



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA
SOCIAL**

***CAMINANTES Y CAMINOS QUE SE HACEN AL ANDAR:*
TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS/ES DE ENSINO MÉDIO
EM CUBA**

Tese de Doutorado

Autor

Alexander Armando Cordovés Santiesteban

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Antonella Maria Imperatriz Tassinari

Florianópolis, março de 2017

Alexander Armando Cordovés Santiesteban

***CAMINANTES Y CAMINOS QUE SE HACEN AL ANDAR:*
TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS/ES DE ENSINO MÉDIO
EM CUBA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Antropologia Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Antonella Maria Imperatriz Tassinari

Florianópolis, março de 2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cordovés Santiesteban, Alexander Armando
Caminantes y caminos que se hacen al andar:
Trajetórias de professoras/es de ensino médio em
Cuba / Alexander Armando Cordovés Santiesteban;
orientadora, Antonella Maria Imperatriz Tassinari -
SC, 2017.
376 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas,
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social,
Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Antropologia Social. 2. Trajetórias
profissionais. 3. Cuba. 4. Políticas públicas. 5.
Antropologia da educação. I. Tassinari, Antonella
Maria Imperatriz. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Antropologia
Social. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Caminantes y caminos que se hacen al andar.
Trajetórias de professoras/es de ensino médio em Cuba

Alexander Armando Cordovés Santiesteban

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Antonella Maria Imperatriz Tassinari

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Antropologia Social, aprovada pela Banca composta pelos(as) seguintes professores(as):



Prof.^a Dr.^a Antonella Maria Imperatriz Tassinari (Presidente - PPGAS/UFSC)



Prof. Dr. Gloria Anisia Fariñas León

(Universidad de La Salle Bajío, León, Guanajuato, México – por videoconferência)



Prof.^a Dr.^a Neusa Gusmão (FE/UNICAMP – por videoconferência)



Prof. Dr. Ari José Sartori (UFFS/pós-doutorando PPGAS/UFSC)



Prof.^a Dr.^a Ilka Boaventura Leite (PPGAS/UFSC)



Prof. Dr. Alberto Groisman (PPGAS/UFSC)



Prof.^a Dr.^a Vânia Zikan Cardoso (Coordenadora do PPGAS/UFSC)

Florianópolis, 28 de março de 2017.

A ti, Laura, hija mía, por la oportunidad infinita de conocer el mundo a través de ti, desde aquella primera imagen tuya en una pantalla que abrió el camino a todas las primeras veces que hemos compartido, a todo lo que hemos repetido, a cada uno de los abrazos que guardamos.

A ti, Deysi, porque “dentro de ti no ha de faltarme blandura de limo para mi corriente, perfil de viento para mis alas, ceñidura y reposo para mi acero”, locura para mis quietudes, y humor, aquel finísimo humor que te habita desde otras Emilias, hasta mí.

A ti, Luiske, por el privilegio de las complicidades de estos años, y los retos que has aceptado, y los que no, y por dejarme ser..., por ser...

AGRADECIMENTOS

Iniciar meu doutoramento em Antropologia Social, no PPGAS/UFSC, foi resultado do acaso que puxou vontades, outros acasos, e que desabrochou uma rede inesquecível de vínculos. Ainda que não ecoe explicitamente nesta tese, sou muito grato aos que formaram ou ainda formam parte dela. As trilhas percorridas são muitas, e nelas estão as pessoas que contribuíram para eu, após quatro anos, fazer este rito de passagem.

À minha família agradeço todo o suporte, amor e estímulo constantes para eu ir atrás de minhas utopias e de meus sonhos, assegurando que a distância seja menos dolorosa. À minha filha, Laura, de quem sou muito orgulhoso pela forma como tem aprendido a resolver sua vida. A Luiske, mi *entena'o*, que aos poucos assumiu as minhas responsabilidades em casa e, juntamente a Diani, aguarda ansiosamente meu retorno para devolvê-las. À minha sogra, Deisy: simplesmente não encontro palavras para agradecer seu carinho, por acolher minha filha, por resolver tantos problemas... A meu irmão, Alaín Cordovés, agradeço infinitamente sua ajuda para eu começar meu doutorado, e todo o suporte que ofereceu e ainda oferece à minha filha. À minha mãe agradeço por sua constante preocupação, por acreditar em mim, pelas ajudas diversas ao longo destes anos, por acompanhar cada passo e me estimular a continuar meu caminho. Também agradeço a Luisito, Yami, Magela, Thalía, Dania, Ariana, Jose, Ricar (*in memoriam*), Luis e à sempre jovial Emilita (*in memoriam*).

À minha companheira, Deysi García, agradeço partilhar comigo suas luzes, suas sensibilidades, suas sabedorias, suas visões para além do possível, suas loucuras, a imensidão de seu amor. Agradeço a leitura de cada letra deste trabalho com especial dedicação, suas críticas e sugestões, seu apoio. Amo "*tu sencillo coraje de quererme*", *desde antes de la guerra*.

A alegria destes tempos, ao poder me dedicar à tese ao longo de tantos meses, também foi possível pelo carinho e incondicionalidade de Oscar e Wanton, aos quais agradeço infinitamente.

Sou especialmente grato à Antonella Tassinari, minha orientadora. O retorno que deu àquela primeira mensagem foi fundamental para esta caminhada. Logo, sua gentileza, respeito, confiança, amizade e sabedoria foram guiando os meus passos,

me estimulando, dando suporte e encontrando formas de ajudar a realizar este projeto. Pelos ensinamentos e aprendizados: *gracias!!!*

Agradeço à minha amiga Ania Pupo Vega, por todo o apoio que dela recebi desde Cuba, e por sua amizade e confiança.

À gentileza e acolhimento que recebi na *Dirección Municipal de Educación*, de Holguín. Lá Ana Ronda Pérez me ajudou muito, abrindo portas, e Amalia González de la Pera foi fundamental na permissão para realizar a pesquisa.

Da escola de ensino secundário Lidia Doce agradeço às pessoas que colaboraram comigo. A possibilidade dos povoamentos destas páginas se deve à sua disposição em me mostrar o mundo que constroem portas adentro. Agradeço particularmente a Abel Angulo, Ania Zaldívar, Magda del Toro e Nersa Chacón, pelas informações que puseram à minha disposição, pelas trocas e a gentileza cotidiana, pelo carinho. Meu reconhecimento especial à equipe que comanda Elizandra Villates, da qual faziam parte, no momento desta pesquisa, Elda, Maribel, Leandro, Miguel, Jéssica, Melva, Daysi, Yenet, Martha, Osmaida, Náyade, Oscar, Maité e Ismara.

Sou grato também a Cira Piñeiro, Vice-Ministra Primeira de Educação em Cuba, que aceitou me receber e responder minhas perguntas após um longo dia de trabalho.

Meus agradecimentos à professora Edviges Ioris pelos ensinamentos e o carinho. Às turmas do NEPI, que ao longo destes quatro anos foram um espaço importante de aprendizados e trocas. Em especial à turma deste último ano: Rosi, Daniel, Diógenes, Gabriela, Lucas, João, Ítalo, Rogério, Adônis e Julieta. Muito especialmente a meu amigo Hélder Pires Amâncio, pela elegância de sua sabedoria, pela incondicionalidade e carinho para mim dedicados, pelas trocas e interlocuções, pelas parcerias e dicas fundamentais a este trabalho.

Agradeço à turma de mestrado de 2013 pelo acolhimento, em particular a Layz Cruz, Fernando Moura, Gabriela Prado e Arthur Macdonal. Desta turma surgiram amizades especiais que fizeram a verdadeira magia de Floripa: Francine Rebelo (não vou esquecer tuas parcerias Latino-americanas), Thiago Arruda, Anai Vera, Blanca Gómez e Ariele Cardoso: muito obrigado. E junto comigo, infiltrada nesta turma e me acompanhando em discussões acadêmicas, do cosmos, da vida, da família e do mundo estava

Magali López, cuja amizade e parceria agradeço com especial carinho.

Meus agradecimentos especiais ao amigo Marcos Herter, pela amizade sincera, pelo acolhimento em sua casa e pela solidariedade.

Meus agradecimentos às/aos professoras/es do PPGAS que foram fundamentais na minha passagem da Psicologia à Antropologia, particularmente Oscar Calavia Sáez, Sônia W. Maluf e Ilka Boaventura Leite. À Sônia W. Maluf agradeço as suas contribuições para este trabalho e sua participação na qualificação do projeto e da tese.

Agradeço também à professora Elizabeth Farias, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (PPGSP/UFSC), suas contribuições e comentários, e sua disposição a participar em todos os rituais.

Meus agradecimentos ao pessoal da secretaria do PPGAS, sempre atenciosos. Também ao pessoal da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG/UFSC).

A finalização deste trabalho contou com a caprichosa revisão de Vera Gasparetto, para quem expressei toda minha gratidão. Seu trabalho foi uma aula riquíssima de português, além de expressar sua sensibilidade, carinho e amizade. Minha gratidão também para Dianelis González, pela tradução do resumo em tempo recorde. Agradeço a Ernesto Pérez aceitar o desafio de última hora para fazer um cartaz com o merecido estilo para acompanhar este ritual. E novamente, à Ariele Cardoso, por me socorrer na hora final.

Através de uma amiga, recentemente conhecida, aprendi que as palavras são seduzidas. Sua interlocução nos últimos meses, Dalva, foi importante para eu finalizar meu trabalho. Tomo a liberdade de imitá-la, agradecendo ao povo brasileiro por bancar meu doutoramento no Brasil através da Bolsa de Estudos concedida pelo Programa PEC-PG/CAPEL, além das ajudas financeiras do Instituto Brasil Plural.

Finalmente, sou grato às/aos professoras/es que aceitaram participar da banca para julgar minha tese: Gloria Fariñas León (que me acompanha há muitos anos de formação profissional); Neusa Gusmão; Ari Sartori; Ilka Boaventura Leite; Alberto Groisman, Rogério Corrêa e Dalva Maria Soares. É uma honra tê-las/os neste ritual.

Que no, que no, que el pensamiento no
puede tomar asiento,
que el pensamiento es estar
siempre de paso, de paso, de paso...

[...]

La ciencia es una estrategia,
es una forma de atar la verdad
que es algo más que materia,
pues el misterio se oculta detrás.

Luis Eduardo Aute

RESUMO

Considerando a minha trajetória profissional e os vácuos percebidos nas pesquisas antropológicas focadas na educação cubana, empenho-me nesta tese em compreender como professoras/es de uma escola de ensino secundário do município de Holguín, província de Holguín - Cuba, constroem as suas trajetórias profissionais articulando-as com as maneiras em que se tem configurado o Sistema Nacional de Educação cubano. Realizei a pesquisa etnográfica na escola de ensino secundário, indicada pela Secretaria de Educação do município de Holguín, em dois períodos: de janeiro até fevereiro de 2015 e de setembro de 2015 até janeiro de 2016. Também foram necessárias pesquisas bibliográficas e documentais. A investigação exigiu-me uma análise aprofundada sobre o conceito de trajetória a partir da qual agrupei os trabalhos consultados em duas linhagens: a primeira que o aborda desde uma perspectiva linear; a segunda onde se enfatizam as relações entre o social e o individual, ora ressaltando o social, ora o individual, ora a própria relação. Após encarar a pesquisa sobre trajetórias me posicionando na abordagem que foca nas relações entre o social e o individual, a etnografia me permitiu questionar a noção que entende trajetórias como individuais, e compreender que estas se constituem em relações diversificadas e diferenciadas, e se expressam como acontecimentos polifônicos. No caso das/os minhas/meus interlocutoras/es, ressaltam as suas relações com suas próprias utopias e com a utopia-país, a partir das quais se produzem os principais sentidos que organizam as suas trajetórias profissionais. A tese se organiza em duas partes. Na primeira, localizo como se tem configurado historicamente a educação cubana, quais as discussões sobre trajetórias e algumas das particularidades da escola onde realizei a pesquisa. Na segunda, faço descrições etnográficas da escola compreendida como espaço sociocultural, da sala de professoras/es de oitavo grau – espaço onde mais tempo permaneci–, e apresento as trajetórias de seis das/os interlocutoras/es com as/os quais interagi em campo. Contudo, saliento que as trajetórias das/os professoras/es, além de expressar as configurações do Sistema Nacional de Educação cubano, transbordam os limites que impõem essas configurações a partir da diversidade de estratégias e relações que sustentam as suas práticas pedagógicas, desvendando suas

agências/resistências na produção dos sentidos sobre suas próprias atuações. Também desvendo que as práticas pedagógicas, para além de ensinar, se desdobram em muitas outras funções, as quais se constituem como planos diferenciados da realidade.

Palavras chave: Trajetórias profissionais; Professoras/es; Cuba; Políticas públicas; Ensino secundário; Antropologia da educação.

RESUMEN

Considerando mi trayectoria profesional y los vacíos percibidos en las investigaciones antropológicas realizadas en el contexto educativo cubano, en esta tesis me propongo comprender cómo profesoras/es de una escuela secundaria del municipio de Holguín, en la provincia de Holguín - Cuba, construyen sus trayectorias profesionales articulándolas con las maneras en que se ha configurado el Sistema Nacional de Educación cubano. Realicé una investigación etnográfica en la escuela secundaria seleccionada por la Dirección Municipal de Educación de Holguín en dos momentos: entre enero y febrero de 2015; y entre septiembre de 2015 y enero de 2016. Fueron necesarias, también, investigaciones bibliográficas y documentales. El estudio me exigió un análisis profundo en relación al concepto de trayectoria, a partir del cual agrupé los trabajos consultados en dos líneas: en la primera abordan este concepto desde una perspectiva lineal; en la segunda, enfatizan las relaciones social-individual, ora resaltando lo social, ora lo individual, ora la propia relación. Posicionándome en este abordaje que se centra en las relaciones entre lo social y lo individual para realizar la investigación, la etnografía me permitió cuestionar el abordaje de las trayectorias como individuales, y comprender que se constituyen en relaciones diversificadas y diferenciadas, y se expresan como acontecimientos polifónicos. En el caso de mías/mis interlocutoras/es, se destacan sus relaciones con sus propias utopías y con la utopía-país, a partir de las cuales se producen los principales sentidos que organizan sus trayectorias profesionales. La tesis se organiza en dos partes. En la primera, localizo cómo se ha configurado históricamente la educación cubana; cuáles son las discusiones más importantes sobre trayectorias para este estudio; así como algunas particularidades de la escuela donde realicé la investigación. En la segunda, realizo descripciones etnográficas de la escuela comprendida como espacio sociocultural, de la sala de profesoras/es de octavo grado – espacio donde permanecí más tiempo–, y presento las trayectorias de seis das/os interlocutoras/es con los que interactué en el campo. Destaco que las trayectorias de las/os profesoras/es, más allá de expresar las configuraciones del Sistema Nacional de Educación cubano, traspasan los límites que les imponen esas configuraciones a partir de la diversidad de estrategias y

relaciones que sustentan sus prácticas pedagógicas, transparentando sus agencias/resistencias en la producción de los sentidos sobre sus propias actuaciones. También desvelo que las prácticas pedagógicas se desdoblan, más allá de enseñar, en muchas otras funciones, las que se constituyen como planos diferenciados de la realidad.

Palabras-clave: Trayectorias profesionales; Profesoras/es; Cuba; Políticas públicas; Enseñanza secundaria; Antropología de la educación.

ABSTRACT

In this thesis, I intend to understand how teachers of a Junior High School in the municipality of Holguín, in the province of Holguín - Cuba, build their professional trajectories articulating them with the ways in which the Cuban National Education System has been configured, all this, taking into account my professional trajectory and the gaps perceived in anthropological researches carried out in the Cuban educational context. I carried out an ethnographic research in the Junior High School selected by the Municipal Department of Education of Holguín in two stages: between January and February 2015; and between September 2015 and January 2016. Bibliographical and documentary research was also necessary. The study required a deep analysis of the trajectory concept, from which I grouped the works consulted in two lines: in the first, this concept is treated from a lineal approach, while in the second, the emphasis is placed on the social-individual relations, sometimes highlighting the social, sometimes the individual, or the relationship itself. Basing myself on this approach that focuses on the relationships between the social and the individual to carry out the research, ethnography allowed me to question the approach of the trajectories as individual, and to understand that they are constituted in diversified and differentiated relationships, and they are expressed as polyphonic eventfulness. In the case of my interlocutors, their relationships with their own utopias and the utopia-country are highlighted, from which the main meanings that organize their professional trajectories are produced. The thesis is organized in two parts. In the first, I identify how the Cuban education has historically been configured, what the most important discussions on trajectories for this study are; as well as some peculiarities of the school where I developed the investigation. In the second, I make ethnographic descriptions of the school taken as a socio-cultural space and descriptions of the eighth-grade teacher's room - where I stayed for the longest time - and present the trajectories of six interlocutors with whom I interacted in the field. Beyond expressing the configurations of the Cuban National Education System, I emphasize that the trajectories of the teachers go beyond the limits imposed by these configurations, based on the diversity of strategies and relationships that underpin their pedagogical practices, thus clearing agencies / resistance in the production of the senses

about their own actions. I also point out that pedagogical practices unfold, beyond teaching, in many other functions, those that constitute as flat differences of reality.

Key-words: Professional trajectories; Professors; Cuba; Public Policies; Junior High School; Anthropology of education.

LISTA DE SIGLAS

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CIA – Agência Central de Inteligência
- CIRAH – Centro para la Investigación y Rehabilitación de las Ataxias Hereditarias
- EFI – Escuela de Formación Integral
- EMCC – Escuelas Militares Camilo Cienfuegos
- ESBEC – Escuela Secundaria Básica en el Campo
- ESBU – Escuela Secundaria Básica Urbana
- FAR – Fuerzas Armadas Revolucionarias
- IDH – Índice de desenvolvimento Humano
- INDER – Instituto Cubano de Deportes, Educación física y Recreación
- IPE – Instituto de Perfeccionamiento Educacional
- IPU – Instituto Pre-Universitario Urbano
- IPUEC – Instituto Pre-Universitario en el Campo
- ISP – Institutos Superiores Pedagógicos
- ISPH – Instituto Superior Pedagógico de Holguín “José de la Luz y Caballero”
- MES – Ministerio de Educación Superior
- MINED – Ministerio de Educación
- MININT – Ministerio del Interior
- MTSS – Ministerio del Trabajo y la Seguridad Social
- OEA – Organização de Estados Americanos
- ONEI – Oficina Nacional de Estadísticas e Informação
- ONU – Organização das Nações Unidas
- OPJM – Organización de Pioneros José Martí
- PCC – Partido Comunista de Cuba
- PEC-PG – Programa Estudante Convênio – Pós-Graduação
- PPG – Programas de Pós-Graduação
- PPGAS – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
- SCA2 – Ataxia espino-cerebelosa tipo 2
- SUM – Sede Universitaria Municipal
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
- UCP – Universidad de Ciencias Pedagógicas de Holguín “José de la Luz y Caballero”
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- UHo – Universidad de Holguín

UJC – Unión de Jóvenes Comunistas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação,
Ciência e Cultura

UNODC – Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1 - TURMAS DE PROFESSORAS/ES CUBANAS/OS VIAJANDO A ESTUDOS EM HARVARD, EM 1900	58
ILUSTRAÇÃO 2 - TURMA DE PROFESSORAS/ES DAS CIDADES DE SANTA CLARA E CAMAGÜEY SE FORMANDO EM HARVARD.	59
ILUSTRAÇÃO 3 - PARQUE CALIXTO GARCÍA. A PRAÇA CENTRAL.	90
ILUSTRAÇÃO 4 - HOLGUÍN À NOITE, DESDE A LOMA DE LA CRUZ.....	91
ILUSTRAÇÃO 5 - ESCOLA LIDIA DOCE.	97
ILUSTRAÇÃO 6 - MATRÍCULA ESCOLA LIDIA DOCE. FEVEREIRO/2015. ..	100
ILUSTRAÇÃO 7 - VISUAL DOS FUNDOS DA LIDIA DOCE.....	117
ILUSTRAÇÃO 8 - VISUAL FRONTAL DA ESCOLA LIDIA DOCE.....	118
ILUSTRAÇÃO 9 - ORGANIZAÇÃO DAS SALAS DE AULA	119
ILUSTRAÇÃO 10 - QUADRAS ESPORTIVAS DA ESCOLA LIDIA DOCE.....	161
ILUSTRAÇÃO 11 - LIDIA DOCE NA SIERRA MAESTRA, À DIREITA DE FIDEL CASTRO. APARECEM TAMBÉM CELIA SÁNCHEZ E JUAN ALMEIDA BOSQUE.	163
ILUSTRAÇÃO 12 - ESTUDANTES UNIFORMIZADAS/OS DA ESCOLA LIDIA DOCE.	177
ILUSTRAÇÃO 13 - O DIRETOR DA ESCOLA FALA COM MÃES E PAIS ANTES DAS OFICINAS.....	182
ILUSTRAÇÃO 14 - ASSISTENTES ÀS OFICINAS DAS MÃES E PAIS ENQUANTO FALAVA O DIRETOR DA ESCOLA.....	183
ILUSTRAÇÃO 15 - PROFESSORADO E ESTUDANTES ANTES DO ENCONTRO ESPORTIVO.	192
ILUSTRAÇÃO 16 - O PROFESSOR MAIS VELHO DA ESCOLA PRONTO PARA REBATER A PRIMEIRA BOLA.	193
ILUSTRAÇÃO 17 - LANÇAMENTO DA PRIMEIRA BOLA.....	194
ILUSTRAÇÃO 18 - SALA DE PROFESSORAS/ES DE 8º GRAU.	197
ILUSTRAÇÃO 19 - QUADRO COM INFORMAÇÕES PARA A EQUIPE.	198
ILUSTRAÇÃO 20 - PROFESSORA COM SEU FILHO NUM CONSELHO DE CLASSE.....	206
ILUSTRAÇÃO 21 - VACINAÇÃO NA ESCOLA.	219
ILUSTRAÇÃO 22 - CAMINHÃO PARA TRANSPORTE DE PASSAGEIROS EM CUBA.....	246
ILUSTRAÇÃO 23 - ESTUDANTES COM SEUS CACHORROS.....	299
ILUSTRAÇÃO 24 - ESCOLA DE ENSINO SECUNDÁRIO FELINO RODRÍGUEZ. PROVÍNCIA SANCTI SPIRITUS.	F
ILUSTRAÇÃO 25 - ESCOLA DE ENSINO SECUNDÁRIO. PROVÍNCIA SANCTI SIPIRITUS.	F
ILUSTRAÇÃO 26 - ESCOLA DE ENSINO SECUNDÁRIO MÁRTIRES DE REGLA. PROVÍNCIA LA HABANA.....	G

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - ESCOLAS, PROFESSORADO E MATRÍCULAS.	96
TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DE ESTUDANTES POR GRAU E SEXO EM JANEIRO DE 2016.	101
TABELA 3 - ESTUDANTES SEGUNDO A COR DA PELE.	104
TABELA 4 - ESTUDANTES SEGUNDO ATIVIDADE LABORAL DO PAI.....	107
TABELA 5 - ESTUDANTES SEGUNDO ATIVIDADE LABORAL DA MÃE.	107
TABELA 6 - CARGOS E VAGAS DA ESCOLA.	110
TABELA 7 - DISTRIBUIÇÃO POR COR DA PELE E SEXO SEGUNDO O CARGO.	111
TABELA 8 - ATIVIDADES QUE REALIZAM AS/OS PROFESSORAS/ES.	207

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - COMPARAÇÃO DAS MATRÍCULAS ESCOLARES DE 1955 E 1973.	41
GRÁFICO 2 - COMPARAÇÃO DAS MATRÍCULAS COM A QUANTIDADE DE PROFESSORAS/ES EM SALA NO ENSINO SECUNDÁRIO CUBANO.	43
GRÁFICO 3 - PROPORÇÃO DE ESTUDANTES POR PROFESSORAS/ES.	44
GRÁFICO 4 - DISTRIBUIÇÃO POR SEXO. COMPARAÇÃO ESCOLA-MUNICÍPIO-PROVÍNCIA.	101
GRÁFICO 5 - COMPARAÇÃO DO ITEM COR DA PELE DA ESCOLA, FAIXA ETÁRIA NO PAÍS E A PROVÍNCIA.	105
GRÁFICO 6 - PROCEDÊNCIA SOCIAL DOS PAIS SEGUNDO COR DA PELE DAS/OS ESTUDANTES.	108
GRÁFICO 7 - PROCEDÊNCIA SOCIAL DAS MÃES SEGUNDO A COR DA PELE DAS/OS ESTUDANTES.	109
GRÁFICO 8 - DISTRIBUIÇÃO DAS/OS TRABALHADORAS/ES POR COR DA PELE.	112
GRÁFICO 9 - PORCENTAGENS DE HOMENS E MULHERES SEGUNDO A COR DA PELE.	113
GRÁFICO 10 - DISTRIBUIÇÃO DAS/OS TRABALHADORAS/ES POR SEXO. ..	113
GRÁFICO 11 - MÉDIA DE IDADE DAS/OS TRABALHADORAS/ES.	114
GRÁFICO 12 - DISTRIBUIÇÃO DAS/OS PROFESSORAS/RES POR ANOS DE EXPERIÊNCIA.	114
GRÁFICO 13 - FORMAÇÃO DAS/OS PROFESSORAS/ES.	115
GRÁFICO 14 - ORGANOGRAMA GERAL DA ESCOLA LIDIA DOCE	122
GRÁFICO 15 - EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA NO ENSINO ESPECIAL CUBANO.	188
GRÁFICO 16 - MUDANÇA DO QUADRO DE ESCOLAS DE ENSINO PRÉ-UNIVERSITÁRIO DESDE 2007 ATÉ 2016.	281

SUMÁRIO

NA INTERSECÇÃO ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: ANDANDO SE FAZ(EM) O(S) CAMINHO(S).....29

MINHA IMERSÃO NA ANTROPOLOGIA: RECONFIGURANDO FRONTEIRAS E
(RE)SIGNIFICANDO VOZES 29

RECONFIGURAÇÃO DO PAÍS 40

QUESTÃO DE POLÍTICA(S)..... 46

AFINAL, A TESE..... 48

PARTE I: LOCALIZAÇÕES NECESSÁRIAS.....49

I. LOCALIZAÇÕES NECESSÁRIAS51

1. CONFIGURANDO A EDUCAÇÃO: DA COLÔNIA AO PROJETO POLÍTICO-
SOCIAL REVOLUCIONÁRIO 53

1.1. PANORAMA PRÉ-REVOLUCIONÁRIO..... 55

1.2. PANORAMA REVOLUCIONÁRIO..... 62

1.2.1. Tempo revolucionário: 1959-1974..... 63

1.2.2. Tempo de institucionalização: 1975-2000..... 74

1.2.3. O descompasso educacional: 2001-2015 81

1.3. APONTAMENTOS DE PASSAGEM..... 85

2. DA ESCOLA AO SISTEMA EDUCATIVO CUBANO 87

2.1. ME DESLOCANDO 88

2.2. NOVAS POSSIBILIDADES. NOVAS PORTAS 94

2.3. O PRÉDIO HABITADO PELA ESCOLA..... 116

2.4. A ESCOLA COMO ORGANOGRAMA 120

3. LABIRINTOS NA COMPREENSÃO DE TRAJETÓRIAS 123

3.1. CRIANDO O QUE BUSCO 125

3.2. TRAJETÓRIAS: TRILHAS DE MÃO ÚNICA 126

3.3. TRAJETÓRIAS: TRILHAS QUE NEM MADEIXAS 126

3.3.1. Adentrando nas trilhas do social 128

3.3.2. Nas trilhas do individual..... 136

3.3.3. As trilhas das relações 139

3.4. PENSANDO NAS PRÓPRIAS TRILHAS..... 150

PARTE II: ETNOGRAFIA POSICIONADA: ESCOLA, CAMINANTES Y CAMINOS..... 154

II. ETNOGRAFIA POSICIONADA..... 155

4. DE VOLTA À ESCOLA: À ESCOLA DO DIRETOR 157

4.1. A PRIMEIRA ESCOLA: CIRCULANDO PELO PRIMEIRO ANDAR. 159

4.1.1. Primeira conversa com o diretor 165

4.1.2. Consejo de escuela 168

4.1.3. Oficinas com as mães e os pais..... 180

4.1.4.	Conselho de classe	185
4.1.5.	Encontro esportivo estudantes-professoras/es	191
4.2.	O QUE TROUXE O PRIMEIRO ANDAR	195
5.	A SALA DE PROFESSORES DE OITAVO GRAU: ADENTRANDO NUMA SEGUNDA ESCOLA	197
5.1.	PLANTÃO DOCENTE OU GUARDIÃES DO TEMPO	203
5.2.	CONSELHO DE CLASSE	205
5.2.1.	Planejando o tempo das/os professoras/es	207
5.2.2.	Realizando o juízo professoral	210
5.2.3.	Dos juízos aos registros	215
5.3.	SALA DE EMERGÊNCIAS	216
5.4.	VACINAÇÃO E SAÚDE	218
5.5.	OLHANDO NAS TREVAS	220
6.	CAMINANTES Y CAMINOS	223
6.1.	DE ANTES E DE DEPOIS: PERCURSOS ENCONTRADOS: ISMARA E NÁYADE.....	229
6.1.1.	Estoy hecha una perica hoy. (Ismara).....	231
6.1.2.	Que vea el alumno en ti una conducta a imitar. (Náyade).....	241
6.2.	APOSENTADORIA À VISTA: PERCURSOS DE QUASE 40 ANOS: MELVA E DAYSI.....	253
6.2.1.	Si no fuera profesora, no sé qué otra cosa podría ser... (Melva).....	255
6.2.2.	Quisiera tener un compañero de matemáticas. (Daysi).....	267
6.3.	CHEFIAS E OUTROS PAPÉIS: QUANDO SER PROFESSOR/A NÃO É SÓ MINISTRAR AULAS: ELIZANDRA E ABEL.....	285
6.2.3.	Me gusta estar en todo, que todo camine... (Elizandra).....	287
6.2.4.	Yo vivo lo que hago... (Abel).....	302
6.4.	RETOMANDO TRILHAS.....	315
	PALAVRAS POVOADAS	319
	PALAVRAS POVOADAS	321
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	329
	APÊNDICES	I
	APÊNDICE A – DISTRIBUIÇÃO DAS/OS ESTUDANTES POR RESIDÊNCIA ...A	
	APÊNDICE B – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS	B
	APÊNDICE C – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	M
	ANEXOS.....	A
	ANEXO A – A PROVÍNCIA DE HOLGUÍN, NO NORDESTE DE CUBA.....	E

ANEXO B – ESCOLAS DE ENSINO SECUNDÁRIO CUBANAS..... F
ANEXO C – FOLHA ONDE REGISTRADOS OS DADOS DAS/OS
TRABALHADORAS/ES DA ESCOLA H

Na intersecção Antropologia e Educação: andando se faz(em) o(s) caminho(s)

*“Caminante, no hay camino/
se hace camino al andar.”
Antonio Machado*

*“Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando
E acha sem saber
Perigo é se encontrar perdido
Deixar sem ter sido
Não olhar, não ver
Bom mesmo é ter sexto sentido
Sair distraído espalhar bem-querer”
Chico César*

Adentrar-me na intersecção Antropologia e Educação é um desafio que perpassa esta tese na qual me debruço, particularmente, na compreensão das trajetórias de professoras/es de ensino secundário* em Cuba. Este constitui um desafio que permite, ao dizer de Gusmão (2009, p.43), “pensar antropológicamente processos e situações educacionais, bem como seus agentes e sujeitos”.

Os caminhos desta pesquisa são produto – e produzem– outros caminhos. Minha trajetória profissional me levou à Antropologia na busca de olhares que a Psicologia não dava contas. Assim, “*Caminantes y caminos que se hacen al andar...*” é também uma passagem que expressa a intersecção com a Psicologia, num diálogo povoado por múltiplas vozes. A escola de ensino secundário Lidia Doce do município de Holguín, na província de Holguín (Anexo A), em Cuba, foi o espaço onde realizei minha pesquisa etnográfica.

Minha imersão na Antropologia: reconfigurando fronteiras e (re)significando vozes

Pensar, discutir e pesquisar sobre educação apaixonou-me desde a época quando me formava psicólogo, entre os anos de

* Três primeiros anos do ensino médio em Cuba: 7º, 8º e 9º graus.

1993 e 1998 na *Universidad Central de Las Villas*¹. O questionamento à formação de profissionais da própria Psicologia constituiu o foco das pesquisas da época (ÁLVAREZ e CORDOVÉS, 1998). Embora minha prática profissional como recém-formado me conduzisse por outros caminhos, sempre existiram cruzamentos com temas ligados à educação. Nos dias de hoje, múltiplas são as vozes que se (re)configuram e me permitem apresentar esta pesquisa, ainda nas fronteiras da educação.

Arranjos importantes se foram produzindo na minha caminhada profissional quando educação se tornou cenário de minha atuação. Desta maneira, a pesquisa podia se voltar tanto para minha prática como para a prática de outras/os. Atuar na *Universidad de Holguín* como professor me ofereceu aberturas a interlocuções que me permitiram interrogar algumas práticas pedagógicas em diferentes espaços das escolas *holguíneras*. Uma das estratégias para me adentrar nesses contextos foi direcionando os trabalhos avaliativos das/os alunas/os para temáticas ligadas à educação escolar, em disciplinas como *Metodología de la Investigación Social e Psicología educativa*. Outra das estratégias foi a criação do grupo de pesquisa *Contextos educativos y desarrollo humano*, o qual permitiu juntar pesquisadoras/es interessadas/os pela temática e estimular estudantes a ter experiências de pesquisas nesta área.

Aos poucos, as temáticas a pesquisar se foram ampliando. Aprendizagem, projeto de vida, estilo de vida, organização do tempo, reorganização subjetiva, dentre outros assuntos, configuraram os diferentes cominhos que se iam percorrendo, questionando ora estudantes, ora professoras/es. Nesse clima, a minha formação como mestre em Psicologia educativa pela *Universidad de La Habana* foi interessante desde que me foquei, na pesquisa, no questionamento da minha própria prática como professor. Certamente, um número importante das investigações se focava na prática de professoras/es, aprofundando nas ferramentas para ensinar ou nas condições para promover

¹ O nome oficial das instituições cubanas aparecerá, preferentemente, em espanhol. Quando possa produzir alguma confusão, ou visando uma melhor compreensão em português, em algumas ocasiões as traduzo à nomenclatura brasileira.

aprendizagens estratégicas (DÍAZ, 2009; CORDOVÉS, 2010; GONZÁLEZ, 2010; SOLER, 2010; GARCÍA *et al.*, 2011).

