questão do desenvolvimento dependente, as políticas educacionais no Brasil serão analisadas sob a complexidade dialética que permite a compreensão das contradições e as dificuldades do desenvolvimento brasileiro, sem “mistificar a economia capitalista internacional, e acreditar que essa economia poderia ser diferente do que realmente é” (MARINI, 1973, p. 120, tradução nossa). Dividimos os processos históricos em três períodos, para que possamos desenvolver melhor este trabalho e compreender as diferentes matizes das políticas educacionais, a partir do recorte temporal desta pesquisa, organizados em função da promulgação das diferentes edições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961, 1971, 1996). O primeiro período compreende os anos de 1960 a 1970: da euforia pré-revolucionária à ditadura; o segundo período segue de 1971 a 1995: dos anos de chumbo a redemocratização do país; e o último e terceiro período se inicia em 1996 e termina em 1999: a consolidação do neoliberalismo.

### **3.1 Primeiro período (1960-1970): Da euforia pré-revolucionária à Ditadura Militar**

No início da década de 1960, Celso Furtado afirma que o país vivia o que ele chamou de uma pré-revolução, na introdução do livro *A pré-revolução brasileira*. Para ele, a economia do Brasil



alcançou um grau de diferenciação – o que é distinto do nível convencional de desenvolvimento medido pela renda per capita – que permitiu transferir para o país os principais centros de decisão de sua vida econômica. [...] O Brasil está repetindo, até certo ponto, a experiência do Japão em décadas anteriores: *a conquista da autodeterminação no plano econômico* ainda em fase caracterizada por um nível de renda per capita típico de país subdesenvolvido. (p. 9, 1962, grifo nosso)

Há uma chamada euforia desenvolvimentista e uma efervescência nas universidades e nos centros da intelectualidade do país, no início dos anos 60. Furtado afirma que escreveu o livro para ser lido por jovens universitários, que, conforme sua compreensão, encontravam-se ávidos de discussões a respeito do futuro econômico e político do país, que vislumbrava a possibilidade de superar o caráter dependente em que toda a América Latina se encontrava. Nesse período, em 1961, tem-se a aprovação da nova legislação educacional. Porém, para se compreender o processo histórico que influenciou direta ou indiretamente a nova legislação, necessitamos de uma retrospectiva. Por isso, iniciaremos com uma breve elucidação histórica dos fatos que perpassaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que impõe um recuo histórico até a década de 1940, quando foi proposta a elaboração de uma nova legislação da educação nacional. A retrospectiva também nos auxiliará na compreensão do momento de euforia desenvolvimentista aludida por Furtado no início da década de 1960.

O fim da Segunda Guerra Mundial coincidiu com a queda do Estado Novo.<sup>17</sup> Getúlio Vargas aproxima-se dos campos da esquerda e, assim, incomoda a elite dominante, sendo forçado a renunciar em outubro de 1945. Assume o General Eurico Gaspar Dutra, eleito pelo Partido Social Democrático (PSD), com apoio do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), e permanece no governo de 31 de janeiro de 1946 a 1º de janeiro de 1951. O país vivia um processo de redemocratização com a ascensão dos movimentos populares. Nesse cenário, em 1946, de acordo com Saviani, havia um aparente

clima de paz e democracia que se respirava ao término da Segunda Grande Guerra, viabilizado pelo amplo arco de aliança antifascista. Na medida em que a vitória sobre o nazismo colocou do mesmo lado as potências capitalistas e a União Soviética, reforçou-se a perspectiva de colaboração das classes no interior das sociedades nacionais. Daí as propostas de aliança das esquerdas com setores da burguesia nacional. (2011, p. 277/278)

Ainda conforme Saviani, esse clima de paz e a aliança antifascista esmaeceram a “marca ditatorial do regime do Estado Novo” (2011, p. 278), Getúlio, antes de entregar o governo em

---

<sup>17</sup> Nome dado ao período da ditatorial que Getúlio Vargas governou o Brasil de 1937 a 1945.

1945, consegue manobrar a burocracia estatal, tem entrada com as altas oligarquias e com a alta oficialidade, traz para junto de si os trabalhadores e dá início ao processo de democratização. Surgem grandes manifestações públicas a seu favor, conhecidas como “queremismo”, e a palavra de ordem é “Constituinte com Getúlio”, movimento que ele irá capitalizar posteriormente para se eleger presidente novamente em 1951.

Cabe lembrar que estamos no início da Guerra Fria e já se iniciou o ataque a tudo que pudesse se caracterizar como apoio ao bloco soviético. Nessa direção, em 1947 cassa-se o registro do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e sua bancada de 14 parlamentares é colocada na ilegalidade (PALMA FILHO, 2005).

Neste período de redemocratização, houve a promulgação da nova Constituição brasileira, em 18 de setembro de 1946. Apesar das políticas educacionais, Saviani comenta que, na Constituição de 1946,

restabelecem-se elementos que integram o programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova. Sendo que alguns deles já haviam figurado na Constituição de 1934: a exigência de concurso de títulos e provas para o exercício do magistério (artigo 168, inciso VI); a descentralização do ensino (artigos 170 e 171); o caráter supletivo do sistema federal (artigo 170, parágrafo único); a cooperação da União com os sistemas dos estados e Distrito Federal (artigo 171, parágrafo único); a vinculação orçamentária de um percentual dos impostos destinados à educação na base de pelo menos 20% dos estados, Distrito Federal e municípios e 10% da União (artigo 169); a assistência aos alunos necessitados tendo em vista a eficiência escolar (artigo 172); a criação de institutos de pesquisa junto às instituições de ensino superior (artigo 174, parágrafo único); a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (artigo 5º, inciso XV, alínea d). (2011, p. 281)

Saviani (2011) também assinala que o artigo 5º previa a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) para a educação nacional. O então Ministro Clemente Mariani compôs uma comissão<sup>18</sup> para elaborar o anteprojeto, presidida por Lourenço Filho, constituíram-se três subcomissões com uma maioria evidente de participantes do movimento da Educação Nova ocorrido na década de 1930<sup>19</sup>, somente dois representavam os educadores

---

<sup>18</sup> Subcomissão do ensino primário, tendo como presidente Almeida Junior e integrada por Carneiro Leão, Teixeira de Freitas, Celso Kelly e Coronel Agrícola da Câmara Lobo Bethlem; do ensino médio, com Fernando de Azevedo (presidente), Alceu Amoroso Lima, Arthur Filho, Joaquim Faria Góes e Maria Junqueira Schimidt; do ensino superior, com a participação de Pedro Cálmon (presidente, além de vice-presidente da Comissão Geral), Cesário de Andrade, Mário Paula de Brito, padre Leonel Franca e Levi Fernandes Carneiro. Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira não puderam integrar a comissão, mas colaboraram com o texto. (SAVIANI, 2011)

<sup>19</sup> O Movimento escolanovista reivindicava uma reforma educacional, preconizava uma escola ativa, com o aluno no centro do processo, defendiam a educação como uma função prioritariamente pública e a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade, além da descentralização da União para os estados e municípios e a autonomia da função educacional, proporcionando maior liberdade às escolas, consideram que a educação não é uma

católicos. Assim, em 1946 inicia-se a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que, surpreendentemente, será aprovada 17 anos depois em 1961.

Nesse período há um debate intenso entre as escolas católicas e privadas e os defensores da escola pública. O discurso se acirra mediante uma suposição das instituições confessionais e privadas de que a ampliação da escola pública como um dever do Estado acabaria com os estabelecimentos de ensino não públicos, embora não tenha havido em nenhum momento a menção a esta possibilidade. Esse é um dos pontos decisivos que impede o projeto de lei ser apreciado e votado de forma mais ágil.

Saviani explica que, os renovadores que compunham majoritariamente as comissões eram partidários da descentralização do ensino para os estados, tendo o sistema federal um caráter supletivo, isto é, complementar financeiramente e criaria diretrizes nacionais que orientassem os sistemas estaduais e ou municipais. Em função disso, é proposto um Conselho Nacional de Educação com poder decisório e deliberativo, mas essa atribuição foi alterada pelo então Ministro Clemente Mariani, acomodando a coalizão conservadora do Governo Dutra. Mariani entregou o documento na Câmara e Gustavo Capanema, ex-ministro de Educação e Saúde do governo de Vargas, compreendeu que era uma expressão política antigetulista, que a lei não tinha nada de pedagógico e reagiu firmemente contra a proposta da nova lei (SAVIANI, 2011).

O Governo Dutra a partir de 1947 se reorganiza e dá espaço para os conservadores, Cunha e Fernandes comentam que tal medida trouxe a União Democrática Nacional<sup>20</sup> (UDN) para o governo e eles assumiram “vários ministérios, inclusive o da educação. No mesmo movimento, os parlamentares comunistas tiveram seus mandatos cassados e postos na clandestinidade, o que lhes impediu de repetir, na gestação da LDBEN, o protagonismo da Constituinte, especialmente a aliança com os liberais” (CUNHA e FERNANDES, 2012, p. 852). O relator do projeto na Câmara foi o ex-ministro Gustavo Capanema, que teceu severas e extensas críticas que corroboraram para o arquivamento do projeto, apenas retornando à

---

modelação do indivíduo, mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de “dentro para fora” substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentais, como “funções vitais” e não como “processos em si mesmos”, ela os subordina à vida, como meio de utilizá-la e de satisfazer as suas múltiplas necessidades materiais e espirituais. A escola deve oferecer à criança um meio vivo e natural, “favorável ao intercâmbio de reações e experiências”, em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada “ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convém aos seus interesses e às suas necessidades”. De certo modo é possível afirmar que as influências do movimento da escolanovista ou renovador como é chamado permanecerá por muitas décadas. O manifesto na íntegra pode ser acessado em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>.

<sup>20</sup> Partido político criado em 1945, conservador que defendia o liberalismo clássico, fazia oposição veemente a Getúlio Vargas.

pauta em 1957, dez anos depois (SAVIANI, 2011).

As forças políticas neste período já são outras. Em 1950, com o apoio do Partido Social Progressista (PSP) e de setores dissidentes do Partido Social Democrático (PSD), Getúlio Vargas concorre às eleições presidenciais pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e se elege com 48,7% dos votos, derrotando Eduardo Gomes, representante da elite conservadora, pela União Democrática Nacional (UDN). A eleição foi marcada pela discussão do papel do Estado. De um lado, Eduardo Gomes defendia a diminuição da função estatal, do outro, Getúlio propunha um modelo de um Estado presente articulado com os setores da burguesia.

De acordo com Fausto (1995), Getúlio Vargas, ao assumir em janeiro de 1951, estabelece um governo populista e conservador: controla os trabalhadores através das alianças com seus dirigentes e defende ideias nacionalistas, que em princípio são pela industrialização do país, em certa medida, independente do capital internacional, caracterizado pelo capital estadunidense. Vargas investiu nos setores de energia, comunicação e transporte, colocando o Estado como controlador desses segmentos considerados estratégicos para o país. Tomou posse com apoio das Forças Armadas, mas as relações políticas de seu governo não foram tranquilas, pois havia entraves políticos gerados pela contraditória base de apoio, aliados à pressão internacional e a uma crise econômica com altas taxas inflacionárias, além de várias greves históricas. Vale destacar que, neste cenário, João Goulart (Jango) assume o Ministério do Trabalho e consegue atuar como um mediador entre o Estado, empresas e os trabalhadores, e negocia para que sejam encerradas grandes greves. Essa atuação junto aos trabalhadores lhe renderia um bom apoio posteriormente. A oposição em nível federal era composta pela maioria dos integrantes da UDN, pequenos partidos e a grande imprensa, desse grupo se sobressaía Carlos Lacerda que, através de seu Jornal Tribuna da Imprensa, iniciou ampla campanha antigetulista. Em 1954, há uma agitação entre os militares, e Getúlio recompõe seu ministério, nomeando até alguns anticomunistas assumidos, com vistas a acalmar os conservadores, e João Goulart é substituído no Ministério do Trabalho. De todo modo apesar de uma mudança ministerial mais conservadora, Vargas adota cada vez mais um discurso que se choca com os interesses das elites, propõe aumento salarial de 100% para reparar perdas em função da inflação, mas, até então, a oposição não possuía um motivo conclusivo para derrubar o governo, até ocorrer a tentativa de assassinato de Carlos Lacerda, cuja idealização foi atribuída a Getúlio, que acabou deixando como vítima um major da aeronáutica. Com isso, o governo perde o apoio das Forças Armadas e, em 24 de agosto de 1954, Getúlio se suicida, deixando uma carta-testamento. Fausto, ao analisar o suicídio de Getúlio, comenta

que a carta

aponta como responsáveis pelo impasse que chegara os grupos internacionais aliados aos inimigos internos. Afirmava que eles se opunham às garantias sociais dos trabalhadores, às propostas para limitar os lucros excessivos, à defesa das fontes fundamentais de energia, corporificadas na Petrobrás e na Eletrobrás. Afirmava ainda a carta que, enquanto o lucro das empresas estrangeiras alcançava 500% ao ano, o Brasil era obrigado a recuar, sob violenta pressão, em medidas tomadas para sustentar o preço internacional do café. [...] O suicídio de Getúlio teve efeito imediato. A massa saiu às ruas em todas as grandes cidades, atingindo os alvos mais expressivos de seu ódio: caminhões que carregavam a edição do jornal antigetulista O Globo foram queimados e teve a tentativa de tomar de assalto a representação diplomática dos Estados Unidos no Rio de Janeiro. (1995, p. 410)

O Brasil vivia uma tensão e pressão internacional para se submeter aos interesses estadunidenses. Ainda conforme Fausto (1995), a eleição presidencial de 1955 foi marcada por forte disputa, e o resultado mostra que Juscelino Kubitschek (JK) venceu por uma pequena margem, e João Goulart, que era seu vice, teve um pouco mais de votos que ele, fato que lhe conferiu prestígio<sup>21</sup>. Após grande pressão, a posse foi efetivada em janeiro de 1956. O governo de JK foi embalado por um crescimento econômico que trouxe certa estabilidade ao país. A cúpula das Forças Armadas estava disposta a manter o apoio ao governo democraticamente eleito, desde que se respeitassem os limites da ordem interna e o combate ao comunismo. O governo JK propôs o Programa de Metas que abrangia 31 objetivos de diversas áreas, entre elas: energia, transporte, alimentação, indústrias de base, educação e a construção de Brasília. Criou alguns órgãos governamentais novos, como a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), subordinado ao Ministério da Educação. A política econômica era nacional-desenvolvimentista, uma política econômica que combina o “Estado, a empresa privada nacional e o capital estrangeiro para promover o desenvolvimento, com ênfase na industrialização. Sob esse aspecto, o governo JK renunciou os rumos da política econômica realizada, em outro contexto, pelos governos militares após 1964” (FAUSTO, 1995, p. 427).

O programa de JK, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), procurou

realizar de um golpe a instalação de um conjunto amplo e diversificado de

---

<sup>21</sup> A eleição para presidente e vice-presidente, à época, eram independentes, era possível votar em um presidente de um partido e no vice-presidente de outro.

setores industriais, modificando radicalmente a estrutura produtiva do país. Isso foi realizado por meio da expansão dos investimentos das empresas estatais (energia elétrica, petróleo, rodovias, portos etc.), das companhias de capital privado nacional (autopeças, têxteis, alimentícias etc.) e das corporações multinacionais (setor automobilístico, farmacêutico, metal-mecânico). (2010, p. 9)

Boris Fausto assinala que o resultado foi um crescimento, de 1955 a 1961, de 80% do valor da produção industrial, descontada a inflação, sendo que eletricidade e comunicações cresceram 380%, e material de transporte, 600%. De 1957 a 1961, o PIB cresceu uma média anual de 7%. Houve um crescimento intenso da indústria automobilística, em detrimento de incentivos ao transporte coletivo, como consequência, a rede ferroviária foi abandonada, e o Brasil se tornou cada vez mais dependente da extensão e conservação das rodovias e do uso dos derivados do petróleo na área de transportes. O governo de JK foi caracterizado pelo otimismo, crescimento, e grandes realizações, cujo maior exemplo foi a construção de Brasília para ser a futura capital federal. Contudo, deu-se um declínio na balança de pagamentos a partir de 1956, atingindo o nível mais preocupante em 1957, acompanhado de um aumento da inflação, que em 1959 atingiu 39,5%. O gasto do governo foi um dos itens que contribuíram para o crescimento da inflação, destacando-se a construção de Brasília, reposições salariais aprovadas pelo Congresso, queda dos termos de intercâmbio, compra de café através de emissão de papel moeda, para sustentar os preços em declínio e o crédito fácil concedido ao setor privado (1995, p. 432).

Os investimentos das multinacionais concentraram-se, na década de 1950, em setores voltados para o mercado interno e acabaram tendo efeito líquido negativo em termos de geração de divisas. A capacidade de importar tornou-se dependente do dinamismo das exportações concentradas em commodities minerais e agrícolas, e o Brasil ainda enfrentou o protecionismo dos países centrais (IPEA, 2010, p. 9).

Nesse cenário, o Brasil e os demais países latino-americanos

não tiveram acesso nem à doação de recursos por meio de um Plano Marshall (1947-1952) nem a uma economia regional em construção apoiada pelo acesso privilegiado aos mercados dinâmicos (inicialmente Comunidade Econômica Europeia e, mais tarde, integração comercial dos países asiáticos). A Aliança para o Progresso (1961-1970), após a revolução cubana, apresentou contribuição restrita para o crescimento da região. Assim, o financiamento externo tornou-se muito dependente da expansão do investimento direto das multinacionais dos Estados Unidos, da Europa e, posteriormente, do Japão, dadas as dificuldades para se expandir as exportações predominantemente de bens primários (IPEA, 2010, p. 9)

Como consequência dessa dependência fundamentalmente do imperialismo estadunidense, no que diz respeito às políticas educacionais do país, é importante salientar o acordo de cooperação técnica assinado entre o Brasil e os Estados Unidos, em junho de 1956, o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), que tinha como objetivo a melhoria dos primeiros anos de escolarização. De acordo com Paiva e Paixão (2000), embora o projeto tenha se desenvolvido em Minas Gerais, quem representava o Brasil no acordo era o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), presidido por Anísio Teixeira, defensor da Escola Nova, sendo que o governo do estado de Minas Gerais figurava no convênio somente como o local de execução do projeto-piloto. O programa teve duas fases. A primeira foi gerida pela *Internacional Cooperation Administration* (ICA) chamada de Ponto IV, tinha como pano de fundo a política adotada por Truman, então presidente dos Estados Unidos: impedir a expansão do bloco socialista. Para os Estados Unidos as ações de cooperação eram consideradas uma questão de segurança nacional. A segunda fase foi coordenada pela USAID e baseou-se na “Aliança para o Progresso”, assinada em Punta del Este, proposta por Kennedy em agosto de 1961, cuja temática tratamos em capítulo anterior.

Cabe ressaltar que a cooperação não foi aceita pacificamente mesmo entre alguns setores conservadores, dado o forte traço nacionalista brasileiro da época. Houve resistência ao programa desde o início, proveniente também de setores progressistas da sociedade, e, no início, dos educadores católicos. Conforme Paiva e Paixão (2000), Almeida Cunha, representante da Igreja Católica, conclamava que os educadores católicos deveriam se manter alertas de forma a garantir e preservar as tradições cristãs, tendo tomado precauções para que só fossem transmitidas técnicas de ensino<sup>22</sup>. A direção do PABAE realizou as alterações exigidas pelos representantes católicos, retirando a filosofia da educação, que supostamente poderia transmitir os valores norte-americanos e, com isso, a oposição dos cristãos diminuiu. Porém no Instituto de Educação, onde ocorreu a ação-piloto, durante toda a vigência do programa, a resistência permaneceu, a ponto de podermos dizer que foi criada uma escola dentro de outra escola, inclusive com espaços distintos: a administração não cabia ao Instituto

---

<sup>22</sup> O Padre Álvaro Negromonte em 1957, afirmou que temia que o programa passasse para as professoras filosofia e modos de vida diferentes dos modos cristãos. Por razões semelhantes, Cunha e Negromonte também participaram ativamente da oposição às ideias escolanovistas na década de 1930. Os embates entre os educadores católicos que, em sua maioria, possuíam vínculo com as escolas confessionais, foram amenizados após a coordenação do PABAE, assumir que não trabalhariam a disciplina de Filosofia da Educação em seus cursos de formação, nas duas vezes em que isso ocorreu os ministrantes eram católicos e brasileiros. Além disso, o PABAE articula a vinda de Fitzpatrick, que é apresentado no Brasil, pelos meios de comunicação como autor de livros como: *Fundamentos para a Educação Cristã*, *Explorando a Teologia da Educação*, *O Colégio Católico no Mundo de Hoje*, *Filosofia da Educação*, entre outros (PAIVA e PAIXÃO, 2000).

e os professores participantes do programa recebiam remuneração, materiais e tratamento diferenciados. O estado de Minas Gerais e o Instituto de Educação acabaram se tornando apenas executores do convênio e não participavam das principais decisões como inicialmente previam, o que causou mais desconforto na direção do Instituto gerando novas críticas ao programa.

No campo econômico em 1957, a crise econômica se acentua. Fausto (1990) explica que o governo JK esboça um plano para enfrentá-la, mas as reações foram contrárias: a proposta de restringir o crédito para os industriais provocou protestos em São Paulo, os trabalhadores não apoiavam porque, embora não recaísse diretamente sobre eles o ajuste, pairava no ar a ideia de que o programa de estabilização vinha associado ao imperialismo, além dos dirigentes sindicais e os trabalhadores temerem sofrer com essas novas restrições. O governo consultou o FMI sobre o plano de estabilização, porque previa um empréstimo de 300 milhões de dólares dos Estados Unidos. Os setores mais à esquerda não aprovavam qualquer acordo internacional, somente os setores conservadores (a UDN entre eles), porém eles não eram da base de apoio de JK. Não havendo o acordo, o governo rompe com o FMI e abandona o plano de estabilização. O PTB e setores da esquerda apoiaram a decisão. O PCB, que havia saído da clandestinidade, fez-se presente nas manifestações de apoio a JK, que teve apoio também da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e da cúpula militar.

Com esse panorama, o anteprojeto da LDBEN volta a tramitar na Câmara em 1957, depois de permanecer anos na Comissão de Educação e Cultura da casa. Só houve uma menção a ele em 1956, quando o deputado padre Fonseca Silva, acusou em discurso Anísio Teixeira, do (INEP), e o relator do projeto original, Almeida Junior, de serem contra os interesses dos estabelecimentos confessionais de ensino, chegando ao cúmulo de aproximar o pragmatismo de Dewey ao marxismo, acusando Anísio Teixeira e Almeida Junior de serem comunistas, a despeito de Anísio Teixeira ter tentado mostrar a diferença entre sua visão de educação e dos marxismos, reiterando a exaustão que nunca defendeu o monopólio estatal (SAVIANNI, 2011). Sob esta incoerência de tratar igualmente o pragmatismo com o marxismo, reacende-se o conflito entre escola privada e escola pública.

Os proprietários das escolas privadas se deixaram guiar pela Associação das Escolas Católicas (AEC) e pela Igreja, pois foi conveniente manter os seus interesses na exploração da educação como mercadoria sob os valores morais da Igreja Católica. Em função disso,

aceitaram a liderança da AEC na luta contra o suposto monopólio do ensino



pelo Estado. Na realidade, por meio do argumento da liberdade de ensino, o que essa instituição buscava era: “Assegurar às empresas particulares de ensino condições econômicas pela possibilidade de subvenções substanciais, sem as quais elas não poderiam sobreviver, em virtude do crescente empobrecimento da classe média e da nascente preferência do proletariado urbano pelo ensino técnico” (MOREIRA, 1960, p. 289). (CUNHA e FERNANDES, 2012, p. 852).

Em janeiro de 1961, termina o governo de JK, e a polêmica em relação à LDBEN não se define. Conforme Fausto (1995) nas eleições de 1960, havia o discurso populista de Jânio Quadros, apoiado pela UDN, contra negociatas e corrupção, aliado às esperanças da elite antigetulista, de setores da classe média e dos trabalhadores que se viam atingidos pela alta do custo de vida. O General Lott concorre pela coligação PSD/PTB (com João Goulart como vice), Ademar de Barros do Partido Social Progressista (PSP) Com mais de 11 milhões de eleitores, o Brasil vive a última eleição direta para presidente até 1989, que teve o seguinte resultado: Jânio com 48%, Lott com 28% e Ademar com 23%. João Goulart elegeu-se vice apesar da derrota de Lott. Assim, iniciou-se uma reorganização arriscada nascida desta combinação apelidada de Jan-Jan. O governo aliou medidas mais à esquerda com medidas simpáticas aos conservadores, o que acabou não agradando nenhum grupo. A política externa adotada irritou a UDN que achou que chegaria ao poder. Além disso, havia ocorrido um fato latino-americano importante, a Revolução Cubana, em 1959. Após um período de euforia geral com a derrubada da ditadura de Batista, Fidel Castro no comando da Revolução tende à aliança com a União Soviética, e os anticomunistas ficam receosos de que se pudesse inspirar revoluções na América Latina. Além disso, ainda de acordo com Fausto,

Jânio estivera em Cuba em março de 1960, expressando de forma cifrada uma vaga simpatia pelo regime de Fidel Castro. Como presidente, provocou a fúria dos conservadores ao condecorar o companheiro de Fidel, Che Guevara, com a Ordem do Cruzeiro do Sul. Não havia neste gesto qualquer intenção de demonstrar apoio ao comunismo. Ele simbolizava para o grande público a política externa independente que Jânio começara a pôr em prática. Essa política, colocada nas mãos insuspeitas do Ministro do Exterior, Afonso Arinos de Melo Franco, consistia na busca de uma terceira via para o Brasil entre os dois grandes blocos, capitalista e comunista, em confronto. (1995, p. 439)

No panorama internacional, houve mais de uma vez a tentativa de integração em blocos regionais, em 1960 foi criada a Associação Latino Americana de Livre Comércio (ALALC),

inspirada pelas ideias da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e pela recém criada Comunidade Europeia. O desafio da ALALC era viabilizar um mercado interno regional integrado capaz de superar a forte dependência das estruturas econômicas de cada país da região em relação aos determinantes do mercado mundial definidos, fundamentalmente, pelos países desenvolvidos. (IPEA, p. 12/13)

Todavia, esse mercado regional integrado não se efetivou e, por conseguinte, não contribuiu para alavancar as economias dos países latino-americanos. Fausto (1995) observa que o governo de Jânio optou por um pacote ortodoxo de estabilização, envolvendo forte desvalorização cambial, contenção de gastos públicos e da expansão monetária. Os subsídios para a importação de trigo e petróleo foram reduzidos, ocorrendo uma alta de 100% no preço do pão e dos combustíveis. As medidas foram bem recebidas pelos credores do Brasil e pelo FMI. O Clube de Haia, constituído pelos credores europeus, assim como os credores norte-americanos, reescalaram a dívida brasileira em 1961. Novos empréstimos foram contraídos dos Estados Unidos, com apoio do presidente Kennedy. Jânio era encarado como uma via para impedir que o maior país da América Latina escorregasse pelo caminho do comunismo. No entanto, em agosto de 1961, após 7 meses de mandato, Jânio Quadros renuncia à presidência.

Nunca se soube ao certo a razão exata da sua renúncia. Imagina-se que ele queria que houvesse um pedido massivo para que ele ficasse. Assim, o vice João Goulart deveria automaticamente assumir a presidência. No entanto, Fausto (1995), explica que se criou um impasse, porque parte dos militares e os conservadores viam em Jango uma possibilidade de aproximação com o comunismo e a encarnação de uma suposta república sindicalista. Por isso, provisoriamente, assume o governo federal o presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzili, até que se desatasse o impasse. Jango se encontrava ausente em visita à China comunista. O congresso, em sua maioria, oposição a Jango, encontrou uma solução: passou o sistema brasileiro de presidencialista para parlamentarista e Jango assumiu, com aval dos militares, mas com poderes reduzidos, em 7 de setembro de 1961.

Jânio Quadros, em seu curto governo, de acordo com Góes, “assinou um convênio com a Igreja Católica criando o MEB – Movimento de Educação de Base” (CUNHA e GÓES, 1985, p. 12), que visava à alfabetização de adultos. O Brasil em 1960 tinha uma população de 71 milhões de habitantes, dos quais 39,5% eram analfabetos. Após sua renúncia, o governo parlamentarista de Jango continuou com o propósito na educação de expandir e aprimorar a rede escolar, enfrentar o analfabetismo, estender os benefícios da cultura para todos, incentivar a criação intelectual, artística e científica, e atingir as metas estipuladas em Punta

del Este (mencionados no capítulo I). Em 1962, com a crise econômica se acentuando, o governo ainda tentou duas medidas de ordem educacional, Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo e o Programa de emergência para o Ensino Primário, mas não passaram de intenções, pois nem sequer se foram iniciadas.

Nesse período, no tocante ao analfabetismo, não foram poucas as tentativas de diminuição. A maioria das iniciativas, surgidas entre 1960 e 1961, foram regionalizadas e vieram dos movimentos populares, fortalecidos nessa fase. Destacamos alguns: em Recife, o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Natal, com a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em nível nacional e ligado a setores progressistas da Igreja Católica o Movimento de Educação de Base (MEB), e na União Nacional dos Estudantes (UNE), o Centro Popular de Cultura (CPC). O MCP foi estruturado na prefeitura de Recife quando Miguel Arraes era prefeito. Um dos departamentos do MCP era o de pesquisa, ocupado por Paulo Freire, nesse movimento nasce o método Paulo Freire para a educação de adultos. Foi adotado em nível nacional, oficialmente como proposta do governo federal. O MEB foi o único movimento que sobreviveu ao Golpe Militar, porque como dissemos anteriormente ele tinha um convênio assinado com a União de 1961 até 1965.

Cabe ressaltar que em novembro de 1961, há uma investida dos empresários que durará por dez anos e influenciará na educação, é a criação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). Saviani explica que tal instituto articula-se

com empresários multinacionais e com a Escola Superior de Guerra (ESG), via generais Heitor de Almeida Herrera e Golbery do Couto e Silva [...] [O IPES] desenvolvia doutrinação por meio da guerra psicológica fazendo uso dos meios de comunicação de massa. [...] contava com financiamento de grandes empresas nacionais e multinacionais. E para realizar suas atividades foi estruturado em setores de trabalho, sendo um deles o educacional. [...] Destacam-se dois importantes eventos organizados pelo IPES: o simpósio sobre a reforma da educação [1964] e o Fórum “A educação que nos convém” [1968]. (2011, p. 342/343)

É nesse quadro de turbulência política e econômica que os debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) se intensificam. De acordo com Saviani (2011), surgiram inúmeras publicações que discutiam o tema, tanto as da Igreja Católica como as dos grandes jornais e revistas especializadas nacionais. Neste enfrentamento, encontramos, de um lado, a Igreja Católica, sob a liderança da Associação das Escolas Católicas (AEC), que reunia as escolas confessionais e as escolas privadas, e, de outro lado os defensores da escola pública, com um número expressivo de intelectuais que podem ser agrupados em três

correntes básicas que Saviani classifica da seguinte forma: a liberal-idealista, representada pelo Jornal o Estado de São Paulo, sob a direção de Júlio Mesquita, que contava com professores da área de filosofia e história da educação da Universidade de São Paulo (USP), partidários da ética kantiana, ao sustentarem que a educação deve converter o homem em um ser moral e livre, transformando sua animalidade em humanidade. A segunda corrente é chamada por Saviani de liberal-pragmática, composta pelos partidários do movimento renovador dos Pioneiros da Educação da década de 1930, fundamenta-se em William James e em Dewey, defendiam a educação no terreno das necessidades práticas. A terceira corrente é de tendência socialista, cujo principal líder foi Florestan Fernandes e compreende a educação a partir de seus determinantes sociais, considerando-a fator de transformação social. O esforço de Florestan fez com que a discussão da LDBEN chegasse aos sindicatos, às organizações sociais, provocando uma ampla mobilização social.

### **3.1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961**

Após 17 longos anos, num denso emaranhado de acontecimentos políticos e econômicos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi assinada em 20 de dezembro de 1961, num período “marcado pela introdução do regime parlamentarista que restringiu os poderes do presidente João Goulart, recomposição política que, uma vez mais, destinava-se a conter o mesmo PTB e seus aliados à esquerda” (CUNHA e FERNANDES, 2012, p. 851).

A lei se caracteriza por ser uma vitória das instituições confessionais e privadas e do caráter facultativo, em certo aspecto, do ensino público. No documento consta:

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

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

Isso significa que o Estado delega ao ensino privado o poder de oferecer esta garantia à educação para uma parcela da população, certamente sob o pagamento de mensalidades pelo próprio beneficiário ou através de bolsas e financiamentos subsidiados pelo mesmo, Estado

que se omite da responsabilidade. Góes afirma que a LDBEN de 1961 acabou sendo uma adequação dos

projetos Mariani e Lacerda. [...] A gratuidade do ensino, conquista constitucional, fica sem explicitação. Abre-se a porta para o Estado financiar a escola privada (art.95). Do projeto Mariani, permanece a proposta de equiparação dos cursos de nível médio dentro de uma articulação flexível. Anísio Teixeira, no seu incurável otimismo, disse que a LDBEN é uma meia vitória... mas uma vitória. (CUNHA e GÓES, 1985, P. 14)

Em relação à organização do currículo, os termos da lei deixam a desejar, pois apenas indicam as disciplinas obrigatórias para ensino em nível médio, que nesta época abrangia o ginásio e o colegial. Em função da política de descentralização para os estados, defendida pelos renovadores, conforme o Art. 13, o texto estabelece que os estados “atenderão a variedade de cursos, a flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos”, e ao governo federal cabe à ação “supletiva a todo país, nos estritos limites das deficiências locais”, ou seja, o governo federal esquiva-se da tarefa de garantir o ensino. Em um Brasil extremamente desigual, essa orientação nunca foi efetivada, os estados que tinham menor taxa de desenvolvimento e que concentravam os maiores índices de pobreza e miséria continuaram sem a cobertura educacional adequada até fins do século XX.

O Art. 20 postula que os estados e a iniciativa privada, ao proporem seus currículos e programas, devem atender “a variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e dos grupos sociais”. Esse artigo que, a princípio, parece respeitar a autonomia das diferentes regiões, esconde em sua formulação algo perverso, porque algumas regiões necessitam de apoio e orientação muito mais que outras. Na perspectiva da descentralização está a possibilidade de cada sistema estadual ou instituição privada praticar o tipo de ensino que quiser. Sem unidade e sem planejamento muito pouco a União pode alcançar de melhorias educacionais.

Há benefícios para as fundações e entidades privadas que podem ministrar “o ensino em escolas públicas, mantidas por fundações cujo patrimônio e dotações sejam provenientes do Poder Público” (Art. 21), e mais, as escolas de ensino médio (ginásio e colegial) “podem cobrar anuidades, ficando sempre sujeitas a prestação de contas, perante o Tribunal de Contas, e a aplicação, em melhoramentos escolares, de qualquer saldo verificado em balanço anual” (Art. 21, § 1º). Eis uma forma de privatizar a educação e passar a responsabilidade de seu financiamento à sociedade, mecanismo largamente utilizado pelas antigas fundações educacionais, que se beneficiavam da prerrogativa de isenção de algumas taxas e impostos, e,

em seus balanços anuais, convenientemente, não havia lucros, somente reinvestimentos para a própria instituição.

Outro mecanismo de transferência de recursos que encontramos refere-se à educação especial: “toda a iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais [termo da época para as distintas deficiências], receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”. Em nenhuma passagem, cabe destacar, encontra-se a indicação de que o poder público se especializará para tais atendimentos.

A lei não compreende a educação pré-primária como uma obrigatoriedade do Estado, o que consta é uma menção no artigo 24: “as empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos, serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária”. Não há, a partir da análise da lei, uma preocupação em fornecer condições às mulheres para que, se desejarem, participem das instâncias produtivas tendo a garantia de assistência adequada a seus filhos. Isso só era possível para as classes médias mais favorecidas e a elite que poderiam arcar com o pagamento das mensalidades nas instituições privadas.

Por fim, a LDBEN é homologada com o aval dos renovadores e das escolas privadas, sem a garantia da obrigatoriedade à educação pública, reafirmando a descentralização da educação, isto é, a União delega para os estados e municípios tal função, e os privatistas poderiam continuar investindo na educação que passou a ser cada vez mais rentável.

### **3.1.2 Prenúncio do Golpe Militar**

Com o governo de João Goulart uma efervescência política passou a ser sentida nas grandes cidades e nas áreas rurais. Houve mudanças expressivas nas estratégias de organização dos movimentos sociais, como, por exemplo, o movimento agrário, que passou a se organizar “por meio de sindicatos rurais ativos em algumas regiões do país, não exatamente nas mais importantes, mas nas periféricas (ainda que com um enorme apelo messiânico em muitos casos)” (OLIVEIRA, 2014, p. 34), e também através das ligas camponesas, que, de acordo com Fausto (1990), uniam os verdadeiros órfãos das repúblicas populistas. Os movimentos se organizaram quando a terra passou a ser mais rentável e os proprietários começaram a expulsar os antigos posseiros ou agravar suas condições de trabalho, além disso, as migrações aproximaram as populações rural e urbana e permitiram a tomada de consciência do grau de submissão e exploração que sofriam. O movimento rural mais importante foi o das

Ligas Camponesas, criado em 1955, comandado por Francisco Julião. Surgiram ligas em quase todo o país, sobretudo no Nordeste. (Galileia), Paraíba (Sape) João Pedro Teixeira que havia sido expulso sem indenização da terra que ocupava e passou a organizar arrendatários e pequenos proprietários ameaçados de expulsão pelos grandes usineiros, foi morto em abril de 1962. Somente em março de 1963, Jango sancionou a lei que instituiu a carteira profissional para o trabalhador do campo, regulou a duração do trabalho e a observância do salário mínimo, e assegurou direitos e repouso semanal e férias remuneradas.

Os estudantes universitários, através da União Nacional dos Estudantes (UNE), se fortaleceram e radicalizaram suas propostas de transformação social, passando a intervir diretamente no jogo político. A Igreja Católica, por intermédio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), insiste na validade das propostas de reforma social para enfrentar os problemas brutais da miséria e mortalidade prematura das massas populares. Nesse cenário, o Estado se organiza como eixo articulador da aliança entre oficiais nacionalistas das Forças Armadas, os intelectuais formuladores da política do governo, a classe operária organizada e a burguesia industrial nacional. A ideologia básica era o nacionalismo e as reformas sociopolíticas foram denominadas reformas de base (1961), tais reformas previam: reforma agrária, reforma urbana, direitos de voto aos analfabetos e aos inferiores das Forças Armadas, controle da economia, regulamentação da remessa de lucros para o exterior, nacionalização das empresas concessionárias de serviços públicos como frigoríficos e indústria farmacêutica e a ampliação do monopólio da Petrobrás (FAUSTO, 1990). Foram, notadamente, reformas previstas para modernizar o capitalismo e atenuar as profundas desigualdades sociais, jamais foram elaboradas com vistas ao socialismo, tal como foram tomadas pelos setores conservadores do país.

Ainda de acordo com Fausto, o governo compreendia que os investidores internacionais desestabilizariam a indústria nacional, mas a burguesia brasileira entendeu que havia um clima instável para investimentos e separou-se cada vez mais do governo. Já as direções sindicais, que eram compostas por partidários do PTB e do PC e já agiam sem a subserviência dos velhos pelegos, permaneceram no apoio ao governo. Em 1962, foi criada a Central Geral dos Trabalhadores (CGT), que centralizava diversos sindicatos; os trabalhadores ficaram mais fortes e passaram a fazer mais demandas políticas. Neste período, o número de greves aumentou consideravelmente, principalmente no setor público, foram 172 movimentos grevistas em 1963. Fausto (1990) descreve que, a partir deste período em que mais se acentua as contradições políticas, os partidos passaram a se organizar mais por questões ideológicas

do que por questões pessoais. Até a UDN tinha uma ala que defendia as reformas de base nacionalistas, incluindo a reforma agrária, mas não alcançou a maioria do partido que preferiu apoiar a corrente militar inimiga de Jango. Contudo, não era somente a direita que estava dividida: há uma ruptura nos setores da esquerda, o Partido Comunista se transforma em Partido Comunista Brasileiro (PCB) e adota uma linha mais aberta e apoia totalmente Jango, os dissidentes criam o Partido Comunista do Brasil (PCdoB) que vai buscar na China e, depois, na Albânia seu modelo marxista-leninista e se mantém mais reticente em apoiar o governo. No congresso nacional surgiram dois agrupamentos de frente partidária, a Frente Parlamentar Nacionalista e a Ação Democrática Parlamentar financiada pelo já mencionado Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), este último obteve recursos da Central de Inteligência Norte-americana (CIA). A interferência norte-americana que se materializa na Aliança para o Progresso, como tratamos anteriormente, tem seus desdobramentos e pode-se confirmar sua expressão em diferentes espaços institucionais.

O que salta aos olhos nesse período é o fato de que, a despeito de qualquer posição política, mais conservadora ou mais reformista, o apoio das Forças Armadas é o que, de fato, dava a garantia de governabilidade a este ou aquele presidente. Enquanto a sociedade se realinhava no período do governo Jango, as Forças Armadas iniciavam uma mudança de posição, fundamental para o Golpe ocorrido, posteriormente em 1964. Tal mudança explica Fausto,

não se localizava na divisão entre “entreguistas”, “moderados” e “nacionalistas”; nem mesmo na politização dos quadros inferiores, que punha em risco o princípio da hierarquia. Ela consistia na formulação de uma nova doutrina elaborada pelos militares com a Guerra Fria e ganhou contornos mais nítidos após a ascensão de Fidel Castro ao poder. A vitória da Revolução Cubana demonstrava aos olhos de determinados setores militares a implantação no mundo subdesenvolvido, de uma guerra revolucionária que corria paralelamente ao confronto entre dois grandes blocos de potências. Para esses militares, a guerra revolucionária, cujo objetivo final seria a implantação do comunismo, abrangia todos os níveis da sociedade e usava como instrumentos desde a doutrinação e a guerra psicológica até a luta armada. Por isso mesmo era necessário se opor a ela com a mesma amplitude. As Forças Armadas, nesse contexto, deviam ter um papel permanente e ativo, tendo por objetivo derrotar o inimigo garantindo a segurança e o desenvolvimento da nação. Nascia assim a doutrina da segurança nacional. Ela não caiu do céu. Foi gerada no âmbito da Escola Superior de Guerra (ESG), fundada em agosto de 1949, com a assistência de conselheiros franceses e americanos. A missão dos Estados Unidos permaneceu no Brasil de 1948 a 1960. Segundo a lei que a criou a ESG teria o papel de treinar “pessoal de alto nível no sentido de exercer funções de direção e planejamento de segurança nacional”. Sua finalidade foi ampliada no mesmo ano de sua criação, passando a incluir a elaboração de um



“método de análise e interpretação dos fatores políticos, econômicos e militares que condicionam o conceito estratégico”. Frequentaram a escola militares mas também civis. A participação destes tendeu mesmo a aumentar no correr dos anos. A abertura aos civis foi importante para que se estabelecesse um entrelaçamento entre civis e militares, identificados com a visão imperante da ESG. À medida que o governo de Jango se radicalizava e se instabilizava firmou-se nos círculos associados da ESG-IPES [Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais, fundado em 29 de novembro de 1961]-IBAD a convicção que só um movimento armado poria fim a anarquia populista, contendo o avanço do comunismo. (1990, p. 453/454)

Esse triunvirato institucional, ESG, IBAD e IPES, apoiado por forças e financiamento internacional interfere significativamente nas ações que antecederam o Golpe. Fausto (1990) acrescenta que, nas eleições ocorridas para governos dos estados e prefeitos, percebeu-se o peso da força da direita no país em 1962. Os Nacionalistas venceram em Pernambuco e no Rio de Janeiro. Contudo, em que pese essa ascensão da direita, em janeiro de 1963, 9,5 milhões de votantes de um total de 12,3 disseram não ao parlamentarismo, e assim, retornava o presidencialismo com Jango, que tratou de propor novas medidas econômicas, com San Tiago no Ministério da Fazenda e Celso Furtado no Planejamento.

Contudo, conforme Fausto (1990), a situação econômica do governo que já não estava boa, voltou a piorar. A inflação subiu de 26,3% em 1960, para 54,8% em 1962. Para enfrentar essa situação, ainda em 1962, Celso Furtado, lançou o plano trienal, que pretendia combinar crescimento econômico, reformas sociais e combate à inflação. Era um conjunto de medidas, mais abrangentes que os anteriores propostos nos outros governos. Propunha as seguintes medidas: reforma agrária como forma de ampliar a produção; contenção de gastos públicos mantendo os investimentos para garantir o crescimento; os recursos não seriam obtidos com a emissão de papel moeda, mas com o corte de subsídios dado a importação de certos produtos e controle nas empresas estatais; aumento de impostos incidentes sobre os grupos de renda mais alta, entre outros. Tais medidas visavam a garantia da capacidade de importar e um acordo com os credores da dívida externa. Mas o plano necessitava de apoio, o que não ocorreu. Os beneficiários da inflação que ganhavam com a alta dos preços, como, por exemplo, aqueles que ganhavam com a remarcação dos produtos, não tinham interesses nestas medidas. Os inimigos de Jango desejavam a queda do governo, o movimento operário se recusava a aceitar restrições de salário, os de esquerda viam imperialismo em qualquer negociação com os credores externos, já os credores externos se mostravam reticentes.

Em meados de 1962 já havia fracassado o plano. O ápice foi um aumento de 70% ao funcionalismo com uma inflação que chegava a 25 % nos cinco primeiros meses do ano. João Goulart fez uma alteração nos ministérios para tentar mostrar que não queria uma linha mais

radical, empossou um conservador, Carvalho Pinto, no Ministério da Fazenda. A partir de então, a radicalização das diferentes posições cresceu. No campo, os proprietários que encaravam a reforma agrária como uma catástrofe pessoal e começaram a se armar, por outro lado, as ligas camponesas e a sindicalização rural ganhavam ímpeto, mas a esquerda do PTB reclamava dos vacilos de Jango frente às questões sociais. Leonel Brizola coordenou um movimento para controlar a possibilidade de golpe. Nos meios militares cresceu a conspiração contra Jango, contra “excessos governamentais”.

Para compreendermos um pouco mais a tensão em que se encontrava o governo, em função da contradição das forças que o compunham, traremos um episódio por ocasião do acirramento com o programa de cooperação com a USAID, em 1963. À época, como dissemos anteriormente, o programa teve resistência dos presidentes desde a sua implantação em 1961. Nessa mesma direção, o Ministro de Educação, Paulo de Tarso Santos, que conduziu o ministério a partir de junho de 1963, julgava

os programas de assistência técnica americana como interferência contrária aos interesses brasileiros. Militante da esquerda católica, pretendia demonstrar que poderia “[...] usar o poderoso investimento de mobilização que era o Ministério de Educação, em favor das Reformas de Base” (SANTOS, 1984, p. 99). O ministro contava com o apoio da UNE e de um grupo de educadores de esquerda. Para ele a “Aliança para o Progresso” era “[...] amparada pelos grupos antirreformistas (p. 129) que se opunham à transformação social necessária. Em discurso pronunciado na III Reunião de Ministros de Educação, realizada em Bogotá, o ministro expôs claramente sua posição [...] “Creio que é meu dever, numa exposição franca, proclamar que em termos de opinião pública, a Aliança para o Progresso é cada vez mais amparada pelos grupos conservadores e antirreformistas” [...] (TARSO, 1963, p. 129). (PAIVA e PAIXÃO, 2000, p. 139/140)

Assim, o ministro Tarso Santos, assina em 15 de outubro de 1963, a portaria dispensando a assistência técnica americana. Designa neste ato outro diretor para o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais. A repercussão dos fatos nos jornais refletiu a posição de confronto: dois jornais, o Diário de Minas e o Jornal da Cidade, anunciam a simpatia dos meios universitários ao enfrentamento a desnacionalização do ensino primário que vinha sendo entregue desde o governo de Juscelino aos americanos. Por outro lado, de outro ponto de vista, o jornal O Globo faz a crítica e dá voz aos apoiadores do PABAE, abrindo um debate tenso sobre a questão. Em função dessa tensão, o ministro Paulo de Tarso é exonerado poucos dias depois de assinar a portaria. O novo ministro empossado cancela a portaria imediatamente e o projeto continua, mas com a estratégia de não mostrar os americanos no controle do programa (PAIVA e PAIXÃO, 2000).

Vivia-se um momento tenso em que as forças conservadoras afirmavam que “só a revolução purificaria a democracia, pondo fim à luta de classes, ao poder dos sindicatos e aos perigos do comunismo” (FAUSTO, 1990, p. 458).

Várias crises acentuaram o processo de fortalecimento das Forças Armadas que se aliaram à elite nacional mais conservadora e às forças imperialistas internacionais. Apesar dos movimentos sociais e das tentativas de garantir a liberdade democrática no país, o golpe estava em marcha. A grande massa popular que poderia sair em apoio às reformas e à democracia estava envolvida com o infundado discurso da elite, difundido e apoiado pelos meios de comunicação de massa, de que João Goulart está em vias de deflagrar uma revolução comunista no país. Neste cenário turbulento, “observou-se a polarização ideológica que dificultou a formação de maiorias legislativas em torno de agendas reformistas. [...] A radicalização de ambas as partes levou à situação de paralisia decisória, o que contribuiu decisivamente para o golpe militar (SANTOS, 1986)” (IPEA, 2010, p. 17).

No dia 30 de março, Jango se arrisca indo discursar no Rio de Janeiro, em uma assembleia de sargentos, que vinham se organizando e se fortalecendo. Nesta ocasião ficou sabendo que era iminente um confronto entre tendências militares opostas. No discurso, Jango se refere aos interesses dos grupos políticos e econômicos que desestabilizam o governo e do baixo apreço desses grupos pela Constituição e pela democracia brasileira, e explicita os interesses externos e internos que mobilizaram a intensa rejeição ao seu governo:

A crise que se manifesta no país foi provocada pela minoria de privilegiados que vive de olhos voltados para o passado e teme enfrentar o luminoso futuro que se abrirá à democracia pela integração de milhões de patrícios nossos na vida econômica, social e política da Nação, libertando-os da penúria e da ignorância. O momento que estamos vivendo exige de cada brasileiro o máximo de calma e de determinação, para fazer face ao clima de intrigas e envenenamentos, que grupos poderosos estão procurando criar contra o governo, contra os mais altos interesses da Pátria e contra a unidade de nossas Forças Armadas. [...] Na crise de 1961, os mesmos fariseus que hoje exibem um falso zelo pela Constituição, queriam rasgá-la e enterrá-la sob a campa fria da ditadura fascista. Tudo isto é história recente, que não pode ser repetida, porque está indelevelmente gravada na memória do povo brasileiro. Vimos, de repente, os políticos que mais pregaram o ódio neste país estenderem a mão para os políticos mais corruptos da história brasileira e juntos terem o cinismo de falar em nome dos sentimentos católicos do povo. [...] Reconheço que há muitos iludidos de boa-fé. Venho adverti-los de que estão sendo manipulados em seus sentimentos por grupos de facções políticas, agências de publicidade e órgãos de cúpula das classes empresariais. [...] Enfim, trabalhadores, enfim, militares, enfim, brasileiros, é o dinheiro dos grandes laboratórios estrangeiros de medicamentos.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Discurso completo de João Goulart, realizado em 30 de março de 196 no Rio de Janeiro disponível em:

As indústrias farmacêuticas, com grande poder financeiro, se estabelecerão a partir deste período no Brasil e aproveitar-se-ão do mercado fácil em relação à dispensação de medicamentos.

De acordo com Fausto, as últimas tentativas de governar por decretos apoiado pelo povo, anunciando em grandes comícios, assustou ainda mais os conservadores. João Goulart assinou dois importantes decretos, um que nacionalizava duas refinarias que ainda não estavam nas mãos da Petrobrás, e outro da reforma agrária, declarando que as terras improdutivas subutilizadas estavam sujeitas à desapropriação. Ainda havia mais um decreto para uma reforma urbana, todos assustadores para a classe média e a burguesia nacional, além do voto dos analfabetos e mudanças nos impostos que seriam enviados ao Congresso Nacional para serem votados. O primeiro ato público de Jango, com 150 mil pessoas, provocou a reação que mobilizou a Marcha das Famílias com Deus pela Liberdade, organizada em São Paulo, no dia 19 de março de 1964, com mais de 300 mil pessoas. Um conflito entre as tendências militares era previsto, na iminência do golpe Goulart volta a Brasília e evita derramamento de sangue. Na noite de 1º de abril de 1964, ele dirigiu-se a Porto Alegre, e o presidente do Senado declarou vago o cargo de presidente da República. Assumiu o presidente da Câmara Ranieri Mazzili, mas o poder já não estava mais nas mãos dos civis e, sim, dos militares. Brizola ainda tentou mobilizar tropas e população do Rio Grande do Sul, mas não teve êxito. Em fins de abril se exilou no Uruguai, onde Jango já se encontrava (FAUSTO, 1990). Assim, encerra-se a expectativa anunciada, por Celso Furtado no início da década, acerca da conquista da autodeterminação do país no plano econômico.

### **3.1.3 A Ditadura Militar**

O governo militar que assume o país inicia suas ações com repressão e violência. Através de decretos institucionais, põe em marcha uma mudança na forma de dirigir o país. “Repressão a tudo e a todos considerados suspeitos de práticas ou ideias subversivas. A mera acusação de que uma pessoa, um programa educativo ou um livro tivesse inspiração comunista era suficiente para demissão, suspensão ou apreensão” (CUNHA e GÓES, 1985, p. 36). Vários setores da sociedade foram prejudicados. Na educação, os poucos programas que

poderiam beneficiar a população excluída do sistema educacional foram encerrados.