Os subsídios fundamentais destes trabalhos se encontravam no enfoque histórico-cultural apresentado e discutido por Lev Semiónovich Vigotsky² nos anos de 1920 e 1930, na então recém fundada União Soviética. Desde essa perspectiva, aprendizagens estratégicas só são possíveis a partir da combinação de condições psicológicas, biológicas e histórico-culturais. Como corolário destes supostos, a ênfase excessiva no individual sem considerar os outros condicionantes limitava a compreensão dos fenômenos que se estudavam. Apesar dos alertas do papel da cultura na criação subjetiva, muitas vezes fugiam das minhas possibilidades na época. O foco daquelas aproximações podia se localizar nos estudantes ou nos professores. Independente do foco, resultou significativo como emergiam outros possíveis temas de pesquisa para os quais a Psicologia constituía-se como uma fronteira limitadora para afundar neles e, ainda, percebia-me sob o “perigo” de me achar perdido.

Mas, levar as análises além do viés psicológico, como condição de uma prática mais abrangente, vinha-se configurando como necessidade profissional para mim, como necessidade de olhar além do possível, ultrapassando os véus que dificultavam afrontamentos mais polifônicos, no sentido discutido por Bakhtin³ (2013 [1929]): como unidade de vozes ou vontades independentes, as que não perdem as suas particularidades ao participar da unidade. Também como a possibilidade de novas interpretações à vida. Eis algumas daquelas inquietações: mesmo que a escola venha se configurar um limite espaço-temporal que configura um perfil específico da situação social, como alunos e professores vivenciam e são afetados pelas relações com os sistemas de valores diferenciados e heterogêneos que acontecem na escola (familiares; do bairro; religiosos; políticos e assim por diante)? Como compreender as dinâmicas dessas relações levando em contas as diferenciações dos ambientes socioculturais (no caso das/os professoras/es: formações diferentes; gerações e

² A forma de escrever o sobrenome do psicólogo soviético (aliás, bielorrusso) vai depender da transliteração da língua russa usada na obra citada.

³ A forma de escrever o sobrenome do pensador russo vai depender da transliteração da língua russa usada na obra citada.

experiências múltiplas) que reverberam nas suas práticas particulares, e nas quais esses ambientes são transformados? Quais as particularidades das interações entre as práticas das/os professoras/es (naquele limite espaço-temporal) e o quadro sócio-histórico onde acontecem (bairro onde está a escola; condições sócio-económicas do país; regulamentações das práticas docentes e suas constantes modificações; mudanças radicais nas formas de ser professor/a)? Quais caminhos percorrem os/as professores/as para realizar as suas práticas? Se configurava, deste modo, um amplo leque de matérias que informavam de discussões ainda por serem realizadas no contexto cubano.

Uma importante inflexão no meu caminho de vida colocou-me no fluxo da Antropologia⁴, pronto para me perder num campo muito pouco andado até então. As novas vozes iniciaram a flertar com outras vozes com arranjos mais antigos em mim. Aquelas antigas provocações surgidas das pesquisas anteriores revoltavam-se à beira de novas significações. Esta inflexão fez com que o “saber antropológico” produzisse-se uma (des)ordem nas minhas noções “científicas”, deslocando os meus pontos de vista e alargado as minhas possibilidades para aprontar outras abordagens.

Quais as novas aberturas para minhas inquietações? Quais as novas significações para continuar a fazer pesquisas sobre – e na – educação, sem me furtar dos meus saberes e experiências anteriores? Construir pontes, afinal, aparece como uma tarefa fundamental para mim, porém não isenta de interstícios perigosos e questionamentos diversos. Ciente dos riscos iniciei uma nova viagem nos cenários da educação em Cuba, instigado pelas “promessas” de um “olhar antropológico”, pelo limiar que estava transitando, e pelo vácuo de olhares antropológicas no – e ao – campo da educação cubana, o que explicita, por omissão, Rangel (2012, p.13, grifos meus):

Es necesario pensar en el auge que tuvo la antropología en la Isla desde el siglo XIX y

⁴ Desta vez como aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/UFSC), no nível de doutorado, sob a orientação da professora Antonella Tassinari, e bolsa do povo e Governo brasileiros através do Programa Estudante Convênio – Pós-Graduação (PEC-PG). Planejado como um programa de cooperação Sul-Sul, o PEC-PG financia estudos de pós-graduação no Brasil e estimula aos seus bolsistas a pesquisar sobre temáticas ou áreas relevantes para o desenvolvimento de seus países.

cómo desapareció del escenario académico en un momento significativo de la historia cubana. La búsqueda del discurso antropológico enmascarado en la literatura, el cine, el teatro y las artes plásticas ha reaparecido. En algunas obras de corte antropológico firmadas por la intelectualidad insular, se puede leer el acontecer de la sociedad, pero hay que saberlo observar. Marginalidad, cuestiones raciales, religión, costumbres, economía, urbanismo, conservación del patrimonio, demografía, biodemografía, migraciones, nutrición y alimentación, fecundidad, crecimiento y desarrollo, salud, envejecimiento y las modernas interpretaciones arqueológicas **son objetivos de los investigadores en la actualidad.** Quizás no se examinaba así (...) porque la antropología era una ciencia enemiga, al servicio del colonialismo y del neocolonialismo.

A ausência da educação nos objetivos sublinhados aqui resulta significativa, sobretudo porque este texto pretende sistematizar a história da Antropologia em Cuba e os caminhos que vai seguindo na atualidade. No entanto, este fato não é exclusivo da constituição da Antropologia cubana. Para Gusmão (1997; 2009), mesmo sendo a Antropologia uma interlocutora privilegiada, a educação não tem sido um objeto central nas pesquisas antropológicas.

Mas, como argumento ao longo das minhas análises, a educação se constitui como um espaço central para objetivar o projeto político-social que se realiza em Cuba desde 1959. Outros autores como Korsbaek e Barrios (2013), consideram que existe em Cuba uma prática antropológica fragmentada sem que se possa falar de uma “tradição antropológica”. Tanto Rangel (2012) quanto Korsbaek e Barrios (2013) nos seus balanços sobre antropologia em Cuba, e além das diferenças e questionamentos possíveis dos seus trabalhos (o que não é foco dessa pesquisa), fazem um apanhado das práticas antropológicas em Cuba, e as temáticas ligadas à educação não aparecem como temas alvos de pesquisa antropológica.

Segundo Korsbaek e Barrios (2013), a Antropologia chega a Cuba com os primeiros colonizadores e religiosos. Referem-se as

descrições realizadas nos diários de viagens, onde se descreve a vida na Ilha e as decorrências da colonização ao longo de vários séculos. No entanto, sua constituição científica aconteceu nos tempos em que esta disciplina estava sendo reconhecida como ciência, na segunda metade do século XIX. A *Sociedad Antropológica de la Isla de Cuba* foi fundada em 1877 por um grupo de membros da *Real Academia de Ciencias Médicas, Físicas y Naturales de La Habana*, o qual marcou uma parte importante dos trabalhos desenvolvidos. Mas, segundo Fernández e García (2009, p.496):

La Sociedad Antropológica fue más abierta en su concepción, más liberada o menos rígida en los análisis y debates científicos con repercusión social y política [...] incluso algunos que, vinculados mayormente con los estudios raciales, ocasionaban abiertas críticas a las condiciones sociales en que vivía la población de color en Cuba y en otras partes del mundo o, a veces, a la propia condena de la esclavitud y del colonialismo. La diversidad de asuntos tratados en la Sociedad fue amplia, acorde con el campo que entonces abarcaba la antropología y que comprendía [...] variadas cuestiones de etnología, etnografía, arqueología y sociología.

Nestas discussões ecoavam as questões que eram abordadas tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, o qual não era desconhecido pelas autoridades que governavam a Ilha, as mesmas que se opuseram às primeiras tentativas de criar uma sociedade de Antropologia em Cuba. Essas trocas científicas se produziam através dos profissionais cubanos que se formavam nas universidades daquelas regiões. Um papel destacado desempenhou Luis Montané, quem se formou médico na *Université de Paris-La Sorbonne*, em 1874. Ainda aluno do curso de Medicina foi admitido membro titular da *Société d'Anthropologie*, de Paris.

O clima libertário da Ilha promovia o realce do cubano⁵, mesmo se ajustando a temáticas raciais e médicas ligadas à Antropologia física:

⁵ Refiro-me ao processo de formação de uma identidade nacional.

La antropología cubana [...] partió de la realidad de la Isla. Los antropólogos cubanos buscaron el pasado taíno y ciboney⁶, penetraron en el mundo africano, asiático y peninsular y se plantearon temas tan atrevidos para la época como las ideas de Darwin. De la antropología foránea se tomó lo conceptual, lo general, y después se aplicó de forma particular (RANGEL RIVERO, 2012, p.100).

A vida desta Sociedade, que não conheceu o século XX, teve inscrições de resistência às tentativas de dominação da Metrópole através dos representantes da *Sociedad Antropológica de Madrid* enviados para atuarem em Cuba. Igualmente, os confrontos entre as antropologias francesas, inglesas e italianas transpareciam nas discussões que se realizavam em Cuba. No entanto, o realce do cubano promovido no seio da antropologia da Ilha tinha a ver, também, com branquear a população, evitando que a miscigenação “atrasasse” aos brancos cubanos (RANGEL RIVERO, 2012). Outra linha de pesquisa muito valorizada era ligada a conhecer as dinâmicas da população cubana, subsidiada em estudos osteológicos, o que favoreceu a criação de coleções de ossos e a fundação de museus.

A ocupação de Cuba pelo exército norte-americano entre 1899 e 1902 impactou a reorganização das associações científicas e da *Universidad de La Habana*. Através da *Orden Militar 212/1899*, foi criada a *Cátedra de Antropología y Ejercicios Antropométricos* (HERNÁNDEZ GONZÁLEZ e MACIQUEZ SÁNCHEZ, 1994; KORSBAEK e BARRIOS, 2013). Para comandá-la foi designado Luis Montané⁷, criador de um laboratório e do Museu Antropológico, que em 1903 adotou o nome do antropólogo cubano. Para Guanche e Campos (1993), no século XX aconteceu uma diferenciação nas práticas antropológicas, aparecendo com força uma Antropologia cultural. No período anterior, a predominância da Antropologia médica e

⁶ É mais comum encontrar este etnônimo escrito em espanhol como *siboney*.

⁷ Luis Montané atuou na *Universidad de La Habana* até se aposentar em 1920. Logo se radicou na França, onde foi eleito Presidente da *Société d'Anthropologie*, de Paris, em 1922. Para aprofundamentos, vide <https://www.ecured.cu/Luis_Montan%C3%A9_Dard%C3%A9>, acesso em 02/02/2017.

física abonaram o caminho para o surgimento de associações importantes para o desenvolvimento desta Antropologia cultural, como a *Sociedad del Folklore Cubano* e a *Sociedad de Estudios Afrocubanos*.

Nos anos de 1920, o nome de Fernando Ortiz começa a ressaltar desde a *Sociedad del Folklore Cubano*, a qual reuniu destacados intelectuais cubanos enquanto funcionou até os anos finais de 1930. Posteriormente seus trabalhos aparecem ligados à *Sociedad de Estudios Afrocubanos*, criada em 1937. Nestes espaços foram desenvolvidos os estudos etnológicos de Fernando Ortiz, onde os valores culturais dos povos de procedência africana que influíram na cultura cubana tiveram um peso fundamental (GUANCHE e CAMPOS, 1993). Nesses tempos, no campo dos estudos sobre as heranças das culturas africanas, ressalta a figura de Lydia Cabrera, reconhecida até hoje como uma das mais importantes pesquisadoras sobre religiões afrocubanas, cuja obra *El monte* tornou-se um clássico na temática, tanto para investigadoras/es quanto para praticantes (KORSBAEK e BARRIOS, 2013). Em 1940 foi publicado em Cuba o livro de Fernando Ortiz, *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*, com prólogo de Bronislaw Malinowski. Neste texto Ortiz (1983[1940]) expõe sua versão do método comparativo, o *contrapunteo*, assim como sua crítica à noção de aculturação, propondo o conceito de *transculturación*.

Se referindo à produção da antropologia cultural cubana na primeira metade do século XX, Guanche e Campos (1993) apontam:

No obstante las múltiples vicisitudes que afrontaron los estudiosos sobre los problemas antropológico-culturales en Cuba, el volumen de publicaciones realizado durante esos años continúa siendo un reto a superar por los investigadores de hoy y una fuente fundamental para el conocimiento de la historia étnica de Cuba.

Após 1959 foram criadas instituições que iriam marcar o desenvolvimento da Antropologia em Cuba. Estas instituições foram cercando a prática antropológica a estudos folclóricos, sobre religiões, *cubanidad* e alguns poucos temas que conseguiram se manter na pauta. Aos poucos, algumas instituições ligadas ao Ministério de Cultura mantiveram ou

criaram departamentos de etnologia ou etnografia, além do *Instituto de Ciencias Sociales da Academia de Ciencias de Cuba* (GUANCHE e CAMPOS, 1993). O fato desvendado por Rangel (2012), como citado acima, leva a reconhecer o sumiço da Antropologia do cenário acadêmico num momento significativo da história de Cuba: o período revolucionário. Só recentemente reaparece o discurso antropológico mascarado em outras produções. Encontrei uma única referência na bibliografia à qual tive acesso: um projeto que visava estudar o impacto do processo revolucionário em contextos rurais, proposto por Fidel Castro ao antropólogo norte-americano Oscar Lewis ao final dos anos de 1960. Um ano depois foi cancelado pelo Governo sob a hipótese de que o material coletado poderia ser usado por agências de inteligência dos Estados Unidos (KORSBAEK e BARRIOS, 2013).

Mas, as escolas cubanas têm sido cenário de pesquisas antropológicas? García (2002) traz a única análise que encontrei em relação a esta interrogação. A educação escolar tem sido tão marginalizada pelos pesquisadores cubanos que a autora, mesmo fazendo um balanço da antropologia voltada à educação produzida em Cuba, no seu artigo só consegue mencionar, em nota de rodapé, duas pesquisas realizadas em contextos escolares: uma dela própria sobre educação e estrutura racial e outra sobre brincadeiras infantis, desenvolvida por Espina (2006b). Ou seja, até agora, só encontrei experiências de antropólogos que entraram em escolas para pesquisar sobre raça e brincadeiras. Num outro trabalho Espina (2006a), informa sobre as potencialidades da antropologia no contexto da educação escolarizada em Cuba, a partir do que ele chama de constantes transformações do sistema educativo cubano, uma vez que aponta a sua ausência em Cuba:

En este contexto la antropología, como complemento de otras ciencias de la educación, tiene la posibilidad de aportar enfoques, perspectivas y metodologías novedosas que contribuyan a ese objetivo común, y que hasta ahora –a pesar del auge de los estudios de este corte en las últimas décadas en Latinoamérica– han estado casi ausentes en el ámbito nacional (ESPINA, 2006a).

Diversidade cultural, relações escola-família-comunidade, o cotidiano nas instituições, reprodução de problemáticas sociais

nos contextos escolares, são algumas das temáticas que, em consideração de García (2002), podem se tornar foco de pesquisas antropológicas. Por sua vez, a sugestão de Espina (2006b) aponta para os processos de socialização e endoculturação, os processos educativos tanto formais quanto informais.

A ausência de pesquisas antropológicas nos contextos escolares em Cuba contrasta com a proliferação de pesquisas realizadas sob olhares pedagógicos, da psicologia educativa e da sociologia (GARCÍA, 2002; ESPINA, 2006b), as que dialogam com diversos projetos nos quais pode se reconhecer, segundo estes autores, um viés antropológico. Entre eles, a experiência da *Comisión de Educación del Movimiento Cubano por la Paz y la Solidaridad de los Pueblos*; o projeto sociocultural desenvolvido nas montanhas da província de Cienfuegos pelo professor Fernando Agüero; as experiências sobre educação popular que tem produzido o *Centro Memorial “Martín Luther King, Jr.”*, seguindo as noções do brasileiro Paulo Freire. Assim sendo, o trabalho que aqui apresento me abre novos caminhos de aprendizados no incipiente cenário da antropologia voltada à educação no contexto cubano, pois:

Nesse campo de confrontação em que a antropologia comparece como ciência e a educação, como prática, há caminhos de união e outros de separação, que colocam o diálogo entre antropologia e educação como território a ser conquistado e sobre o qual ainda pouco se sabe (GUSMÃO, 2009, p.42).

Eis um desafio que perpassa esta pesquisa: desabrochar um diálogo na intersecção Antropologia e Educação cubanas. E se torna muito mais instigante ao se produzir um estranhamento em relação a essa educação, tão familiar para mim, quando bem na hora de começar a pesquisa de campo, me defronto com a manchete que informa: “Banco Mundial: Cuba é o país do mundo que mais investe em educação”⁸. Sendo que o Banco Mundial, órgão multilateral ao qual Cuba não pertence, coloca a Ilha do

⁸ Manchetes similares viralizaram a mídia na internet desde dezembro de 2014 até março de 2015. Ex.: <http://www.diarioliberalidade.org/america-latina/lingua-educacom/53391-banco-mundial-cuba-%C3%A9-o-pa%C3%ADs-do-mundo-que-mais-investe-em-educac%C3%A7%C3%A3o.html>

Caribe no mais alto patamar nesse item pelo fato de investir quase 13% do seu PIB em educação, considerando o período de 2009-2013.

É difícil fugir dessa manchete. E mais difícil ainda é me furtar das idealizações possíveis se o PIB fosse maior e Cuba mantivesse o mesmo gasto, proporcionalmente. Definitivamente, jornais estrangeiros contribuem para desnaturalizar a nossa realidade. Os resultados do Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo na América Latina e no Caribe, realizado em 2009, foram noticiados no Brasil. Segundo o blog Pragmatismo Político (2013):

Christopher Marquis do New York Times assinalou: “os estudantes cubanos, em todas as matérias examinadas, obtiveram qualificações muito superiores à média, de maneira consistente, em todas as escolas”.

O estudo concluiu que “os alunos cubanos quase duplicam os resultados dos alunos que mais se aproximam deles”. O jornalista nova-iorquino apontou que os resultados “foram tão dramaticamente superiores que os pesquisadores da Unesco regressaram a Cuba e examinaram de novo os estudantes, obtendo os mesmos resultados de novo”. Jeff Puryear co-diretor da Associação para a Revitalização Educativa das Américas também se surpreendeu: “mesmo os resultados mais baixos dos cubanos alcançaram um índice superior à média da região, e aplicando nossos próprios padrões!”

Mais recentemente, em 2015, o G1, da Rede Globo, reproduziu a notícia da *Agence France-Presse* sobre um informe da UNESCO, onde Cuba foi matéria novamente. Desta vez:

Na América Latina e no Caribe, apenas Cuba atingiu os seis objetivos de Educação no período 2000-2015, informou nesta quinta-feira (9) a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. (Unesco).

Quinze anos após o lançamento, em Dakar, da iniciativa “Educação para Todos”, a missão fixada pela Unesco não foi cumprida, apesar de alguns progressos.

“Apenas um a cada três países do mundo atingiu a totalidade dos objetivos mensuráveis da Educação para Todos (EPT) estabelecidos no ano 2000”, destaca o relatório de acompanhamento do programa, assinalando que “na América Latina e no Caribe, Cuba foi a única nação a cumprir estes objetivos” (AFP, 2015, grifo no original).

Em quais escolas são produzidos esses resultados? Como é um prédio onde habita uma dessas escolas? Qual o suporte por trás dessas manchetes? Como é configurado esse Sistema Nacional de Educação? Quem são as/os professoras/es que fazem acontecer esse sucesso?

Reconfiguração do país

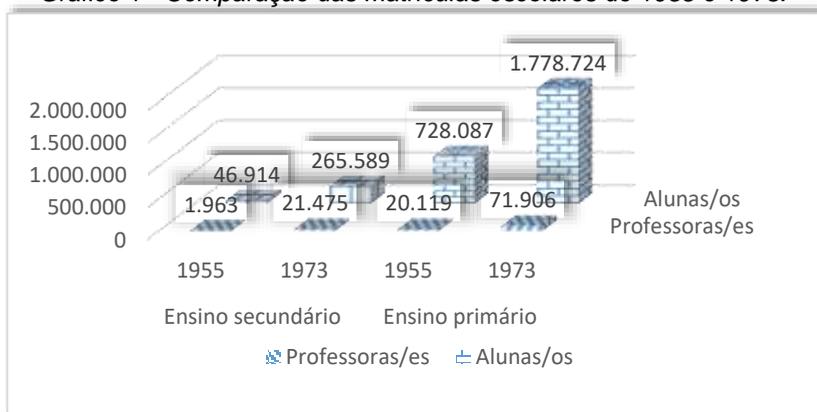
Além destes arranjos antropológicos possíveis, tanto a educação escolarizada, quanto o papel das/os professoras/es, podem se reconhecer como eixos centrais no projeto político-social cubano, que vem se construindo desde 1959. As ações e expectativas do Governo revolucionário vêm a revelar a dita importância, o qual se objetivou na construção de milhares de salas de aula e na criação de instituições para a formação de professoras/es nos primeiros anos de Revolução. Segundo Castro (1960), o fato de espalharem escolas por toda a Ilha possibilitaria em dez anos, viver num país melhor, num país com gerações melhor formadas, as que assegurariam o futuro de Cuba.

A transformação social que estava se realizando tinha a pretensão de alcançar a sociedade toda, o país todo. A mudança idealizada precisava chegar às raízes das problemáticas que afligiam à nação. Portanto, era necessário formar cidadãos/os desde um outro padrão; professoras/es⁹ desde um outro padrão. O próprio Castro (1962a) sublinhava a necessidade de formar professores que pudessem atuar não só nas cidades, também em regiões rurais, pois o projeto de construir uma sociedade nova, de mudar radicalmente a vida do país, tinha como atoras/es principais às/aos professoras/es.

⁹ Em Cuba, chama-se de professores/as aos que atuam do ensino secundário para frente. Quem atua no ensino primário é chamado de *maestro*. Para evitar confusões, vou usar a palavra *professores* sempre que não seja uma citação.

Perseguindo tais finalidades, o cenário da educação escolarizada mudou rapidamente em Cuba. As estatísticas mostram a abrangência e os primeiros efeitos quantitativos das ações iniciadas sob o projeto político-social do Governo revolucionário. Tanto o incremento das matrículas, quanto do número de professoras/es (Gráfico 1) vem a demonstrar a importância deste setor.

Gráfico 1 - Comparação das matrículas escolares de 1955 e 1973.



Fonte: García-Puente Rodríguez (1988).

Segundo García-Puente Rodríguez (1988), ao comparar a situação da educação em Cuba no período pré-revolucionário – ano 1955 – e após quatorze anos de Revolução – 1973 – pode se afirmar:

[...] que el periodo protagonizado por Fidel Castro, educativamente hablando, ha supuesto un avance importante, decisivo, en la mejoría de la educación en todos sus cometidos, desde la alfabetización hasta la enseñanza superior, produciéndose un cambio sustancial en la concepción, directrices, planteamiento y métodos educativos que lleva a una organización y distribución más justa de la enseñanza y de la cultura en general (GARCÍA-PUENTE RODRÍGUEZ, 1988, p.172).

Conforme esta autora, estamos a observar a implementação de uma política educativa transformadora, cujo alcance foi para

além da escola, desde que inserido num projeto político-social de abrangência nacional e que visava mudar a estrutura social do país. Assim, o projeto político-social do Governo revolucionário, criou dimensões socioculturais que articulavam novos espaços para imaginar outros projetos, enquanto expressão de outro quadro sócio-histórico (VELHO, 1994).

As transformações produzidas a partir das formas de pensar e regulamentar a educação desde o Governo revolucionário, que com certeza impactaram as experiências das/os cubanas/os, criaram uma multiplicidade diferente de relações e papéis a serem desempenhados pelas/os professoras/es que favoreceram agências múltiplas. Desta forma, me defronto com um campo potente para aprofundamentos antropológicos, porém não pesquisado sob estes olhares. As peculiaridades decorrentes da (re)configuração da educação em Cuba ajudam na compreensão da escola desde a perspectiva discutida por Milsntein (2007), ou seja, como um espaço no qual confluem as complexidades da sociedade, onde as/os atoras/es carregam todas as suas particularidades. Perante este cenário, decido me debruçar no campo da educação escolar, desta vez no intuito de apreender as experiências de professoras/es na construção de suas trajetórias.

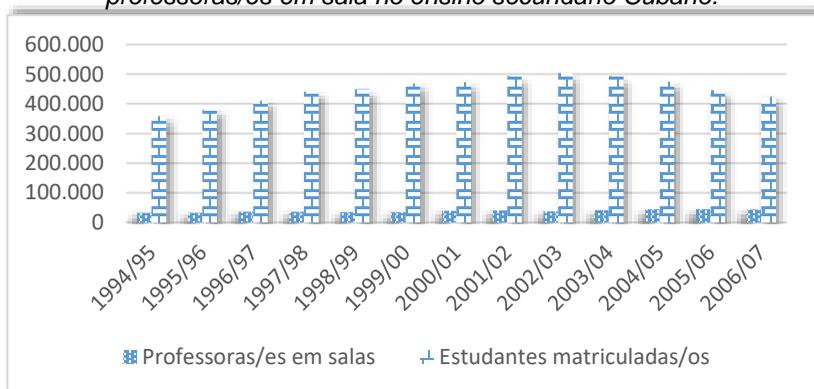
No entanto, as transformações na Ilha e no Sistema Nacional de Educação não ficaram restritas aos primeiros anos após o triunfo revolucionário, como analiso neste trabalho. Os anos de 1990 marcaram inflexões muito variadas que abrangeram todas as dimensões da vida no país. A crise econômica detonada a partir da desaparecimento dos países socialistas da Europa – nomeada em Cuba de *Período Especial* – impactou todo o cenário social cubano, incluindo a educação. No Sistema Nacional de Educação, foi o ensino secundário o alvo fundamental de mudanças que iniciaram em 2001 e a nova formação emergencial de professoras/es estaria focada neste nível de ensino.

A migração para outras áreas de emprego¹⁰ e a aposentadoria foram particularidades que marcaram a educação cubana nos anos de 1990. A forte crise econômica condicionou uma diminuição de professoras/es em ativo ou um não crescimento em relação ao acréscimo nas matrículas. As

¹⁰ O turismo e as empresas com capital estrangeiro foram opções de emprego em busca de melhores rendas.

estatísticas sobre educação, publicadas pelo Governo cubano¹¹ (ONEI, 2001; 2007) mostram alguns dados interessantes. Até o ano 2003 a matrícula no ensino secundário foi aumentando, porém, a quantidade de professoras/es em sala de aulas¹² não mostrava acréscimos proporcionais com as variações da matrícula, chegando a diminuir em alguns anos (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Comparação das matrículas com a quantidade de professoras/es em sala no ensino secundário Cubano.



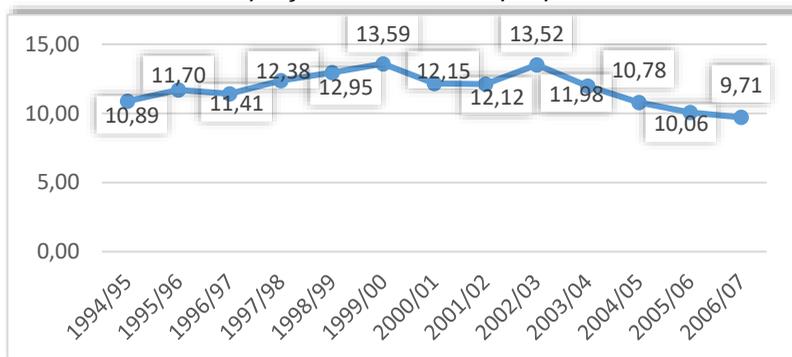
Fonte: ONEI (2001; 2007).

Um pouco mais ilustrativa resultam as taxas que mostram as oscilações da proporção de alunas/os por professoras/es (Gráfico 3). Estas estatísticas homogeneizam a problemática ao não mostrar as diferenças entre regiões urbanas e rurais, entre as diferentes províncias do país, e assim por diante. Também não refletem a proporção real ao incluir pessoal que não ministra aulas.

¹¹ A *Oficina Nacional de Estadísticas e Información* (ONEI) é a instituição encarregada das estatísticas oficiais em Cuba.

¹² Segundo a ONEI (2001), refere-se ao pessoal contratado como professor/a incluindo contratados a tempo parcial, e aos diretores e subdiretores mesmo que não deem aulas.

Gráfico 3 - Proporção de estudantes por professoras/es.



Fonte: ONEI (2001; 2007).

Se no ano de 1964 foram criados cursos superiores para a formação de professoras/es para os ensinos secundário e pré-universitários (GARCÍA, 2004), nos anos de 1970, produto dos aumentos sistemáticos de matrículas, foram necessárias formações emergenciais de professoras/es para o ensino secundário fundamentalmente, nos anos de 2000 não só se tratou de formar pessoal docente para atingir as carências:

En el diseño del modelo de la escuela secundaria básica aparece una nueva concepción del trabajo educativo representada en el Profesor General Integral. El diseño del perfil profesional y las funciones de este tipo de docente, constituyen la principal innovación pedagógica para la atención de los adolescentes introducida en la educación cubana (MINED-IBE, 2008, p.4).

O novo modelo de escola significou que todas/os as/os professoras/es em ativo no ensino secundário se tornaram Professoras/es Generalistas Integrais (PGI), uma vez que era transformado também o desenho do curso para formar as novas turmas. Esta (re)configuração do ensino secundário, defendida como uma resposta às demandas de transformar este nível de escolarização não só em Cuba, mas internacionalmente (GARCÍA, 2004), foi uma mudança da noite para o dia, como descrito por várias/os das/os professoras/es que entrevistei. Dez anos depois

desta mudança, aos poucos, este modelo começou a ser revertido. Alguns de seus efeitos negativos já se percebiam nos resultados dos vestibulares para ingressar em cursos superiores, por exemplo. Porém, ainda não se tem, que eu conheça, um balanço abrangente dos impactos deste período tanto em níveis macro quanto locais e pessoais, mesmo porque, a concretização dos efeitos das práticas culturalmente organizadas é processual e acontece com lentidão:

Embora se possam formular hipóteses – mais provavelmente conjeturas – sobre as implicações, em longo prazo, de práticas atuais, seus efeitos, em termos de reprodução e transformação social, só costumam ser visíveis, ou interpretáveis, algum tempo depois do fato (ORTNER, 2007b, p.29).

Contudo, configurações e (re)configurações do Sistema Nacional de Educação, no intuito de assegurar o direito constitucional de todas/os as/os cubanas/os à escola de modo a romper os acessos diferenciados por classe social que predominaram até 1959, universalizou a escola igual para todas/os. Quer dizer que houve uma homogeneização das escolas com independência da região do país, das suas particularidades culturais e as necessidades locais. Em decorrência, o Sistema Nacional de Educação cubano é muito centralizado, mas, é suficiente essa centralização para fazer com que a escola seja igual para todo mundo? É suficiente para garantir práticas professorais homogêneas? Poderão ser homogêneas estas práticas? A dita centralização, afinal, vai trazer uma ênfase nas regulamentações para atingir os objetivos, fazendo com que a estratégia para realizar as pretensões da educação cubana esteja focada em que as/os professoras/es cumpram essas regulamentações.

Assim sendo, o sujeito (leia-se professoras/es) valorizado como sendo fundamental na realização do projeto político-social cubano, se torna alguém que deve cumprir regulamentos, alguém cuja atuação é reproduzir na sala o que outros pensaram para ela/e ensinar. Perante este cenário me pergunto como constroem as suas trajetórias de carreira professoras/es de ensino secundário em Cuba? Esta pergunta me direciona para percursos que se encontram, o tempo todo, com as maneiras de configurar o Sistema Nacional de Educação, mas não somente desde a

perspectiva dos que o configuram – os funcionários. Aliás, essa perspectiva ganhou sentidos desde minha imersão na escola de ensino secundário Lidia Doce, da cidade de Holguín, em Cuba, através das observações, das participações, das entrevistas, nos dois períodos em que fiz pesquisa de campo.

Questão de política(s)

Ao pesquisar sobre educação, segundo penso, não tenho como me furtar de me inserir numa discussão sobre políticas públicas. Afinal, educação é um campo de importantes disputas políticas e, especialmente em Cuba, uma das conquistas sociais de maior relevância e reconhecimento. Porém, na medida em que aprofundava no caminho da tese mais compreendia que as políticas públicas voltadas à educação não se esgotam nas maneiras que é pensada esta prática, nas suas regulamentações, na sua instrumentalização em leis, resoluções, normativas, e quanto de mandado estatal, governamental ou administrativo é produzido. Neste sentido, se vem desenvolvendo uma crítica à noção de política enquanto forma legal-racional de se fazer (WEDEL *et al.*, 2005).

Para Wedel e Feldman (2005), as políticas públicas desempenham um papel importante, embora muitas vezes de formas indiretas ou mesmo indescritíveis, na configuração da sociedade. Segundo estes autores, estudos sobre políticas públicas são caros à antropologia é devido a que forçam aos antropólogas/os à (re)conceptualização do campo como um lugar de “*ethnographic inquiry*”. No entanto, como discutido por Bourdieu (2012), ao nos focar em discussões relativas ao Estado há de se levar em conta que, de certa maneira, somos penetrados pelo objeto que vamos estudar. Em termos de educação escolar, como alerta Tassinari (2012), nossas experiências de vida são ligadas às nossas experiências de escolarização. Assim, se somos penetrados pelo Estado, se pesquisamos objetos ligados as nossas experiências, existe a necessidade de cuidar os rumos de nossas análises, especialmente para transpor os esquemas que nos fazem reduzir às políticas públicas às ações do Estado.

Autores como Shore e Wright (1997), Wedel e Feldman (2005), Wedel *et al.* (2005), Bourdieu (2012), ressaltam a presença das políticas públicas no cotidiano, em níveis de análise e abrangências tão diversas que facilitaria, em opinião de Wedel e Feldman (2005), perguntar como os discursos sobre políticas

ajudam compreender relações entre atores, organizações e instituições. A possibilidade de pensar as políticas como abraçando, desde as normativas e instituições, à ideologia e à consciência, às significações e às interpretações (SHORE e WRIGHT, 1997), e, acrescento eu, aos comportamentos decorrentes dessas formas de se compreender as políticas públicas, faz com que as suas abordagens possam perpassar discussões que, sem as declararem necessariamente como foco, perambularem nas análises sem perderem a sua potência analítica. Porém, estes próprios autores defendem que políticas não têm a ver com simples forças externas, generalizadas e constrangedoras.

Uma perspectiva mais abrangente tenta descortinar a constelação de atores, atividades e influências que configuram as decisões políticas, a sua realização e os seus resultados. Desta forma, é interessante nos perguntarmos o que fazem as pessoas em nome da política (WEDEL *et al.*, 2005). Aliás, o que fazem professoras/es em nome das políticas? Segundo sugere Nielsen (2011), na implementação das políticas, as pessoas se apropriam delas de acordo com os seus próprios interesses e valores, permitindo que possam negociar, aceitar ou resistir no seus cotidianos.

Afinal, o que são políticas, se estas:

[...] podem ser lidas por antropólogos de maneiras diversas: como textos culturais, como dispositivos classificatórios com diversos significados, como narrativas que servem para justificar ou criticar o presente, ou como dispositivos retóricos e formações discursivas para empoderar algumas pessoas e silenciar outras (SHORE e WRIGHT, 1997, p.6, tradução minha).

À vista disto, “**Caminantes e caminos que se hacen al andar...**” poder-se-ia entender como uma pesquisa sobre, desde e através das políticas educativas cubanas. Daquelas pensadas de cima para baixo e que configuram o Sistema Nacional de Educação de forma de homogeneizá-lo, mas, sobretudo, dessas outras, das políticas atuadas, vividas, (re)significadas por professoras/es que, cotidianamente, agem subsidiados pela força do Estado e transformam a pretendida homogeneização, em práticas diversificadas, em práticas posicionadas, em práticas que

vão ao encontro de utopias. Podem-se entender as políticas públicas como a configuração de utopias?

Afinal, a tese

Nesta caminhada, labiríntica, de (re)significações, aberturas e limiares, pretendo compreender como professoras/es de uma escola de ensino secundário do município de Holguín constroem as suas trajetórias profissionais articulando-as com as maneiras em que se tem configurado o Sistema Nacional de Educação cubano. Para tal empenho, apresento esta tese em duas partes: **Localizações necessárias** e **Etnografia posicionada: escola, caminates y caminos**.

Compreender trajetórias, segundo defendo, é possível se localizadas, se situadas no quadro sócio-histórico que nelas está inscrito. Com essa finalidade, estas **Localizações necessárias**, que conformam a **Parte I**, se desdobram em três capítulos: Configurando a educação: da colônia ao projeto político-social revolucionário; Labirintos na compreensão de trajetórias; e Da escola ao sistema educativo cubano.

Na **Parte II**, mais voltada à descrição etnográfica das práticas pedagógicas que observei na escola, e dos caminhos particulares que seguiram, na construção de suas trajetórias profissionais, seis das/os interlocutoras/es que entrevistei, transparece minha **Etnografia posicionada: escola, caminantes y caminos**. Em mais três capítulos se costuram os objetivos da tese: De volta à escola: à escola do diretor; A sala de professoras/es de oitavo grau: adentrando numa segunda escola; e *Caminantes y caminos*.

PARTE I: LOCALIZAÇÕES NECESSÁRIAS

I. Localizações necessárias

*“Evita-se cunhar o definitivo.
Nenhuma situação aparece, como é,
destinada para todo o sempre; nenhuma
forma declara o seu ‘desta forma e não
de outra’.”*
Walter Benjamin

A partir da compreensão de trajetórias como sendo expressão de um quadro sócio-histórico, como sugere Velho (1994), vários corolários podem vir à tona. Um deles é a impossibilidade de construir limites entre esse quadro e as trajetórias **ditas** individuais. Ao contrário de limites, transparecem articulações, diálogos, continuidades, rupturas, transições, transformações, e assim por diante, que configuram uma complexidade porosa, onde “[...] cada atitude e desempenho privado é inundado por correntes da vida comunitária. O existir [...] se torna aqui, como no *kra*¹⁴, objeto da coletividade” (BENJAMIN, 1987a, p.152). Assim, praticando a lógica deste autor, do mesmo modo como as trajetórias retornam ao quadro com suas experiências, atitudes, agências/resistências, o quadro peregrina trajetórias adentro, com todo seu rumor.

Portanto, não há o definitivo, tudo pode ser redescoberto. Neste trabalho trajetórias não se identificam, exatamente, como estando cercadas no indivíduo, mas como intermédio. Intermédio de que? Aqui, entre professoras/es e as maneiras como tem sido configurada a educação em Cuba; entre professoras/es e as particularidades da escola e do Sistema Nacional de Educação cubano; entre professoras/es e algumas das discussões que subsidiam a compreensão teórica de trajetórias, a cidade de Holguín, o prédio, as minhas lembranças. Mas, sobretudo, entre professoras/es e as suas utopias e as utopias que vivem e são ligadas ao projeto político-social cubano.

Foram as narrativas das múltiplas interlocuções que tive em capô as que foram sugerindo estas localizações, ao estarem inundadas por correntes de outros espaços que produziam efeitos em suas atuações (ABU-LUGHOD, 1991), ou a partir do raciocínio

¹⁴ Se refere a uma aldeia africana.

de Velho (1994), transpareceram como interseções de planos diferenciados da realidade. Todas, localizações necessárias, para todos nós, forasteiros, encontrar arranjos possíveis para perguntar, para procurar, para achar sem saber.

Quer dizer que, na primeira parte desta tese, apresento o que, a simples vista, poder-se-ia interpretar como “exterioridades” das trajetórias, porém, o que pode ser exterior às trajetórias quando se encontra inscrito nelas? Defendo que compreender trajetórias é possível se localizadas, se situadas. E parte dessa localização significa percorrer: **Configurando a educação: da colônia ao projeto político-social revolucionário; Da escola ao Sistema Nacional de Educação cubano; e Labirintos na compreensão de trajetórias.**

1. Configurando a educação: da colônia ao projeto político-social revolucionário

*“Hombres recogerá
quien siembre escuelas.”
José Martí*

Transformar a educação cubana constituiu, junto com a eliminação da pobreza, um dos objetivos principais da guerra que detonou em 1956 em Cuba. Após o triunfo dos guerrilheiros, foram-se realizando as primeiras ações do Governo revolucionário em prol de transformar a educação num espaço para veicular um novo projeto político-social. O triunfo da Revolução Cubana em 1959 sinalizou o início do trânsito do capitalismo ao socialismo. O Governo revolucionário foi-se constituindo aos poucos, como decorrência das lutas pelo poder que desabrocharam com a fuga de Fulgencio Batista na madrugada do 01 de janeiro de 1959. Foi a entrada de Fidel Castro ao governo em fevereiro desse mesmo ano que possibilitou a efetivação das primeiras leis de benefício social (GUERRA e MALDONADO, 2009). Não há uma reestruturação do Estado de forma imediata, mas uma reconfiguração das ações do governo que o tornam um **Governo revolucionário**. Quer dizer que as estruturas do Estado, criadas a partir da Constituição de 1940, não foram o alvo principal das transformações dos primeiros anos.

O Governo revolucionário se usou dessas estruturas legítimas e promulgou novas leis que permitiram reconfigurar o país, através do que poder-se-ia nomear de **ações revolucionárias**, realizadas em nome dos menos favorecidos. Quer dizer, se foi efetivando-pensando-reconfigurando um projeto político-social que visava transformar as relações de poder em Cuba. No plano discursivo, as novas lideranças no poder atribuíam as ações como sendo realizadas pelo Governo revolucionário. Assim, se pode reconhecer um Estado sob um projeto político-social dito revolucionário, criando condições para ser considerado como sujeito das ações (BOURDIEU, 2012); um Estado criando uma nova matriz para os direitos e obrigações do cidadão (BUTLER e SPIVAK, 2009).

Precisamente, no período que Guerra e Maldonado (2009) nomeiam de “trânsito do capitalismo ao socialismo”, entre 1959 e

1961, através de duas leis se inicia a reconfiguração da educação cubana. Tanto a *Primera Reforma Integral de la enseñanza* (CUBA, 1959) quanto a *Ley de la Nacionalización general y gratuita de la enseñanza* (CUBA, 1961) alinharam a prática do ensino aos interesses do Governo revolucionário. Estas leis abriram um período de transformação da educação cubana, a qual é declarada como um dos eixos principais do projeto político-social revolucionário, onde as/os professoras/es jogariam um papel fundamental:

Y algún día comprenderán ustedes todo el valor y toda la importancia de este esfuerzo que se realiza por hacer una nueva generación de maestros.

Eso es más importante todavía que médicos, que ingenieros, que profesionales. A esos no les decimos: váyanse a las montañas, ¡a los maestros sí!, porque nos interesa que los maestros sean más revolucionarios incluso que los médicos, que los ingenieros, que los técnicos y que todo el mundo, compañeras y compañeros (CASTRO, 1962a).

Assim, declara-se à escola como cenário privilegiado para a reconfiguração do país tendo como foco a utopia que se costurava no projeto político-social. A sua importância é estratégica para realizar um projeto social revolucionário que precisava criar sujeitos diferentes e redimensionar as relações de poder. Assim, se veicula a organização de um conjunto de processos que informam da intenção de mudar as relações de poder, de reconfigurar as fronteiras do Estado e de criar condições para fazer das ações das/os professoras/es, ações do Governo revolucionário, aliás, para o Governo revolucionário atuar através das/os professoras/es (TROUILLOT, 2001; BOURDIEU, 2012).

Discursando num centro para formar professoras/es criado nos primeiros meses da Revolução, Fidel Castro sublinha a necessidade de se formar professores para atingir os objetivos do projeto político-social que se implementava:

Esa es la razón de nuestro interés por la formación de maestros revolucionarios, porque el maestro recibe al niño y tiene en sus manos a todas esas criaturas, que enseñarlas y que orientarlas. Luego nosotros tenemos, si queremos que nuestra Revolución llegue muy

lejos, es necesario que lleguemos muy lejos en la formación de una generación de maestros (CASTRO, 1962a).

O esforço por formar agentes habilitados para agir em nome da Revolução não é uma ação isolada. Insere-se, no sentido falado por Bourdieu (2012), num campo de disputa onde constituem-se os seus agentes, símbolos, processos e instituições, garantindo essa compreensão dos atos dos agentes como atos da Revolução. Acho interessante analisar essa reconfiguração das políticas educativas como um campo de possibilidades para a prática profissional, campo onde são redesenhadas as fronteiras das práticas, os direitos, as obrigações, as possibilidades de criação ou reprodução dos agentes. Deste modo, essas transformações nas políticas poder-se-iam compreender como um “[...] trabalho cultural envolvido na construção e na distribuição da agência como parte do processo que cria pessoas apropriadamente definidas [...]” (ORTNER, 2007a, p.58-59), neste caso, para atuar na realização de um projeto político-social que, aos poucos, configurou-se como um projeto coletivo que perpassou, e ainda perpassa, a vida toda das/os cubanas/os.

Isto posto, o projeto político-social revolucionário iniciava os primeiros passos como projeto coletivo criando um novo campo de possibilidades enquanto “[...] dimensão sociocultural, espaço para a formulação e implementação de *projetos*” (VELHO, 1994, p.40, *itálico no original*), aliás, para a reconfiguração de projetos individuais. Contudo, qual o panorama que vêm a mudar essas **ações revolucionárias**?

1.1. Panorama pré-revolucionário

A educação, enquanto campo de possibilidades organizado desde o governo, tem uma história em Cuba que remonta ao século XVI, quando o ensino da língua espanhola e a doutrina cristã para os índios sobreviventes e para os escravos procedentes da África foram objeto de atenção de leis reais, as que dispunham seu cuidado à sacerdotes e missionários. No entanto, na época o estímulo das leis foi, fundamentalmente, para os níveis médio e superior, seguindo o princípio da coroa de priorizar à nobreza, aos sacerdotes e funcionários (González e Reyes, 2009). Desta forma, a educação como preocupação do

governo se coloca ora ao serviço da igreja, ora ao serviço das minorias privilegiadas.

Já no século XVIII, graças ao despotismo esclarecido, iniciou-se o desenvolvimento do ensino elementar, através da abertura de escolas para crianças. Neste século surgiu o *Seminario San Basilio el Magno*, em Santiago de Cuba, no ano 1722. A *Universidad de La Habana* foi fundada no ano 1728. O *Seminario de San Carlos*, em Havana, era o principal centro de inovação educativa da época (GONZÁLEZ e REYES, 2009). A virada para o século XIX constituiu um divisor de águas em relação à participação de cubanos, aqueles nascidos na Ilha e que faziam parte da burguesia emergente, os que agiram sob o intuito da formação de uma consciência e identidade nacionais –o qual ecoa nas práticas educativas, intelectuais, revolucionárias e libertárias das/os cubanas/os no decorrer dessa centúria. Essa geração de cubanos, atuando desde as principais instituições educativas da Ilha criadas no século XVII, foram centrais na formação das gerações que comandaram as guerras de libertação da segunda metade do século XIX.

A primeira lei da metrópole que atinge à educação em Cuba aparece nos anos de 1840 (Rodríguez, 2013), onde se estabelecia a fundação de escolas de ensino fundamental, a gratuidade para crianças pobres e a secularização da universidade. Sendo que esta lei encontrou poucos arranjos na prática educativa cubana, a qual já favorecia as classes altas. Porém, foi a *Sociedad Económica Amigos del País* que promoveu, de forma especial, a criação de escolas, principalmente nas redondezas de Havana. Só na virada para o século XX as escolas públicas seriam alvo de ações políticas mais concretas.

Segundo González e Reyes (2009), escolas públicas foram abertas em 1899, após finalizada a guerra de libertação e no contexto da primeira ocupação militar norte-americana. Dali para frente, a principal influência veio da pedagogia estadunidense, sendo traduzidos textos daquele país, introduzidas novas disciplinas e formados um grande número de professoras/es sob os seus padrões. Estas transformações respondiam aos interesses de “americanizar” Cuba para a ulterior anexação, segundo o plano do governador norte-americano na Ilha entre 1899 e 1902:

Por supuesto, que a Cuba se le ha dejado poca o ninguna independencia con la

Enmienda Platt y lo único indicado ahora es buscar la anexión. Esto, sin embargo, requerirá algún tiempo y durante el período en que Cuba mantenga su propio gobierno, es muy de desear que tenga uno que conduzca a su progreso y a su mejoramiento. No puede hacer ciertos tratados sin nuestro consentimiento, ni pedir prestado más allá de ciertos límites y debe mantener las condiciones sanitarias que se le han preceptuado, por todo lo cual es bien evidente que está en lo absoluto en nuestras manos y creo que no hay un gobierno europeo que la considere por un momento otra cosa sino lo que es, una verdadera dependencia de los Estados Unidos, y como tal es acreedora de nuestra consideración. Con el control que sin duda pronto se convertirá en posesión, en breve prácticamente controlaremos el comercio de azúcar en el mundo. La isla se norteamericanizará gradualmente y, a su debido tiempo, contaremos con una de las más ricas y deseables posesiones que haya en el mundo [...] (CUBA, s/d).

As/os primeiras/os professoras/es que iriam atuar sob estes objetivos foram importadas/os desde os Estados Unidos e logo iniciaram a formar professoras/es cubanas/os em diversas universidades norte-americanas (**The Cuban Summer School, 1900**).

Ilustração 1 - Turmas de professoras/es cubanas/os viajando a estudos em Harvard, em 1900



Harvard University, Harvard University Archives, W369138_3



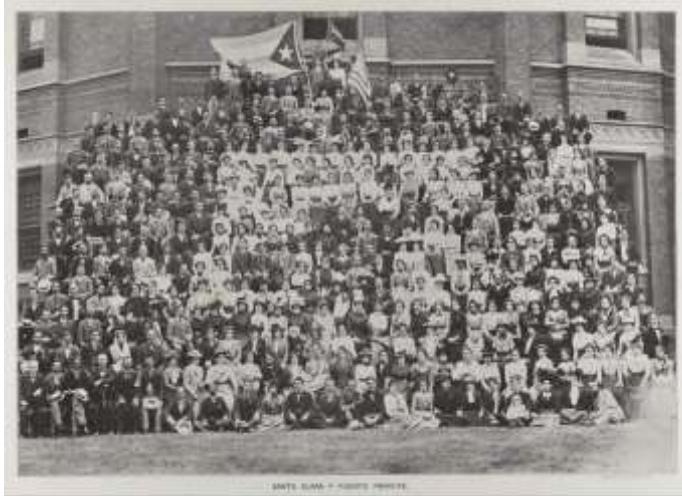
Harvard University, Harvard University Archives, W369138_1

Fontes: <<http://id.lib.harvard.edu/via/olvwork369138/catalog>> e <<http://id.lib.harvard.edu/via/olvwork369138/catalog>>. Acesso em: 28/08/2016.

Foi uma formação intensiva que incluiu disciplinas sobre História dos Estados Unidos, Geografia, História das colônias da Espanha, Psicologia e Escolas americanas, bem como aprendizagem. Além das atividades acadêmicas, as turmas participavam da vida social, sob o intuito de se apropriarem do

modo de vida americano. A primeira turma teve um encontro com o presidente dos Estados Unidos da época, fato que informa da importância deste projeto (**The Cuban Summer School, 1900**)¹⁵. O orçamento do projeto bancou a formação de várias turmas, subsidiando um novo projeto colonial para Cuba.

Ilustração 2 - Turma de professoras/es das cidades de Santa Clara e Camagüey se formando em Harvard.



Harvard University, Harvard University Archives, W369140.1

Fonte: <<http://id.lib.harvard.edu/via/olvwork369140/catalog>>.

Acesso em: 28/08/2016

Nesta época neocolonial disfarçada de republicana¹⁶ (período de 1901 até 1958), foi sancionada a *Primera Ley Escolar* em 1909, regulamentando o ensino primário principalmente.

¹⁵ Pode-se consultar também <http://library.harvard.edu/university-archives/featured-item/8_CubanTeachers>, <<http://www.elnuevoherald.com/noticias/mundo/america-latina/cuba-es/article39597372.html>> e <<http://www.richardfitch.com/tag/harvard-summer-school/>>. Acessos em: 02/09/2016.

¹⁶ O exército dos Estados Unidos abandonou Cuba somente quando a Assembleia Constituinte de 1901 aprovou uma Constituição que garantia ao governo daquele país direitos sobre Cuba, veiculados através da *Enmienda Platt*, como apêndice da Carta Magna cubana. Para aprofundar, vide <http://www.cubagob.cu/otras_info/minfar/enmienda_platt.htm>. Acesso em: 12/05/2016.

Outros tipos de ensino seguiam outras regulamentações (VARELA HERNÁNDEZ *et al.*, 1997). Segundo González e Reyes (2009), os problemas de infraestrutura, financiamento e materiais escolares em geral permaneceram crônicos, sendo motivo de reivindicações no período pré-revolucionário. O ensino laico e gratuito caracterizou a escola pública cubana desde os inícios do século XX, porém a sua qualidade era motivo de constantes reivindicações e lutas populares. A criação de um Conselho Nacional de Educação e Cultura em 1937 foi consequência dos movimentos estudantis, os que alavancaram a *Ley Docente*, que permitiu, também, um reordenamento do ensino fundamental e a regulamentação da autonomia universitária. A Constituição de 1940 permitiu a criação do Ministério de Educação, o qual não impediu a precariedade do Sistema Educativo Cubano.

A educação cubana anterior a 1959 teve uma marcante influência colonial. Em Cuba, não foi diferente do resto dos países colonizados do mundo, onde a escola era:

[...] parte de la dominación imperialista. Era consecuente con los fines del imperialismo: el control económico y político de la gente de un país por la clase dominante de otro. El poder imperial intentaba, por medio de la educación escolar, preparar a los colonizados para las funciones que convenían al colonizador [...] El sistema educativo no era más justo ni equitativo que la economía o la sociedad concretamente, decimos, porque la escuela estaba organizada para desarrollar y mantener en los países imperiales una organización intrínsecamente inequitativa e injusta de la producción y el poder político (CARNOY, 2000, p.13-15).

Porém, a despeito da situação colonial, a escola e a sociedade cubanas não foram unicamente isso. Uma realidade muito mais complexa informa a diversidade de instituições com inscrições e aberturas que contribuíram à formação das/os cubanas/os que fizeram resistência à própria situação colonial. O projeto político-social que iniciaria em 1959, em hipótese nenhuma teve um começo de zero, do nada. Um importante acervo cultural vinha se tecendo como produção intelectual, movimentos artísticos, produção científica (HERNÁNDEZ OTERO, 2002). E a tradição pedagógica cubana fazia parte desse acervo. Assim, no

seio das instituições religiosas de início do século XIX, a atuação do Padre Félix Varela¹⁷, para quem não poderia existir pátria sem virtude, foi definida por José de la Luz y Caballero, um dos seus discípulos como “[...] quien nos enseñó primero en pensar”. Ou, do próprio José de la Luz y Caballero, por cuja obra educativa José Martí¹⁸ o chamou de “silencioso fundador” (TORRES CUEVAS, 2008, p.7-8).

A fragilidade daquele sistema não impediu a Enrique José Varona¹⁹ ser um pedagogo inovador nos primórdios do século XX, impulsor da reforma universitária de 1901 e criador do curso de Pedagogia na *Universidad de La Habana*. As condições do sistema de ensino inspiraram a criação da *Universidad Popular*

¹⁷ “Hijo preclaro de esta tierra es el *Padre Félix Varela y Morales*, considerado por muchos como *pedra fundacional de la nacionalidad cubana*. Él mismo es, en su persona, la mejor síntesis que podemos encontrar entre fe cristiana y cultura cubana. Sacerdote habanero ejemplar y patriota indiscutible, fue un pensador insigne que renovó en la Cuba del siglo XIX los métodos pedagógicos y los contenidos de la enseñanza filosófica, jurídica, científica y teológica. Maestro de generaciones de cubanos, enseñó que para asumir responsablemente la existencia lo primero que se debe aprender es el difícil arte de pensar correctamente y con cabeza propia. Él fue el primero que habló de independencia en estas tierras. Habló también de democracia, considerándola como el proyecto político más armónico con la naturaleza humana, resaltando a la vez las exigencias que de ella se derivan. Entre estas exigencias destacaba dos: que haya *personas educadas para la libertad y la responsabilidad*, con un proyecto ético forjado en su interior, que asuman lo mejor de la herencia de la civilización y los perennes valores trascendentes, para ser así capaces de emprender tareas decisivas al servicio de la comunidad; y, en segundo lugar, que *las relaciones humanas, así como el estilo de convivencia social, favorezcan los debidos espacios* donde cada persona pueda, con el necesario respeto y solidaridad, *desempeñar el papel histórico que le corresponde para dinamizar el Estado de Derecho*, garantía esencial de toda convivencia humana que quiera considerarse democrática” (JUAN PABLO II, 1998).

¹⁸ José Martí foi um escritor, jornalista, diplomata, político, revolucionário cubano que viveu no século XIX. Lutou, desde adolescente, contra os colonizadores espanhóis. Foi o principal organizador da guerra de libertação que iniciou em 1895 em Cuba. Inspirou todas as lutas libertárias do povo cubano no século XX. É considerado o Herói Nacional de Cuba.

¹⁹ Filósofo, professor e político cubano. Um dos mais influentes intelectuais cubanos dos anos finais do século XIX e da primeira metade do XX. Chegou a ser Vice-presidente do país entre 1913 e 1917, gestão marcada por sua incorruptibilidade (ECURED, s/d-a).

José Martí em 1923, por Julio Antonio Mella²⁰, sob o intuito de que estudantes universitários formassem cultural e ideologicamente à classe operária. Mais para frente, o *movimiento de maestros normalistas* e das escolas normalistas, defendendo os avanços pedagógicos da escola cubana, conseguiram o fechamento das escolas cívico-militares em 1941, as que atuavam sob o princípio “La letra con sangre entra”²¹ (CABRERA e IBARRA, 2010). Desta forma, o triunfo da Revolução Cubana em 1959 não encara somente dificuldades no setor da educação, mas é herdeira de uma tradição pedagógica que subsidiou as lutas pela libertação nacional. É herdeira de um movimento que vinha tentando, por mais de um século, uma ruptura definitiva com a situação colonial.

1.2. Panorama Revolucionário

“Un pueblo no es independiente cuando ha sacudido las cadenas de sus amos, empieza a serlo cuando se ha arrancado de su ser los vicios de la vencida esclavitud, y para la patria y vivir nuevos, alza e informa conceptos de la vida radicalmente opuestos a la costumbre de servilismo pasado, a las memorias de debilidad y de lisonja que las dominaciones despóticas usan como elementos de dominio sobre los pueblos esclavos”.

José Martí

Outra configuração da educação começaria no decorrer de 1959. Como foi configurado esse campo de possibilidades que veio a disputar espaços de poder, reconfigurar agências e criar novas oportunidades para a criação de outro tipo de atores? Para os fins deste trabalho, elaborei uma sistematização que visa apresentar os principais momentos do percurso das políticas educativas em Cuba após 1959, pensadas e implementadas como sendo constituintes do projeto político-social cubano. Aliás, como forma de melhor compreender as inscrições diversas que se

²⁰ Revolucionário cubano, fundador da *Federación Estudiantil Universitaria* (1922) e do primeiro *Partido Comunista de Cuba* (1925) (ECURED, s/d-b).

²¹ Embora faz referência ao esforço pessoal, aliás ao sacrifício, como condição da aprendizagem, este princípio se atribui a práticas educativas do século XIX europeu que utilizaram o castigo físico.

desvendam nas trajetórias de professoras/es que atuam hoje no ensino cubano.

Sem a pretensão de que esta análise seja entendida como uma periodização da Revolução cubana, ou mesmo da configuração do Sistema Educativo Cubano, faço uma demarcação temporal não porque considere estas datas como princípio e fim, mas como passagens. Existem continuidades e descontinuidades; inflexões; mudanças intermediárias; antecipações e retardos. Mas, para além disto, considero que há eventos históricos importantes a serem considerados: ascensão ao poder dos movimentos que lutavam contra a ditadura de Batista, em 1959, iniciando o que eu nomeio de tempo revolucionário até 1975; a implementação de uma nova ordem institucional que veio a modificar a estrutura do Estado e do Governo cubanos mediante a Constituição da República de Cuba de 1976, que nomeio de institucionalização, e vai até o ano 2000; o início de uma nomeada revolução educacional que mudou o modelo de ensino secundário a partir do ano 2001 e que, ainda hoje, está à procura de retomar os rumos que sustentavam o prestígio da educação cubana: o descompasso educacional.

1.2.1. Tempo revolucionário: 1959-1974

A vontade política de transformar o país, de ir além do que era o país, de subverter poderes e distribuir a participação do povo se foi objetivando progressivamente. As ações governamentais se focaram até esse momento nos subalternos. Os setores rurais do país eram os menos escolarizados e se começou a formação de professoras/es para atingir aquela população alvo. De forma geral, era necessária a criação dos fundamentos legais para a transformação educativa; a construção de salas de aula e novas escolas; a criação de novas instituições que suportariam a nova concepção da educação; e a criação de cursos para a formação de professoras/es.

Estas ações foram realizadas num cenário de complexas disputas de poder dentro do próprio governo, conformado de diversas tendências políticas, algumas “tradicionais” e outras das que se aliaram na luta armada. Segundo sugere Bourdieu (2012), o consenso social inclui território de acordos e desacordos, conflitos, os que, segundo penso não tem de ser necessariamente em tempo presente, mas como expressão de um devir histórico. Iguamente, desde as primeiras semanas de 1959, foi

desabrochando o confronto com os Estados Unidos, o qual se aprofundou até quase estourar uma guerra nuclear em 1962. A embaraçada conjuntura internacional incluiu como parte do pacote “comprado” pela Revolução, o isolamento diplomático e comercial de quase toda as nações de nosso continente, e a perda de mercados e de fornecedores.

Desta forma, transformam-se as relações entre Cuba e o poder imperial norte-americano, passando de relações de subordinação, de caráter colonial, para relações de resistência, de conflitos, de mais lutas. Os Estados Unidos, usou o seu poder para tentar submeter a Cuba, através de bloqueios econômico, financeiro e comercial, de uma guerra midiática, do envio de tropas e mercenários para uma invasão militar e atos terroristas, de subversão (GUERRA e MALDONADO, 2009). O Governo revolucionário, foi construindo sua independência sob novas alianças, realizando um novo projeto político-social. Perpassando o cotidiano cubano até os dias de hoje, a ruptura entre Cuba e os Estados Unidos não tem a ver somente com a relação entre esses países, mas com os seus não poucos efeitos, com as inscrições dessa relação no imaginário cubano, nas narrativas (HALL, 2003).

Nesse quadro todo, a criação dos fundamentos legais para a transformação do sistema educativo era um imperativo. A Lei 561, sancionada em 15 de setembro de 1959, permitiu a construção de 10.000 salas de aulas e a transformação de 69 quartéis militares em escolas, ação esta que teve um valor simbólico importante na ruptura com o antigo regime militar:

Realmente, no faltaban deseos de meterle también los buldóceres y destruirlo, pero en definitiva el edificio está construido y nosotros tenemos que hacer uso de él, para algo que sea diametralmente opuesto al uso que tenía antes. Le vamos a quitar esas aspilleras, le vamos a quitar esas torres y garitas y vamos a convertirlo también en un centro escolar, porque los buldóceres lo pueden destruir, pero creo que un centro escolar lo destruye más todavía (APLAUSOS). Y será así como un símbolo de nuestra Revolución, que convierte en escuelas y en lugares de estudios los que ayer fueron centros de crimen (CASTRO, 1960).

Em decorrência da construção de salas de aulas e escolas, aumentou a cobertura de escolas de ensino primário e se abriram oportunidades de emprego para milhares de professoras/es que estavam desocupados (VARELA HERNÁNDEZ *et al.*, 1997). Mas, a construção de estruturas não era suficiente. Era necessário um Sistema Nacional de Educação sob outras concepções.

As *Bases y normas legales reguladoras de la Reforma Integral de la Enseñanza en Cuba*, foi objetivada na Lei 680 sancionada o 23 de dezembro de 1959. Esta criou o novo Sistema Nacional de Educação, visando, para além da formação de cidadãos/ãos, uma utopia de país:

[...] estímulo y desarrollo vocacionales, atendiendo a la multiplicidad de las profesiones y teniendo en cuenta las necesidades culturales y prácticas de la Nación [...]

Por cuanto: Es principio sentado en la propia Ley Fundamental que toda enseñanza, pública y privada, debe estar inspirada en un espíritu de cubanidad y de solidaridad humana, tendiente a formar en los educandos el amor a la patria, a sus instituciones democráticas y a todos los que por una y otra lucharon.

Por cuanto: En acatamiento al precepto constitucional, es de impostergable urgencia llevar a efecto la reforma integral de la Educación, que los más altos intereses de Cuba reclaman desde hace largo tiempo y que constituye uno de los grandes anhelos y objetivos del Gobierno Revolucionario (CUBA, 1959, p.103-104).

Com arranjo legal na Constituição de 1940, se foram reconfigurando os princípios, e declarando quais os novos interesses aos quais a educação iria responder. Foi declarado obrigatório o ensino até o 6º grau, definida uma nova estrutura e organização. Foram estabelecidos novos objetivos que expressavam os interesses da Revolução, aliás dos novos agentes no poder, e como fins fundamentais foram sublinhados: a) desenvolvimentos quantitativo e qualitativo dos serviços educacionais; b) descentralização das funções administrativas e técnicas; c) a criação de um moderno sistema de planejamento

educacional para sincronizar todos os planos e serviços; d) o aperfeiçoamento técnico de todos os níveis de educação; e) uma reforma educacional geral (MINED-CUBA, 1960?; VARELA HERNÁNDEZ *et al.*, 1997). Esta lei não elimina as escolas privadas nem proíbia o ensino religioso, porém, as obriga a se adaptar à reforma.

O ensino, a partir desse momento, é reorganizado em três níveis: *primario*, no qual “[...] ha de lograrse que el educando se convierta gradualmente en ciudadano” (CUBA, 1959, p.132) desde o grau²² pré-escolar até o sexto grau; *secundario*, que passaria a integrar vários tipos de ensino até esse momento vigentes, com duração de seis anos divididos em duas etapas (secundária básica e secundária superior); *superior*, o qual seguiria uma legislação especial. Contudo, estabelece a gratuidade do ensino oferecido pelo Estado, pela província e pelo município. Esta lei robusteceu o ensino agrícola e industrial com fins de oferecer subsídios à Reforma Agrária, que tinha iniciado em maio daquele ano.

Até 1961 foram acontecendo importantes nacionalizações de empresas e indústrias, a maioria das quais eram propriedade de norte-americanos. Com a Campanha de Alfabetização em andamento, em meados de 1961 foi sancionada a *Ley de Nacionalización general y gratuita de la enseñanza* (CUBA, 1961). Desta forma, se decreta o ensino como uma função pública do Estado, de caráter intransferível e gratuito. Uma obrigação do Governo Revolucionário. Com base nesta normativa, se nacionalizaram todas as escolas, passando ao cuidado do Estado.