Anísio Teixeira, que era reitor da Universidade de Brasília, foi sumariamente demitido, logo nos primeiros dias do golpe. O Programa Nacional de Alfabetização, que utilizava o método Paulo Freire, que o dirigia, foi liquidado [...]. Milhares de projetores de Diapositivos [usados para a projeção de slides no programa de alfabetização], importados da Polônia (o local de fabricação trazia a marca do “comunismo”) foram vendidos a particulares a preço de liquidação. O Movimento Educação de Base desenvolvido pela Igreja Católica, principalmente no Nordeste, foi contido por todos os lados, tendo seu material educativo apreendido, monitores perseguidos e verbas cortadas. Os ingressantes da equipe de dirigentes da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler foram presos por seis meses, no mínimo. Um oficial da Marinha de Guerra assumiu o “comando” da Secretaria de Educação do Município de Natal, ordenou o abandono dos acampamentos e a incineração dos acervos da biblioteca. (CUNHA E GÓES, 1985, p. 36)

Os militares que assumiram o poder eram ligados à Escola Superior de Guerra, como presidente assume o General Castelo Branco, o grupo tinha a intenção de instituir uma “democracia restringida”. Entre 1964 e 1969, foram publicados dezessete Atos Institucionais<sup>24</sup>, com a finalidade de organizar Ditadura Militar<sup>25</sup>.

Imediatamente, foram tomadas medidas econômicas para conter uma inflação de 86% e um desequilíbrio nas contas públicas. Entre as medidas tomadas o governo militar aprovou uma lei de greve que praticamente impedia os trabalhadores de entrarem em greve, liquidou a estabilidade de trabalho após dez anos no emprego, e inseriu aos poucos o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço. Apesar de aprovarem o Estatuto da Terra (que tratava inclusive da reforma agrária) entre seus atos institucionais, este nunca saiu do papel e ainda realizaram uma forte repressão no campo. Revogou a lei restritiva de remessa de lucros que tanto reclamou o Estado norte-americano, atraindo os investidores estrangeiros. O plano alcançou seus objetivos, houve certo controle da economia e, em 1966, o PIB do país voltou a crescer. Tais medidas alcançaram algum efeito porque sacrificaram a classe trabalhadora, que não tinha autorização para resistir, e contaram com uma anuência do FMI com financiamento e maciça ajuda norte-americana Através da Aliança para o Progresso (FAUSTO, 1990).

---

<sup>24</sup> Atos disponíveis na íntegra em <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-historica/atos-institucionais>>.

<sup>25</sup> O Ato Institucional nº I afirma que a “revolução” veio para organizar o país e busca convencer de que a intervenção foi essencial e apoiada pela população, para eles o que ocorreu traduz a “opinião pública nacional, é uma autêntica revolução. A revolução se distingue de outros movimentos armados pelo fato de que nela se traduz não o interesse e a vontade de um grupo, mas o interesse e a vontade da Nação”, e reafirmam que foi necessário porque “os processos constitucionais não funcionaram para destituir o governo, que deliberadamente se dispunha a bolchevizar o País” e uma vez “destituído pela revolução, só a esta cabe ditar as normas e os processos de constituição do novo governo e atribuir-lhe os poderes ou os instrumentos jurídicos que lhe assegurem o exercício do Poder no exclusivo interesse do País”.

Ainda de acordo com Fausto, em 1965 foram realizadas eleições para os estados, os ânimos com a “revolução” já haviam diminuído, era difícil se convencer do combate a corrupção e os trabalhadores estavam sem dinheiro. Nesse cenário, apesar do veto a determinados candidatos, a oposição venceu em estados importantes, Guanabara, Minas Gerais, Brasília, Santa Catarina e Mato Grosso. O resultado alarmou os militares. O grupo linha-dura, adversário do atual presidente Castelo Branco, defendia um Estado mais autoritário com maior controle militar. Sob pressão, o General Castelo Branco publicou o segundo e terceiro AI, que tornaram a eleição para presidente indireta, e extinguiram os partidos políticos, criaram a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) onde estavam os aliados do governo e a oposição se organizou no Movimento Democrático Brasileiro (MDB). O seguinte AI, o de número quatro, convoca a constituinte para 1967, de forma que possa ajustar a lei máxima à nova ordem existente no país. Na sequência, o grupo de castelistas não conseguiu fazer seu sucessor, foi eleito Artur Costa e Silva que assumiu em março de 1967. Cabe esclarecer que a eleição consistia em um referendo pela ARENA das orientações superiores, pois não se tratava de uma “ditadura pessoal”, mas um dos chefes militares era escolhido a cada período e nesta escolha havia algumas diferenças de estratégia entre eles, mas não de objetivo, que era combater o crescimento do comunismo no país e manter um nacionalismo liberal.

Fausto também comenta que Costa e Silva tinha um vice-presidente civil, ligado à UDN, o mineiro Pedro Aleixo. O estilo de Costa e Silva não coincidia com o estilo intelectualizado do ex-presidente Castelo Branco, pois tinha simpatia pelos grupos mais linha-dura do exército e os nacionalistas autoritários das Forças Armadas, que não concordavam com a aproximação com os Estados Unidos e com a facilitação dada aos capitais estrangeiros. Costa e Silva trocou todos os ministros do governo anterior, aumentou o número de militares em postos importantes, mas, ao mesmo tempo, estimulou a organização dos trabalhadores com lideranças “confiáveis” procedendo com a “liberalização” restrita. A oposição vinha se articulando, muitos membros da Igreja se defrontavam com o governo, os estudantes na UNE se reorganizaram e, no cenário político institucional, antigos opositores se aliavam, Carlos Lacerda, João Goulart e Juscelino Kubistchek se encontram no Uruguai e definem uma Frente Ampla que se propunha a lutar pela redemocratização do país e pela afirmação dos direitos dos trabalhadores. Em 1968, a resistência ganhou fôlego, inclusive com os acontecimentos internacionais, entre outros, as grandes mobilizações contra a guerra do Vietnam em solo norte-americano, na França as lutas contra as mudanças no sistema educativo, que no Brasil refletiu diretamente na cultura e na arte. Um fato que mobilizou grandes manifestações

contrárias ao governo foi o assassinato do estudante Edson Santos, em um ato pela melhoria da alimentação estudantil no restaurante Calabouço no Rio de Janeiro. Esses fatos criaram as condições para um grande ato de protesto contra o governo conhecido como a passeata dos Cem Mil, realizada em 25 de junho de 1968, reuniu não somente estudantes, mas também, artistas, setores representativos da Igreja e parte da classe média. Nesse mesmo período, ocorreram grandes greves operárias em Belo Horizonte e em Osasco. Nessa fase, parte da oposição inicia a defesa da luta armada para reconquistar a democracia. Tradicionalmente, o PCB se opunha à luta armada, mas a partir de então, grupos se organizam e iniciam suas primeiras ações em 1968, Carlos Marighela rompe com o partido e organiza a Aliança para Libertação Nacional (ANL), também surgiu a Ação Popular (AP) que foi o primeiro grupo a se definir pela luta armada. Surgiram ainda o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8) e a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), esta última com vários militares de esquerda. Entre as ações dos grupos, cabe destacar o sequestro do embaixador norte-americano Charles Elbrick, em setembro de 1969, numa ação conjunta com o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8), que resultou na libertação de quinze presos políticos.

As ações populares contra o governo cresciam, mas o pretexto para a adoção da linha-dura foi uma fala no plenário da Câmara de um deputado incitando o povo para boicotar a parada de 7 de setembro. Os militares indignados pediram um processo criminal contra o Deputado Moreira Alves que realizou o discurso, mas ele tinha imunidade e o Congresso negou-se a suspendê-la, em menos de 24 horas, Costa e Silva sancionou o AI 5, fechando o congresso e editando medidas mais duras (FAUSTO, 1990).

Podemos conferir a partir dos fragmentos do AI 5 a amplitude da repressão iniciada neste período:

O Presidente da República, no interesse nacional, poderá decretar a intervenção nos Estados e Municípios, sem as limitações previstas na Constituição.

Parágrafo único Os interventores nos Estados e Municípios serão nomeados pelo Presidente da República e exercerão todas as funções e atribuições que caibam, respectivamente, aos Governadores ou Prefeitos [...]

Art. 4º No interesse de preservar a Revolução, o Presidente da República, ouvido o Conselho de Segurança Nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, poderá suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais.

Parágrafo único Aos membros dos Legislativos federal, estaduais e municipais, que tiverem seus mandatos cassados, não serão dados substitutos, determinando-se o quórum parlamentar em função dos lugares efetivamente preenchidos.

Art. 5º A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em: (Vide Ato Institucional nº 6, de 1969)

I cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;

II suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;

III proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política;

IV aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança:

- a) liberdade vigiada;
- b) proibição de frequentar determinados lugares;
- c) domicílio determinado,

§ 1º O ato que decretar a suspensão dos direitos políticos poderá fixar restrições ou proibições relativamente ao exercício de quaisquer outros direitos públicos ou privados. (Vide Ato Institucional nº 6, de 1969) [...]

Art. 6º Ficam suspensas as garantias constitucionais ou legais de: vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade, bem como a de exercício em funções por prazo certo.

§ 1º O Presidente da República poderá mediante decreto, demitir, remover, aposentar ou pôr em disponibilidade quaisquer titulares das garantias referidas neste artigo, assim como empregado de autarquias, empresas públicas ou sociedades de economia mista, e demitir, transferir para a reserva ou reformar militares ou membros das polícias militares, assegurados, quando for o caso, os vencimentos e vantagens proporcionais ao tempo de serviço.

§ 2º O disposto neste artigo e seu § 1º aplica-se, também, nos Estados, Municípios, Distrito Federal e Territórios.

Art. 7º O Presidente da República, em qualquer dos casos previstos na Constituição, poderá decretar o estado de sítio e prorrogá-lo, fixando o respectivo prazo.[...]

Art. 10 Fica suspensa a garantia de habeas corpus, nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.

Art. 11 Excluem-se de qualquer apreciação judicial todos os atos praticados de acordo com este Ato institucional e seus Atos Complementares, bem como os respectivos efeitos.

Tais medidas duraram até 1979, quando se encerraram os anos mais duros da Ditadura no Brasil. Após a publicação do AI 5, as lutas se acirraram, abriu-se um novo ciclo de cassações e exonerações, estabeleceu-se a censura dos meios de comunicação, e as ações armadas se multiplicaram. Costa e Silva sofreu um derrame e, a partir de início de setembro de 1969, uma junta armada com representante da Marinha, Exército e Aeronáutica, passou a governar o país, pois não admitiriam um vice-presidente civil e que ainda tinha se oposto ao AI 5 (FAUSTO, 1990).

Instituem-se através dos atos assinados em setembro de 1969 por Augusto Grunewald, o banimento do país (Ato nº 13), e a autorização “caso necessário”, a pena de morte (Ato nº 14): “Não haverá pena de morte, de prisão perpétua, de banimento, ou confisco, salvo nos casos de guerra externa psicológica adversa, ou revolucionária ou subversiva nos termos que a lei determinar”. Para atacar os dissidentes dentro do próprio exército, o governo militar publica o Ato nº 17, em 14 de outubro de 1969:

Art. 1º - O Presidente da República poderá transferir para a reserva, por período determinado, os militares que hajam atentado, ou venham a atentar, comprovadamente, contra a coesão das forças armadas, divorciando-se, por motivos de caráter conjuntural ou objetivos políticos de ordem pessoal ou de grupo, dos princípios basilares e das finalidades precípuas de sua destinação constitucional.



Cria-se o Destacamento de Operações e Informações e o Centro de Operações e Defesa Interna (DOI-CODI), que se organizaram em vários estados e foram os grandes centros de tortura do regime militar. De acordo com Fausto (1990), em função da doença de Costa e Silva, as eleições foram antecipadas e, em 30 outubro de 1969, assume o general Emílio Garrastazu Médici, iniciando o período mais repressivo da história brasileira, os chamados “anos de chumbo”. Os militares conseguiram neutralizar a guerrilha urbana e restou somente uma guerrilha rural que o PCdoB coordenava na região do Rio Araguaia, próximo a Marabá, no leste do Pará. Ali, permaneceu até 1975, em contato com os camponeses, até o exército liquidar a resistência, matando ou prendendo seus membros, episódio que não foi conhecido pelo grande público, pois o assunto era proibido. Além disso, o governo Médici não se limitou à repressão, com a grande massa fez um uso bastante planejado da propaganda aproveitando o crescimento das telecomunicações, pois as residências que tinham televisão haviam passado de 9%, em 1960, para 40%, em 1970. A propaganda governamental tomou proporções que jamais havia tido no país. Foi a época do “Pra frente Brasil” e do “Ninguém segura este país”, lemas que se fortaleceram com a grande vitória da seleção brasileira de futebol na Copa do Mundo de 1970. No auge do chamado “milagre brasileiro”<sup>26</sup>.

Na educação, de acordo com Saviani, a década de 1960 foi uma época de “intensa experimentação educativa, deixando clara a predominância da concepção pedagógica renovadora. Além das escolas experimentais [...] os colégios de aplicação consolidam-se nesse período” (2011, p. 336). Havia seis colégios e foram criados mais seis na década de 1960. Eram colégios vinculados às universidades e o acesso era restrito para a maioria da população, porque o ginásio neste período era regulado por um exame de admissão. Ainda nesta década foram instalados os Ginásios Vocacionais que desapareceram na década de 1970, além da “inovação” pedagógica da chamada Matemática Moderna, originada na França na década de 1950, e foi um novo método de ensino<sup>27</sup> que contou com a colaboração de Jean Piaget (Valente, 2008).

A Matemática Moderna foi ponto central de discussão de vários encontros e congressos na década de 1960. Em 1961, foi criado o Grupo de Estudos de Ensino de

---

<sup>26</sup> O chamado “milagre econômico” brasileiro – período de excepcional crescimento da economia entre 1968 e 1973 – decorreu principalmente do efeito tardio das reformas associadas ao Programa de Ação Econômica do Governo (Paeg), durante o governo de Castello Branco (1964-1967). Disponível em: <<http://www.bv.fapesp.br/namidia/noticia/27302/milagre-economico-explicado/>>. Acesso em 20 Jul. 2016.

<sup>27</sup> Com vistas à reformulação do ensino da Matemática cria-se em 1950, a CIEAEM - *Commission Internationale pour l'Étude et l'Amélioration de l'Enseignement des Mathématiques*. A comissão produz material de orientação de um novo ensino de Matemática. É pela iniciativa de Caleb Gattegno, matemático, pedagogo e filósofo da Universidade de Londres, que se reúnem, entre outros, matemáticos como Jean Dieudonné, Gustave Choquet, André Lichnerowicz e o psicólogo Jean Piaget. (VALENTE, 2008, p. 584-585)

Matemática (GEEM) em São Paulo, que ofertava cursos sobre Matemática Moderna com a intenção de mobilizar adeptos. Os professores Osvaldo Sangiorgi, Scipione de Pierro Neto, Luiz Mauro Rocha, Ruy Madsen Barbosa, Renate Watanabe e Jacy Monteiro lançaram nos anos de 1966, 1967 e 1969 compêndios de Matemática Moderna para orientar o ensino no ginásio e no colegial (SAVIANI, 2011).

A interferência na educação do Brasil proveniente dos Estados Unidos foi sutil. Apesar de um ou outro grupo primar pelo nacionalismo, a inserção do pensamento norte-americano foi paulatinamente sendo introduzido pelos acordos MEC-USAID. Depois do Golpe, conforme Cunha e Góes (1985, p. 33/34) foram assinados inúmeros contratos:

- a) 26 de junho de 1964: Acordo MEC-USAID para Aperfeiçoamento do Ensino Primário;
- b) 31 de março de 1965: Acordo MEC-Contap (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso)-USAID para melhoria do ensino médio [ginásio e colegial];
- c) 29 de dezembro de 1965: Acordo MEC-USAID para dar continuidade e suplementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o ensino primário;
- d) 5 de maio de 1966: Acordo do Ministério da Agricultura-Contap-USAID para treinamento de técnicos rurais;
- e) 24 de junho de 1966: Acordo MEC-Contap-USAID de assessoria para a expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio e proposta de reformulação das faculdades de Filosofia no Brasil;
- f) 30 de junho de 1966: Acordo MEC-USAID de assessoria para modernização da administração universitária;
- g) 30 de dezembro de 1966: Acordo MEC-INEP-Contap-USAID sob a forma de termo aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do ensino primário;
- h) 30 de dezembro de 1966: Acordo MEC-SUDENE-Contap-USAID para a criação de Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco;
- i) 6 de janeiro de 1967: Acordo MEC-SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros)-USAID, de cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais;
- j) Acordo MEC-USAID de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades, então substituído por assessoria do planejamento do ensino superior, vigente até 30 de junho de 1969;
- k) 27 de novembro de 1967: Acordo MEC-Contap-USAID de cooperação para continuidade do primeiro acordo relativo a orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais;
- l) 17 de janeiro de 1968: Acordo MEC-USAID para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para desenvolvimento do ensino médio.

Todos esses acordos traziam nas orientações a visão tecnicista e pragmatista-liberal da sociedade norte-americana.

Ao final deste período a nova Constituição do país de 1967 ajusta a supremacia do poder executivo sobre o judiciário e o legislativo e adequa algumas das decisões anteriores estabelecidas pelos atos institucionais, em relação à educação tal Constituição afirma o seguinte:

Art. 168 A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada à igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º Respeitadas às disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

IV o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

V o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;

VI é garantida a liberdade de cátedra.

Art. 169 Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 1º A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal.

§ 2º Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art. 170 As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.

Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Art. 171 As ciências, as letras e as artes são livres.

Parágrafo único O Poder Público incentivará a pesquisa científica e tecnológica.

Art. 172 O amparo à cultura é dever do Estado.

Parágrafo único - Ficam a sob a proteção especial do Poder Público os documentos, as obras e os locais de valor histórico ou artístico, os monumentos e as paisagens naturais notáveis, bem como as jazidas arqueológicas. (BRASIL, 1967, p. 47)

Assim, como podemos constatar a Constituição pouco acrescenta. Manteve o espaço aberto para o ensino privado e para o ensino religioso atendendo às exigências da Igreja Católica quanto ao ensino religioso e aos interesses privatistas afirmando que além da possibilidade de ser ofertado o ensino em entidades privadas, este pode auxiliar a rede pública garantindo a oferta e sugere o fornecimento de bolsas de estudos quando necessário. Destaca o aspecto supletivo da União seguindo o modelo de descentralização incentivando a criação de sistemas estaduais e municipais de ensino, a novidade é que acrescenta a obrigatoriedade do ensino dos sete a quatorze anos.

A despeito de tantos acontecimentos nesta década de 1960, o quadro educacional continua dramático. Bárbara Freitag apresenta dados que exemplificam as condições excludentes na educação do país:

De 1000 crianças que em 1960 ingressaram no primeiro ano primário, somente 466 atingiram a segunda série primária. Na quarta série ainda restavam 349. Dessas, somente 152 ingressaram em 1964 no ensino ginasial, 91 alcançaram a quarta série e 84 o último ano do colégio. Dos 1000 alunos iniciais de 1960, somente 56 conseguiram alcançar o primeiro ano universitário em 1973. Isso significa taxas de evasão de 44% no primeiro ano primário, 22% no segundo, 17% no terceiro. A elas se associam taxas de reprovação que entre 1967 e 1971 oscilavam em torno de 63,5%. Esta alta seletividade do sistema não é produzida pela severidade dos critérios de avaliação dos alunos. Muitas crianças abandonam a escola antes de prestar os exames de fim de ano. As dificuldades que as crianças encontram na escola se devem, por um lado, a currículos inadequados, professores mal qualificados, equipamentos deficientes, etc., por outro lado, como apontou detalhadamente o censo escolar de 1964, à distância de casa à escola, falta de transporte, necessidade de trabalho das crianças para o sustento da família, falta de uniforme, material de trabalho, má alimentação etc. (2005, p 107)

O quadro educacional apresentado pela autora demonstra que pouco ou quase nada no primeiro período foi feito em relação ao problema estrutural da desigualdade na sociedade brasileira. As crianças e jovens são excluídos da escola essencialmente por condições econômicas apesar dos diferentes planos e intervenções desenvolvidas para o crescimento do país, que nunca se traduziu na melhora econômica da população.

### **3.1.4 A psicologia como profissão e sua atuação no sistema educacional**

Tratar da psicologia que se manifesta nas políticas públicas educacionais nacionais no Brasil não é uma tarefa simples. A psicologia no Brasil é reconhecida oficialmente em 27

de agosto de 1962. A atribuição da formação é para lecionar em nível médio, em nível superior e atuar como psicólogo com as seguintes atribuições: a) diagnóstico psicológico; b) orientação e seleção profissional; c) orientação psicopedagógica; d) solução de problemas de ajustamento. Além da competência para a colaboração em assuntos psicológicos ligados a outras ciências.

No Brasil, desde o início do século XX, a psicologia atua junto à educação. Na década de 1930, o chamado Movimento Renovador, que tem Lourenço Filho, um de seus maiores expoentes, foi o que melhor articulou dois aspectos: a instrução técnico-profissional e a psicologia infantil. Assim, temos as bases psicológicas do movimento renovador apoiando-se nas ideias escolanovistas, chamando a atenção que o Teste ABC, de prontidão escolar, criado por Lourenço Filho, e editado pela primeira vez em 1933, foi reeditado e difundido até 1974. Entre os tantos livros que produziu temos a *Nova tabuada e noções de aritmética* que teve um milhão de exemplares produzidos entre 1958 e 1986. Essa psicologia, que ingressa no Brasil na década de 1920, fundamenta-se em autores da Europa e dos Estados Unidos, Dewey, Decroly, Claparède. Para eles, a criança está no centro do processo de ensino e aprendizagem, a perspectiva adotada é não diretiva e pressupõe que a criança se desenvolve de forma universal e que cabe à educação simplesmente proporcionar condições para tal desenvolvimento. A psicologia infantil e do desenvolvimento justifica tal compreensão e, mais que isso, sustenta fortemente o raciocínio de que, se a criança desenvolve-se com características universais, é necessário medi-la e avaliá-la com testes precisos e padronizados para auxiliar o educador, tanto para compreender se a criança se encontra em prontidão para ser submetido ao ensino, como para saber se o ensino está sendo eficaz. Assim a psicologia apresentou a medição para a pedagogia (PAIVA e PAIXÃO, 2000).

O acordo de Assistência Técnica do MEC-INEP-PABAE realizado a partir de 1961, em que o projeto principal atuou no Instituto de Educação de Minas Gerais, conforme o planejamento difundiu-se para todo o Brasil, através de cursos para formadores de professoras, que visavam prioritariamente os professores de Metodologia de Ensino e de Psicologia, que trabalhavam na formação de professores para as séries iniciais. Destacando que a disciplina de psicologia educacional, no decorrer do programa teve um aumento de 100% da sua carga horária. “Da Psicologia esperava-se a base científica para o ensino ao fornecer elementos para a compreensão do processo de aprendizagem e do processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes” (PAIVA E PAIXÃO, 2000, p. 155). Dentre os conteúdos específicos da disciplina de psicologia educacional temos: a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, medidas e avaliação na escola primária (Ibid., 2000). A

psicologia que é trazida para sustentar o fazer pedagógico é aquela que se preocupa com o indivíduo isolado de seu contexto, cujo desenvolvimento é concebido a partir de estágios sucessivos e universais, uma psicologia que concebe um sujeito descontextualizado de sua sociedade e cultura, ou seja, um sujeito abstrato.

Para Salgado (1982), citada em Paiva e Paixão, há dois principais pontos das reformas escolanovistas que dão sustentação ao movimento renovador, que tem Anísio Teixeira como um dos principais representantes de ambas as tendências:

[...] a quebra na unidade anteriormente existente entre conteúdo-método-objetivo, substituída pela supremacia do método e pela concepção de escola primária com um fim em si mesma, excluindo-se explicitamente de seu âmbito a finalidade propedêutica, [...] e também a intenção da “formação de um ‘professor técnico que’ que dispusesse de meios científicos para classificar, ensinar e avaliar os alunos, de forma que o sucesso e o fracasso dos mesmos pudessem ser explicados, ou por seu potencial ou pelo método de ensino utilizado. (2002, p. 158)

O fato é que a psicologia, no período da Escola Nova, no Movimento Renovador, e também a escola pragmática e tecnicista, em um tempo de aproximadamente 40 anos (iniciando em 1930), desempenha um papel importante, o de justificar as práticas pedagógicas pelo viés biológico e abstrato de teorias de desenvolvimento humano, além de fornecer “o fundamento ‘científico’ para a construção da autoridade técnica do professor enquanto agente ‘neutro’ da condução do processo pedagógico” (PAIVA e PAIXÃO, 2002, p. 158).

Desse modo, a psicologia passou a se construir como referência dominante na abordagem das questões do ensino primário, como observamos no movimento da Matemática Moderna em que o autor que traz os fundamentos da psicologia é Jean Piaget, que, como já vimos, compreende o desenvolvimento das estruturas cognitivas apoiadas nas estruturas matemáticas. Ao final da década de 1950, inicia-se nos congressos de matemática apresentações acerca da mudança na chamada nova concepção da matemática. No Brasil, Osvaldo Sangiorgi, se torna um dos maiores responsáveis pela disseminação dessa ideia. De acordo com Vagner Valente (2008), os anais do Congresso Nacional do Ensino de Matemática demonstram que os trabalhos, inclusive de Sangiorgi, que defendem a mudança no ensino da matemática, foram feitos a partir do livro *L'enseignement des mathématiques*. Valente destaca que não houve um aprofundamento do debate e a indicação do referido texto era uma estratégia para autorizar o debate sobre as mudanças. Sangiorgi, que já era autor de livros didáticos que figuravam entre os mais vendidos da década de 1950, preferia adotar uma postura cautelosa em relação às mudanças, mas, após um estágio em 1960 nos Estados

Unidos, convence-se de que as mudanças são inevitáveis e imperiosas. Valente menciona que na revista *Atualidades Pedagógicas*,

Sangiorgi descreve a sua experiência, num texto intitulado *Curso de Verão*, com subtítulo *esplêndida oportunidade para a renovação dos conhecimentos dos professores e atualização de programas e métodos de ensino*. Com bolsa da *Pan American Union e National Science Foundation*, Sangiorgi realiza um estágio na Universidade de Kansas, EUA, de junho a agosto de 1960. No texto, Sangiorgi cunha, para a ambiência escolar brasileira, uma das representações que serão propagadas nos estudos posteriores sobre o que ficou conhecido como Movimento da Matemática Moderna: o interesse estadunidense na modificação dos programas e métodos do ensino de matemática e ciências como fruto da Guerra Fria: “a verdade é que depois do lançamento do ‘Sputinik’, pelos russos, em 1957, houve como que uma nova tomada de posição, por parte dos educadores norte-americanos, em relação à estrutura do ensino de seu país, notadamente na parte que dizia respeito à Matemática e às Ciências, de um modo geral” (SANGIORGI, 1960, p. 8-9). (VALENTE, 2008, p. 597, grifos do autor)

Valente afirma que, em outra publicação, Sangiorgi valoriza a forma que se elaboram livros didáticos nos Estados Unidos, descrevendo que são feitos a partir de classes experimentais de até 25 alunos e que ali os materiais são testados antes de serem produzidos em larga escala. Sangiorgi, ao retornar, logo inicia articulações com professores da Universidade de São Paulo e professores efetivos da rede pública. Contudo, diferentemente do que ocorria nos EUA, que fora objeto de elogio do autor, os materiais não são testados em classes experimentais, e Sangiorgi lança uma coleção de livros didáticos para uso no ano letivo de 1964. A Cia. Editora Nacional lança no mercado de livros escolares mais de 240 mil exemplares do volume 1, da obra *Matemática – Curso Moderno*, de Osvaldo Sangiorgi, que com grande apoio da mídia, a coleção torna-se referência no Brasil.

Em um boletim de 1962 do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), de acordo com Valente, o novo programa é divulgado da seguinte forma:

Quando se fala na introdução da Matemática Moderna no ensino secundário, não se deve pensar que se pretende ensinar um programa completamente diferente dos programas já conhecidos. O que se deseja essencialmente com Modernos Programas de Matemática (e esta seria a expressão aconselhada) é estudar os mesmos assuntos da Matemática, conhecidos como essenciais na formação do jovem ginásiano, usando, porém, uma **linguagem moderna** (grifo do texto) que seja mais atraente às novas gerações. Essa linguagem moderna envolve substancialmente o **conceito de conjunto** (grifo do texto), e deve atender à formação das **estruturas matemáticas** (grifo do texto), que permitam, com menos esforço, melhor aproveitamento das estruturas mentais já existentes no aluno, e dão ênfase ao caráter da Matemática atual. (VALENTE, 2008, p. 600)

É digno de nota que, para Sangiorgi, trabalhar com a Matemática Moderna é fazer com que se aproveite e se utilize as estruturas mentais que o aluno já possui. Logo, depreende-se que, a aprendizagem é concebida como posterior ao desenvolvimento das estruturas cognitivas, pensamento caro à formulação piagetiana sobre o desenvolvimento humano. De certo modo, Sangiorgi reafirma a ideia de prontidão para a aprendizagem dos conteúdos e atitudes existente na psicologia desde o início do século XX, como postulava Lourenço Filho, que pouco ou nada acrescentou à educação pública brasileira.

Neste cenário, a psicologia é reconhecida como profissão no Brasil e se encarrega na área educacional, em maior ou menor escala, de sustentar as teorias educacionais defendidas pelos governos populistas e ditatorial. As teorias psicológicas também servem de suporte para a proposta de organização social defendida pelo governo militar. Uma psicologia que porta um estatuto de ciência neutra procura tornar as pessoas “melhores” para a convivência com o outro e consigo mesmas, a partir de uma supervalorização do privado em detrimento do público, através de uma tirania da intimidade na qual “qualquer angústia do cotidiano, qualquer sentimento de mal-estar existencial, são imediatamente remetidos para o território ‘da falta’ onde os especialistas ‘psi’ estão vigilantes e atentos para resgatar suas vítimas” (COIMBRA, 1995, p. 36).

Assim, a psicologia da década de 1960 é utilizada essencialmente para ajustar, medir, avaliar e classificar. De acordo com as análises de Assunção, nas escolas normais o objetivo da disciplina de psicologia educacional era trabalhar fundamentalmente

o desenvolvimento da criança e do adolescente; noções de higiene mental; noções de orientação educacional, etc. Este último item pode ser relacionado à emergente importância que o trabalho de orientação educacional passa a ter nas escolas - a futura professora deveria obter os conhecimentos básicos desta área para colaborar com a Orientadora Educacional. A preocupação com o ajustamento do(a) professor(a) e do aluno encontra-se contemplado, uma vez que a professora, tendo um conhecimento de sua "personalidade" (autoconhecimento), pode agir junto à criança "desajustada" e junto à sua família. (2007, p. 76)

Se tomarmos livros publicados à época pela Universidade de São Paulo, encontraremos uma determinada visão da psicologia educacional mais ligada às vanguardas norte-americanas e europeias, se tomarmos livros publicados pela Associação das Escolas Católicas (AEC) localizaremos uma psicologia voltada a formação da conduta, da moral e da organização conforme os preceitos doutrinários da religião. Cada perspectiva, a seu modo,



traduz como prever, modificar e alterar o comportamento humano, como orientar sua formação moral, entre outros objetivos. Praticamente nenhum dos materiais, livros, documentos ou legislação educacional da época se remetem a uma visão da psicologia que compreenda o ser humano e seu psiquismo como produção histórica, nem nos anos que se tinha uma visão de homem e de sociedade mais democrática e progressista, muito menos nos anos que se seguiram ao Golpe Militar.

### **3.2 Segundo período (1971-1995): Dos anos de chumbo à redemocratização do país**

No segundo período, há um recrudescimento da pedagogia produtivista e tecnicista nos moldes dos fundamentos estadunidenses, que foi gestada nas décadas de 1950 e 1960. Cabe destacar que a LDBEN de 1961 não contemplava as necessidades impostas pelo período do regime militar, assim, após a nova Constituição de 1967, surge a necessidade de se redimensionar a LDBEN conforme a nova Carta Magna, à ideologia da época e à “modernização do país”. Obviamente, nesta alteração, as escolas privadas e confessionais não perderam força, muito pelo contrário, mantiveram seus interesses garantidos nesta nova legislação.

O modelo econômico do país, capitalista dependente, de certo modo, determinou os caminhos da educação. No plano político, o período se inicia com uma economia que prospera, é a época do chamado “milagre brasileiro”. Havia uma disposição de recursos para financiamentos externos, e o Brasil contrai empréstimos para alavancar o processo de crescimento. As exportações melhoram, sobretudo pela exportação da soja que se encontra com preços em alta no mercado mundial, e as consequências da diversificação para tornar o país menos dependente começam a surtir efeito (FAUSTO, 1990). A política da época tinha a orientação do Ministro do Planejamento Delfim Neto, que procurava promover o que chamou de “desenvolvimento capitalista associado”, com forte presença do Estado. Para Fausto,

seria engano pensar que essa política aplicava uma receita liberal, deixando a “mão invisível do mercado” a tarefa de promover o desenvolvimento. Pelo contrário o Estado intervinha em uma extensa área, indexando salários, concedendo créditos, isenções de tributos aos exportadores, etc. Muitos setores da grande indústria, dos serviços e da agricultura que gritam contra os gastos e a intromissão do Estado na economia, beneficiaram-se largamente da ação do Estado naqueles anos. A fórmula do “milagre” não tinha por trás dela o FMI. (FAUSTO, 1990, p. 486)

Com isso, “a taxa de crescimento do PIB acelerou-se ao longo do tempo, elevando-se de 9,8% em 1968, para 14% em 1973, a inflação, medida pelo Índice Geral de Preço (IGP), declinou de 25,5%, para 15,6%, durante o período” (VELOSO et. al, 2008, p. 224). Havia um clima de estabilidade na economia brasileira, porém ela estava totalmente dependente da economia internacional, e o crescimento econômico nunca se traduziu em melhoria efetiva para a grande maioria da população brasileira. Durante o milagre econômico a concentração de renda foi ainda maior. De acordo com Fausto:

Tomando-se como 100 o índice do salário mínimo em janeiro de 1959, ele caíra para 39 em janeiro de 1973. Esse dado é bastante expressivo se levarmos em conta que, em 1972, 52,5% da população economicamente ativa recebiam menos de um salário mínimo e 22% entre um ou dois salários. O impacto social da concentração de renda foi entretanto atenuado. A expansão das oportunidades de emprego permitiu que o número de pessoas que trabalhavam, por família urbana, aumentasse bastante. (1990, p. 487)

Essas informações fornecem a dimensão das condições da população: têm-se aproximadamente 75% da população com uma renda muito baixa. Fausto ainda complementa:

outro aspecto negativo do “milagre” que perdurou depois dele foi a desproporção entre o avanço econômico e o retardamento ou mesmo abandono dos programas sociais pelo Estado. O Brasil iria se notabilizar no contexto mundial por uma posição relativamente destacada pelo seu potencial industrial e por indicadores muito baixos de saúde, educação e habitação, que medem a qualidade de vida de um povo. O “capitalismo selvagem” que caracterizou aqueles anos e os seguintes, com seus imensos projetos que não consideravam nem a natureza nem as populações locais. A palavra “ecologia” mal entrara nos dicionários e a poluição industrial e dos automóveis parecia uma benção. No governo Médici, o projeto da rodovia Tansamazônica representou um bom exemplo desse espírito. (1990, p. 477-488)

Esse “capitalismo selvagem” só foi denunciado algum tempo mais tarde, quando os níveis de concentração de renda e as péssimas condições da população em relação às questões sociais se encontravam em níveis ainda mais alarmantes.

### **3.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 11 de agosto de 1971, atualiza os ideais da ditadura militar. Trata-se de orientar a educação sob a visão pragmatista e tecnicista importada dos Estados Unidos. Segundo Saviani, com a aprovação da nova LDBEN, “buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial” (2011, p. 365)

Amaral Fontoura foi um dos autores mais lidos nas escolas normais, defensor da chamada *Escola Viva*<sup>28</sup> para a qual publicou nada mais que 27 títulos entre 1949 e 1973, pela Editora Aurora, os livros versam sobre sociologia, prática de ensino, didática geral, didática especial, manual de testes, filosofia da educação, planejamento da educação, fundamentos da educação, metodologia do ensino primário, psicologia geral, psicologia educacional (três volumes), leis da educação, legislação, livros textos para crianças (um volume), educação moral e cívica (quatro volumes) entre outros. Muitas das publicações de Fontoura possuíam mais de dez edições. O livro de Psicologia Geral, por exemplo, em 1972 estava na 22ª edição, e o de Psicologia Geral 1º volume em 1973 estava na 23ª edição. Com obra tão vasta e indicada nas escolas normais, Amaral Fontoura certamente foi um dos autores que mais influenciaram o ensino primário no país. Os estudos de Maciel et al. (2012) destacam que é evidente em sua obra a formação cristã do autor. Em cada material de orientação observa-se que há “uma preocupação em deixar registrado para os professores a indicação de uma ‘oração da mestra’, uma ‘prece da renovação pedagógica’, uma ‘oração para o mestre dizer cada manhã’ ou um poema ‘ser mestre’” (p. 243). Os autores afirmam ainda que Fontoura utilizava autores cristãos ao tratar sobre Psicologia, baseando-se em De La Vassière e São João Bosco.

---

<sup>28</sup> Para Fontoura (1966, p. 139, grifo do autor), “Escola Ativa é forma de realizar a Escola Nova. [...] significa escola onde há permanente atividade do aluno, atividade física e mental, principalmente mental”. Acreditava que para se conseguir alcançar as finalidades da Escola Nova – respeito à personalidade da criança, caráter vitalista, socialização do aluno, educação democrática – era necessário romper com o modelo de “escola passiva”, na qual os alunos ficavam imobilizados e silenciosos, atentos somente em ouvir a fala do professor. Desta forma, “Escola Ativa quer dizer ação, e mais, ação interessada. Significa saber fazer e não apenas saber; significa fazer, em vez de apenas ouvir. Significa participação intensa e vibrante do aluno na Educação, na vida diária da escola” (FONTOURA, 1966, p. 141, grifo do autor). A ideia de escola viva também está baseada na Biologia. Ao se referir à atividade, Fontoura compara a criança ao pássaro, ao defender que aquela é um ser naturalmente ativo e, por essa razão, precisa de atividade, como imperativo biológico, para alcançar seu desenvolvimento. Amparado em Édouard Claparède defende que a atividade da criança na instituição escolar é um fenômeno funcional, isto é, a atividade é função do interesse: “[...] a aprendizagem não é imposta pelo professor ao aluno, mas sim nasce do aluno, brota de dentro para fora, como uma função natural, segundo sua capacidade, segundo a evolução de seus interesses, segundo leis determinadas pela Biologia e pela Psicologia” (FONTOURA, 1966, p. 145-146). A psicologia é destacada pelo autor na medida em que permite o professor entender como funciona o espírito e o psiquismo humano. (MACIEL et al., 2012, p. 243).

Considerando a importância do autor para o período, escolhemos, para uma breve análise, o livro dele denominado *A reforma do ensino*, publicado em 1972, em que comenta e aprova a LDBEN. Na introdução do livro, Fontoura afirma que a LDBEN é

mais que uma reforma, é a maior revolução de todos os tempos na Educação brasileira. Mas de todas as mudanças que determina ( e são numerosas e profundas) a mais sensacional é a sua nova *filosofia*, da qual aliás muitos podem discordar: com ela passamos a era da educação *humanística* para a era da educação *pragmatista*. (Fontoura, 1972, p. 19, grifos do autor)

É exatamente esta mudança que a pedagogia tecnicista busca: deixar para trás a formação humanista, que permite o acesso aos bens mais complexos construídos pela humanidade referentes à filosofia, à ciência e à arte, para buscar uma formação fundamentalmente para o mercado, para um suposto desenvolvimento econômico. Sobre as bases da neutralidade e da racionalidade técnica se assentarão as formulações didáticas, que se nutrem da perspectiva psicológica behaviorista, à época, em voga nos Estados Unidos. De acordo com Saviani, a concepção pedagógica tecnicista

é inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de proposta do enfoque sistêmico, do microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções. (2011, p. 382)

A partir do pensamento tecnicista, surgem as já ultrapassadas divisões da pedagogia: orientação pedagógica, supervisão pedagógica e administração escolar, e uma intenção de ministrar um ensino que seja, essencialmente, útil e prático para o aluno, que tenha finalidade na sua vida cotidiana, que mantém, de certo modo, o pensamento pragmático do ensino como um fim em si mesmo. Passou-se, então, a se reivindicar que o ensino tivesse relação imediata com a realidade do aluno; no caso do aluno pobre, com os trabalhos de menor qualificação e menores salários, e no caso dos filhos da elite, aquelas funções que exigem maior preparo e possuem melhor remuneração. Pressupõe-se que todos devem fazer parte de uma engrenagem que, para funcionar, necessita dessas diferenças.

Segundo Dumerval Trigueiro, o período da transformação do *homo sapiens* em *homo fabris*<sup>29</sup> está no horizonte da LDBEN de 1971, embora a tal propalada reforma educacional com vistas a formação técnica, jamais tenha se consolidado.

Um bom exemplo do fracasso do ensino deste período são os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT), em que

nas duas primeiras séries do antigo ginásio predominavam as disciplinas de caráter geral, ao lado de disciplinas vocacionais, destinadas a sondar aptidões: artes industriais ou técnicas agrícolas, conforme a economia da região onde o ginásio se localizasse. Nas duas últimas séries, aumentava a carga horária destinada às disciplinas vocacionais. Os alunos poderiam escolher entre dedicar-se às artes industriais, às técnicas agrícolas, às técnicas comerciais, à educação para o lar ou, ainda, ao aprofundamento dos estudos gerais. [...] cerca de 600 ginásios desse tipo foram construídos no Brasil, para o que muito contribuíram os assessores norte-americanos e os dólares da USAID. E foram assimilados pela reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1971 (lei 5.692). (CUNHA e GÓES, 1985, p. 62)

É necessário situar que esses ginásios foram destinados aos alunos de 11 a 14 anos, e se pretendia investigar durante o percurso escolar qual seria o melhor curso de 2º grau técnico para encaminhá-los. Ou ainda, se o aluno desistisse ao final do ginásio, contaria com uma formação inicial para se inserir no mercado de trabalho, qualificando-se posteriormente em cursos mais breves ou em serviço, como, por exemplo, nos antigos cursos fornecidos pelas empresas por intermédio do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Cunha afirma que esses ginásios não eram coerentes com a realidade brasileira e elenca alguns pontos que consideramos interessantes pontuar:

Não tinha razão de ser, antes de qualquer outra coisa, pela filosofia difusionista que permeava os planos de sua implantação. Como a política da ditadura fazia em diversos setores, imaginava-se que a instalação desses “ginásios modernos” nas capitais dos Estados e nas cidades mais importantes do interior iria fazer com que a modernidade se difundisse desses *centros* educacionais para a *periferia* arcaica, acabando por fazer que todo o sistema de ensino se modificasse. [...] essa política difusionista tão “vendida” pelos “cientistas sociais” norte-americanos nos anos 50 e 60, oficializada pela ditadura. (CUNHA e GÓES, 1985, p. 63)

---

<sup>29</sup> Texto *Um novo mundo, uma nova educação*, publicado originalmente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, explica que o conceito de totalidade na nação moderna não significa apenas o aproveitamento de todos os indivíduos no projeto coletivo, como também o aproveitamento de toda a sociedade em benefício de cada indivíduo, isto é, os mecanismos e estruturas sociais devem facilitar a inclusão dos indivíduos no projeto social. Já se vislumbra a superação do dualismo entre trabalho e educação, pois as técnicas sociais caminham para uma crescente conversibilidade mútua, as técnicas de trabalho confundindo-se com as de educação, estas com as de comunicação, etc.” Dumerval Trigueiro, RBEP, Rio de Janeiro, v. 51, n. 113, p. 9-18, 1969.

Além desta ideia de escola que poderia difundir para outras formas que orientassem melhor o trabalho pedagógico, havia também o problema da distribuição da localização das escolas. Muitas vezes políticos locais, preocupados com seus votos nas eleições, optavam “por instalar algumas grandes e bem equipadas escolas ao invés de melhorar o conjunto da rede pública” (Ibid., 1985, p. 63). Assim, seguiam fazendo a política clientelista e elitista, beneficiando alguns lugares e grupos sociais em detrimento da maioria.

A discussão de fundo acerca de escolas de referência é bastante complexa. Os GOT jamais se tornaram tais centros, mas o conceito que fundamenta tal ideia tem sua origem em meados do século XX, influenciados, como disse Cunha, pelos acordos de cooperação técnica. De certo modo, essa perspectiva fundamenta a criação dos Colégios de Aplicação, das Escolas Modelo e Escolas de Referência, que tinham a missão de realizar experimentos pedagógicos e difundir para as demais escolas o conhecimento produzido nestes espaços, embora, na maioria das vezes, isso não ocorresse. Tampouco, os filhos dos trabalhadores e da imensa maioria dos pobres e miseráveis do país, tinham condições de acessar alguma dessas escolas. O modelo recebeu muitas críticas a partir da década de 1980, de modo que a ampliação de escolas deste tipo deixou de ser incentivada no Brasil.

Outro ponto levantado por Cunha e Góes se refere à formação para as artes industriais e a educação para o lar. Primeiramente, as artes industriais

não eram industriais. Eram, isto sim, artesanais: trabalhos com madeira, metal, cerâmica e outros materiais, com os alunos utilizando ferramentas simples para cortar, dobrar, encaixar, unir, polir, e coisas assim, para produzir pequenas peças. Ora, a tendência do trabalho no Brasil, como em todo o mundo, é no sentido da destruição do artesanato pela indústria mecanizada e até mesmo automatizada, onde não há lugar para o artesão. [...] Que aptidões o GOT pretendia sondar? Aptidões para o trabalho cada vez mais desqualificado, alienado? Que utilidade tinha iniciar os alunos em trabalhos artesanais se eles iriam inserir-se em linhas de produção que dispensavam qualificações artesanais? (1985, p. 64)

Portanto, a previsão de que os GOT poderiam auxiliar na orientação vocacional dos estudantes não se verificou na prática, uma vez que os trabalhos mais especializados e técnicos nada tinham a ver com o que se praticava nesses ginásios. O curso de educação para o lar, por exemplo,

reunia outro conjunto de estereótipos acerca da produção. Só que agora se tratava da produção doméstica, de ensinar as meninas – às vezes os meninos, só que não se levava isso à sério – a preparar alimentos e roupas, a conservar a casa, a fazer orçamentos domésticos, tudo dentro do mais cândido quadro

conservador “daquilo que se chama lar”. Com muita razão, mães de alunas resistiam a esse tipo de educação para suas filhas, pois não as queriam qualificadas em “forno e fogão” para serem empregadas domésticas. Afinal, os sacrifícios que faziam era para que a escola ensinasse o que elas não sabiam, para que suas filhas não tivessem que permanecer na semi-servidão que o trabalho doméstico no Brasil implica. Que “aptidão para o lar” o GOT esperava ensinar? Que ensino técnico a nível de 2º grau poderia ser recomendado a uma aluna que quisesse prosseguir seus estudos? Seria algum curso de “espera-marido”? Ou esse seria em grau superior? Todo esse equívoco pedagógico, misturado aos estereótipos conservadores, assumiu ares de modernidade na política nacional da ditadura, com as bênçãos do imperialismo enviadas pelos acordos MEC-USAID. (CUNHA e GÓES, 1985, p. 64)

Assim, com desvios e estereótipos, as políticas educacionais da ditadura só serviram para os poucos que acessaram as melhores escolas públicas do país, concentradas em sua grande maioria no centro das capitais e das grandes cidades, deixando à margem todo o restante da população. Desse modo, a desigualdade educacional se acentuou mais ainda, resultado de uma má distribuição da rede física de escolas, dificuldade para se conseguir professores graduados no interior do país, desvios de financiamento público para instituições confessionais e privadas. Aliás, cabe destacar que na LDBEN de 1971, as facilidades para financiamento privado se mantiveram, no artigo 43 consta que “os recursos públicos destinados à educação serão aplicados *preferencialmente* na manutenção de desenvolvimento do ensino oficial” (LDBEN, 1971, p. 9, grifo nosso), isso quer dizer que a qualquer momento se pode destinar verbas para a iniciativa privada desde que seja julgada a necessidade. Ora, em um país que não investe na educação pública como deveria, certamente terá que contar com as vagas das escolas privadas, em todos os níveis, obviamente o 2º grau e o superior eram os que geravam maiores lucros e, é claro, aqueles em que o Estado menos investia. Na realidade, nenhum planejamento de Estado de expansão da rede e de capacitação de professores foi realizado, de modo que se pudesse atender à obrigatoriedade do ensino de sete a quatorze anos.

Uma estratégia educacional do governo brasileiro para subsumir as manifestações sociais foi a de reduzir as possibilidades de reflexão dentro das instituições de ensino, local que, até então, era não somente espaço de produção de conhecimento, mas também um dos espaços de reflexão da vida do país, principalmente no que diz respeito ao nível superior. Para a efetivação do controle das subjetividades, diminuiu-se a importância de disciplinas fundamentais para a formação do cidadão, tais como as pertencentes à área de ciências humanas. Essas perderam espaço na matriz curricular para disciplinas que pudessem ser focadas prioritariamente em seu aspecto mais pragmático, incentivando a reprodução

mecânica de exercícios como estratégia didática, defendendo a ideia de que o domínio da técnica e do exercício tornaria os alunos capazes de acessar e fazer o uso correto do conhecimento, mudanças que acontecerem tanto na Educação Básica como na Educação Superior.

Para o ensino de 1º e 2º graus, a lei de 1971 tornou obrigatória a inclusão das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde. Cabe ressaltar que a disciplina de Moral e Cívica, por exemplo, já era ministrada, pois havia sido inserida por decreto em 1969. Sendo regulamentada pelo Decreto-lei nº 68.065, de janeiro de 1971, que definiu da seguinte forma a finalidade da disciplina:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e de deveres dos brasileiros e o reconhecimento da organização socio-político econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Sendo que no 2º grau, a disciplina de Moral e Cívica deve estar presente na disciplina Organização Social e Política Brasileira, e 3º grau e pós-graduação será ministrada em Estudos de Problemas Brasileiros. Neste mesmo decreto se cria a Comissão Nacional de Moral e Cívica (CNMC), sendo extinta por decreto somente em 1986.

As orientações para a disciplina partem de um acordo entre a Igreja e o governo militar, sendo que na primeira Comissão estavam presentes representantes do Exército, da Igreja e professores<sup>30</sup>. Consta nas orientações da disciplina de Moral e Cívica nas suas

---

<sup>30</sup> Os primeiros membros da CNMC foram: Gen. Moacir de Araújo Lopes - membro da ESG e um dos principais elaboradores do Anteprojeto de Lei da EMC. Prof. Álvaro Moutinho Neiva. Prof. Padre Francisco Leme Lopes. Almirante Ary dos Santos Rongel. Prof. Eloywaldo Chagas de Oliveira. Prof. Humberto Grande. Prof. Dr. Guido Ivan de Carvalho. Prof. Hélio de Alcântara Avellar, Prof. Arthur Machado Paupério). Em um curso de formação para professores de Moral e Cívica promovido pelo MEC em novembro de 1970, realizado em São Paulo, consta como programa de formação 30 tópicos: **PROGRAMA - 17 de novembro 1º dia:** 1- A harmonia do Universo . Deus e o mundo. 2- Conceito de Homem, Espírito o matéria. 3- Conceito de Religião - religião da



diferentes versões para todos os níveis de ensino, que esta deve possibilitar ao educando de 1º grau conhecer a realidade social do país, desenvolver o amor pela liberdade, o amor a Deus, pela democracia brasileira etc. A publicação mais recente que localizamos data de 1984, elaborada pela COMC, neste material reproduzem-se as orientações gerais contidas desde o princípio, inclusive em anexo se encontra o parecer nº 94/71, do Conselho Federal de Educação, cujo relator: D. Luciano Cabral Duarte, que inicia tratando da moral religiosa. Destacamos isso porque Moral e Cívica foi uma forma explícita de disseminar os valores dos militares e da Igreja conservadora que dominavam o país durante a Ditadura Militar, sendo extinta definitivamente em 1993.

Paulino e Pereira assinalam que,

se por um lado os militares utilizaram a política educacional como estratégia de hegemonia, por outro deixaram de fornecer a escolarização e qualificação dos trabalhadores necessários ao Estado capitalista, privilegiando a classe elitizada em detrimento das classes populares sofredoras da exclusão social. Houve neste período, uma acumulação de capital baseada na desigualdade social firmada por uma política social excludente das classes populares, fato que era assegurado pela violenta repressão política. (PAULINO E PEREIRA, 2006, p. 1945)

A tudo isso se soma políticas públicas fundamentadas em uma realidade criada alhures, cuja doutrinação se iniciou na década anterior com os programas de assistência

---

criatura ao Criador. Respeito a todas as formas de Religião, como diferentes caminhos. O significado da oração. 4- Deus, ética, moral. 5- Religiosidade, dignidade da criatura humana, direito à liberdade. 6- Fundamentos da liberdade. 7- A Religião como base da Moral. **18 de novembro 2º dia:** 8- O caráter. Sentido moral: firmeza de convicções e fortaleza de vontade. A formação do caráter. 9- Noções de Axiologia, Valores subjetivos e valores objetivos; permanentes e efêmeros, Escala e hierarquia de valores. 10- Atos humanos, seus fins e moralidade. 11- "Virtudes morais e virtudes cívicas. O hábito 12- Deveres e direitos morais, deveres e direitos cívicos. 13- Elementos básicos da nacionalidades. 14- A terra; principais características. **19 de novembro 3º dia:** 15- O homem, Os grupos étnicos formadores e as suas contribuições . 16- As Instituições, caracterizadas por valores permanentes. Família, Igrejas, Forças Armadas, Estado, Escola, Trabalho, Justiça. 17- O espírito religioso do brasileiro; origem e evolução. 18- As bases filosófico-teístas, aconfessionais da Constituição. As bases da educação nacional. 19- Características jurídicas da Constituição. Federação e Regime Representativo. Os Poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário. 20- A Segurança Nacional. Os direitos políticos, direitos e garantias individuais; suspensão ocasional. **24 de novembro 4º dia:** 21- A família, a educação e a cultura. 22- A democracia brasileira, como filosofia e estilo de vida e como regime político. 23- As responsabilidades do homem na sociedade. Atos ilícitos; crime e contravenção. 24- A Pátria Brasileira: ideais, características físicas e históricas 25- Vultos nacionais; qualidades de caráter que inspiram a ação construtiva. 26 - Os Símbolos Nacionais; conhecimento e uso. **25 de novembro 5º dia:** 27- O Voto e o Serviço Militar. Expressões de civismo, 28- O Civismo como caráter, patriotismo e ação. 29- Síntese da organização sócio-político-econômica do Brasil. 30- Problemas brasileiros e da comunidade. Possibilidades de participação do educando. 31- Relação entre pessoa, família e comunidade. 32- O trabalho e a justiça social no Brasil. 33- Interdependência de educação e desenvolvimento; perspectivas da juventude. **26 de novembro 6º dia:** 34- O Brasil e o mundo. 35- Integração no mundo ocidental. 36- As principais estruturas sociais contemporâneas: a democracia, espiritualista; o comunismo, ateu. 37- A necessidade de a democracia alicerçar-se em valores espirituais e morais para o uso da liberdade responsável. 38- A falácia do comunismo; negação da liberdade social. 39- Deveres e direitos fundamentais do homem. 40- A declaração universal dos direitos dos homens (ONU) e a declaração americana dos direitos e deveres do homem (OEA).

técnica, como o PABAE, que visava capacitar professoras, geralmente recém-formadas, consideradas líderes e capazes de difundir as ideias do programa. Além, é claro, de cumprirem determinadas exigências, deveriam também ter uma “ficha” limpa, isto é, sem marcas de subversão ou desobediência dos mais variados tipos. Assim, os tais cursos de intercâmbio nos Estados Unidos nada mais eram que uma divulgação dos valores americanos. Foi dessa forma que a visão tecnicista da educação foi gestada e se materializou na LDBEN de 1971 (PAIVA e PAIXÃO, 2000).