Para atingir todos os níveis de ensino nesta primeira reconfiguração do Sistema Nacional de Educação, a *Ley de la Reforma Universitaria* é aprovada em 1962, após ser declarado o país livre de analfabetismo e ter avançado na construção de escolas. Esta lei atendia as demandas de anos de lutas dos estudantes universitários, que tiveram um papel central em todos os movimentos de resistência perante os governos submetidos aos Estados Unidos. Já em janeiro de 1959 tinham sido fechadas as universidades privadas, portanto, só três universidades existiam: *Universidad de La Habana* (1728); *Universidad de Oriente* (1947); e *Universidad Central Marta Abreu de Las Villas* (1949). Em 1960 foi criado o Conselho Superior de Universidades,

²² Série, no contexto brasileiro.

antecessor do Ministério de Educação Superior, fundado em 1976 (IESALC, 2002).

Essas leis, para além do reordenamento necessário da educação, vai configurando ao nível jurídico, um discurso que coloca à Revolução, ao Governo Revolucionário, ao Estado Revolucionário, termos estes usados indistintamente, como sujeito das ações: “*El Estado suministrará [...]*”; “[...] *las aulas primarias que el Gobierno Revolucionario está creando*” (CUBA, 1959); “*La Revolución Cubana se encuentra empeñada en la tarea [...]*” (CUBA, 1961). Assim sendo, o Governo Revolucionário, visando produzir um efeito no mundo social, se posiciona como princípio a partir do qual acontece a vida social. Para Bourdieu (2012), esta resulta uma ficção que dificulta problematizar ao Estado que está inscrito nas nossas estruturas mentais. Na sua crítica, propõe o que nomeia de atos do “Estado” como foco das análises, o que possibilitaria, como ele próprio exemplifica, pensar atos de professoras/es como sendo atos do “Estado”.

Paralelamente ao reordenamento jurídico, outras ações foram transformando a realidade das escolas cubanas, da escolarização, da formação de professoras/es e seus empregos. Assim:

En los primeros años de la Revolución, la carencia de personal docente –motivada por el impetuoso crecimiento de los servicios educacionales– fue una de las principales dificultades que hubo que solucionar al promulgarse el derecho de todo el pueblo a la educación, sobre todo del que vivía en zonas rurales.

Se prepararon los miles de maestros que el país necesitaba y, ante el reto de la formación masiva, se mantuvieron los principios básicos para la capacitación de este importante profesional de acuerdo con las exigencias que la Revolución planteaba de educar a las nuevas generaciones, lo que se realizó por tres vías fundamentales: la formación emergente y acelerada de maestros y profesores, que posteriormente fueron alcanzando su titulación; la formación regular, que ha transitado por diferentes niveles de ingreso desde el 6º grado hasta los bachilleres, y la formación permanente para

elevantar el nivel cultural, científico y pedagógico-psicológico de los docentes en ejercicio, titulados y no titulados (VARELA HERNÁNDEZ et al., 1997, p.1).

Como mudou esta realidade? Nem sempre foi possível a mobilização de professoras/es para atuarem em escolas. Ora não existiam escolas, ora não era possível pagar os seus serviços. Contudo, as necessidades mais urgentes se relacionavam com a alfabetização e com atingir os territórios rurais, sendo isto um desafio devido a que a maior parte das/os formadas/os eram mulheres. Na época, as mulheres se afastavam das famílias, especialmente dos filhos, constituía uma grande transgressão social. Uma solução para atender as necessidades de escolas nos contextos rurais foi a criação de um movimento de professoras/es voluntárias/os. A *Brigada de Maestros de Vanguardia “Frank País”*, constituída com mais de 3.000 voluntárias/os em 1960, se deslocou até regiões de montanha muito afastadas dos centros urbanos, sendo considerada uma das ações iniciais da *Campaña de Alfabetización* (DELGADO CORREA, 2012).

Outras brigadas de professoras/es foram conformadas para atingir objetivos em diferentes momentos. Ainda neste “tempo revolucionário”, a *Campaña de Alfabetización* de 1961, convocou a voluntárias/os de todo o país a integrar as *Brigadas Conrado Benítez*, especialmente estudantes secundaristas e universitários. Ao total, mais de 100.000 jovens as integraram. Por sua vez, para as *Brigadas Patria o Muerte*, se apresentaram quase 22.000 operários voluntários. A participação popular se incrementou após dois professores serem assassinados por mercenários que operavam na zona financiados pela Agência Central de Inteligência (CIA) dos Estados Unidos. Primeiro Conrado Benítez, um professor voluntário que atuava na região central do país e que, em janeiro de 1961, começou a participar da Campanha, sendo enforcado só a seis dias de iniciada a alfabetização, e depois de Manuel Ascunce Domenech, também enforcado na mesma região nas últimas semanas da Campanha.

Em nome da Revolução, na concentração popular onde foi declarado o país livre de analfabetismo, Fidel Castro anunciava planos para a formação de professoras/es, solicitando voluntárias/os entre as/os jovens presentes:

Compañeros brigadistas: ustedes me han repetido muchas veces que les diga qué

nuevas tareas tenemos para ustedes (Exclamaciones de: "¡Sí!"). Pues bien, tenemos tareas, muchas tareas para ustedes (Aplausos y exclamaciones de: "¡Venceremos!"). Bien, voy a empezar. Hay bastantes tareas, hay tareas para todos y vamos a ver si logramos realizarlas. Voy a explicarlas despacio.

Primero: necesitamos [...] 2 000 graduados de sexto grado [...] para el curso de iniciación de los estudios del magisterio, que se desarrollará durante un año y después, en Topes de Collantes, durante dos años [...] Necesitamos 2 000 graduados de sexto grado para ese curso de iniciación, que se desarrollará en San Lorenzo y en las Minas del Frío, sean muchachos o sean muchachas, sean del campo o sean de la ciudad [...] para que después sigan estudiando para maestros y que tengan, por lo menos, aprobado el sexto grado [...]

Segundo: necesitamos 1 300 graduados de secundaria básica [...] para la escuela de maestros primarios de Topes de Collantes, que lleva el nombre de "Manuel Ascunce" [...] muchachos o muchachas; los estudios tienen dos años de duración, al cabo de los cuales se expedirá a los alumnos el título de maestros de primer ciclo que los capacita para ejercer en aulas de primero a cuarto grado; dos años adicionales convertirán a los graduados en maestros del segundo ciclo, capacitados para ejercer además en aulas de quinto y sexto grados, sean de la ciudad o sean del campo [...]

Necesitamos —y estas son muchachas, hay discriminación aquí para los muchachos— 1 500 muchachas brigadistas [...] para una escuela especial también de maestras que se desarrollará también en la escuela Héroes de Girón, en la cual estudiarán por la mañana instrucción primaria, por la tarde teoría política y económica y por la noche trabajarán enseñando en las escuelas nocturnas para domésticas (CASTRO, 1961b).

As urgências tornaram comuns cursos emergenciais como estes que, aos poucos, se foram regularizando. Porém, eram necessários outros arranjos além das soluções contingenciais. O primeiro *Instituto Pedagógico Anton Makarenkov*²³ foi fundado em 1962, acolhendo, inicialmente, a campesinas para se formarem professoras. Já em 1964 foram criados cursos superiores para a formação de professoras/es nas três universidades do país, para atuar no nível secundário. Estes cursos aconteceram nos Institutos Pedagógicos fundados para estes fins nessas instituições. Esta formação não existia até esse momento em Cuba (VARELA HERNÁNDEZ *et al.*, 1997; IPLAC, 2003). Todas estas ações eram consideradas como sendo parte do projeto político-social em andamento, não só configurando o presente, mas também o futuro do país, no qual ressaltava o papel das escolas em construção e das/os professoras/es:

El trabajo dentro de 10 años será distinto, porque ya habrá una generación de hombres preparados, ¡y qué distinto el presente! Por eso el porvenir tiene que ser necesariamente mejor, el porvenir tiene que ser incomparablemente mejor. ¿Por qué? Porque estamos preparando la generación del porvenir. ¿Por qué? Porque estamos llenando la república de escuelas y de centros escolares, y de ciudades escolares. ¿Por qué? Porque estamos preparando a los hombres del mañana (CASTRO, 1960).

¡No íbamos a tener nunca maestros para el campo! Y a nosotros nos interesa tener maestros para el campo. Pero, además, nos interesa no solo tener maestros para el campo: nos interesa tener maestros para todo.

Para una Revolución que aspira a cambiar radicalmente la vida de un país y a construir una sociedad nueva, ¿qué es lo más importante? El maestro, compañeras y compañeros; el maestro es lo más importante en una Revolución [...]

²³ Anton Makarenko foi um pedagogo soviético, de origem ucraniano, criador do nomeado método Makarenkov.

Sí, los otros maestros, hay muchos maestros buenos —se ponen bravos también de cualquier cosa cuando les hacen una crítica—, hay muchos maestros buenos, pero de todas formas tenemos que hacer una nueva generación de maestros (CASTRO, 1962a).

A virada à década dos anos de 1970 trouxe novos desafios como corolários das ações do Governo Revolucionário e das práticas pedagógicas que se espalharam pela Ilha. A escolarização progressiva do país produziu um crescimento explosivo das matrículas no ensino secundário, sendo que Cuba não estava pronta para este desafio. Paralelamente, a desistência, a reprovação, apesar do que se fazia, apresentavam taxas muito altas, e a progressão ao ensino médio superior, muito baixas, aliás, inadmissíveis às pretensões do país. Analisando as causas do quadro educativo, Fidel Castro apontou:

¿Qué factores son los que determinan estas dificultades? Son numerosos. Digamos, por ejemplo, los recursos materiales, las instalaciones escolares, la base material de estudio -para citar uno-, las dificultades para incorporarse en una escuela en las montañas, las distancias, la escuela aislada, la escuela pobre, la escuela en un bohío, la escuela en una casa de guano. Otros problemas: el ambiente, el medio ambiente, el nivel cultural de la población, la baja conciencia que se tiene todavía acerca de la importancia de la escuela, de la importancia de la educación, de la disciplina en la escuela, de la asistencia a la escuela, de la cooperación con la escuela por parte de la población en general, y en especial de los padres de los alumnos. Ese es un problema que influye.

Este problema además en la secundaria, con el incremento del número de graduados del sexto grado, porque a pesar de estos números, a pesar de estos porcentajes es tan alta ya la escolarización, es tan alto el número de alumnos de la primaria, que cada año aumenta el número de los que se gradúan de sexto grado. Y a pesar de estos problemas hay ya 185 000 alumnos en secundaria básica, ¡a pesar de estos problemas! Y el año

próximo serán unos 220 000, y en el año 1975 serán unos 300 000 (APLAUSOS). ¿Cuántos serían, cuántos serían si realmente tuviéramos una promoción alta y una retención escolar alta? Y eso aumenta la demanda de profesores (CASTRO, 1972).

Especificamente a atuação como professoras/es de pessoas sem formação é colocada como uma das dificuldades, mesmo como o déficit como decorrência dos aumentos das matrículas, se estimando que em 1976 seriam necessárias/os mais de 22.000 novas/os professoras/es. Porém, chama a atenção a “falta de consciência sobre a importância da escola”, assinalando a divergência ainda existente entre as pessoas e as promessas embutidas na utopia que lhes era apresentada. Assim, a nova contingência motivou a criação do *Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech*, em 1972, sendo convocados por Fidel Castro:

¿Y cómo vamos a resolver el problema de los profesores de secundaria básica, si este año se inician 40 nuevas escuelas, si en el año 1973 no menos de 120; si cada escuela lleva no menos de 40 profesores; si aumenta el número de alumnos, no solo de escuelas secundarias sino de alumnos? ¿Cómo resolver este problema?

Es necesario desplegar un movimiento entre los graduados de secundaria básica desde este año. En todo el país hay 20 000 estudiantes de secundaria básica en décimo grado. Hay que desarrollar, a través de las organizaciones estudiantiles y de la Juventud, un movimiento de captación de jóvenes de décimo grado para que marchen a enseñar a las secundarias en el campo, bajo la dirección de profesores con más experiencia, e inscribiéndose en el Instituto Pedagógico. De manera que un graduado de décimo grado podría marchar a una escuela secundaria, a trabajar ya bajo la dirección de profesores de experiencia, y realizar allí sus estudios correspondientes al Pedagógico. Es decir, iniciar un amplio movimiento con esos jóvenes, que combinarían también la enseñanza en la secundaria con el estudio

superior en el Pedagógico. De momento no hay otra fórmula que acudir a los alumnos del décimo grado, y reclutar no menos de 2 000 de ellos este año, y reclutar no menos de 5 000 el próximo año. Y así sucesivamente (CASTRO, 1972).

O modelo de formação de professoras/es que se proponha incluía paralelamente: a continuidade da formação pré-universitária; o início da formação pedagógica; o começo da atuação como professoras/es. Este modelo coexistia com outros modelos, como o dos Institutos Pedagógicos das universidades, específicos para atuarem no ensino secundário (IPLAC, 2003).

Contudo, a (re)configuração da educação cubana abrangia também outros setores da sociedade. Neste período revolucionário se criaram articulações intersetoriais fundamentais à constituição, como decorrência das ações destes anos todos, do Sistema Nacional de Educação, e que caracterizam a configuração da educação cubana até os dias de hoje. Nessa intersetorialidade teve um impacto importante a criação, no mês de maio de 1971, do *Instituto de la infancia*. Este órgão de abrangência nacional, comandou a organização do ensino em crianças de até seis anos. Sob sua direção se articularam as ações dos ministérios e institutos que ofereciam algum tipo de serviço às crianças dessa faixa (MINED, s/d-a), estabelecendo os princípios de multidisciplinariedade e intersetorialidade como fundamentais à realização dos seus objetivos. Assim, o *Instituto de la infancia*:

Marca un hito en el cuidado y la atención a la niñez cubana en sus primeros seis años, la creación del Instituto de la Infancia, que desde bases jurídicas y científicas y con un verdadero carácter interdisciplinario e intersectorial, promovió la promulgación de leyes y decretos, así como la realización de programas, estudios e investigaciones científicas (FRANCO GARCÍA, 2014, p.14).

Além da articulação dos ministérios da Educação, da Cultura, da Saúde Pública, da *Industria Ligera*, do *Instituto Cubano de Radio y Televisión* e do *Instituto Nacional de Deporte, Educación Física y Recreación*, desde o *Instituto de la infancia* se coordenaram pesquisas que visavam caracterizar diferentes aspectos do desenvolvimento infantil. Desta forma, contribuiu ao aperfeiçoamento do ensino pré-escolar cubano, tanto nas

instituições de ensino quanto na capacitação de mães e pais (LAIRE, 2014). Em decorrência:

Los resultados obtenidos, en los propios contextos económicos, políticos y socioculturales donde crecía y se desarrollaba la infancia cubana, propiciaron el perfeccionamiento de los cuidados y la educación de los niños y niñas que asistían a los círculos infantiles y dio inicio a la conformación de una cultura de atención integral a este importante período de la vida del ser humano (FRANCO GARCÍA, 2014, p.14).

Este tempo revolucionário foi, entre convocações, contingências, e complexidades internas e externas, um período importante na configuração da educação cubana, não só desde o ponto de vista jurídico e estrutural. Discursivamente, foram realçadas/os as/os professoras/es como agentes do Governo Revolucionário, e suas atuações, portanto, legitimadas sob o intuito da sua importância na realização do projeto político-social cubano.

1.2.2. Tempo de institucionalização: 1975-2000

Quinze anos de Revolução, de transformações em todos os setores da vida cubana, sendo doze desses anos de explícita construção de uma sociedade socialista, que informavam da necessidade de refundar o país. O ano de 1975 é um divisor de águas marcando um tempo de institucionalização decorrente das políticas discutidas e aprovadas no *Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba*²⁴ para todos os setores do país. Em relação à política educacional, se define:

[...] la política educacional define como sus objetivos fundamentales:

-formar personalidades integralmente desarrolladas aptas para recibir y disfrutar los logros de la cultura nacional y universal y contribuir a su desarrollo;

²⁴ O primeiro Partido Comunista de Cuba foi fundado em 1925, considerado um ato de continuidade histórica pela participação de Carlos Baliño, quem fora fundador, em 1892, do *Partido Revolucionario Cubano* idealizado por José Martí como órgão político único para comandar a guerra de libertação. O atual Partido Comunista de Cuba (PCC) foi fundado em 1965.

-preparar trabajadores capacitados y cuadros con la calificación necesaria para asumir las responsabilidades que nuestro desarrollo económico, social y científico-técnico reclaman, capaces de aplicar las nuevas técnicas de producción en constante avance; agentes activos del posterior desarrollo de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción;

-educar a los niños y jóvenes en las tradiciones revolucionarias, laborales y culturales de nuestro pueblo, inculcándoles un alto sentido de patriotismo socialista y de internacionalismo proletario prepararlos para la defensa activa de la Patria y combatir todas las manifestaciones de la ideología y la moral burguesas;

-estimular los vínculos de niños y jóvenes con los combatientes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias y el Ministerio del Interior, defensores permanentes de las grandes conquistas de nuestro pueblo;

-promover la práctica regular de la educación física y los deportes, así como la participación en actividades recreativas en forma masiva, lo que constituye un importante elemento en la formación integral de nuestra población y, en especial, de la niñez y la juventud.

Preparar, en definitiva, a las nuevas generaciones para que actúen como hombres plenos (PCC, 1975, p.57-58).

Para realizar estes objetivos que configuran uma escola idealizada para garantir a continuidade do projeto político-social, se demanda desta desempenhar um papel mais substancial na formação das novas gerações. Do mesmo modo, mais integrador das ações das diferentes organizações políticas e civis, assim como da família:

Para que esta finalidad pueda ser cumplida, se llevará a cabo una labor permanente encaminada a perfeccionar el sistema nacional de enseñanza, elevar la calificación del personal docente, ampliar y mejorar las instalaciones actuales y crear otras nuevas. Especial atención se dedicará en este sentido

a la calidad y fortalecimiento de la enseñanza primaria como eslabón básico del proceso docente-educativo.

Los organismos estatales de la educación, en coordinación con las organizaciones sociales y de masas, y con el concurso decisivo de los padres desarrollarán un intenso trabajo con vistas al superior aprovechamiento escolar y académico y al logro de altas promociones de calidad. Particular atención se dedicará a las zonas rurales y montañosas donde se presentan las situaciones más complejas (PCC, 1975, p.59).

Estas definições encontram arranjos nas atuações de professoras/es até os dias de hoje, onde, como poderá se perceber ao longo deste trabalho, existe uma preocupação permanente pela aprendizagem, o aproveitamento escolar e promoção das/os alunas/os. No entanto, os efeitos imediatos se expressaram numa nova Constituição e na reestruturação do Estado e do Governo cubanos. Aliás, na institucionalização da Revolução. Assim, o dia 24 de fevereiro de 1976 é oficialmente proclamada a nova Constituição da República de Cuba, aprovada por 95% dos eleitores inscritos, em *referendum* celebrado no próprio mês. Junto com a reestruturação dos poderes do Estado e do Governo veio uma nova divisão político administrativa, passando Cuba a ter 14 províncias e um “município especial”.

Os preceitos constitucionais que passaram a definir o Sistema Nacional de Educação cubano foram referendados nos seguintes termos na Constituição da República de Cuba, cuja última modificação data de 2002:

ARTICULO 9.-El Estado:

- a) realiza la voluntad del pueblo trabajador y [...]
— asegura el avance educacional, científico, técnico y cultural del país;
- b) como Poder del pueblo, en servicio del propio pueblo, garantiza [...]
— que no haya niño que no tenga escuela, alimentación y vestido;
— que no haya joven que no tenga oportunidad de estudiar;
— que no haya persona que no tenga acceso

al estudio, la cultura y el deporte;

[...]

CAPITULO V

EDUCACION Y CULTURA

ARTICULO 39.-El Estado orienta, fomenta y promueve la educación, la cultura y las ciencias en todas sus manifestaciones.

En su política educativa y cultural se atiende a los postulados siguientes:

a) fundamenta su política educacional y cultural en los avances de la ciencia y la técnica, el ideario marxista y martiano, la tradición pedagógica progresista cubana y la universal;

b) la enseñanza es función del Estado y es gratuita. Se basa en las conclusiones y aportes de la ciencia y en la relación más estrecha del estudio con la vida, el trabajo y la producción.

[...]

El Estado mantiene un amplio sistema de becas para los estudiantes y proporciona múltiples facilidades de estudio a los trabajadores a fin de que puedan alcanzar los más altos niveles posibles de conocimientos y habilidades.

La ley precisa la integración y estructura del sistema nacional de enseñanza, así como el alcance de la obligatoriedad de estudiar y define la preparación general básica que, como mínimo, debe adquirir todo ciudadano;

[...]

ARTICULO 40.-La niñez y la juventud disfrutan de particular protección por parte del Estado y la sociedad.

La familia, la escuela, los órganos estatales y las organizaciones de masas y sociales tienen el deber de prestar especial atención a la formación integral de la niñez y la juventud.

[...]

ARTICULO 51.-Todos tienen derecho a la educación. Este derecho está garantizado por el amplio y gratuito sistema de escuelas, seminternados, internados y becas, en todos

los tipos y niveles de enseñanza, y por la gratuidad del material escolar, lo que proporciona a cada niño y joven, cualquiera que sea la situación económica de su familia, la oportunidad de cursar estudios de acuerdo con sus aptitudes, las exigencias sociales y las necesidades del desarrollo económico-social.

Los hombres y mujeres adultos tienen asegurado este derecho, en las mismas condiciones de gratuidad y con facilidades específicas que la ley regula, mediante la educación de adultos, la enseñanza técnica y profesional, la capacitación laboral en empresas y organismos del Estado y los cursos de educación superior para los trabajadores.

ARTICULO 52.-Todos tienen derecho a la educación física, al deporte y a la recreación. El disfrute de este derecho está garantizado por la inclusión de la enseñanza y práctica de la educación física y el deporte en los planes de estudio del sistema nacional de educación; y por la amplitud de la instrucción y los medios puestos a disposición del pueblo, que facilitan la práctica masiva del deporte y la recreación (CUBA, 2003).

Em relação à reorganização do Sistema Nacional de Educação, a criação do Ministério de Educação Superior veio a estabelecer uma diferenciação das funções entre as duas carteiras. O Ministério de Educação foi liberado da responsabilidade da formação superior, excetuando os cursos de formação de professoras/es que continuaram sob sua direção. À vez que se dividem as funções de formação superior, integra a fracionada formação de professoras/es no nível superior numa instituição só: os *Institutos Superiores Pedagógicos*. Ancorado na Lei No. 1307 de 1976, foram criados progressivamente dezesseis (16) destes institutos vinculados ao Ministério de Educação (MINED), visando satisfazer as necessidades de formação das diferentes províncias²⁵ do país recém constituídas na nova divisão político-administrativa.

²⁵ Equivalente aos estados, no Brasil.

Aos poucos, a formação pedagógica foi organizada em dois níveis. Nas Escolas de Formação Pedagógica, se continuaram formando no nível técnico. Já nos Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), no nível superior. Nas Escolas de Formação Pedagógica se formariam as/os professoras/es de ensino primário, o pessoal de biblioteconomia, as educadoras das creches, e do ensino especial. A formação pedagógica superior, ficou sob o cuidado dos ISP, os que ofereciam formação universitária em cursos regulares diurnos, cursos noturnos e cursos para trabalhadores. Estes últimos funcionavam aos finais de semana (MINED, 1983).

O aperfeiçoamento do pessoal em serviço contava com outro espaço: os *Institutos de Perfeccionamiento Educacional* (IPE), com sedes provinciais e municipais:

[...] son los encargados de planificar, organizar y desarrollar las actividades necesarias con vistas a orientar técnica y metodológicamente a los maestros, profesores, cuadros docentes en general y contribuir de manera decisiva a la aplicación, profundización y sistematización de los conocimientos de los maestros y profesores en ejercicio (MINED, 1983, p.15).

No ano escolar 1977-78, começou a se exigir pré-universitário completo²⁶ para o ingresso à formação pedagógica superior, para cursos de quatro (4) anos, os que passaram a ser de cinco (5) no ano escolar 1982-83 (IPLAC, 2003). Paralelamente, desde o ano 1976, os currículos dos cursos universitários iniciaram um permanente aprimoramento, atividade que era dirigida desde o Ministério de Educação Superior.

A primeira geração de currículos unificados, isto é, únicos para todo o país, vigoraram a partir do ano escolar 1977-78, hoje conhecidos como *Plan de estudio A*²⁷. Uma grande centralização e a formação de profissionais muito especializados, porém, com um leque de atuação muito reduzido caracterizaram esta primeira geração. O ano escolar 1982-83 fez a estreia dos *Planes de estudio B*. Estes currículos foram considerados muito focados na academia, carecendo de estágios de docência mais coerentes e integradores. Foram as/os estudantes, desta vez, críticos

²⁶ Equivalente ao ensino médio brasileiro.

²⁷ *Plan de estudio* é usado para nomear o currículo.

importantes a demandarem uma mudança curricular (HORRUTTINER SILVA, 2006).

Desta forma, no ano escolar 1990-91, os *Planos de estudio C* começam a vigorar em todas as universidades do país. Além de certa descentralização da possibilidade de modificação dos currículos, autoridade repassada para as/os reitoras/es das universidades, um maior peso nos estágios contribuiu a aperfeiçoar a formação. Considerada uma disciplina central, no caso da formação de professoras/es, os estágios de docência podiam alcançar até o 50% da carga horária total do currículo (UNESCO-IBE, 2010). A formação atingia três dimensões: acadêmica; laboral²⁸; investigativa.

Um conjunto de disciplinas eram comuns para todas as especialidades nas quais se formavam os professores de ensino secundário e pré-universitário:

[...] práctica del idioma español; formación pedagógica; historia de la educación; maestro y sociedad; el adolescente y su desarrollo; educación de la personalidad; historia de la revolución cubana; marxismo-leninismo I y II; educación física; inglés; computación; y apreciación artística (UNESCO-IBE, 2010, p.30).

Estas disciplinas visavam uma formação geral como base para a atuação das/os professoras/es. Já a concepção do estágio de docência perpassava cada um dos anos de estudo do curso, e todas as disciplinas da especialidade deviam efetivar alguns dos objetivos através dos estágios. A carga horária ia se incrementando ao longo do curso:

[...] en primero y segundo año, un día semanal de trabajo en la escuela, más un período concentrado de un mes; en tercero y cuarto año, se incrementaba el tiempo de práctica para alcanzar el 50% del tiempo previsto en el plan de estudio con diferentes alternativas de actividades sistemáticas y concentradas, en dependencia de las condiciones territoriales; en el quinto año, los estudiantes permanecían todo el año trabajando en la escuela, atendidos por un

²⁸ Refere-se ao vínculo do alunado com a prática laboral real nas escolas através dos estágios de docência.

tutor del centro pedagógico para recibir los contenidos pedagógicos correspondientes a las asignaturas de ese año y preparándose para el ejercicio de culminación de estudios (UNESCO-IBE, 2010, p.31).

Nestas dinâmicas eram formadas/os professoras/es para o ensino secundário nas seguintes especialidades: matemática; física; química; biologia; geografia; espanhol-literatura; marxismo-leninismo e história; inglês; educação laboral. As/os professoras/es de educação física eram formas/ados nas Faculdades de Cultura Física Manuel Fajardo de cada província.

O reordenamento institucional do país, afinal, veio a imprimir uma organização mais estável aos processos referentes ao Sistema Nacional de Educação cubano. Especialmente, a formação de professoras/es ganhou um ritmo de aprimoramento sem que a contingência marcasse o compasso naqueles tempos. Porém, a crise econômica que detonou o desaparecimento do bloco socialista do leste da Europa no final dos anos 1980 e, na sequência, a desintegração da União Soviética, impactaram a vida toda das/os cubanas/os. A economia afundou e o setor da educação entrou numa nova crise em relação a quantidade de professoras/es, muitos das/os quais migraram de setor ou do país. Assim, novos tempos na configuração da educação se iniciavam.

1.2.3. O descompasso educacional: 2001-2015

A complexa crise econômica enfrentada por Cuba nos anos de 1990 tiveram um visível impacto social. O Sistema Nacional de Educação, mais uma vez, desabrochou como um campo de disputa desde onde se pretendia puxar uma transformação social ou, ao menos, tentar conter a deterioração social que vinha acontecendo. Perante o aumento do desemprego, a (re)emergência de situações de pobreza, vulnerabilidade social e marginalidade, o aprofundamento da inequidade de gênero e raça (ESPINA, 2008), assim como o incremento de jovens sem possibilidades de continuar estudos e falta de professoras/es em sala de aulas, foram implementadas mudanças em vários níveis de ensino, sendo as mais radicais as do ensino secundário.

Podem-se identificar três momentos no descompasso educacional em relação ao ensino secundário: de 2001 até 2004, implementação de um novo modelo de ensino secundário; entre 2011 e 2012, um aperfeiçoamento que (re)configura, sobretudo,

o modelo do professorado e sua formação, assim como a avaliação das/os alunas/os; e a partir de 2014, uma flexibilização do ensino secundário, esboçada para mim pela Vice-Ministra Primeira de Educação²⁹ em Cuba, Cira Piñeiro, numa entrevista que realizei em 16/02/2015.

O novo modelo de ensino secundário foi implementado a partir do ano escolar 2001-2002 em algumas escolas de Havana e logo generalizado em todo o país. Paralelamente, começava um novo tempo na formação das/os futuras/os pedagogas/os. Este modelo mantinha a intencionalidade de “...formar las nuevas generaciones de cubanos consecuentes con la sociedad socialista que construimos” (MINED, 2007, p.5). Na inauguração oficial do ano escolar 2002-03 reiteravam-se estas intenções:

Hoy se trata de perfeccionar la obra realizada y partiendo de ideas y conceptos enteramente nuevos. Hoy buscamos lo que a nuestro juicio debe ser y será un sistema educacional que se corresponda cada vez más con la igualdad, la justicia plena, la autoestima y las necesidades morales y sociales de los ciudadanos en el modelo de sociedad que el pueblo de Cuba se ha propuesto crear (CASTRO, 2002)

Cursos emergenciais voltaram a ter protagonismo para resolver as novas contingências do Sistema Nacional de Educação, principalmente a falta de professoras/es. Surgiram as/os Professoras/es Generalistas Integrais (PGI):

En este modelo educativo surge como una nueva concepción del maestro en este nivel de enseñanza, la figura del Profesor General Integral, que constituye un aporte revolucionario y novedoso para la atención educativa a los adolescentes, quien deberá estar en capacidad de desplegar actividades en cualquier área del trabajo educativo con 15 alumnos e impartir todas las asignaturas, excepto Inglés y Educación Física, facilitando con ello una mayor atención diferenciada y personalizada a los alumnos que promueva

²⁹ Em Cuba, o organograma dos ministérios prevê, além de um/a ministro/a titular, um/a vice-ministro/a primeiro/a e outros vice-ministros em número proporcional às dimensões e abrangência das suas funções.

que estos aprendan más a partir de un diagnóstico profundo y de un tratamiento individualizado con el apoyo que le brindan los nuevos medios que dispone la escuela, la TV, el vídeo, la computación y el resto de los programas priorizados de la Revolución (MINED, 2007, p.3, grifo no original).

O novo modelo era ressaltado e o seu sucesso foi sendo construído discursivamente, com subsídios na realidade que representavam o modelo anterior:

Lo que caracteriza y hará histórico este curso escolar 2003-2004 es una profunda e inédita revolución de la enseñanza secundaria en Cuba: séptimo, octavo y noveno grados, que tendrá connotación mundial. Esta enseñanza —eslabón decisivo en la formación de la personalidad y de la vida de todos los niños y adolescentes— es la de mayor complejidad y constituye en la esfera de la educación un verdadero desastre internacional.

En un sistema de enseñanza en el que un profesor superespecializado se ve obligado a impartir clases a 200 o 300 estudiantes divididos en grupos de 30 y 40 alumnos, este no puede conocer siquiera los nombres de todos sus discípulos, sus características individuales, sus problemas personales, el núcleo familiar y el medio social en que desenvuelven su vida, ni ofrecer la atención esmerada y diferenciada que cada adolescente necesita. Ya lo quiso expresar proféticamente Luz y Caballero en su célebre frase, tal como nosotros la interpretamos: educar es más importante y difícil que instruir. Una verdad irrefutable. Pensamos que hoy en nuestra patria ambas cosas pueden ser logradas. En el mundo actual donde se impone la educación masiva, cualquiera que fuese el esfuerzo y la calidad de los profesores, el sistema tradicional no puede educar ni puede instruir (CASTRO, 2003).

A resposta à necessidade de transformar o ensino, o qual não era somente uma demanda do contexto cubano, mas também discutido em relatórios de órgãos internacionais multilaterais,

como o Relatório Delors da UNESCO (DELORS *et al.*, 1997), ou o trabalho de Morin (1999), sob auspício do próprio órgão, foi transformar tanto a escola quanto a formação do professorado. Assim, para garantir o atendimento individual e integral aos adolescentes em salas de até 15 alunas/os³⁰, mesmo como o trânsito das/os educadoras/es desde 7º até 9º grau, a formação de professoras/es começou a seguir uma nova concepção.

Verdade seja dita, algumas das estratégias do novo modelo de formação tinham sido experimentadas em antigas formações emergenciais no “tempo revolucionário” descrito anteriormente. O curso passou a ter um primeiro ano de formação intensiva nas universidades, de caráter teórico. A partir do segundo ano, as/os estudantes começavam a atuar nas escolas do local de residência, as que eram consideradas como “micro universidades”, sob a supervisão de professoras/es experientes que atuavam como tutores (UNESCO-IBE, 2010).

Com independência do sucesso anunciado, das possibilidades reais como sendo um novo campo de possibilidades para a prática pedagógica, os modelos de ensino secundário e formação de professoras/es teve de ser, novamente, transformado. Longe de se alcançar o prometido, os resultados acadêmicos obtidos informavam de um ensino secundário que não dava contas do que era exigido em outros níveis de ensino. Os sinais mais alarmantes chegavam do ensino superior, dos resultados dos vestibulares e das estratégias que alguns cursos técnicos tiveram que assumir para nivelar as/aos calouras/os em disciplinas como matemáticas. Assim, ao se iniciar a segunda década do século XXI, novos tempos se anunciavam para o Sistema Nacional de Educação cubano.