### 3.2.2 O governo Geisel: início de uma abertura lenta e gradual

As mudanças dos ditadores-presidentes no período do regime militar envolviam algumas disputas dentro das Formas Armadas. Tal qual Castelo Branco, Médici não conseguiu fazer seu sucessor. Geisel era um castelista e mantinha certa distância do grupo da linha-dura que apoiou Médici. Havia um desconforto do governo com as denúncias de uso de força e de tortura, vindos principalmente de setores progressistas da Igreja Católica. Isso não significa que a repressão iria diminuir, mas certamente este período do Governo Geisel (1974-1979), conforme ele mesmo anunciou, seria uma transição *lenta, gradual e segura* na direção de um regime democrático. De acordo com Boris Fausto,

na prática, a liberalização do regime, chamada a princípio de distensão, seguiu um caminho difícil, cheio de pequenos avanços e recuos. Isso se deveu a vários fatores. De um lado, Geisel sofria pressões da linha-dura, que mantinha muito de sua força. De outro, ele mesmo desejava controlar a abertura, no caminho de uma indefinida democracia conservadora, evitando que a oposição chegasse muito cedo ao poder. Assim a abertura foi lenta, gradual e insegura, pois a linha-dura se manteve como uma contínua ameaça de retrocesso até o final do governo Figueiredo [em 1985]. (1990. P. 489/490)

O governo militar lançou mão de diferentes estratégias para manter-se no poder. Nas eleições que substituíram Médici em 1973, por exemplo, permitiram que houvesse uma escolha para presidente a partir de um colégio eleitoral, conforme havia ficado estabelecido na Constituição de 1967. A oposição aproveitou a deixa e lançou candidato, Ulisses Guimarães, que viajou por todo o Brasil realizando comícios e denunciando os problemas do regime, mesmo sabendo que jamais conseguiria a maioria dos votos do Colégio eleitoral. Fausto (1990) assinala que o efeito da campanha ficou evidente nas eleições de 1974, com bom

resultado da oposição para o senado, o MDB conseguiu eleger 22 cadeiras, a ARENA, 6, nesta ocasião houve a renovação de um terço do Senado. Na Câmara Federal, a Arena fez 52%, mas com visível dificuldade. O MDB foi vitorioso em 79 cidades com mais de cem mil habitantes e a Arena só venceu 11 delas, sendo todas no Nordeste. Isso demonstrou a insatisfação da população e o alcance das campanhas. Diante de tal situação, os militares proibiram as falas, nas eleições de 1976, nos meios de comunicação de massa, permitindo somente o anúncio do nome do candidato no rádio e, na televisão, acompanhava uma foto. Mesmo assim, nas eleições de prefeito o MDB obteve melhor resultado e conquistou a maioria das Câmaras Municipais em 59 das cem maiores cidades do país, o que causou a ira dos militares linha-dura, que passaram a acusar que a derrota da ARENA era decorrente da atuação de comunistas do MDB.

Esse novo período repressivo em 1975 provoca um confronto entre os grupos no interior do governo causado pelo assassinato de Wladimir Herzog, diretor de jornalismo da TV Cultura. Herzog foi intimado a comparecer no DOI-CODI, e, posteriormente, apareceu morto em uma sala daquela instituição, em um suposto suicídio muito mal engendrado que claramente procurava encobrir o assassinato e a tortura. O fato provocou indignação de vários setores da sociedade, sobretudo da Igreja e da classe média profissional; bispos denunciaram as torturas e os desaparecimentos de pessoas que se opunham ao regime, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) se colocou à disposição da mulher de Herzog. Geisel trocou alguns representantes para tentar segurar a onda de violência do governo, mas em alguns lugares, como São Paulo, havia ainda “excessos” e desaparecimentos. À medida que o MDB foi crescendo em representação, o governo militar foi criando novos mecanismos para controlar o avanço. Criou os “senadores biônicos”, eleitos por um Colégio Eleitoral de modo que a oposição jamais teria a maioria do Senado, alterou o critério de representação da Câmara dos Deputados, os estados do Nordeste passaram a ter mais representantes. O mandato do presidente passou de cinco para seis anos, e, ao mesmo tempo, o governo iniciou, em 1978, conversações com líderes do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), da Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), para encaminhar a restauração das liberdades públicas, até que em janeiro de 1979 foi revogado o AI 5, e, a partir desta data, o executivo não poderia mais declarar recesso do Congresso, demitir, cassar ou aposentar os cidadãos, entre outros mecanismos de afastamento e isolamento.

Paralelamente ao crescimento do MDB e ao expressivo descontentamento da população com o governo militar, crescem os movimentos sociais, setores ligados à Igreja e ao movimento sindical, por isso a pressão ao regime ditatorial aumenta.

Quanto a política econômica, segundo Fausto (1995) ela já apresentava sinais de crise em 1973, resultante da crise internacional do petróleo, mas a euforia do “milagre” ainda perdurava. O governo Geisel demonstra uma preocupação com a energia e procura concluir o plano de substituição das importações, incentivou a grande empresa privada na produção de bens de capital. Entretanto, a nova economia tinha como eixo central a industrialização das empresas estatais, como Petrobrás, Eletrobrás e Embratel.

Ao final da década de 1970, o chamado “milagre brasileiro” já havia desaparecido. O governo de Geisel, em 1977, reconheceu que haviam sido manipulados os índices da inflação de 1973 e 1974, e os salários dos trabalhadores acumulavam uma perda de 31,4% em função daqueles anos. Há algum tempo, o movimento sindical, vinha se organizando de forma independente do governo, deixando para trás a marca populista que tinha anteriormente. Em função da perda real, inicia-se uma campanha para reposição salarial que culmina com as grandes greves de 1978 e 1979, neste último ano foram 3,2 milhões que entraram em greve no país. As greves dos metalúrgicos do ABC<sup>31</sup>, gradativamente, foram estabelecendo novas lideranças, entre elas Luís Inácio Lula da Silva (FAUSTO, 1995).

Geisel consegue fazer seu sucessor dentro das Forças Armadas. Assim, é eleito no Colégio Eleitoral o general João Batista Figueiredo (1979 a 1985), e seu vice foi o ex-governador de Minas Gerais Aureliano Chaves. Fausto afirma que “o período Figueiredo combinou dois traços que muita gente considerava de convivência impossível: a ampliação da abertura e o aprofundamento da crise econômica” (1995, p. 501). Ainda de acordo com o autor, o país sofre uma recessão entre 1981 e 1983, apresentando um resultado negativo do PIB e um grave declínio da renda. A inflação anual oscilava em torno dos 100%. Em 1983, com o Brasil praticamente insolvente, o governo recorreu ao FMI, e, em troca de acertar as contas, o Brasil aceita a orientação do FMI, que “consistia, sobretudo em um esforço para melhorar as contas externas do país, mantendo-se o serviço da dívida. Internamente previam-se cortes de despesas e a compressão ainda maior dos salários” (1995, p. 503).

No período que se segue, assinala Barros, o grau de pobreza

---

<sup>31</sup> Região tradicionalmente industrial do Estado de São Paulo, que envolve os municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, que fazem parte da região metropolitana da cidade de São Paulo.

aumenta significativamente no Brasil e atingiu seus valores máximos durante a recessão do início dos anos 80, em 1983 e 1984, quando a porcentagem de pobres ultrapassou a barreira dos 50% [...] caso o grau de desigualdade de renda no Brasil correspondesse à desigualdade mundial média associada a cada nível de renda *per capita*, apenas 8% da população brasileira deveria ser pobre. Este valor seria, de modo consistente com a norma internacional, aquele que poderíamos associar estritamente à escassez agregada de recursos no país. (BARROS et al., 2000, p. 128)

Fausto (1995) explica que, em agosto de 1979, Figueiredo anula uma das principais bandeiras da oposição quando aprova a Lei da Anistia, mas a lei aprovada apresentava concessões aos torturadores e mandatários da repressão, pois anistiava crimes políticos de qualquer natureza. O governo Figueiredo cabe destacar, teve momentos tensos com atentados com bombas e sequestros. Na economia, fechou o ciclo com um balanço negativo, apesar da sensação de alívio porque o Brasil voltou a crescer, “a inflação se acelerara de 40,8% em 1978 para 223,8% em 1984. No mesmo período, a dívida externa subira de 43,5 bilhões de dólares para 91 bilhões” (FAUSTO, 1995, p. 504). O Brasil havia assinado sua dependência total do FMI e de suas orientações, que passariam gradativamente a ter um caráter mais integrado ao Estado e à sua gestão. Definitivamente, havia ficado para trás o nacionalismo conservador e populista que o país conhecera.

Desde a década de 1960, o Brasil seguia alterando seu perfil de ocupação demográfica, pois havia uma forte migração do campo para a cidade, que, cada vez mais, inchava as periferias e criava bolsões de pobreza na maioria das cidades brasileiras de grande e médio porte, que, por sua vez, não conseguiam absorver esse crescimento intenso nos diferentes serviços públicos sociais dos municípios, entre eles, a educação.

Havia um número muito alto de analfabetos, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1968, mas só passou a funcionar em 1971, com uma proposta de erradicar o analfabetismo em dez anos. O foco era atingir a população acima de 15 anos, como uma forma de prepará-la para o mercado de trabalho. Sua estrutura seguia o mesmo modelo da descentralização do ensino:

na organização administrativa, o Mobral Central atuava dentro da perspectiva nacional fixando e fiscalizando os convênios, fornecendo material didático, orientação técnicas, repasse de verbas para os municípios e avaliando os resultados obtidos pelo Movimento. Em contrapartida, cada estado tinha sua Comissão Estadual (COEST), com as funções de planejar, coordenar e controlar as atividades em nível de Estado. Os municípios através da COMUN (Comissão Municipal) agiam como agentes executivos dos programas do MOBRAL, mobilizando analfabetos, alfabetizadores,

monitores, providenciando locais para salas de aula e instalando postos de alfabetização. (SANTOS, 2014, p. 308)

Em relação aos dados de alfabetização, destacamos que em 1970, o país tinha 33,6% de analfabetos, sendo que em 1980 tinha 25,5%<sup>32</sup>, ou seja, a meta de erradicar o analfabetismo em dez anos ficou muito longe de ser alcançada, pois, entre outros fatores, não havia de fato uma previsão de continuidade para aqueles que porventura se alfabetizassem, tampouco havia interesse político em fazê-lo. Contudo, mesmo com esses resultados, o MOBRAL passou a desenvolver também trabalho com crianças em idade pré-escolar. Conforme Arce,

de 1982 a 1985 o MOBRAL encaixou-se, por seu trabalho sempre realizado com o auxílio da comunidade, no perfil do órgão ideal para cuidar da expansão do atendimento pré-escolar, defendida no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), cuja tônica voltava-se para a mobilização da comunidade e uso dos recursos locais. O MOBRAL foi responsável pela expansão da pré-escola no Brasil, chegando em 1982 a responder por 50% do atendimento pré-escolar público. (2008, p. 383)

De acordo com a autora, a adoção da educação pelo MOBRAL só serviu para desqualificar a docência para essa faixa etária, associando-a à ideia de voluntarismo e de uma “pedagogia afetiva”, utilizou-se de um treinamento em serviço em “detrimento de uma formação teórica e metodológica densa, em cursos de formação em nível de segundo e terceiro graus. As principais fontes para os treinamentos foram materiais didáticos produzidos pelo próprio MOBRAL” (ARCE, 2008, p. 383)

As orientações seguiam as mesmas para o ensino de adultos, e as diretrizes do MEC se misturavam à frágil interpretação que se fazia

das teorias da psicologia do desenvolvimento nestes manuais. Este fato acabava por reforçar o discurso de que os interesses e necessidades das crianças são suficientes para o monitor realizar seu trabalho, dando margem para a realização de atividades de cunho espontaneísta, sem considerar a necessidade de aprofundamento do conhecimento que a criança possui. O trabalho educativo, portanto, não era concebido como aquele que deve paulatinamente levar a criança à superação do senso comum e ao reconhecimento do saber científico por incorporação do mesmo a sua vida cotidiana. A formação insuficiente do monitor e o ambiente que primava pela antiprofissionalização, expresso em seu apelo voluntarista, tornavam bastante problemática a condução do processo educativo. (ARCE, 2008, p. 384/385)

---

<sup>32</sup> Fonte: Síntese de Indicadores Sociais – IBGE 2000.

Na década de 1980, houve uma forte reivindicação das mulheres para o atendimento e a escolarização das crianças abaixo de seis anos. Em função disso,

o regime militar expandia o atendimento a crianças pequenas no Brasil, respondendo aos anseios e reivindicações das mulheres brasileiras, mas o fazia tendo o baixo custo como sua bandeira. Consequentemente, como educação de qualidade não se faz de forma barata, ao invés de encontrar uma instituição preparada para atender nossas crianças, deparava-se com uma situação excludente ao extremo, escamoteada no discurso da inclusão (ARCE, 2008, p. 388)

O MOBREAL pouco ou nada contribuía com o processo de escolarização da criança. A orientação às monitoras era muito precária, não havia um currículo a ser seguido, apenas sugestões de atividades, sem fundamentar cientificamente o porquê deveriam ser realizadas e que desenvolvimento provocariam nas crianças. A ação pedagógica era influenciada por uma postura não diretiva e espontaneísta. O programa serviu somente para formar no senso comum uma ideia equivocada e desqualificada da educação pré-escolar, como se ela pudesse ser realizada sem fundamento científico e técnico, sem recursos específicos, através de ações voluntárias, e sem um compromisso político e ideológico claro. Arce analisa que

a expansão do atendimento pré-escolar realizado pelo MOBREAL funcionou para o regime militar no rol das políticas destinadas aos carentes como um paliativo ideológico eficaz. A educação pré-escolar foi encarada como a grande panaceia, a única saída para os problemas decorrentes do baixo nível de renda de pais e crianças, que tanto prejudicavam o processo educacional. Salvar-se-ia a escola com o atendimento às crianças pequenas, preparando-as para a primeira série e compensando suas inúmeras carências. Assim, as chances de sucesso individuais aumentariam e, portanto, a superação da condição de pobreza tornar-se-ia real. (2008, p. 395)

A partir de 1970, houve uma tentativa de ampliação da educação básica, mas, apesar de se conseguir ampliar a matrícula no ensino do então 1º grau, não havia garantias de continuidade na educação ofertada, isto é, um número significativo de alunos permanecia retido. O problema denunciado por Freitag, mencionado anteriormente, de seletividade do sistema continuava, e não havia planos para enfrentar tal situação.

Como já discutimos, durante décadas, novas formas de intervenção e controle se sofisticaram para responder às necessidades históricas de reorganização do capitalismo. Organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a UNESCO, passam a ditar as prioridades na educação brasileira e a definir as estratégias a serem implementadas. Com a intenção de ganhar a opinião pública,

tem-se constantemente uma ação do Estado com esses organismos, fortemente apoiados pela grande imprensa, que, em conjunto, tornam-se aparelhos de hegemonia na tarefa de convencimento das massas de que o problema da desigualdade entre países e entre grupos sociais não se deve à relação assimétrica de poder e relações de classe, mas às diferenças educacionais. No Brasil, como afirma Saviani (1998), sob a ditadura militar efetivou-se um ciclo completo de reformas que atingiram todos os níveis de ensino sob o ideário das leis da economia. Foi neste período, também, que os economistas de orientação conservadora tornaram-se os grandes consultores das reformas educacionais. É neste período, também, que é implantada nos cursos de pedagogia e de pós-graduação a disciplina economia da educação (FRIGOTTO, 2008, s/p).

Em 1970, surge, mais densamente, a teoria do Capital Humano, temática já tratada anteriormente neste trabalho. Significa, conforme Saviani (2011), uma educação para a formação de recursos humanos, com vistas ao desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista. A sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho é prevista para o 1º grau, e a formação técnica para desenvolver habilidades profissionais é reservada ao 2º grau.

Na educação pública, as transformações previstas para profissionalizar não funcionaram, e foram como nos moldes dos Ginásios Orientados para o Trabalho que apresentamos. Há apenas algumas poucas instituições federais como os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) que surgem para substituir Escolas Técnicas e Agrotécnicas já existentes. Em 1978 são criadas três unidades em locais onde já funcionavam cursos de Tecnólogos e de Engenharia de Operações, que foram criados, respectivamente, em 1968 e 1971. e seguiram ofertando os cursos de Engenharia Industrial, de Tecnólogos, além dos cursos técnicos de 2º grau<sup>33</sup>. São instituições que têm um padrão de ensino alto, com tecnologias atualizadas e um processo rígido de ingresso, mas não representavam o conjunto das escolas técnicas públicas brasileiras.

Na década de 1970, apesar da elaboração do Plano Nacional de Desenvolvimento (1972-1974), e de sua meta de reduzir 75% o número de analfabetos acima de 15 anos, ampliar 35% de matrículas no 1º grau e 100% no 2º grau até 1974, em relação aos índices de 1970, chegou-se ao final da década de 1970 sem atingir minimamente o que havia sido proposto para 1974.

---

<sup>33</sup> Informação retirada da página do grupo de pesquisa HISTEDBR. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_centros\\_federais\\_de\\_educacao\\_tecnologica.htm#\\_ftn1](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_centros_federais_de_educacao_tecnologica.htm#_ftn1)>. Acesso em: 25 Jul. 2016.



Colecionando fracassos nos programas educacionais, o Brasil vê na década de 1970 e 1980 a ampliação do ensino privado de 2º e 3º graus. Iniciam-se os grandes grupos educacionais que se expandem, e a educação passa a ser uma mercadoria cada vez mais rentável, principalmente em nível superior, uma vez que a rede do governo quase não cresce e, neste período, a imensa maioria das vagas na universidade já é ofertada por instituições privadas: “entre 1960 e 1980, o número de matrículas no ensino superior passou de 200 mil para 1,4 milhão, em um crescimento de quase 500%; no setor privado, o crescimento foi de mais de 800%” (SAMPAIO, 2011, p. 29)

Surtem vários focos de resistência à falta de compromisso político com as questões educacionais, à falta de investimentos com a educação pública em todos os níveis. Em 1978 é realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) o I Seminário de Educação Brasileira, que teve como consequência a criação do Centro de Estudos Educação e Sociedade<sup>34</sup> (CEDES), formalizado em março de 1979, em Campinas (SP), como resultado da atuação de alguns educadores preocupados com a reflexão e a ação ligadas às relações da educação com a sociedade. A partir de sua criação, o CEDES passou a editar a Revista Educação & Sociedade, e atualmente edita também os Cadernos CEDES. A partir do II Seminário de Educação Brasileira, o Cedes passou a organizar, conjuntamente com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Nacional de Educação (ANDE), as Conferências Brasileiras de Educação. As conferências e os debates foram importantes porque permitiram uma discussão coletiva aprofundada, e o Brasil acumulou experiência e conhecimento nas universidades, que deram sustentação teórica à crítica e aos movimentos de resistência. Além destes eventos, o CEDES participou de inúmeros movimentos sociais de reorganização do sistema educacional, congressos, encontros, seminários, assim como esteve presente no Fórum Nacional de Educação na Constituinte, e no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

O governo militar, com o intuito de atenuar o crescimento da oposição na década de 1970, sancionou uma lei que criava os partidos novamente, a ARENA se transformou do Partido Democrático Social (PDS), e o MDB, em Partido do Movimento Democrático Brasileiro. De acordo com Fausto (1995), as diferentes correntes que se agregavam sob o manto do MDB começaram a divergir e as posições contraditórias dificultavam a convivência comum, pois o grande inimigo a se enfrentar se dissolvia cada vez mais, frente à abertura democrática. Desse modo, começam a surgir novos partidos com diferentes conteúdos

---

<sup>34</sup> Cf. página web do CEDES: <<http://www.cedes.unicamp.br/sobre>>.

programáticos, dos mais conservadores aos mais progressistas. Nas eleições de 1982, o governo militar ainda estabeleceu algumas manobras para impedir o crescimento da oposição, uma delas foi o voto vinculado, no qual o eleitor deveria votar em candidatos do mesmo partido para todos os cargos eletivos. Os militares apostaram na força do recém-criado PDS e, apesar das restrições de divulgação de falas que ainda existiam, as eleições promoveram um amplo debate na sociedade, participando da escolha 48 milhões de brasileiros, elegendo vereadores, prefeitos e governadores que, desde 1965, não eram eleitos pelo voto direto. O PDS foi o mais votado no Senado e na Câmara, apesar disso ficou sem maioria absoluta na Câmara.

Em 1983, inicia-se a campanha por eleições diretas para presidente do país. Aos poucos, os partidos vão se aliando à proposta e, em 1984, a ideia cresce e toma conta das ruas com o lema “Diretas Já”, porém, a alteração da lei foi barrada na câmara por 22 votos. Entretanto, a escolha do próximo presidente do país não passou pelos militares, foi uma ampla negociação no Congresso e no Senado, que resultou em Tancredo Neves, do PMDB, e José Sarney, contra o candidato do governo Paulo Maluf, do PDS, e, apesar de ser uma eleição indireta, houve comícios e uma ampla divulgação associando a oposição a uma vitória democrática. Foram 480 votos contra o governo e 180 votos a favor. No entanto, Tancredo Neves morre no dia 21 de abril e quem passa a governar o país é Jose Sarney, antigo aliado da UDN e quem setores mais progressistas viam com restrição (FAUSTO, 1995).

Sarney iniciou o governo com os ministros escolhidos por Tancredo Neves, respeitou as liberdades políticas, mas manteve o Sistema Nacional de Informações (SNI), repassando, inclusive, quantias significativas para este órgão representante da repressão ditatorial. Restabeleceu as eleições diretas para a presidência da República e aprovou o voto dos analfabetos e dos jovens a partir de dezesseis anos, sendo ambos facultativos. Todos os partidos políticos tornaram-se legais, incluindo o PCB e o PCdoB, sendo que o PT era o que mais crescia no meio da esquerda brasileira. As eleições para a Assembleia Nacional Constituinte foram marcadas para 1986 (FAUSTO, 1995).

No tocante à economia, o quadro era um pouco menos grave do que nos anos anteriores, pois o crescimento das exportações permitiu que o país retomasse o crescimento. O saldo da balança comercial positivo permitia que o país pagasse os juros da dívida externa, e estava conseguindo negociar direto com os bancos credores privados sem a interferência direta do FMI, mas a situação não estava equilibrada, pois o problema da dívida externa e interna continuava, assim como a inflação que chegou a 235,5% em 1985. Em 1986, Sarney lançou um plano econômico que deu uma primeira impressão para a população que teria

efeitos positivos, mas em breve já se via o fracasso do plano, lançou um segundo pacote econômico, mas a economia não se restabeleceu, até que, em fevereiro de 1987, foi declarada a moratória da dívida. Em 1986, o país passa por novas eleições de senadores, governadores, deputados e vereadores. O PMDB foi vitorioso em todos os pleitos e neste clima de vitória da oposição, se realiza a Assembleia Nacional Constituinte que começou a se reunir em fevereiro de 1987 (Fausto, 1995).

Os movimentos organizados na educação continuam se fortalecendo. Com a convocação da Assembleia Constituinte, a organização dos trabalhadores da educação ganha corpo. Tem-se a criação em 1986 do Fórum Nacional pela Constituinte, transformando-se, mais tarde, antes mesmo da promulgação da nova Constituição, em Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Nem todas as emendas propostas foram aprovadas na Constituição de 1988, mas a atuação do Fórum teve papel decisivo na discussão parlamentar e na organização da sociedade civil em torno das lutas históricas pelo direito à educação de qualidade como dever do Estado, gratuita, laica e democrática (BOLMANN, 2010, p. 659).

### **3.2.3 A educação na Constituição de 1988**

A nova Constituição foi promulgada em cinco de outubro de 1988 e, apesar de inúmeros defeitos, “refletiu o avanço ocorrido no país especialmente na área da extensão dos direitos sociais e políticos aos cidadãos em geral e às chamadas minorias” (FAUSTO, 1995, 525). O capítulo da educação trouxe algumas inovações. Destacamos, inicialmente, que a educação passa a ser considerado um direito social, sendo competência da União, Estados e Distrito Federal proporcionarem os meios de acesso. No artigo 22, registrou-se a necessidade de a União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Isso fez com que, logo após a aprovação da Constituição, os movimentos sociais ligados à educação se organizassem e pressionassem pela aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, legislação que será tratada adiante. O artigo 24 trata da permissão para os estados e municípios legislarem concorrentemente sobre a educação, isso porque cabe a União estabelecer diretrizes nacionais através do Conselho Nacional de Educação (CNE), para os sistemas estaduais, que, por sua vez, estabelecem legislação própria, a partir das diretrizes nacionais, em seus conselhos estaduais de educação, valendo o mesmo para aqueles municípios que têm sistema próprio e, respectivamente, seus conselhos municipais de educação. Essa forma de organização permite a autonomia dos estados e municípios, mas, por

outro lado, traz problemas para a unidade nacional da educação, mais especificamente para seu método e fundamentos, porque os estados e os municípios que têm sistemas próprios podem decidir por si os fundamentos teóricos dos currículos e das práticas educacionais daquele sistema específico, salientando que, neste modelo, não se tem um currículo básico nacional. O fato de não ser um Sistema Nacional único traz, na prática, modos diferentes de tratamento e encaminhamento da educação em cada unidade da federação e município que tenha seu sistema de educação. Trata-se de um ponto polêmico desde o início do século XX, quando se defendia a descentralização para uma maior autonomia, contrapondo uma visão centralizadora associada ao controle excessivo do Estado sobre a vida dos cidadãos e, conseqüentemente, a governos socialistas e comunistas.

A Constituição legisla, também, sobre a competência dos municípios manterem cooperação técnica e financeira com a União e os estados nos programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental. Sendo que é vedada à União, Estados, Distrito Federal e municípios instituírem impostos sobre instituições de educação sem fins lucrativos, aqui se explicita a posição dos privatistas e da Igreja que detém quase a maioria das instituições de ensino, nos diferentes níveis, consideradas filantrópicas.

Encontramos maior detalhamento sobre a educação entre os artigos 205 e 214. Em síntese, a seção sobre educação inicia-se afirmando o direito de todos à educação, considerando-se um direito público subjetivo, sendo um dever do Estado e da família promover e incentivar este direito, com vistas ao exercício da cidadania e a preparação para o trabalho, devendo ser garantida a igualdade de acesso e as condições para a permanência na escola, com liberdade para aprender, ensinar e pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Devendo ser permitida a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. Devendo haver gratuidade em estabelecimentos públicos.

A Constituição trata ainda da valorização dos profissionais do ensino, indica a criação de planos de carreira, define concurso público como forma de ingresso e a gestão democrática do ensino público, bem como indica que deve ter uma garantia de padrão de qualidade. O ensino fundamental passa a ser obrigatório (7 a 14 anos), e indica-se que deve ser ampliada a obrigatoriedade para o ensino médio. Os atendimentos especializados aos portadores de deficiência devem ser realizados preferencialmente na rede regular de ensino. Para as crianças de 0 a 6 anos fica reservado o direito à creche e pré-escola. Assinala-se ainda que deve ser ofertado o ensino noturno e que o atendimento ao educando, no ensino

fundamental, deve prever programas que garantam a frequência e as condições mínimas de estudos.

Um dos avanços significativos da nova Constituição foi a possibilidade de imputar crime de responsabilidade ao Poder Público pelo não oferecimento do ensino obrigatório. Isso fez com que a sociedade civil, junto com o Ministério Público, estabelecesse mecanismos de controle que contribuiriam para uma maior incidência de matrículas de 7 a 14 anos.

Em relação à iniciativa privada, mantém-se a liberdade de ministrar o ensino desde que atendidas às normas gerais da educação nacional, respeitado a autorização e avaliação de qualidade pelo poder público. Salienta-se aqui um ponto que, de certo modo não é cumprido, pois o poder público carece de condições para realizar as verificações e acompanhar o que é necessário, muitos projetos de funcionamento de cursos são cópias bem feitas de modelos considerados adequados, mas a realidade do dia a dia de cada instituição só é averiguada caso haja alguma denúncia.

A Constituição de 1988 determina que se fixem conteúdos mínimos para o ensino fundamental respeitando as questões nacionais e regionais. A Igreja, por sua vez, conseguiu manter a obrigatoriedade da oferta do ensino religioso, facultativo ao aluno. Um avanço digno de nota, é que pela primeira vez na Constituição consta a garantia do ensino às comunidades indígenas, garantindo, inclusive, o uso da língua materna.

Em relação ao financiamento da educação, consta que caberá à União financiar o sistema federal, e prestar assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios principalmente no que se refere à escolaridade obrigatória. Referenda-se a descentralização do ensino passando para o município a atuação prioritária no ensino fundamental e pré-escolar. Estipula-se um índice de investimento da União de no mínimo 18%, e os Estados, Distrito Federal e municípios no mínimo 25%.

Permanecemos, então, com os sistemas federal, estaduais e municipais, destacando que a distribuição de recursos deverá atender às necessidades descritas no plano nacional de educação. Define-se que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, mas, cedendo o lobby das escolas privadas, confessionais, filantrópicas e comunitárias, os recursos públicos também são destinados a essas instituições, desde que comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação. Os recursos podem ser disponibilizados em forma de bolsas de estudo, para o ensino fundamental e médio quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública no local de residência do educando, devendo o Poder Público investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade. Sendo que as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio

financeiro do poder público, mas a lei se refere somente a atividades universitárias, que podem ser de instituições públicas ou privadas. São formas escamoteadas de transferência de recursos públicos para o sistema privado de ensino.

Por fim, estabelece-se que deve ser realizado o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Como já foi dito, logo após a promulgação da Constituição de 1988, os movimentos sociais, através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, passam a reivindicar a construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As entidades que compõem o Fórum passam a discutir amplamente com a sociedade que LDBEN o Brasil deveria ter, para que se alcançasse a universalização do acesso, a qualidade e a permanência – direitos garantidos pela nova Constituição de 1988.

O final da década de 1980 é marcado pelo fim dos governos socialistas do leste europeu, e, como já analisamos anteriormente, o que gerou uma sensação de vitória do capitalismo sobre o socialismo. Isso também, de certo modo, interferiu na abertura democrática brasileira, pois a suposta “ameaça” do comunismo nos últimos anos, cada vez mais se distancia da realizada dos países latino-americanos. Por outro lado, nas universidades e nos meios estudantis é nesta década que, de forma mais aprofundada, se estuda a teoria marxista e, na educação, se introduz concepções contra-hegemônicas, como, por exemplo, a denominada pedagogia histórico-crítica, definição criada por Demerval Saviani. Para ele,

essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a

sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).<sup>35</sup>

Com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, fortaleceram-se os movimentos sociais, entre eles o da educação, com ênfase na educação popular, na pedagogia crítico-social dos conteúdos e na pedagogia histórico-crítica atuando em contraposição à educação dominante da elite brasileira, as chamadas “pedagogias da prática”. Porém, ainda que tenha havido muitos debates dos defensores dessas tendências pedagógicas, houve um crescimento de um conjunto de ideias, articuladas com propostas econômicas, que propiciaram o fortalecimento do pensamento neoliberal, pós-estruturalista, com um fortalecimento da pedagogia da prática, a partir da década de 1990 (SAVIANNI, 2011). De fato, as influências das pedagogias críticas nunca fizeram parte das diretrizes nacionais oficiais para a educação no Brasil e tampouco suas críticas incomodaram a elite dominante do país. Cabe ressaltar que, em alguns momentos, certos estados da federação ou municípios, adotaram uma tendência mais progressista na educação, mas, por sua vez, nunca se tornaram propostas de Estado, somente, de governos, sendo abandonado o trabalho realizado na educação a cada troca de gestão.

### **3.2.4 Eleições diretas para presidente da República**

O Brasil, em 1989, encerra de vez sua experiência de privação do regime democrático, vivendo sua primeira eleição direta para presidente desde 1960. Foi uma experiência democrática com muitos candidatos no primeiro turno, sendo que no segundo turno o debate ficou polarizado, de um lado com as posições mais a direita com o pequeno partido recém-criado, Partido de Reconstrução Nacional (PRN), cujo candidato foi Fernando Collor de Melo, e, de outro lado, o Partido dos Trabalhadores (PT) que se situava mais à esquerda, partido que surgiu ao final da década de 1970 com as grandes greves dos metalúrgicos, tendo como candidato Luís Inácio Lula da Silva. Foi uma eleição marcada por manobras de marketing e falsas denúncias sobre o candidato do Partido dos Trabalhadores. Embora o mundo estivesse vivendo a queda do muro de Berlim e a dificuldade da União

---

<sup>35</sup> Verbetes elaborado por Demerval Saviani. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_pedagogia\\_historico.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm)>. Acesso em 25 Jul. 2016.

Soviética manter o domínio sobre os seus países, o assombro do comunismo ainda pairava no ar e no imaginário de boa parte das elites brasileiras, sendo que o PT era constantemente associado ao comunismo.

Foi um momento rico porque pôde se iniciar um debate amplo acerca de projetos de sociedade. O PT tinha um conteúdo programático com princípios bem definidos para a sociedade brasileira, teve apoio massivo da intelectualidade, dos movimentos sociais e da ala progressista da Igreja. Já Fernando Collor, apostava na imagem pessoal, fortemente explorada pela mídia, que o apresentava como esportista, jovem, branco, bem-sucedido, belo e cheio de coragem, apresentava-se como um “caçador de marajás”. A sociedade brasileira elegeu Fernando Collor de Mello, em 1989, com 35 milhões de votos (53% dos válidos), sendo que Lula recebeu 31 milhões (47%).

Collor, ao assumir, lança o Plano Collor de controle da inflação, altera a moeda, confisca poupança e cria um assombro entre os brasileiros. Seu plano rapidamente fracassa, e o governo tenta recuperar-se com um plano Collor 2, que, do mesmo modo, não alcança o objetivo de reequilibrar a economia e conter a inflação. Desde o início do governo, com o pretexto de cortar gastos, inicia o processo de privatização de algumas empresas estatais, mas nenhuma das medidas conseguia conter a recessão e o desemprego e, em menos de dois anos, seu governo se viu envolvido em escândalos e denúncias de corrupção que envolvia inclusive o próprio presidente. Foi instalada uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), e o povo saiu às ruas pedindo o *impeachment* de Collor. Em setembro de 1992 a Câmara vota pelo afastamento do presidente com 441 votos a favor e 38 contra. Assume o vice Itamar Franco do PMDB.

Dentre as ações do governo Collor na área educacional, temos a criação da Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, em 1990. Esta comissão tinha como tarefa oferecer sugestões com vistas à formulação de diretrizes para a concepção da Política e do Programa em questão, identificar iniciativas e projetos de alfabetização em curso, visando à articulação das ações neles contidas e propor critérios para alocação de recursos públicos para os planos e projetos de alfabetização de entidades públicas e privadas integradas ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. A comissão era formada por várias pessoas do ministério e da sociedade civil. Em 1991, apresentou um Projeto de Reconstrução Nacional, no entanto ambas as ações não se consolidaram.

Fernando Collor declara, durante o discurso do lançamento do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade, em 1991, que era necessário adquirir competitividade por intermédio da educação. Collor ressaltou “a urgência de uma ‘revolução educacional’ que



permitisse ao país atingir patamares de competitividade mais elevados no mercado internacional” (COSTA, 1995, p. 60). Com este mote, a educação é submetida à lógica da nova ordem econômica. Costa explica que, imersas nessa onda, as denúncias quanto à falência do sistema de ensino básico no país passaram a ancorar-se nos imperativos da modernidade a se perseguir, conforme os ditames da nova ordem econômica (1995, p. 60).

Itamar Franco lança, em 1993, o Plano Decenal de Educação<sup>36</sup>, decorrente do já mencionado compromisso assumido pelo Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, cuja publicação fez parte do acordo MEC/UNESCO. O Plano apresenta uma proposta de discussão sobre vários temas: projeto pedagógico da escola, formação e a carreira do professor, repetência e evasão, avaliação e acompanhamento do aluno, e estrutura das instituições de ensino (condições do prédio, das carteiras, dos equipamentos, das instalações sanitárias, da limpeza, da segurança da escola, etc.). A ideia inicial era que, cada escola, a partir do documento base que continha questões específicas do dia a dia da instituição, fizesse sua discussão e enviasse para a coordenação municipal, que sintetizaria as contribuições e encaminharia para os estados que, posteriormente, enviariam para o governo federal. O plano, porém, nunca saiu do papel.

Há, neste início dos anos 1990, propostas de intervenções que jamais se concretizaram, e outras, sob a justificativa de conquistar a modernidade e a competitividade necessária, conduzem a educação pelos caminhos do mercado e do neoliberalismo, abrindo as fronteiras e negociando pontos considerados, até então, como estratégicos para o país. A década de 1990 representa um marco no avanço do neoliberalismo. Neste período, o Banco Mundial já havia lançado parte de suas orientações para a educação (exploradas no capítulo 1), e, pouco a pouco, o Brasil vai se ajustando ao modelo proposto internacionalmente.

Outro fator a se destacar é que, com a ampliação da participação da sociedade civil nas decisões do país, há um intenso crescimento do terceiro setor. A nova onda

democrática que emergiu da derrocada dos regimes autoritários na América Latina e do fim do socialismo na Europa do Leste estimulou, de forma inaudita, a participação da sociedade civil nas decisões públicas. Observou-se no Brasil, e em muitos outros Estados nacionais, o crescimento vertiginoso do assim chamado terceiro setor. A título de ilustração, o número de associações civis por 100 mil habitantes, nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, cresceu 54,4%, de 26,5 para 40,9, entre as décadas de 1960 e de 1980 (AVRITZER, 2009). O crescimento do terceiro setor no

---

<sup>36</sup> O documento inicia fazendo uma análise da precariedade da educação brasileira e elenca uma série de medidas que deveriam ser tomadas para superar os problemas educacionais. O documento pode ser consultado na íntegra em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>.

Brasil foi especialmente acelerado a partir dos anos 1990, quando a média anual de associações civis criadas saltou de 6.439 na década de 1980 para 14.026, representando um aumento de 118%. (IPEA, 2010, p.19)

Esse crescimento do terceiro setor, também terá um impacto sobre a educação, pois muitas das organizações não governamentais (ONG) irão substituir, em parte, o Estado na sua tarefa de escolarização, através de programas que visam à inclusão do aluno no ensino formal, programas de contra-turno escolar, capacitação de professores, orientação para pais, atuando na avaliação e sugestão dos currículos e modelos de gestão, entre outras ações. Tais organizações, embaladas pela valorização da parceria público-privada, avançam e, em alguns estados e municípios, substituem a função do Estado na gestão direta da educação dentro das secretarias estaduais e municipais<sup>37</sup>. A atuação intensa das ONG só faz dificultar a integração das escolas ao sistema de educação. Atualiza-se com as ONG o modelo de descentralização de recursos, e responsabilidades, além de fortalecer o voluntarismo, que toma conta dos discursos no governo Fernando Henrique Cardoso.

De acordo com Saviani, “o final da década de 1980 já prenunciava as dificuldades crescentes enfrentadas pelas correntes pedagógicas ‘de esquerda’ no contexto brasileiro” (2011, p. 425). Propala-se o fim das narrativas históricas e o fim das grandes utopias. A nova ordem internacional impõe o liberalismo em sua nova roupagem em todas as instâncias do cotidiano. A educação é apenas uma delas. O consenso de Washington encaminhou as recomendações para a América Latina nessa nova ordem mundial, sob a égide do ultraliberalismo de Hayek e do monetarismo de Milton Friedman, que consistia em um ataque ao Estado regulador e a defesa total da liberalização da economia (SAVIANI, 2011).

Em relação à América Latina, Saviani pontua que o Consenso de Washington

implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e

---

<sup>37</sup> A título de ilustração, quando Jaime Lerner, governador do Paraná entre 1993 e 2002, entrega o seu governo após os oito anos de mandato, encontra-se na Secretaria de Educação “uma grande quantidade de projetos interdisciplinares (foram cerca de 84 projetos enviados para as escolas) sendo, em grande parte, projetos voltados ao enriquecimento curricular, às questões sociais contemporâneas e ao empreendedorismo. Dentre alguns dos projetos, segundo Arias (2007), estavam o projeto da Volvo (*Transitando*), *Prazer em Conhecer*, *Telecursos* da Fundação Roberto Marinho e Rede Globo, o CORD (Center for Occupational Research and Development, mais conhecido como “matemática contextualizada” (comprado pela Rede Bom Jesus e posteriormente revendido à SEED), o projeto Capacitação à Distância (IESDE-Instituto de Estudos Sociais e Desenvolvimento Educacional) e o projeto *Aprendendo a Empreender* do SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas). No que se refere à organização das matrizes curriculares das escolas, esta gestão oficializou mais de quatro mil disciplinas da Parte Diversificada que atendiam invariavelmente as particularidades de alguns professores (especialistas numa ou noutra área ou que tinha afinidades com temas específicos), aos “Temas Transversais” ou a intenção da escola em priorizar um ou outro aspecto de uma determinada disciplina, fragmentado-a.” (FANK, 2007, p. 65)

previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulamentação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos. (2011, p. 428)

Desse modo, o Brasil avança significativamente na direção da liberalização da economia, em que o Poder Público neoliberal opõe-se às políticas distributivas e volta-se para a “diminuição da participação financeira do Estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões, e aposentadorias, transporte público e habitação populares) e sua subsequente transferência ao setor privado” (TORRES, 1995, p. 115).

De acordo com o relatório do Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA), os efeitos da globalização e da abertura de forma livre, dos anos 1990, trouxeram consequências nocivas especialmente para a indústria. Promoveu-se a

ausência de competitividade industrial do país, desarticulação das cadeias produtivas industriais internas e impossibilidade de implantação de uma política industrial forte e capaz de ampliar a indústria local de forma competitiva em termos internacionais. Aumenta-se a heterogeneidade estrutural do país e produz-se uma alta urbanização sem uma estrutura industrial e de serviços modernos capaz de absorver a crescente população urbana. [...] Portanto, é equivocado afirmar que a pura e simples abertura da economia, e sua inserção não planejada na globalização, aumentará a produtividade da economia, muito pelo contrário. (IPEA, 2010, p. 58)

Com um discurso fortemente difundido de subsidiar o desenvolvimento através do neoliberalismo, a educação brasileira acabou submetida diretamente aos grandes acordos internacionais que objetivavam uma “educação para todos”, e implicaram em regras e modos de fazer a educação através do desenho de políticas públicas neoliberais específicas para esse objetivo. Segundo Frigotto, não é por acaso que surgiu

ideário das propostas pedagógicas centradas em categorias do determinismo tecnológico (sociedade do conhecimento), na perspectiva gerencial (qualidade total) e em propostas educativas fragmentárias, pragmáticas e ultraindividualistas (pedagogia das competências). As novas habilidades – de conhecimento, de valores e de gestão, e, portanto, de novas competências para a empregabilidade – apagam o horizonte da educação e formação técnico-profissional como um direito social subjetivo. A ideologia do capital humano se apresenta sob outra forma, numa perspectiva desintegradora e justificadora do agravamento da desigualdade e exclusão social. (2008, s/p)

### 3.2.5 O lugar da psicologia nesse processo

O país, entre a LDBEN de 1971 até véspera da LDBEN de 1996, apresentou inúmeras mudanças de governo que acabaram refletindo em mudanças de encaminhamento das políticas educacionais. Essa fase foi regida inicialmente por uma perspectiva pragmática e, em seguida, por um longo período, por um viés fortemente tecnicista, fundamentando-se, respectiva e prioritariamente, em Dewey e no behaviorismo, sendo que, ao final, as políticas públicas educacionais aproximam-se do neoliberalismo, e o tecnicismo vai cedendo lugar para o construtivismo piagetiano. Outras teorias da psicologia que possuíam aportes teóricos semelhantes também eram utilizadas na educação, porém de forma individual e não como intervenção de um grupo organizado da própria psicologia.

A psicologia brasileira, de modo geral, foi pautada por teorias produzidas em países cuja condição social e econômica pouco tem a ver com a realidade latino-americana, e encontrava-se, muitas vezes, às voltas com uma concepção de sujeito descolado da realidade material. Cabe ressaltar que o fato de teorias terem sido produzidas em outras sociedades que não têm as mesmas características que o Brasil teria pouca relevância se as teorias passassem pelo crivo da crítica nacional e se aproveitasse delas aquilo que auxiliaria para transformar a realidade nacional. Não foi isso, porém, o que ocorreu, como pudemos observar no caso da Matemática Moderna que, sem um aprofundamento maior, lançaram-se livros, que, por anos, despontavam na lista dos mais utilizados e nunca foram avaliados. Apenas deixaram de ser usados quando começaram a divulgar o fracasso da Matemática Moderna. No entanto, o efeito do uso desses livros no ensino e os impactos na aprendizagem não foram ainda devidamente analisados.

Cabe observar, de acordo com o que já foi debatido no capítulo anterior, que a perspectiva pragmática deweyana pretende uma educação como um fim em si mesmo, pressupõe um sujeito descontextualizado de sua história e que pode ser formado adequadamente, estabelecendo relações democráticas a partir de instituições escolares que sejam modelos de relações democráticas e onde as virtudes morais estejam presentes. A perspectiva behaviorista pretende modificar os comportamentos através de reforços externos, produzindo um indivíduo ajustado, pela racionalidade técnica, para a produtividade. O construtivismo piagetiano concebe que deve ser dada liberdade a quem aprende e que o professor deve estabelecer condições para que o aluno busque e construa seu conhecimento.

Em todas as perspectivas, o professor enquanto agente externo torna-se um mediador, um facilitador, um estimulador dos conhecimentos que o aluno vai adquirir. Com tais perspectivas, era quase impossível empreender uma reflexão acerca da realidade nacional que pudesse exercer grandes impactos nas políticas públicas educacionais. Segundo Bock, no Brasil,

há anos a Psicologia tem contribuído para responsabilizar os sujeitos por seus sucessos e fracassos; [...] A Psicologia tem reforçado formas de vida e de desenvolvimento das elites como padrão de normalidade e de saúde [...]. Tem transformado em anormal o diferente, o 'fora do padrão dominante'. A Psicologia não tem sido capaz de, ao falar do fenômeno psicológico, falar da vida, das condições econômicas, sociais e culturais nas quais se inserem os homens. A Psicologia tem, ao contrário, contribuído significativamente para ocultar essas condições. (2000, p.25)

Gradualmente, ainda que de modo desordenado e implicitamente, a psicologia passou a dar suporte à educação para o desenvolvimento do projeto de sociedade previsto para o Brasil, durante todo o período estudado. Pois se tornou relevante uma escola para formar indivíduos para ocuparem as funções necessárias para o processo de industrialização do país, bem como para a elite ocupar funções diretivas. Uma escola neutra que pretende, independentemente das condições sociais, alcançar êxito, desde que a pessoa tenha “vontade”, que por sua vez é tomada como um desejo individual e a-histórico. Segundo Coimbra:

tais discursos que se afirmam “científicos” e “neutros” produzem na família e na sociedade em geral, “verdades” dotadas de efeitos poderosíssimos. Essas múltiplas falas dos especialistas “competentes” geram um sentimento individual e coletivo de incompetência, poderosa arma de dominação. (...) O surgimento de tais especialistas e seu fortalecimento no mundo capitalístico não se dá pela necessidade de modernização e desenvolvimento da sociedade, mas pela sua função de melhor controlar, disciplinar, normatizar e naturalizar a divisão social do trabalho estruturada sobre a dominação e submissão. (1995, p. 37)

Desenvolveu, pois, uma psicologia que, ao seu modo, contribuiu com a organização do Estado ditatorial e, posteriormente, neoliberal. Em ambos os casos, o privado adquire importância central na organização da sociedade, ao passo que no neoliberalismo o ultraindividualismo encontra território fértil para seu crescimento e consolidação. A psicologia prestou suas contribuições para a manutenção do regime de governo ao sustentar teorias que compreendem um sujeito como responsável por seu “sucesso” ou “fracasso”, a despeito das relações sociais, econômicas e culturais que o constituem e que são por ele constituídas. Tal

perspectiva individualista e biologizante reforça a compreensão de que o “sucesso” ou o “fracasso” estão vinculados diretamente ao desejo do sujeito, e à sua suposta baixa capacidade intelectual.

De acordo com Proença,

as discussões advindas da década de 1980 passaram a repensar a tarefa do psicólogo, defendendo a necessidade de mudança nos referenciais teóricos na compreensão das questões escolares, com vistas a promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas de melhor qualidade. Esse movimento de crítica fortaleceu-se no campo da Psicologia Escolar e atualmente podemos considerar que temos, no Brasil, um conjunto de trabalhos de intervenção e de pesquisa que: a) rompe com a culpabilização das crianças, adolescentes e suas famílias pelas dificuldades escolares; b) constrói novos instrumentos de avaliação psicológica e de compreensão da queixa escolar; c) articula importantes ações no campo da formação de professores e de profissionais de saúde. (2009, p.179)

Destacam-se, ainda na década de 1980, os estudos de Martin Baró na América Latina, e, no Brasil, as produções de Sílvia Lane na Psicologia Social que juntamente com Maria Helena Souza Patto na Psicologia Escolar e Educacional, passaram a lutar para constituir uma psicologia que denunciasse sua contribuição no processo de exclusão social e sua suposta posição de neutralidade científica, e passou-se a discutir de forma sistemática os problemas históricos e políticos vivenciados pelo povo latino-americano. Iniciou-se um movimento por uma psicologia social enraizada nas temáticas sociais e nos direitos humanos, em oposição à psicologia social norte-americana, marcada por um forte traço adaptacionista (behaviorista) do indivíduo à sociedade. Emerge, então, uma psicologia comprometida com a emancipação do povo da América Latina e que luta pelo rompimento do pensamento colonialista instalado no continente.

Algo marcante diz respeito à psicologia escolar, na década de 1980, fazer sua autocrítica. Era o período de redemocratização do Brasil em que todas as áreas das ciências humanas debruçam-se para compreender as condições históricas em que o país se encontrava e os porquês que o levaram àquela condição. O momento de redemocratização é também quando teóricos que se fundamentam em Marx e no marxismo passam a ser mais lidos na academia, inclusive os textos de Vigotsky. Tudo isso culmina em produções críticas nas áreas de psicologia escolar, social, comunitária, entre outras. O problema reside no fato de que a autocrítica, em função das condições históricas e sociais, não alcança as políticas públicas, que são historicamente formuladas no país por pequenos grupos conservadores ou pelas

diretrizes internacionais de entidades ligadas ao poder econômico e político internacional. Mas, ao lançar um olhar mais atento acerca do que ocorre na maioria das instituições educacionais e nas políticas públicas instituídas à época estudada, conclui-se que houve um avanço muito tímido na direção de romper o pensamento hegemônico da psicologia que impera desde meados do século XX.

### **3.3 Terceiro Período (1996-1999): A consolidação do neoliberalismo**

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso assume o governo, embalado pelo Plano Real, lançado sob sua orientação enquanto Ministro da Fazenda no governo de Itamar Franco. Depois de uma série de planos econômicos fracassados, o Plano Real foi o mais eficiente, pois a política econômica foi bem-sucedida

no tocante à consolidação da estabilidade de preços, tendo logrado produzir deflação em alguns índices de preços ao consumidor, mas mostrou-se insustentável devido à acumulação contínua de passivos públicos e externos. O ritmo de acumulação da dívida pública e do passivo externo mostraram-se insustentáveis, caracterizando o primeiro mandato FHC como um período de estabilização com desequilíbrio. (OLIVEIRA e TUROLLA, 2003, p. 197)

Fernando Henrique, em 1998, consegue se reeleger no primeiro turno, de certa forma, com a economia ainda controlada.

Como vimos, há alguns anos já vinham sendo adotadas medidas neoliberais no país, conforme as indicações do Consenso de Washington, mas, com Fernando Henrique na presidência o neoliberalismo chega ao auge. O país viveu um período de liberalização financeira, com

as privatizações e as reformas pró-mercado (que eliminaram a capacidade de planejamento e intervenção do Estado na atividade econômica) e a condução ortodoxa da política econômica (juros altos e contenção de gastos correntes). Tais reformas [...] produziram uma situação de instabilidade macroeconômica permanente [...] dada a elevada vulnerabilidade externa da economia no período, abalada frequentemente pelas turbulências do mercado financeiro internacional, às quais se respondia com juros elevados (para atrair o capital estrangeiro ou desestimular sua fuga) e contenção de gastos e de investimentos públicos. Isso conduziu à explosão da dívida pública externa e principalmente a interna. O resultado foi a expressiva queda da formação bruta de capital da economia como porcentagem do PIB, entre 1995 e 2002, elevado desemprego e baixas taxas de crescimento, além da deterioração fiscal. (TEIXEIRA e PINTO, 2012, p. 916)

Durante o governo Fernando Henrique, em 1996, foi promulgada uma nova LDBEN, que tramitou no Congresso desde a promulgação da Constituição Brasileira em 1988. Como já foi mencionado, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública iniciou sua atuação em 1980, e foi responsável pela educação ter sido um dos temas mais debatidos à época na sociedade brasileira. Logo após a aprovação da Constituição, o Fórum<sup>38</sup>, que havia participado ativamente das propostas sobre educação que constavam na Carta Magna, volta a reunir-se e apresenta nesse ínterim um pré-projeto para a LDBEN, cujo relator foi o deputado Jorge Hage. Bollmann comenta que, a partir de então,

o Fórum acompanhou a tramitação do Projeto de Lei (PL) n. 1.258/1988 no Congresso Nacional até sua derrota em 1996. Esse PL foi intensamente discutido com os educadores brasileiros, com a finalidade de serem contemplados conteúdos que expressassem os princípios e conquistas da sociedade civil – concepção de educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade social, como direito de todos e dever do Estado, em cumprimento ao compromisso do resgate da imensa dívida social para com a educação da população de baixa renda, acumulada nos diferentes governos e divulgada pelos dados de órgão oficiais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A continuidade da construção democrática foi interrompida pela apresentação extemporânea do PL n. 73, em fevereiro de 1995, no Senado da República, após Substitutivo n. 30 de 1996, do senador Darcy Ribeiro, que desconheceu o trabalho coletivo das entidades da educação do FNDEP e de parlamentares que apoiaram suas propostas. Esse projeto foi aprovado como Lei n. 9.394, em 20 de dezembro de 1996. (2010, p. 660)

Esse episódio foi um golpe no processo democrático de discussão que o Fórum havia estabelecido e demonstrou claramente a correlação de forças que existia à época no Congresso. A elite conservadora permitiu que a discussão avançasse e, em momento oportuno, Darcy Ribeiro apresentou um substitutivo apoiado pelo governo e pela maioria da Câmara e do Senado, que o aprovou sem maiores problemas. Naquela ocasião, ficou claro que

---

<sup>38</sup> Integravam o Fórum mais de trinta entidades, entre elas, a Associação Brasileira de Imprensa (ABI); Associação Nacional de Educação (ANDE); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA); Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST); Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional (SINASEFE); Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES).



os grandes enfrentamentos históricos que o Brasil necessita realizar para superar suas fragilidades e deficiências educacionais ainda estão por ser construídos.

Homologada a LDBEN, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública imediatamente se organizou para debater o Plano Nacional de Educação (PNE), que deveria ser apresentado com base na nova lei. Para isso foi organizado o I Congresso Nacional de Educação (CONED), em Belo Horizonte, com a intenção de organizar as contribuições para a elaboração do PNE. Participaram mais de seis mil pessoas e foi realizada uma análise conjuntural da sociedade brasileira. O tema do Congresso foi “Educação, Democracia e Qualidade Social”, deste evento lançaram o “Manifesto à Sociedade Brasileira”, foram realizados ainda o segundo e o terceiro CONED e o Plano Nacional de Educação foi consolidado. Ele foi

sistematizado pela Comissão Organizadora do II CONED, constituindo-se na síntese do esforço coletivo resultante dos debates realizados nas diferentes instâncias organizativas, nos diversos eventos programados em todo país. [...] Tratava-se, de um lado, da construção articulada de uma reação aos princípios do capitalismo excludente em sua versão neoliberal e, de outro, de desencadear um movimento nacional à Reforma do Estado Brasileiro, consubstanciada nas reformas à Constituição Cidadã de 1988: Reforma Administrativa, da Previdência, Educacional – que definiu a política de focalização e a adesão aos acordos firmados com organismos internacionais, em especial, com o Banco Mundial. (BOLLMANN, 2010, p. 663)

As reformas de Administração e da Previdência Social faziam parte da agenda de liberalização do governo Fernando Henrique, sedimentado em um acordo com o FMI em 1998.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação, construído coletivamente com uma metodologia democrática nas conferências, que continha um projeto de sociedade e explicitava o papel da educação neste projeto, também não foi aproveitado pelo governo federal, pelo contrário, assim que foi protocolado, o governo tratou de elaborar outro plano rapidamente e aprová-lo em 2001, sem nenhuma análise adequada das condições concretas da educação do país, mas demonstrando sua posição em relação à educação. Pela segunda vez, o governo Fernando Henrique desrespeitou um intenso debate democrático empreendido pelos educadores brasileiros. Pode-se dizer que a pressão social fez com que o governo assumisse abertamente o projeto neoliberal de sociedade que defendia, confirmando as análises realizadas nas diferentes edições do Congresso Nacional de Educação.

O efeito da neoliberalização na educação era evidente. Em 1998, publica-se no Brasil, o relatório Delors, com uma apresentação do então Ministro da Educação Paulo

Renato Souza que ressaltava a importância desse documento para o cumprimento da tarefa que o MEC teria, a de repensar a educação brasileira. A mesma orientação contida no relatório já estava traduzida para a educação brasileira, em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que serviriam de referência para a elaboração dos currículos de todas as escolas brasileiras de Educação Básica, e com a publicação, um pouco depois, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior. A Educação Básica e Superior no Brasil passaram a se orientar por uma educação que busca promover em seus alunos competências e habilidades do ideário neoliberal disseminado por diferentes tendências pedagógicas, como a pedagogia das competências e o neotecnicismo, contido na “qualidade total” e na “pedagogia corporativa” (SAVIANI, 2011). Foi contra essas determinações para a educação brasileira que o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública se manifestava. Porém, não obstante a inúmeras formas de resistência da sociedade civil, a agenda neoliberal foi implementada na íntegra na década de 1990, com apoio incondicional do governo Fernando Henrique.

Na educação, essa agenda vinha sob o lema “aprender a aprender”. Presente nas diretrizes nacionais para a educação que, de acordo com Saviani, não passava de uma reedição das ideias pedagógicas escolanovistas, da década de 1930. Saviani explica:

Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. [...] No âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social. (2011, p. 432)

Saviani (2011) ainda destaca uma diferença importante: o momento histórico de cada uma das situações. A primeira era baseada no otimismo de uma economia que se expandia pela industrialização, caminhando supostamente para o pleno emprego, conforme as políticas keynesianas. Já no segundo momento, Saviani explica que está articulado ao imperativo constante de atualização em função da necessidade de se garantir um melhor grau de empregabilidade, a mundialização da economia exige a gestão do imprevisível, e os trabalhadores precisam investir no seu potencial de adaptabilidade e empregabilidade, em

contraposição a uma educação humanista, cujo objetivo é de se apropriar do conhecimento produzido pelo homem ao longo da história da humanidade, a fim de que o estudante se desenvolva integralmente. No ideário neoliberal, a educação tem como principal objetivo apenas ensinar o aluno a investir em seu potencial de adaptabilidade para o mercado de trabalho, e nada mais que isso.

### **3.3.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**

No cenário do auge da implementação da agenda neoliberal, o Brasil tem promulgada sua nova LDBEN, cujo texto, vale frisar novamente, foi fruto de um substitutivo na Câmara Federal que solapou toda a discussão ampla e democrática travada com a sociedade brasileira. De modo geral, a nova lei garantiu os interesses dos grupos privatistas e conservadores, mas também absorveu algumas das conquistas indicadas na Constituição de 1988.

O enfrentamento histórico entre os privatistas e os defensores da escola pública voltou à cena neste período. Exigia-se do Estado que o investimento público fosse usado essencialmente no setor público, propondo encerrar o financiamento do Sistema S<sup>39</sup>, das escolas e universidades enquadradas como filantrópicas (encontravam-se nessa definição praticamente todas as universidades confessionais), além de outros tipos de financiamento para o setor privado. Tal reivindicação causou furor e provocou uma reação imediata em segmentos da sociedade que, há décadas recebiam dinheiro público em negócios privados.

Conforme a nova LDBEN, o ensino passa a se organizar da seguinte maneira: educação básica, que abrange o Ensino Fundamental (7 a 14 anos), e o Ensino Médio (15 a 17 anos) e educação superior. A educação infantil abrange a creche (0 a 3 anos) e a pré-escolar (4 a 6 anos) Entre as inovações destacam-se:

- Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Isso garante o direito dos jovens e adultos a uma educação gratuita, seja ela na modalidade de educação de jovens e adultos ou não, sendo dever do Estado ofertá-la;

---

<sup>39</sup> Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda as seguintes entidades: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

- progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio;
- oferta de ensino para jovens e adultos com características e modalidades adequadas aos trabalhadores dando condições de acesso e permanência,
- proposta de um sistema nacional de avaliação, embora a aplicação no Brasil deste sistema tenha acompanhado, à época, mais aos interesses externos do que ao planejamento e avaliação com vistas à melhoria da educação, tendo sofrido sucessivos boicotes à sua aplicação.
- a indicação da produção de diretrizes norteadoras da educação nacional,
- a indicação da criação de um sistema nacional de educação.

A legislação não contemplou muitas das reivindicações feitas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Ela regulamentou alguns pontos importantes, mas deixou em aberto outros que poderiam propiciar análise e intervenção mais profunda na realidade brasileira.

O governo Fernando Henrique, contudo, apresenta o êxito de universalizar a matrícula no Ensino Fundamental no país, feito alcançado com auxílio de medidas do Ministério Público, via Conselhos Tutelares que assumiram a tarefa de fiscalizar a garantia do direito à educação dos 7 aos 14 anos, imputando responsabilidade legal aos pais e ao poder público que não garantissem o acesso à educação, em consonância com a Constituição de 1988. No entanto, os altos índices de abandono e de defasagem idade-série continuavam alarmantes. Entre 1997 e 2002 o índice de conclusão do Ensino Fundamental aos 15 anos, ainda que tenha melhorado, permaneceu muito baixo, passou de 21,1% para 37,3% (INEP, 1997/2002).

A Síntese de Indicadores Sociais de 2000, publicada pelo IBGE, nos indica que em 1999:

- o índice de analfabetismo para pessoas com 15 anos ou mais era de 13,3 %, um índice alto considerando que vários programas de alfabetização, alguns com financiamentos volumosos, foram realizados no país;
- a taxa de analfabetismo funcional para pessoas com 15 anos ou mais era de 29,4%. Isso significa que o ensino ofertado não tinha a qualidade necessária, havendo escolarização sem acesso ao conhecimento;
- a taxa de escolarização para pessoas de 7-14 anos era de 95,7%, do segmento, com um destaque que para a parte mais pobre da sociedade brasileira a média era de 92,5% e do segmento mais rico 98,9%. Não se observava uma diferença acentuada em função da obrigatoriedade legal do ensino de 7 a 14 anos;

- a taxa de escolarização para pessoas de 15-17 anos era de 78,5%, com um destaque que o segmento mais pobre da sociedade brasileira a taxa era de 68,6%, e da mais rica, 92,5%. Aqui já podemos constatar a desigualdade mais acentuada em função da classe social, demonstrando efetivamente que a escolarização ficou longe de ser possibilitada para todos igualmente;
- a taxa de escolarização para pessoas de 18 e 19 anos era de 51,9%, sendo que para pessoas de 20-24 anos era de 25,5%. Se tomarmos as faixas-etárias anteriores, observamos uma queda abrupta em cada nível que demonstra a seletividade do processo de escolarização;
- a taxa de defasagem idade/série é um dos dados que exemplificam mais as desigualdades educacionais: já aos 8 anos, há uma defasagem significativa de 33,8%, isso corresponde, possivelmente, aos alunos que ficam retidos na 1ª série do ensino fundamental. Aos 9 anos – 45,2%, 10 anos – 49,8%, 11 anos – 55,7%, 12 anos – 62,2%, 13 anos – 66,8, e quando chegamos aos 14 anos de idade, 72,7% dos jovens estão fora da série correspondente para sua idade. Isso é gravíssimo, considerando que ao completar 14 anos, o Estado desobriga o jovem de frequentar a escola. Tal índice de defasagem idade/série explica, em parte, o baixo índice de entrada no ensino médio;
- a média de anos de estudos de indivíduos de 10 anos ou mais era de 5,8 anos.

Além disso, havia o grave problema da formação de professores, pois, à medida que se ampliava as vagas na educação pública, a despeito de terem ocorridos cursos de capacitação coordenados pelo Ministério de Educação, crescia o índice de professores sem formação adequada. Em 1997, com o “primeiro Censo do Professor em âmbito nacional, o número total de leigos que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental do país era de 74.965, isto é, 12,2% do número total de professores que atuavam neste nível” (SUMIYA, 2005, p. 108). Ainda de acordo com Sumiya, no Norte este índice era de 25,7% e no Nordeste de 22,3%, sendo que no Sudeste o índice era de 1,7%, destacamos que em 1999 do total de professores das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, 87.625 tinham apenas o Ensino Fundamental como formação, destes, 57.097 eram do Nordeste, 19.931 da região Norte, e 2.431 no sul. Esses dados de 1997 e 1999 nos mostram a falha da política nacional nestes quarenta anos de expansão do Ensino Fundamental e explicita a dimensão da desigualdade entre as regiões do país. No Ensino Médio, havia 0,2% de professores que não tinham sequer o Ensino Fundamental, os que tinham somente o nível equivalente completo chegavam a 11,9%, estes dados de um total de 401 mil professores. (MEC-INEP, 1999)

Os índices mostram o problema crônico da educação brasileira. Apesar da universalização do acesso, os sistemas mantêm baixa qualidade e não conseguem garantir a

permanência dos alunos. Em síntese, há uma dificuldade, em nível bastante elevado, em se concluir o processo de escolarização da Educação Básica.

### 3.3.2 A psicologia escolar e educacional no Brasil neoliberal

Apesar de a psicologia escolar e educacional ter realizado uma crítica, a partir da década de 1980, sobre as práticas que sustentam a produção de uma sociedade pautada em um modelo neoliberal, extremamente desigual e individualista, as instituições e as práticas na psicologia ainda se mostram fortemente pautadas pelas concepções psicológicas que enfatizam o indivíduo e o biológico, e, conseqüentemente, as intervenções medicalizantes. Pois, os documentos oficiais que orientam a educação do país, neste período, como o Relatório Delors, têm como fundamento

as concepções de Psicologia que compreendem o sujeito com um ser abstrato e biológico, pressupõem o processo de ensino e aprendizagem como um ato essencialmente individual, embora haja o incentivo à participação em grupo. O relatório propõe processos pedagógicos em que o professor atua como um facilitador da aprendizagem do aluno, responsabilizando, assim, o aluno sobre seu processo de aprendizagem e subtraindo do professor a tarefa do ensino, pois parte-se do princípio que o professor deve somente facilitar e acompanhar, uma vez que nesta perspectiva se compreende que cada um tem seu ritmo interior e seu tempo de aprender, conforme fatores internos e talentos individuais. [...]. No Relatório Delors, a lógica neoliberal estabelece uma organização procedimental do desenvolvimento de competências e habilidades constituídas por indivíduos singulares [...]. No Brasil, articulam o Relatório à teoria de Piaget, em função da sua concepção biológica de sujeito, que, de certo modo, combinou com a compreensão neoliberal do Relatório. Pois, tanto a concepção de sujeito do neoliberalismo, como a concepção que Piaget apresenta pressupõem um sujeito biológico, abstrato, e mais, que o desenvolvimento deste se dá individualmente. (DIGIOVANNI e SOUZA, 2014, p. 56/57)

Em função do Relatório, as orientações curriculares descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, apoiam-se no construtivismo piagetiano e propõem um currículo por objetivos e se apropriam de pressupostos conceituais que visam o individualismo e o desenvolvimento de competências técnicas voltadas ao mercado (BARRIGA, 2006). Podemos afirmar que “a lógica neoliberal é uma lógica que sempre considera o individual sobre o coletivo [...] e em maior ou menor grau distancia as questões políticas, sociais e econômicas das análises sobre o sujeito e seu processo de escolarização” (DIGIOVANNI e SOUZA, 2014, p. 58).

Portanto, a psicologia hegemônica no Brasil contribuiu para a supervalorização do privado em detrimento do público, mais do que isso, opõe o privado ao público promovendo uma dicotomia entre indivíduo e sociedade. Uma dicotomia na qual o meio social é um obstáculo para o desenvolvimento da dimensão psicológica. Para essa psicologia psicologizante, o “mundo social é um mundo estranho ao nosso eu. Um lugar no qual temos de estar; por isso, só nos resta nos adaptarmos a ele” (BOCK, 2000, p.22).

A psicologia subsidia os documentos, fundamentados na pedagogia das competências, do “aprender a aprender”. A partir da teoria de Jean Piaget, que pressupõe estruturas cognitivas que se desenvolvem apartadas e independentes da educação escolar. Nesse sentido, a educação formal não é tratada como imprescindível para o desenvolvimento dos indivíduos. Desse modo, as teorias da psicologia são utilizadas, muitas vezes, para tentar descobrir individualmente os problemas que apresentam aquele grande número de estudantes que não conseguem, por exemplo, acompanhar o ensino na idade correta e engrossam os dados de defasagem idade-série. A centralidade no indivíduo como responsável pelo processo, pelo bom desempenho escolar, coincide com as teorias que compreendem um sujeito universal e abstrato, que possui um desenvolvimento espontâneo.

Vale destacar, porém, que a área da psicologia no Brasil não participou coletivamente da formulação das políticas educacionais, apenas foram utilizadas suas teorias como apoio, quando foi necessário justificar esta ou aquela postura educacional contida nas legislações e orientações curriculares. Nunca houve um debate prévio para examinar se a teoria escolhida poderia contribuir, de fato, com a melhoria da educação no Brasil, isso é plenamente compreensível se levarmos em conta a organização da sociedade.

Por fim, tem-se que admitir que o Brasil encerra o século XX com várias pendências no que se refere à educação. O país avançou muito lentamente em alguns aspectos, conseguiu ao longo de 40 anos universalizar o acesso, mas os desvios no percurso de escolarização são imensos. O país termina o século sem ter implementado um Sistema Nacional de Educação e um currículo básico comum. O modelo de economia dependente trouxe um prejuízo ao desenvolvimento da soberania da nação e do avanço tecnológico, com vistas a melhorias das condições de vida de todo povo brasileiro. O assombro com o comunismo de parte da população brasileira fez com que o país se submetesse, sobretudo, às orientações dos Estados Unidos sobre o modo de fazer educação, e tais orientações foram pouco benéficas para o país. A aliança das elites com o capital internacional da década de 1990 acabou negociando o que ainda restava do país. A autonomia reivindicada pelos movimentos sociais para definir o

futuro da educação foi sabotada neste último período, quando já se vivia a redemocratização do país. A educação pública nacional avançou, mas de forma lenta e desigual.

No Brasil, tal como em Cuba, psicologia e educação foram solidárias uma à outra, só que no Brasil estiveram voltadas para a formação de capital humano direcionado para o crescimento de uma economia capitalista dependente, que se desenvolve atrelada aos movimentos do capital internacional. Uma sociedade ultraindividualista produziu uma psicologia centrada no indivíduo e que compreende o fenômeno psicológico de forma abstrata, que, por exemplo, culpabiliza o indivíduo por seu “sucesso” ou “fracasso” escolar (PATTO, 2009). Pode-se dizer que a psicologia se configurou como uma ciência humana colonizada que analisa de forma abstrata não somente o fenômeno psicológico, mas também sua própria intervenção na realidade. Nesse sentido, no Brasil e na maioria da América Latina “o psicologismo tem servido, para fortalecer, direta ou indiretamente as estruturas opressivas ao desviar a atenção delas para os fatores individuais e subjetivos” (BARÓ, 2011, p. 183).

Temos, portanto, a predominância de uma psicologia colonialista, acrítica, que, de modo geral, não reflete sobre os pressupostos e as consequências políticas e sociais de suas práticas, que atua como coadjuvante na perpetuação da desigualdade, da pobreza e da exclusão, num sistema de ensino injusto e de baixa qualidade.

Neste capítulo procuramos relatar aspectos históricos e políticos do Brasil e suas relações com as políticas públicas no período estudado, o Brasil termina o século XX com muitas dívidas na área social, incluindo as educacionais. No próximo capítulo trataremos dos aspectos históricos e políticos que refletem nas políticas educacionais de Cuba.



## Capítulo 4

### Cuba: política, economia, educação e psicologia

Neste capítulo, tal qual fizemos com o Brasil, discutiremos em linhas gerais o processo histórico vivido por Cuba entre 1960 e 1999, analisando a constituição e aplicação das políticas públicas educacionais e sua articulação com a psicologia.

Cuba, após a Revolução ocorrida em 1959, se torna uma república fundamentada na compreensão de que todos os cidadãos devem ter as mesmas condições sociais de acessar os bens culturais produzidos pela humanidade. Nesse contexto, o conhecimento acumulado historicamente é considerado um bem coletivo e um meio que permite a consolidação da Revolução, sintetizada na expressão de José Martí encontrada em boa parte dos materiais impressos pelo governo: ser culto para ser livre.

Embora a educação primária na década de 1950 fosse obrigatória e gratuita por lei, não era acessível à maioria da população. Em 1953, a taxa de analfabetismo era de 23,6% para a população com mais de dez anos, eram 1.032.849 pessoas sem saber ler e escrever, sendo que o maior número de pessoas analfabetas estava na zona rural. Em 1958, 49% das crianças em idade escolar (5 a 12 anos) não iam a escola, o analfabetismo na população urbana de 6 a 14 anos era aproximadamente de 45% em Havana, e 81,2% na província do Oriente, e na zona rural em média 64% em Pinar del Río e 89,5% no Oriente, sendo que as outras províncias se encontravam entre essas médias. O acesso a educação superior era limitado, só uma pequena parte da população chegava a este nível; em 1953 somente 5,5% de jovens de 20 a 24 anos chegavam a frequentar a universidade. Em 1958, o país tinha 7.567 escolas primárias, 171 escolas secundárias, e três universidades públicas. (COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS-OEA, Cap. XIV, Cuba, 1983)

Após a Revolução, o sistema educativo passa a ser prioridade do Estado, que, por sua vez, trata de prover e fomentar a educação, a cultura e as ciências em todas as suas manifestações. Materializa-se imediatamente, após a ascensão do novo governo, uma revolução educacional com a inserção de todas as crianças e jovens no sistema de ensino, e, também, com a superação do analfabetismo em tempo recorde, no ano de 1961. Nas décadas seguintes, antes mesmo do final do século XX, sobrevieram melhorias que inseriram Cuba na vanguarda educacional mundial. É isso que iremos analisar.

Vale destacar que, tendo em vista uma maior clareza para o leitor acerca dos eventos históricos e educacionais importantes ocorridos em Cuba, optamos por dividir em três

períodos históricos que agrupam mudanças bastante significativas para compreender o processo de desenvolvimento da educação cubana. O primeiro período designamos de *Consolidação do direito revolucionário à educação*, de 1960 até 1970. Nesta década, ocorreu a universalização do ensino tanto na área urbana como na área rural, a ampliação do ensino técnico e das vagas na universidade, além da formação de professores e professoras para suprir a nova demanda nacional.

O segundo período nomeamos *Aperfeiçoamento da Educação*, de 1971 até 1989. Fase importante no que se refere à escolha teórica pela psicologia histórico-cultural e pela avaliação e análise científica em larga escala do sistema educacional, realizadas conjuntamente com todas as universidades do país. Essa fase envolve também os Congressos Nacionais de Educação e o amplo trabalho de formação continuada, denominado de *Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación*, que promoveu uma melhoria significativa no processo de ensino e aprendizagem.

O terceiro período, chamamos de *Garantia dos direitos educacionais em tempos de crise*, de 1989 até 1999. É marcado pelo início do “Período Especial”, decorrente da crise e dissolução do bloco soviético. A nova geopolítica mundial traz prejuízos imediatos para Cuba, que rapidamente precisa reorganizar sua economia e suas bases energéticas. Os investimentos em novas formas de arrecadação de divisas provocaram uma alteração no quadro educacional, e o país teve necessidade de intervenção imediata nesta área, para assegurar a qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades, conquistadas nas décadas anteriores.

#### **4.1 Primeiro período (1960-1970): Consolidação do direito à educação**

Os principais problemas que acometiam o povo cubano, tais como, miséria, alta desigualdade social e falta de escolarização, vivenciados até a década de 1960, paulatinamente foram ficando para trás, após as primeiras medidas do governo revolucionário. Cuba apresentava índices de desigualdade típicos de um país de economia dependente e subdesenvolvido. No início do processo revolucionário as condições materiais das escolas eram extremamente precárias. Em um estudo realizado pela

Universidad de Las Villas, en 1959, por ejemplo, se reveló que el 96,2% de todas as escuelas de la provincia tenían solamente una sala de clases, y en esa aula se reunían a la misma vez los estudiantes que fluctuaban entre el

primero y el sexto curso y recibían instrucción del mismo profesor. El promedio era de 38 estudiantes por aula pero sólo 20 pupitres. El 80% de las escuelas era de madera mientras el 45% tenían techo de paja, el 86% carecían de baños y sólo el 3% de ellas tenía agua en tubería interna. El número promedio de libros por estudiante era de uno, aunque se impartían aproximadamente 15 materias diferentes. (COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS-OEI, Cap. XIV El derecho a educación, 1983, s/p)

Antes da Revolução, a economia cubana dependia quase que exclusivamente dos Estados Unidos. A educação por sua vez, de acordo com Carnoy e Werthein,

visava à reprodução de uma organização de produção capitalista dependente. Atendia às necessidades de uma quantidade limitada de mão de obra especializada e à formação de pessoal administrativo e profissionais liberais, além de socializar a massa de trabalhadores em uma economia dominada pelo capital estrangeiro, pelos produtos estrangeiros, pelo alto índice de desemprego e por uma distribuição de renda extremamente desigual. (...) a economia cubana baseava-se em um só produto de exportação – o açúcar. O açúcar representava apenas entre 20 e 25 por cento dos produtos do país, mas sua produção utilizava mais da metade das terras cultiváveis e empregava 25 por cento da força de trabalho. (...) A expansão da economia cubana dependia em grande parte dos preços e das quantidades de açúcar compradas pelos Estados Unidos. Assim os ciclos econômicos do país estavam intimamente relacionados com os ciclos econômicos dos Estados Unidos e com as decisões do legislativo norte-americano que afetassem as cotas de açúcar compradas de Cuba. (1984, p. 25/26)

Os autores afirmam ainda que a maioria dos trabalhadores estava nas indústrias açucareiras, “de um total de 900 mil trabalhadores industriais em 1957, 500 mil estavam nas usinas de açúcar e 130 mil na fabricação de produtos derivados do fumo. Em termos de capital investido, mais de um terço estava aplicado na produção de açúcar” (1984, p. 26). Também é importante informar que 40% das usinas de açúcar eram norte-americanas e seu potencial tecnológico estabelecia o diferencial em relação às indústrias cubanas. Ao lado de outras empresas estrangeiras, as usinas estadunidenses constituíam a parte industrial mais importante e avançada de Cuba. Além disso,

O capital norte-americano controlava 90 por cento dos serviços de telefonia e de energia elétrica e 50 por cento das redes ferroviárias públicas, bem como desempenhava papel importante no refino e na distribuição de petróleo e na exploração de níquel e outros recursos minerais. Tudo isso significava uma dependência econômica enorme, e ainda apresentava implicações importantes para o desenvolvimento de capacidades técnicas que poderiam ser úteis ao desenvolvimento geral do país. Em primeiro lugar, todas as máquinas operando em Cuba eram de origem norte-americana. Em segundo, a maior parte da tecnologia necessária para dirigir e manter em

funcionamento as grandes e modernas fábricas, os serviços de energia elétrica e as indústrias de extração estavam nas mãos de estrangeiros ou em mãos de cubanos extremamente vinculados às companhias norte-americanas. Em terceiro lugar, o sistema de distribuição, tanto para o mercado interno quanto para o externo, era dominado por especialistas estrangeiros e, no caso das exportações, encontrava-se quase inteiramente orientado para vender e comprar nos Estados Unidos. (CARNOY e WERTHEIN, 1984, p. 26/27)

Portanto, os Estados Unidos eram o grande articulador das políticas econômicas internas e externas de Cuba. Apoiavam o governo ditatorial de Batista, que governava na perspectiva dos interesses norte-americanos e exploravam o país de diferentes formas até o triunfo da Revolução. Porém, é importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que Cuba estava submetida aos ditames estadunidenses, ela se diferenciava dos outros países latino-americanos pelo fato de seus trabalhadores do açúcar não serem boias-frias, mas assalariados e, inclusive, uma grande parte era sindicalizada (Ibid., 1984).

Nos sete anos que antecederam à Revolução Cubana, em que Fulgêncio Batista permaneceu no poder, a população viu diminuir as condições de trabalho tanto no campo como nas cidades, além do aumento da corrupção e da desigualdade social. Houve uma articulação do governo de Batista com a máfia do jogo que transformou a ilha em um espaço de usufruto dos magnatas norte-americanos. Havia muita miséria, altos índices de mortalidade infantil, e a sobrevivência para os homens cubanos era em média 57 anos,<sup>40</sup> além, como já se mencionou, de um elevado número de pessoas analfabetas na zona rural, decorrente do acesso precário à educação formal e à saúde. No campo existia uma concentração fundiária, além do agravante da agricultura, conforme mencionamos anteriormente, estar completamente submetida às flutuações do capital externo. De acordo com Ramos Filho,

em 1950, somente 13 empresas norte-americanas controlavam 10% da área agrícola e 95% das grandes propriedades ocupavam-se com a produção de cana ou pecuária desenvolvida com baixo nível tecnológico. A dependência externa do setor se dava em duplo sentido: ao mesmo tempo em que dependia do mercado internacional para a venda da produção e a compra de insumos, implementos e tecnologia, deixava-se de produzir alimentos internamente, o que determinava numa dependência da importação de comida para a população. (2008, p. 152)

Qualquer ação de resistência ao governo de Batista era combatida com violência, e muitas atrocidades foram cometidas contra aqueles que se rebelaram contra o governo. O

---

<sup>40</sup>

movimento de resistência levou seis anos para arregimentar condições para o êxito da empreitada, desde o primeiro ataque frustrado, em 1953, até a conquista definitiva do poder em 1959 (NAVARRO e LEÓN, 2009).

O primeiro governo que assumiu o país após a Revolução foi composto de líderes da frente de opositores ao ditador Batista. No entanto, conforme Navarro e León (2009), esse governo instituído foi mesclado de forças heterogêneas de diferentes tendências políticas, inclusive forças de direita opositoras ao governo de Batista. De acordo com Carnoy, os objetivos principais que deveriam nortear as primeiras medidas politico-econômicas-revolucionárias da Ilha eram,

1) uma distribuição bem mais equitativa do consumo e da provisão de níveis mínimos de serviços de saúde, educação e nutrição para todos; 2) a eliminação do desemprego; 3) o rápido crescimento econômico, para elevar o padrão de vida da população; e 4) a eliminação dos mecanismos de mercado como alocador de recursos, substituindo-os por uma economia controlada administrativamente, em que as pessoas respondem a incentivos morais, não a recompensas econômicas. (1984, p. 36)

Tais medidas implicavam mudanças estruturais na sociedade cubana e, em função disso, os representantes do primeiro Governo Revolucionário se mostraram relutantes para efetivar as transformações que o país necessitava. Navarro e León comentam que as contradições surgidas inicialmente no novo Governo Revolucionário, com setores mais conservadores, ocorreram devido aos “intereses de classe (proceden de la burguesia), su mentalidad anticomunista, sus compromisos con los gobernantes norteamericanos o sus temores por la posible reacción de los Estados Unidos ante una verdadera revolución en Cuba” (2009, p. 3).

Como resultado das contradições indicadas, em fevereiro de 1959, se produz a primeira crise ministerial, e o primeiro Ministro Dr. José Miró Cardona renuncia ao cargo, sendo empossado o Comandante Fidel Castro, que ocupava o cargo de Comandante-Chefe das Forças do Ar, Mar e Terra. Castro passa a exercer as duas funções no novo governo. No entanto, logo sobrevém outra crise de ajustamento do Governo Revolucionário. Em junho, ocorre uma reorganização do Gabinete, substituindo-se cinco ministros. No mês seguinte, porém, o governo

enfrenta una crisis política mucho más seria. El presidente Urrutia entorpece la adopción de leyes indispensables por el Consejo de Ministros y sabotea su aplicación después de aprobadas, al mismo tiempo que se arroga una serie de

privilegios personales, contraviniendo las medidas tomadas oficialmente. Ante esa delicada e insostenible situación, Fidel decide renunciar al cargo de Primer Ministro día 16 de julio, y explica las causas de su decisión. Se produce una onda de conmoción popular. Las masas salen a la calle en todo el país y exigen la renuncia de Urrutia y el regreso de Fidel a su cargo. Tan fuerte es la presión popular, que Urrutia se ve precisado a abandonar la Presidencia de la República. El Consejo de Ministros acepta la renuncia del presidente, y nombra para sustituirlo al doctor Osvaldo Dorticós Torrado. [...] No obstante, pasan varios días sin que Fidel retire su renuncia, y se intensifica el movimiento popular que exige su regreso al premierato. El día 23 se realiza un paro general de una hora, Convocado por la Confederación de Trabajadores de Cuba (Revolucionaria), que paraliza a toda la nación con el mismo reclamo. (NAVARRO e LEÓN, 2009, p. 5)

Fidel Castro, por fim, atende o clamor do povo cubano e reassume como Primeiro Ministro em 26 de julho, por ocasião da comemoração do “asalto al Moncada después del triunfo revolucionario” (NAVARRO e LEÓN, 2009, p. 6). Em poucos anos, ele havia se tornado um ídolo popular que assume os sonhos de emancipação nacional de José Martí e dos primeiros libertadores desde

el siglo XIX hasta nuestros días; trazó el camino acertado para convertir en realidad esos sueños, unió a todas las fuerzas honestas y progresivas da nación con ese propósito y marchó al frente de ellas, siempre en los sitios más arriesgados, hasta conducir las a victoria. Fidel ha sido el genial artífice de una revolución verdadera y autóctona, apegada a las mejores tradiciones, sentimientos y peculiaridades de nuestro Pueblo [...] Fidel resume la esperanza en una patria definitivamente libre, independiente, soberana, democrática y justa. (Ibid., p. 6)

A partir deste momento, Fidel Castro teve todo o apoio necessário do povo cubano para implantar, junto com a equipe ministerial, as medidas revolucionárias. Entre tais medidas estava atender a demanda de educação para todos. Frente ao quadro de “un millón de analfabetos y 600 mil niños sin escuela, en contraste con 10 mil maestros sin empleo, se dispone la creación de 10.000 nuevas aulas para cubrir principalmente el vacío existente en las zonas rurales” (Ibid., p. 17). Uma das primeiras medidas de impacto foi transformar unidades do exército em escolas, bem como residências que haviam sido abandonadas por seus proprietários que, por discordância política, abandonaram o país logo após a Revolução. Vale destacar que, de acordo com o censo de 1953, 66% das crianças que frequentavam a escola não chegavam ao terceiro ano (Realizaciones de La Revolución – MINED, 1961).

Neste incipiente quadro revolucionário, os Estados Unidos mudaram radicalmente suas relações políticas e econômicas com a ilha caribenha. Se antes o governo norte-americano “apoiava” o governo do General Fulgêncio Batista, agora

Cuba teve de enfrentar a esmagadora hostilidade dos Estados Unidos ao caminho que a Revolução havia traçado para o desenvolvimento do país. Um ano e meio após a entrada do Exército Revolucionário em Havana, os Estados Unidos iniciaram o bloqueio econômico. Devido à dependência econômica dos Estados Unidos antes da Revolução, o bloqueio transtornou enormemente a vida econômica e forçou o país a ajustar-se à mudança radical ocorrida em seus padrões normais de comércio. A proximidade com os Estados Unidos, bem como sua disposição de receber imigrantes cubanos em número ilimitado, também estimulou a fuga das classes média e alta [...], a emigração concentrou-se fortemente nas pessoas com instrução universitária [...]. O bloqueio e a emigração tiveram efeitos imediatos nos aspectos educacionais da Revolução. A nacionalização das empresas [...] colocaram as máquinas e fábricas nas mãos de cubanos, mas limitaram extremamente o acesso a equipamentos e à assistência técnica [...]. De modo geral, não havia cubanos preparados para se encarregar dessas tarefas. Isso teve uma influência negativa sobre a produção, mas os efeitos educacionais foram geralmente positivos. [...] Não sabemos até que ponto estes operários puderam realizar a contento suas novas tarefas, mas sabemos que entre 1961 e 1963 a produção industrial cresceu 7,7% ao ano apesar de toda a carência de peças e materiais. (CARNOY, 1984, p. 48 e 50)

Cabe destacar que, diferentemente do que se supõe, não houve uma desapropriação geral e posteriormente uma redistribuição de espaços para moradia, saúde e educação. Houve apropriações de instalações materiais de residências abandonadas, empresas que foram sendo estatizadas e, em casos especiais, desapropriações que fossem julgadas estratégicas, como para o desenvolvimento das políticas sociais desenvolvidas na ilha, principalmente para se tornarem escolas<sup>41</sup>.

Em um ato simbólico, representando os princípios de uma nova Cuba, no dia

14 de septiembre de 1959, en los inicios del curso escolar, Fidel entrega al Ministerio de Educación el acampamiento militar de Columbia – la primera fortaleza militar del país –, el que se convierte en una inmensa escuela con el nombre de Ciudad Escolar Libertad. Lo mismo se hace posteriormente con el histórico cuartel Moncada, de Santiago de Cuba, que passa a llamarse Ciudad Escolar 26 de Julio, y con otros 69 cuarteles en toda la nación, los cuales se convierten también en centros escolares. (NAVARRO e LEÓN, 2009, p. 18)

Fidel, em 1953, por ocasião da sua defesa jurídica pela tentativa de assalto do quartel militar de Moncada, já denunciava as misérias sociais que o povo cubano vivia e destacava que, naquele momento, um dos problemas da educação era a dificuldade da população do campo ir à escola; havia uma ausência de instituições na área rural e quando existiam, outras

---

<sup>41</sup> Informação fornecida por Arias em Havana, em 2014.

dificuldades se somavam: falta de alimentação, orientação médica, higiene, necessidade de trabalhar e, inclusive pela falta de vestes próprias, esta população abandonava os estudos ou nem sequer chegava a frequentar as primeiras séries de escolarização. Faltavam também, nas áreas urbanas, escolas de Ensino Médio, Especiais e Técnicas. Na referida defesa, Castro sustentava que era necessária uma reforma integral do ensino e, acima de tudo, retirar os funcionários já corrompidos pelo sistema vigente no governo de Batista (SCHULTZ, 2011). Assim, para combater as precárias e históricas condições sociais, nasce a lei da *Reforma Integral de la Enseñanza*, de 23 dezembro de 1959, que

estableció la estructura de la educación nacional en un sistema continuo desde la etapa preprimaria hasta la superior, creó los institutos tecnológicos industriales y agrícolas, y dispuso que la preparación de los maestros de enseñanza primaria y media debía realizarse solamente en centros docentes del Estado. La ley sentó en principio de que la educación debe ser integral, desarrollar todas las capacidades potenciales del hombre (físicas, intelectuales, morales), conformar los sentimientos, el carácter y la conducta. (NAVARRO e LEÓN, 2009, p. 18)

É importante salientar que, desde o início, a psicologia foi convocada para contribuir com o desenvolvimento desta nova educação que se propunha para Cuba. Consta na referida lei que:

La reforma de la enseñanza requiere, para que tenga una base científica y se ajuste la verdadera realidad, el estudio de la naturaleza y condiciones psicológicas, sociales y económicas de los niños y adolescentes. Dicho estudio deberá realizarse utilizando los métodos modernos de diagnóstico y examen psicológico tales como test, registros acumulativos escolares, entrevistas orientadoras, estudios de caso, etc. Además, es indispensable la existencia de una institución destinada a orientar al estudiante, ayudarlo a conocerse, a resolver sus dificultades y problemas escolares, vocacionales y personales, con vistas al desarrollo pleno de su personalidad y a su ajuste vocacional profesional adecuados. Se crean o desarrollarán los servicios de psicometría, Orientación y Asistencia Educacional y Estudiantil, con objeto de que cumplan las finalidades propias de tales funciones. (Ley da Reforma Integral de la Enseñanza, dez/1959, p. 113)

A compreensão da importância da área da psicologia resultou da visão que se tinha de uma educação fundamentada no humanismo. Já se concebia que a formação integral para uma nova sociedade e um novo homem necessariamente passava pelo desenvolvimento físico, intelectual, estético, moral e psíquico.

Com o compromisso de se garantir matrícula nas escolas para todos os cubanos, com vistas à formação integral, o governo Revolucionário tratou de ampliar o espaço físico para



atender a demanda. Improvisou locais de forma que pudessem atender a todos que estivessem em idade de escolarização. Inserir, praticamente, de uma só vez, as crianças e jovens na educação básica seguramente não foi uma tarefa simples, mas, com apoio massivo do povo, o governo pôde encontrar as alternativas viáveis para tal empreitada.

Em discurso no ato de entrega da quinta estação de polícia para o Ministério de Educação Fidel Castro, salienta como princípio revolucionário, o papel basilar da educação. Para ele, a ação de entregar os quartéis e unidades da polícia repressora de Batista para o Ministério da Educação, significava que o governo demonstrava a importância da educação para a nova sociedade cubana. Afirmava ainda Castro:

nuestra fe en el porvenir de la patria, demostramos nuestra idiosincrasia, demostramos como nosotros sí creímos de verdad que el porvenir de nuestro Pueblo está en la cultura y que el problema de la defensa de la patria no está en un cuartelito. Los cuartelitos existían antes, no para defender al país, sino para defenderse ellos metidos dentro de los cuarteles, pero ahora, para qué vamos a necesitar fortalezas, si cada casa é una fortaleza de la Revolución; cada obra que el gobierno revolucionario hace es una fortaleza de la Revolución; cada cubano digno es un soldado de la Revolución. Por eso, en la misma medida en que nosotros demolemos esas fortalezas, la Revolución es más fuerte, porque hacemos más conciencia revolucionaria, porque tenemos más pueblo, porque preparamos el camino del futuro del país, porque hacemos conciencia, porque educamos al pueblo para el futuro. Es decir que estamos destruyendo lo viejo, estamos destruyendo fortalezas, y sin embargo, es cada día más fuerte la Revolución, y se siente más seguro el pueblo, porque aquellas eran las fortalezas que se construyeron [...] para defender los privilegios contra el pueblo, y ahora nosotros destruimos las fortalezas para establecer escuelas para el pueblo, porque las fortalezas ahora están en el pueblo. (1960, p.4)

Em setembro, início do ano escolar de 1959/1960, autoriza-se o funcionamento de mais dez mil turmas e são nomeados quatro mil professores, além de serem oferecidos locais pelos sindicatos para o funcionamento das séries iniciais da educação básica. Para o segundo semestre letivo, iniciado em 1960, são criadas três mil turmas nas áreas rurais, começando uma ampla campanha de alfabetizar e qualificar os trabalhadores rurais.

Segundo Carnoy (1984, p. 21),

[...] pode-se entender melhor a educação cubana analisando-a no contexto das transformações econômico-ideológicas. Pode parecer que este seja um ponto de partida óbvio demais para o estudo de uma reforma educacional, mas suas implicações são surpreendentemente poderosas. Em primeiro lugar, as mudanças na educação cubana não teriam ocorrido sem as transformações revolucionárias na estrutura social e política. Por mais simples que pareça, o desvio de maciços recursos sociais e econômicos para a educação dos pobres do campo, a ponto de reduzir-se a instrução em nível universitário, exige o

desmantelamento de uma sociedade urbana capitalista dependente. Neste tipo de sociedade, não há forças políticas capazes de apoiar o tipo de reformas educacionais realizadas em Cuba na década de 1960.

Entretanto, a ação de garantir a matrícula e a escolarização para todos não solucionou de imediato o problema do alto índice de analfabetismo da população do campo. Para superar tal condição, efetivou-se um programa nacional de alfabetização que atingiu todos os analfabetos e encerrou-se em aproximadamente um ano. Cuba, em 22 de dezembro de 1961, declara-se o primeiro Território Livre de Analfabetismo na América Latina, neste dia passou a se comemorar o *Día Nacional del Educador*, pois alfabetizou-se aproximadamente um quarto da população, mais de 1 milhão de pessoas. O caráter nacional do programa permitiu que se mobilizasse toda a sociedade, de forma que todas as famílias na ilha tivessem alguém alfabetizando ou sendo alfabetizado. O calendário letivo das escolas foi reduzido, as aulas foram regulares apenas no primeiro semestre letivo, de setembro a dezembro de 1960, e no segundo semestre, a partir de janeiro de 1961, alunos, alunas, professores e professoras, foram deslocados para áreas em que havia necessidade de se abrir turmas de alfabetização, em um grande remanejamento nacional, com o cuidado de atingir toda população do campo, que era onde se encontrava o maior número de pessoas analfabetas.

Para se compreender o êxito do programa de alfabetização cubano, é necessário destacar que o período posterior à Revolução Cubana foi carregado de entusiasmo e trabalho para se alcançar a sociedade almejada. De acordo com o relato de Bello, subdiretor do periódico Juventude Rebelde,

1960 foi para Cuba como o ano 1 de seu tempo, não havia surgido um Cristo milagroso na cruz, porém havia nascido uma nova fé. Era um país governado por nada mais do que por sonhos, e então todos pareciam possíveis. [...] Se assistia a uma época em que a irreverência era a única convenção. Toda a velha estrutura, todo velho prejuízo, toda a antiga mesquinhez, vinham abaixo para fundar um novo sentido de justiça e liberdade. [...] Era uma nação que havia perdido a medida de todas as coisas, não havia empenhos medianos, tampouco impossíveis [...]. Foi a época em que aquela juventude começou a crer que não só estava pronta para mudar Cuba, mas também para salvar o mundo [...]. A ilha perdida na imensa geografia universal começava a desenhar-se em uma nova dimensão. (2012, p. 2, tradução nossa)

Havia, portanto, múltiplos condicionantes concretos que mobilizavam a ação e o envolvimento de toda a sociedade cubana. Condições reais de igualdade social, trabalho, educação, saúde e cultura para todos, elementos que sustentaram aquele sonho coletivo.

Antes mesmo da tomada do poder pelos revolucionários que integravam o Exército

Rebelde na Sierra Maestra, algumas transformações já eram evidentes no grupo insurgente, por exemplo, “já havia iniciado a tarefa da Alfabetização porque mais de 90% de seus membros eram analfabetos ou semianalfabetos, de modo que os primeiros que interpretaram a onda de transcendência da cultura foram os próprios camponeses” (*Realizaciones de la Revolución* – MINED, 1961, p. 6). Com isso, as escolas noturnas rapidamente lotaram, os adultos trabalhavam muito durante o dia e frequentavam as classes para se alfabetizar, e mesmo antes de ser implementado o ano da educação em 1961, centenas de adultos já estavam alfabetizados ou se alfabetizando – aqui percebe-se claramente o valor que a educação assumiu para os revolucionários cubanos; valor que se explicitou ainda mais com a eliminação do analfabetismo em 1961.

Portanto, logo após a Revolução a necessidade de trazer os analfabetos para o processo de escolarização veio ao encontro do sentimento de tais pessoas, isso mobilizou-os a empreenderem esforços e a dedicarem tempo necessário para tal fim. Rapidamente o Governo Revolucionário constatou que havia uma necessidade urgente de uma organização que atingisse toda a população, e, assim, decidiu mobilizar toda a juventude representada pelos estudantes de todos os níveis a partir do sexto grau, organizando um Exército de Alfabetizadores que pudesse levar até os rincões mais afastados do campo as classes de alfabetização (Ibid., p. 7).

De acordo com os relatos, naquela época, o engajamento dos jovens a este exército era considerado por eles muito importante. Inclusive, para alguns, não foi uma tarefa fácil convencer os pais a autorizarem a ida para lugares distantes, principalmente considerando que alguns dos jovens tinham apenas 12 anos, e muitos deles, precisaram se distanciar de casa pela primeira vez. Os jovens adolescentes foram organizados em Brigadas e permaneceram em acampamentos, enquanto outros se hospedavam na casa dos camponeses. Os que eram um pouco mais velhos assumiam a função de coordenar grupo. Uma das pessoas que entrevistei, Osiris Díaz Aguirre, com 16 anos à época, relata que, devido ao fato de que já cursava o nível médio, permaneceu em Havana com a tarefa de supervisionar os jovens alfabetizadores. As dificuldades surgiam porque muitos, ainda em fase de formação de identidade, não raras vezes com fragilidades, carecendo de experiência para lidar com diferentes pessoas nas mais diversas situações possíveis, tinham contato com adultos muito mais velhos, e, a seu modo, deveriam achar as saídas para se relacionarem de forma que mostrassem condições de trabalhar com classes de alfabetização e não perdessem seus alfabetizandos, convivendo adequadamente em um espaço que não era originariamente o seu espaço de vida até aquele momento.

A Campanha de Alfabetização, que se iniciou em primeiro de janeiro de 1961, teve a intenção de levar a mensagem revolucionária da cultura e do saber. Aparentemente, ninguém se deu conta naquele momento de que aquela ação era a maior campanha realizada até então. Hoje, podemos afirmar que foi uma experiência ímpar. Nunca se repetiu tal feito com tamanha rapidez. Lembrando que, naquele mesmo janeiro de 1961, os ataques das forças contrarrevolucionárias provocados pelos Estados Unidos à ilha de Cuba só serviram para fortalecer a gana de transformação e mudança. De acordo com a

Diretora do Museu Nacional de Alfabetização Luisa Yara Campos (em uma entrevista dada a *Pátria Latina*), esse desafio da nova Cuba – incrível para muitos – não escapou do ódio manifestado pelos Estados Unidos e, de imediato, apareceram as primeiras vítimas do terrorismo de Estado praticado por Washington, um deles, o alfabetizador Conrado Benítez, assassinado em cinco de janeiro de 1961 com apenas 18 anos de idade [...] Um episódio que faz parte da história da Campanha de Alfabetização foi a fracassada invasão mercenária à Praia Girón (Baía dos Porcos) em abril de 1961, organizada pelo Governo dos Estados Unidos [...] Mas a agressão militar não deteve aquela batalha popular contra a ignorância e a Campanha de Alfabetização seguiu seu curso e pôs a prova o espírito revolucionário de seus protagonistas.<sup>42</sup>

Conrado Benítez foi e é lembrado como um herói na nação, e a Brigada de Alfabetização levava seu nome em homenagem.

Naquele ano letivo de 1961, mais de cem mil jovens recrutados se espalharam pelo país. A sociedade organizada em Conselhos Municipais deliberava e planejava as ações revolucionárias, entre elas a da educação. Organizações populares formaram a base para todas as transformações ocorridas e, também, para divulgar e disseminar os ideais revolucionários, a crença na condição humana e nos direitos à cultura como forma de emancipação. Neste empenho da Revolução, participaram 268.420 alfabetizadores, deles 34.000 eram professores e os demais, donas-de-casa, aposentados, estudantes e trabalhadores (*Realizaciones de La Revolución* – MINED, 1961).

Conforme Galló, para que a Revolução saísse vitoriosa, não bastava somente derrotar o poder político, mas também deveria haver uma transformação na consciência, que necessariamente deveria passar por uma mudança significativa de conteúdo ideológico e uma transformação profunda nas instituições (*Realizaciones de La Revolución* – MINED, 1961, p. 21). Assim como na maioria dos países da América Latina, a escola cubana também teve

---

<sup>42</sup> Informação retirada do Jornal Juventude Rebelde. Disponível em: <<http://www.juventudrebelde.cu/cuba/2011-02-15/campana-de-alfabetizacion-cubana-animo-cruzada-contra-la-ignorancia/>>. Acesso em: 29 Jun. 2016.

orientações diretas dos norte-americanos nas primeiras décadas do século XX. Os professores eram formados nos Estados Unidos, onde tinham contato com a ideologia capitalista liberal. Sobre isso, Galló afirma que “nuestros pedagogos bebieran en la filosofía pragmática de Dewey y de otros autores. La escuela nuestra tendió a subestimar y a despreciar la cultura autóctona, y a exaltar el modo de vida yanqui” (Ibid., p. 21).

Na compreensão dos líderes revolucionários só se podia superar totalmente o analfabetismo e a fome superando totalmente as causas que os produziam (Ibid., p. 24), por isso, após o período massivo de alfabetização, organizaram como se sucederia a continuidade dos estudos, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Inclusive, alguns materiais para este fim já estavam sendo confeccionados e distribuídos.

Os materiais produzidos para organizar o trabalho do alfabetizador e do alfabetizando eram os seguintes: um manual para o alfabetizador denominado *Alfeticemos*, a cartilha de alfabetização *Venceremos*, uma cartilha de aritmética chamada *Producir-Ahorrar-Organizar*, além de uma revista que se chamou *Arma Nueva*. As temáticas centrais dos textos se referiam às temáticas revolucionárias que estavam em debate naquele momento. Por ex.: “A revolução”, “Fidel nosso líder”, “A terra é nossa”, “As cooperativas”, “O direito à moradia”, “Cuba tinha riquezas e era pobre”, “A Nacionalização”, “A industrialização”, “A revolução converte quartéis em escolas”, “A discriminação, Amigos e inimigos”, “O imperialismo”, “O comércio Internacional”, “A guerra e a paz”, “A unidade internacional”, “A democracia, trabalhadores e camponeses”, “O povo unido e alerta”, “A liberdade de cultos”, “A saúde”, “A recreação popular”, “A alfabetização”, “A revolução ganha todas as batalhas”, “A declaração de Havana”.