A partir do ano 2011 o ensino secundário iniciou mudanças que apontam uma retomada dos velhos modelos, reconhecendo, mesmo que implicitamente, o fracasso na implementação do modelo de PGI. Como informado para mim por Piñeiro (2015), se optou por uma nova especialização dos professores. Desta vez,

³⁰ As salas de 15 alunas/os não eram possíveis de alcançar sem um investimento na construção de centenas de novas salas de aulas, o qual era impensável nas condições econômicas de Cuba. A estratégia foi, como descrito também pelas/os interlocutores na pesquisa de campo, assegurar a proporção de um/a professor/a por cada 15 estudantes. Assim, numa sala podiam atuar até três professoras/es.

as/os professoras/es que atuavam em sala de aulas, deviam de escolher duas disciplinas para ministrar; as/os que se formavam, deviam de fazer a escolha para continuar o curso sob o novo modelo. Outra mudança, atendendo uma das principais demandas do professorado cubano, foi o tempo de permanência na escola, que passou de nove para oito horas, e algumas atividades como o auto aprimoramento, podia ser realizado fora da escola. Obviamente, toda retomada, e esta não é uma exceção, vai se assemelhar mais de seu tempo do que dos referentes passados. Paulatinamente, as/os professoras/es voltaram à especialização, ou tiveram que se especializar, segundo sua formação, ou decidiram mudar de especialidade. As dinâmicas individuais são diversas. Estas mudanças, no momento da pesquisa de campo, ainda não eram nem definitivas nem as últimas que estavam sendo idealizadas.

Assim, destaco que, atualmente, a reconfiguração do ensino secundário cubano é um processo em andamento. Sua descrição e compreensão, de momento, é possível somente mediante uma imersão naquela realidade, pois ainda não foram disponibilizados relatórios que o subsidiem. Em alguma medida, segundo penso, o presente trabalho pode contribuir na compreensão das nomeadas transformações dos últimos anos.

1.3. Apontamentos de passagem

Mesmo sendo uma sistematização incompleta construída para os fins desta pesquisa, permite uma localização inicial mínima para compreender as complexidades, desdobramentos e particularidades das trajetórias de professoras/es como sendo perpassadas, o tempo todo, pela configuração da educação cubana, principalmente após 1959. Considero que o percurso mostrado acima informa sobre a centralidade não só do Sistema Nacional de Educação, mas também das/os professoras/es para o projeto político-social cubano, mesmo como a multiplicidade de “tipos” professoras/es que foram formados neste percurso.

Segundo penso, há uma inflexão no decurso da nação cubana desde o triunfo da Revolução em 1959. Essa inflexão indica uma ruptura com as políticas seguidas pelos governos até a primeira metade do século, perpassadas por relacionamentos de submissão ora com a coroa espanhola ora com o governo dos Estados Unidos. Porém, é considerado um ponto de continuidade com os primeiros projetos revolucionários e de libertação

pensados em Cuba desde o século XIX nos movimentos libertários, nas escolas, nas universidades, momentos esses da idealização de projetos coletivos que buscavam, desde então, um país diferente. O projeto de escola tem sido abertamente ideológico e político, de criação de consciência nacional para os fins do projeto social ao qual serve, e um espaço para realizar utopias. Ao longo deste trabalho poderão se reconhecer múltiplas inscrições e desdobramentos destes tempos nas atuações e trajetórias das/os professoras/es que fizeram a interlocução entre o ensino secundário cubano, a escola Lidia Doce, e eu.

2. Da escola ao sistema educativo cubano

*“Junto ao fetiche do sujeito que esteve lá,
nasce e cresce um outro fetiche, o do campo
clássico, na ilha distante ou na aldeia remota [...] Os encantos da ilha remota mudam, mas ela
continua linda.”*
Oscar Calavia Sáez

Se, como eu disse no capítulo anterior, as trajetórias situadas podem ser melhor compreendidas, então uma viagem da escola ao sistema educativo daquela Ilha, não tão remota, porém distante da realidade brasileira, ajudaria a preencher o quadro sócio-histórico que faz parte das trajetórias das/os professoras/es e de suas práticas pedagógicas. Contudo, pretendo fazer um movimento entre a escola e o sistema educativo cubano, trazendo aquelas especificidades interessantes para o meu trabalho, assim como fazer os aprofundamentos necessários para traduzir a realidade cubana. Portanto, as descrições que apresento se nutrem:

[...] no deslocamento do olhar, na instabilidade das posições de observação e descrição, no desvendamento e superação da rigidez das categorias de pensamento e representação, no alargamento das percepções das fronteiras culturais, do humano e da vida, no exercício de escritas que brotam da experiência vivida – em sua dimensão de viagem (LEITE, 2014, p.1).

Uma viagem no tempo, pela cidade, pelas estatísticas, pelo país, pelo sistema educativo, pela escola, pelas trajetórias. Descrições que visam iniciar a tradução dos encantos da Ilha controversa, porém encantos cheios de paradoxos, de vida, de particularidades, de globalidade.

Os dados aqui esmiuçados me foram revelados em entrevistas ou em conversas informais; através das bases de dados que foram disponibilizadas na escola para esta pesquisa; nos informes publicados a partir último censo realizado em Cuba no ano 2012 (ONEI, 2015a; b; 2016a; b; c). Outras fontes foram relatórios apresentados por Cuba em vários órgãos internacionais, matérias de jornais e obras literárias. Desta forma, este capítulo,

mesmo exprimindo, fundamentalmente, informações obtidas na segunda fase do campo (de setembro de 2015 até janeiro de 2016), não respeita uma temporalidade linear, cronológica. A sua construção perambula continuamente por tempos vários. O deslocamento também não tem uma direção única.

2.1. Me deslocando

Para viajar da escola ao sistema educativo cubano (ou, quiçá, fazer um vira-e-volta mesmo que irregular), antes tenho que chegar à escola. O intuito não é assinalar a direção de uma viagem e sim um movimento do **espaço** particular onde fiz a minha pesquisa até esse **espaço** mais amplo que é o sistema educativo cubano, onde também minha pesquisa foi feita. Ou vice-versa. Quer dizer que, desde a escola vou olhar o sistema educativo cubano; da escola vou sair para o sistema educativo cubano; através da escola vou entrar no sistema educativo cubano. E ainda vou ter necessidade de âncoras na cidade, no país, e assim por diante: espaços e não simples lugares físicos planejados por urbanistas e arquitetos.

A minha etnografia não é sobre escola, sala dos professores, sistema educativo cubano, o país Cuba, as cidades e povoados, como lugares, mas sim como espaços. Num lugar, os elementos encontram-se um ao lado do outro, porém espaço é um efeito: “[...] *es un lugar practicado*. De esta forma, la calle geométricamente definida por el urbanismo se transforma en espacio por la intervención de los caminantes” (CERTEAU, 2000, p.129, grifo no original). Ou, no sentido benjaminiano, o que “[...] se transforma em labirinto para o principiante” (BENJAMIN, 1987b, p.157). Portanto, a noção de espaço vai permitir-me compreender a escola “[...] sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por [...] seres humanos concretos” (DAYRELL, 2001, p.136).

A caminho da escola, uma parada obrigatória foi a Secretaria Municipal de Educação³¹, no centro da cidade de Holguín. A mesma cidade que me acolheu aos cinco anos de idade. Conhecida como a *Ciudad de los Parques*, teve os seus primórdios quando o capitão do exército espanhol Francisco García de Holguín radicou-se naquelas terras concedidas pela

³¹ Utilizo o termo de “Secretaria” para uma melhor compreensão em português. Nomeia-se em Cuba *Dirección Municipal/Provincial de Educación*.

coroa em compensação aos seus serviços na conquista do México, lá por volta de 1545. Um vale foi o lugar definitivo onde cresceu Holguín, a cidade. Morros que ganhariam significados diversos; dois rios que formam um parênteses antes de se encontrar. Essas foram as fronteiras iniciais da cidade. Como tantas outras em Latino-américa, o traçado das ruas

[...] denuncia o esforço determinado de vencer e retificar a fantasia caprichosa da paisagem agreste: é um ato definido da vontade humana. As ruas não se deixam modelar pela sinuosidade e pelas asperezas do solo; impõem-lhes antes o acento voluntário da linha reta (HOLANDA, 2004, p.96).

Claro que a cidade ultrapassou aqueles limites e, muitas vezes, a linha reta de suas ruas curvou-se. Porém, Holguín continua a ser uma cidade reta que nasce na *Loma de la Cruz*, desde onde suas ruas principais e calçadas de concreto armado descem ao encontro do encontro de seus rios. Seguiram-se, no seu planejamento, algumas das disposições das Leis das Índias³² que deviam reger a fundação das cidades nos territórios ultramarinos.

A construção da cidade começaria sempre pela chamada praça maior [...] A forma da praça seria a de um quadrilátero, cuja largura correspondesse pelo menos a dois terços do comprimento, de modo que, em dias de festa, nelas pudessem correr cavalos. Em tamanho, seria proporcional ao número de vizinhos e, tendo-se em conta que as povoações podem aumentar, não mediria menos de duzentos pés de largura por trezentos de comprimento, nem mais de oitocentos pés de comprimento por 532 de largo; a mediana e boa proporção seria a de seiscentos pés de comprimento por quatrocentos de largo. A praça servia de base para o traçado das ruas: as quatro principais saíam do centro de cada face da praça. De cada ângulo saíam mais duas, havendo o cuidado de que os quatro ângulos olhassem para os quatro ventos. Nos lugares frios, as ruas deveriam ser largas; estreitas nos

³² Conjunto de disposições que ordenavam a vida nas colônias espanholas.

lugares quentes (HOLANDA, 2004, p.97).

Mas, as/os que habitaram o lugar, se apropriando, quiçá, do espírito das Leis das Índias, exprimido na ideia “[...] de que o homem pode intervir arbitrariamente, e com sucesso, no curso das coisas e de que a história não somente ‘acontece’, mas também pode ser dirigida e até fabricada” (HOLANDA, 2004, p.97-98), não se conformaram com duas praças.

Según la Recopilación de las Leyes de Indias - legislación que gobernó la vida de las colonias hispanas en América - se estableció que Holguín, al ser una ciudad del siglo XVIII, y no tener costas, debía contar con dos asientos (plazas) y construir los edificios alrededor de éstos, con los vestíbulos hacia el frente (TAMAYO CUÉLLAR e DURÁN MORENO, 2012, p.s/n).

Ilustração 3 - Parque Calixto García. A praça central.



Fonte: <http://www.ciudaddeholguin.org>

Construíram-se, até hoje, cinco praças³³, sempre entre as duas ruas principais que percorrem o vale desde o morro até onde

³³ Quase todas têm dois nomes: um oficial e o outrora que ficou no uso cotidiano até hoje. Acontece também com muitas ruas, cujos nomes oficiais só aparecem nas placas. Descendo da *Loma de la Cruz*, encontram-se: *Parque infantil*; *Parque San José*; *Parque Calixto García*; *Parque de las flores*; *Parque Martí*.

os rios continuam a se encontrar, já não são rios, fazendo com que, definitivamente, o apelido de *Ciudad de los Parques* diferenciase para sempre mais uma urbe de ruas retas que pode ser admirada desde o topo de um morro que cuida dela, através de sua cruz. Numa das praças, foi construída a *Iglesia San José*. Em outra, uma pequena praçinha para crianças brincarem. Contudo, as praças não seriam tão bonitas se a *Loma de la Cruz* não completasse o visual.

Ninguém enxerga a torre que suporta as antenas que veiculam as comunicações da cidade. O morro que a preside tem uma escada de 458 degraus. No topo, um velho posto de vigilância do exército espanhol, hoje um mirante que oferece um visual da cidade toda: a que ainda está no parênteses dos rios que se encontram; a que cresceu, aos poucos, envolta do morro; a que, também lá, na linha do horizonte, desenha os seus novos limites.

Ilustração 4 - Holguín à noite, desde a Loma de la Cruz



Fonte: <http://holquinahora.blogspot.com.br/2015/05/holquin-los-pies-de-su-loma.html>

Por todo canto, bairros planejados; bairros que surgiram da noite para o dia: *la ciudad de los parques*. Mas só é possível ver a cidade física. A cidade como fixada numa fotografia. Aquela outra cidade, a que vive dentro daquele visual, aquela organizada além do planejamento urbanístico que insiste permitir ou impedir

circulações, tem de ser percorrida, auscultada, vivida, partilhada. O morro tem também uma cruz de madeira. A primeira foi levada até lá por um frade franciscano para mudar, para sempre, o nome do morro, e a vida das/os moradoras/es da cidade, as/os que iniciaram peregrinações até a cruz.

La loma donde el monje clavó una cruz de madera que acarreó en sus hombros desde la falda hasta lo más alto y allí la dejó, para que los aldeanos pudieran verla desde cualquier punto cardinal. Y los aldeanos estuvieron orgullosos de que la loma fuera una loma distinta, una colina con sello individual, y sacaron procesiones, hicieron ofrendas, cumplieron promesas a sus santos subiendo de rodillas hasta la cruz. A la larga, la loma fue tan popular que los aldeanos construyeron una escalinata, para llevar sus ofrendas a la cima con más comodidad o para mirar la Aldea desde las alturas e identificar sus tejados entre cientos de tejados iguales y sus calles entre decenas de calles idénticas. Pero apenas habían terminado de construir el último, el cuatrocientos cincuentaavo escalón, las procesiones dejaron de subir y los aldeanos se olvidaron de cómo organizarlas. La interminable escalinata hasta las alturas quedó como un objeto más bien ornamental, con esporádicos e individuales aldeanos escalándola, los cuales podían verse avanzar despacio hacia la cima desde cualquier parte de la Aldea. Muchos años después, los aldeanos volvieron a organizar desfiles hasta la cruz, porque el presente en la Aldea no es más que el pasado en un tiempo distinto (RICARDO, 2014).

O protagonismo deste morro fez os outros virarem invisíveis, quase inexistentes. Quiçá ajudou o fato de ser este o único morro que cumpre a promessa que as/os próprias/os moradoras/es inscreveram nos seus nomes: *Loma de Piedra Blanca*, com muitas pedras, mas nenhuma branca; *Loma de Los Lirios*, totalmente sem flores. Esses não seriam, digamos, morros de terra azul, porque, além de seus nomes 'desonestos', deles "[...] no bajan calles principales, son cerros relegados a conformarse con la última

porción en la siempre injusta distribución de jerarquías. Esas, y otras muchas, son colinas de segunda clase[...]" (RICARDO, 2014).

A construção mais antiga da cidade ainda em pé, foi *Casa del Teniente Gobernador*. Construída na primeira metade do século XVIII, conserva estruturas originais de adobe. Bem na frente desta antiga casa, num prédio do início do século XX, se localiza a Secretaria Municipal de Educação. A fachada conserva valores arquitetônicos originais. Portas adentro, muitas modificações foram realizadas para adaptar o prédio à nova funcionalidade, às dimensões da máquina burocrática. Portas adentro, outras portas, as que iam me abrir novas possibilidades, compreensões, relações. Portas-pessoas. Portas-hierarquias. Portas-poderes.

Solicitar autorização lá para fazer a minha pesquisa foi a opção que escolhi. Ir diretamente à escola, igualmente, me levaria à secretaria. A Secretaria Municipal de Educação é uma estrutura intermediária do Sistema Nacional de Educação cubano. Tem uma dupla subordinação. Administrativamente, subordina-se à estrutura de governo local: o *Poder Popular Municipal*³⁴. Através da Secretaria Provincial de Educação, a subordinação é metodológica e normativa ao Ministério de Educação (UNESCO-IBE, 2010).

Desta vez entrei no prédio da secretaria como um pesquisador que procura permissão para fazer seu trabalho. Eis a minha primeira prática sob o rótulo de antropólogo, mas sem me achar ainda, com receio de perguntas que não pudesse responder e ainda tentando reter cada detalhe. Pela experiência de um colega psicólogo, que tinha realizado várias pesquisas em escolas, já sabia que devia procurar a assessora de pesquisa da Secretaria municipal de educação. O encontro com ela, uma mulher de "*mente abierta*", como auto definiu-se várias vezes, finalmente aconteceu em meados de dezembro de 2014, depois de várias tentativas. Decidi nesse momento apresentar um esboço do projeto e aguardar quais perguntas surgiriam.

Nossa reunião gerou-me expectativas diversas. Amalia³⁵ disse que gostou da ideia da pesquisa e que o projeto, na sua totalidade, poderia ser útil aos fins do aperfeiçoamento da

³⁴ Seria equivalente a prefeitura no Brasil.

³⁵ Nome real.

educação no município, sendo este um diferencial em relação a outros projetos que se realizam em escolas, nos quais “[...] *nosotros solo aportamos el acceso a las personas y los resultados sirven para otros fines, como validar test psicológicos*” (Amalia, encontro em 15/12/2014). A previsão, se autorizada a pesquisa, era realizá-la numa das maiores escolas de ensino secundário, preferivelmente na Lídia Doce, avaliada como a melhor escola do município. Esta indicação foi uma surpresa para mim, pois conhecia essa escola. Melhor dizendo, conheci essa escola quando não era a melhor escola e eu fazia nela o ensino secundário, isso há mais de 25 anos. Naquela época, melhores escolas localizavam-se, só, no centro da cidade, sempre dentro do parênteses que fazem os rios que se encontram.

Além do projeto, devia anexar junto um requerimento para submeter à reunião da diretoria municipal. Amalia deu dicas sobre a linguagem a usar e que seria importante enfatizar o fato de ser uma pesquisa aos fins de meu doutoramento. Teve a impressão, pelo jeito de se expressar e buscar informação sobre a minha proposta, que a sua opinião era fundamental. Finalmente, o projeto foi aprovado em 18 de janeiro de 2015. Portas estavam abertas para mim. Portas externas. Portas de entrada. Portas da superfície da escola.

2.2. Novas possibilidades. Novas portas

*“Tras una puerta puede estar
tu tiempo preso en un reloj,
la brújula que te faltó,
la llave oculta de escapar,
tu lámpara, tu credo,
tu signo, tu verdad, tu rebelión.
Las puertas son un libro,
las puertas son las trampas,
las puertas las noticias,
las puertas tienen alma.”*
Luiba María Hevia

A autorização da pesquisa deu-me acesso para outro universo de dados, realidades e possibilidades de conhecimentos. Não foi, certamente, um acesso ilimitado, simplesmente porque não tem como ser. Uma porta aberta é um poder exercido que só vai conduzir para outros poderes. Ou, compreendi aos poucos a

partir da perspectiva de Ortner (2009), uma ação que conduz ao encontro dessa construção cultural, que são ambos lados do poder: agência e resistência, como apareceu, de fato, em vários momentos de minha pesquisa. Acredito que só no decorrer do tempo conseguirei enxergar outras almas além das portas, outros tempos, outras bússolas, outras descrições além das que apresento a seguir.

Um total de 12.019 estudantes são distribuídos em 24 escolas³⁶ de ensino secundário no município de Holguín³⁷, aproximadamente 3,42% da população do município, segundo dados da ONEI (2015a). Na província de Holguín, no mês de setembro de 2015, quando iniciou o ano escolar 2015-16, a matrícula no ensino secundário era de 35.745 estudantes, distribuídos em 95 escolas. No país, segundo informa a ONEI (2016b), 379.829 alunos estavam matriculados no ensino médio em 1.010 escolas, o qual garante a universalidade do ensino secundário em Cuba.

Nas 24 escolas de ensino secundário do município de Holguín, 916 professores ministravam aulas³⁸ em dezembro de 2015. Já na província de Holguín, em setembro de 2015, um total de 3.797 professoras/es atuavam no ensino secundário. No país, 39.280 eram as/os professoras/es que ministravam aulas no ensino secundário.

³⁶ As escolas distribuem-se por toda a geografia do município, tanto nas regiões urbanas quanto nas suburbanas.

³⁷ Dados atualizados a partir do “Informe estadístico de la enseñanza. Diciembre de 2015”, do Departamento de Estadísticas da Secretaria Municipal de Educação.

³⁸ *Ibidem*.

Tabela 1 - Escolas, professorado e matrículas.

	Município Holguín	Província Holguín	Cuba
Escolas	24	95	1010
Professoras/es em sala	916*	3797	39280
Matrícula 09/2015	12019*	35745	379829

* Dados atualizados a partir do “Informe estadístico de la enseñanza. Diciembre de 2015”, do Departamento de Estadísticas da Secretaría Municipal de Educación.

Fontes: ONEI (2016b) e “Informe estadístico de la enseñanza. Diciembre de 2015”, do Departamento de Estadísticas da Secretaría Municipal de Educación.

Localizada no limite leste do centro da cidade, à beira do rio *Marañón* (um dos parênteses primeiros da cidade), no início do bairro Vista Alegre, a escola de ensino secundário³⁹ Lidia Doce vem formando adolescentes desde 1977. Pela tecnologia de construção usada⁴⁰, é muito semelhante com outras escolas construídas na época nos diferentes bairros que foram conformando a cidade.

³⁹ Em Cuba, as escolas urbanas de ensino secundário são nomeadas oficialmente *Escuela Secundaria Básica Urbana (ESBU)*.

⁴⁰ O incremento abrupto das matrículas no ensino secundário bem nos primeiros anos de 1970 descortinou o desafio da construção de escolas. Eram necessárias salas para milhares de novos alunos. A partir desta demanda, o *Grupo Nacional de Construcciones Escolares* desenhou a tecnologia *Girón*, um sistema que exigia uma alta industrialização para a produção de estruturas de concreto armado pré-fabricado. Só para o ensino secundário, entre 1970 e 1973, foram construídas escolas para quase 100 mil alunos. No ano de 1975, foram construídas 150 escolas com capacidade para 90 mil alunos (TOGORES, 2009).

Ilustração 5 - Escola Lidia Doce.



Fonte: Google maps (<https://goo.gl/maps/4Qz9my2TjFP2>).

Porém, as histórias que a habitam trazem particularidades que a distinguem. Por muitos anos não foi reconhecida como uma boa escola. Aliás, em determinados períodos foi considerada como uma má escola. Segundo conta uma professora entrevistada:

Hubo una etapa aquí de, de decadencia, donde un año fue un director, diez meses otro, tres meses otro, ocho, y esas cosas traen, no sé, desunión. Hubo una época en que estuvo Dael Serrano de director que yo diría que la escuela tuvo un alza, tuvo un buen prestigio, preparó el colectivo pedagógico, preparó, no sólo el colectivo pedagógico, sino las auxiliares de limpieza, hasta ellas, nosotros nos reíamos cómo él las preparaba, hasta por qué tenían que cuidar las plantas, cómo cuidarlas, ehh, la paciencia y la pedagogía que tenía él [...] Después hubo otra etapa, que otra vez hubo un poquito de, que no estuvimos

en alza, como diría yo, hasta que vino Abel. Y Abel, otra vez logró el prestigio de la escuela con su trabajo, con sus métodos, sus exigencias, era bastante, bastante exigente Abel, pero que eso hizo, incluso muchos padres que los hijos les pertenecen a otras escuelas, todo el mundo quiere tener a sus hijos aquí en esta escuela (Professora Melva, 27/12/2015).

Assim, as etapas da escola, no referente ao prestígio, parecem ser decorrentes da atuação de quem esteja na função de diretoria e as maneiras dessa pessoa comandar a escola. Na perspectiva de Abel, uns dos diretores mencionados pela professora acima, o fortalecimento do *Consejo de Escuela*, a mudança no relacionamento com os pais e mães, e o trabalho cotidiano com a equipe da escola possibilitaram que a Lidia Doce fosse uma escola diferente.

Quando empezamos aquí, al cabo del 2do año, ya los resultados se estaban viendo, ya no había esa agresividad de los padres cuando venían a analizar un problema de su hijo, cuando los mandábamos a buscar. ¿Por qué? Porque trabajamos un curso entero a través de los temas de los talleres de padres, con esos padres [...] Y con ese colectivo de profesores, con los mismos profes, fuimos cambiando la mentalidad, algunos entendieron el proceso del cambio y se quedaron, los muy pocos que no entendieron y no se adaptaron al sistema de trabajo, se fueron, los muy pocos. Pero la gran mayoría se quedó (Abel, 20/02/2015).

A escola Lidia Doce é uma das maiores do município de Holguín, com 794 estudantes matriculados no mês de dezembro de 2015, segundo os registros da secretaria da escola, aos quais tive acesso. Como todas as escolas deste nível de ensino, há um grupo de escolas de ensino primário⁴¹ cujos estudantes passam a ter matrícula automática da Lidia Doce. Na linguagem do professorado, essas seriam “*las escuela que tributan alumnos a la*

⁴¹ As escolas que recebem crianças do primeiro ao sexto grau (o equivalente, no ensino brasileiro, da primeira até a sexta série).

*Lidia Doce*⁴². Todo ano, na última semana do mês de agosto, pais, mães ou tutoras/es legais comparecem na escola para efetivar a matrícula. Na secretaria, preenchem um formulário com dados gerais, tanto da/o estudante quanto da família. Os grupos do sétimo grau são organizados a partir das turmas recebidas de cada escola de ensino primário. O princípio é manter junto alunas/os que já se conhecem da escola anterior em prol de sua adaptação à nova escola.

Subjacente desse princípio, segundo penso, está a crença de que essas/es alunas/os, ainda crianças⁴³, devem ser protegidos evitando outros desafios além da mudança de nível de ensino e a troca de escola. Portanto, para elas devem ser criados espaços 'adequados' para sua condição de crianças, de seres despreparados para encarar outras exigências. Essa noção, decorrente da perspectiva durkheimiana de educação (Durkheim, 1965), além de considerar que ainda não estão preparadas para a vida adulta, subsidia uma dosagem do que deve ser desenvolvido a cada momento. Criticando esse modelo hegemônico de escola, Tassinari (2012) faz apontamentos para um contraponto entre a escola dita ocidental e a escola indígena, onde o ensino indígena aparece sempre sob o estigma da falta. Aliás, a escola, que ainda não superou a herança durkheimiana, considera tudo além dela sob a marca da falta. Neste caso, às crianças falta-lhes maturidade, quiçá, para defrontar a complexidade toda do convívio numa escola desconhecida.

Um quadro na secretaria da escola é destinado às estatísticas mais relevantes em relação à matrícula: matrícula por grupo, sexo, quem entra e quem sai. O quadro é usado constantemente tanto pela chefe de expediente quanto pela diretoria ou professorado em geral. A seguir, reproduzo o tal de quadro, por mim fotografado como preenchido em fevereiro de 2015:

⁴² Referem-se às escolas de ensino primário que enviam as/os suas/seus alunas/os, quando concluído esse nível, para se matricularem na Lidia Doce.

⁴³ Professoras/es consideram que ao iniciarem no ensino secundário, os alunos ainda não são adolescentes, são crianças, o qual fica claro no seu comportamento brincalhão e nas demandas constantes de atenção das/os professoras/es.

Ilustração 6 - Matrícula escola Lidia Doce. Fevereiro/2015.

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Uma base de dados digital, à qual também tive acesso, permite mapear melhor um perfil das/os alunas/os da escola, um total de 817 em janeiro de 2016: 22 a mais do que em setembro de 2015. A maior parte das matrículas, nesta data, era a do oitavo grau, com cujo professorado trabalhei mais diretamente. Os estudantes do sexo masculino ultrapassavam só em dois às do feminino em relação à matrícula total da escola.

O preenchimento da base de dados digital é realizado a partir do formulário que completam os pais e as mães das/os alunas/os no momento da matrícula, segundo me disse Berta⁴⁴, a Chefe do Serviço de Expediente da escola. O formulário não é padronizado à base de dados, porém as informações que contém são usadas para preenchê-la. Exceto a cor da pele⁴⁵, os dados são preenchidos por declaração dos pais e as mães no ato da matrícula. A seguir, tendo como referência algumas das

⁴⁴ Nome fictício. Uso um nome fictício para nomear pessoas às quais não pedi permissão para usar o nome real, o qual só percebi enquanto escrevia a tese e já não tinha possibilidade de fazê-lo.

⁴⁵ Não existem em Cuba registros oficiais usando as categorias raça ou etnia. Os diferentes censos são realizados sob a categoria cor da pele. Aliás, essa categoria é usada nos censos nacionais de população e moradias. No "Anuario estadístico 2014", edição 2015 do Instituto Nacional de Estatística e Informação (ONEI) não aparece informação referente à cor da pele. Dados relativos à cor da pele só foram publicados em 2016.

informações que podem se obter da base de dados, apresento um perfil das/os estudantes que se formavam na escola no momento da pesquisa. Ao que parece, as categorias usadas para preencher a base de dados são padronizadas segundo as estabelecidas pela ONEI na realização dos diferentes censos no país⁴⁶.

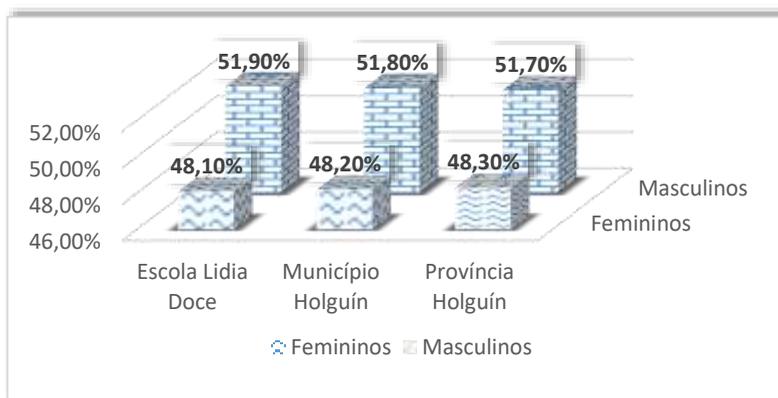
A partir destes padrões, usa-se a categoria **sexo** para classificar ao alunado como femininos ou masculinos. As porcentagens dos totais de alunos e alunas (ver Tabela 2) são proporcionais em relação à população na faixa de 10 a 14 anos tanto do município de Holguín quanto da província (ver Gráfico 4).

Tabela 2 - Distribuição de estudantes por grau e sexo em janeiro de 2016.

Sexo	7ºGrau	8ºGrau	9ºGrau	Total
Feminino	125	126	142	393 (48,1%)
Masculino	159	131	134	424 (51,9%)
Total	284	257	276	817

Fonte: Base de dados da escola

Gráfico 4 - Distribuição por sexo. Comparação escola-município-província.



Fontes: Base de dados da escola e ONEI (2015b; a)

⁴⁶ Para aprofundamentos sobre estatísticas de Cuba, consultar <<http://www.onei.cu/>>. Acesso em: 15/02/2015.

Mesmo sendo Holguín a segunda província 'mais branca' de Cuba (ONEI, 2016c)⁴⁷, resultou-me suspeito que foram registrados, na base de dados, somente 11 negros/os⁴⁸ e 62 mestiças/os dentre 817 estudantes. Numa observação descuidada do recreio, dava para contar mais do que 11 estudantes negros/os. Questionei à chefe de expediente da secretaria sobre a maneira de preencher esse item e a minha surpresa aumentou quando me disse que o preenchimento era feito olhando a foto da/o estudante na sua pasta. Se já é difícil um consenso do que é ser negra/o, branca/o ou qualquer uma coisa, uma classificação a partir de uma foto pareceu-me um absurdo. Quiçá expresse a desatenção cotidiana sobre o assunto. Quiçá preconceitos. Aliás, o fato não transparece somente o desinteresse sobre a temática nesta escola. Para Morales (2009), "[...] a la cuestión racial se le ha visto y tratado como algo con un fuerte componente divisionista que amenaza la existencia de la nación. A causa de ello el tema racial ha resultado ser el más soslayado e ignorado de la realidad social cubana".

Sendo reconhecido por vários pesquisadores (Guanche, 1996; Rodríguez, 2008; Morales, 2009; 2011; Abd'Allah-Alvarez, 2012a; 2012b), o racismo é uma realidade em Cuba após mais de 50 anos de Revolução. Apesar do caráter humanista do projeto revolucionário cubano, nota-se que não foram implementadas políticas sociais diferenciadas para negras/os e mestiças/os. Isto, porque em 1962, na *Segunda declaración de La Habana*⁴⁹, Fidel

⁴⁷ Segundo pesquisadoras/es cubanas/os (Morales, 2008; 2009; Abd'Allah-Alvarez, 2012a; 2012b) os dados dos censos realizados em Cuba não espelham a realidade, ora por vícios metodológicos persistentes no censo, ora por apreciações realizadas pelas pessoas que fazem a enquête, ora pela auto percepção.

⁴⁸ Sempre que me referir à cor da pele, usarei a transliteração ao português das categorias em espanhol, como definidas oficialmente nos censos de população cubanos: branco (*blanco*), mestiço (*mestizo*) e negro (*negro*). Para aprofundamentos, consultar <<http://www.one.cu/>>.

⁴⁹ Como *Segunda Declaración de La Habana* é conhecida uma proclamação política aprovada por quase um milhão e meio de cubanas/os reunidos em *Asamblea General Nacional del Pueblo*, na *Plaza de la Revolución José Martí*, no dia 4 de fevereiro de 1962. Foi a resposta do povo cubano à expulsão de Cuba da Organização de Estados Americanos (OEA), em 31 de janeiro de 1962, na conferência de *Punta del Este*, e à ruptura de relações diplomáticas com Cuba de todos os países do continente com exceção do México e Canadá, ante a pressão do governo dos Estados Unidos sob o

Castro proclamou esta problemática como resolvida, sob o argumento de ter eliminado as bases do sistema capitalista em Cuba e implementado uma política social igualitária.

Para Morales (2009), existe certa ética anti-discriminatória que regula manifestações de racismo de maneira efetiva. No entanto, como saber a real magnitude de um fenômeno que, segundo o próprio autor, não é discutido na sociedade, não aparece como matéria de ensino, e apenas é pesquisado? Tanto para Rodríguez (2008) como para Morales (2009), o contexto cubano a partir dos anos de 1990 tem propiciado que reapareçam espaços de desigualdade social, alguns deles perpassados pela cor da pele. Os dois autores sublinham que a presença de negras/os e mestiças/os é menor em setores da nomeada economia emergente. Do mesmo modo, as ajudas financeiras de familiares emigrantes, são consideradas menor para a população negra e mestiça, devido a que nas/os migrantes cubanas/os, predominam as/os brancas/os. Aliás, negras/os e mestiças/os tiveram dificuldades para acessar as novas estratégias econômicas que surgiram em Cuba após 1990.