Já na cartilha encontramos os seguintes temas: “Organização dos Estados Americanos (OEA)”, “Instituto Nacional de Reforma Agrária (INRA)”, cooperativas de reforma agrária, terra, etc., e segue os mesmos moldes de um clássico método de alfabetização, que vai do contexto mais simples ao mais complexo.

Várias ações importantes foram ocorrendo concomitantemente nestes primeiros anos. Não podemos deixar de destacar o papel dos *Comités de Defensa de la Revolución* (CDR), criados em setembro de 1960, “como comités de vigilancia ante las actividades terroristas del enemigo, sus funciones se fueron ampliando y se convirtieron en un poderoso auxiliar de la Revolución en todas los frentes” (NAVARRO e LEÓN, 2009, p. 45). Segundo Carnoy, o cerne da Revolução Cubana é a capacidade que teve de mobilização das massas, conquistada, a partir de duas instituições, o sistema educacional formal e os CDR, “grupos políticos locais, altamente descentralizados em sua organização, encarregados da incorporação e da

socialização do povo no compromisso revolucionário, bem como da defesa popular” (1984, p. 45/46).

Outra organização que teve uma contribuição fundamental com o avanço educacional na ilha foi a Federação das Mulheres Cubanas, criada em 23 de agosto de 1960, dirigida por Vilma Espin, até seu falecimento em 2007. Desde sua fundação, foi uma organização de desenvolveu políticas e programas para alcançar o pleno exercício da igualdade da mulher em todos os espaços e níveis da sociedade, inclusive o da Federação está fornecer o aporte para o bem estar das novas gerações<sup>43</sup>.

Foram desenvolvidos diferentes trabalhos para promoção e inserção da mulher na sociedade. A Federação recebeu

a tarefa de organizar instituições para o atendimento às crianças, filhas de mulheres trabalhadoras. Essa medida resulta no surgimento dos primeiros Círculos Infantis, destinados a atender crianças a partir de 45 dias de nascido, até os seis anos de idade, a partir de uma compreensão de educação integral para o desenvolvimento humano. No mesmo período, acontece a reorganização das antigas creches, adequando-se ao novo modelo de educação para crianças. (UMBELINO, 2014, p.140)

Outra estratégia de impacto educacional foi a criação das Escolas de Instrução Revolucionária, fundadas no segundo semestre de 1960, com a intenção de criar quadros para orientar e dar subsídios futuros à Revolução. De acordo com Fagen, os primeiros professores escolhidos

esboçaram os planos finais para abertura formal das escolas em janeiro de 1961. As negociações, planejamento, e as manobras que devem ter precedido este primeiro encontro nacional das escolas de instrução revolucionária, nunca foram discutidas publicamente por diretores; mas considerável atividade deve ter ocorrido no outono de 1960, porque os locais onde seriam as escolas, e o corpo inicial de instrutores já estavam definidos. O segredo que envolveu a fundação da escola é compreensível. [...] O EIR, desde a fundação em 1960 até seu termo final em 1967, tinha um único propósito: ‘a tarefa das escolas, a tarefa básica das escolas, é a formação ideológica dos revolucionários e, em seguida, por meio dos revolucionários, a formação ideológica do resto das pessoas’ (Fidel Castro 20/12/1961). Como veremos, em diferentes estágios do desenvolvimento das escolas, a noção de que constituía formação ideológica correta sofreu mudanças bastante marcantes na teoria e na prática. Apesar dessas mudanças, no entanto, a formação ideológica dos quadros sempre foi o objetivo primário, e dois aspectos fundamentais do funcionamento das escolas mantiveram-se inalterado desde o início. Primeira formação ideológica na EIR, a formação sempre esteve

---

<sup>43</sup> Cf. informação <[http://www.ecured.cu/Federaci%C3%B3n\\_de\\_Mujeres\\_Cubanas](http://www.ecured.cu/Federaci%C3%B3n_de_Mujeres_Cubanas)>.

sob a égide filosófica do marxismo-leninismo. Essa doutrina foi assumida pela liderança cubana. Em segundo lugar, as escolas nunca foram públicas ou abertas. Por um ou outro método, as pessoas foram sempre escolhidas ou designadas para participarem das escolas. (1968, p. 104 e 106, tradução nossa)

As mudanças foram se sucedendo e, em 6 de junho de 1961, a *Ley de la Nacionalización General y Gratuita de La Enseñanza* foi promulgada com o objetivo de democratizar a educação. A partir de então, todas as instituições privadas de ensino foram estatizadas. Na Educação Básica, havia aproximadamente 250 escolas privadas, em sua maioria escolas confessionais (SCHULTZ, 2009). Esta lei reconhece que a educação é um dever do Estado Revolucionário, que, por sua vez, não pode delegar, nem transferir para terceiros a tarefa do ensino. Determina que a educação seja gratuita em todos os níveis de ensino, para que todos os cidadãos possam recebê-la sem privilégios, de forma que não haja nenhuma diferenciação. Desse modo, fez-se realidade o antigo sonho proveniente desde os libertadores do século XIX, de uma escola nacional laica e de um sistema de educação verdadeiramente popular em toda sua extensão (NAVARRO e LEÓN, 2009, tradução nossa).

De acordo com documento do MINED, de 1961, setores progressistas da nação,

a través del proceso republicano tuvieron que librar recias batallas populares contra el empeño de elementos reaccionarios y clericales por arrancar de la enseñanza nacional los principios e ideales democráticos, igualitarios y progresistas que, desde 1901, vinieran sosteniendo nuestros más esclarecidos patriotas. Los enemigos de la revolución mambisa, protegidos por los gobiernos de la republica intervenida, conservaran y fortalecieron la escuela privada en interés de las clases dominantes vendidas ao imperialismo por asegurarse el instrumento que significa la educación para la conservación de sus privilegios y el logro de sus objetivos. [...] Los defensores de la vieja escuela pública como institución democrática, los luchadores en favor del laicismo tradicional de nuestra educación que tiene su base en el pensamiento martiano, fueran siempre enemigos naturales de la escuela privada, que algunos dirigentes calificaram como la ‘escuela extranjera’. [...] Cuba durante el período de 60 años que va desde la intervención norteamericana de 1899 a la fecha, en que se derrumba la falsa república en 1959, demuenstra que una gran conspiración se llevó a cabo contra la enseñanza popular para trabar su desarrollo. (Realizaciones de La Revolución – MINED, 1961, p. 48/49)

Houve várias tentativas de regulação da educação privada em Cuba, inclusive com alterações na legislação vigente. Podemos mencionar uma tentativa em 1917, que acabou sendo sufocada, e em 1940 quando ocorreu uma alteração da Constituição, podemos notar no “Artículo 55- la enseñanza oficial será laica. Los centros de enseñanza privada estarán sujetos

a la reglamentación e inspección del Estado; pero en todo caso conservarán el derecho de impartir, separadamente de la instrucción técnica, la educación religiosa que deseen” (Ibid., p. 50).

Conforme o documento do MINED, os embates não terminaram com a homologação da referida Constituição, pelo contrário se acentuaram as reações,

y segun el hitlerismo avanzaba en la Europa, el clero reaccionario extranjero aqui residente, principalmente espanhol, se enfrento a las medidas naturales del Estado para hacer las leyes complementarias a los proceptos constitucionales citados. Las iniciativas progresistas en materia de educación impulsadas por el Partido Socialista Popular y defendidas por el Dr. Juan Marinello en el seno del Consejo Nacional de Educación y Cultura, movió la reacción organizar una campaña nacionl intitulada ‘Por la Patria y por la Escuela’. Fue un movimiento audaz para socavar los principios democráticos y laicos de la recién estrenada Constitución que comenzó en 1941, y tuvo como bandera principal el anticomunismo agitado principalmente desde las sacristias y los confesionarios. En un acto provocador celebrado en el Teatro Nacional de La Habana en 25 de mayo de 1941, los enemigos de la escuela nacional, acusaron de comunistas a todos cuantos pidieron que el Estado ejerciese su derecho de regular y fiscalizar la escuela privada. (Realizaciones de La Revolución – MINED, 1961, p. 50/51)

O enfrentamento entre o ensino privado, representado em sua grande maioria, pelas escolas confessionais, e os interesses do ensino público apenas encerrou-se com a Revolução, que, através de uma decisão governamental e sem dar espaço para os antigos grupos que só visavam aos interesses próprios, pôs fim, em Cuba, a um embate histórico presente em todos os países da América Latina. Com tamanho apoio da população cubana, não houve movimento que conseguisse arregimentar forças para realizar enfrentamento e, tampouco, para reverter tal situação.

Com efeito, um aspecto sobre a didática que consideramos importante destacar nesta primeira fase foi a ênfase no estudo prioritariamente em grupo. Tal enfoque é “reflexo do sistema de emulação socialista praticado na estrutura produtiva, o processo de expansão do conhecimento e da competência era considerado um esforço do grupo, e reduziram-se enormemente os elementos de competição em sala de aula” (CARNOY, 1984, p.72).

Outro ponto crucial a ser enfrentado foi a formação de professores para o campo,

nos países capitalistas de economia dependente são grandes as dificuldades para se ‘convencer’ professores a irem para o campo, ocorrendo até um ‘excedente’ de professores em áreas urbanas, mas nos países socialistas, como Cuba, conta-se com incentivos que nada tem a ver com o mercado para deslocar professores para as áreas rurais. Os professores treinados para trabalhar nas áreas rurais são considerados pelo governo como um núcleo de



elite que presta serviços à Revolução. [...] ensinar numa escola primária rural muitas vezes é um requisito para obter a promoção e o acesso à formação universitária. (CARNOY, 1984, p. 74)

Assim, de modo geral, muitas das pessoas que participaram das ações coletivas ocorridas desde a alfabetização em 1961, foram para a docência. Assim como Osiris que em seu relato nos afirmou que após a campanha de alfabetização, decidiu mudar sua opção de curso superior, para o curso de formação para o magistério, fazendo parte da primeira turma graduada em Havana pelo próprio comandante e denominada de *Plan Fidel*.

Em janeiro de 1962 se anuncia a lei da Reforma Universitária, que parte do princípio de que todos têm direito de acessar o Ensino Superior, inclusive a população da área rural, sendo que esta medida é reafirmada com a criação da *Facultad Obrero-Campesina Julio Antonio Mella*. Modifica-se a forma de gestão, aplica-se a ideia de estudo e trabalho articulado, e surge um maior número de especialidades, entre elas os Institutos Pedagógicos e as Faculdades de Psicologia (NAVARRO e LEÓN, 2009, tradução nossa). Dessa forma, foram sendo preparados os novos quadros de professores e professoras formados científica e tecnicamente dentro dos valores da Revolução, que ocupariam funções diversas na construção da nova sociedade.

#### **4.1.1 A organização da psicologia educacional**

Antes mesmo da Revolução Cubana, a psicologia já tinha um departamento dentro do Ministério da Educação. Em 1949, havia sido criada a *Oficina de Psicometría y Orientación Vocacional*, que embora estivesse situada no Ministério, o que indica certo reconhecimento da contribuição da psicologia à educação, o departamento carecia de muitos recursos para sua atuação. Em 1962, a oficina se transforma definitivamente no Departamento de Psicologia Educacional.

Antes da Revolução, Cuba possuía apenas duas faculdades de Psicologia, criadas em 1954, ambas eram privadas, a *Universidad Católica Sto. Tomas de Villa Nueva* e a *Universidad Maçônica José Martí*. Após a Revolução, em 1961, cria-se a escola de *Psicología da Universidad de Las Villas* e, em 1962, na *Universidad de La Habana*.

Em janeiro de 1964, o *Departamento de Psicología Educacional* do MINED publica sua primeira revista, chamada *Psicología y Educación*, cujo conteúdo é importante ser explicitado, a fim de compreendermos com mais clareza a articulação entre a psicologia e a

educação, à época. Em seu Editorial, destaca o apoio dado pelo Governo Revolucionário para a área e salienta a criação do Departamento de Psicologia Educacional, com

oficinas en todas las provincias y se encargo de trabajar en los problemas de la evaluación de los alumnos, la orientación vocacional, la orientación psicológica y de realizar investigaciones sobre estos asuntos. También en la Universidad se han dado a la tarea de formar psicólogos educacionales y brindar todo el apoyo y los recursos necesarios a la investigación. (p. 3)

Os feitos alcançados até então são colocados em relevo, e afirma-se que, depois da universalização do acesso a educação, a tarefa mais árdua é a de melhorar a qualidade da educação.

Esta lucha por la superación de la calidad técnica requiere el entusiasmo popular y un esfuerzo todavía mayor de los trabajadores de la enseñanza, especialmente de los maestros y profesores y del sector orientador y técnico de la educación. [...] Creemos que la Psicología Educacional puede hacer un aporte al proceso de elevar la calidad, y esta revista se propone a contribuir a él, presentando los estudios y artículos sobre problemas educacionales y sobre la aplicación de la psicología a la educación. (p. 4)

Há uma preocupação com a qualidade das produções resultantes de trabalhos de pesquisa, por isso o Editorial solicita que os trabalhos tenham densidade teórica, e que, de fato, contribuam com a transformação da realidade. Entretanto, reconhece que necessitam progredir na competência de aprofundamento científico dos estudos. Conforme se observa:

no pretendemos en esta etapa publicar sólo los trabajos que puedan hacer nuevos aportes a la ciencia de la psicología, ni sólo investigaciones inobjctables desde el punto de vista metodológico, Este tipo de trabajo no surge en un país de un día para otro, sino es resultado de años de trabajo serio en el campo de una ciencia por parte de muchos profesionales. Lo que pretendemos es dar a conocer a los psicólogos cubanos, a los educadores, profesores y maestros los estudios realizados con un enfoque objetivo e basado en la investigación científica. (p. 4)

A psicologia cubana, é claro, versava sobre as temáticas que eram atuais naquele período. No primeiro exemplar da revista, as temáticas foram as seguintes: *Investigación del aprovechamiento escolar en la educación primaria en el curso de 1961-62* (Louis Jones); *Informe preliminar sobre un estudio de niños institucionalizados* (Haydée Borderia); *Desarrollo del lenguaje en el niño* (D. B. Elkonin). Além dos artigos, há um relato da primeira reunião de Psicólogos Educacionais que é importante reproduzir aqui, com vistas à apreensão

do movimento realizado pelo grupo de profissionais da psicologia para responder à convocação revolucionária feita para a área. A reunião foi realizada nos dias 30 e 31 de junho e 1º de julho de 1962, foi promovida pelo *Departamento de Psicología Educacional del Ministerio de Educación*, pela *Escuela de Psicología de la Universidad de La Habana*, *Escuela de Psicología de la Universidad de Las Villas* e pelo *Departamento de Psicometria e Orientación de la Universidad de Oriente*. Nesta reunião, psicólogos e psicólogas chegaram aos seguintes acordos sobre os temas tratados:

#### I. Evaluación

1. Sobre el problema del sistema de evaluación vigente en la educación nacional, la asamblea estimo que las dificultades surgidas en la aplicación de los sistemas de evaluación académica en los distintos niveles (primario, secundario, y superior) imponen su revisión minuciosa e inmediata, tanto teórica como práctica, para su adecuación a nuestra realidad educacional.
2. Sobre las pruebas psicométricas la asamblea recogió y discutió los distintos puntos de vista que se debaten sobre las pruebas psicométricas, y llegó a la conclusión de que es necesaria la investigación objetiva para determinar su valor.

Después de amplias deliberaciones, además, llegó a los siguientes acuerdos:

Primero: Las pruebas psicométricas sólo deben ser utilizadas cuando:

- a) el uso de estas pruebas parezca ser el mejor de los procedimientos accesibles;
- b) la prueba escogida pueda medir lo que se quiera medir.

Segundo: Es aconsejable que una evaluación no se limite al uso exclusivo de pruebas psicométricas cuando existan otros métodos que permitan, complementándolas, obtener un conocimiento más amplio de los individuos. En los casos que dichos métodos resultaran más eficaces que dichas pruebas, deben sustituirlas.

Tercero: Es necesario que las personas que manejan pruebas psicométricas tengan competencia técnica, y clara comprensión de las posibilidades y limitaciones de las pruebas. Para dar cumplimiento a lo anterior, resulta indispensable superar el presente nivel técnico.

Cuarto: Hasta tanto la investigación nos permita llegar a conclusiones fundamentales, es indispensable investigar la utilidad y validez de las pruebas que tenemos: desechar las que no sirvan; y de las que sirvan, definir mejor para qué sirven, creando instrumentos válidos para Cuba.

#### II. Orientación

Sobre el tema de Orientación, la asamblea llegó a los siguientes acuerdos:

1. Es urgente en nuestra sociedad socialista la necesidad de una orientación general y vocacional a los alumnos de los diferentes niveles de la enseñanza, principalmente los de nivel secundario, teniendo en cuenta las necesidades sociales y los intereses y aptitudes individuales. Se considera que la educación general, politécnica y laboral es la base más firme para una adecuada orientación vocacional.
2. Ante las tareas urgentes a realizar en este campo, es necesario un organismo que tenga la responsabilidad de coordinar los esfuerzos para darse a esas tareas urgentes, señalándose como inmediata la transformación ocupacional.
3. Se acordó recomendar a los organismos responsables de la orientación de los becados las siguientes sugerencias de actividades:

- a) Coordinación de los albergues con los profesores de los Centros de estudio, a fin de tener un mejor conocimiento de los alumnos y planear en conjunto la labor de orientación utilizando las directrices del Departamento de Actividades circum-escolares del Ministerio de Educación.
- b) Establecer programas recreativos, deportivos, culturales, en coordinación con la Dirección y estimular la iniciativa de los alumnos en la preparación de planes de emulación, trabajo voluntario, etc.
- c) Supervisar y orientar la labor de los responsables de albergues.
- d) Para la realización del anterior, es necesaria la participación y colaboración de los técnicos y organismos del Ministerio de Educación y de Salud Pública, así como la Federación de Mujeres y la Unión de Jóvenes Comunistas.

### III. Investigación

En las discusiones sobre este tema, se hizo patente la urgencia de la investigación psicológica de los problemas de mayor importancia que confronta la educación en nuestro país. La asamblea destacó los siguientes problemas como básicos en el momento actual:

1. Investigación de los procesos de aprendizaje con atención preferente a:
  - a) Métodos de enseñanza de asignaturas específicas efectivos dentro de nuestras condiciones actuales.
  - b) Métodos correctos para acelerar el aprendizaje en distintos niveles, y en especial en la formación de personal docente.
  - c) Relación entre las condiciones del estudio acelerado y el ajuste de los alumnos a la situación educacional.
2. Investigación de los métodos más correctos y adecuados para la selección y clasificación de estudiantes.
3. Investigación del problema de las bajas en los distintos niveles de la enseñanza.
4. Investigación de métodos para identificar niños y jóvenes de capacidades excepcionales, con vista a su orientación y aprovechamiento de sus potencialidades. Además, la asamblea recogió y aprobó una sugerencia de proponer al Ministerio de Educación una reunión de los Directores de los Centros de Enseñanza Media y de los profesores Pre-Universitarios de Psicología, con el fin de conocer los problemas más urgentes a investigar, y de discutir la manera de utilizar más efectivamente a los profesores de Psicología.

### IV. Función del Psicólogo

La discusión de la asamblea sobre el tema de la función del psicólogo en la sociedad socialista produjo los siguientes acuerdos:

1. En vista de que se informó que iba a convocarse una reunión a fines del presente año con el objeto de organizar una sociedad cubana de psicología, se acordó que dentro de tres meses se celebrarán seminarios preparatorios para la reunión. En dichos seminarios se discutirán los temas a tratar, así como los preparativos para la reunión.
2. La brevedad de la reunión no permitió que la asamblea llegara a un acuerdo sobre la definición de la función del psicólogo educacional en la sociedad socialista. Se considera que el organismo profesional, cuando se cree al fin de este año, deberá tratar de esta cuestión en forma adecuada. Mientras tanto, debe ser motivo de estudio por parte de todos los que trabajen en el campo de la psicología.
3. Crear inmediatamente un Comité de Psicología Educacional para coordinar y organizar todo el trabajo en este campo. El comité estará integrado por representantes de las tres Universidades y del Ministerio de Educación, que se encargarán de incluir a otros organismos interesados en este trabajo. Este

Comité coordinará el trabajo práctico e inmediato hasta tanto se estructuren los organismos profesionales definitivos.

4. El antes mencionado Comité de Psicología Educacional debe esforzarse en cumplir todos los acuerdos de esta reunión, y atender de manera inmediata los trabajos que la asamblea señaló como urgentes:
  - a) La orientación general y vocacional, con énfasis en programas de información ocupacional, y la elaboración de material de información ocupacional.
  - b) La coordinación necesaria para tratar de efectuar una clasificación de los actuales becados del Gobierno Revolucionario, para facilitar una enseñanza y un aprovechamiento más eficaz.
  - c) La búsqueda de métodos prácticos para mejorar la preparación del personal que realiza funciones educativas tales como responsables de albergues, instructores de instituciones cerradas, etc.
  - d) La coordinación de las labores de investigación, tanto como la coordinación de investigación de métodos más adecuados para selección y clasificación de estudiantes. (Coletivo de autores, 1964, p. 85/88)

Os profissionais envolvidos compreenderam a relevância da atuação comprometida com as questões sociais do país e se articularam de tal modo que submeteram à crítica as práticas da época e procuraram redimensionar a atuação da psicologia educacional, com vistas à construção de uma nova sociedade.

É possível perceber pelas temáticas e pelo que foi deliberado na reunião que, conforme a psicologia da época, o viés da psicotecnia, influenciado pela perspectiva estadunidense e europeia, é preponderante. A despeito disso, há todo um cuidado de como e por que realizar os testes psicológicos e quais são os limites deles. Ademais, a discussão sobre os testes está claramente marcada pelo critério de adequação à realidade educacional cubana, o que será mantido ao longo das décadas seguintes nos materiais sobre psicologia e educação, ou seja, há notadamente uma perspectiva crítica acerca do uso e objetivos dos testes psicológicos desenvolvidos, em grande medida, na Europa e nos Estados Unidos, isto é, em contextos sociais muito distintos da realidade cubana. Não obstante, a psicologia cubana foi capaz de construir um caminho próprio a partir das leituras de teóricos europeus, latino-americanos e da extinta União Soviética. Já na primeira edição da revista *Psicología y Educación* encontramos um artigo de Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), teórico soviético que pertence ao grupo de pesquisadores da teoria Histórico-Cultural. Isso nos leva a crer que, logo após a Revolução, a aproximação com os países do bloco comunista contribuiu para a análise crítica das obras oriundas da Europa e dos Estados Unidos, que eram hegemônicas nos países da América Latina e Caribe. A partir de então, iniciou-se um estudo aprofundado e um confronto teórico e científico entre as investigações e conceituações produzidas no bloco soviético e as provenientes da Europa e Estados Unidos. Além disso, os

textos apresentados neste e nos números seguintes da revista demonstram a valorização da produção cubana, conforme preconizado e deliberado na primeira reunião de profissionais da psicologia educacional.

No segundo número da revista, referente ao biênio abril e junho de 1964, a temática geral foi a psicometria, e teve como editorial *La psicometria y la practica escolar*. Nesta edição, encontramos os seguintes textos: *El fracaso da psicometria en la Unión Soviética* (D. N. Bogoiavlenski e N. A. Menchinskaia); *¿Cual es la esencia del problema?* (A. R. Luria); *Los estudios de Chicago sobre vicios culturales en los testes de inteligencia* (Kenneth Eells); *Aptitud, inteligência y aprovechamiento* (Alexander Wesman); *Prefácio al Manual para el Examen Psicológico del Niño* (René Zazzo); *El empleo de las pruebas de aptitudes en la selección de aspirantes a diversos cursos* (Eloína Díaz Miniet); *Los tests de aptitud* (Electo Silva e Orella Rivas); *Algunos problemas actuales y futuros acerca del empleo de pruebas psicométricas en Cuba* (Louis Jones).

Conforme exposto no Editorial da segunda edição, a intenção da segunda edição da revista foi trazer para o debate os diferentes pontos de vista acerca da utilização das provas psicométricas. No entanto, destaca que não havia naquele momento a intenção de estabelecer uma conceituação definitiva, mas sim o esclarecimento das diferentes perspectivas. Neste número, foram três textos de autores cubanos e cinco de autores estrangeiros reconhecidos na comunidade internacional. Os artigos soviéticos descrevem a razão da proibição das provas psicométricas na União Soviética na década de 1930, questão muito debatida à época no bloco comunista, mas pouco conhecida em Cuba e no restante da América Latina e Caribe, em função do filtro imposto pelos Estados Unidos e Europa para as produções acadêmicas do bloco comunista. Menciona-se que, não foi possível inserir nesta edição materiais procedentes de outros países socialistas, tais como Tchecoslováquia e Polônia, que estavam utilizando provas psicométricas com fins experimentais. O editorial finaliza com a seguinte afirmação que explicita a importância concedida ao contexto cubano: “baseando-se en un estudio crítico de la teoría y la práctica psicométrica de otros países y atendendo a las cuestiones concretas planteadas por el desarrollo de nuestra educación en el terreno teórico y práctico, podremos llegar a una adecuada solución del problema” (p. 6)

Nos quadros que se seguem, podemos observar as temáticas de mais quatro dos oito exemplares da revista publicados nos anos de 1964 e 1965.

### Quadro 1

#### Artigos publicados na Revista *Psicología y Educación* – Ano I, nº 4 – out./dez. – 1964

Problemas psicológicos en la selección de personal	N. L. Máisel; V. D. Nebilitsin y; B. M. Teplov
Las pruebas cubanas de aptitud académica APTA	Eloina Díaz Miniet; Louis Jones
Tres investigaciones en Educación Obrera y Campesina	Henribera Alvisa
Psicólogos profesionales ¿para que?	Alfonso Bernal del Riesgo
Niveles de organización y atributos de la materia	César Jardón
El proceso de aprendizaje y la instrucción programada	Robert Morgan
La instrucción programada en países en proceso de desarrollo	James Hartley

### Quadro 2

#### Artigos publicados na Revista *Psicología y Educación* – Ano 2, nº 5 – jan./mar. – 1965

La orientación Vocacional: invertir en hombres	J. Delcourt
El desarrollo de la orientación vocacional en Cuba	Edith Falcón; Leonor Salido
El concepto cubano de la orientación vocacional y educacional	Lenna Jones
Un falso dilema en la orientación vocacional	Elena Freyre de Andrade
Actitudes vocacionales en estudiantes de 1960 y 1965	Louis Jones; Lenna Jones; Edith Falcón
La orientación vocacional en la URSS	Danuta Barzach; Janina Bierzwinska
Algunos problemas de la orientación vocacional en Checoslovaquia	Oskar Blaskovic
La orientación vocacional en Francia	Institut Pedagogique National
Un concepto norteamericano de la orientación vocacional	Donald Super

### Quadro 3

#### Artigos publicados na Revista *Psicología y Educación* – Ano 2, nº 6 – abr./jun. de 1965

La Segunda Reunión Nacional de Psicólogos Educativos	Comisión de Redacción
La evaluación vinculada al proceso educativo	Rita Avendaño
La validez predictiva de algunas pruebas de aptitud	Eloina Díaz Miniet
El desarrollo del grafismo en el niño cubano	Rolando Valdés Marin
La cinetometria corporal de la primera infancia habanera	Alfonso Bernal de Riesgo
El desarrollo del escolar de tercer grado	Raul Capote; Edgar Romero
Las perspectivas de la instrucción programada en Cuba	Elena Freyre de Andrade
Problemas de la investigación de la actividad nerviosa superior del hombre	Allám Rossell
La orientación vocacional y la politecnización de la enseñanza	Leonor Salido
Programa de orientación para los becarios de la Universidad de La Habana	Gustavo Torroella
Sugerencias para el desarrollo de la psicología en Cuba	Louis Jones
El trabajo del Departamento de Enseñanza Diferenciada	Rafael Crespo; Jorge Augier
El equipo técnico del Departamento de Becas de Primaria	Eduardo Casas
La labor del Departamento de Psicología Educativa	Leonor Salido

### Quadro 4

#### Artigos publicados na Revista *Psicología y Educación* – Ano 2, nº 7 – jul./set. – 1965

Problemas de aprendizaje en primer grado	Editorial
Problemas de alumnos no promovidos en primer grado	Eduardo Casas; Concepción Piñera; Claudina Garriga
Evaluación y tratamiento a niños con problemas de aprendizaje	Mercedes López
Seguimiento de alumnos pertenecientes a aulas limitadas	Olga de Landaluce
Censo de escolares con problemas de aprendizaje	Eduardo Casas
El diagnóstico del retraso mental en los niños	José López Villar
E. M. Teplov, in Memoriam	A. N. Leontiev; A. R. Luria; A. A. Smirnov; V. N. Nebilitsin



### Quadro 5

#### Artigos publicados na Revista *Psicología y Educación* – Ano 2, nº 8 – out./dez. – 1965

El papel del habla en la formación de los procesos mentales	A. R. Luria; F. Ia. Yudovich
La lectura al inicio de los grados segundo y tercero	Olga de Landaluce
Rendimiento académico en una escuela universitaria	Monica Sorin; Luis Gavilondo
El papel del padre en la educación de sus hijos	Elsa Pradere
El afeminamiento de el niño	José Pérez Villar
Cómo niños de tres años aprenden a leer por sí mismos	Maya Pines

Analisando as temáticas abordadas nos artigos, podemos inferir o percurso trilhado pela equipe inicial de psicologia educacional cubana. Constatamos que houve uma mudança gradual de perspectiva. Inicialmente, os artigos foram, em sua maioria, focados na psicotecnia, nas provas diagnósticas e na elaboração de instrumentos psicotécnicos. Pouco a pouco, surge uma discussão sobre avaliação vinculada mais diretamente ao processo educativo: a aquisição e a importância da leitura, temáticas acerca dos problemas que ocorriam no processo de aprendizagem, bem como nas relações da criança com os adultos.

Cabe destacarmos a 2ª Reunião Nacional de Psicólogos Educacionais, realizada entre 13 e 16 de maio de 1965, em Havana. Convocada, novamente, pelo Departamento de Psicologia Educacional e pelo Centro de Investigación Pedagógica, setores pertencentes ao Ministério da Educação de Cuba, além das *Escuelas de Psicología das Universidad de La Habana e Las Villas*, cujo relato se apresenta no sexto exemplar da revista. Estiveram presentes autoridades e mais de duzentos trabalhadores da área de Psicologia Educacional. Os trabalhos inscritos nesta reunião são considerados o resultado de uma nova produção da psicologia educacional cubana que vem contribuir cientificamente com a nova sociedade que está se consolidando, conforme o acordado na primeira reunião. Porém, o Editorial aponta que ainda há alguns temas frágeis, como

el número reducido de trabajos relacionados con la orientación vocacional de tanta importancia para nuestros jóvenes educandos; el trabajo incompleto y solitario relacionado con la función del psicólogo educacional en la sociedad socialista; la poca atención que se ha prestado a la cuestión y la validación y normalización de instrumentos psicométricos, que era un punto muy debatido en la Primera Reunión de Psicólogos Educacionales em 1962.

(EDITORIAL, 1964, p. 4)

O movimento de organização dos psicólogos educacionais cubanos contribuiu para a constituição da *Asociación Cubana de Psicólogos Educativos*, “abriendo paso a la vez para a fundición posterior de esta Asociación con las organizaciones de las outras ramas de la psicología para formar la Unión Cubana de Psicólogos”. (Ibid., p. 4)

É importante reproduzir ao menos alguns trechos do relatório realizado pela comissão de redação, registrando os principais pontos abordados pelo grupo, para percebermos o movimento do grupo da primeira para a segunda reunião.

Os trabalhos apresentados foram relatados dentro de oito eixos organizados da seguinte maneira: o primeiro reuniu os estudos sobre o Fracasso Escolar em todos os níveis de ensino, um dos trabalhos foi apresentado por Mercedes López, cuja pesquisa foi realizada em conjunto com a *Dirección Nacional de Enseñanza Primaria* e o *Departamento de Psicología Educativa del Ministerio de Educación*, a pesquisa, realizada com alunos que ficavam retidos e não progrediam nos anos escolares, concluíram que “es posible en muchos casos superar el problema en la propia escuela sin recurrir a técnicas especializadas que podrían entonces reservarse para los casos no susceptibles de tratamiento por esta vía” (COMISIÓN DE AUTORES, 1965, p. 6). Comparando as turmas em que se trocaram os professores e reduziram a quantidade de alunos em classe, analisa-se que “la selección de maestros de experiencia en el grado, produjeron un rendimiento superior al del promedio de las aulas normales” (Ibid., p.6).

O segundo eixo agrupou trabalhos sobre “Avaliação da Aprendizagem”. Rita Maria Avendaño, do Departamento de Psicologia Educativa do MINED, destaca que há a “necesidad de que los sistemas de evaluación se presenten siempre al magisterio en su vinculación a la práctica educativa, lo que exige una íntima colaboración entre el psicólogo y el educador, desde la concepción del sistema hasta su aplicación” (Ibid., p. 7). O terceiro eixo reuniu os “Estudios sobre la Psicometría”, que, em sua maioria, são formulação e aplicação de instrumentos para avaliar a criança e o jovem cubano, com o cuidado de alertar constantemente que os resultados não podem ser tomados isoladamente, pois as provas psicométricas não têm um fim em si mesmo. O quarto eixo tratou dos trabalhos sobre “Desenvolvimento Infantil”, o quinto de “Problemas Escolares”, e o sexto foi sobre “Orientação”. O sétimo eixo discutiu sobre a “Função do Psicólogo na sociedade socialista”, e o oitavo denominou-se “Outros Temas Tratados”, onde se organizaram aqueles temas que não estavam alinhados em nenhum eixo anterior, como, por exemplo, pesquisas para julgar se há

relevância no uso da instrução programada (fundamentada na teoria behaviorista de Skinner, muito em voga neste período nos Estados Unidos), entre outros. Por fim, foi fundada a *Asociación Cubana de Psicólogos Educativos*.

Os eixos elaborados na reunião de 1965 nos dão uma visão panorâmica das investigações, e as conclusões nos remetem às contribuições importantes da psicologia para atuação pedagógica. Concluir, por exemplo, que muitas das situações apresentadas como problemas de aprendizagem são, na realidade, problemas pedagógicos que podem ser resolvidos manejando aspectos essencialmente relacionados ao processo de ensino, que a psicologia necessita trabalhar lado a lado com a pedagogia para contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, que as provas psicométricas, embora bastante utilizadas em Cuba na época, devem ser utilizadas com parcimônia, reconhecendo que não devem ser tomadas como o principal instrumento avaliativo, são princípios fundamentais para o início dos trabalhos desta nova educação cubana. O grupo de psicólogos educacionais apresenta um diferencial em relação aos outros grupos dos países da América Latina e Caribe, em que, não raras vezes, a psicologia, ainda hoje, parece duelar com a pedagogia por espaços de intervenção, ou ainda, parece confundir-se em relação à sua contribuição enquanto uma das áreas integradas que compõem as ciências da educação, tal como é reconhecida em Cuba.

Toda essa organização dos psicólogos educacionais, orquestrada pelo Ministério de Educação e pelas escolas de Psicologia das Universidades de Cuba, culminou também na organização dos psicólogos cubanos, com a construção coletiva de uma diretriz de atuação profissional com vistas à construção de uma nova sociedade, dada a importância da educação e da cultura para a formação integral do cidadão: “una preocupación fundamental de la Revolución fue de lograr que todo el pueblo tuviese acceso ilimitado a cultura, y con ello, la posibilidad de desplegar al máximo sus capacidades creadoras” (NAVARRO e LEÓN, 2009, p. 19/20).

Fagen (1961) depreende as seguintes conclusões em sua análise deste período inicial: a relação estreita entre comunismo e o desenvolvimento da consciência; a tecnologia como fundamento importante na formação de um novo homem; o dinheiro como um instrumento amargo e transitório de troca e distribuição (não deve ser o fator que mobiliza o homem para o trabalho); o investimento pesado na juventude; o reconhecimento do passado e a importância de preservá-lo; a modificação de alguns aspectos do sistema de valores tradicionais como, talvez, a consequência mais importante de tentativas a longo prazo de transformar a cultura política; outro ponto destacado é que a juventude, em geral, é o grupo mais exposto à experiência revolucionária, para ele, à época da sua pesquisa, havia fragilidade substancial

nos novos padrões de crença e comportamento cubano; por fim, em sua opinião, o sucesso da experiência cubana dependia de uma previsão sobre a viabilidade das instituições revolucionárias e sua capacidade de inovação na próxima década de 1970. Ainda conforme Fagen, nenhum aspecto dessa predição deveria ser autorizado a passar sem exame (tradução nossa).

Portanto, é inegável que no primeiro período, de 1960 a 1970, ocorreram mudanças estruturais na economia no tocante à relação entre o público e privado, nos modos de produção e nas relações de trabalho características da sociedade socialista. Houve a superação do analfabetismo com a grande campanha de Alfabetização de 1961, a universalização do acesso à educação, percebeu-se, também, nitidamente um cuidado dos pesquisadores, entre eles, do grupo de psicólogos educacionais de submeter à crítica os conhecimentos produzidos em outros contextos culturais, priorizando uma produção genuinamente cubana. Destaca-se ainda a garantia da possibilidade do desenvolvimento integral do ser humano, processo em que a psicologia e a educação tiveram papel fundamental. Em suma, trata-se de várias mudanças significativas que deram suporte à continuidade da Revolução e os insumos necessários para o processo de aperfeiçoamento da educação que ocorreu no segundo período, que abordaremos a seguir.

#### **4.2 Segundo período (1971 – 1989): O aperfeiçoamento da educação**

O segundo período (1971-1989), foi importante no que se refere à escolha teórica pela psicologia histórico-cultural para se compreender os processos da educação e, também, pelo diagnóstico, avaliação e análise científica em larga escala do sistema educacional. Tal período envolve o Congresso Nacional de Educação (1971), Congresso Nacional do Partido Comunista de Cuba (PCC)<sup>44</sup> (1975), entre outros, e o Plano Nacional de Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação (1975), que resultou em uma melhoria extremamente significativa na qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Procuraremos apresentar os processos mais significativos que deram condições e sustentação para as mudanças ocorridas nesse período.

Surgem novos desafios para o Governo Revolucionário no início da década de 1970, diferentes daqueles enfrentados logo após a Revolução Cubana. No primeiro período, houve a

---

<sup>44</sup> I Congresso do Partido Comunista de Cuba. Aconteceu entre 17 e 22 de dezembro de 1975 em Havana, dez anos depois de constituído seu primeiro Comitê Central.

necessidade de um grande investimento na defesa do país, o que dificultou o desenvolvimento de uma economia interna que suprisse as necessidades do povo cubano. Navarro e León esclarecem que

en la primera década del poder revolucionario, el desarrollo económico no ocupó el centro de la atención. Las continuas agresiones de los Estados Unidos contra Cuba, la amenaza permanente de invasión militar directa y la guerra que desplegó durante varios años por medio de las bandas contrarevolucionarias en todas las provincias cubanas, obligaron al Estado a dedicar inmensos recursos a la defensa a fin de garantizar la supervivencia de la Revolución. Durante varios años hubo que mantener a 300.000 hombres sobre las armas y dedicar a ese frente cuantiosos recursos materiales, en detrimento de las actividades productivas. (2009, p. 76)

Os problemas da defesa da soberania do país diminuiram. No entanto, os constantes ataques norte-americanos à ilha não cessaram no início de 1970, mas se concentraram nos barcos pesqueiros e nos aviões cubanos:

algunos aviones y barcos enemigos fueran derribados o capturados. Precisamente en ese periodo – sobre todo en 1971 y 1973 – se generalizan los ataques contra barcos pesqueiros cubanos, com hundimiento y captura de las naves y la muerte o secuestro de sus tripulantes. As veces, los pescadores son detenidos, llevados a Cayo Hueso y sancionados injustamente por jueces norteamericanos. Estos ataques y secuestros dieron lugar a importantes manifestaciones populares de repudio en las calles céntricas de la que fue Embajada norteamericana. En esas demostraciones participaron más de un millón de personas, las que permanecían en el lugar, día y noche con atronadoras protestas, hasta lograr la devolución de los pescadores. (NAVARRO e LEÓN, 2009, p. 69)

Além de enfrentar este tipo de violência, Cuba sofria outro tipo de ataque oriundo dos países capitalistas, sobretudo dos Estados Unidos, coordenado pelos grandes meios de comunicação de massa, que, insistentemente, apresentavam os fatos de forma distorcida, com a intenção de atacar a suposta ameaça comunista proveniente da ilha do Caribe, as mídias internacionais, distorciam a realidade do povo cubano, enquanto Cuba seguia construindo seu destino de forma autônoma e independente dos Estados Unidos.

Enfrentar todas as questões externas, constituir um regime socialista com uma economia que suprisse as necessidades básicas da população e alavancar o desenvolvimento do país, é claro, não foi uma empreitada simples. Cabe considerar que Cuba é uma ilha, com um limite na sua capacidade de desenvolvimento, tanto de recursos energéticos, como de matéria-prima. A isso, soma-se o embargo econômico estadunidense que impedia Cuba de

desenvolver relações comerciais com os países capitalistas desde o início da década de 1960.

A partir de 1970, a preocupação com o desenvolvimento do país fez com que houvesse uma

maior atenção à eficiência e ao crescimento econômico, bem como à melhoria da administração em níveis político, organizacional e econômico, coincidindo com a melhoria da “qualidade” da educação dos jovens em todos os níveis de ensino, incremento da educação universitária e do ensino vocacional especializado na escola secundária, com a contínua expansão das escolas secundárias para trabalho e estudo. (CARNOY E WERTHEIN, 1984, p. 39)

Conforme Navarro e León, o crescimento econômico na primeira fase havia sido muito discreto,

entre 1961 y 1965, el Producto Social Global aumentó solamente a un ritmo del 1,9% anual, y entre 1966 y 1970 mejoró algo, llegando al 3,9%. Sin embargo, durante la etapa comprendida entre 1970 y 1975 se produce un salto impresionante al exceder 10% de crecimiento anual. En este quinquenio se pudo brindar una atención mayor a la economía del país, ya que, si bien los Estados Unidos mantuvieron su acoso económico y su política criminal, se observó cierto alejamiento del peligro de agresión militar directa. Además, cambió la estrategia económica de la Revolución: ante la imposibilidad de una industrialización a corto plazo, se entiende que la agricultura es una vía menos costosa y más rápida para lograr resultados económicos notables, por lo que, sin renunciar a los esfuerzos hacia el desarrollo industrial, se pone en énfasis en el sector agropecuario. (2009, p. 76)

Carnoy destaca que a economia cubana, desde 1961, opta pelo planejamento centralizado e que, sob certo aspecto, pelo fato de estar sob o bloqueio norte-americano, o “processo pode ter sido custoso, mas, em outro sentido, preparou o caminho para um desenvolvimento a longo prazo, com os recursos humanos disponíveis. Em essência, o povo cubano tinha de cometer seus próprios erros para compreender o modo como funcionaria sua nova economia” (1984, p. 52).

Apesar da opção de planejamento centralizado, inspirado no modelo soviético, conforme Carnoy (1984), Cuba não constituiu uma burocracia governamental articulada ao partido, tal qual na União Soviética. Em Cuba, o grande mobilizador das massas e das discussões das políticas foram, prioritariamente, os Comitês em Defesa da Revolução. A direção do país ficou a cargo do Primeiro Ministro Fidel Castro e seu grupo mais próximo, o que fez com que alguns caminhos equivocados pudessem ser redimensionados de forma ágil.

Bons exemplos de “sucesso”, na década de 1960, foram a indústria pesqueira e a produção de carne de porco. Um exemplo de “fracasso” foi a meta de dez milhões de toneladas de açúcar em 1970. Em qualquer caso podia-se reconhecer o erro e mudar de política. Segundo padrões de economia de mercado, as decisões personalizadas e o poder de mobilizar as massas (a popularidade de Fidel sempre foi grande durante o período) permitiram que Cuba realizasse mudanças rápidas e até repentinas em sua política. (CARNOY, 1984, p. 43)

Cuba, com o desastre da colheita da cana em 1970, cuja meta ambiciosa foi de colher 10 milhões de toneladas, havia perdido de vista, que as instalações não atendiam as necessidades, e o trabalho voluntário não era suficiente. Além de deficiências econômicas, não obstante, produziram 8.537 t de açúcar, alcançando a melhor safra de Cuba (NAVARRO e LEÓN, 1990). Isso obrigou o país a encaminhar reformas educacionais nas escolas do campo, pois precisavam qualificar melhor os trabalhadores rurais. Por esse motivo, foram criadas escolas altamente equipadas e modernas, ligadas diretamente ao complexo açucareiro além de outras indústrias do campo.

Podemos afirmar que, assim como nos países capitalistas, todas as alterações econômicas de Cuba foram acompanhadas de mudanças também na educação, mas, com um foco radicalmente diferente. Em Cuba, neste segundo período, as alterações ocorreram quando se percebeu a necessidade de investimento técnico e qualificado no setor agropecuário para ampliar a produção açucareira. Foram realizados investimentos específicos nas escolas técnicas no campo e, além disso, passou-se a incentivar o trabalho também com recompensas materiais, porém, com o cuidado e a preocupação de não deixar de lado a importância do trabalho como promotor do desenvolvimento humano. Foi uma mudança econômica e educacional complexa e difícil de praticar, pois,

Guevara e Fidel acreditavam que a construção do comunismo exigia que o homem novo fosse criado antes do crescimento econômico, ou junto com ele. O desenvolvimento do homem novo poderia tornar-se parte integrante da mobilização das massas, inerente ao desenvolvimento econômico cubano. Portanto, a criação da moralidade do Novo Homem e a conquista da abundância deviam ser complementares e apoiar-se mutuamente. “A raiz [...] não está em criar-se consciência com dinheiro ou incentivos materiais (e interesse pessoal), mas em criar a abundância com a consciência e criar uma riqueza coletiva cada vez maior com uma consciência coletiva cada vez maior” (Fidel Castro, Discurso de 26 de julho de 1968). A ideologia da estratégia revolucionária de desenvolvimento teve naturalmente um efeito profundo sobre a estrutura escolar e sobre a instrução ideológica nas escolas. As instituições escolares tornaram-se os principais meios de elevar a consciência entre os jovens. Como a consciência buscava mais as ações coletivas que individuais, as escolas tiveram que orientar-se neste sentido.

(CARNOY, 1984, p. 59)

Outro ponto crucial enfrentado neste segundo período foi o abandono escolar. Apesar de terem escola para todos e do governo garantir condições para os alunos estudarem, a sociedade cubana se depara, no início dos anos 1970, com um elevado número de desistentes da escola primária e secundária que não se incorporam à força de trabalho.

Em 1970, o governo admitiu que esses jovens não estavam absorvendo a nova ideologia. Em abril de 1971, do total de jovens em idade escolar (4 a 16 anos), havia aproximadamente 300 mil jovens que nem estudavam nem trabalhavam [...] 12 por cento da população estudantil, mas a porcentagem crescia conforme a idade [...] 60 por cento entre os de 16 anos. (CARNOY, 1984, p. 101).

Este índice alto de abandono escolar mobilizou o governo cubano a tomar algumas medidas, entre elas, conforme já destacamos anteriormente, a mudança de concepção das escolas do campo, inclusive o fato de tornarem-se escolas vocacionais em função da articulação com o trabalho.

Após a primeira década sob a orientação do Governo Revolucionário, embora a educação estivesse

bem delimitada na óptica humanista, não acontecia a mesma coisa com os planos e programas de estudos, já que neles existiam ainda influências das etapas históricas anteriores. No final da década de 1960, estendem-se, notavelmente, os serviços da educação, motivo pelo qual foi necessário efetuar mudanças na estrutura e no funcionamento do sistema nacional de ensino, bem como gerar novas concepções educativas para orientar a prática. (RODRIGUEZ, 2011, p. 46)

A diferença do socialismo de Cuba quanto ao papel da escola radica na sua função: elevar ao máximo o acesso ao conhecimento, à cultura e à consciência entre os educandos. Eixos centrais que embasaram todo o processo de aperfeiçoamento da educação que veremos a seguir.

#### **4.2.1 Primeiro Congresso Nacional de Educação e Cultura (1971)**

Para realizar uma ampla análise e reorientar a prática pedagógica para uma educação humanista, decidiu-se pela realização do I Congresso Nacional de Educação e Cultura,



realizado em abril de 1971, no chamado Ano da Produtividade. No Congresso, “o magistério cubano vibrou de entusiasmo e foi muito crítico ao indicar as dificuldades que apresentava o ensino. Em abril de 1972, Fidel Castro formulou a necessidade de realizar uma revolução profunda no ensino” (RODRIGUEZ, 2011, p. 47/48).

Neste Congresso, reuniram-se delegados e representantes e foram discutidas 7.843 propostas oriundas de todo país, em um processo de assembleias em níveis municipal, regional e estadual, chegando ao final com um total de 4.703 propostas aprovadas, caracterizadas como recomendações a serem seguidas. Contribuíram com este Congresso todas as organizações de base, participaram 1800 delegados representantes do magistério, dos organismos educacionais, científicos e culturais, delegados do Partido Comunista de Cuba, da Central de Trabalhadores de Cuba (CTC), dos Comitês em Defesa da Revolução (CDR), da União de Jovens Comunistas (UJC), da Federação de Mulheres de Cuba (FMC), da Associação Nacional de Pequenos Agricultores (ANAP), da União dos Periodistas de Cuba (UPC) e dos organismos de produção e serviços.<sup>45</sup>

A Declaração formulada no Congresso tornou público os princípios que pautariam a educação em Cuba a partir daquele momento, que, em síntese, continham a decisão de que a orientação teórica de todas as atividades educacionais e culturais deveria ser sempre sob a perspectiva socialista. A Declaração afirma:

El desarrollo de las actividades artísticas y literarias de nuestro país debe fundarse en la consolidación e impulso del movimiento aficionados, con un criterio de amplio desarrollo cultural en las masas, contrario a las tendencias de elite. El socialismo crea las condiciones objetiva y subjetivas que hacen factible la auténtica libertad de creación y, por ende, resultan condenables e inadmisibles aquellas tendencias que se basan en criterio de libertinaje con la finalidad de enmascarar el veneno contrarrevolucionario de obras que conspiran contra la ideología revolucionaria en que está hoy irrevocablemente comprometido nuestro pueblo y en cuyo espíritu se educan las nuevas generaciones. El Congreso estima que en la selección de los trabajadores de las instituciones supraestructurales, tales como universidades, medios masivos de comunicación, instituciones literarias y artísticas, etc., se tome en cuenta sus condiciones políticas e ideológicas, ya que su labor influye directamente en la aplicación de la política cultural de la Revolución. (Ibid., 1971)

Isso nos faz compreender a estratégia que o governo utilizou para envolver e comprometer a sociedade neste processo de educação da população. O governo cubano utilizou os meios de comunicação de massa, o cinema, a literatura, a produção cultural em

---

<sup>45</sup> Informação retirada da revista da Biblioteca Nacional de Cuba José Martí, nº 2, 1971. Disponível em: <<http://revistas.bnjm.cu/index.php/revista-bncjm/article/view/1732/1618>>. Acesso em: 8 Ago. 2016.

geral e a educação escolar como uma estratégia de formação do *Homem Novo* pretendido pela sociedade socialista. A intensa produção de materiais impressos e peças culturais a partir das ideias socialistas, a manutenção de um diálogo constante junto à população, que, em sua imensa maioria, apoiava tais encaminhamentos, sempre explicando e reafirmando tais concepções, foi um fator importante para a manutenção do apoio popular à Revolução. Isso fica mais evidente quando se lê a Declaração do Congresso Nacional de Educação e as centenas de deliberações debatidas e, posteriormente, aprovadas.

Assim, um aspecto confirmado nesses documentos e favorável ao desenvolvimento educacional cubano foi o contínuo cuidado com a sua própria produção cultural. Na Declaração, consta que uma forma de resistir e consolidar a Revolução é “trabajar en el desarrollo de nuestras propias formas y valores culturales revolucionários”, além de conhecer “los valores culturales de los pueblos Hermanos latino-americanos. Asimilar lo mejor de la cultura universal, sin que nos impongan desde afuera”. Nesta última afirmação, se concentra o cerne do método de apropriação da cultura e dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Reafirmou-se na Declaração a opção pelo socialismo e reiterou-se a condição de um povo que luta contra o imperialismo norte-americano, pois, conforme a Declaração, “el hombre liberado, desalienado, dueño de su destino no estará sujeto al aprisionamiento de su ser en una determinada práctica excluyente”. Declara-se ainda que: o imperialismo praticou contra os povos colonizados um genocídio cultural, ou seja, uma imposição da cultura do dominador em detrimento da preservação da cultura local, e é contra esse processo de massificação e de proliferação da cultura imperialista que este segmento da sociedade que participou do Congresso deve lutar.

No entanto, cabe-nos destacar que o que ocorreu com determinados artistas cubanos que sofreram censura de suas obras, sendo colocados à margem, talvez tenha sido um ato causado por supostos marxistas revolucionários ortodoxos e autoritários que não souberam ser cuidadosos e por meio do trabalho educar o povo culturalmente nos ideais da revolução seguindo as diretrizes tiradas no congresso. Talvez, por quererem atingir rapidamente os objetivos, acabaram produzindo a exclusão e a marginalização de artistas valiosos escapando naquele momento das vias de produzir uma consciência revolucionária. Destacamos isso, para que se compreenda que o trabalho desenvolvido e a constante análise do que está sendo aplicado é peça fundamental para se alcançar os objetivos. Porque, especificamente, nesse caso das deliberações para a cultura, as determinações do Congresso e as políticas que dele se derivaram foram aplicadas de maneira equivocada, isto é, as políticas tinham um sentido e na prática tiveram outro. Sendo que antes disso se havia conseguido muito na área cultural pelo

trabalho revolucionário. Esse é um exemplo que não existe uma metodologia acabada para fazer uma transformação e uma revolução, ambas se fazem com o auxílio, a orientação, o manejo dos seres humanos, logo a metodologia tem que ir modificando-se conjuntamente com o processo, e se todos os aspectos não forem conjugados, produzem-se lamentáveis erros, como o que houve nesse momento no processo revolucionário vivido em Cuba.

Com a finalidade de tornar público e universal o que se deliberou no Congresso, o Ministério da Educação imprimiu, em abril de 1971, o documento denominado *Dictámenes y Recomendaciones*. Nele constam as recomendações aprovadas pelas comissões 1-A e 1-B do Primeiro Congresso Nacional de Educação e Cultura, cujo tema geral foi a Formação do Educando, e contou com 369 delegados inscritos, 111 apresentações de comunicação, sendo que na comissão 1-A aprovaram-se 385 recomendações, e a comissão 1-B aprovou 406. As recomendações estão subdivididas em 13 itens:

1. Ausentismo, deserción y retraso escolar; 2. Diferentes métodos de disciplina utilizados; 3. Actitud ante el estudio; 4. Actitud ante la propiedad social; 5. Orientación vocacional; 6. El trabajo como formador; 7. La educación física e el deporte en la formación; 8. Preparación para la defensa de la Patria; 9. Formación y solidaridad; 10. Las vacaciones y el tiempo libre dos alumnos; 11. Problemas específicos del movimiento juvenil y de adultos; 12. Problemas específicos de los graduados; 13. Otros asuntos.

Os temas abrangeram todos os aspectos da educação cubana à época, desde os processos de ensino e aprendizagem, como os aspectos relacionados ao comportamento, aos procedimentos de estudos, à relação família e escola, aos processos da cultura, à formação dos docentes, à produção de materiais bibliográficos e midiáticos, entre outros. Os professores se manifestaram na Conferência final a realidade das escolas cubanas e suas concretas condições de trabalho, tornando o encontro rico, o que propiciou um mapeamento que serviu de base para estudos e prognósticos. De acordo com Fidel Castro, em discurso pronunciado no encerramento das atividades do Congresso Nacional de Educação e Cultura, pôs-se em evidencia

los niveles que se van alcanzando y la complejidad creciente de estos problemas. Y, por tanto, la necesidad de un mayor esfuerzo de superación, de un mayor rigor en el estudio y en el trabajo, para responder a una exigencia creciente de la calidad y de la técnica en la medida en que crece el propio nivel de nuestros educadores. Y en la medida en que crecen, por supuesto, las complejidades en nuestros problemas educacionales. [...] En el Congreso se señalaron las dificultades que todavía nos encontramos – las muchas dificultades – en la realización práctica de las tareas de la educación; problemas de muy diversa índole, que iban desde los problemas de la

familia, los problemas de los servicios, los problemas del transporte y, en fin, muchas de esas dificultades de orden material que obstaculizan el trabajo, el desempeño óptimo de la actividad, muchas de las cuales infortunadamente tardaremos todavía años por resolver. Pero que, sin embargo, hay entre ellas muchas que pueden ser aliviadas, que pueden ser mejoradas en la misma medida en que todo el pueblo, todas las organizaciones de masa y todos los organismos ponían especial empeño en ayudar a obviarlas. (30/04/1971)

Assim, com o compromisso assumido, logo após o congresso, “no curso escolar de 1972-1973, tiveram início o Diagnóstico e o Prognóstico científicos da educação, com a assessoria de especialistas soviéticos e alemães, e com a participação de um destacado grupo de educadores cubanos” (RODRIGUEZ, 2011, p. 47/48). Nesse cenário, as equipes que compõem o Ministério da Educação de Cuba, inclusive o Departamento de Psicologia Educacional, voltam-se para a tarefa de constituir uma nova orientação para a educação que seja genuinamente marxista-leninista. Ainda em 1971, substituem-se parcialmente as equipes que estavam no MINED, que passam a construir um caminho na direção da superação do abandono e do fracasso escolar. Conforme informação de Guillermo Arias Beatón, Diretor do Departamento de Psicologia Educacional do MINED, a partir deste ano, o próprio Congresso já foi parte dos estudos e das novas orientações e

de liveraciones que se hicieron en él. Las propuestas fueron el producto de reuniones y eventos hechos en las escuelas, municipios y provincias, habían propuestas de maestros y funcionarios de todo el país. Cuando terminó el Congreso se agruparon por ejes las propuestas y hubo un periodo de tiempo que no recuerdo cuanto tiempo duró que chequeábamos como se iban cumpliendo las propuestas. Las líneas de trabajo del Departamento, están también inspirada en los acuerdos de ese Congreso pero también extraídas de los dos Encuentros que hicimos producto de los estudios hecho sobre lo que teníamos de lo histórico cultural, Bozhovich, Vygotski, Leontiev, Politzer. Los libros esenciales eran pensamiento y lenguaje mutilado, la formación de la personalidad de Bozhovich, desarrollo del psiquismo, los trabajos sobre la psicología concreta y el análisis del psicoanálisis de Politzer, Psicología General de Smirnov Leontiev y Otros, Psicología General y otros de Rubinstein. (informação pessoal)<sup>46</sup>

Muitas ações foram iniciadas e encaminhadas a partir de então pelas equipes do MINED. Houve uma significativa alteração na compreensão sobre a avaliação docente. Em 1962, aprovou-se uma lei cujo objetivo era “ordenar jerárquicamente a los docentes de este masivo nivel de enseñanza, según su desempeño, para efectos escalafonarios. De estos escalafones dependían los movimientos, cambios de plazas de los docentes, etc.” (VELOZ,

<sup>46</sup> Arias, G. I Congresso Nacional de Educação e seus desdobramentos. Informação recebida por e-mail em 3 jul. 2016.

2006, p. U4). Na década de 1970, após as mudanças indicadas no Congresso Nacional de Educação, no Congresso do Partido Comunista de Cuba, é que se alterou o mecanismo de avaliação dos professores e seus objetivos. Passou-se a utilizar um método em que o professor avaliado escolhia entre diferentes frases descritivas que lhe eram apresentadas, aquela que melhor respondia a determinada alternativa. Com isso, ampliaram-se significativamente os indicadores, sendo que,

para cada uno de los cuáles se plantean cinco frases posibles a escoger una. Los indicadores evaluados eran los siguientes: salud física; aspecto personal; carácter; relaciones humanas (sin precisar con quién: alumnos, docentes, directores o padres); actitud ante el trabajo productivo; actitud ante la crítica; actitud ante la defensa; actitud ante la superación política; actitud ante el trabajo; autodisciplina; asistencia y puntualidad; preparación de clases; conocimiento sobre la materia; utilización y cuidado de los medios de enseñanza; cumplimiento del programa de estudio; atención al aprovechamiento académico de los alumnos; actitud ante la disciplina en el aula y en el centro; atención a los horarios de consulta y guardias docentes; actitud ante la superación técnica profesional; atención a los círculos de interés; atención a los monitores, a alumnos instructores o ayudantes; asistencia y participación en los colectivos y reuniones de cátedras; cumplimiento de las orientaciones de la inspección técnica; entrega de la documentación.[...] e presentó un paso de avance en cuanto a la calidad de la evaluación del desempeño profesional del docente en Cuba, [...] ... es un método fundamentalmente comparativo y discriminativo que presenta sólo resultados globales que permiten discriminar a docentes de desempeño bueno, regular y malo, sin brindar mayor y más precisa información que caracterice con especificidad el trabajo de cada maestro, como premisa necesaria para delinear una estrategia de superación y capacitación efectiva para cada uno de ellos. (VELOZ, 2006, p. 6)

Desse modo, a avaliação docente, a partir deste período, passa a ser mais um item especial no conjunto de ações que visam à melhoria da qualidade da educação de Cuba. Mantém-se o diagnóstico constante do processo e, continuamente, efetuam-se os ajustes necessários.

Outra ação decorrente do Congresso Nacional de Educação foi a criação da Revista *Educación*, em 1971. No primeiro Editorial, especifica qual será a função da publicação, lembrando primeiramente que,

a publicação de uma revista específica é uma antiga aspiração, e uma grande necessidade dos trabalhadores do ensino, já há algum tempo carentes de uma informação direta, de análise e crítica sobre o movimento educativo mundial e nacional, e uma grande falta de circulação de informação, aspectos que justificam a criação do periódico. Destaca-se ainda que, a publicação terá, também, a tarefa de difundir as conquistas mais significativas da política educativa do Governo Revolucionário, manter atualizados os dirigentes e trabalhadores da educação sobre o desenvolvimento da pedagogia e das ciências afins (inclusive a psicologia), divulgar a atividade criadora de

maestros e professores, fornecer informações sobre a edição e conteúdos de livros, artigos, traduções, documentos, meios audiovisuais e outros materiais relacionados com a educação, além de difundir as notícias mais importantes do movimento educativo mundial. (EDITORIAL-REVISTA EDUCACIÓN, 1971, p. 3, tradução nossa)

Assim, a revista foi lançada para atender às necessidades do chamado aperfeiçoamento educacional que estava em sua fase inicial. Funcionou com um canal direto com os professores, trazendo conteúdos importantes para o trabalho pedagógico e para o conhecimento geral do professor, tanto do sistema quanto de aspectos mundiais da evolução da educação. No primeiro exemplar, além do Editorial e das informações sobre os princípios e orientações do Ministério da Educação e os números do Congresso Nacional de Educação e Cultura, traz artigos variados, como por exemplo, uma experiência da pedagogia revolucionária de uma escola do campo, outro que discute que a “criança problema” não é culpada de suas alterações no desenvolvimento. De modo geral, as revistas são densas e apresentam discussões a partir da perspectiva científica.

#### **4.2.2 Congresso do Partido Comunista de Cuba e Plano de Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação (1975)**

Na ocasião do primeiro Congresso do Partido Comunista de Cuba em 1975, foi realizado um balanço sobre as conquistas da Revolução. Consta no documento geral do Congresso que um terço da população estava matriculada nos diferentes níveis e modalidades de ensino, e que houve uma ampliação e melhora qualitativa no lazer e em outros serviços sociais. Ainda de acordo com o documento, a cultura, em suas diversas manifestações, estava à disposição e a serviço do povo cubano, tendo sido eliminado totalmente o caráter elitista, desenvolvendo a cultura nacional e assimilando as grandes mudanças da cultura universal, sempre mirando a formação integral e o rigor técnico e científico a partir da posição marxista-leninista e martiana (I CONGRESO DEL PCC- TESIS Y RESOLUCIONES, 1975). Contudo, além das conquistas, são elencados os problemas e reitera-se a preocupação com:

la desproporción que existe entre los ingresos y las promociones, lo que se demuestra en el hecho de que 410.250 educandos que ingresaron en primer grado en el curso de 1969-1970, solo se graduaron, al llegar a sexto grado en el curso escolar 1974-1975, 188.677, lo que representa un 46% de retención. [...] Existe una gran masa de jóvenes de 13 a 16 años que no estudia. (Ibid.,

I, CONGRESO DEL PCC, 1975, p. 11)

Nesse sentido, constatou-se que, após dezesseis anos de Revolução, o Sistema Nacional de Educação, “apesar de los indudables y, notables logros alcanzados, no proporciona, todavía, en número y calidad suficientes, los cuadros profesionales, científicos, técnicos y culturales, de nivel medio y superior indispensables a nuestro desarrollo económico y social” (Ibid., p. 12).

No documento, salienta-se ainda o Primeiro Plano Nacional de Aperfeiçoamento Escolar que, à época, estava previsto para se iniciar no ano escolar de 1975/1976 e se concluir em 1980/1981, com uma previsão de que no decênio (1975-1985) deveria ter uma elevação substancial na qualidade do ensino, da organização, do controle do processo de ensino e aprendizagem e sua direção científica, com o enfoque metodológico marxista-leninista próprio da pedagogia socialista (Ibid., tradução livre).

O Plano de Aperfeiçoamento é definido como um

conjunto de medidas orientadas a formar, en las cantidades referidas por nuestro desarrollo económico-social a profesores y especialistas de nivel superior, investigadores científicos y técnicos, maestros y técnicos medios, obreros calificados y cuadros culturales con la mayor preparación. Para lograrlo se establece la implantación de nuevos contenidos en las materias de enseñanza, métodos nuevos, planes, programas textos de estudio y meta con el correspondiente rigor científico y fundamentados en la concepción materialista dialéctica del mundo y la pedagogía socialista. El plan de Perfeccionamiento con lleva una estructura del Sistema Nacional de Educación y una nueva organización del proceso docente-educativo del mismo (Ibid., p. 15)

À época, o Sistema Nacional de Educação tem a seguinte configuração: “a) La Educación General, Politécnica y Laboral; b) La Educación Especial; c) La Educación de Adultos; d) La Educación Técnica y Profesional; e) La Educación Superior; f) La Formación del Personal Docente” (Ibid., p. 21)

As medidas tomadas a partir do Congresso Nacional de Educação resultaram no Plano de Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação, iniciado em 1975. O processo que desencadeou o plano de aperfeiçoamento pode ser sintetizado em três etapas, que se iniciaram em 1971, com

tres tipos de estudios principales: el estudio diagnóstico, el estudio

pronóstico y el Plan de Perfeccionamiento como tal. El primero abarcó el análisis de la estructura y contenido del sistema de educación; en el segundo se concretaría la proyección científica del desarrollo planificado de la educación. Durante el curso 1973-1974 se elaboraron diversas variantes o alternativas para determinar la estructura del Sistema Nacional y su nuevo contenido, incluyendo planes de estudio, programas y textos. (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS, 1995, p. 6)

Conforme publicação de 1975, do Ministério de Educação, denominada *Documentos Diretivos para el Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación*, primeiramente se desenvolveu um amplo trabalho de investigação sobre a estrutura do sistema. Consideramos pertinente reproduzir abaixo os pontos que foram objeto de análise do Subsistema de Educação Geral com vistas à elaboração do diagnóstico e do prognóstico, bem como, às conclusões e procedimentos que deveriam ser implementados.

Os pontos analisados são os seguintes:

- A definição dos objetivos e a duração dos ciclos e níveis da Educação Geral.
- O conteúdo e a estrutura das disciplinas.
- Os métodos de aprendizagem e os meios didáticos.
- A organização e direção do processo de ensino-aprendizagem.
- O desenvolvimento e aperfeiçoamento das formas de ensino e o conteúdo de trabalho das escolas, no que se refere à formação dos interesses e das capacidades dos alunos.
- A organização e o conteúdo do trabalho docente e do trabalho produtivo; a vinculação entre estudo e trabalho.
- O aperfeiçoamento da rede escolar.
- A preparação metodológica e a superação do quadro docente.
- Outros aspectos importantes deste subsistema.

Para realizar a análise tomou-se como diretriz as indicações dos dirigentes do Partido e do Estado, leis, resoluções, recomendações e acordos do Primeiro Congresso de Educação e Cultura, as orientações dadas pelo Primeiro Ministro, Comandante Chefe Fidel Castro, no encerramento do Segundo Congresso da UJC, programas, livros-texto, e outras produções nacionais sobre a necessidade do aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação. Esta análise permitiu ter ideias claras sobre a ordem social, a lei sobre a obrigatoriedade do ensino, o papel da escola na formação comunista das novas gerações, o nível científico dos temas, a sistematização e a sequência lógica da formação de conceitos, a articulação entre os níveis do subsistema, assim como o enfoque politécnico do ensino e a vinculação dos conhecimentos com a vida prática social. Mediante o estudo realizado, verificou-se que o pressuposto geral de tempo para todos os anos de aprendizagem está de acordo com a prática internacional. Sem dúvida, foram detectadas deficiências nos conteúdos dos programas de estudo, tanto em seu nível científico como em sua distribuição nos diferentes graus de ensino; assim como problemas de articulação dos programas dos diferentes níveis da Educação Geral. Assinalou-se dificuldades no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, no que se refere à utilização do tempo docente, as



técnicas de ensino (didática) e o manejo da base material de estudo. Constatou-se que a estrutura dos temas do plano vigente não garante o desenvolvimento integral dos alunos, e que é necessário coordenar e articular mais convenientemente o Plano de estudo da Educação Geral com os planos dos centros formadores de docentes técnicos e profissionais. A situação que se revelou através da análise fundamentou a intervenção do Grupo de Prognóstico, em forma de projeto e propostas, as teses iniciais para a solução das dificuldades detectadas. O Governo Revolucionário aprovou as propostas feitas pela Direção do Ministério de Educação sobre as mudanças fundamentais que devem ser efetuadas para o aperfeiçoamento e desenvolvimento do Sistema Nacional de Educação, que se resumem nas seguintes determinações:

- Efetuar uma mudança de estrutura no Subsistema de Educação Geral.
- Ampliar imediatamente a obrigatoriedade do ensino até o nono ano e a médio prazo até os doze anos.
- Estabelecer uma duração de doze anos para a Educação Média Completa.
- Elevar o conteúdo da Educação Geral até fazê-lo chegar ao nível contemporâneo. (1975, p. 9/10, tradução nossa)

Percebe-se nitidamente no documento a valoração da densidade e do rigor técnico.

Esclarecemos que a Educação Geral compreendia as etapas:

Pré-escolar - com duração de um ano, consistindo como um ciclo preparatório com o objetivo de iniciar o desenvolvimento intelectual, físico, moral e estético da criança; Educação Primária - com duração de seis anos e que se divide em dois ciclos, o 1º abrange os quatro primeiros anos e o 2º os dois últimos, cujo objetivo é dar uma preparação sólida da língua materna e da matemática, desenvolver habilidades e hábitos necessários de trabalho independente, promover o gosto pelo estudo e contribuir com o desenvolvimento ideológico e integral dos alunos, ou seja, prepará-los para o aprendizado dos próximos anos; e a Educação Geral Média - com duração de dois ciclos, a Secundária Básica que compreende o 7º, 8º e 9º ano, sendo que nesta fase se prossegue com o ensino sistemático das disciplinas e os alunos obtêm uma educação básica obrigatória necessária para continuar os estudos na Educação Geral Média, na Educação Técnica Profissional, ou na Formação de Pessoal Docente, entre outros tipos de educação, o Pré-Universitário que compreende o 10º, 11º e 12º ano, neste nível se amplia e se aprofunda os conhecimentos e se proporciona uma educação geral média politécnica completa. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1975, p. 18/19, tradução nossa)

O documento segue descrevendo as orientações de dias letivos, os planos de estudos e as diferentes disciplinas em cada ano e nível de ensino, com a definição da duração das aulas (as escolas primárias, por exemplo, tinham: 22 aulas de 45 minutos cada, 5 minutos para trocas de classes e 20 minutos de intervalo). Informa também as disciplinas que serão introduzidas no curso, detalhando como ficará a inserção das mesmas na grade curricular nos próximos cinco anos. São explicitados todos os detalhes técnicos de forma que as escolas de todo o país pudessem ter as condições de fornecer um ensino equilibrado, igualitário e

universal, buscando continuamente a equiparação da qualidade do ensino ministrado no campo e na cidade.

Os anexos do *Directivo para el Perfeccionamiento* (1975) definem os calendários do ano letivo para cada nível, os princípios em que se fundamentam os programas de estudos, a distribuição do tempo de cada disciplina, nos planos de estudos em todos os anos e níveis de ensino. Apresenta as resoluções ministeriais que irão regular todo o processo, inclusive avaliativo. Há a criação de uma Comissão de Coordenação Geral do Plano de Aperfeiçoamento com a definição das funções e tarefas, todos os planos de trabalho detalhados contém as ações básicas do Ministério de Educação para os próximos cinco anos. É um documento completo em que os detalhes estão muito claros e servem tanto para orientar as ações no interior das instituições escolares, como para a comunidade exercer o controle social, contribuindo e acompanhando todas as etapas do Plano de Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação.

Na mesma direção, temos o documento denominado *Plan de Perfeccionamiento y Desarrollo del Sistema Nacional de Educación de Cuba*, produzido pelo MINED, em 1976, para uma ampla divulgação e conhecimento do plano com os fundamentos político-ideológicos, sociais e pedagógicos do aperfeiçoamento e desenvolvimento do Sistema Nacional de Educação, com o prognóstico científico para sua efetivação e os princípios metodológicos e organizativos, além do diagnóstico do Subsistema de Educação Geral e seu respectivo prognóstico. Esse material apresenta uma retrospectiva histórica do processo, desde 1971 até chegar no Plano de Aperfeiçoamento da Educação e seus encaminhamentos.

Cabe sublinhar que toda a ação realizada para se atingir a qualidade da educação ofertada em Cuba possui em seus alicerces a compreensão da função social da escola.

Los objetivos a lograr por cada tipo y nivel del sistema escolar, así como por cualquiera otra organización o institución que contribuyan a la actividad educativa dependerán de las etapas del progrese histórico de la construcción de la sociedad comunista, pero em todas y cada una de las condiciones históricas concretas [la] función social de la escuela se adecuará a los intereses de la classe obrera en el poder en estrecha alianza con el campesinato y demás capas trabajadoras. (Congreso del PCC, 1975, p. 27)

O Plano de Aperfeiçoamento elaborou, ainda, várias intervenções em diferentes momentos de avaliação e análise coletiva. Cada subsistema realizou seu plano e fez seu acompanhamento. Durante anos a fio, o Ministério de Educação, junto com as organizações sociais e o Partido, planejou, implementou e avaliou os resultados de todas as ações realizadas

sobre o Sistema com a intenção da melhoria da qualidade da educação.

Como exemplo, podemos citar a *1ª Reunión de intercambio e experiencias sobre el Perfeccionamiento en las Escuelas Pedagógicas*, ocorrida em junho de 1978. O Sindicato Nacional da Educação e das Ciências e o Ministério da Educação convocaram os professores do primeiro ano das Escolas Pedagógicas com o objetivo de conhecer as experiências, critérios e sugestões dos professores, com o Plano de Aperfeiçoamento deste subsistema. O método de discussão iniciava-se na escola e seguia até chegar em nível nacional com os representantes de todo o país, investidos de representatividade dada pelos pares, a fim de analisarem as propostas, sugestões e críticas apresentadas para aquele determinado subsistema. Após cada evento, organizava-se um material impresso com as informações sobre os procedimentos, a explanação das recomendações aprovadas, e o material era encaminhado para todos os professores e instituições formadoras. O mesmo ocorria com as informações referentes a cada ano letivo, em que se imprimiam, a partir do Ministério de Educação, pequenos cadernos com as orientações em forma de Circular, comumente, precedidas de uma mensagem do Ministro de Educação como, por exemplo, a circular nº 19/77 que contém as *Orientaciones sobre la organización del personal docente en la Educación General Media para el curso escolar 1977-78 en cumplimiento del Plan de Perfeccionamiento en la Educación*. Tais materiais faziam com que a circulação dos informes, deliberações e orientações do Ministério circulasse rapidamente e auxiliasse no funcionamento das escolas cubanas.

Encontramos no Centro de Documentação do MINED, onde realizamos parte da pesquisa, inúmeros registros de encontros empreendidos pelos subsistemas, inclusive avaliativos, que indicam uma contínua busca de debate e auto-avaliação.

Como complemento a toda essa reorganização para atingir os objetivos do aperfeiçoamento educacional, cria-se o Instituto Central de Ciências Pedagógicas (ICCP), em 1976, que foi uma instituição fundamental para a produção e a disseminação de conhecimento em Cuba, além das faculdades das áreas que compõem as ciências pedagógicas. Trata-se de um

órgano científico superior adscripto al Ministerio de Educación, para la promoción, desarrollo y control de la actividad científica, especialmente en lo concerniente a los estudios e investigaciones en el campo de las ciencias pedagógicas, en la atención a la unidad científica, ideológica y pedagógica del Sistema Nacional de Educación, considerado en cuanto a su desarrollo y perfeccionamiento continuos, en el conjunto de los subsistemas que lo integran; así como en lo que se refiere al servicio de documentación e

información especializada, que brinda a dirigentes, funcionarios y personal pedagógico en general. Completar su plantilla con vista al logro de tales propósitos, con cuadros de la más alta calificación y experiencia científico-pedagógica y condiciones político-ideológicas.<sup>47</sup>

No início da década de 1970, os Círculos Infantis, que atendem crianças de até 5 anos de idade, estavam sob a coordenação do Instituto da Infância. No início da década seguinte a responsabilidade da coordenação passou para o MINED, que criou um subsistema de Educação Pré-escolar<sup>48</sup>. Trata-se de uma mudança importante porque os Círculos passaram a fazer parte do Sistema Nacional de Educação. Os Círculos já se orientavam segundo os pressupostos da psicologia histórico-cultural, pois haviam realizado um grande trabalho científico e organizativo com vistas a uma melhor atenção às crianças, dentro do MINED seus programas e pesquisas continuam avançando, cada vez mais seguros em sua orientação conceitual, com a compreensão que seria melhor para as crianças daquela faixa etária atividades de desenvolvimento específicas e não um ensino escolar propriamente, por isso continuaram a denominar-se Círculos Infantis.

Eram abundantes as publicações deste período que forneciam subsídios para os estudos e para o trabalho pedagógico, como o material denominado: *Experiencias Pedagógicas de Avanzada* – MINED, ICCP e Centro Documentación e Información Pedagógica (CDIP), que debatia um tema em publicação mensal durante o ano letivo, de, em média, 16 a 20 páginas. O material poderia tratar de uma temática específica como, por exemplo, o número 33, de novembro de 1984, que tratava da *Dirección pedagógica del proceso docente en la escuela de jornada completa*, mostrando a experiência realizada em uma escola de Moscou no tocante à direção e organização escolar. Encontramos ainda, exemplares que tratavam, além do tema principal, de informes internacionais, da divulgação das aquisições para o acervo do CDIP, e em uma seção denominada Educadores, apresentavam a biografia de alguém de destaque na educação.

Ainda do MINED, ICCP e CDIP, destacamos também uma publicação impressa nos meses do calendário letivo chamada *Selección de Artículos*, que apresentava um artigo científico a respeito de temáticas como: *El marxismo-leninismo com base metodológica del desarrollo de la ciencia pedagógica de la etapa actual*, na edição nº 20, de junho de 1984, ou ainda, *La falsificación de la teoría y la práctica de la formación de una personalidad multilateralmente desarrollada en la URSS, por parte de los pedagogos burgueses de los*

---

<sup>47</sup> Informação retirada do portal ECURED – Conocimiento por todos e para todos. Disponível em: <[http://www.ecured.cu/Instituto\\_Central\\_de\\_Ciencias\\_Pedag%C3%B3gicas](http://www.ecured.cu/Instituto_Central_de_Ciencias_Pedag%C3%B3gicas)>. Acesso em 08 Jul. 2016.

<sup>48</sup> Mais informações <[http://www.ecured.cu/C%C3%ADrculo\\_infantil](http://www.ecured.cu/C%C3%ADrculo_infantil)>.

*Estados Unidos de Norteamérica*, na edição nº 23, de novembro de 1984. Como podemos constatar as publicações seguiam as orientações do Congresso Nacional de Educação, ocorrido em 1971, que determinava que o suporte conceitual da educação cubana fosse marxista-leninista.

Assim, cada subsistema recebia seus documentos diretivos, com todas as informações necessárias a respeito do aperfeiçoamento educacional. Embora todos os documentos tenham um formato semelhante, respeitam-se as especificidades de cada nível e modalidade. Iniciam-se comumente com uma fala do Primeiro Ministro Fidel Castro, seguida de comentários a respeito das orientações do Congresso Nacional de Educação, do Partido Comunista, deliberações, mensagem do Ministro de Educação, e as orientações de procedimentos sobre as particularidades, sobre os planos e estudos, programas, calendários etc.

#### **4.2.3 A consolidação da psicologia educacional**

Entre as recomendações do Congresso Nacional de Educação e Cultura de 1971, reproduziremos abaixo aquelas notadamente destinadas à psicologia:

##### 1- Actitud ante el estudio

- Como medida mediata, pero que consideramos fundamental, debe procederse por las direcciones técnicas de las diferentes enseñanzas, niveles y asignaturas a la preparación de un material orientador sobre métodos y técnicas de estudio con base científica y bajo el asesoramiento directo de psicólogos y pedagogos autorizados.

##### 2- Orientación vocacional

- Que se cree a nivel nacional una Comisión de Orientación Vocacional que planifique las actividades a desarrollar en los diferentes niveles educacionales. Dicha comisión debe estar formada por un personal calificado (psicólogos, médicos, pedagogos, etc.), que proporcione toda la investigación necesaria, realizando investigaciones, etc.

- Se deben revisar y analizar los planes establecidos por el Departamento de Psicología Educacional del Ministerio de Educación, con el fin de actualizar este sistema de formación vocacional.

- Los deficientes académicos (subescolarizados) deben ser orientados por una comisión de Psicología, hacia aquellos estudios de obreros calificados para los cuales reúnen condiciones, y que sean más útiles a sociedad. (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 1971, p. 60/90/94)

Como podemos observar no fragmento descrito acima, a psicologia é chamada para participar diretamente na produção de materiais e instrumentos que permitam uma melhor

qualidade da educação. Há um entendimento claro em relação à contribuição de cada área no que se refere ao ato de aprender e ao ato de ensinar, além da complexa relação intra e intersíquica na produção social e histórica da existência humana. Comumente, observamos em outros países uma limitação em relação à intervenção da psicologia, em muitos lugares a psicologia é convocada para efetuar avaliações e “tratamentos” das consideradas anormalidades e casos que fogem à regra do cotidiano escolar. Em Cuba isso se transformou porque, desde os primeiros anos da Revolução, a orientação era de conhecer a partir dos pressupostos humanistas os processos de desenvolvimento humano, com a intenção de poder promovê-los e potenciá-los ao máximo.

O Departamento de Psicologia do MINED, seguindo essas orientações, deu continuidade aos encaminhamentos do Congresso, organizando uma reunião para delimitar qual era o papel da psicologia. A reunião precedeu o curso escolar de 1973-1974. O objetivo foi analisar e discutir os principais

lineamientos que deben orientar la labor de la Psicología en la Educación, así como la presentación y discusión de trabajos teóricos y de investigación psicológica. Se contó con la participación aproximada de 100 delegados pertenecientes al Organismo Central del MINED, Secciones Provinciales de Psicología, ISE, Escuelas de Psicología de las Universidades de La Habana y Las Villas, Institutos Pedagógicos de La Habana, Las Villas, Camagüey y Oriente; Instituto de la Infancia, Academia de Ciencias, MINFAR, Hospital Psiquiátrico e INDER; los cuales presentaron distintas ponencias y trabajos de investigación. Los trabajos recibidos se agruparon teniendo en cuenta la temática de las comisiones planteadas: Comisión 1 Personalidad del Educando; Comisión 2 Relaciones entre Enseñanza y Desarrollo, Comisión 3 La educación del niño y la familia. (REVISTA PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN, Año VII, n. 17, 1974, s/p)

Entre as definições discutidas e relatadas no documento *Principios y lineamientos básicos del trabajo de la psicología* no Ministério da Educação, destacamos a compreensão do por quê realizar os estudos psicológicos no campo educacional. O documento explica, por que a psicologia mantém uma íntima relação com a ciência da educação, a Pedagogia, fazendo as seguintes considerações:

En la organización del sistema total de influencias educativas encaminadas a la formación del hombre que la sociedad reclama, la ciencia pedagógica plantea grandes problemáticas a la investigación y teorías psicológicas. Estas por su parte deben recibir su confirmación en la práctica educativa. La organización del proceso educativo conforme en gran medida a las leyes psicológicas, sirve de comprobación y al mismo tiempo es fuente de nuevas interrogantes para la Psicología. Hablar de tareas fundamentales en el campo

de la Pedagogía cuya solución exige el trabajo conjunto de la Psicología, significa hablar, según los planteamientos de L. Bozhovieh, de concreción de objetivos de la educación, la elaboración de los métodos de educación, la definición de un sistema de influencias educacionales y la evaluación o control del resultado de las influencias educativas. Cuando hablamos de objetivos es conveniente destacar que se trata de *objetivos de un programa educacional total* y no solamente de objetivos de aprendizaje. Se trata de definir el complejo de *cualidades de la personalidad que han de caracterizar al individuo que queremos formar para transformarlas en objetivos pedagógicos concretos a lograr en determinada etapa del desarrollo*. Para la consecución de estos objetivos es necesaria la elaboración de los métodos más adecuados, al igual que cuando hablamos de *metodologías concretas para la asimilación de un contenido de cualquier ciencia*. Es necesario, en definitiva, *lograr que todas las influencias educativas que el niño ha de recibir en su formación se organicen en una forma armónica para lograr los resultados deseados*. Por otra parte esos resultados parciales es necesario conocerlos para ir dirigiendo los esfuerzos al logro de lo que aspiramos alcanzar. En estas tareas, se necesita la conjugación del esfuerzo de ambas ciencias, Pedagogía y Psicología para lograr un mejor resultado en la formación de las nuevas generaciones con las particularidades que exige la nueva sociedad que estamos construyendo. (REVISTA PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN, Año VII, n. 17, 1974, s/p, grifos nossos)

Assim sendo, se tomarmos dois pontos das tarefas indicadas acima, organizar as influências educativas e definir as características psíquicas que se quer desenvolver, percebemos que são dois aspectos que definem a concepção teórica adotada e distanciam as investigações e intervenções em psicologia do que se praticava na maioria dos países, estabelecendo um fazer diferenciado do que havia à época. Os psicólogos educacionais cubanos tomaram consciência de que necessitavam desenvolver investigações em psicologia que respondessem ao objetivo da Revolução de atingir a melhor qualidade educacional possível. Maria Tereza explicita isso quando afirma em sua entrevista que sempre dizia, à época, a seu companheiro de trabalho Guillermo Àrias: “no, nosotros no vamos a seguir estudiando las características de los patrones de otros, ni de otros países que no tienen nada que ver (con nuestro pueblo)”. Tais palavras exprimem o pensamento hegemônico em Cuba.

O grupo da Psicologia Educacional reconheceu que havia uma tendência aos chamados experimentos de constatação, em que o investigador “parte de determinados supuestos teóricos y guía su actividad hacia el fin de constatar o comprobar la existencia o no del elemento para él relevante; no estructura las condiciones para la formación y desarrollo del mismo” (REVISTA PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN, Año VII, n. 17, 1974, s/p). Aqui, referem-se às pesquisas conhecidas como réplicas, em que se monta uma situação em laboratório, um experimento controlado com o fim comprovar ou não o pressuposto, bastante praticada neste período pelos pesquisadores da psicologia na América Latina. Mais adiante no

texto, os psicólogos cubanos reconhecem que partem de uma posição teórica diferente, na qual

la psiquis es considerada y estudiada como un proceso de formación, resulta muy importante realizar no sólo este tipo de investigación, sino también utilizar, en el campo educacional, el experimento de formación que nos permita por una parte, penetrar más profundamente en el fenómeno estudiado, estableciendo las leyes generales del desarrollo psíquico, y por otra, encontrar vías más adecuadas para guiar ese desarrollo. (REVISTA PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN, Año VII, n. 17, 1974, s/p)

Assim, para eles, o trabalho adequado na investigação em psicologia não pode se desenvolver

sin que nuestros esfuerzos se dirijan en dos sentidos fundamentales; el primero de ellos es el de estructurar nuestras investigaciones a partir de las problemáticas reales que se planteen a la educación; enfatizando en aquellos aspectos de la psiquis, cuyo conocimiento, pueda contribuir a que el proceso docente-educativo se realice de una forma cada vez más adecuada. El otro sentido en que deben dirigirse nuestros esfuerzos, es el de lograr, a través del desarrollo y profundización de nuestra actividad práctica y del estudio sistemático, el perfeccionamiento de nuestros métodos y técnicas; desarrollo acelerado que experimenta nuestra sociedad en los órdenes educacional, económico, social y cultural. (Ibid., s/p)

Assim, os debates no Departamento de Psicologia ocorreram após 1971. Com vistas à produção de conhecimento realizaram inúmeros encontros e reuniões de trabalho, pois havia no grupo do MINED defensores de diferentes concepções psicológicas, até porque a maioria dos que ali estavam, foram formados a partir de outros referenciais teóricos. Após muitos estudos, houve uma reorientação teórico-metodológica dentro da perspectiva marxista. Assim, assumiram a postura teórica do enfoque histórico-cultural com base marxista-leninista, que fundamentou todo o processo de aperfeiçoamento da qualidade na educação. No artigo, de 1975, *Los intereses cognoscitivos: motivo para la actividad escolar y su relación con el proceso de enseñanza aprendizaje*, publicado na Revista *Educación*, escrito por Guillermo Arias Beatón (Chefe do Departamento de Psicologia, da Dirección Geral de Serviços Técnico-Docentes do MINED), afirma-se que os princípios e orientações básicas do trabalho da psicologia no Ministério compreende que o estudo do desenvolvimento

de la psiquis puede verse cómo la actividad psíquica se hace cada vez más compleja. En el hombre ella está regida por leis sociales. En este nivel las leyes históricas sociales ejercen un papel decisivo en la determinación de la psiquis. El hombre no puede verse como simple producto de la necesidad



biológica. [...] Los intereses tienen, por tanto, su origen en la vida social, en lo colectivo. (1975, p. 40)

Essa, notadamente, é uma concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano assumida no período, pois defende de que os condicionantes históricos e sociais implicam no desenvolvimento das funções psíquicas. É uma das principais contribuições da psicologia para a educação, ao compreender que o educando “*é determinado pela educación en su más amplio sentido*” (PADRÓN, 1977, p. 95). Nessa perspectiva, há um grande compromisso do professor com o ato de ensinar, por compreender que a educação é que promove o desenvolvimento humano, muito diferente das concepções que defendem um professor estimulador ou animador de capacidades inerentes ao desenvolvimento prévio e espontâneo do educando.

No ano de 1976, uma reorganização no Ensino Superior transforma as escolas de Psicologia em Faculdades e, cada vez mais, afirma-se o viés científico da psicologia. A área da psicologia educacional se consolida como uma das três áreas de formação dos cursos, junto com a psicologia clínica e a psicologia do trabalho.

A revista *Psicología y Educación*, cuja publicação se iniciou no primeiro período em 1964, tem sua publicação encerrada no ano de 1975. Havia escassez de papel, então, por uma necessidade econômica relacionada à produção. Decidiu-se que o Departamento de Psicologia Educacional participaria com suas contribuições na produção da revista *Educación*, que era publicada desde 1971. Embora as contribuições provenientes da psicologia na forma de publicações para os professores, jamais tenham se limitado somente à revista do departamento.

Podemos mencionar aqui uma coleção bastante utilizada pelos professores, denominada *Tema de Psicología Pedagógica para Maestros*, cujo primeiro exemplar da coleção data de 1987. Quando um tema chegava a ser publicado, significava que ele já havia passado sob a crítica dos pares e, algumas vezes, pelas mãos de alguns docentes, de forma que pudessem verificar se o material seria compreendido e passível de ser utilizado pelos professores de todas as escolas.

Outras publicações de pesquisadores cubanos na forma de artigos ou de livros foram disponibilizadas pelo MINED e pelo *Editorial Pueblo y Educación*. Há uma coleção muito utilizada de pedagogia e psicologia editada por ambos, que se dedica a temáticas específicas, por exemplo, “Conheça seus alunos” (1987), cujos subtítulos expressam bem o conteúdo: “Que você aspira com seus alunos?”, “Conhecer os alunos para educá-los melhor”, “Como

conseguir que o trabalho da escola continue em casa”; outro exemplar discute a questão do estudo da motivação para tal, “Estudo individual ou estudo coletivo?” (1978). Além de outras publicações feitas pela *Editorial de Libros para la Educación*, e Editorial Progreso de Moscou temas e coleções como: *Pensamento Pedagógico* (1975); *A assimilação consciente na escola* (1987); *Metodologia do Trabalho Educativo* (1978); *Metodologia e técnica na classe* (1979); *A escola primária soviética: problemas de ensino e de educação* (1984); *Entrego meu coração às crianças* (1985); *Como ampliar a comunicação das crianças das zonas rurais de montanhas?* (1988). Expomos aqui apenas algumas publicações de diferentes épocas, mas o que podemos constatar é que todas têm uma mesma orientação teórico-metodológica, todas trazem como concepção fundante a filosofia marxista-leninista dos processos educacionais, e, mais especificamente, em psicologia há a compreensão histórico-cultural do desenvolvimento humano desenvolvida pelos psicólogos russos Vigotsky, Leontiev, Bozhovich, Rubinstein, entre outros.

Nesses materiais, destacamos a compreensão do psiquismo na formação do novo homem e a tese de que todos podem aprender, desde que as condições sociais e culturais contribuam para a integralidade da formação, inclusive aqueles que tem limitações biológicas podem receber uma educação específica capaz de auxiliar na superação da sua limitação.

Conforme Guillermo Arias Beatón, que assumiu em 1971 a coordenação do Departamento de Psicologia no Ministério e de 1975 a 1991 esteve à frente da Direção de Educação Especial, a premissa do enfoque histórico-cultural é de que a educação promove o desenvolvimento e que não é qualquer educação que pode alcançar o objetivo de formar um novo homem, o que foi buscado à época. Foi fundamental para o grupo de psicólogos que ocupavam funções diversas dentro do Ministério e nos espaços de formação a decisão coletiva de que a teoria da psicologia que poderia contribuir neste processo era a histórico-cultural, que, por sua vez, fundamentava-se nas mesmas premissas que estruturavam o projeto de sociedade almejado (informação pessoal)<sup>49</sup>.

#### 4.2.4 Os resultados

As ações do aperfeiçoamento iniciadas, em 1975, apresentaram resultados satisfatórios. Na Educação Secundária Básica, em 1976, foram 35.911 concluintes, em 1985,

---

<sup>49</sup> Informação fornecida por Arias em Havana, em 2016.

foram 162.655, no nível pré-universitário, os últimos anos da Educação Geral, em 1976 foram 9.279 concluintes e em 1985 foram 41.911, um aumento nos dois níveis de mais de 450%. Sendo que no ensino Técnico e Profissional o aumento foi de aproximadamente 420%, passando de 19.245 concluintes para 81.023 em 1985, e no Ensino Superior o aumento chegou a 440%, com 26.022 concluintes em 1985, contra 5.894 em 1976 (NAVARRO e LEON, 1990).

As melhorias foram qualitativas e quantitativas

Junto a la salud publica, la educación constituye otro de los campos en los cuales la Revolución ha situado al país a los mismos niveles que muchos países desarrollados. [...] En 1985, la escolarización de los niños de 5 años se elevó a más de 80%; casi 100% en las edades de 6 a 12 años y más de 87% de los comprendidos entre 13 y 16 años, cifras superiores a las de 1975. La matrícula de Educación Especial – inexistente antes de la Revolución – alcanzaba en 1985 a 46.000 alumnos en 443 escuelas. Funcionaban 46 centros de educación superior con algo más de 280.000 estudiantes contra 83.000 en 1975. Los institutos superiores pedagógicos, encargados de la importante tarea de formar a los maestros, tenían en 1985 una matrícula ascendente a 107.000 estudiantes, lo cual superaba en algo más del 80% la de 1975. Durante el Período se creó el Ministerio de Educación Superior como resultado del desarrollo de esta enseñanza y sus perspectivas. (NAVARRO e LEÓN, 1990, p. 174)

Na análise do decênio, os resultados foram surpreendentes, tanto no que se refere à qualidade como também em relação às estruturas das instituições educacionais. Foram formados milhares de novos professores, e construídas centenas de escolas de todos os níveis. Além disso,

no se puede pasar por alto, al hablar de los avances sociales de la Revolución en el período 1976-1985, el programa científico-técnico. Hacia 1985 laboraran en esta esfera 40.000 trabajadores; de ellos 15.000 profesionales universitarios. Este elevado potencial humano y los recursos puestos a su disposición eran algo inimaginable nos primeros años de la Revolución. [...] ... 5 años antes – 1980 – el número de trabajadores en la actividad científica era de 21.000, de ellos 5.000 profesionales universitarios. El número de doctores en ciencias creció de 200 en 1976 a 1819 en 1985. [...] En 1985, el país disponía de 319 bibliotecas públicas, 3.200 bibliotecas escolares, 22 especializadas y 70 en las universidades. Las librerías alcanzaron la cifra de 311. En el decenio se produjeron algo más de diez mil títulos con un total de 400 millones de ejemplares. Una cifra per cápita muy similar a la de muchos países desarrollados. El valor de la producción de instrumentos musicales se cuadruplicó con respecto a 1975. La producción cinematográfica alcanzó más de 80 largometrajes, más de 200 documentales y cortometrajes y más de 500 noticieros. [...] contaba con 50 grupos profesionales (de teatro), 24 de ellos dedicados a niños y jóvenes. El Ballet Nacional de Cuba, Danza Nacional y el Conjunto Folklórico Nacional

confirmaron no sólo a nivel nacional sino internacional su elevada calidad [...] La enseñanza artística contaba en 1985 con 59 centros: 37 de nivel elemental, 21 de nivel medio y uno de nivel superior. (NAVARRO e LEÓN, 1990, p. 177)

Navarro e León salientam ainda que o Centro Histórico de *La Habana Vieja* foi transformado em Patrimônio Cultural da Humanidade, um orgulho para os cubanos, assim como seu patrimônio esportivo, que neste decênio ampliou-se consideravelmente, e nada guardava de semelhança com a propaganda promovida pelos Estados Unidos contra o país. Foram construídas mais de 2.000 instalações esportivas primárias, principalmente nas zonas rurais, e aproximadamente 300 unidades de esporte de alto nível.

Apesar dos ótimos resultados obtidos, o aperfeiçoamento da educação não se encerrou no término desta etapa. Entre 1986 e 1990, aconteceu o “Segundo Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação, no qual se projetaram as mudanças necessárias para modernizar e flexibilizar os programas de estudo” (RODRIGUEZ, 2011, p. 50). O segundo período se caracterizou por mais mudanças qualitativas e quantitativas que foram decisivas para o processo de consolidação do êxito da educação cubana. Ocorreu o “primeiro Congresso Internacional de Pedagogia, em 1986, que se converteu em um laboratório muito importante para conhecer a situação do ensino na América Latina, e no resto do mundo” (Ibid., p. 50), que foi um passo que abriu um diálogo entre Cuba e outros países, havendo, enfim, um reconhecimento internacional em relação à qualidade da educação promovida no país.

Neste segundo período constatamos as mudanças na concepção da psicologia, que, a partir de 1971, se volta, definitivamente, para o enfoque histórico-cultural, aprofundando os estudos de Vigotsky. Há uma orientação cada vez mais aprofundada das instâncias do Ministério de Educação e uma produção coletiva intensa de materiais, pesquisas e orientações sobre os processos de ensino e aprendizagem a partir da psicologia. O objetivo de todo trabalho era um melhor ensino que pudesse promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na sua expressão mais complexa desenvolvida pela humanidade. Cremos que neste período encontra-se em Cuba a confirmação de nossa tese apresentada no início desta pesquisa, que a psicologia contribui com os resultados evidenciados pelos índices educacionais, tal o modo que ela se articula com a pedagogia na produção de teorias e métodos aplicados à educação. No caso de Cuba uma articulação consciente, intencional e fundamentada no humanismo. No terceiro e último período desta análise, trataremos dos fatos históricos internacionais, da nova geopolítica mundial e suas implicações com o Estado cubano, bem como a reverberação destes acontecimentos no âmbito educacional.

### **4.3 Terceiro período (1989-1999): Garantias de educação de qualidade em tempos de crise**

#### **4.3.1 A derrocada do bloco socialista**

Este último período de nossa análise traz características diferenciadas em função de uma nova reorganização geopolítica mundial. A década de 1980 foi um período de ruína das economias socialistas. Em 1989, houve a queda do muro de Berlim e posteriormente a República Democrática Alemã (RDA) e a República Federal da Alemanha (RFA) se reunificaram, o fim da Guerra Fria entre o bloco socialista e o bloco capitalista estava praticamente determinado. Mudanças ocorridas nos países do Leste Europeu contribuíram para que esses abrissem suas economias para o capitalismo, provocando a dissolução da União Soviética. Em setembro de 1991, o parlamento soviético vota pela dissolução da União das Republicas Socialistas Soviéticas (URSS), e os Estados Unidos emergem triunfantes, ampliando seu domínio geográfico em um mundo globalizado, por praticamente todo o antigo bloco socialista. Como já mencionamos no primeiro capítulo, os efeitos da globalização acelerada ocasionada pelos acontecimentos internacionais provocaram um efeito de liberalização das economias. O mercado internacional através da financeirização da economia passou a regular as variações do capital internacional, isto é, os países ficaram a mercê do capital financeiro internacional, e os problemas de desigualdade social se acentuaram significativamente neste período.

Assim, com este movimento internacional, Cuba ficou, mais uma vez, na mira das grandes potências capitalistas, que apostaram que aquela ilha do Caribe, por fim, se renderia em pouco tempo ao capitalismo. O povo cubano, em 1990, lançou mão da estratégia que havia sido planejada para enfrentar uma possível invasão dos Estados Unidos. Essa fase histórica foi denominada de Período Especial em Tempos de Paz, contrariamente à preparação inicial que seria para tempos de guerra. Cuba, pela segunda vez, vê-se forçada a reorientar sua política econômica durante a Revolução, a primeira vez, vale lembrar, foi em 1961, quando os Estados Unidos decretaram o bloqueio comercial ao país, e agora, na década de 1990, o país caribenho necessita recriar alternativas para não sucumbir à dominação estadunidense.

Em 1990, Cuba iniciou os estudos para enfrentar o desabastecimento do país que se

avizinhava com um possível rompimento de comércio com os países do ex-bloco socialista. Fidel Castro, em 1991, em seu discurso de abertura do IV Congresso Nacional do Partido Comunista, que ocorreu dois meses após a dissolução oficial da União Soviética, apresenta uma síntese dos problemas que estão por vir:

hoy nos corresponde a nosotros una responsabilidad universal. Somos el único país socialista en medio del occidente, de todo el occidente y de una parte del oriente, el único. Y qué odio nos tienen algunos por la capacidad de nuestro pueblo, de nuestra patria de aceptar ese desafío y de mantener en alto sus banderas y su disposición a defender esas banderas [...] Hoy luchamos no solo por nosotros mismos, no solo luchamos por nuestras ideas, sino luchamos por las ideas de todos los pueblos explotados, subyugados, saqueados, hambrientos de este mundo; luego, nuestra responsabilidad es mucho mayor. [...] Cuando caímos bajo el férreo bloqueo de Estados Unidos, dueño de este hemisferio, que no quería saber de nada que se pareciera a una revolución, y mucho menos a una revolución socialista; cuando, incluso, nos cortaron los suministros de petróleo y recibimos la garantía de que nuestro país recibiría el petróleo que necesitaba, y que el azúcar para adquirir ese petróleo tendría mercado en la Unión Soviética; cuando recibimos solidaridad en todos los campos, desde el campo de la defensa hasta el campo del desarrollo económico; y cuando el bloqueo, el aislamiento, nos obligaron a trabajar en una dirección, solo había un camino, el camino de la amistad y la colaboración con los países socialistas, fundamentalmente la Unión Soviética.[...] Sobre esa base se elaboraron los planes de la Revolución durante 30 años; sobre esa base resistimos el bloqueo, las amenazas, las agresiones; sobre esa base nos hemos defendido. Cualesquiera que hayan sido las altas y bajas, Crisis de Octubre, etcétera, nuestro pueblo solitario, en medio de años y años de bloqueo, trazó su pauta y trazó su camino apoyado sobre aquellos sólidos pilares que eran el campo socialista y la Unión Soviética, pilares que hoy se han derrumbado mientras el bloqueo permanece más férreo que nunca. (FIDEL CASTRO, 10/10/1991)

A análise expressada no Congresso denunciava as dificuldades vindouras. Iniciou-se o desabastecimento energético, que implicou em um prejuízo em todos os setores da economia e nas residências, pois a energia elétrica passou a ter desligamentos regulares por horas em função do racionamento de energia. Desde a Revolução de 1959 até 1989, “el producto interno bruto más que se triplicó y creció al 4% como promedio anual. Este crecimiento se obtuvo sobre la base de una elevación de la densidad energética de la producción, y una masiva inversión con bajos rendimientos de los medios básicos” (VILLANUEVA, 2009, p. 43), sendo que em 1993, no auge da crise, o PIB ficou negativo em 15%.

Uma distribuição equânime dos poucos recursos fez com que a população cubana enfrentasse coletivamente os problemas decorrentes da escassez.

Entre 1990 y 1993, se procura que la transmisión de la crisis hacia la sociedad fuera lo más equitativa posible, se produce una apertura externa fundamentalmente, se prioriza a los nuevos generadores de moneda libremente convertible (turismo y biotecnología) y se realiza la incorporación de la inversión extranjera a estos esfuerzos de crecimiento económico, entre otras medidas. Sin embargo, la crisis continuó profundizándose por la acumulación de desequilibrios financieros internos, lo cual conduce a una apertura interna de gran alcance, a partir de 1993. (VILLANUEVA, 2009, p. 45)

Em função disso, Fidel Castro prevendo o quadro crítico descrito acima, ainda no Congresso de 1991, convoca o povo cubano para conhecer a fundo sua realidade, afirmando que seria encontrada uma alternativa para os tempos difíceis que se avizinhavam, porque naquele momento a situação do país era muito melhor que a de 1960. Cuba contava agora com recursos humanos muito mais qualificados e todos estavam trabalhando para encontrar outras possibilidades para suprir a falta de produtos que se obtinha até então pela importação. Para isso, segundo Fidel,

no solo trabajan los científicos, están trabajando los ingenieros, miles, decenas de miles de ingenieros, técnicos medios, racionalizadores. A fines de año tendremos el foro nacional que va a ser anual y hay más de 30.000 ponencias. Hay que ver lo que significa que la inteligencia de un pueblo se despliegue para buscar soluciones, ese es uno de nuestros recursos. Es que el país cuenta con cosas que no contaba, no somos ya el pueblo analfabeto de 1959, somos un pueblo con cientos de miles de graduados universitarios y de técnicos medios y un nivel de escolaridad altísimo. Hay que ver los hoteles nuestros qué gente los atiende; no hay ningún país en el Tercer Mundo que tenga el personal que tenemos nosotros para atender los hoteles, con la educación que tienen, la preparación, los servicios que puedan brindar. Estamos ideando fórmulas para que de todo ese desarrollo turístico, según la situación, les toque algo a unos y a otros; pero necesitamos mucha comprensión por parte del pueblo, que no es un gusto, que no es un placer, que no es una desconsideración hacia nuestros compatriotas. Nosotros estamos analizando todas las formas de colaboración con el capital extranjero en muchos campos. Así que hay variantes de todo tipo y les he citado simplemente algunos ejemplos. Les puedo citar otros. No hay manera de explorar petróleo en el mar, en la tierra podemos hacerlo, pero aún en la tierra hoy está muy limitado porque todas las tuberías esas, equipos, motores y barrenas que venían de la URSS ya no vienen, y hay lugares con perspectivas petroleras en áreas marinas. Ni los soviéticos sabían ni nosotros tampoco cómo se hacen perforaciones para explorar y extraer petróleo en el mar, entonces viene una empresa y dice: "A riesgo." Busco el petróleo. "Cubro con lo que aparezca, somos socios." Nosotros tenemos que escoger entre dos cosas: se queda el petróleo allí per secula o hacemos una asociación con capital extranjero para explorar a riesgo, sin gastar un centavo, pagar con lo que aparezca y ser dueños de la mitad por lo menos de la producción de petróleo. ¿Es correcto o no es correcto? ¿Es lógico o no es

lógico? ¿Es necesario o no es necesario? (FIDEL CASTRO, 10/10/1991)

O questionamento que Fidel Castro fazia naquele momento tinha uma única resposta possível. Cuba passa a ter uma necessidade eminente de abertura ao capital estrangeiro. Uma das alternativas criadas com articulação deste capital foi explorar o potencial turístico da ilha, e assim, no início da década de 1990, inicia-se um processo gradual de abertura da economia, com um grande controle do Estado.