O desconforto com o dado em relação às/aos estudantes negras/os permaneceu. Considerando necessário fazer transparecer o que as estatísticas estavam apagando, a partir do reconhecido papel da escola como espaço de reprodução social e as decorrências que isto pode ter no contexto cubano atual, decidi investir no esclarecimento desta questão. Quando eu estive melhor localizado na escola, confiado de perambular sem as pessoas me estranhar muito, contei mais de 20 negras/os nas salas de oitavo grau. Depois, intercambiando com o professorado de oitavo grau na sala de professoras/es, perguntava às/aos professoras/es guia de cada grupo a cor da pele de cada uma/um das/os alunas/os. Em vários casos teve discussão coletiva para acertar uma resposta, comparando a cor das próprias peles com a pele das/os estudantes, ou procurando exemplos para descartar,

argumento da incompatibilidade do socialismo com o sistema interamericano (Granma, 2012). Nessa proclamação, Fidel Castro afirma que Cuba tinha eliminado a discriminação por motivo racial (Castro, 1962b). De fato, o racismo em Cuba não é institucional (Belchior, 2016). Porém, se as bases capitalistas da sociedade foram eliminadas em pouco tempo, uma herança cultural como o racismo precisava de uma política diferenciada e sistemática que não foi pensada até os dias de hoje.

por oposição, alguns casos duvidosos. Essa discussão lembra o apontamento de Morales (2009): “[...] se sabe que son Cuba y República Dominicana los dos países de este hemisferio en los que la presunción de blanco se aparta más de la realidad”.

Assim, chegamos às cifras de 16 negros/os, 20 mestiços/os e 221 brancas/os em oitavo grau. Essa enquete não foi possível de ser realizada nos outros graus (7º e 9º), pelo que os dados referentes a eles, e apresentados a seguir, são fiéis à base de dados da secretaria. Logo depois, apresento gráficos comparando os dados referentes à cor da pele da escola Lidia Doce com os da faixa de 10 a 14 anos do país todo, assim como com o da população da província de Holguín. Não encontrei dados referentes ao município de Holguín.

Tabela 3 - Estudantes segundo a cor da pele.

Cor da Pele	7º Grau	8º Grau	9º Grau	Total
Branco	268	221	224	713
Mestiço	13	20	43	76
Negro	3	16	9	28
Total	284	257	276	817

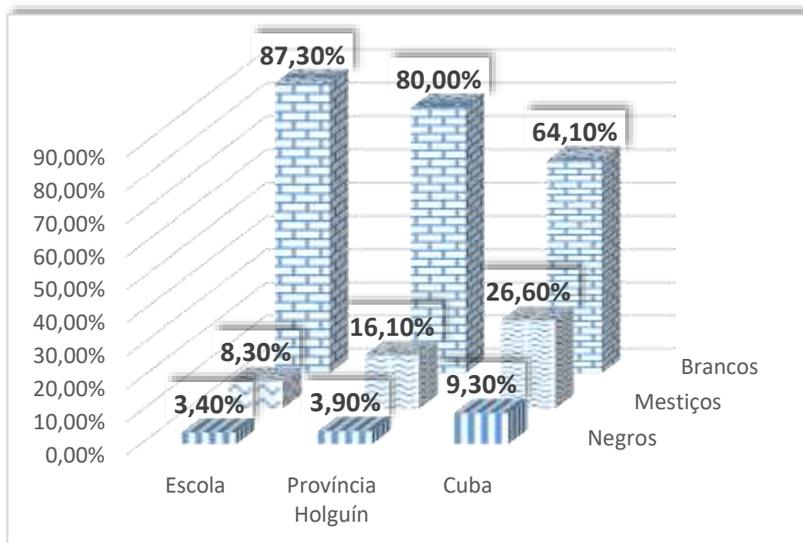
Fonte: Base de dados da escola e enquete ao professorado de oitavo grau.

Quando comparados os dados da cor da pele da escola com os da faixa de 10 a 14 anos do país se percebem diferenças importantes. Porém, quando comparados com as estatísticas da província de Holguín, os dados não se percebem tão diferentes (Gráfico 5). Apesar da forma de se preencher este item, na escola Lidia Doce, predominam as/os estudantes brancas/os, numa província onde 80% da população é considerada branca.

No que se refere à localização da moradia das/os estudantes matriculados na escola, estas/es procedem de 26 bairros da cidade, porém, o 68,79% é das redondezas (Apêndice A). Desta forma, praticamente a cidade toda tem algum/a representante nesta escola. Segundo a chefe de expediente, a maioria das/os estudantes que moram longe é devido a estarem matriculadas/os numa das escolas de ensino primário de tempo

integral⁵⁰ que *tributan* alunas/os à Lidia Doce. Além disso, como a escola tem uma grande capacidade de alunas/os, se ficam vagas sem preencher é possível aceitar outras/os alunas/os. Ao que parece, as vagas remanescentes são muito disputadas por ser considerada essa a melhor escola da cidade.

Gráfico 5 - Comparação do item cor da pele da escola, faixa etária no país e a província.



Fontes: Base dados escola e ONEI (2016c).

Outra categoria usada na base de dados e interessante para apresentar um perfil do alunado da escola é a de *procedencia social*. Em Cuba não se reconhece oficialmente a existência de classes sociais. As reformas agrárias, a partir das quais mais de cem mil camponeses viraram proprietários das terras e foram

⁵⁰ Em Cuba, existem escolas de ensino primário de tempo parcial e de tempo integral, sendo maioria as de tempo parcial. Das escolas de tempo integral, há as especializadas em artes (*Escuela Vocacional de Artes*) ou esportes (*Escuela de Iniciación Deportiva*). As restantes, conhecidas como *seminternados*, são desenhadas para receber filhos de mães trabalhadoras. As mães têm a possibilidade de escolher a escola ou perto da casa ou perto do local de trabalho. As vagas são designadas pela Secretaria Municipal de Educação considerando também a capacidade da escola.

expropriadas as terras das multinacionais e dos grandes fazendeiros; a criação de cooperativas agropecuárias; a expropriação das indústrias e monopólios; a nacionalização de empresas e outras muitas ações transformadoras acontecidas após 1959, fizeram desaparecer as tradicionais classes capitalistas (Espina, 1997). Porém, após as reformas econômicas iniciadas em 1990, vem se falando de transformações na estrutura sócio classista cubana (Noguera, 2004), sem que sejam definidas novamente as velhas classes.

Como discutido por Espina (1997), para este tipo de análise usa-se a relação do sujeito com o trabalho, ou seja, a sua posição na estrutura laboral, para se falar em grupos sociais. Por este motivo, a categoria *procedencia social* fala, na verdade, da atividade laboral tanto do pai como da mãe das/os estudantes. A classificação usada é pré-estabelecida, sem que ninguém pudesse me explicar sobre a sua origem. Os dados registrados na base de dados apagam, como toda estatística, algumas informações. Pergunto-me sobre a formação das/os profissionais do setor não estatal. O que esconde o item *otra procedencia*? O que desvenda?

A diversidade de procedências é evidente. A Lidia Doce não é uma escola para um segmento da população. Certo que é uma escola, como a maioria em Cuba, para alunos das redondezas. No entanto, um bairro cubano é muito diverso em relação, por sinal, das atuações profissionais dos vizinhos. Isso desvenda os dados sobre *procedencia social*.

Nota-se que existem diferenças entre pais e mães, em relação às atividades laborais que desempenham. Há uma maior presença de pais no setor não estatal mesmo como uma maior diversidade de atividades por eles realizadas. Porém, o número de professoras e outras profissionais, mesmo como técnicas, é maior no caso das mães. Essas diferenças fazem sentido no contexto cubano, sendo que o 70,3% do professorado em sala de aula é feminino, assim como o 56,3% da população economicamente ativa com formação universitária (ONEI, 2016a). Já no item *otras procedencias*, no caso das mães, registram-se as donas de casa, o que explica a diferença nos dados.

Tabela 4 - Estudantes segundo atividade laboral do pai.

Procedência Social (Pai)	7º Grau	8º Grau	9º Grau	Total
Operário/Trabalhador nos Serviços	90	85	103	278
Camponês	2	4	2	8
Professor	7	9	12	28
Outros Profissionais/Técnicos	116	90	72	278
Trabalhador Setor Não Estatal	50	41	48	139
Outras Procedências	19	28	39	86
Total	284	257	276	817

Fonte: Base de dados da escola.

Tabela 5 - Estudantes segundo atividade laboral da mãe.

Procedência Social (Mãe)	7º Grau	8º Grau	9º Grau	Total
Professoras	15	17	19	51
Operária/ Trabalhadoras dos Serviços	75	55	60	190
Outras Procedências	55	61	88	204
Outras Profissionais/Técnicas	117	107	95	319
Trabalhadoras Setor Não Estatal	22	17	14	53
Total	284	257	276	817

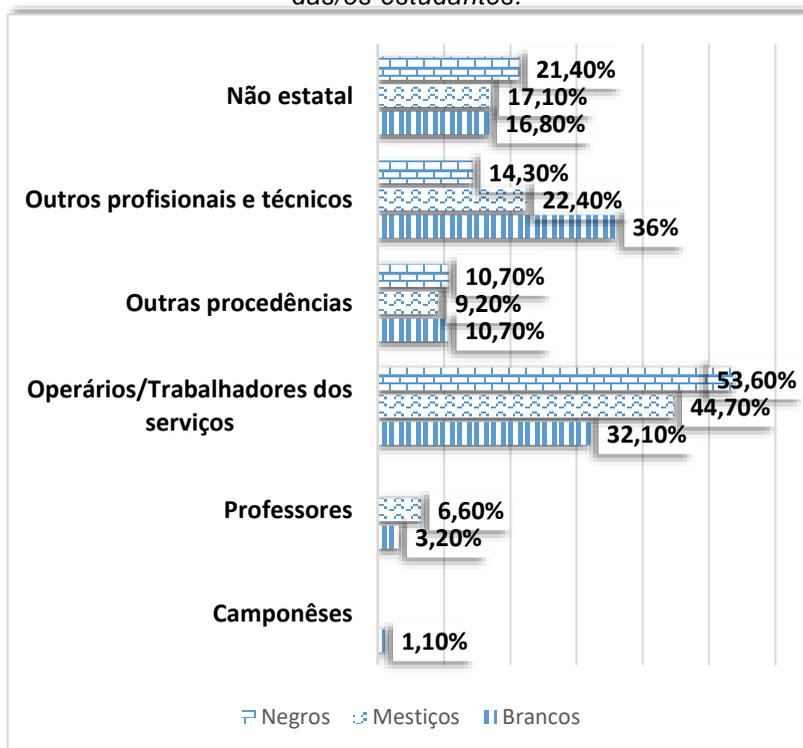
Fonte: Base de dados da escola.

Embora as tabelas acima demonstrem a diversidade de atividades laborais dos pais e das mães do alunado da escola, assim como um aparente equilíbrio nessa distribuição, ao puxar outras relações transparecem dados que sublinham outra realidade. Ao relacionar a cor da pele com a procedência, se observa que o setor dos serviços é o mais representado pelos pais quando a cor da pele das/os alunas/os é negra (53,6%) e mestiça (44,7%); quando branca, 32,1% dos pais trabalha neste setor. Entretanto, só 14,4% dos pais das/os alunas/os negras/os entram

na categoria outros profissionais e técnicos. Já no caso das/os mestiças/os é o 22,4% dos pais, e das/os brancas/os, 36% dos pais são vinculados a essa categoria, sendo esta a mais representada pelos pais das/os estudantes brancas/os. Nenhum dos pais das/os alunas/os negras/os é professor/a.

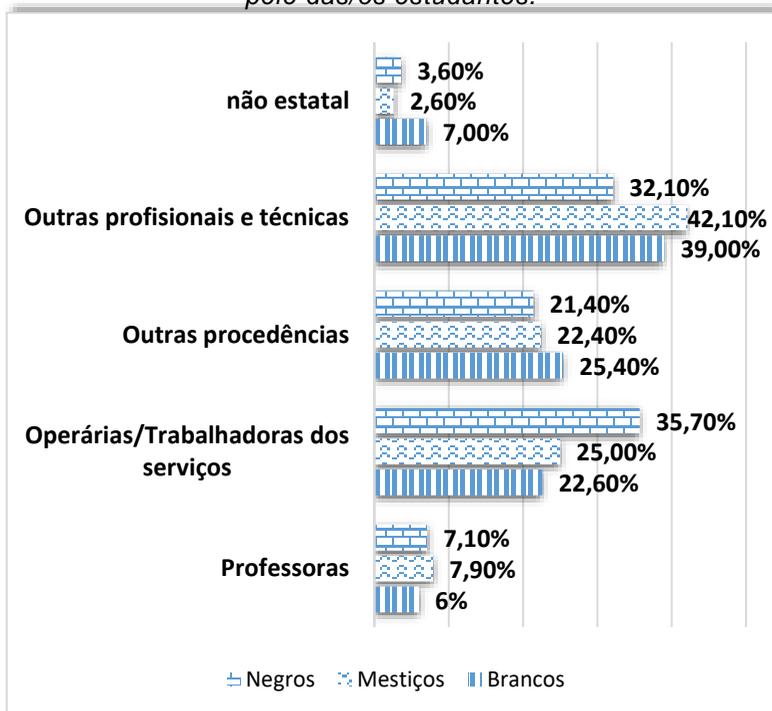
Quando analisadas as relações entre a cor da pele e as atividades laborais que desempenham as mães, o perfil é diferente. Continua a ser a categoria Operárias/Trabalhadoras do setor dos serviços onde se encontra a maior desigualdade, mas a diferença entre negras/os, mestiças/os e brancas/os é menor do que no caso dos pais. No caso das mães das/os alunas/os negras/os, 35,7% realiza esse tipo de atividades. Quando mestiças/os, o 25%. Já as mães das/os alunas/os brancas/os que atuam nessa categoria representam 22,6%.

Gráfico 6 - Procedência social dos pais segundo cor da pele das/os estudantes.



Fonte: Base de dados da escola.

Gráfico 7 - Procedência social das mães segundo a cor da pele das/os estudantes.



Fonte: Base de dados da escola.

Todas essas características e as suas complexidades trazidas à escola pelo alunado constituem, junto com outras que escapam⁵¹, por enquanto, da minha análise, o contexto de trabalho do professorado da escola de ensino secundário Lidia Doce. Aliás, professoras/es e trabalhadoras/es administrativos e de serviços fazem parte desse contexto.

Junto à funcionária que se desempenha como auxiliar técnico-administrativa da escola construí uma base de dados digital aos fins de sistematizar as informações das/os

⁵¹ Contextualizar uma pesquisa, enquanto escolha, pode se compreender como um ato de sublinhar e apagar elementos de um objeto ou contexto. Mas nem todo vai ser levando em contas, ora por tempo, ora pelas impossibilidades do autor de enxergar alguns desses elementos.

trabalhadoras/es da escola, disponíveis num livro que é preenchido manualmente por ela (Anexo C). Há várias informações que por serem manuseadas não precisam de consultar os documentos para acessar. Outras precisam de consultar o livro. Algumas nem são preenchidas em lugar algum. Foi preciso perguntar muito para obter informações e compreender o livro das/os trabalhadoras/es.

É muito difícil hoje em dia uma escola com todas/os as/os professoras/es que precisa para completar o quadro. Uns dos privilégios da Lidia Doce é, precisamente, que apenas têm vagas sem preencher. Faltavam apenas três professoras/es em janeiro de 2016, o que faz com que esta escola esteja em melhores condições para atingir os seus objetivos do que outras. As vagas com maior dificuldade para serem preenchidas são as de serviço⁵², afetando a limpeza e cuidado da instituição. A tabela a seguir oferece um apanhado das vagas desenhadas para a escola e as preenchidas.

Tabela 6 - Cargos e vagas da escola.

	Vagas	Preenchidas
Direção	2	2
Secretaria	2	1
Chefes de grau	3	2
Professoras/es matemática-física	11	11
Professoras/es espanhol-literatura	9	9
Professoras/es história-cívica	11	10
Professoras/es biologia-geografia	7	7
Professoras/es biologia-química	4	4
Professoras/es educação laboral e informática	5	5
Professoras/es inglês	5	5
Professoras/es educação física	8	7
Instrutoras/es de arte	4	4
Biblioteca	2	2
Laboratório de informática	2	2
Laboratório biologia-química	1	1

⁵² O trabalho terceirizado e incomum em Cuba.

Laboratório física	1	1
Administração	2	1
Auxiliar geral	8	4
Recepção	1	1
Segurança	4	4
Operária/o	1	1
	93	84

Fonte: Informações de recursos humanos da escola.

A partir deste quadro geral podem-se pensar vários desdobramentos para melhor compreender a composição do corpo de professoras/es e trabalhadoras/es da escola. Quando mapeados a partir da cor da pele e do sexo, continuamos a perceber que a maioria das/os professoras/es são brancas/os com um predomínio do sexo feminino. Esses dados são proporcionais tanto com a composição da cor da pele da população de Holguín, quanto com a quantidade de professoras/es que atuam em todos os cenários do país: 70,3% do professorado que atua em sala de aulas são do sexo feminino. Os dados a seguir ainda não distinguem as/os trabalhadoras/es docentes dos não docentes.

Tabela 7 - Distribuição por cor da pele e sexo segundo o cargo.

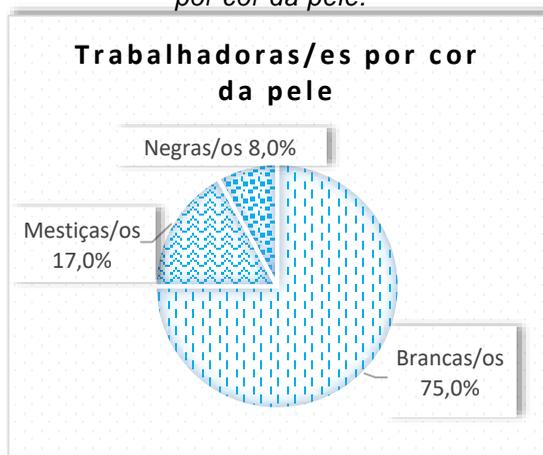
	Cor da pele			Sexo	
	Branco	Negro	Mestiço	Masculino	Feminino
Direção	1		1		2
Secretaria	1				1
Chefes de grau	1		1	1	1
Prof. matemática-física	10	1		2	9
Prof. espanhol-literatura	5	3	1		9
Prof. história-cívica	8	2		4	6
Prof. biologia-geografia	6	1		1	6
Prof. biologia-química	3		1		4
Prof. Edu. laboral e informática	3	2		2	3
Prof. Inglês	5				5
Prof. Educação física	5	2		5	2
Instrutores de arte	3		1	1	3

Biblioteca	2				2
Laboratório de informática	2				2
Laboratório biologia-química	1				1
Laboratório física	1				1
Administração	1				1
Auxiliar geral	2	2			4
Recepção	1				1
Segurança	2	1	1	3	1
Operário			1	1	
	63	14	7	20	64

Fonte: Informações de recursos humanos da escola.

Um outro desdobramento dos dados, além das categorias mostradas na tabela anterior por enquadramento funcional, pode oferecer uma melhor representação das estatísticas.

Gráfico 8 - Distribuição das/os trabalhadoras/es por cor da pele.



Fonte: Informações de recursos humanos da escola.

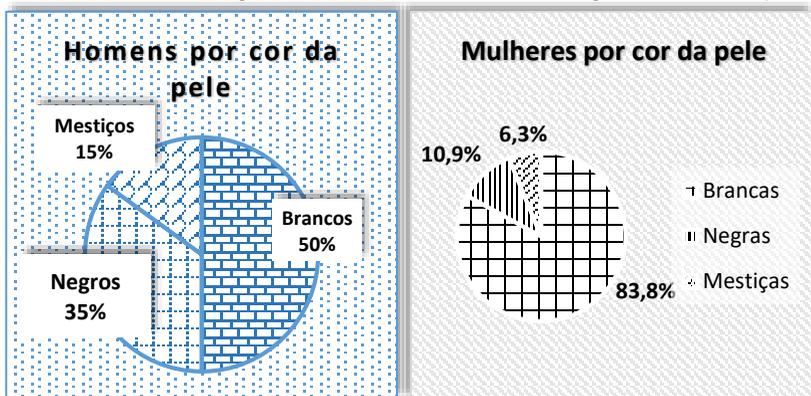
Resulta interessante as diferenças entre homens e mulheres a partir da cor da pele. Metade dos professores são brancos, 35% negros e 15% mestiços. No caso das mulheres, 83,8% são brancas, 10,9% negras e 6,3% mestiças. Esses dados não foram obtidos por autodeclaração, mas foram fornecidos pela funcionária que cuida dessas informações e o resultado pode estar atravessado por suas noções de cor da pele.

Gráfico 10 - Distribuição das/os trabalhadoras/es por sexo.



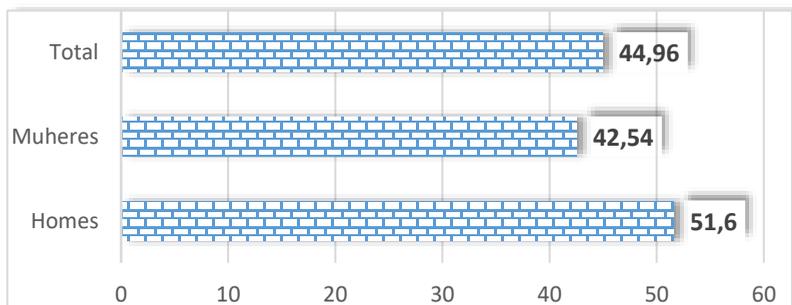
Fonte: Informações de recursos humanos da escola.

Gráfico 9 - Porcentagens de homens e mulheres segundo a cor da pele.



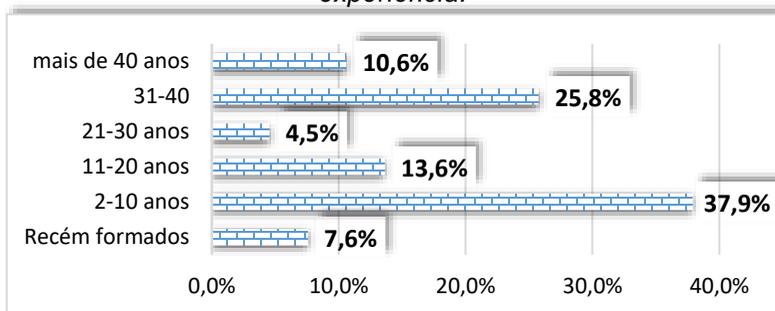
Fonte: Informações de recursos humanos da escola.

Em relação à idade do total das/os trabalhadoras/es, a média é de 44,96 anos. O grupo de mulheres apresenta uma média de 42,54 anos e os homens 51,6, como representado no Gráfico 10. Já o pessoal que atua em sala de aulas, laboratórios ou biblioteca, têm uma idade média de 42,46 anos.

Gráfico 11 - Média de idade das/os trabalhadoras/es.

Fonte: Informações de recursos humanos da escola.

Embora a idade possa estar assinalando um corpo docente experimentado, quando aprofundo nos dados referentes à experiência como professoras/es me deparo com o fato de que 37,9% têm entre dois e dez anos de sala de aula. Um grupo de 25,8% se encontra na faixa entre 31 e 40 anos de experiência. Somente um grupo de 7,3% são recém-formadas/os. Na faixa de 11 até 20 anos de experiência há 13,6% do professorado. O 4,5% final detém entre 21 e 30 anos de experiência, como se pode apreciar no Gráfico 11.

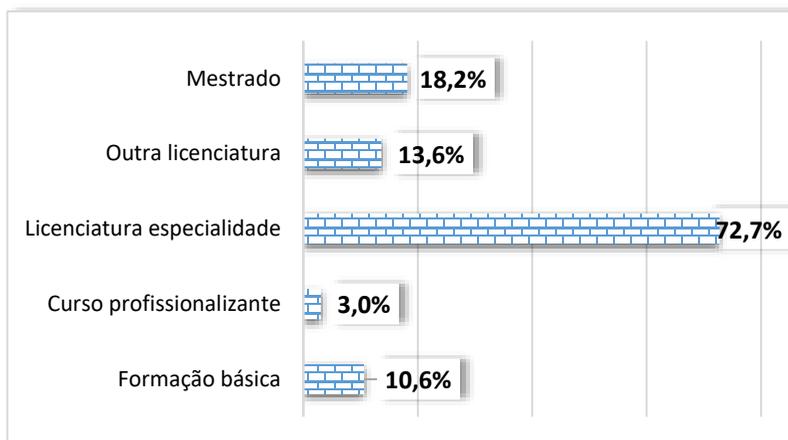
Gráfico 12 - Distribuição das/os professoras/res por anos de experiência.

Fonte: Informações de recursos humanos da escola.

Focando-me especificamente nas/os enquadrados como professoras/es (66 do total), 86,4% tem formação superior concluída, do qual o 72,7% fez um curso superior de formação pedagógica na disciplina na qual ministra aulas. O 13,6% restante, é formada/o num outro curso não pedagógico. Ainda deste grupo,

do total de professoras/es, 18,2% tem pós-graduação (mestrado). A disciplina que mais mestras/es têm é a de matemática-física, com 6 das/os 11 professoras/es. Já os 13,6% restante de professoras/es não tem formação superior, sendo que deles, 3% já fizeram um curso profissionalizante (as/os instrutoras/es de arte) e 10,6% fizeram um curso de formação básica como professoras/es da disciplina que ministram.

Gráfico 13 - Formação das/os professoras/es.



Fonte: Informações de recursos humanos da escola.

Além de tudo, no período em que fiz a minha pesquisa⁵³, na escola atuavam cinco estudantes estagiárias/os, no seu último ano de formação. Esse estágio, obrigatório nos seus planos de ensino, fazem com que elas/eles atuem três semanas ao mês na escola supervisionadas/os por orientadoras/es que são professoras/es experientes da própria escola. A quarta semana é de aulas na universidade.

Assim sendo, me defronto com o fato de uma escola de ensino secundário cujo coletivo pedagógico, altamente especializado, é responsável pela formação de uma turma de alunos muito diversa que vem, praticamente, da cidade toda. Uma turma grande que enriquece a escola, a torna mais complexa, a

⁵³ Me refiro à segunda fase da pesquisa de campo, de setembro de 2015 até janeiro de 2016.

renova, a desafia. Um coletivo pedagógico diverso, mas estável. Um fluxo de vida inscrito em todo canto. Num prédio que também mudou e que vai envelhecendo junto às/os trabalhadoras/es que o habitam, junto à cidade que o acolhe.

2.3. O prédio habitado pela escola

*“Em Cuba tudo é modesto:
A casa que abriga, a roupa que veste,
A caneta que escreve,
O hospital que acolhe e cura,
O prato que alimenta,
A escola que pesquisa e ensina,
O livro que ilumina;
Mas os filhos dos trabalhadores são doutores.”
Adalberto Monteiro*

A estética da Lidia Doce não é, por assim dizer, linda. O ‘mundo da rua’ e o ‘mundo da escola’ são demarcados não por um muro, mas por um alambrado de aproximadamente 1,80 metros de altura que garante total visibilidade. O portão, de duas folhas de ferro galvanizado e alambrado, quando fechado, suas duas folhas tortas se juntam com um arame. Na parte traseira da escola, onde devia estar um pequeno portão há uma abertura que, junto com vários buracos no alambrado, garantem a ocupação das quadras esportivas quando a escola ‘fecha’.

O prédio, construído em 1977 com tecnologia *Girón*, tem quatro andares. A estrutura é de concreto armado com carpintaria de zinco galvanizado e revestido. Quem chega é recebido pelo comando da escola: a sala da administração, à esquerda fica a secretaria e logo a sala da *Guía base*⁵⁴ e a diretoria. A recepção da escola é uma mesa, como as que existem nas salas de aula, e uma cadeira. Na mesa um fone fixo e um livro, onde trabalhadoras/es assinam quando entram e saem da escola. As paredes precisam de tinta, mas investimentos na escola são aprovados na Secretaria Municipal de Educação ou na Prefeitura.

⁵⁴ Professor ou professora que coordena o trabalho da associação de estudantes.

Ilustração 7 - Visual dos fundos da Lidia Doce.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Há também uma escada até o quarto andar e a seguir um corredor com salas aos lados. Antes de iniciar as salas, indo na contramão da diretoria, fica o refeitório, onde alunas/os e todas/os as/os trabalhadoras/es pegam a merenda⁵⁵ que substitui o almoço. Na continuação, a biblioteca da escola e a sala de professoras/es de Educação Física. Detrás da escada, de cada lado, banheiros, dois em cada andar. Um corredor leva até outra escada, que também dá acesso ao último andar da escola. Em ambos os lados do corredor tem salas. À direita, um laboratório de Física e outro de Biologia. A seguir uma sala de informática. À

⁵⁵ Quando iniciou, em 2001, o ensino secundário em tempo integral, foram adaptados ambientes nas escolas para virarem refeitórios. Como almoço, oferece-se um pão com algum recheio que é diferente cada dia da semana e um copo de iogurte de soja. Atualmente, a refeição é mantida só para trabalhadoras/es em geral e alguns alunos que moram muito longe para ir até sua casa para almoçar.

esquerda, salas de aula. O corredor é escuro. O chão é de lajota que assemelha a granito. Todas as portas estão danificadas. Nenhuma tem a fechadura original funcionando. Em todas são usados cadeados.

Ilustração 8 - Visual frontal da escola Lidia Doce.



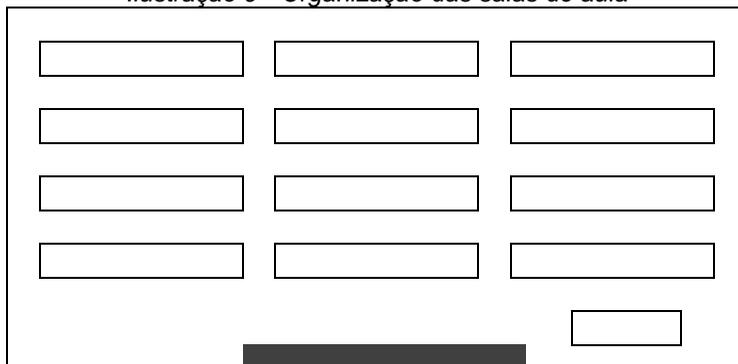
Fonte: Arquivo pessoal do autor.

No segundo andar, encima das salas administrativas, há salas de aulas. Seguindo o corredor, à direita, uma sacada grande. Logo salas nos dois lados. Algumas são salas de professoras/es: a sala da coordenadora de 9º grau⁵⁶; a sala das/os professoras/es de 9º grau e a sala das/os professoras/es de Física. O terceiro andar se diferencia do segundo porque sua sacada é menor. Além das salas de aulas, localizam-se ali a sala da coordenação, a sala das/os professoras/es de 7º grau e a sala de professoras/es de Inglês.

⁵⁶ Na verdade, o andar é 'fixo' para um coletivo de professores. Esse coletivo vai receber os estudantes em 7º grau e vão junto até 9º. Cada turma passa três anos no mesmo andar. Na segunda fase de minha pesquisa, de setembro de 2015 até janeiro de 2016, as turmas se localizavam como descrito acima.

O quarto andar tem menos salas e é o mais iluminado. Além das cinco salas de aulas, a sala da coordenadora do grau e das/os professoras/es completam o ambiente. Em total, vinte e uma salas de aulas acolhem ao alunado naquele prédio. A capacidade das salas não é homogênea. A menor recebe 30 estudantes. As maiores, 44. Todas com três fileiras de mesas (ver Ilustração 7), cada uma com duas cadeiras. As mesas têm uma estrutura metálica que suporta outra de madeira aglomerada produzida a partir de bagaço de cana-de-açúcar e revestida de melamina. As cadeiras, por sua vez, têm também uma estrutura de metal que suporta uma estrutura plástica. Na frente, um quadro verde. Do lado do quadro, uma televisão de tubo com tela de 29 polegadas, usada para as aulas que são televisionadas. No fundo, murais informativos. Algumas salas têm enfeites e ventiladores comprados pelos pais e mães.

Ilustração 9 - Organização das salas de aula



Fonte: Desenho realizado pelo autor

Como apontado por Dayrell (2001), a arquitetura desvenda uma concepção de educação, expressada tanto na definição das funções *a priori*, e a ocupação de cada local, quanto sua interferência na circulação das pessoas. A disposição de corredores, salas em geral e escadas, estariam desenhadas para garantir o fluxo rápido das pessoas e o disciplinamento. Já a organização das salas de aulas, forma predominante em todas as escolas cubanas, revela um relacionamento hierárquico entre quem sabe e quem não sabe. Esta organização direciona a atenção dos alunos ao/a professor/a ou ao quadro, e desconsidera as relações entre alunas/os.

É particularmente instigante como os sistemas de ensino, os mais visíveis, aliás, são herdeiros do pressuposto de Durkheim (1965), sob o qual se compreende a educação como uma relação entre uma geração despreparada, as/os alunas/os, que têm de olhar o tempo todo para frente, para quem representa uma outra geração, as/os professoras/es, quem detém o saber. A relação privilegiada, uma relação de poder hierárquico, é entre professor/a e alunas/os. Relações entre alunas/os só são possíveis quando autorizadas pelas/os professoras/es. É o pressuposto que subsidia uma organização da sala onde as/os alunas/os estão de costas para as/os outras/os alunas/os, ou ao lado. Nunca numa relação face a face.

Mas o prédio é habitado por uma escola. Uma instituição que diz a respeito das macroestruturas que a determinam, das leis, resoluções, concepções que a configuram. Mas diz a respeito, sobretudo, ao dinamismo que impõem os sujeitos concretos que atuam nela e que constroem esse espaço sociocultural que chamamos de escola (DAYRELL, 2001). Como eu já disse, o prédio lembra outras escolas da cidade, de outras cidades, de qualquer canto de Cuba⁵⁷. Mas, as relações que nesta escola são produzidas, no sentido em que Strathern (1999) discute relações como sendo complexas, multivalentes, e não simplesmente como ligadas a atividades positivas, são relações que a fazem uma escola única nas suas particularidades.