No documento produzido ao final do IV Congresso do PCC, salienta-se que,

el Tercer Mundo, en el cual viven 4000 millones de personas, acumulaba al finalizar 1990 una deuda externa de un billón 302 millones 600 mil de dólares, la cual generó en ese año pagos por su servicio ascendentes a 167.600 millones. Para ese conjunto de países, donde la esperanza de vida apenas rebasa los 50 años como promedio, donde la tasa de mortalidad infantil es de 76 por cada 1000 nacidos vivos, y en los que el 40% de la población es analfabeta, la deuda externa sigue constituyendo el más despiadado instrumento de saqueo e imposición de políticas neoliberales. Esa deuda, como planteara el compañero Fidel desde 1985, resulta impagable y sigue actuando, en especial en América Latina, como el factor que genera una muy fuerte transferencia financiera hacia los países desarrollados, lo que ha llevado a convertir a esta región en exportadora neta de capitales en vez de recibir los financiamientos que requiere. En los países subdesarrollados predomina actualmente la aplicación de políticas económicas neoliberales, las cuales por una parte refuerzan la dependencia de esos países, pero también provocan la agudización de la pobreza y con ella la posibilidad de estallidos sociales, todo lo cual reafirma la incapacidad del capitalismo para resolver los graves problemas de las regiones más atrasadas del planeta. (1991, p.4)

Conforme Navarro e León (1990), as exportações cubanas que eram em 1989 de 5.399.900.000 pesos, caíram para 1.156.000.000 em 1993, uma queda de 467%. As importações, por sua vez, no mesmo período, caíram 405%. A produção industrial não açucareira representou em 1993, 38,7% da produção de 1989, e a agrícola, 39%. Com isso, o abastecimento dos produtos básicos da alimentação também foi reduzido, os cubanos, que consumiam 3.000 calorias diárias em 1989, passaram a consumir aproximadamente 1.963 calorias diárias, sendo que o consumo de proteína passou de 75g a 46g a média diária. Documentários apontam que o cidadão cubano chegou a perder em média quase 20 kg do seu peso.<sup>50</sup>

<sup>50</sup> Documentário disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rr70FVoAXBo>>. Acesso em: 03 Jul. 2016.



### 4.3.2 A intensificação do bloqueio econômico dos Estados Unidos

Neste cenário já extremamente crítico, os Estados Unidos endurecem ainda mais o embargo econômico a Cuba, editando a Lei Torricelli, em 1992, assinada pelo então presidente George Bush, que

prohíbe a las filiales de empresas estadounidenses establecer relaciones comerciales con Cuba, prohíbe a los ciudadanos estadounidenses viajar a Cuba y prohíbe enviar remesas de dinero al país. Uno de los objetivos expresos de esta ley era “tratar de conseguir una transición pacífica a la democracia y la reanudación del crecimiento económico de Cuba” mediante la aplicación cuidadosa de sanciones contra el gobierno de Castro y apoyo al pueblo cubano. La Ley Torricelli pretende “alentar a los gobiernos de otros países que mantienen relaciones comerciales con Cuba a restringir sus actividades de comercio y crédito”. También trata de limitar la cooperación internacional con Cuba imponiendo “sanciones a cualquier país que preste ayuda a Cuba”, lo cual incluye poner fin a la ayuda de Estados Unidos a esos países declarándolos no aptos para beneficiarse de cualquier programa de reducción o perdón de la deuda que mantengan con Estados Unidos. (AMNISTÍA INTERNACIONAL, 2009, p. 9)

Algumas organizações não governamentais efetuavam doações fornecendo auxílio internacional ao povo cubano, desde a dissolução do bloco socialista. As ONG estadunidenses poderiam doar remédios a organizações cubanas, mas somente para fins humanitários. A referida lei criou mecanismos para dificultar os auxílios: “la Ley Torricelli pone como condición que los alimentos, las medicinas y los suministros médicos para fines humanitarios sólo pueden ponerse a disposición de Cuba cuando el gobierno cubano haya cambiado mediante elecciones libres y justas” (Ibid. p. 10). E, além disso, cria outros entraves,

imposibilita a las filiales extranjeras de empresas estadounidenses comerciar con Cuba. Otras disposiciones de esta ley incluyen una prohibición de 180 días de cargar o descargar en territorio estadounidense cualquier nave que haya entrado en Cuba para comerciar con productos o servicios. En un intento de limitar el acceso del gobierno de Cuba a la moneda estadounidense, la Ley Torricelli limita los envíos de remesas monetarias a Cuba, permitiendo únicamente los destinados a financiar el viaje de cubanos a Estados Unidos. (AMNISTÍA INTERNACIONAL, 2009, p.10)

Podemos perceber que, neste período, Cuba encontra-se sob acirrado ataque dos Estados Unidos, que intensificou os meios para tentar derrotar o socialismo cubano. Os navios que aportavam no porto cubano ficavam impedidos de aportarem nos Estados Unidos por seis meses. O governo norte-americano utilizou várias estratégias para eliminar o socialismo de

Cuba, inclusive, privando a população de alimentos que necessitavam ser importados.

O Governo Revolucionário Cubano, na tentativa de superar a crise, adota algumas medidas com o intuito de minimizar as perdas sociais. São elaboradas intervenções para garantir empregos, ao passo que os bens de consumo sofreram um

racionamiento, para tratar de garantizar una distribución equitativa. [...] Se implementan otras medidas como la de brindar mayor apertura al capital extranjero y la creación de un sector emergente de magnitud elevada. En el sector agropecuario se transformaron las granjas estatales en cooperativas de producción agropecuarias (UBPC); se entregaron tierras en usufructo para ciertos cultivos; y se creó el mercado agropecuario. [...] Se legaliza la circulación de la divisa extranjera, se autorizan las remesas, se crean las casas de cambio (CADECA S.A.) y cuentas bancarias en esas monedas, así como el desarrollo de la red de tiendas para su captación por el Estado. Se da mayor espacio para el empleo por cuenta propia. También se produce una reducción de los Ministerios y organismos centrales del Estado. Se reorganizan las empresas estatales [...] Se reestructura el sistema financiero-bancario, con la creación de un Banco Central y la diversificación de las instituciones bancarias y de sus funciones. [...] Se moderniza el sistema de contabilidad, se crea la Oficina Nacional de Auditoría y la Oficina Nacional de la Administración Tributaria. [...] Fue muy importante para todas estas medidas la modificación de la Constitución de la República en 1992, que introdujo cambios en el carácter de la planificación, en el régimen de propiedad y, además, eliminó el monopolio estatal del comercio exterior. (VILLANUEVA, 2009, p. 45/46)

Os Estados Unidos, entretanto, não alcançaram o intento de derrubar o regime socialista cubano, pois a economia da ilha, surpreendentemente, começou a dar sinais de recuperação a partir de 1994, apesar da pressão que sofria, inclusive com ataques biológicos na produção agropecuária (Ibid., 2009). Em 1996, outra lei foi editada pelo Congresso dos Estados Unidos, a Lei Helms-Burton, que tratava de impedir que Cuba mantivesse relações comerciais com quase todos os países, ou seja, uma internacionalização do bloqueio. A lei recebeu o nome de Lei para a Liberdade e a Solidariedade Democrática Cubanas, porém, se caracterizava por ser um conjunto de medidas anticubanas e acentuava ainda mais o bloqueio e exacerbava a já precária condição material do país. Tal lei estabelecia que qualquer empresa estrangeira, mesmo que não fosse de propriedade norte-americana e tampouco estivesse sitiada em solo norte-americano, mas que mantivesse de alguma forma relações comerciais com os Estados Unidos, estava proibida de estabelecer relações comerciais com Cuba, sob risco de sanções e fechamento de relações comerciais com a maior potência econômica do mundo.

De acordo com Navarro e León (2009), a pressão intensa sobre Cuba fez com que as

condições materiais da ilha fossem escassas e incentivou, ainda mais, as fugas em embarcações inadequadas que colocaram em risco a vida de milhares de cubanos. Com isso, foi efetivado um novo acordo migratório entre os dois países, em 1994, que autorizava que a cada ano migrassem para os Estados Unidos 20.000 cubanos com autorização e vistos legais. Com o destaque de que os Estados Unidos, há muitos anos, possuíam uma lei especial somente para os migrantes cubanos, que, ao chegarem ao país, sem importar como, automaticamente lhes era outorgado a condição de refugiado com residência permanente, como forma de estimular a saída da ilha.

Navarro e León (2009) mencionam que, além de tudo isso, as organizações que efetuavam o resgate de cubanos, como a organização *Hermanos al Rescate*, mesmo sendo advertidas de que não deveriam violar o espaço aéreo cubano, continuaram sobrevoando a ilha e, com isso, três aeronaves delas foram derrubadas pelo governo cubano. Após este episódio, o então presidente Bill Clinton solicitou ao Conselho de Segurança da ONU que condenasse Cuba, e suspendeu indefinidamente as viagens que saíam dos Estados Unidos com destino à ilha caribenha.

No entanto, apesar desses graves confrontos e bloqueios, apesar da privação de alimentos e necessidades básicas da população, nesta etapa os resultados econômicos cubanos foram os seguintes:

- A pesar de la mayor caída del PIB de la historia revolucionaria, de alrededor del 35% entre 1989 y 1993, con las medidas internas que se toman a partir de 1993, este se incrementó en 21% entre 1993 y 1999.
- De un déficit del presupuesto del Estado del 33,5% del PIB en 1993, se alcanzó en el año 2000 un déficit del 2,4% del PIB.
- La liquidez acumulada en manos de la población que representó el 73% del PIB en 1993, en 2000 era de menos del 40% del PIB, pero siguió incrementándose en unos pocos depositarios; es decir, se produjo una gran concentración en los ahorros o en depositarios de dinero por parte de la población.
- Aunque disminuyeron los precios en los mercados de libre formación, como en el caso del mercado agropecuario hasta 1996, a partir de ese año se incrementaron en algunos productos, o se mantuvieron en otros.
- Se produce una disminución de la tasa de cambio del dólar desde sesenta pesos en 1994; y se estabiliza entre veintidós y veinticuatro pesos por dólar, beneficiado por la creación de las Casas de Cambio oficiales.
- Se diversifican las fuentes de ingreso en divisa del país, con mayor participación del turismo, de los servicios internacionales de transporte aéreo, y del comercio interno en divisas.
- Se recuperaron exportaciones tradicionales como níquel, pesca, tabaco y ron. (VILLANUEVA, 2009, p. 46)

### 4.3.3 Impactos na educação

No plano social cubano, “se incrementaron los servicios de salud y educación, estos perdieron calidad con respecto a otros períodos y además se incrementaron y afianzaron las desigualdades sociales, a niveles nunca vistos en la etapa revolucionaria” (VILLANUEVA, 2009, p. 46). Os investimentos, contudo, mantiveram-se e Cuba recuperou rapidamente os patamares de qualidade, tanto na educação como na saúde, sendo que na saúde, inclusive, aumentou significativamente a expectativa da vida da população, que ao final da década de 1990 era em média 75 anos, sendo que na década de 1950 era de 57 anos para os homens.

Cabe aqui um destaque, quando mencionamos uma redução na qualidade da educação ofertada, esta redução se traduz em alguns poucos pontos percentuais de variação, ainda assim, índices jamais alcançados por qualquer outro país da América Latina. Conforme dados fornecidos por Figueroa, o número de matrículas oficiais no curso escolar de 1958-1959 era de um total de 938.138 pessoas, distribuídas em todos os níveis e modalidades de ensino, já em 1993 a quantidade de matrículas é de 4.497.900, em uma população de 10.963.000. A autora afirma ainda que

no obstante la aguda crisis por la que há atravesado Cuba en los últimos años, se han mantenido funcionando todas las escuelas, no se han afectado los índices promedio de promoción y no se ha quedado un sólo maestro o profesor sin trabajo. Por supuesto, el proceso inversionista aplicado al sector se ha disminuido al mínimo indispensable y los gastos corrientes han sufrido reducciones. (1997, p. 124)

Neste período havia sido encerrado mais um diagnóstico de uma nova etapa do Plano de Aperfeiçoamento da Educação e, conseqüentemente, foram indicadas novas adequações para se atingir à máxima qualidade do ensino, entre elas a indicação de que deveria haver uma diminuição ainda maior de alunos por classe, mesmo com a grave crise econômica. Em função da crise, houve uma saída de professores para outros segmentos econômicos, basicamente para o setor de turismo. A combinação dos dois fatores, êxodo dos professores já qualificados para outros postos de trabalho e a ampliação das turmas de ensino, fez com que fosse necessária uma qualificação emergencial de professores. Quer dizer, mesmo durante o Período Especial, o aperfeiçoamento da educação não se encerrou e tampouco sofreu uma redução nos investimentos. Foram mantidas as avaliações diagnósticas e prognósticas da educação visando à superação dos problemas que se apresentavam, além da indicação da redução do número de alunos em classe, outro diagnóstico foi que as crianças que

frequentavam os Círculos Infantis apresentavam um melhor desempenho escolar durante os primeiros anos da educação primária. Em função disso, decidiu-se enfrentar o problema daquelas crianças que não frequentavam os Círculos Infantis com a implementação do programa *Educa tu Hijo*, que estava sendo estudado desde meados dos anos 1980 e foi definitivamente colocado em prática no início da década de 1990.

#### **4.3.4 A psicologia educacional em Cuba em tempos de crise econômica**

Após a constatação dos resultados do último diagnóstico, a respeito das diferenças apresentadas no desempenho escolar entre as crianças que frequentavam os Círculos e aquelas que não frequentavam, a psicologia, em conjunto com a pedagogia, necessitava dar uma resposta a questão. Descreveremos, em linhas gerais, o método científico de trabalho desenvolvido pela psicologia em conjunto com outras áreas, para definir uma política educacional a partir do problema identificado.

Conforme relato da Dra. Maria Tereza Burke, que trabalhava desde 1964 no Departamento de Psicologia no MINED, para levantarem as informações necessárias para a elaboração de um diagnóstico, que resultasse em um plano de intervenção, propunha-se a princípio uma ação experimental com um pequeno grupo. Neste caso específico foi escolhido um grupo de uma determinada zona rural, após a escolha, alguns meses antes do início do ano escolar, cada professor da região relacionada, realizou um levantamento de quais alunos ficariam sob seus cuidados no próximo ano escolar. Em seguida, cada professor visitou as famílias de seus futuros educandos e conversou sobre as diferentes maneiras que os pais poderiam auxiliar no desenvolvimento de seus filhos, indicando que este auxílio poderia contribuir com o desempenho da criança durante o ano escolar. Assim, foi feito um pequeno plano para se trabalhar com as famílias nas atividades com suas crianças. Os professores indicavam para as famílias uma série de exercícios e orientações que elas poderiam realizar, do ponto de vista do desenvolvimento da linguagem, da observação da natureza, das relações com a forma, tamanho, da atenção dada à criança, de perguntas que poderiam fazer para estimular determinadas abstrações, tudo acompanhado de uma série de exemplos. Durante três ou quatro meses, uma vez por semana os professores se reuniam com as famílias para proceder com as orientações. Posteriormente, após o início do ano escolar, a equipe da psicologia educacional e dos outros grupos de pesquisadores realizou o acompanhamento destas crianças quando ingressaram no primeiro ano. Fez-se uma pesquisa a respeito do

aproveitamento em classe e concluiu-se que, aqueles que tinham tido essa atenção diferenciada se saíam melhor nas atividades escolares. Posteriormente, se comparou, em uma investigação mais ampla, uma mostra de centenas de crianças de diferentes lugares, que frequentou os Círculos Infantís com um grupo que não frequentou. As crianças foram acompanhadas durante as três primeiras séries do ensino primário e os resultados da pesquisa corroboraram com os resultados anteriores. Sem sombra de dúvidas, aquelas crianças que frequentavam os Círculos Infantís se saíam muito melhor nos primeiros anos de escolarização.

No entanto, como não era possível garantir a escolarização para todas as crianças nessa faixa etária, a partir da experiência de orientação aos pais, criaram materiais de orientação para as famílias no formato de panfletos, iniciando outra etapa. Escolheram grupos determinados e passaram a realizar as orientações aos pais de forma sistemática, sendo que tal ação obteve bons resultados.

Desse modo, em linhas muito gerais, apresentamos o método de estudo e de trabalho do grupo de psicólogos e pedagogos que estavam à frente de entidades de educação, a maioria deles vinculados ao Ministério de Educação. Em 1992, foi criado o programa denominado *Educa a tu Hijo*, pois, à medida que os profissionais investigavam, perceberam que poderiam desenvolver uma política que desse a toda e qualquer criança a possibilidade de ter um bom desempenho escolar a partir de um desenvolvimento adequado, tanto no seio familiar, quanto nos Círculos Infantís. Este programa desde seu início fundamenta-se na psicologia histórico-cultural e na força de desenvolvimento que a educação tem quando se atua na zona proximal de desenvolvimento da criança, conforme mencionamos no capítulo 2. Tal programa contribuiu, significativamente para eliminar, quase que totalmente o fracasso escolar em toda a educação básica em Cuba.

Assim, desde 1983 até 1992,

Se llevan a cabo investigaciones para la conformación de un Programa Social de Atención Educativa “Educa a tu Hijo”, con un carácter intersectorial y comunitario y con la participación decisiva de la familia, cuyo propósito era el de lograr el máximo desarrollo integral posible en los niños y niñas de 0 a 6 años [...] Aplicación del Programa en municipios seleccionados de las provincias La Habana y Granma. Se diseña la estructura de apoyo al programa, el sistema de capacitación, los materiales a utilizar, las comunidades comienzan a involucrarse y a tomar responsabilidades. Se realizan evaluaciones que permiten medir su impacto. [...] A partir de estos resultados y de los estudios preliminares, comienza la implementación a nivel nacional acompañada de un proceso de monitoreo permanente. (MINED/UNICEF/CELEP, 2012, p. 13 e 15)

O grupo que estava à frente da psicologia no MINED, alguns membros desde a década de 1960, podem traduzir as contribuições que a psicologia trouxe para o resultado educacional alcançado até o ano 1999. A despeito de todas as privações que os Estados Unidos e seus aliados possam ter infringido a Cuba, nenhuma delas afetou a busca pela qualidade da educação a ponto de abalar, de fato, as condições atingidas na ilha. Dra. Maria Tereza, em entrevista, sintetiza de maneira bastante clara qual foi a contribuição do enfoque histórico-cultural. Desde o momento do Congresso Nacional de Educação e Cultura realizado em 1971. Ela explica:

[...] en esa época, en los años setenta y pico, cuando ya se percebe y el gobierno hace todas las decisiones para hacer un cambio que es el Perfeccionamiento, nosotros teníamos tareas dentro de ese perfeccionamiento. Y tareas que iban a ser para avanzar el ejercicio pedagógico del maestro, pero más atendiendo a las características del desarrollo de los niños. Y con una concepción educacional que desterró el fatalismo. Desterró el “éstos pueden, éstos no pueden”, o de que “éstos llegarán y éstos no llegarán” y se abrió la verdadera comprensión de que al ser humano es posible educarlo, es posible llevarlo en condiciones de educación propicia a desarrollarse al máximo, independientemente de otros elementos como raza, género, etc. Entonces eso nos llevó también a trabajar con miras a que otras personas, otros maestros, asumieran esta profesión con una mirada siempre optimista, de que sí podemos, pero a la vez comprendiendo que no podíamos seguir viendo el trabajo en la dirección de que el maestro es el que da y el alumno es el que recibe. No el alumno es el que se desarrolla bajo nuestra educación, bajo nuestra estimulación, pero que es un alumno en un contexto de vida. Que no vive, que convive en un medio familiar y en un medio social, micro de su comunidad, pero que está reflejando toda una serie de situaciones que afectan a su familia y como es natural lo afectan a él también. Entonces ver a ese niño que es una muestra de ese contexto, de condiciones de vida, nos hizo siempre pensar que había que trabajar con ese niño y a través del niño llegar a su familia.

Nesta síntese, podemos compreender exatamente qual foi a contribuição da psicologia à educação cubana, ao assumir a compreensão de que a educação, em seu sentido mais amplo, é que promove o desenvolvimento humano. Tal perspectiva possibilitou que o coletivo de profissionais cubanos da psicologia da educação, que estavam diretamente envolvidos com o trabalho revolucionário de formação de um novo homem, não tivesse limites. Buscando investigar e diagnosticar um número percentual cada vez mais baixo dos que não conseguiam atingir bons níveis educacionais. Ao final da década de 1990, apesar de todas as dificuldades, Cuba praticamente elimina o fracasso escolar, bem como os chamados problemas de aprendizagem, e aqueles alunos que apresentam problemas no processo educacional, um índice próximo de 1%, são encaminhados para os *Centros de Diagnóstico y*

*Orientación* de cada município, onde as equipes técnicas multidisciplinares (em que a psicologia também se faz presente) realizam um diagnóstico do processo histórico para criar um prognóstico e trabalhar junto escola e família, o mais cedo possível, para contornar e ou evitar uma possível defasagem futura, em função de algum processo educacional inadequado. Cuba efetivamente implementou a perspectiva da prevenção. Criar condições educacionais ótimas na sociedade e na escola para, conseqüentemente, obter um ótimo desenvolvimento humano - essa é a premissa decorrente do enfoque histórico-cultural mais respeitada em Cuba no período estudado.

Cabe destacarmos aqui que, segundo Arias (2005), há mais de dez anos analisa-as que o enfoque histórico-cultural se inseriu na cultura cubana e frutificou, em função de que, de certa forma, a concepção filosófica, pedagógica e psicológica dos pensadores cubanos do século XIX já defendiam a educação como a via essencial para formar e desenvolver a consciência, isso fundamentou a luta pela liberdade e independência da Espanha, portanto tais concepções estavam ajustadas ao enfoque histórico-cultural que nos explicita que somente uma boa educação, uma educação de qualidade, integral e plena é que arrasta e promove o melhor desenvolvimento humano. Arias destaca ainda que,

todo pensamiento martiano que sintetiza el de Augustín Caballero, Félix Varela y Luz y Caballero, es un producto de las ideas y el pensamiento de nuestros primeros filósofos y educadores y há sido fuente fundamental para la construcción del pensamiento y el quehacer de los cubanos, que de una u otra manera influyen sobre nuestra forma de pensar y hacer, también a hora. Todo eso se encuentra, en outro pensador que es nuestro primero psicólogo y también educador y pedagogo, Enrique José Varona. [...] Creo que por todo esto las ideas, hipótesis y problemas contenidos en el Enfoque Histórico Cultural se insertan en nuestro tronco cultural propio y seguimos entonces promoviendo el desarrollo de nuestra propia identidad científica y social cultural. (2005, p. 270)

Assim, o caráter coletivo da produção científica é outro aspecto fundamental. A obra educacional realizada em Cuba é reconhecidamente de muitas e muitas mãos, conforme afirma Dra. Maria Tereza:

nosotros teníamos mucha convicción, y yo creo, ahora, no sé si será falta de modestia, pero en este grupo de personas que coincidimos historicamente, había una integridad profesional y de respeto al prójimo. Porque no habían rivalidades por cargos ni rivalidades “porque soy más que tú”. No, no, no! Habían discusiones de trabajo. Yo me acuerdo que esto de la publicación fue dispendioso, le dimos vueltas, bueno, o sea, había una análisis desprovisto de otro interés que no fuera lo más honesto posible, el conocimiento que se iba a dejar. Como iba a quedar. Salía una cosa madura!



Osiris sintetiza em uma fala de sua entrevista como é vista a relação entre pedagogia e psicologia para os professores cubanos: “En la pedagogía tú aplicas la metodología, pero tú tienes que conocer al hombre, eso es fundamental”, conhecimento que cabe à psicologia. Nesta direção, os planos de estudos universitários para a psicologia educacional afirmam que o trabalho nesta área deve estar,

muy integrado a los pedagogos, maestros, medicos, trabajadores sociales, escolares, con el objetivo de lograr la óptima educación de las presentes y futuras generaciones.

Los psicólogos participan, entre otras, en las siguientes direcciones de trabajo:  
- elaboración de estrategias educativas, estructuración de planes y programas de estudio, libros de texto, de consulta y orientaciones metodológicas a maestros y profesores.

- estudios y diagnóstico de los escolares en sus diferentes niveles y tipo de educación con el objetivo de lograr ejercer una adecuada influencia pedagógica y psicológica.

- orientación escolar en el círculo infantil y la familia. El trabajo educativo e reeducativo, estimulación del desarrollo, la corrección y compensación de las dificultades en el proceso de formación.

- formación y recalificación del personal docente.

- la investigación y la búsqueda de nuevos sistemas de contenido, métodos, técnicas y procedimientos para promover el desarrollo y su diagnóstico. (VALDÉZ, s/d, p. 118/119)

Em suma, em Cuba a convocação feita para a psicologia de contribuir com a educação cubana se deu a partir da Revolução. Nessa época, a equipe de psicologia já ocupava um lugar no Ministério de Educação, mas, aos poucos, fundamentada no método dialético marxista-leninista e com o objetivo de se forjar um homem novo, suas contribuições tornaram-se imprescindíveis. A psicologia cubana colocou sob o crivo da crítica as teorias hegemônicas da época e, cada vez mais, aproximou-se dos autores que procuravam explicar o psiquismo a partir das bases materiais da existência humana, utilizando os conhecimentos de Marx, Lênin, Caballero, Varela, Luz y Caballero, Martí e, mais particularmente, da psicologia científica soviética: Rubisntein, Vigotsky, Leontiev, Lúria, Venguer, Mujina, Davidov entre outros. Foram postas de lado as demandas e as necessidades do capitalismo. Forjaram outra escola que pudesse formar o novo homem para uma sociedade socialista e comunitária. Assim, a psicologia cubana, *pari passu* com a pedagogia e outras ciências da educação, contribuiu para alcançar a almejada qualidade indicada nos idos anos de 1971, quando teve início o Plano de Aperfeiçoamento da Educação.

Neste capítulo, procuramos descrever em linhas gerais os processos históricos

vividos em Cuba que permitem compreender o desenvolvimento das políticas educacionais que resultaram na qualidade da educação ofertada, bem como a relação com a psicologia. No próximo capítulo, desenvolveremos uma análise comparada de Brasil e Cuba, observando os principais fatos históricos de cada país, relacionando política, economia, educação e psicologia.

## **Capítulo 5**

### **Análise Comparada**

Nos capítulos 3 e 4, discorremos sobre os condicionantes históricos mais relevantes nas políticas públicas educacionais de Cuba e Brasil, entre as décadas de 1960 e 1990, e, além disso, procuramos demonstrar qual a articulação com a psicologia na elaboração dessas políticas e orientações nacionais. Neste capítulo, realizaremos uma análise comparativa entre os dois países. Para efeitos de análise, dividimos esse capítulo em duas partes. A primeira discute os aspectos ligados à forma da constituição histórica da sociedade cubana e brasileira, a segunda procura discorrer sobre os aspectos ligados especificamente às políticas públicas educacionais e sua relação com a psicologia.

#### **5. 1 Condicionantes da educação pública: o papel do Estado e dos movimentos sociais**

Brasil e Cuba são dois países latino-americanos que, por razões históricas, desenvolveram modelos diferentes de organização de sociedade. Decidimos contemplar aqui alguns aspectos históricos referentes aos processos de independência de cada país para podermos compreender melhor a constituição cultural da identidade de um e de outro. Cuba, quando realizou a Revolução, fê-lo com amplo apoio popular, ao passo que o Brasil, desde sua independência e transformação em República, em função de condicionantes concretos, políticos e geográfico, jamais teve um maciço empenho e mobilização da grande massa populacional. Isso significa que, de certo modo, já de partida a construção do Estado brasileiro e cubano foi extremamente diferente, dadas as especificidades históricas de cada país. Tendo isso em vista, iniciaremos discutindo a construção do Estado em ambas as sociedades, porque, como Ianni, entendemos que a “análise do Estado é uma forma de conhecer a sociedade” (2004, p. 7).

Nesse sentido, para compreendermos a configuração das sociedades cubana e brasileira, analisaremos os processos históricos que levaram os dois países à sua independência da Espanha e de Portugal, respectivamente, pois aí já estão presentes certas características que marcaram profundamente o desenrolar histórico de cada país.

Cuba passou por duas guerras para chegar à independência, a Guerra dos Dez anos (1876-1886) e a Guerra de 95 (1895-1898). A segunda guerra, que foi vitoriosa contra a

Espanha, contou com apoio dos Estados Unidos que, após a derrota espanhola, assinaram o Tratado de Paz com os espanhóis, sem a presença dos representantes cubanos. Dessa forma, a soberania sobre Cuba passou da Espanha para os Estados Unidos. Um domínio que só acaba em 1959 com a Revolução.<sup>51</sup> O General Máximo Gomez que conduziu os cubanos na guerra declarou que eles terminaram a guerra “nem livres, nem independentes”. No entanto, líderes que participaram da luta pela independência, como José Martí, entre outros, são lembrados com orgulho pelo povo cubano e deixaram um legado escrito sobre os ideais de liberdade, nacionalismo e de organização do Estado. Cabe salientar que Martí, fundador do Partido Revolucionário Cubano, sempre destacava veementemente o papel da educação para a emancipação do povo cubano, sem distinção. Seu princípio “ser culto para ser livre” e tantos outros, meio século depois, deram sustentação para organizar uma sociedade revolucionária na década de 1950.

No Brasil, a independência da colônia ocorreu sem envolvimento popular. De acordo com Viotti (1999), os movimentos antes da independência sempre tiveram um caráter bastante regionalizado e apresentavam inúmeros problemas com as enormes distâncias geográficas, e a elite letrada era extremamente distante da população de escravos, negros, mulatos livres ou alforriados, e, mais que isso, tinha muito receio de um levante popular liderado pelas grandes massas. Havia uma incoerência nos

discursos afirmando a soberania do povo, pregando a igualdade e a liberdade como direitos inalienáveis e imprescritíveis do homem, quando na realidade se pretendia manter escravizada boa parte da população. Calculava-se que, no Maranhão, mais de 60% da população era composta de escravos. Nas demais províncias a percentagem média oscilava de 30 a 40%, alcançando nalgumas zonas rurais mais de 70%. A principal fraqueza dos movimentos revolucionários ocorridos antes da Independência residia no profundo receio que os líderes dos movimentos experimentavam em relação às massas. (VIOTTI, 1982, p. 24)

Assim, as negociações pela independência passaram longe da busca dos ideais de igualdade e liberdade, e a “anuência de Portugal à Independência só foi obtida depois que o Brasil concordou em assumir a dívida de dois milhões de libras esterlinas de um empréstimo feito por Portugal em Londres. Independente de Portugal, o país passou à tutela britânica” (VIOTTI, 1982, p. 44). O domínio dos proprietários de terras e a escravidão da colônia se mantiveram após a independência, para

<sup>51</sup> Cf. <[http://www.ecured.cu/Historia\\_de\\_Cuba](http://www.ecured.cu/Historia_de_Cuba)>

estes homens, educados à europeia, representantes das categorias dominantes, a propriedade, a liberdade, a segurança garantidas pela constituição eram reais. Não lhes importava se a maioria da nação se constituía de uma massa humana para a qual os preceitos constitucionais não tinham a menor eficácia. Afirmava-se a liberdade e a igualdade de todos perante a lei, mas a maioria da população permanecia escrava. Garantia-se o direito de propriedade, mas 19/20 da população, segundo calculava Tollenare, quando não era escrava, compunha-se de moradores vivendo nas fazendas em terras alheias, podendo ser mandados embora a qualquer hora. Garantia-se a segurança individual, mas podia-se matar impunemente um homem. Afirmava-se a liberdade de pensamento e de expressão, mas não foram raros os que como Davi Pamplona ou Líbero Badaró pagaram caro por ela. Enquanto o texto da lei garantia a independência da justiça, ela se transformava num instrumento dos grandes proprietários. Aboliam-se as torturas, mas, nas senzalas, os troncos, os anjinhos, os açoites, as gargalheiras, continuavam a ser usadas, e o senhor era o supremo juiz decidindo da vida e da morte de seus homens. (VIOTTI, 1982, p. 45)

A história nos mostra que a colonização deixou uma herança de exploração e escravismo, pois a elite brasileira ligada a Portugal, que controlava as províncias, não tinha preocupação com o desenvolvimento e a independência da nação para além dos interesses mercantis, tampouco almejava incorporar à sociedade indígenas e os negros escravizados, pois estes últimos estavam associados aos ganhos mercantis, eram vistos apenas como meio para o acúmulo da riqueza. Para a elite, a emancipação política era para garantir a ordem estabelecida,

cujo único objetivo era romper o sistema colonial no que ele significava de restrição à liberdade de comércio e à autonomia administrativa, não ultrapassaria seus próprios limites. A ordem econômica seria preservada, e a escravidão mantida. A nação independente continuaria subordinada à economia colonial, passando do domínio português à tutela britânica. A fachada liberal construída pela elite europeizada ocultava a miséria e escravidão da maioria dos habitantes do país. A ausência de uma classe propriamente revolucionária, as distâncias e os antagonismos que separavam o povo dos chefes revolucionários, a liderança do movimento da Independência pelas categorias dominantes, ligadas a terra, aos negócios e altos cargos, garantiram a sobrevivência da estrutura colonial de produção. (VIOTTI, 1982, p. 46)

Após a independência, em 1822, não se alterou a estrutura colonial de produção e mantiveram-se nas décadas seguintes as formas de dominação no país e, em algumas regiões, até mesmo após a passagem para a República. Destacando que ao mudar de Monarquia a República não houve participação popular. Embora no início do movimento pela República,

por um determinado período, a discussão política ganhou os espaços públicos. Viotti afirma que

pela primeira vez a política saía dos conchavos familiares para a praça pública. [...] Apesar dessas tentativas de mobilização popular, a República se faria como a Independência se fizera – sem a colaboração das massas. O novo regime resultaria de um golpe militar. Nos meios republicanos, a estratégia conspiratória prevaleceu sobre a estratégia revolucionária. O Exército apareceu aos olhos das novas elites como o instrumento ideal para derrubar a Monarquia e instituir um novo regime que as colocasse no poder. Desde a Guerra do Paraguai, setores do Exército se indisputaram com o sistema monárquico. Convencidos de que os políticos civis eram corruptos, entenderam que cabia aos militares uma missão regeneradora, de salvação nacional. Nada mais natural, pois, do que a aliança entre esses setores militares e os republicanos, aliança que culminou na derrubada da Monarquia. (1999, p. 15)

Isso não significa, porém, que o Brasil tenha um povo que não se preocupa com as questões mais amplas referentes ao país e à política, haja vista as revoltas nativistas registradas em vários pontos do país que não são comumente contadas na historiografia oficial, mas significa que, desde há muito tempo, o Brasil tem uma elite colonial que construiu a nação assentada no escravismo, na miséria e na desigualdade. Nunca a educação foi destacada como fundamental para a emancipação do povo brasileiro, como o fez José Martí em Cuba. No Brasil, não houve o desenho de uma sociedade livre e igualitária no processo da independência ou na transformação do Império em República. Acreditamos que o conhecimento desse diferencial histórico entre os países pesquisados é fundamental para que se compreenda a construção da identidade das duas nações. Para os cubanos, o peso da história revolucionária, da luta pela sua independência (haja vista que foi uma das mais tardias e difíceis da América Latina), de seus líderes revolucionários, reverenciados e reconhecidos pelas massas, faz com que o passado seja compreendido e sentido com orgulho permanente; não há cubano adulto que não saiba explicar de onde vem sua cultura de tradição revolucionária e de luta pela autodeterminação nacional.

Isto posto, retomamos o Estado brasileiro da segunda metade do século XX, que tem uma influência muito forte da concepção liberal norte-americana de Estado, resultante dos acordos de cooperação técnica assinados a partir da Aliança para o Progresso. É um Estado que se baseia nos “direitos individuais e na ação do Estado de acordo com o ‘bem comum’” (CARNOY, 2013, p. 24). Um Estado em uma sociedade desigual como a brasileira, que existe para preservar a ordem onde as desigualdades são bastante acentuadas, implica em naturalizar as diferenças e as desigualdades, em impedir que uma parcela da população se emancipe e

ameace o controle e o domínio dos grupos econômicos e políticos que controlam o país. Confunde-se o Estado com figuras públicas, confunde-se o direito com privilégio, agraciamento e caridade (filantropia). Como a concepção do Estado assumida é uma concepção liberal, isso implica que os indivíduos são *exclusivamente* responsáveis pelas escolhas que fazem. Neste caso, cabe somente ao Estado “dar oportunidades” para aqueles que querem aproveitá-las. Desse modo, é como se o Estado brasileiro tivesse obrigação parcial com a sua população, uma vez que se considera *natural* haver pobres e ricos. É como se o país não possuísse uma história social, econômica e cultural que criou profundas desigualdades sociais; é como se o país possuísse uma “história natural” da pobreza e de privilégios. Em função disso, o Estado não se ocupa, por exemplo, com as altas taxas de analfabetismo da população, entre tantos outros problemas sociais.

Por sua vez, o Estado cubano revolucionário parte do princípio de que as condições materiais de uma sociedade são a base de uma estrutura social e da consciência humana. A forma do Estado emerge das relações de produção. De acordo com Carnoy, na concepção marxista, é impossível separar a interação humana da interação da sociedade: “a consciência humana que guia e até mesmo determina essas relações individuais é o produto das condições materiais – o modo pelo qual as coisas são produzidas, distribuídas e consumidas” (2013, p. 68). O governo cubano, partindo deste princípio, tratou de realizar as mudanças estruturais a partir de um Estado que intervia diretamente na organização e na produção das condições materiais. Depositou a possibilidade de uma nova sociedade e da promoção de um novo homem na capacidade do Estado proporcionar uma educação de elevada qualidade e de regular as relações de trabalho, aspectos compreendidos como fundamentais para o processo de humanização. O coletivo é tomado como essencial em detrimento aos interesses individuais, o trabalho é visto como necessário ao desenvolvimento e sua recompensa se dá em outro nível que não o das recompensas materiais, mas sim no âmbito do pertencimento coletivo e da manutenção do bem comum, enquanto realização individual que ajuda a promover, de fato, o bem-estar da sociedade.

O Brasil tem um modo de produção capitalista que determina suas diferenças estruturais em relação a Cuba. Conforme Fernandes “o capitalismo não é apenas uma realidade econômica. Ele é também, e acima de tudo, uma complexa realidade sociocultural, em cuja formação e evolução histórica concorreram vários fatores extra-econômicos (do direito, do Estado nacional, à filosofia, à religião, à ciência e à tecnologia)” (2008, p. 23). A economia brasileira é regulada pelo mercado, seja ele voltado ao capital nacional ou internacional, em Cuba, o modo de produção é socialista, logo, a economia é planificada

centralmente. Em ambos os países o Estado exerce um papel importante neste controle. No entanto, no Brasil, o controle beneficia prioritariamente o capital e, em Cuba, o controle estatal é para garantir que haja uma distribuição equitativa, para suprir as necessidades da sociedade como um todo, e garantir o acesso individual aos bens materiais. Portanto, a economia interfere nas definições das políticas educacionais das duas nações. No Brasil, em função da política econômica, a educação pública e as demais políticas sociais são colocadas em segundo plano, a legislação permite que a educação possa ser uma mercadoria nas mãos da iniciativa privada. Em Cuba, a política econômica também interfere na educação, mas de maneira a garantir a oferta de uma educação plena para o desenvolvimento da sociedade, destacando que os salários pagos pelos diferentes trabalhos são muito próximos e, de modo geral, não há, no período estudado, a percepção de que um tipo de trabalho seja melhor ou pior que outro, mas que todos são necessários, pois todos estão articulados para a formação de uma sociedade justa e igualitária, em que a educação deve ser ministrada, antes de tudo, para a formação integral do ser humano, ou seja, a educação não está voltada para o mercado de trabalho.

Outro ponto importante a ser destacado é à forma da representatividade política. Em Cuba, a despeito de denúncias quanto ao autoritarismo do governo, a forma de organização social pela representação política é bastante presente. Tal sistema político não há em nenhum país do mundo. Os cubanos elegem seus representantes diretamente,<sup>52</sup> ao contrário de outros países em que o partido apresenta os candidatos, eles são escolhidos diretamente pelo povo. A divisão da estrutura legislativa e executiva cubana abrangem as Assembleias Municipais e Estaduais com as eleições realizadas a cada dois anos e meio, cujos candidatos são escolhidos pela Circunscrição do Poder Popular, que se caracteriza por ser a célula base das discussões e das escolhas, sempre coordenado por um delegado também eleito (responsável pela Circunscrição).<sup>53</sup> O ponto condenável na estrutura representativa cubana é que o presidente, o vice-presidente, o secretário e os demais membros do Conselho de Estado são eleitos pelos deputados da Assembleia Nacional. Para esses cargos não há voto direto. Entre 1959 e 1976 não houve eleições; o poder ficou nas mãos do Primeiro Ministro Fidel Castro e do Conselho de Ministros, o presidente neste período foi Osvaldo Dorticós. Apesar de não haver pleitos, muitas leis foram consultadas e aprovadas por referendo popular durante esses anos, pois

---

<sup>52</sup> Cf. Guía Mínima de las elecciones em Cuba <<http://elecciones.discovercubaus.com/>>

<sup>53</sup> Em cada Circunscrição ocorre a mediação, feita pelo delegado, entre o povo, a Assembleia e o poder executivo municipal, durante todo o tempo dos mandatos, que podem ser interrompidos se os representantes não cumprirem as tarefas a contento. As eleições gerais, a cada cinco anos, abrangem os delegados as Assembleias Estaduais e os deputados da Assembleia Nacional (que só são eleitos se alcançam 50% dos votos válidos).



contavam com o forte apoio dos Comitês em Defesa da Revolução, da Federação de Mulheres Cubanas, da União de Jovens Socialistas e da Central de Trabalhadores de Cuba, representações que em todos os níveis, desde a elaboração das políticas e formulação de leis até, posteriormente, a composição das comissões eleitorais, acompanharam *pari passu* a construção do Estado cubano, que pode ser reconhecido nesse período como efetivamente um Estado governado pelos trabalhadores e para os trabalhadores.<sup>54</sup>

No sistema brasileiro, presidente, governadores estaduais e do Distrito Federal, prefeitos municipais, deputados federais, deputados estaduais e os vereadores municipais são eleitos por voto direto. As eleições para presidente, governador, prefeito e senador seguem o sistema majoritário. Geralmente, é eleito o candidato que receber a maioria absoluta dos votos válidos (mais da metade dos votos apurados, excluídos os votos em branco e os nulos). Se nenhum candidato atingir o número na primeira votação, realiza-se um segundo turno entre os dois mais votados (na eleição de prefeitos de municípios com menos de 200 mil eleitores, exige-se apenas a maioria relativa dos votos, o maior número dos votos apurados, e não há segundo turno). No caso de deputados federais, estaduais e vereadores, o sistema utilizado hoje é o proporcional com lista aberta. É possível votar tanto no candidato como na legenda. Na apuração, deve-se contabilizar o total de votos obtidos por cada partido, somando os votos de legenda e os votos dos candidatos dessa legenda. As vagas são distribuídas de forma

---

<sup>54</sup> Ao estudar o sistema político vigente em Cuba, é necessário lembrar que seus antecedentes remontam ao ano de 1869, quando o povo da pequena ilha caribenha lutava de armas na mão pela independência do jugo colonial espanhol. Seus representantes se reuniram na parte do território já liberado e constituíram a Assembleia Legislativa, que aprovou a primeira Constituição da República de Cuba em armas. Era assim estabelecida a igualdade de todos os cidadãos perante a lei e abolida a escravidão até então existente. Essa primeira Assembleia Constituinte elegeu o Parlamento cubano daquela época e também, de forma democrática, seu Presidente, assim como o Presidente da República de Cuba em armas, designando ainda o Chefe do Exército que levaria adiante a luta pela independência. Cuba socialista reconheceu a importância de tal herança e, inspirada também nos ensinamentos do grande pensador e líder revolucionário José Martí, chegou a criar um sistema político que constitui um Sistema de Poder Popular único, autóctone, que não é cópia de nenhum outro. Em Cuba não existem os chamados três poderes (executivo, legislativo e judiciário), característicos do sistema político burguês. Há um só poder – o poder popular. Como o povo exerce o poder? Segundo a Constituição, o povo o exerce quando aprova a Constituição e elege seus representantes e, em outros momentos, mediante as Assembleias do Poder Popular e outros órgãos que são eleitos por estas Assembleias, como é o caso do Conselho de Estado, órgão da Assembleia Nacional. Portanto, o poder popular é único e exercido através das Assembleias do Poder Popular. Outro elemento importante do sistema político cubano é a existência, de acordo com a Constituição, de um único partido – o Partido Comunista. Não se trata de um partido eleitoral, e por isso não participa do processo eleitoral, designando ou propondo candidatos ou realizando campanha a favor de determinados candidatos. Seguindo o caminho apontado por José Martí, fundador do Partido Revolucionário Cubano - partido único como única via para conquistar a unidade de todo o povo na luta pela independência e a soberania do país, e também na luta por justiça social -, o Partido Comunista de Cuba se diferencia do conceito clássico de partidos políticos; além de não ser um partido eleitoral, é o partido dirigente da sociedade, cujas funções e cujo papel são reconhecidos pela imensa maioria do povo. A definição do seu papel está inscrita na Constituição, aprovada em referendo público, mediante voto livre, direto e secreto de 97,7% da população. Anita Prestes, O sistema político em Cuba: uma democracia autêntica, publicado em 14/05/2013 na Revista Brasil Fato. Texto completo disponível em: <<http://antigo.brasildefato.com.br/node/12087>>. Acesso em 10 Ago. 2016.

proporcional aos votos totais obtidos por cada partido. A partir daí, os partidos preenchem suas vagas conquistadas com seus candidatos com maior votação. É por isso que um candidato com muitos votos ajuda a eleger candidatos de sua legenda ou coligação que tenham obtido menos votos.<sup>55</sup> A Ditadura Militar de 1964 impediu o voto direto para presidente da República e representantes de outros cargos majoritários, como governadores, senadores, prefeitos das capitais e cidades consideradas estratégicas. Com a redemocratização, em 1989 as eleições voltam a ser diretas em todos os níveis.<sup>56</sup>

Essa diferença de formas de escolhas dos representantes faz com quem em Cuba, embora não tenha a eleição direta para a presidência da república, a população tem acesso ao representante eleito e acompanha sua atuação, que se não estiver conforme o exigido, os mesmos eleitores, podem destituí-lo do cargo. Já no Brasil, isso não ocorre por voto direto, somente pelo poder Legislativo ou Judiciário. Tais diferenças das formas de representação implicam em práticas políticas distintas: no Brasil o distanciamento popular dos candidatos eleitos faz com que a grande massa da população não tenha a menor informação e controle dos atos do legislativo e do executivo, enquanto em Cuba as práticas políticas favorecem a efetiva participação popular.

Em relação aos movimentos sociais organizados e a forma de participação nas ações governamentais, encontramos sensíveis diferenças nos dois países no período estudado. No Brasil, em função da Ditadura Militar, os movimentos sociais foram silenciados por muito tempo e, muitos deles, foram considerados perigosos à nação, por serem tomados como uma ameaça de comunismo no país. Já em Cuba, os movimentos sociais organizados fizeram parte da construção das principais agendas da sociedade revolucionária, reconhecidos como uma forma organizada de participação e também de mobilização popular.

---

<sup>55</sup> Informação retirada do site da Empresa Brasileira de Comunicações (EBC). Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/politica/2013/07/como-funciona-o-sistema-eleitoral-brasileiro>>. Acesso em: 25 Jul. 2016.

<sup>56</sup> O voto direto para presidente e vice-presidente apareceu pela primeira vez na Constituição Republicana de 1891. Prudente de Moraes foi o primeiro a ser eleito dessa forma. O período da República Velha, que vai do final do Império até a Revolução de 1930, foi marcado por eleições ilegítimas. As fraudes e o voto de cabresto eram muito comuns, com os detentores do poder econômico e político manipulando os resultados das urnas. Em uma eleição desse período, ocorrida no Rio de Janeiro, tantos eleitores votaram duas vezes que foi preciso empossar dois governadores e duas Assembleias Legislativas. Para o cientista político Jairo Nicolau, autor de um livro sobre a história do voto, a República representou um retrocesso em relação ao Império, em razão da prática do voto de cabresto. "As eleições deixaram de ter relevância para a população, eram simplesmente uma forma de legitimar as elites políticas estaduais. Elas passaram a ser fraudadas descaradamente, de uma maneira muito mais intensa do que no Império. Dessa época vêm as famosas eleições a bico de pena: um dia antes da eleição, o presidente da Mesa preenchia a ata dizendo quantas pessoas a tinham assinado, fraudando a assinatura das pessoas que compareciam", narra. Informação disponível no site da Câmara Federal: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/93439-CONHECA-A-HISTORIA-DO-VOTO-NO-BRASIL.html>>. Acesso em 25 Jul. 2016

Outro ponto importante no que se refere ao Estado cubano e brasileiro é a diferença acentuada nas atividades econômicas dos dois países. Em Cuba, no período estudado, praticamente são inexistentes as relações privadas de produção, somente após o Período Especial, na década de 1990, quando se inicia a abertura econômica é que encontraremos algumas empresas de turismo, inclusive internacionais, em economia mista em que o governo detém o maior controle. Durante as primeiras décadas, todos os empregos estavam nas mãos do Estado, sendo que, os salários não apresentam uma variação significativa entre os mais altos e os mais baixos. Todos os cidadãos têm acesso a uma quantia de alimentos básicos fornecidos pelo governo, além de acesso à saúde, à educação, à moradia e aos bens culturais. Após a abertura econômica, porém, esse quadro mudou e algumas pessoas passaram a desenvolver atividades privadas, geralmente voltadas ao turismo, setor de alimentação e transporte (táxis), e mesmo os que trabalhavam nos setores estatais mais ligados ao turismo também acabavam tendo uma renda maior, o que causou nos anos finais do século XX, algo que não se observava em Cuba há décadas, algumas pessoas passaram a apresentar, consideravelmente, melhores condições materiais que outras. Em função do embargo estadunidense logo após a Revolução, a economia cubana se voltou totalmente para os países do bloco soviético e, até a dissolução do bloco, permaneceu equilibrada. Vale destacar o prejuízo incalculável da ação do embargo dos Estados Unidos ao comércio com Cuba e posteriormente, no Período Especial, após o fim do apoio soviético, proibindo que aqueles que comercializassem ou tivessem alguma matéria prima confeccionada nos Estados Unidos também estivessem impedidos de estabelecer relações comerciais com a ilha, bem como os navios que após aportar em algum porto cubano permaneceriam seis meses proibidos de aportar em portos norte-americanos. Isso causou um grave prejuízo material em todos os níveis, mas, por outro lado, a despeito de todos os sacrifícios, o acesso aos bens sociais foi mantido, e o país, ainda assim, saiu fortalecido deste período de fome, restrição energética e paralisação da economia. Haja vista que a educação continuou a avançar nesse período, inclusive com a implantação do novo programa *Educa a Tu Hijo* e a redução de alunos por turma, além das conquistas na área da saúde, que se expressam no aumento da expectativa de vida da população, que alcançou uma das médias mais altas da América Latina.

No Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, embora o país tivesse profundas desigualdades sociais, entre elas desigualdades salariais, havia uma economia que crescia alinhada aos acordos internacionais e sob os auspícios dos Estados Unidos. Salientando que, inicialmente, havia no país um apelo nacionalista bastante forte, que mesmo grupos conservadores se opunham à intervenção direta indiscriminada dos Estados Unidos. Após a

década de 1980, pouco a pouco a resistência vai esmorecendo e termina-se a década permitindo que o neoliberalismo avance sem restrições, com todas as agruras que derivaram de tal abertura, como o aumento da pobreza e da miséria no país, acentuando os já altos níveis de desigualdade. Os processos de desenvolvimento atrelados às condições do Brasil, enquanto uma sociedade subdesenvolvida que possui uma economia de mercado capitalista dependente,

encarnam uma situação específica, que só pode ser caracterizada através de uma economia de mercado capitalista, duplamente polarizada, destituída de auto-suficiência e possuidora no máximo de uma autonomia limitada. [...] Trata-se de uma economia de mercado capitalista constituída para operar, estrutural e dinamicamente: como uma entidade especializada, no nível da integração do mercado capitalista mundial; como uma entidade subsidiária e dependente, no nível das aplicações reprodutivas do excedente econômico das sociedades desenvolvidas; e como uma entidade tributária, no nível do ciclo de apropriação capitalista internacional, no qual ela aparece como uma fonte de incrementação ou de multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas. (FERNANDES, 2008, p.36/37)

Cuba, com a Revolução de 1959, rompeu com o imperialismo e privilegiou as soluções próprias para seus problemas, isso fez com que sua soberania fosse conquistada definitivamente. Embora possamos ter críticas a algumas estratégias tomadas pelo Estado cubano, não se pode negar que agiu durante o período investigado para garantir o desenvolvimento pleno dos cidadãos e a distribuição equitativa dos bens materiais e culturais. E no Brasil, as elites e o governo, ao permitirem as interferências dos organismos internacionais articulados ao capital internacional, autorizaram que se acentuassem as desigualdades sociais e dependência econômica do país. Sendo que nenhum dos governos que se sucederam no comando do país governou, de fato, para a maioria dos trabalhadores ou para as grandes massas.