2.4. A escola como organograma

A cada tentativa de descrever a escola Lidia Doce, ou de descrever alguma das particularidades da escola, me defronto com outras complexidades. É comum representar as instituições na forma de organogramas, mesmo que necessário seja explicar o dinamismo que não cabe neles. No entanto, para melhor traduzir a escola e o sistema educativo que a determina e que através dela se expressa, desenharei um organograma para ajudar na compreensão do que é uma escola de ensino secundário em Cuba e como é que ela funciona.

A instituição escolar cubana, aliás, o nomeado Sistema Nacional de Educação, é configurado numa hierarquia vertical descendente. A sua universalidade vai junto com seu caráter não

⁵⁷ No Anexo B apresento fotos de três escolas de ensino secundário de outras províncias cubanas.

diferenciado a partir das particularidades de cada região do país. O planeamento do trabalho é normalizado pela *Resolución 200/2014 - Reglamento para el trabajo metodológico del Ministerio de Educación* (MINED, 2014b). No artigo Nº 4 desta resolução se estabelece:

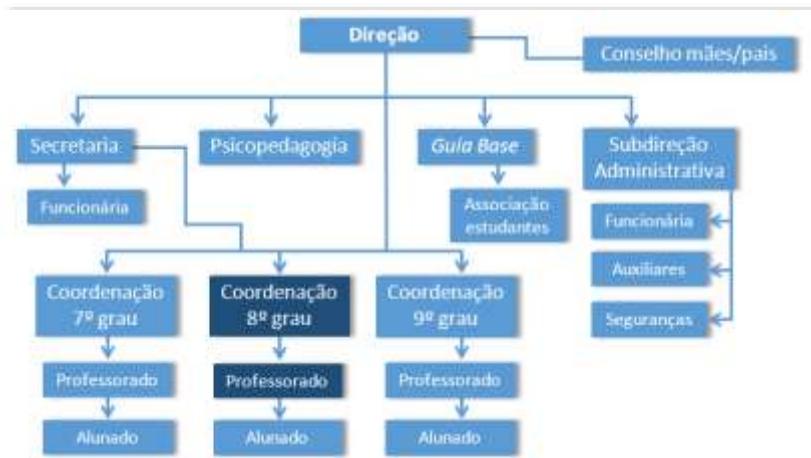
En el sistema de trabajo en cada nivel de dirección se planifican los espacios y momentos para el desarrollo de las actividades metodológicas previstas, tanto para la preparación interna de la estructura de dirección de que se trate como del nivel de dirección subordinado (MINED, 2014b, p.2).

Eis que a configuração do Sistema Nacional de Educação vai desenhando relações de poder verticais onde quem está num nível hierárquico superior detém, ao que parece, os saberes/conhecimentos necessários para aperfeiçoar aos que estão num nível hierárquico inferior. Assim, o artigo Nº 1 da *Resolución 200/2014* estipula:

El trabajo metodológico es el sistema de actividades que de forma permanente y sistemática se **diseña y ejecuta por los cuadros de dirección, funcionarios y los docentes en los diferentes niveles** y tipos de Educación **para elevar** la preparación político-ideológica, pedagógico-metodológica y científica-técnica **de los funcionarios en diferentes niveles, los docentes graduados y en formación**, mediante las direcciones docente metodológica y científico metodológica, **a fin de ponerlos en condiciones de dirigir eficientemente el proceso educativo**. (MINED, 2014b, p.1, grifos meus).

Desta forma, os fluxos do organograma estariam sempre descendo, sempre legitimando as hierarquias verticais. Estão sempre validando, quiçá numa variante da noção durkheimiana de educação, que as/os que ocupam níveis hierárquicos superiores realizam ações sobre as/os que ficam em níveis abaixo, as/os que não se encontram suficientemente preparados para sua atuação.

Gráfico 14 - Organograma Geral da escola Lidia Doce



Fonte: Desenhado pelo autor a partir das entrevistas realizadas durante o trabalho de campo⁵⁸

Mas a escola, além do estabelecido, além de representações, vira espaço de atuação, de conflitos, de criatividade e também de resistências, como pretendo mostrar mais para frente. Há uma dinâmica que vai realizando-se aos poucos, no cotidiano, nas relações, que se contextualiza em cada turma, em cada situação, em cada prática pedagógica. E as pessoas que atuam lá conseguem vive-la de forma particular. Fazem com que a escola de ensino secundário Lidia Doce se constituía num espaço onde se produz uma forma particular de viver o sistema educativo cubano, uma forma particular de criar uma trajetória.

⁵⁸ A escola não tinha um organograma. Este foi construído por mim para os fins deste trabalho.

3. Labirintos na compreensão de trajetórias

“[...] viver significa ocupar uma posição de valores em cada um dos aspectos da vida, significa ser numa ótica axiológica.”
Mikhail Bakhtin

O intuito de me focar nas trajetórias de professoras/es foi tomando vida aos poucos. *Do projeto à tese* é mais do que uma pasta no meu computador. Nesse percurso, onde trocas e orientações nortearam os caminhos possíveis, onde essa, a minha relação com uma outra (a minha orientadora), (des)colocou-me e (re)colocou-me mais de uma vez no devir *do projeto à tese*, a trajetória de professoras/es foi se definindo como figura num pano de fundo polifônico. Assim, mais do que confirmar a centralidade da figura do/a professor/a para o projeto político-social cubano que está se construindo desde 1959, as trajetórias permitem-me enfatizar as atuações de sujeitos que vivem a sua prática nesse projeto político-social. Mais do que reproduzir o conteúdo de um discurso reiterado inúmeras vezes, as trajetórias me remetem à participação de sujeitos que atuam de forma responsável no cenário particular de uma escola de ensino secundário em Cuba, realizando utopias.

Pode-se perceber que, após 1959, a dita centralidade das/os professoras/es foi um dos eixos da configuração da educação. Porém, uma centralidade do ator social nomeado professor ou professora, ator social genérico e homogêneo, um agente do Estado, como sendo, cada um, réplica do modelo falado nos discursos (CASTRO, 1961a; 1962a; 1971). Desta forma, as trajetórias me ajudam a pensar esse ator social, esse agente do Estado, essa educação, como um processo de contramão, ressaltando pessoas particulares e as suas formas de vivenciar a educação cubana, no sentido ressaltado por Abu-Lughod (1991).

Mas, quais as possibilidades analíticas das trajetórias? Quais abordagens tem-se realizado e quais os seus corolários? Como eu, Muñiz (2011) empenhou-se em analisar os limites e possibilidades das abordagens de trajetórias. Reconhecendo a variedade de perspectivas teóricas e metodológicas, ela ressalta aquelas que se encaixam no nomeado enfoque biográfico, as que

podem ser norteadas tanto por “[...] metodologias quantitativas, qualitativas, o una articulación de ambas” (MUÑIZ, 2011, p.57). Porém, o seu balanço, apesar de tentar dar voz ao sujeito, aponta um outro viés: salientar dimensões objetivas e subjetivas a partir da experiência subjetiva vivida pelas/os trabalhadoras/es. Mesmo que pertinente, este trabalho inspirou-me seguir outros rumos na compreensão de trajetórias.

Consequentemente, comecei a percorrer um primeiro labirinto na intenção de me inserir nas discussões sobre trajetórias, encontrando pistas nas bases de dados brasileiras. Inicialmente, pesquisei naquelas mais visíveis ou as que são sempre sugestões porque ‘lá está tudo’: a Base de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); o Domínio Público e a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. Sabendo da impossibilidade de ler tudo o que potencialmente apareceria, tentei limitar a busca à área da Antropologia. No Domínio Público, por exemplo, um total de vinte pesquisas tem a palavra “trajetória” no título ou nas palavras chaves. No Banco de Teses e Dissertações da CAPES apareceram setenta e quatro (74) entradas com a palavra-chave “trajetória” filtradas na área de antropologia. Já na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações a pesquisa responde a filtros diferenciados, cujas áreas de concentração não são idênticas às da CAPES, misturando agências de fomento, grandes áreas de concentração, temas de pesquisa e assim por diante.

Deste modo, defrontei-me com uma multiplicidade de pesquisas em cujos títulos, resumos ou palavras-chaves declara-se trajetória como um assunto a tratar. Aproveitando o meu, ainda, olhar de *flâneur*⁵⁹ no campo antropológico, percebi a ausência de uma problematização em relação à noção de trajetória, uma vez que as próprias pesquisas⁶⁰ reproduziam compreensões diversas. Os referentes mais ‘populares’ encontraram-se na obra de Velho (1994; 1999) e de Bourdieu (1998; 2007; 2008), sem que isto aponte uma padronização das pesquisas. Aliás, a forma de aparecerem as/os autoras/es diz respeito às diversas formas que

⁵⁹ Na perspectiva discutida por Benjamin (2008), como o olhar daquele que perambula por um entorno ao que não pertence, o olhar do estrangeiro.

⁶⁰ Os trabalhos consultados para realizar este trabalho serão citados segundo sejam discutidas particularmente.

outras/os pesquisadoras/es têm se usado delas/es para imaginar outras conclusões possíveis (SÁEZ, 2013).

3.1. Criando o que busco

*“Hay quien tiene enemigos que derrotar,
Puentes que levantar,
Cuerpos que curar,
Pues yo tengo, yo tengo,
el “papel en blanco.”
Israel Rojas*

Em decorrência destas procuras e olhares, percebi que, mais do que descobrir uma rede de significados para me inserir, devia construir a minha própria rede de significados. Isto quer dizer que aquele labirinto estava me conduzindo a criar a minha própria problematização sobre trajetória, pois, como discute Sáez (2013, p.56), com frequência “[...] o pesquisador reproduz os pressupostos, a seleção de dados e o léxico que ele encontrou em outros trabalhos que lhe servem de modelo [...]”, sendo que desta maneira “[...] ele não está atento a esse atributo básico que é a transformabilidade da teoria. Não há teoria efetiva se o autor não é consciente das possibilidades que está descartando”.

Isto posto, me propus, mais uma vez, a uma abordagem interdisciplinar na minha trajetória profissional. Neste caso, da noção de trajetória, tentaria uma aproximação com as visões construídas a respeito deste conceito desde diferentes áreas de conhecimento: antropologia, sociologia, psicologia e assim por diante. Vagarosamente percebi, mais uma vez, a incoerência de minha tarefa. A pretendida abordagem interdisciplinar estava conduzindo-me a reproduzir uma condição que me fez buscar um olhar além do possível, além do viés psicológico. Precisava puxar novamente para onde me pudesse perder, onde pudesse **ser** desde essa posição na qual não evito limiares⁶¹ constantes e necessários, como passagens a compreensões mais sedimentadas, que vão se (des)ordenar novamente no futuro. À vista disso, derrubei o filtro disciplinar e me adentrei na bibliografia

⁶¹ No sentido de relações com outros. No convívio que para Bakhtin (2013 [1929]) significa ser. Inclusive, como indefinição, no sentido de Vigotsky (1999).

sobre trajetórias, percebendo que as referências consultadas podiam ser agrupadas em duas linhagens, as que nomeei: trilhas de mão única e trilhas que nem madeixa. Assim, a partir dos labirintos das/os outras/os iniciei a construir meu próprio labirinto.

3.2. Trajetórias: trilhas de mão única

A primeira destas duas linhagens estuda trajetórias relacionando de forma unidirecional variáveis previamente definidas pelas/os pesquisadoras/es. Essas variáveis descortinam a linearidade que sustenta esta posição: tipos de relacionamentos predizem trajetórias de vitimização (REAVIS *et al.*, 2010); o comportamento de fatores de risco na adolescência pode antecipar as suas trajetórias acadêmicas e de condutas (MONTAGUE *et al.*, 2011); currículos iniciais determinam identidade profissional de base e trajetórias futuras de professoras/es (LOPES *et al.*, 2007). As motivações que subsidiam as escolhas para se formar como professoras/es relacionam-se com as suas trajetórias posteriores (CHAPMAN *et al.*, 2012). Assim, trajetórias compreendem-se como comportamentos previsíveis a partir de experiências passadas.

Por sua vez, Robert; Séguin e O'Connor (2010), fazendo um balanço de estudos sobre trajetórias de vida, se focam em 61 artigos⁶² onde concluem que temporalidade é um elemento central no estudo de trajetórias. Sob este olhar, trajetória identifica-se com porções de vida onde no passado encontram-se as causas que determinam o presente e o futuro. Do modo que entendo os fenômenos sociais, o reducionismo que supõe a linearidade apaga tudo o que sobra além das variáveis predefinidas. O sujeito sem agência fica à mercê de determinações que estão fora dele e, preferivelmente, no passado.

3.3. Trajetórias: trilhas que nem madeixas

Na segunda linhagem aparecem proposições intrincadas que fazem do labirinto um lugar instigante. As/os pesquisadoras/es que incluo aqui enfatizam nas relações entre o social e o individual, ampliando o leque de possibilidades a serem levadas em conta nas análises de trajetórias. Contudo, não é possível identificar, segundo penso, uma posição homogênea. Temporalidade continua a ser um elemento comum dentre todos

⁶² Para maiores detalhes, ver Robert; Séguin e O'Connor (2010).

os textos consultados, mesmo que seja necessária uma visão de conjunto para compreender a polifonia dessa temporalidade. É nesta linhagem onde reconheço-me mais à vontade para explorar múltiplas possibilidades analíticas numa noção de trajetórias ainda por dar transparência ou visibilidade. Aliás, por construir.

Para melhor me localizar, precisava aprofundar nos múltiplos arranjos possíveis, dado que ainda era necessário um discernimento mais acurado. Assim sendo, percebi três posicionamentos onde as relações entre o social e o individual dão substância aos estudos de trajetórias. Desta forma, o realce pode encontrar-se no social, no individual ou na sua relação. Não deve, quem lê, confundir realce com uma posição homogênea das/os autoras/es que identifico como pertencente à cada tendência por mim identificada.

Igualmente, não posso fugir ao uso de conceitos profundamente enraizados nas ciências sociais. Porém, transparecer a posição que subsidia o meu olhar pode ajudar a melhor compreender meus argumentos. Com independência das noções assumidas pelas/os autoras/es com que dialogo, utilizo o raciocínio de Vigotsky (1987; 2001; 2006) na compreensão do que é social e o que é individual. Discursando sobre o sentido social da arte, este autor apresenta uma noção que vai aprimorar ao longo de sua obra: o indivíduo se apropria do social para enraizar-se na cultura⁶³, sendo que o individual continua a ser social, e no social expressam-se as intimidades “da alma individual”.

E muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a

⁶³ Mesmo sendo um conceito perigoso pela sua potência para homogeneizar, para apagar as diferenças, a diversidade, o uso pensando que a tal de “cultura” é, no melhor dos casos, um apelo a redes de significados, sistemas simbólicos, sistemas rituais, tradições, idiosincrasias, sistemas de conhecimentos, e assim por diante.

qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, *torna-se* social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, é materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade (VIGOTSKY, 2001, p.315).

Segundo a minha leitura, Vigotsky não diferencia o social e o individual a partir de sua localização, o que tem produzido a ilusão de estarem localizados em dimensões diferentes: o individual como estando dentro do indivíduo; o social como estando fora dele, por exemplo. O social também não é uma condição à qual o sujeito chega. O social fala de relações múltiplas nas quais o sujeito se insere. Relações essas que veiculam as apropriações daquilo que permitem ao sujeito se enraizar na cultura.

3.3.1. Adentrando nas trilhas do social

Em autoras/es como Saraceno (1989), Bourdieu (1998) e Gutierrez (2010) encontro uma ênfase no papel do social na compreensão das trajetórias. Para Saraceno (1989), a pertença a uma *cohorte* constitui um elemento central na estrutura temporal das biografias. A autora considera que em interação com a época histórica, a trajetória de vida adquire significado. Mas, o indivíduo interage e se apropria das particularidades dessa época através da *cohorte* à qual pertence. É através da pertença a uma *cohorte* que se objetiva a temporalidade na sua compreensão das trajetórias. Aliás, *cohorte* funciona, na perspectiva desta autora, como chave para entender trajetórias.

*Cohorte*⁶⁴, aponta “[...] aquellos individuos nacidos en un mismo arco temporal y que por ello se encuentran con sucesos histórico-sociales a edad similar” (SARACENO, 1989, p.41). Assim, a partir do critério de idade, sublinha que cada *cohorte* nova pode expressar descontinuidades no referente aos padrões culturais e comportamentais, em relação com outras *cohortes*, sendo que cada *cohorte* encara novos contextos, regras, mudanças nas estruturas sociais. Pelo que compreendo, há o

⁶⁴ No Brasil, o uso de *cohorte* (coorte) é mais comum nas pesquisas demográficas e epidemiológicas.

suposto da existência de experiências comuns para sujeitos de uma *cohorte*, o qual poderia esconder, além das descontinuidades entre *cohortes* diferentes, descontinuidades nos tipos de sucessos histórico-sociais que encara cada sujeito de uma *cohorte*, assim como as suas escolhas. Há, então, o suposto de certa homogeneidade para sujeitos de uma *cohorte*. O que acontece quando sujeitos fazem parte de grupos sociais diferentes? Quais matizes desabrocham em sujeitos de gêneros diferentes, os que vivenciam os mesmos sucessos históricos desde experiências diferentes? Quais as diferenças que podem transparentar-se em sujeitos *outsiders* perante centralidades diversas?

Saraceno (1989), ainda analisa as relações entre mudança social e trajetórias de vida, ressaltando que a mudança social afeta a continuidade da trajetória, as expectativas, os mapas cognitivos, a possibilidade de planejamento. A ênfase da autora é nas diferenças produzidas a partir da pertença a *cohortes* diferentes, por conta das diferenças de idade. E é este destaque o que desvenda um apagamento da agência do sujeito e a diversidade de opções de escolha que existe, mesmo entre membros de uma *cohorte*:

[...] las distintas cohortes, pese a estar presentes al mismo tiempo en la escena social y relacionadas unas con otras, abordan el cambio social en otra etapa distinta de la vida, y con recursos y obstáculos diferenciados. Como consecuencia, su respuesta, tanto a nivel cultural como conductual, no puede ser la misma. Este es uno de los factores que inciden en la discontinuidad de experiencia entre cohortes: no solo abordan situaciones y acontecimientos históricos sociales diferentes; de hecho, las cohortes adyacentes responden al mismo acontecimiento y las mismas circunstancias históricas sociales de diferente modo y con diferentes consecuencias (SARACENO, 1989, p.42).

Tempo e mudança no tempo, segundo a autora, são compreendidos em dois níveis diferentes no enfoque da trajetória de vida, o qual vem a introduzir dimensões tais como tempo, processo e contexto nas pesquisas que sobre a vida humana aparecem desde os anos sessenta do século XX. Desse modo,

[...] a través del tiempo como tiempo histórico,

y por tanto como ubicación de los individuos en él (el concepto de cohorte) y como tiempo de vida, por la que se percibe que la biografía se desarrolla a través del tiempo, es decir, como proceso de cambio y transformación [...] (SARACENO, 1989, p.43).

Na própria trajetória deste enfoque vão-se contornando novos matizes nesta discussão: a) a atenção das *cohortes* aos eventos que as afetam, sublinhando-se o papel mediador das *cohortes* na relação do indivíduo com a época, o que, a meu ver, pode limitar a compreensão da multiplicidade de relacionamentos e interligações que estabelecem os indivíduos com a época através de outras *cohortes* às quais não pertence, mas com as quais se relaciona; b) a pertença dos indivíduos às *cohortes* que experimentam as mudanças sociais, enfatizando assim a localização histórico-social; c) a ênfase na trajetória de vida plena, nas diferentes fases da vida, em experiências concretas.

As experiências concretas não são compreendidas a partir de regras ou ritmos individuais, mas pela interdependência e interação com os acontecimentos histórico-sociais. Assim, se desloca o foco das análises dos nomeados eventos vitais para as transições vitais, “[...] los procesos por los que acontecimientos vitales concretos adquieren significados especiales y tienen impactos específicos en historias individuales” (SARACENO, 1989, p.44). Desta forma, além das escolhas, interessam também as opções para a escolha, referências cogitadas, interconexão do evento específico com outros eventos, as suas interligações e transições. Se observa aqui uma abertura na sua compreensão, além da *cohorte*, especificamente a partir de noção de transição:

El estudio de las transiciones nos muestra la interdependencia de las trayectorias. Toda transición, de hecho, está vinculada no solo a la historia de vida de una trayectoria específica que, a su vez, afecta su dirección futura, sino también a los recursos y obstáculos de otros senderos o carreras entrelazadas a sus horarios, ubicación temporal, transiciones y relaciones (SARACENO, 1989, p.44).

Os ditos recursos e obstáculos podem ter marcas diversas, segundo aponta a autora: gênero, classe social, etnia, raça e assim por diante, são dimensões e intersecções que diferenciam

os acessos aos recursos sociais. Porém, entendo que essas marcas não substituem o papel da *cohorte* na sua compreensão. Saraceno (1989) traz à discussão essas marcas e reconhece que podem significar variações no impacto das transições na dita interdependência. Mas, o que significa que essas marcas diferenciam nos acessos aos recursos sociais? Para mim tem a ver com relações de poder, dominação, subalternidade e que, a verdade seja dita, descortina outra direção na análise de trajetórias.

Contudo, trajetória fala, na verdade, de trajetórias da pessoa nos diversos caminhos que guiam a sua vida. A noção de transições na pesquisa de trajetórias evita, segundo Saraceno (1989) o "individualismo metodológico", consequência de um foco exclusivo nas biografias individuais, questão pela qual Velho (1994) também ficou atento.

Por sua vez, Gutterres (2010), declarando aderir às propostas de Alfred Schultz e Gilberto Velho, escolhe dar um peso maior, na sua pesquisa, ao papel das condições sociais na constituição das trajetórias que estuda. Assim, costumes, estilos, heranças e prestígios familiares são ressaltados nas suas descrições, mesmo como o papel dos acontecimentos como pontos de virada nessas trajetórias. Todos estes elementos têm um significado particular desde que encontram suas fronteiras culturais na noção de camadas médias (Gutterres, 2010). Ao que parece, trajetória encerra em si, nesta pesquisa, não só o caminho, o percurso, também um conjunto de condições presentes nesse caminho.

Acontecimentos, neste caso, servem para delimitar tempos, para objetivar a temporalidade dos diferentes momentos das trajetórias. Cada tempo parece deter condições diferentes que fazem a trajetória ter características particulares. Sugere, assim, que tanto as condições de cada tempo quanto os acontecimentos estão saturados de sentidos especiais para os sujeitos. São identificados esses acontecimentos como pontos de virada da trajetória. Esses pontos poderiam estar ligados às transformações nas vidas dos sujeitos. Melhor dizendo, os acontecimentos marcam mudanças nas condições de possibilidade tão significativas quanto necessárias para produzirem transformações na vida das pessoas.

Outro elemento de interesse é o destaque da autora ao que nomeia os diferentes papéis sociais que vão assumindo ou

suprimindo as narradoras de sua pesquisa, discussão que me remete a Bourdieu (1998) no referente à sua crítica à noção de história como totalidade homogênea. Desta forma, as interlocutoras de Gutterres (2010) são pessoas que assumem papéis sociais, as quais são trazidos à narração ou não, dependendo da significação para sua vida.

No realce do social, a obra de Bourdieu (1989; 1998; 1999; 2007; 2008) não é uma referência a mais. A sua noção de trajetória é inserida numa compreensão mais abrangente do social e é possível desde que seja uma construção a partir das análises tanto do relato do sujeito, quanto dos processos sociais nos quais tem-se envolvido, sublinhando as posições ocupadas pelo agente e as transformações produzidas a cada momento.

Bourdieu (1998) faz uma análise crítica dos estudos de história de vida que privilegiam a sucessão longitudinal dos acontecimentos constitutivos da vida. Essa noção, segundo ele, é importada pela ciência desde o senso comum, sem sequer colocá-la em xeque, assumindo a vida como relato de um caminho ou estrada que deve ser percorrido, sendo que tem implícita uma noção de progresso, de êxito. Desta forma, a vida é compreendida como uma totalidade, um conjunto coerente e orientado, uma espécie de essência que o sujeito “entrega” a quem pesquisa. Alerta Bourdieu (1998, p.185) que “[...] em todo caso, não podemos nos furtar à questão dos mecanismos sociais que favorecem ou autorizam a experiência comum da vida como unidade e como totalidade”. O autor não aprofunda a forma de esclarecer quais seriam esses mecanismos, nem o que seria essa experiência comum. De qualquer maneira quando questiona a compreensão da vida como totalidade não descarta a existência de experiências comuns, caras à compreensão de trajetórias.

O questionamento da noção de biografia como totalidade inclui analisar as implicações do nome próprio nela. Essa forma singular de nomeação que é o nome próprio institui uma identidade social constante e durável “[...] que garante a identidade do indivíduo biológico em todos os campos possíveis onde ele intervém como agente, isto é, em todas as suas histórias de vida possíveis” (BOURDIEU, 1998, p.186). Assim, assegura-se constância através do tempo e unidade através dos espaços sociais dos diferentes agentes, apagando as mudanças, descontinuidades e variações nas suas vidas. Para este autor, nomeação e classificação escondem acidentes individuais no fluxo

das realidades biológicas e sociais. Nome próprio vem a ser como uma essência social que garante acesso à identidade social, cujas consequências estão sendo descortinadas na atualidade nos debates sobre mudança de nome a partir de mudança de gênero.

Segundo Bourdieu (1998), é comum que o interrogatório sociológico se aproxime à biografia instituída pelo nome próprio. Mas esse interrogatório pode-se movimentar desde o oficial até a confiança enquanto forma contrária da biografia oficial ou do interrogatório seguindo à biografia oficial. Seja qual for o interrogatório, há uma produção de si, entanto narrativa auto-referencial ou fala de si, o que veicula certa estabilidade e permanência do eu através do tempo (GOMES, 2010). Aliás, enquanto o interrogatório permaneça nos limites do nome próprio, permanece nos limites da ilusão de linearidade e coerência que representa a noção de biografia que o sociólogo francês questiona.

Toda essa análise crítica “[...] conduz à construção da noção de trajetória como série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (BOURDIEU, 1998, p.189). É a solução bourdieusiana à abordagem da trajetória na pesquisa sociológica, rompendo com a noção de vida como história única e homogênea. De fato, pode-se encontrar certo movimento nesta proposta ao subordinar as incessantes transformações da trajetória ao espaço como devir, e no reconhecimento à transformação como condição de vida. Eis o meu argumento para identificar a proposta de Bourdieu como realçando o social: no espaço/campo se determinam as trajetórias do agente através do *habitus* que incorpora o agente nas atividades que realiza nesse espaço/campo. Se para Saraceno (1989) *cohorte* media as relações dos sujeitos com sucessos históricos, para Bourdieu (1998) o *habitus* é a chave para compreender as posições sucessivas que ocupa um agente, o que diz a respeito de sua trajetória.

Biografia poder-se-ia pensar, portanto, como colocações e deslocamentos no espaço social, ou seja, como mudanças na distribuição de capital num campo específico, o qual produz mudanças na posição que ocupa o agente. Para Bourdieu (1998) essas mudanças de posição são estados sucessivos. Desta forma:

[...] não podemos compreender uma trajetória [...] sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ele se desenvolve e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado [...] ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis (BOURDIEU, 1998, p.190).

Assim, Bourdieu limita a compreensão da trajetória ao que acontece no campo. Desta maneira, a multiplicidade de relações acontece “no mesmo campo”, aparecendo o campo, segundo entendo, como uma fronteira excludente, não permeável. Esta lógica limitaria a minha compreensão da trajetória de uma professora atuante no campo da educação que, por exemplo, seja uma evangélica praticante e fervorosa e se use de suas crenças para estabelecer as suas relações na escola, mesmo num sistema educativo laico.

A contraproposta bourdieusiana à noção de biografia como história me faz produzir alguns incômodos que ecoam no meu pensamento. É bem possível que o discurso deste autor ficasse atrapalhado pelos limites que impõe uma época. Esticando, o tempo todo, o espaço do possível no campo da sociologia, a sua atuação encontrava-se, como o chamaria Strathern (1999, p.174), “no limite de uma certa linguagem”. É possível que não conseguisse transpor completamente as limitações que criticava, ao compreender trajetória como “serie de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente” num campo que apresenta “estados sucessivos”. Não é que séries sucessivas informam de um princípio e um fim? Não é que levam a pensar num progresso? Acho que esta lógica remeta à noção de história linear que está colocando em xeque, como se não pudesse “fugir” dela.

Ao considerar a obra do Bourdieu como um referente importante do meu trabalho, não posso me furtar às vozes que, na sua própria obra, assinalam questões contraditórias. Para melhor dizer, que negam por vezes os seus próprios argumentos. Tanto Bourdieu (2008), quanto seus seguidores como Setton (2002), esforçam-se por demonstrar o ativismo da/o agente sob sua perspectiva. E é claro que a capacidade de escolha e até de negar uma escolha dentre as opções no espaço do possível são

constitutivas desse ativismo. Não dá para negar uma dupla determinação agente-campo nem atacar a afirmação do Bourdieu ao responder um questionamento sobre este assunto, realçando que os agentes são determinados só na medida em que eles se determinam. Porém, os argumentos reconhecem o ativismo da/o agente, a dupla determinação e até o 'não mecanicismo' a partir do *habitus*, das predisposições inscritas nele:

Para decirlo de otro modo, los agentes sociales determinarán activamente, sobre la base de estas categorías de percepción y de apreciación social e históricamente constituidas, la situación que las determina. Se podría decir incluso que los agentes sociales son determinados sólo en la medida en que se determinan a sí mismos. Pero las categorías de percepción y apreciación que proporcionan el principio de esta (auto)determinación están a su vez ampliamente determinadas por las condiciones sociales y económicas de su constitución (BOURDIEU e WACQUANT, 2005, p.199).

A interiorização ou formação do *habitus* não é, segundo compreendo, suficientemente esclarecida. Em decorrência, fica no ar a ideia de uma apropriação passiva, onde a/o agente não transforma o *habitus*. Seria como um 'hospedeiro' que se usa dele para atuar no espaço/campo. Na sua tentativa de escapar da noção de um eu abreviado "à rapsódia de sensações singulares" apela ao *habitus* como "[...] princípio ativo, irredutível as percepções passivas, de unificação das práticas e das representações [...]" (BOURDIEU, 1998, p.186), sendo historicamente constituído e situado. *Habitus*, enquanto estrutura incorporada a partir das estruturas objetivas, ou seja, dos campos sociais, participa de uma relação "de mão dupla" à qual Bourdieu (2008) reconhece como "o ponto central" de sua teoria. Assim, trajetória só poder-se-ia compreender na relação campo-*habitus*. Trajetória, portanto, é restrita à atuação do agente num campo dado. A qual tipo de sujeito informa esta perspectiva? Estaríamos a falar de um sujeito com várias trajetórias paralelas?

O *habitus* tem "poder gerador e unificador" (BOURDIEU, 2008, p.14) e, sem considerá-lo uma essência, visa evidenciar "[...] as capacidades «criadoras», ativas, inventivas, do *habitus* e do

agente” (BOURDIEU, 1989, p.61, *itálico no original*). Apresentado como “[...] um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital [...] o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural” do agente num campo, no qual ocupa uma posição. Porém, o *habitus*, segundo a minha leitura, traz ao agente uma distinção, que é a distinção que proporciona as práticas sociais que ele realiza, pois, nas próprias palavras de Bourdieu (2008, p.21, *itálico no original*), uma “das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes”. Logo, *habitus* resultaria num tipo de homogeneização das/os agentes a partir das práticas que realizam num espaço/campo social concreto. Portanto, a dita unificação não é da/o agente fragmentado, é das práticas referentes a uma classe de agentes, garantindo, portanto, a reprodução social.

A discussão bourdeusiana oferece sinais para alargar as possibilidades analíticas e tentar esticar o espaço do possível para aprofundamentos sobre trajetórias. São úteis os seus alertas sobre o uso da história como totalidade e as noções de biografia enquanto verdades essenciais e imutáveis; o esforço por nos trazer uma perspectiva não dicotômica das relações entre a/o agente e a sociedade; o realce de conceitos analíticos plausíveis de serem abordados só no contexto de outros conceitos; o caráter histórico e situado das trajetórias; e a sua noção do espaço do possível, o qual, segundo penso, aportou substância à noção de campo de possibilidades de Velho (1994) que discutirei mais à frente.

Assim sendo, uma das proposições intrincadas deste labirinto permite compreender trajetórias enfatizando o social. Quer dizer, trajetórias individuais compreendem-se a partir de uma *cohort*e, dos costumes, de heranças familiares, do *habitus*, de acontecimentos, de papéis sociais. Eis as chaves. Os corolários transparecem sujeitos subordinados aos diferentes fenômenos sociais, impossibilitados de transbordar ou se opor ao dito social. Porém, sujeitos com possibilidades de escolhas, temporalmente situados, históricos.

3.3.2. Nas trilhas do individual

Nesse percurso, encontrei uma outra tendência nos estudos sobre trajetória apresentando outro viés. Trazendo o individual como foco central, as análises de Silva (2009), Costa (2004),

Pisani (2012) e Borderías (1991) transparecem como interlocutores diversos, envolvidos em projetos particulares, constroem as suas trajetórias, sempre contextualizadas. Ressaltam a visão das trajetórias temporalmente e historicamente situadas.

Apresentando mulheres que trabalham como domésticas, Borderías (1991) defende que suas trajetórias devem se compreender como sendo parte de um processo histórico de subordinação no qual essas mulheres estão envolvidas em relações de poder. Esta autora visa reivindicar a agência das mulheres na produção da sua biografia.

Ninguna de sus trayectorias pueden entenderse sin escapar de la relación de subordinación y dominio desde las que se consideran generalmente las prácticas sociales femeninas, y desde las que es difícil escapar a presentar su experiencia como marginal al desarrollo histórico, reproduciendo con ello los esquemas tradicionales que niegan su historicidad (BORDERÍAS, 1991, p.105).