## **5.2 O Estado e as políticas educacionais**

Antes de iniciarmos a análise deste tópico, queremos destacar alguns pontos importantes. Em primeiro lugar, partimos dos seguintes princípios, inspirados em Florestan Fernandes: a sociedade e as políticas educacionais são uma totalidade, a educação promove o desenvolvimento do ser humano, os seres humanos é que determinam a função social da

educação.<sup>57</sup> De certo modo, podemos afirmar que, ao definirmos a educação, estamos definindo que tipo de ser humano pretendemos formar.

Nesse sentido, estudarmos somente técnicas e modelos educacionais, sem nos aprofundarmos nos processos sociais e históricos que envolvem as sociedades cujos modelos educacionais queremos compreender, torna-se uma tarefa inócua. Em função disso é que essa pesquisa não buscou compreender a educação brasileira e cubana isoladamente da sua formação histórica e social:

a importância da educação como técnica social e as funções que ela chega a desempenhar na formação da personalidade dependem estreitamente do modo pelo qual os homens entendem socialmente, por causa de suas concepções de mundo e das suas condições de existência, as relações que devem se estabelecer entre a educação e a vida humana. (FERNANDES, 1966, p.71)

A educação, portanto, promove o desenvolvimento intelectual, psíquico e moral do sujeito, mas não se trata de qualquer educação e tampouco de qualquer modo de ensino. O governo cubano, inicialmente inspirado em José Martí, que pregava que a liberdade só viria com o conhecimento, planejou passo a passo a partir de 1959, uma educação voltada a formar um homem novo. Já no Brasil, a educação nunca fez parte integrante da construção da sociedade, haja vista, por exemplo, os índices de 1999 apresentados no capítulo anterior. É inconcebível um país com consideráveis condições econômicas adentrar o século XXI com tamanha dívida social com seu povo. Melhor dizendo, para a elite dominante, durante séculos, o Brasil tinha a educação que necessitava, formou sempre bem os filhos desta elite e mais alguns, que passavam pela seleção imposta pelo sistema educacional, que a sociedade justificava tratando-os como pessoas de boa vontade e afincos em seus propósitos, avaliação correta para uma sociedade em que a educação nunca existiu para desenvolver todos os cidadãos.

Um sistema nacional de educação poderia auxiliar o Brasil a solucionar tal situação, mas o país terminou o século XX sem um sistema que articulasse a educação em nível nacional e que garantisse, do Oiapoque ao Chuí, que todos recebessem uma educação básica com qualidade. Sob o argumento de que um sistema nacional engessaria as escolas, obrigaria os professores trabalharem todos da mesma forma e que a padronização era uma forma de interferir na vida privada de cada um, o país padeceu de planejamento, orientação e avaliação

---

<sup>57</sup> Florestan Fernandes afirma que “existe uma interdependência estrutural e dinâmica entre educação e sociedade, em consequência da qual: 1º a educação forma o homem; 2º o homem define o valor social da educação” (1966, p. 71).

da educação como um todo. Desse modo, o Brasil referendou a ideia de que, se todos os estados e municípios criarem seus sistemas educacionais, como recomendado na legislação, podemos chegar a ter, aproximadamente, cinco mil e quinhentos sistemas diferentes. Nessa perspectiva, é praticamente impossível se articular uma nação a partir de sua educação.

Já em Cuba, uma das primeiras medidas foi a criação de um sistema nacional de educação. Organizou-se desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, de sorte que os investimentos físicos e humanos puderam ser direcionados por meio de planejamento e avaliação contínuos. Inicialmente, na década de 1960, investiu-se pesadamente na educação básica, em detrimento até mesmo da Educação Superior, e, em um segundo momento, o governo cubano voltou-se para o Ensino Superior, ampliou a educação infantil e investiu pesadamente na Educação Especial. Passado uma década avaliou-se e percebeu-se que, apesar de grandes avanços ainda tinham que vencer o desafio das crianças que reprovavam e ou que abandonavam os estudos. Cuba poderia ter se “conformado” com os resultados obtidos na primeira década após a Revolução, no entanto, dá um salto de qualidade através do Programa de Aperfeiçoamento da Educação (1975). Não houve falta de disposição para o alcance das transformações almeçadas, com seguidos processos de aperfeiçoamento realizados.

Além disso, a organização curricular contribuiu significativamente. O fato de ter sido criado um sistema nacional permitiu que houvesse um currículo nacional, que orienta os conteúdos básicos que as escolas devem ensinar em cada série, e estes mesmos currículos orientam também os cursos de graduação para a formação de professores. Assim, nos cursos formadores de professores se estuda profundamente os conteúdos que os professores necessitam para poderem desempenhar bem sua tarefa profissional.

No Brasil, o mesmo argumento contrário à criação de um sistema de nacional foi utilizado, recorrentemente, para não se aprovar a ideia de um currículo básico nacional. O que o país produziu, no período estudado, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao final de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso, para dar resposta às exigências de organismos internacionais, e não para promover uma educação igualitária no país. Tratando-se de parâmetros altamente flexíveis respondendo a interesses neoliberais. Há um entendimento de que liberar ou flexibilizar os currículos contribui para a autonomia das escolas e para que se ajustem à realidade local. Este argumento é insuficiente, primeiro, porque nenhuma proposição curricular tem a pretensão de obrigar ou orientar detalhadamente como deve ser a prática em sala de aula, mas sim orientar quais são os conteúdos mínimos que devem fazer parte do aprendizado do aluno; segundo, porque ao reduzir a realidade local, em detrimento de uma análise das relações macro, tem-se a impressão de que não existe uma realidade única,

que propicia um desenvolvimento mais adequado para um grupo do que para outros. Um detalhe curioso é que todas as vezes que a temática sobre um currículo único no país veio à tona, quem fez a defesa intransigente contra um currículo nacional foram as escolas religiosas e privadas. Porém, são elas que primeiramente adotam materiais padrão, minimalistas, confeccionados por grandes instituições de ensino, com aulas programadas, e inclusive avaliações previstas do conteúdo preparado que vem até com datas agendadas.

Em Cuba, há um currículo orientador, há materiais que auxiliam nas atividades em classe para professores e alunos, sendo que os materiais são produzidos com o devido rigor científico e distribuídos igualmente para todas as escolas. No Brasil, financiamento para distribuição dos livros didáticos existe desde 1929 e, em 1966, no período da Ditadura Militar, a partir de um acordo do MEC com a USAID, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted),<sup>58</sup> que distribuiu nesse período 51 milhões de livros orientados pela agência norte-americana e uma equipe de brasileiros. Os livros foram escolhidos sem ampla discussão e sem pesquisar previamente se aquele material, de fato, contribuiria para a melhoria da qualidade da educação. Sendo que tínhamos quadros capacitados para realizarem este trabalho, ou seja, não foi devido a uma ausência de pessoas qualificadas que se entregou a decisão para os estadunidenses e a pequena equipe de brasileiros. Como pudemos constatar no capítulo anterior, a falta de critério técnico fez com que se adotassem livros como o de Sangiori, Matemática Moderna, por praticamente dez anos, até que a comunidade acadêmica constatasse que os resultados não eram os esperados. Cabe destacar ainda que a indústria do livro didático é que passou a ditar os currículos a serem utilizados nas escolas. Sendo que as editoras que tinham mais poder de negociação e divulgação sempre foram as mais beneficiadas com as grandes compras realizadas pelo Estado, muitas vezes, independentemente da qualidade do material produzido.

Outro ponto que queremos assinalar é a formação de professores. Cuba fez um planejamento para poder cobrir a necessidade de professores resultante da universalização do ensino. Incentivando a carreira, sobretudo, com valores referentes à importância da profissão para a construção da nova sociedade almejada. Desse modo, enquanto projeto de sociedade, a formação acompanhou as mudanças realizadas na educação, articulando o currículo da formação de professores com o projeto da Revolução e, mais tarde, no período do Aperfeiçoamento da Educação, os pesquisadores do MINED e das universidades se voltaram

---

<sup>58</sup> Informação disponível no site do MEC: < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>.

para pesquisas nas diferentes áreas que compõem o ensino e a aprendizagem para produzirem conhecimentos acerca do fazer pedagógico.

No Brasil, a formação até o final do século XX era, de certo modo, independente da Educação Básica. Não havendo um sistema nacional, a luta por uma formação adequada, a partir da década de 1970, ficava nas mãos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que, como vimos, teve uma forte atuação nas discussões acerca da educação e mobilizava grande parte dos profissionais de pedagogia que estavam no campo da formação, pesquisa e algumas áreas afins. Mas eram sempre discussões externas ao governo, que se recusou, na maioria das vezes, em reconhecer as significativas contribuições da entidade. Inicialmente, a formação de professores para as séries iniciais era realizada pelas Escolas Normais, posteriormente inseridas nos Institutos de Educação e, como vimos, tais institutos eram referência para os estados e municípios. Nos tempos do acordo do PABAAE, realizado pelo MEC-INEP-USAID, as professoras formadoras eram recrutadas para realizarem sua formação nos Estados Unidos e, posteriormente, difundir as ideias no Brasil, além de serem ministrados inúmeros cursos para vários estados, cuja intenção era difundir os ideais da sociedade norte-americana, mais do que promover um ensino de melhor qualidade (PAIVA e PAIXÃO, 2000)

Embora o Brasil tivesse uma forma hierárquica de acompanhamento das escolas, não o fez com uma aproximação mais efetiva, a supervisão sempre funcionou mais como recolhimento de dados e informações e repasse de informes do governo. Sendo que Cuba desenvolveu uma rede de acompanhamento e supervisão do ensino bem estruturada, não com o interesse de obrigar os professores e designar estratégias padrão para o ensino, como alguns pensavam que ocorria nos governos socialistas, mas para acompanhar, orientar, suprir as necessidades dos professores e, também, corrigir alguns pontos. Os professores cubanos possuíam autonomia intelectual para organizarem suas aulas, pois foram preparados para isso. O Brasil não alcançou tal nível de preparação de professores. O problema da frágil formação foi se agravando e se acumulando principalmente nos estados do Norte e Nordeste, que contavam com uma imensa maioria de professores leigos, como observamos no capítulo anterior. Enquanto Cuba, em 1999, contava com todos os seus professores formados em nível superior e muitos deles com mestrado.

Cuba, há mais de cinquenta anos, superou o analfabetismo, e as crianças e jovens, em sua grande maioria, se encontravam em processo de escolarização na idade correta. Superou a dissociação entre ensino ministrado nas escolas urbanas e nas escolas do campo, não apresentava índices significativos de problemas de alfabetização de crianças, possuía um bom



desenvolvimento do Ensino Superior e investia uma parcela expressiva do PIB na educação. Em 2001, por exemplo, Cuba investiu 8,4% do PIB conforme os dados do Banco Mundial, ao passo que o Brasil, nesse mesmo ano, investiu apenas 3,9%.

Um último aspecto que gostaríamos de destacar e que contribuiu significativamente é que o dever de educar em Cuba não é somente dos professores, e vai muito além de dizer que é da família a responsabilidade inicial; em Cuba a responsabilidade da educação das suas crianças e jovens é da sociedade. Após a Revolução, a educação passou a ser um eixo estruturante da reorganização social. Todos passaram a ser orientados e educados em como melhorar o desenvolvimento de suas crianças e jovens. Há uma compreensão acerca do trabalho educativo e do trabalho pedagógico, o primeiro compreende o desenvolvimento da criança, as brincadeiras, as contribuições do adulto para o desenvolvimento da linguagem, do acesso à arte, higiene, etc., é um compromisso de todos; o segundo tem implícito em si o trabalho educativo, mas cabe essencialmente à escola e trata prioritariamente de dar acesso aos conhecimentos científicos. Isso pode parecer simples e óbvio, mas no Brasil o que ocorre é que, a escola, não raras vezes, atribui aos pais exclusivamente a responsabilidade pelo comportamento dos seus filhos, ou o contrário, os pais atribuindo toda a responsabilidade da educação à escola. É possível afirmar que não há um compromisso da sociedade em relação à educação das crianças e jovens, e, muito menos, de uma educação com qualidade.

### **5.3 A psicologia e as políticas educacionais**

Abordamos a psicologia educacional como uma das áreas de conhecimento que compõem o grupo das ciências da educação, tal qual ela é concebida no Brasil e em Cuba. A maneira como a psicologia foi articulada às políticas educacionais é onde reside a diferença crucial entre os dois países.

Em Cuba, a psicologia educacional juntamente com outras áreas, foi convocada pela Revolução para dar sua parcela de contribuição para a educação. Desde antes da Revolução Cubana, a psicologia já ocupava lugar no Ministério da Educação, pois o Departamento de Psicologia já se fazia presente e funcionava articulado à pedagogia. No entanto, à época o ensino não era universalizado e as tendências europeias e estadunidenses da psicologia se faziam presentes nos debates. Durante a primeira década do período revolucionário, a psicologia se consolidou e, a partir de 1970, passou a dar mais ênfase à discussão dos princípios teóricos da psicologia histórico-cultural, vindo a substituir as demais teorias da

psicologia, com maior foco na educação básica, incluindo a educação infantil e educação pré-escolar, bem como na educação especial. Dado o valor social que historicamente prevaleceu no país, o modelo teórico da psicologia histórico-cultural contou com a defesa de professores e especialistas em psicologia e pedagogia. Enquanto que no Brasil, a psicologia hegemônica privilegia o forte traço individualista procedente de teorias europeias e estadunidenses, usualmente utilizadas no país sem uma prévia análise crítica. Cabendo ressaltar que, desde a primeira década, Cuba já havia definido qual era o papel da psicologia escolar junto à pedagogia, muito antes de se definir pela psicologia histórico-cultural. Nas primeiras reuniões de psicólogos que apresentamos, na década de 1960, um dos pontos debatidos era sobre as atribuições do psicólogo escolar, sendo que no Brasil a psicologia nunca definiu, no período estudado, em nível nacional qual era o papel que cabia a ela no âmbito da educação, até porque nunca foi convocada para tal.

Consideramos, assim, que um dos fatores que contribuíram para o destaque de Cuba no que tange suas políticas educacionais foi decorrente da teorização cubana da psicologia e da pedagogia, que se diferenciou do modelo europeu e estadunidense e que resultou na qualidade de ensino no país. A educação ganhou corpo após a Revolução, e a psicologia junto à pedagogia intensificou o trabalho de construir um saber que se contrapôs ao modelo elaborado, sobretudo, na Europa e nos Estados Unidos. Cuba pôde, desse modo, aprofundar os conceitos de Vigotsky e de seus colaboradores, que sustentam a denominada psicologia histórico-cultural.

Para isso, a psicologia necessariamente precisou estar articulada ao projeto de sociedade cubano. Inicialmente, apresentou-se com os conhecimentos que tinha até então, os mesmos que encontramos em muitos países da América Latina, inclusive no Brasil, estudos a partir das teorias europeias de desenvolvimento humano e das teorias norte-americanas voltadas à psicotecnia. Contudo, como os revolucionários tinham o compromisso de trabalhar com uma psicologia notadamente com fundamento marxista-leninista, de forma que as concepções de sujeito coincidisse com a concepção do novo homem socialista, aos poucos, após muito debate dentro do MINED, em função da aproximação com os psicólogos soviéticos, passou-se a estudar e a fundamentar-se de forma mais incisiva nos estudos dos psicólogos do enfoque histórico-cultural. Isso não quer dizer que foram descartadas todas as outras teorias, mas, após muito estudo, acordaram em assumir o enfoque histórico-cultural. Cabe ressaltarmos o fato de que o grande libertador cubano, José Martí, tinha a mesma compreensão que Vigotsky em relação à educação, portanto em Cuba tal concepção encontrou terreno fértil para progredir, pois a sociedade já compreendia que a educação é que promove o

desenvolvimento das pessoas. Isso contribuiu significativamente porque havia uma definição clara que foi assumida pelos professores, pelas famílias, pela comunidade, por toda a sociedade. A psicologia histórico-cultural, ao tomar a base material da sociedade para sua compreensão, atribuiu a si mesma o compromisso de pôr em prática um conhecimento científico voltado para a autonomia do povo cubano frente à cultura colonialista de países imperialistas, assumindo, assim, uma relevante tarefa no processo de construção da soberania do povo cubano (ARIAS, 2009).

Arias (2009) pontua, ainda, que desde a Revolução Cubana houve uma crescente ampliação e complexidade nos estudos acerca da psicologia histórico-cultural e uma suspeição crítica e sistemática de todo conhecimento que chega a Cuba, antes de ser incorporado ou descartado. Houve uma continuidade e especialização dos conhecimentos da psicologia que contribuíram com as políticas educacionais cubanas, que acompanhadas de outras variáveis, corroboraram com o rompimento dos resquícios do pensamento colonialista, bem como fizeram frente ao pensamento neoliberal.

Portanto, em suma, a psicologia e a educação cubanas articularam-se de modo a promoverem a soberania do povo cubano. A psicologia foi marcada por um forte traço de pensar a realidade social na qual se encontrava inscrita, interpretou a si mesma e o fenômeno psicológico a partir de uma base material, quer dizer, a partir das relações sociais, culturais e econômicas e, assim, não tratou o indivíduo de forma isolada. Ela participou ativamente da construção das diretrizes nacionais das políticas públicas educacionais e suas formas de implementação, e se caracterizou por promover uma crítica sistemática a teorias psicológicas produzidas em outras sociedades, na medida em que compreendia que a produção do conhecimento não é neutra, pelo contrário, é indissociável das questões políticas que definem a sociedade.

Em Cuba, nesse sentido, psicologia e educação são solidárias uma à outra, ambas estão voltadas para a formação de sujeitos emancipados numa sociedade autônoma. As duas áreas participaram de um projeto estatal de concretização de uma nação autônoma que não se deixou determinar por países de cunho imperialista, tampouco a organismos internacionais. Houve uma articulação entre o pensamento pedagógico e filosófico cubano com a psicologia histórico-cultural.

No Brasil, a contribuição da psicologia da educação não aconteceu organizadamente, e o fato da psicologia ser altamente eclética, com teorias de matizes das mais variadas, fez com que ela fosse tomada conforme a necessidade de justificar este ou aquele fazer pedagógico. Em função disso, no PABAAE (convênio MEC-INEP-USAID), por exemplo, não

foi à toa que, quando se organizou a formação para as professoras das Escolas Normais, a maior carga horária era da disciplina de psicologia, entre os milhões de livros editados a partir do acordo USAID-COLTED, a maioria dos títulos era de psicologia. Por conta do governo nunca ter tido a decisão política de universalizar e garantir a qualidade da educação, era sempre tomada como fundamento uma psicologia que compreende que o indivíduo é o responsável único pelos seus atos e que justifica a concepção neoliberal de educação e sociedade.

Embora no Brasil a psicologia não estivesse de forma organizada participando dos governos, suas teorias influenciaram significativamente as leis que regem a educação. Desde as tendências do Movimento Renovador que influenciou as três leis educacionais do período estudado e vai se atualizando na aparência, mas, de certo modo, carregando os mesmos conceitos. Como o “aprender a aprender”, que vem desde o Movimento Renovador a partir de Dewey, que afirmava que a educação tinha um fim em si mesmo, uma utilidade prática, e que discordava da escola para a transmissão dos conhecimentos, porque, para ele, o que a educação necessitava fazer era despertar a criança ou o jovem para desenvolver suas virtudes e hábitos para uma sociedade democrática liberal. Posteriormente, temos também a influência do behaviorismo, fundamentando a perspectiva tecnicista presente na legislação de 1971. Nessa teoria, a educação deve dar condições para que o educando possa desenvolver determinados repertórios de respostas adequadas, que o permitam agir em situações para além daquelas que originaram as respostas, possibilitando que ele avance sozinho, cada vez mais, na ampliação de seu repertório de ação e intervenção no mundo. Já o construtivismo, ancorado em Piaget, fundamenta a pedagogia das competências e sustenta as diretrizes derivadas da LDBEN de 1996. Também centra o ensino no aluno, secundarizando os conteúdos e defendendo que a educação deve partir do interesse do aluno. Este, por sua vez, necessita descobrir, inventar o conhecimento, e aprender a aprender.

O aluno é o centro do processo no construtivismo e no pragmatismo, sendo que no behaviorismo o foco está nas técnicas, no ambiente rigorosamente preparado. Todas as teorias serviram para defender a neutralidade da instituição escolar, e, cada uma a seu modo, contribuiu para a secundarização de conteúdos, tomando o professor como animador, mediador, estimulador e até passível de ser substituído pela instrução programada. Todas essas perspectivas foram utilizadas na educação brasileira porque, de modo geral, não pressupunham uma discussão de conjuntura, de análise da realidade onde a instituição está inserida, não consideravam as questões de classe social na produção da existência. Para essas teorias, as questões sociais não são fundamentais, tratam a temática como importante, mas de

forma periférica. E, assim, as diferentes perspectivas da psicologia estiveram presentes no ideário pedagógico das quatro décadas que tomamos para análise, e não foram capazes de alavancar junto com outras áreas uma educação de qualidade e para todos.

Uma psicologia que empreendesse uma reflexão acerca da realidade brasileira esteve distante de exercer grandes impactos nas políticas públicas educacionais. As raízes teóricas do pensamento psicológico hegemônico eram importadas, sem o crivo da crítica, sobretudo, dos Estados Unidos e da Europa. Importação responsável por inúmeros prejuízos ao Brasil. Não houve de fato um interesse de que ocorresse um amplo debate que pudesse fazer coincidir os estudos da pedagogia com as outras áreas tal qual ocorreu em Cuba. Por conta das condições históricas, tanto no Brasil como em Cuba, a psicologia trilhou caminhos diferentes neste período pesquisado. Em Cuba, caminharam juntas na busca de um mesmo propósito; no Brasil, não raras vezes, disputaram espaços de atuação e confundiram as possibilidades e limites da atuação de cada área.

## Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar historicamente a constituição e a implementação das políticas educacionais de Brasil e Cuba, entre as décadas de 1960 e 1990, a fim de demarcar o lugar da psicologia nesse processo, comparando as leis, diretrizes e orientações educacionais de cada país. Procuramos analisar as possíveis semelhanças e diferenças, as influências externas, delimitando as principais relações históricas, econômicas e políticas que constituíram não somente os documentos, mas também a relação entre psicologia e educação.

Pudemos observar que os documentos que norteiam as políticas públicas educacionais fundamentam-se em diferentes teorias psicológicas, que, a seu modo, contribuíram com os resultados obtidos na efetivação das políticas públicas. Tais escolhas não foram neutras e estiveram sempre articuladas com os interesses da economia, sendo indissociáveis da política e dos processos históricos. Os caminhos percorridos por cada país se diferenciam de forma significativa, como pudemos apreciar no decorrer do trabalho. A construção histórica distinta de cada um serviu como um divisor entre os acontecimentos que se sucederam em cada sociedade.

Cuba logo após a Revolução e seguindo os princípios de José Martí, assumiu a tarefa de se tornar uma nação socialista, soberana e livre. Para tanto, elegeu a educação como eixo estruturante da sociedade e, já nos primeiros meses da Revolução, demonstrou sua firme decisão de garantir escolas para todos e de superar o analfabetismo. Iniciou, em 1960, uma arrebatadora campanha de alfabetização que mobilizou toda a ilha, alcançando o êxito em apenas um ano, sendo que, dali em diante, os avanços educacionais foram constantes. O Estado tratou de mobilizar determinados segmentos da sociedade para contribuírem com programas e ações que objetivavam a emancipação do povo cubano, envolvendo em um projeto que visava à construção de uma sociedade socialista e, também, de um novo homem, formado a partir de uma educação plena que contemplasse a integralidade do ser humano.

O Brasil, por sua vez, no início da década de 1960, após certa euforia em termos econômicos, que supostamente lançaria o país em um processo de autodeterminação, em 1964, vive um Golpe Militar que resultou em um regime ditatorial que durou 21 anos, que conseguiu impor-se e calar os movimentos de resistência e reivindicação de direitos sociais. Historicamente, no Brasil a grande maioria da população não participou dos grandes acontecimentos políticos que definiram a vida do país. A sociedade brasileira, marcada pelo

peso do colonialismo escravista, iniciou o século XX com um atraso no desenvolvimento das questões sociais. Além disso, carregou vícios de práticas políticas de conchavos e acordos entre representantes conservadores da elite e grupos internacionais que pouco contribuíram para o avanço do país como um todo. No período estudado, estruturou-se uma sociedade que colocou a educação das grandes massas em segundo plano e tampouco associou o acesso à educação como um dos fatores que poderiam fazer avançar o país. Embora, contraditoriamente, os governos seguidamente lançassem campanhas afirmando que a educação era responsável pela melhoria das condições de vida e pelo acesso a melhores empregos.

Cuba democratizou o acesso à educação para todos e com qualidade porque superou as barreiras de uma sociedade de classes. Ao sair do regime capitalista, deixou para trás o analfabetismo, a exploração do trabalho, a falta de moradia, de saúde, a desigualdade social, entre outros aspectos característicos das sociedades capitalistas da então subdesenvolvida América Latina. O país alcançou um excelente Sistema Nacional de Educação que articulou todos os níveis de ensino. Sabe-se que “um país tende a democratizar seu sistema de ensino quando procura atenuar ou abolir as barreiras extra-educacionais que restrinjam o uso do direito à educação e o convertam aberta ou disfarçadamente, em privilégio social” (FERNANDES, 1966, p. 123). O Brasil fez o caminho inverso. Acentuou as desigualdades sociais, manteve um acesso precário à saúde, à moradia e somente conseguiu democratizar o acesso à educação ao final dos últimos anos do século XX, para crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. Esses alunos, porém, abandonavam a escola muito cedo, e o país ficou distante de alcançar índices de permanência adequados, como também não proporcionou uma educação de qualidade. E, além disso, concluiu o século com 13,3% de sua população acima de quinze anos analfabeta e 29,4% analfabetos funcionais.

É evidente que, se uma sociedade, capitalista ou socialista, atribui a devida importância à educação e realiza os investimentos condizentes, isso resultará certamente em uma melhor condição educacional. Porém, tal lógica não é suficiente para explicar o ocorrido em Cuba. A alta qualidade alcançada na educação em todos os níveis se deu por uma ampla reestruturação da sociedade, e a educação, sem sombras de dúvida, passou a ser estruturante do novo homem que se almejava. Tal opção política possui como pano de fundo o fato de que a sociedade cubana, historicamente, compreendeu a educação como meio de acesso ao desenvolvimento integral do ser humano e a liberdade como sendo indissociável de cultura, para eles, não há liberdade sem conhecimento.

Já no Brasil, as condições históricas de falta de participação política do povo brasileiro aliadas à presença de uma elite colonial e conservadora, que mesmo mudando os regimes e os governos, não mudou sua forma de agir e intervir na condução do país, ocasionou através de gerações determinadas naturalizações que acabaram fazendo com que se aceitasse como algo corriqueiro as desigualdades sociais. Esse aspecto causou prejuízos incalculáveis ao país e impossibilitou, por muitas décadas, as condições da grande massa ocupar seu lugar de direito na sociedade e de usufruir dos avanços que a humanidade conquistou.

Em função da organização política brasileira, o país teve um histórico de várias reformulações nas legislações educacionais. Resultado da alternância dos grupos que estiveram no poder. Cuba, por sua vez, apresentou uma perspectiva teórica que foi se construindo como hegemônica e permitiu uma continuidade e uma especialização, contribuindo com a orientação da educação nas últimas décadas. Consideramos que tal ação, a de manter a coerência crítica sobre o referencial teórico por várias décadas, possibilitou maior complexidade na elaboração de conhecimentos que, conseqüentemente, ocasionaram intervenções mais adequadas a partir da articulação entre os conteúdos da pedagogia, da psicologia e de outras disciplinas específicas, que se traduziram em uma melhor qualidade da educação cubana em todos os níveis de ensino.

A psicologia contribuiu com o sucesso da educação cubana, mas, evidentemente, sozinha não pode construir uma melhor educação. Certamente, ela é um dos fatores fundantes de um bom sistema de ensino, uma vez que estuda o desenvolvimento humano e seu processo de aprendizagem. Como vimos, a psicologia escolar e educacional em Cuba conseguiu participar efetivamente das ações educacionais, mas isso somente ocorreu porque se comprometeu em superar os problemas educacionais e assumiu os ideais revolucionários de construir um novo ser humano, uma nova sociedade. Nesse sentido, como vimos, seu compromisso

se trata de objetivos de um programa educacional pleno e não somente de objetivos de aprendizagem. Trata-se de definir o complexo de qualidades da personalidade que hão de caracterizar o indivíduo que queremos formar para transformá-las em objetivos pedagógicos concretos a alcançar em determinada etapa de desenvolvimento. (REVISTA PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN, Ano VII, n. 17, 1974, s/p)

Os ensinamentos de Martí, somados aos da psicologia fundamentada no enfoque histórico-cultural, fizeram crer na possibilidade de todos, sem exceção, desenvolverem-se ao máximo.



Como nos disse a professora Maria Tereza: os psicólogos e educadores cubanos enterraram a ideia de que “este aluno pode e este não pode se desenvolver”, seja por diferenças materiais, físicas, biológicas ou intelectuais. Esse grupo revolucionário da psicologia conseguiu através de um engajamento teórico e científico, que fossem promovidas as condições para atingir uma educação onde crianças e jovens não fracassassem no processo de escolarização. O fato de assumirem o enfoque histórico-cultural fez com que não se apropriassem de teorias desenvolvidas por outros países sem antes questionar sua aplicabilidade e validade a um contexto social distinto, sem antes refletir sobre as consequências políticas e sociais advindas de tais teorias (ARIAS, 2009).

No entanto, no Brasil, a psicologia foi, muitas vezes, utilizada para justificar determinados preconceitos, atribuindo ao aluno a responsabilidade por seu “fracasso” escolar, corroborando com o pensamento de que “este pode e aquele não pode se desenvolver”. Em um determinado momento histórico, quando se inicia o processo de redemocratização do país, na década de 1980, Coimbra, Patto, Paiva e Paixão, Saviani, entre outros, denunciaram que a psicologia foi utilizada de forma recorrente para justificar, explicar e autorizar determinadas ações que estavam distantes de beneficiar a educação. Todavia, o poder concentrado sempre na elite impediu que uma resistência organizada ultrapassasse o nível das produções acadêmicas.

Analisando os processos históricos de ambos os países, constatamos que na área educacional, em 1971, quando Cuba realiza seu I Congresso Nacional de Educação, para levantar problemas e propor soluções de seu já bem sucedido Sistema Nacional de Educação, visando ao melhor desenvolvimento que uma educação humanista pudesse proporcionar às suas crianças e jovens, o Brasil, no mesmo ano, sob a fase mais dura e repressiva da Ditadura Militar, adota uma educação tecnicista, com uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que insere as disciplinas Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros, alinhadas ao pensamento ditatorial e conservador. Alterações que resultaram da cooperação técnica com os Estados Unidos e da interferência da ala conservadora da Igreja. Desse modo, o país promulga sua LDBEN que só vem contribuir para aumentar a distância entre ricos e pobres e entre as regiões do país, além da explícita precarização do ensino para as camadas populares.

Havia dois projetos de sociedade diferentes se desenvolvendo nestas décadas no Brasil e em Cuba, sendo que ambos “deram certo” conforme as forças hegemônicas de cada país. Cabe frisar que, ao concluirmos isso, não procuramos fazer a defesa de uma sociedade socialista, mas sim explicitar os limites deste modelo de capitalismo dependente que foi

instalado no Brasil, um capitalismo que se desenvolveu e que fez crescer a riqueza, mas, ao mesmo tempo, a manteve concentrada nas mãos de poucos. O pânico instalado na população contra a suposta possibilidade de comunismo tinha, por trás, um objetivo bastante preciso, o avanço do capital internacional lucrativo à elite do país. Ao afastar toda e qualquer possibilidade de democratização de direitos sociais e de autodeterminação nacional, abriram-se as portas para esse capital sem restrições.

Com efeito, na segunda metade do século XX, as formas de intervenção e controle estrangeiros se sofisticaram, para responder às necessidades históricas de reorganização do capitalismo. Organismos internacionais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a UNESCO, passaram a ditar as prioridades na educação latino-americana e as estratégias para alcançá-las. Com a intenção de convencer a opinião pública, ocorreu constantemente uma ação dos Estados somada a estes organismos internacionais, fortemente apoiados pela grande imprensa, que, em conjunto “tornam-se aparelhos de hegemonia na tarefa de convencimento das massas de que o problema da desigualdade entre países e entre grupos sociais não se deve à relação assimétrica de poder e relações de classe, mas às diferenças educacionais” (FRIGOTTO, 2008, s/p).

No Brasil, o modelo de desenvolvimento de um capitalismo dependente ficou longe de priorizar uma educação para todos e de qualidade, e a participação da psicologia nas políticas educacionais se deu de forma indireta e sem uma organização dos profissionais da área. Ao passo que Cuba articulou a construção de uma sociedade socialista a uma educação universal e de qualidade, em que a psicologia atuou de forma direta e coletiva. Concluímos que há uma íntima relação entre economia, políticas educacionais e psicologia que se expressa nos resultados alcançados na educação pública dos dois países, ainda que tais resultados sejam extremamente distintos. Contudo, cabe esclarecer que não se trata apenas de inserir adequadamente a psicologia na elaboração das políticas públicas nacionais de educação, pois, afinal, como pudemos observar claramente, a questão da educação pública é extremamente complexa, é atravessada de forma decisiva não apenas por fatores supostamente intrínsecos ao campo educacional. A educação é, sobretudo, determinada por fatores políticos e econômicos que, comumente, não são reconhecidos como inerentes às atividades de sala de aula, quando na verdade tais fatores justamente produzem as práticas educacionais, sejam elas marcadas pelo êxito ou pelo insucesso.

### Referências<sup>59</sup>

ALLAMI, Cecilia; CIBILS, Alan. Crisis financieras y regulación: propuestas heterodoxas. **Revista Política y Cultura**, n. 34, p. 57-85, 2010.

AMNISTÍA INTERNACIONAL. **El embargo estadounidense contra Cuba: su impacto en los derechos económicos y sociales**. Editorial Amnistía Internacional (EDAI). Madrid, 2009. Disponível em <<http://www.corteidh.or.cr/tablas/r25238.pdf>>. Acesso em 7 Jul. 2016.

ARCE, Alessandra. O MOBREAL e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar: em defesa do trabalho voluntário. **Caderno Cedes**. Campinas: v. 28, n. 76, p. 379-403, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a06v2876.pdf>>. Acesso em: 24 Jul. 2016.

ARIAS BEATÓN, Guillermo. Los intereses cognoscitivos, motivo para la actividad escolar y su relación con el proceso de enseñanza. **Revista Educación**. Havana, ano V, n. 18, p. 40-46, 1975.

\_\_\_\_\_. Encuentro de Psicólogos que trabajan en la Educación. Su objetivo e importância. **Revista Educación**. Havana, ano VII, n. 17, 1974.

\_\_\_\_\_. **La persona en el enfoque histórico cultural**. São Paulo: Linear B, 2005.

\_\_\_\_\_. La Psicología Educacional y el sistema de educación en Cuba. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 1, 2009, p. 155-164.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. Os livros didáticos de Psicologia Educacional: pistas para análise da formação de professores(as) (1920-1960). **Temas em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 69-84, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v15n1/08.pdf>>. Acesso em: 19 Jul. 2016.

BARÓ, Martín. A contribuição social da psicologia na América Latina. **Psicologia Social para a América Latina: o resgate da psicologia da libertação**. GUZZO, R., LACERDA Jr, F. (orgs.). Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

BARRIGA, Ángel Días. El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. **Perfiles Educativos**. Cidade do México, Vol. XXVIII, n. 111, p. 7-36, 2006.

BARROS, José D' Assunção. História Comparada – da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico. **História Social**. Campinas – SP, n. 13, p. 7-21, 2007.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 5, n. 42, p. 123-142, 2000. Disponível em

<sup>59</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

<<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v15n42/1741>>. Acesso em: 12 Jul. 2016.

BEECH, Jason. A Internacionalização das Políticas Educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 32-50, 2009.

BELLO, Ricardo Ronquillo. El país governado por los sueños. Cap I. **La Campaña del Siglo – Histórias de alfabetización cubana contada por sus protagonistas**. Juventud Rebelde. La Habana, Ed. Palcograf, 2012.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia da Educação. **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. TANAMACHI, E. R.; SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. L. (org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 31, n. 112, p. 657-676, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300002)>. Acesso em: 27 de Jul. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 5692, 11/09/1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

\_\_\_\_\_; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H.. **A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola**. São Paulo: Ediuoro, 2009.

\_\_\_\_\_; WERTHEIN, Jorge. **Cuba: mudança econômica e reforma educacional 1955-1974**. São Paulo. Editora Brasiliense S.A., 1984.

CARRASCO, Marcela Román; TORRECILLA, Francisco Javier Murilo. A avaliação das aprendizagens na América Latina. Comportamentos e tendências do desempenho escolar dos estudantes nos ensinos primário e secundário. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**. n. 9, p. 31-46, 2009.

CARVALHO, Viviane Batista. As influências do pensamento de John Dewey no cenário educacional brasileiro. **Revista Redescrições**, ano 3, n. 1, p. 58-77, 2011 (Nova Série). Disponível em: <[http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano3\\_01/4\\_carvalho.pdf](http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano3_01/4_carvalho.pdf)>. Acesso em: 06 Ago. 2016.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, novembro, n. 114, p. 7-28, 2001.

CASTRO RUZ, Fidel. **Discurso pronunciado no ato de entrega da quinta estação de polícia ao Ministério de Educação para convertê-la em centro escolar**. 11/01/1960. Disponível em: <<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1960/esp/f110160e.html>>. Acesso em: 7 Jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Discurso pronunciado na Inauguração do IV Congresso do Partido Comunista de Cuba**, no Teatro Heredia, Santiago de Cuba, 10/10/1991. Disponível em: <

<http://congresopcc.cip.cu/wp-content/uploads/2011/02/Discurso-de-Fidel-inauguracion-del-IVcongreso.pdf>>. Acesso em: 7 Jul. 2016.

COIMBRA, Cecília. **Os Guardiões da Ordem: Uma viagem pelas práticas psi no Brasil do “Milagre”**. Oficina do Autor: Rio de Janeiro, 1995.

COLETIVO DE AUTORES. Acuerdos de la primera reunión de psicólogos educacionales. **Psicología y Educación**. Havana, 1(1), 1964.

COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS – Organização dos Estados Americanos. Cap. XIV – **El derecho a la educación**, ser. L/V/II.61, doc.29, rev. 1, 1983.

CORSI, Francisco Luiz. **Crise do capitalismo e reestruturação da economia mundial. As estratégias de desenvolvimento na América Latina**. Anais do XXX Encontro da Associação Portuguesa de História Económica e Social, Lisboa, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1985

\_\_\_\_\_; FERNANDES, Vânia. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDBEN. **Educação e Pesquisa**, Brasil, v. 38, n. 4, p. 849-864, dec. 2012. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/47912/51650>>. Acesso em: 14 Jul. 2016.

CUNHA, Marcos Vinícios da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 86-99, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06.pdf>>. Acesso em 6 Ago. 2016.

DELORS, Jacques. (et. al.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. UNESCO 1996. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>>. Acesso em: 16 Set. 2012.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIGIOVANNI, Alayde Maria Pinto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Políticas Públicas de Educação, Psicologia e Neoliberalismo no Brasil e no México na década de 1990. **Cadernos PROLAM/USP**, [S.l.], v. 13, n. 24, p. 47-60, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/88777>>. Acesso em: 5 Fev. 2015.

DOMENECH, Eduardo. El banco mundial en el país de la desigualdad. Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina. **Cultura y Neoliberalismo**. Grimson, Alejandro. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Julho 2007. Disponível em: <[http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/grim\\_cult/Domenech.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/grim_cult/Domenech.pdf)>. Acesso em: 30 Jan. 2015.

DUARTE, Newton. **Vigotsky e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskyana**. Campinas: Autores Associados, 2001.

FAGEN, Richard R. **The transformation of political culture in Cuba**. California: Stanford University Press, 1969.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado Capitalista**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fundação do desenvolvimento da educação, 1995.

FERNANDES, Ananda Simões. A reformulação da Doutrina de Segurança Nacional pela Escola Superior de Guerra no Brasil: a geopolítica de Golbery do Couto e Silva. **Antíteses**, v. 2, n. 4, p. 831-856, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de Classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Editora Global, 2008.

\_\_\_\_\_. **Mudanças Sociais no Brasil: Aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira**. São Paulo: Global Editora, 2008a.

FIGUEROA, Oneida Álvarez. El sistema educativo cubano en los 90. **Papers Revista de Sociologia**, n. 52, Universidade Autônoma de Barcelona, p. 115-137, 1997. Disponível em: <<http://papers.uab.cat/article/view/v52-almaz>>. Acesso em: 9 Jul. 2016.

FONTOURA, Afro Amaral. **A reforma do ensino (Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus)**. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1972.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 72, p. 197-230, 2000.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Centauro, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação Básica e a relação quantidade e qualidade**. Cap. IV do Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro. UERJ. CNPq – 2008.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Vocational Education and Development. UNESCO. **Internacionl Handbook of Education for Changing World of Work**. Germany, UNIVOC, p. 1307-1319, 2009. Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, como patrocínio da UNESCO. Berlim, 2005. Disponível em: <[http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392219264\\_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Desenvolvimento.pdf](http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392219264_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Desenvolvimento.pdf)>. Acesso em: 13 Ago. 2016.

GABORIT, Maurício. A realidade interpelante e o projeto de uma psicologia da libertação. **Psicologia Social para a América Latina – O resgate da Psicologia da Libertação**. Guzzo, R.; Lacerda Jr., F. (orgs). Campinas, SP. Editora Alínea, 2011.

GALVANIN, Beatriz. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos e políticos. **Hórus** – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas, Ourinhos/SP, n. 03, 2005.

GENTILLI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis. Editora Vozes, 1995.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Estudo sobre as possíveis ligações de Dewey à tradição comteana: respingos na filosofia da educação brasileira. **32ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação** – ANPED. Caxambu, GT 17 Filosofia da Educação, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT17-5869--Int.pdf>>. Acesso em 6 Ago. 2016.

HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; CARMO, João dos Santos. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, p. 704-723, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n149/16.pdf>>. Acesso em: 7 Ago. 2016.

IANNI, Octávio. **Teorias da globalização**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. **Síntese de indicadores sociais – 2000**. Série Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. Rio de Janeiro, 2001.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA/IPEA. **O Brasil em quatro décadas**. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Brasília: IPEA, 2010.

KAMII, Constance. **A criança e o número**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LECCE). **Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica**. CASSASSUS, Juan (Coord.). Unesco, 2001.

LAPYDA, Ilan. **A financeirização no capitalismo contemporâneo: Uma discussão das teorias de François Chesnais e David Harvey**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Sociologia, 2011.

LUNA, Francisco Vidal; KLEIN, Herbert S. Desigualdade e indicadores sociais no Brasil. **O Sociólogo e as Políticas públicas: Ensaio em homenagem a Simon Schwartzman**, et al (orgs.). Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 97-116, 2009. Disponível em: <[http://www.schwartzman.org.br/simon/fest5\\_herb.pdf](http://www.schwartzman.org.br/simon/fest5_herb.pdf)>. Acesso em 13 Ago. 2016.

NASSIF, Ricardo, SANTOS, Eduardo (org.). **José Martí**. – Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/MEC, Editora Massangana, 2010.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; VIEIRA, Renata de Almeida; SOUZA, Fátima Cristina

Lucas de. Afro do Amaral Fontoura: estudos, produções e a Escola Viva. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas: n. 47, p. 232-250, 2012. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/4216>>. Acesso em: 19 Jul. 2016.

MARINHO, Havana Alicia de Moraes Pimentel. **ESTADOS UNIDOS: o contexto dos anos 1970 e as crises do petróleo**. Revista História em Reflexão. Dourados, v. 4, n. 7, UFGD, p. 1-10, 2010.

MARTIN- BARÓ, Ignacio. **Sistema, grupo y poder**. San Salvador: Uca Editores, 1989.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (BRASIL); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS-INEP. **Desempenho do Sistema Educacional Brasileiro: 1994-1999**. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002031.pdf>>. Acesso em: 02 Jul 2016.

\_\_\_\_\_; COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO. **Contribuição para o desenvolvimento de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil nos currículos de 1º e 2º graus**. Rio de Janeiro, 1984.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (CUBA). **Realizaciones de la Revolución: Alfabetización, nacionalización de la enseñanza**. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1961.

\_\_\_\_\_. **Dictames y Recomendaciones - Tema 1**. Congreso Nacional de Educación y Cultura. Havana, 1971.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/10.pdf>>. Acesso em: 13 Ago. 2016.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Modernizando a repressão: USAID e a polícia brasileira. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, n. 59, p. 237-266, 2010.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Tradução e organização: Daniele Saheb. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 156 p.: il. – (Coleção Educadores) 2010.

NAVARRO, José C. Cantón; LEÓN, Arnaldo Silva. **Historia de Cuba 1959-1999. Liberación nacional y socialismo**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2009.

OLIVEIRA, Francisco de. Dilemas e perspectivas da economia brasileira no pré-1964. **Visões críticas do golpe: Democracia e reformas no populismo**. TOLEDO, Caio Navarro (org.). Campinas: Editora Unicamp, p. 29-36, 2014.

OLIVEIRA, Gesner; TUROLLA, Frederico. Política econômica do segundo governo FHC: mudança em condições adversas. **Tempo Social**. São Paulo, v. 5, n. 2, p. 195-217, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702003000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000200008)>. Acesso em: 27 Jul. 2016.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS Y MINISTERIO DE



EDUCACIÓN DE CUBA. **Sistema Educativo Nacional de Cuba**. Informe realizado por Miguel Varela Hernández (et. al.). La Habana, Cuba, 1995. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/cuba/index.html#sis>>. Acesso em: 5 Jul. 2016.

PADRÓS, Enrique Serra. **Como el Uruguay no hay... Terror de Estado e Segurança Nacional Uruguay (1968-1985): do Pachecato à Ditadura Civil-Militar**. 2005. 433 f. Tese (Doutorado em História) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6149/000525881.pdf?sequence=1>>. Acessado em: 7 Fev. 2016.

PAIVA, Edil Vasconcellos; PAIXÃO, Lea Pinheiro. **PABAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar?** Niterói: EDUFF, 2002.

PALMA FILHO, João Cardoso (org.). **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP e Santa Clara Editora, p.75-100, 2005.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e Ideologia**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1984.

\_\_\_\_\_. De gestores e cães de guarda: sobre psicologia e violência. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 17, n. 2, p.405-415, 2009.

PAULINO, Ana Flávia Borges; PEREIRA, Wander. A educação no Estado Militar. **Anais VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação**. Uberlândia, 2006.

PEARSON, Lester (Org.). **Sócios no progresso: relatório da Comissão de Desenvolvimento Internacional**. Rio de Janeiro: APEC, 1971.

PEREIRA, João Junior Bonfim Joia; FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. Materialismo histórico-dialético: contribuições para a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, 2011.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?**. Tradução Ivette Braga. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973.

PIANA, Maria Cristina. As políticas sociais no contexto brasileiro: natureza e desenvolvimento. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. Pianna, M. C. [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7476/9788579830389>>. Acesso em: 8 Ago. 2016.

PRIMER CONGRESO DEL PARTIDO COMUNISTA DE CUBA. **Tesis y Resoluciones: Política Educacional**, 1975. Disponível em: <<http://congresopcc.cip.cu/wp-content/uploads/2011/03/I-Congreso-del-PCC.Tesis-y-Resoluciones-sobre-pol%C3%ADtica-educacional.pdf>>. Acesso em: 31 Maio 2016.

RAMOS FILHO, Eraldo da Silva. El campesino pobre no puede existir! Dónde tiene ingreso, tiene resultado social: A Revolução Agrária em Cuba. **Ateliê Geográfico**. Goiânia, v. 2, n. 1, p.150-161, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. Currículo por competências. **Dicionário da educação profissional em saúde**. PEREIRA, I. B.; LIMA, FRANÇA, J. C. (Orgs.). Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RANGEL, Rubí Martínez; GARMENDIA, Ernesto Soto Reyes. El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina. **Política y Cultura**, n. 37, p. 35-64, 2012.

SADER, Emir; JINKINGS, Ivana (orgs). **Latinoamericana: Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ, 2006.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**. Campinas, n. 4, p. 28-43, 2011. Disponível em: <[https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04\\_outubro2011/05\\_ARTIGO\\_P RINCIPAL.pdf](https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_P RINCIPAL.pdf)>. Acesso em: 25 Jul. 2016.

SANTOS, Leide Rodrigues dos. MOBREAL: A representação ideológica do regime militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. **Revista Crítica Histórica**. Ano V, n. 10, p. 304-317, 2014. Disponível em: <<http://www.revista.ufal.br/criticahistorica/attachments/article/222/MOBRAL%20A%20REP RESENTA%C3%87%C3%83O%20IDEOLOGICA%20DO%20REGIME%20MILITAR%20NAS%20ENTRELINHAS%20DA%20ALFABETIZACAO%20DE%20ADULTOS.pdf>>. Acesso em: 24 Jul. 2016.

SAVIANI, Demerval. História comparada da educação: algumas aproximações. **Revista História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, 2001. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30500/pdf>>. Acesso em: 08 Ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. (Coleção memória da educação). Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHULTZ, Rainer. **Las transformaciones educativas en Cuba, 1959-1961**. In **Kuba: 50 Jahre zwischen Revolution, Reform – und Stillstand?**. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin, 2011.

SILVA, Ruth da. Educação das crianças no contexto da reforma educacional brasileira dos anos 90: uma perspectiva para além do capital. **V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**, Educação e Emancipação Humana, Florianópolis, UFSC, 2011.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Sobre o Behaviorismo**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Editora Cultrix, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ciência e Comportamento Humano**. Trad. Carlos Todorov e Rodolfo Azzi. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SMITH, Louis M. **Burrhus Skinner**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOUZA, Fabiano Farias de. *Operação Condor: Terrorismo de Estado no Cone Sul das Américas*. **Aedos**. Porto Alegre. UFRGS, n. 8, v. 3, 2011.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 179-182, 2009.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. **Os fundamentos da Pedagogia de John Dewey: uma reflexão sobre a epistemologia pragmatista**. *Contrapontos - Eletrônica*, v. 12, n. 2, p. 227-233, mai-ago 2012

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.35, p. 160-162, 2009.

SUMIYA, Lilia Asuca. **Governo Federal em Contexto de Descentralização: Os programas de formação de professores do Ensino Fundamental (1995-2002)**. 2005. 136 f. Dissertação (Mestrado em Transformações do Estado e Políticas Públicas) - Escola de Administração de Empresas. Fundação Getulio Vargas. São Paulo, 1995.

TEIXEIRA, Rodrigo Alves; PINTO, Eduardo Costa. A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico. **Economia e Sociedade**. Campinas: v. 21, n. 4, p. 909-941, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8642267>>. Acesso em: 28 Jul 2016.

TRIGUEIRO, Dumerval. Um novo mundo uma nova educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 81, n. 199, p. 501-510, 2000.

UMBELINO, Janaína Damasco. **Elementos mediadores na atividade pedagógica – promotora do desenvolvimento humano na criança: contribuições da educação em Cuba**. 2014. 459 f. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.

VALENTE, Vagner Rodrigues. Osvaldo Sangiorgi e o Movimento da Matemática Moderna no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: v. 8, n. 25, p. 583-613, 2008. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?ddl=2435&dd99=view&dd98=pb>>. Acessado em: 19 Jul. 2016.

VALDEZ, Noemí Pérez. **La Psicología en Cuba**. s/d. Disponível em: <<http://www.coedu.usf.edu/zalaquett/PsiAmericas/6-Cuba-pp-115-127.pdf>>. Acessado em: 15 Jun. 2016.

VELOSO, Fernando A.; VILLELA, André; GIAMBIAGI, Fabio. Determinantes do "milagre" econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica. **Rev. Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 2, p. 221-246, 2008. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71402008000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71402008000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em: 19 Jul. 2016.

VELOZ, Hector Valdéz. **La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba**. Colombia, 17 p., 2006. Disponível em: <[http://www.opech.cl/bibliografico/calidad\\_equidad/Valdes%20-%20Evaluacion%20del%20desempeno%20del%20docente.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Valdes%20-%20Evaluacion%20del%20desempeno%20del%20docente.pdf)>. Acessado em: 4 Jul. 2016.

VERGNAUD, Gérard. **A criança, a matemática e a realidade**. Curitiba: Ed. UFPR, 2009.

VIGOTSKY, Lev S Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica. **Teoria e método em psicologia**. Trad. Claudia Berliner, 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71, 2000.

\_\_\_\_\_. **Psicología Pedagógica: Un Curso Breve**. Buenos Aires: Editorial Aique, 2001.

VILLANUEVA PERÉZ, Omar Everleny. La estratégia económica cubana: medio siglo de socialismo. **Cahiers des Amériques latines** [Online], n. 57-58, p. 32-55, 2009. Disponível em: <<http://cal.revues.org/1206#quotation>>. Acesso em: 8 de Jul. 2016.

VIOTTI, Emília. Introdução ao estudo da emancipação política do Brasil A historiografia tradicional: uma versão que se repete. **Brasil em Perspectiva**. MOTA, Carlos Guilherme (org.). São Paulo: Difel, 1982. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/historia/versoes/downloads/Emiliaviotti.pdf>>. Acessado em: 29 Jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Da monarquia a república: momentos decisivos**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA; Anísio. **Jonh Dewey**. ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (trad. e org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, (Coleção Educadores), 2010.