Assim, o caráter contextual e histórico das trajetórias objetiva-se nas relações de subalternidade na qual se constituem as práticas sociais femininas. Também, sublinha-se neste trabalho, a agência das mulheres na produção das trajetórias. A autora traz eventos significativos tanto para as mulheres quanto para as famílias (p.e. a migração) e a sua agência na elaboração de projetos pessoais e familiares e no planejamento de estratégias de migração. Os esforços das mulheres, a sua atuação para planejar e realizar esses projetos, as suas experiências e vivências são enfatizados nesta pesquisa, sendo que os seus relacionamentos, segundo entendo, não ficam restritos à impossibilidade de agência que muitas vezes transparece em pesquisas que abordam realidades de mulheres. Para além da subordinação, a realização de projetos e o lugar que ocupam na compreensão destas trajetórias, informam de sujeitos criativos, com agência para transformar a sua realidade.

Por sua vez, Costa (2004), para compreender as trajetórias, assinala como fundamentais os momentos de passagens. Usa de trajetória para trazer o percurso profissional de tatuadores, sublinhando aqueles momentos que, na construção da carreira, considera paradigmáticos, de passagem: de tatuado a tatuador;

de aprendiz a profissional. Para salientar os seus objetivos, práticas e experiência são conceitos que atravessam esta pesquisa, porém, como auxiliares da discussão que realiza na sua etnografia.

Nas descrições das trajetórias se percebe tanto as inserções dos tatuadores em redes ou grupos de práticas onde circulam significados específicos, quanto as apropriações que fazem desses significados e das maneiras específicas de praticar a tatuagem. O mestre, um site, convenções, revistas especializadas e outros tatuadores aparecem frequentemente como outros necessários para aprendizagem, aperfeiçoamento, domínio de novas técnicas. Assim, trajetória leva implícito o significado de "tornar-se", imprimindo-lhe um caráter relacional a sua compreensão, mas sublinhando a agência dos tatuadores para "se tornar".

A aprendizagem de um tatuador, está baseada no esforço contínuo e permanente, já que devem estar sempre se aperfeiçoando, treinando, desenhando, participando de convenções para conhecer as novidades que surgem sobre tatuagem. Nos relatos dos tatuadores, o início da trajetória é marcado pela busca de um "mestre", um tatuador disposto a dividir seus "segredos", sua técnica, suas formas de fazer tatuagem.

Mas nesse percurso, duas características aparecem como fundamentais e complementares: a acentuação da existência de uma espécie de "dom", uma característica particular daquele indivíduo que é saber desenhar ou "ter um jeito" para o desenho; e o domínio de técnicas específicas da tatuagem. Enquanto o "jeito" deve ser aperfeiçoado constantemente através do treino e da prática, o domínio das técnicas parece ser o que define a qualidade da arte do tatuador. Ele deve estar sempre se atualizando em sites, em convenções, em revistas especializadas, em trocas com outros tatuadores (COSTA, 2004, p.39).

Percebe-se nesse contexto que as alteridades necessárias para alguém se tornar tatuador (mestre, eventos, revistas e assim por diante) ganham significado a partir da agência de quem quer

ser tatuador, dos percursos e relacionamentos que inicia, e de como se mantém o intuito de aperfeiçoamento.

Para Costa (2004), a noção de trajetória permite transparecer processos de singularização e de individualização de uma prática. As passagens envolvem rupturas a partir das quais se constroem ora um espaço próprio, ora uma assinatura do tatuador, um estilo, ora aperfeiçoam-se as suas habilidades. Esse apontamento, percebo, dialoga com as formulações de Vigotsky (1987) no relacionado à criação subjetiva, à formação do que ele chamou de formações psicológicas enquanto um processo de enraizamento na cultura.

Igualmente, Pisani (2012) apresenta uma etnografia focada em mulheres que praticam futebol. Nesta pesquisa, segundo meu ver, trajetória fica mais presa ao percurso, sendo que as descrições etnográficas sublinham as narrativas que informam de eventos ou acontecimentos, mas avigora as lembranças e significações desses acontecimentos para as jogadoras.

A autora expõe as negociações das mulheres em relações de poder familiares e dos contextos de prática, para se inserir num espaço predominantemente masculino. Seguindo a proposta do Velho, tenta expor os projetos de vida e os projetos coletivos nos quais estão envolvidas as mulheres. Se usa da noção de “jogo sério”, discutida por Ortner (2007a), não só para se focar nas mulheres como atorras sociais, também para realçar a sua agência na realização intencional de projetos. Ou seja, “[...] o conceito de *jogos sérios* dá conta de explicar as relações sociais e dentro delas as relações de poder, as subjetividades dos atores e a agência e intencionalidade destes últimos” (PISANI, 2012, p.65, itálico no original).

3.3.3. As trilhas das relações

Seguindo a caminhada, encontro por último, proposições interessantes à uma tomada de posição, autores que põem, na própria relação entre o social e o individual o foco para estudar trajetórias. Não quer dizer que a relação vem a apagar os elementos que se relacionam, os que podem, em determinados momentos, ter um papel principal.

Elder (1975; 1985; 1994; 2003; 2009), se inspirou no instigante trabalho do sociólogo Charles Wright Mills⁶⁵, que bem na passagem dos anos cinquenta para os sessenta, propunha os estudos sobre trajetórias de vida. Ao longo do tempo, além de perpassar muitos subcampos da sociologia, a perspectiva da trajetória de vida tem encontrado arranjos em múltiplas disciplinas.

Influenciados ou não, inscritos ou não nesta abordagem, outras/os autoras/es também se debruçaram nos interstícios da relação entre o social e o individual para compreender trajetórias de vida. A variedade⁶⁶ de autoras/es e pesquisas permitem tecer uma rede de significados cara para meu trabalho, onde transparecem temporalidade e relações várias (VELHO, 1994; DANIELS, 2011; MARSICO, 2012; ARBOLEYA *et al.*, 2015; SAGAZ, 2015).

Na perspectiva trazida por Elder (1994), múltiplos fios teóricos se teceram no percurso por ele narrado: a perspectiva da estratificação por idade; modelos culturais e intergeracionais; o enfoque *life-span* da psicologia do desenvolvimento. Em decorrência, transparecem, por exemplo, relações de temporalidade que têm a ver com época, opções de escolha, restrições, eventos e papéis. Igualmente, cenários de práticas que informam sobre níveis diferenciados de atuações e de forças que interagem na construção de trajetórias.

Assim, trajetórias individuais vêm descortinar os relacionamentos das pessoas com ‘mundos’ diferentes, com restrições e opções diferentes, e as suas influências nos diferentes momentos de suas vidas. Os efeitos históricos nas trajetórias de vida tomam forma de ‘efeito de *cohorte*’, marcando diferenças com os membros de outras *cohortes*. Segundo Elder (1994), alguns mecanismos explicativos devem ser desvendados para compreender as trajetórias de vida. É o caso dos processos através dos quais se expressam os efeitos das mudanças históricas. Existem eventos de longa data (o desenvolvimento da

⁶⁵ Charles Wright Mills (1916-1962). Sociólogo norte-americano. Reconhecido pelo apelo à uma sociologia imaginativa, criativa, crítica e mais acessível ao grande público. Para aprofundamentos, pode-se consultar <<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/mills.htm>>. Acesso em: 21/06/2016.

⁶⁶ Essa variedade não se expressa, apenas, nas/os autoras/es que cito. Elas/es próprios exprimem já um leque de autores que permitem ouvir muitas vozes inacessíveis por outras vias.

mídia no século XX; a expansão da internet nos últimos 20 anos), e de curta data como mudanças económicas e as suas flutuações. Também enfatiza na necessidade de transparecer o que as pessoas trazem para os processos de mudança, bem como a natureza e a 'gravidade' da própria mudança. Estes itens devem ser levados em conta nas análises de trajetórias em relação ao tempo histórico.

Já no nível do tempo de vida, a noção de *cohorte* e os seus papéis sociais e os eventos envolvidos podem ajudar na compreensão das trajetórias. O tempo de vida sempre contextualizado ao tempo da *cohorte*: por exemplo, casamento e tendências de casamento na *cohorte*; nascimento das/os filhas/os; maturidade sexual na adolescência, e assim por diante. Essa linha de análise poderia ser perigosa, segundo penso, se não se aprecia como referência das tendências no intuito de compreender a trajetória individual e não no sentido de estabelecer classificações e padronizações para encaixar as pessoas. Como já disse, *cohorte* pode favorecer homogeneizações que apaguem particularidades diversas, sendo que os eventos normatizados o são para determinados grupos em determinados contextos. Essa normatização é possível pelas relações de poder-subordinação que permitem apagar as diversidades.

O tempo social se relaciona, também, com a possibilidade de planejamento, elaboração de projetos e a sua sincronia ou diacronia entre projetos individuais e projetos coletivos. Ainda para Elder (1994, p.6, tradução minha), "A temporalidade dos eventos e papeis da trajetória de vida diz muito sobre o ajuste entre a vida e a carreira profissional [...] o impacto pessoal de qualquer mudança vai depender da fase da vida da pessoa quando a mudança acontecer". Desta maneira, o dito 'social' dá contexto ao dito 'individual' na medida em que se torna individual, e vice-versa. A relação entre o social e o individual salienta-se não como contraposição dicotômica, mas como sendo elementos de alguma coisa que não podem ser apagados individualmente. Como a moeda que não dá para tirar um de seus lados.

Nesta proposta, me deparo com uma noção de trajetória de vida onde essa vida é interconectada com outras vidas. Está-se a falar de uma vida humana que está inserida em relacionamentos familiares e de amizade, de subordinação e de hierarquia, de trabalho e de lazer. A regulação social e o suporte às pessoas acontecem, no fundamental, nesses relacionamentos. Também a

agência das pessoas, as que planejam suas vidas e realizam escolhas dentre várias opções, construindo assim suas trajetórias, compreendem-se como agências situadas.

Por sua vez, Daniels (2011), ao analisar trajetórias de aprendizagem profissional, aprofunda na relação funcionamento humano (psicológico) e contexto institucional. A pesquisa que apresenta se foca em profissionais criando novas formas de práticas em interação com outros profissionais (equipes multidisciplinares), o que nomeia de práticas multiagência. Segundo este autor, o conjunto do trabalho de Basil Bernstein⁶⁷ fornece uma 'linguagem de descrição' que permite alargar e aprimorar o enfoque de Lev Vygotsky sobre a "formação social da mente"⁶⁸, através da compreensão dos processos sociológicos que conformam modalidades específicas de práticas pedagógicas e os seus conceitos científicos especializados. Desta forma, não se estabelecem só diálogos entre a produção psicológica de Vigotsky e a sociologia, mas também se oferecem referenciais de análise não dicotômicos, que equilibram a participação do social e do individual na compreensão sociológica. Assim, os sujeitos criam formas de relação social, novas formas de práticas em contextos institucionais, objetivando a sua agência na relação entre o social e o individual.

Ancorada na perspectiva de Daniels (2011), Marsico (2012), defende que as mudanças nos contextos sociais (como os de práticas profissionais) produzem uma dupla incerteza: no contexto e nos indivíduos. Tanto a incerteza como a dinamicidade dessas mudanças são analisadas desde a noção de transição, sob a qual se entende que as pessoas não vivem em contextos fixos nem as suas trajetórias são homogêneas. As experiências de

⁶⁷ Refere-se aos aportes da obra do sociólogo inglês Basil Bernstein à sociologia da educação, e particularmente ao livro: *Bernstein, B. (2000). Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique (revised edition). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.*

⁶⁸ O autor se usa da tradução inglesa "social formation of mind" (DANIELS, 2011, p.361), sendo que Vigotsky (1987) defende que as funções psicológicas superiores são um produto histórico-cultural. Na verdade, ele fala de duas linhas no desenvolvimento psicológico. A formação social da mente se corresponde com o desenvolvimento filogenético, ou seja, com o longo processo a partir do qual formou-se a espécie humana. O desenvolvimento ontogenético, segundo ele, é um processo de formação histórico-cultural.

descontinuidades, rupturas e transições argumentam a referida dupla incerteza.

Essa noção pode ser válida para o estudo de trajetórias profissionais porque “leva em conta a dinamicidade e incerteza que a mudança em práticas profissionais impõem não apenas nas atividades que se realizam em contextos profissionais, mas também na definição/redefinição/negociação da identidade profissional individual” (MARSICO, 2012, p.122, tradução minha). Ainda reconhece que os modelos teóricos que sustentam os estudos do “construto psicossocial” trajetória apresentam uma compreensão que sugere uma direção de progresso, numa direção só, fazendo referência de algo que se movimenta no tempo e no espaço. Consequentemente, abraça a ideia de fenômenos socioculturais caracterizados por terem final aberto (*open-ended*), a de fluidez dos contextos de vida e permeabilidade das fronteiras nos contextos em transição. Isto é, trajetória, enquanto fenômeno sociocultural, mesmo orientada por propósitos, organizada em projetos, está sob a influência do acaso, do imprevisto e da dinamicidade da vida.

Perante a dupla incerteza:

Mesmo que o indivíduo saiba que as maneiras de pensar e atuar adotadas previamente não são adequadas às novas necessidades que surgirem nos contextos de vida, contudo as únicas disponíveis naquele contexto particular, representam, portanto, as bases sobre as quais ele pode agir para a mudança acontecer (MARSICO, 2012, p.123, tradução minha).

Coloca-se assim, ao indivíduo, no desafio de criar novas formas de interação com o mundo social, dependendo ainda de velhos esquemas. Para Marsico (2012), nesta perspectiva, a mudança não é compreendida como um acontecimento específico ou ruptura. Mesmo que devagar, uma transição gradual acontece ao longo de um período de tempo, podendo ser compreendida em termos de trajetória.

Portanto, quando novas regulamentações, tarefas e instrumentos são introduzidos no contexto profissional (como normativas ou resoluções que reestruturam a atividade profissional), as transformações acontecem em níveis diferentes: na organização, nas relações interpessoais, na experiência

individual, no plano coletivo, no plano individual. Essas ideias ajudam a fundamentar vínculos identificáveis nas relações entre políticas educativas e trajetórias profissionais, desde que estas políticas vêm a reconfigurar e/ou ressignificar as práticas das/os professoras/es mediante a criação ou modificação do que Velho (1994) nomeia de campo de possibilidades⁶⁹.

Já no contexto brasileiro, Arboleya *et al.* (2015), sob o intuito de analisar trajetórias, inserem-se na discussão sobre questões históricas no sentido da desconstrução de noções naturalizadas à respeito do lugar das/os pretas/os no Brasil. Tanto no histórico da questão negra como problemática enraizada no Brasil há séculos, quanto na sua saga na educação, vai apresentado o campo de possibilidades para ascensão das/os pretas/os ao interior da sociedade brasileira. É como se as/os autoras/es trouxessem à sua análise vozes múltiplas que perpassam a construção de trajetórias na atualidade: vozes passadas, vozes presentes, vozes que se projetam ao futuro. Desta forma, se expressa uma temporalidade passado-presente-futuro não como linha sincrônica, mas como tempos que aparecem ou percebem-se nas histórias das/os interlocutoras/es.

Assim sendo, a sua compreensão de trajetórias busca salientar “as condições objetivas e simbólicas que se interpõem na trajetória de pessoas negras que alcançaram a postos de destaque no campo intelectual” (ARBOLEYA *et al.*, 2015, p.893). Argumentando as suas escolhas metodológicas apontam os seus movimentos entre o individual e o grupal ou entre o individual e o social. Desde sua perspectiva:

[...] a história oral teria a vantagem de permitir a coleta de aspectos pungentes da vida social a partir da própria fala dos indivíduos e dos grupos pesquisados. Assim, narrativas sobre a tradição de cada grupo, seus mitos, suas crenças, ao lado da emoção e das inflexões de fala de cada narrador, fornecem para o pesquisador recursos para a captação dos sentidos atribuídos pelos atores aos processos sociais, dos quais suas experiências são expoentes (ARBOLEYA *et al.*, 2015, p.893).

⁶⁹ Aprofundo na noção de campo de possibilidades mais para frente.

Acho interessante a articulação com os pressupostos bourdieusianos que elas/es próprios fazem, a meu ver, esticando-os além das possibilidades oferecidas pelo próprio autor francês ao trazer as agências dos atores que romperiam as heranças que são reproduzidas na escola, segundo Bourdieu e Passeron (2014). Arboleya *et al.* (2015) apresentam atores que se usam da escola como estratégia para a ascensão social:

[...] as relações envolvendo a estrutura social (da qual todos os atores sociais inescapavelmente fazem parte) e a agência devem ser estudadas menos na dimensão de uma oposição e mais na direção de uma dialética que, enfim, constitui a vida social. Amparados, assim, por esse interesse na constituição da vida social na mediação entre estrutura e agência, a partir das presentes narrativas, reconhecemos que a entrada de temáticas relativas à educação e à ascensão social, passando a fazer parte do imaginário social do segundo quarto do século XX, incluem elementos pragmáticos importantes nos campos sociais dos quais fazem parte nossos atores e permitem uma definição de estratégias, interesses sociais e projetos, que atualiza e permite um trânsito transformador nos meandros da segregação institucional (BOURDIEU, 1996, 2002). O grande mote bourdieusiano e das teorias da prática que passam, embora com diferentes nuances, a constituir o ambiente acadêmico sociológico e antropológico a partir de 1970 é o de pensar a vida social a partir de seu enraizamento nas práticas sociais reais. Isso promove a possibilidade de pensar sociologicamente os interesses que são constituídos no percurso de vida dos agentes; a não gratuidade de suas ações; a construção de um rol classificatório e de estratégias na vida cotidiana. A educação, entendemos, é uma dessas estratégias, visto que, na história das relações étnico-raciais, confere significado (ARBOLEYA *et al.*, 2015, p.911).

Dessa forma, pensar trajetórias deveria levar em contas as estratégias dos atores, ora como oposição, ora como maneiras de

resolver os problemas aos que se defrontam na prática social. Assim, agência é mais do que escolha dentre um leque de opções contido no *habitus*.

Num trabalho que dialoga com a pesquisa de Arboleya *et al.* (2015), Sagaz (2015) discorre sobre trajetórias de alunas/os que acessaram à universidade pelas cotas raciais. Considerando as políticas de cotas raciais como um alargamento do campo de possibilidades que viabiliza a realização de projetos individuais, levanta questões que se encaixam nas tensões entre sociedade e indivíduo, políticas públicas e agências individuais. Aprofundar nas trajetórias não é apenas uma forma de conhecer as/aos estudantes, é também uma fonte de informações sobre as políticas, os seus alcances e limitações na sua implementação.

Aderindo à proposta de Velho (1994), nesta pesquisa a autora desvenda os projetos individuais e familiares das/os alunas/os e as relações que estabelecem nos centros de formação dentro da universidade, as suas angústias e os seus êxitos, mesmo como aparecem inúmeras dificuldades para se usar das próprias políticas além do acesso. Desta forma, Sagaz (2015) se usa da imersão na intimidade do individual, das vivências, experiências das/os alunas/os para discutir a relevância das políticas e a necessidade de seu aprimoramento.

Servindo de suporte para muitos trabalhos, ou permitindo diálogos possíveis para transpor os limites, em Velho (1994) encontro uma noção de trajetória interessante para ser pensada ainda hoje, realçando a importância das relações entre sociedade e indivíduo. Recuperando autores e perspectivas diversas, para analisar as trajetórias, defende que:

Os indivíduos transitam entre os domínios do trabalho, do lazer, do sagrado etc., com passagens às vezes quase imperceptíveis. Estão na interseção de diferentes mundos [...] Podem a qualquer momento transitar de um para outro, em função de um código relevante para suas existências (VELHO, 1994, p.26).

Assim, está a falar de indivíduos com relações e papéis sociais fragmentados. Mas, como assim fragmentados? Ao longo de sua obra, contextualiza a vida desses indivíduos como acontecendo no que nomeia de sociedades complexas. Essa fragmentação refere-se à multiplicidade de relações e papéis que têm os indivíduos ditos modernos, a diferença de Bourdieu (1998)

que contextualiza os atores em espaços/campos específicos. Para Velho (1999, p.15) “O primeiro e grave risco metodológico é, ao isolar, por motivos de estratégia de pesquisa, segmentos ou grupos da sociedade, é passar a encará-los como unidades realmente independentes e autocontidas”.

A suposta incompatibilidade entre os múltiplos papéis que vivem os indivíduos a partir dos diferentes planos da realidade nos quais circulam, aponta Velho (1994), é só possível sob a visão de uma ótica linear. Na sua lógica, o modo singular de construção da realidade faz com que a sociedade apresente planos e dimensões diferenciados culturalmente. Para compreendê-los, valoriza as ideias de Schutz (1979), que expõem os múltiplos domínios ou províncias de significados do “real socialmente construído”, que permitem compreender aos indivíduos vivendo em diferentes planos simultaneamente e expressando diferentes graus de adesão, de comprometimento. Assim sendo, o indivíduo transita por diferentes planos de realidade, participando de sua construção e se transformando nessa construção, se relacionando a partir do repertório de papéis sociais que o indivíduo negocia ao longo de toda a sua vida social: “O trânsito entre essas províncias e mundos é uma das questões cruciais para a compreensão sociológica e antropológica” (VELHO, 1994, p.28).

Segundo Schutz (1979), o mundo da vida cotidiana é “intersubjetivo”. A interpretação desse mundo se baseia nas experiências anteriores que dele existem: as nossas próprias experiências e aquelas que nos transmitem as/os outras/os, as que funcionam como um código de referência ou sedimentação do significado. Deste modo, Velho (1994, p.26) tenta “perceber a gramaticalidade das mudanças de papéis e de identidade em diferentes contextos e experiências”.

Não é por acaso que Velho (1994), no intuito de argumentar o seu raciocínio, vale-se de Bakhtin (1981), que defende a existência de uma diversidade de formas de discurso social, de linguagens e de vozes individuais, de interpretações possíveis, que, segundo Velho (1994, p.26), “embora relacionados, mantém as suas particularidades”. Essa heteroglossia, (Bakhtin, 1981), opõe-se à noção de totalidade, de homogeneidade, e ajuda a compreender na trajetória de vida, essa diversidade de discursos, linguagens e vozes, ecoando, se expressando. Trajetória de vida, portanto, poder-se-ia entender como acontecimento por vir, inacabado (Bakhtin, 1997), como sendo de indivíduos não só

transitando, mas participando de domínios diversos que têm a ver com “o mundo principal de objetos e eventos reais, o qual podemos afetar através de nossas ações” (SCHUTZ, 1979, p.248).

Suportado nestes referentes, Velho (1994) defende que biografias e trajetórias individuais vivenciam e são afetadas por sistemas de valores diferenciados e heterogêneos. O que está em jogo, portanto, são as dinâmicas das relações entre esses sistemas de valores, de significados, com repercussões na existência de indivíduos particulares. Me situando na escola onde fiz a pesquisa, para analisar trajetórias teria de pensar nas diferentes formações das/os professoras/es, sua pertença a gerações diferentes, as suas diversas experiências, os diferentes papéis a serem desempenhados dentro da escola (diretoria, coordenação de grau, professor guia), relações de hierarquia e de poder.

Voltando sobre a noção de mundo da vida como sendo intersubjetivo, onde o sujeito atua visando realizar os seus propósitos, Schutz (1979) nos alerta que essa atuação transforma o mundo e, como desse mundo o sujeito é parte, deve se entender que o sujeito se transforma nessa atuação.

O mundo da vida cotidiana é a cena, e também o objeto de nossas ações e interações. Temos de dominá-lo e modificá-lo de forma a realizar os propósitos que buscamos dentro dele, entre nossos semelhantes. Assim, trabalhamos e operamos não só dentro do, mas também sobre o mundo (SCHUTZ, 1979, p.73).

Essa atuação acontece ligada à nossa vida emocional. Os significados são ligados, assim, às motivações, às necessidades, o que dá suporte a noção de “projeto” de Velho (1994, p.40) como “conduta organizada para atingir finalidades específicas”, central para compreender trajetórias. “Projeto” não é necessariamente individual. Têm projetos individuais e coletivos, porém, um “projeto coletivo não é vivido de modo totalmente homogêneo pelos indivíduos que o compartilham. Existem diferenças de interpretação devido a particularidades de status, trajetória e, no caso de uma família, de gênero e geração” (VELHO, 1994, p.41, *italico no original*). Como já disse, ao me focar nas trajetórias de

professoras/es, outras particularidades e interseccionalidades teriam de ser observadas.

Coincidindo com os apontamentos anteriores de Marsico (2012), também são reconhecidas por Velho (1994) as dificuldades dos sujeitos para lidar com padrões novos, desconhecidos. Sendo que os projetos operam a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos, e podem se gerar projetos até contraditórios. A mudança de papel ou rol a partir da mudança de contexto, essa transformação possível, é nomeada por este autor por “metamorfose”. Refere-se, assim, ao desempenho de diversos papéis sociais pelo mesmo indivíduo. Ao participar em províncias de significados diversos, passando para realidades diferentes que têm de ser negociadas, os indivíduos têm um potencial de metamorfose. Metamorfose significa, para Velho (1994) o acionamento de códigos associados a contextos e domínios específicos, ou seja, a universos simbólicos diferenciados que participam da reconstituição permanente dos indivíduos.

Trajetórias sustentam-se, portanto, em projetos mais ou menos elaborados, com objetivos específicos e, segundo penso, em ações dos sujeitos que levam à realização desses projetos.

As trajetórias dos indivíduos ganham consistência a partir do delineamento mais ou menos elaborado de *projetos* com objetivos específicos. A viabilidade de suas realizações vai depender do jogo e interação com outros *projetos* individuais e coletivos, da natureza e da dinâmica do *campo de possibilidades* (VELHO, 1994, p.47, itálicos no original).

Desta maneira entra no jogo outro conceito fundamental na noção de trajetória de Velho: o campo de possibilidades. É através dele que pretende evitar “um voluntarismo individualista agnóstico ou um determinismo sociocultural rígido”, permitindo, segundo ele:

[...] as noções de projeto e campo de possibilidades [...] ajudar à análise de trajetórias e biografias enquanto expressão de um quadro sócio-histórico, sem esvaziá-las arbitrariamente de suas peculiaridades e singularidades (VELHO, 1994, p.40, itálicos no original).

Sendo que, campo de possibilidades é compreendido como “dimensão sociocultural, espaço para a formulação e

implementação de *projetos*” (VELHO, 1994, p.40, itálicos no original). Ao definir os campos de possibilidades e projeto, entendo que Velho (Idem) aponta o campo de possibilidades como alternativas em construção. Assim, o campo de possibilidades é um devir que no presente oferece alternativas ‘diferentes’ às antigas (ainda disponíveis). O campo tem, também, as características de limiar, e isso coloca ao sujeito na complexidade que o próprio Velho (Idem) destaca e retoma de Schutz (1979). Esses processos de negociação acontecem tanto nos relacionamentos dos sujeitos com ‘o social’ quanto do sujeito consigo mesmo, como expressão do dito social.

Finalmente, “as pessoas mudam através de seus *projetos*”, segundo informa Velho (1994, p.48, itálico no original). Aliás, acrescento, através da realização de seus projetos, afetando desta maneira as realidades pelas quais se movimentam, as províncias de significado que compartilham com outros indivíduos.

Assim sendo, uma perspectiva para se focar nas trajetórias cujo diferencial esteja no vaivém entre o social e o individual –digo, no vaivém sujeitos-sistemas de valores e significados, situação biográfica-províncias de significado (SCHUTZ, 1979), onde a própria relação é condição de existência– e pode subsidiar aprofundamentos que descortinem as apropriações que os sujeitos fazem dos significados coletivos e as transformações que produzem nestes. A sincronia/diacronia dos propósitos individuais e dos coletivos, escolhas que aproximam ou afastam aos sujeitos de si, das/os outras/os, dos projetos coletivos, dos sistemas de valores e significados pelos que perambulam, matizam essa perspectiva.

3.4. Pensando nas próprias trilhas

O que, finalmente, posso exprimir das proposições intrincadas deste labirinto? As possibilidades de escolha para compreender trajetórias encontram-se entre aquelas/es autoras/es cujos trabalhos são realizados sob uma perspectiva linear e aqueles que desvendam relações entre o dito social e o dito individual. Contudo, dentre as/os que trazem à tona essas relações entre o social e o individual, vários olhares oferecem corolários interessantes à compreensão de trajetórias.

A noção de final aberto, de acontecimento por vir, inacabado, ajuda a pensar trajetórias não só como que estão se construindo continuamente, a partir das experiências novas. As

experiências mais antigas são (re)significadas sob os novos olhares dos sujeitos, as suas novas relações e perspectivas, possível sob um olhar relacional. São nas relações que as trajetórias se constroem: nas relações entre indivíduos, nas relações entre mundos e planos de realidades diferenciados, nas relações entre os diferentes papéis que tem de realizar o agente social e as negociações que supõem.

Mas, outras relações configuram uma complexidade crescente dos fenômenos ditos sociais. As relações de temporalidade que permitem compreensões perpassadas por uma época, por momentos diferentes da vida de um sujeito, formas de planejar a vida, eventos específicos, muito localizados ou globais. Transições. É, quiçá, a temporalidade das trajetórias, o eixo que junta a todas/os as/os que têm pesquisado sobre esta temática, mesmo desde perspectivas diferentes. Eu ressalto uma temporalidade que não fixa sujeitos, mas desvenda as vozes que anunciam tempos outros, tempos dos outros. A noção de inacabado, de acontecimento por vir, estaria a falar da necessidade de compreender esse devir:

[...] como processo polifônico que contém tempos vários misturados, que podem-se esquecer, mas emergem como potência; que podem parecer estacados, mas, se escutarmos de perto, ouvimos sussurros, uma multidão de vozes de todos os tempos, como um enxame querendo voar; a polifonia dos tempos (GARCÍA, 2015, p.24).

Há, ainda, outras decorrências desta noção de temporalidade. Essa complexidade vai fazer que descontinuidades na relação do histórico e do individual configurem particularidades que subsidiam meu questionamento de como é vivida essa particularidade. Também, me remete a pensar as inflexões nas trajetórias como sendo consequências dessa complexidade, dificultando identificar todas as relações que estão por detrás.

Além disto, nesse jogo de relações, desabrocham agências múltiplas, situadas em projetos individuais e coletivos, nos diferentes papéis sociais das/os agentes, nas suas diversas participações no mundo da vida. E é nesse jogo que se objetivam as múltiplas regulações dessas agências, situadas nesses projetos, nesses papéis, nessas participações. É nesse jogo que

se reproduzem heranças, que emergem resistências, que se reificam poderes, que se concretizam subalternidades, que se atua.

Enfim, as trajetórias das/os professoras/es com as/os que me relatei no decorrer desta pesquisa não se esgotam em “**Caminantes y caminos**”, último capítulo deste trabalho, onde seguirei os roteiros particulares que emergiram nos relatos para mim contados nas entrevistas. Dessa maneira, aparecem planos diferenciados de suas práticas ou mesmo outros mundos onde desempenham papéis diferentes. No entanto, podem-se melhor compreender essas trajetórias quando situadas nas particularidades da **configuração da educação cubana**; ou quando viajamos **da escola ao sistema educativo cubano**; ou, na viagem inversa, quando estamos **de volta à escola**, ou na **sala de professoras/es**, numa imersão nesses planos diferenciados de práticas pedagógicas da escola onde atuam **caminantes** que fazem os seus **caminos**.

Estamos

Estás
haciendo cosas:
música,
chirimbolos de repuesto,
libros, hospitales, pan,
días llenos de propósitos,
flotas, vida,
con tan pocos materiales.
A veces se diría
que no puedes llegar hasta mañana,
y de pronto
uno pregunta y sí,
hay cine, apagones,
lámparas que resucitan,
calle mojada por la maravilla,
ojo del alba,
Juan
y cielo de regreso.
Hay cielo hacia delante.
Todo va saliendo más o menos
bien o mal o peor,
pero se llena el hueco,
se salta, sigues,
estás haciendo
un esfuerzo conmovedor en tu pobreza,
pueblo mío,
y hasta horribles carnavales, y hasta
feas vidrieras, y hasta luna.
Repiten los programas,
no hay perfumes
(adoro esa repetición, ese perfume):
no hay, no hay, pero resulta que
hay.
Estás, quiero decir,
Estamos.

Testimonios
Cintio Vitier

**PARTE II: ETNOGRAFIA POSICIONADA: ESCOLA,
*CAMINANTES Y CAMINOS***

II. Etnografia posicionada

No intuito de salientar a compreensão das trajetórias de professoras/es, a estratégia de campo devia incluir a indagação de situações, configurações e histórias específicas, além de desvendar as formas em que suas experiências têm sido construídas historicamente e como mudaram ao longo do tempo (ABU-LUGHOD, 1991). Assim sendo, uma etnografia da escola poderia melhor comunicar as particularidades do contexto de prática que configuram as trajetórias das/os interlocutoras/es. Desde esta perspectiva, as duas experiências que tive em campo, desvelando, cada uma, particularidades diferenciadas da escola, ajudam no entendimento desta instituição como um espaço dinâmico, múltiplo, nem sempre coerente.

Sob estes pressupostos, nesta **Etnografia posicionada** descrevo, primeiramente, a escola que conheci, entre janeiro e fevereiro de 2015, junto ao diretor da época, no capítulo “**De volta à escola...**”, focando nas atividades em que ele me permitiu participar. Os limites impostos a minha pesquisa, contudo, foram uma abertura para apreender as raízes de algumas das inscrições que apareceriam o tempo todo na segunda fase da pesquisa de campo, mesmo como maneiras de objetivar ou se resistir as configurações da educação cubana.

Na sequência, aprofundo nas práticas que observei na sala de professoras/es de oitavo grau, em outro momento da pesquisa de campo, entre setembro de 2015 e janeiro de 2016. No capítulo “**A sala de professoras/es...**”, descrevo outro espaço da mesma escola, outro nível das práticas pedagógicas, onde entendi, ainda, outras complexidades da dinâmica escolar, das experiências vividas e praticadas, maneiras de se fazer política, formas de encarar o que vem à tona no cotidiano escolar. Graus de comprometimento heterogêneos que informam de atuações posicionadas.

Por fim, a partir das entrevistas que realizei, apresento as trajetórias profissionais de seis interlocutoras/es: cinco professoras e um professor. Não significa que estas trajetórias ficam restritas ao capítulo “**Caminantes y caminos**”, mas que se particularizam com as histórias que contaram para mim, que são aprofundadas e desveladas como expressões concretas das relações que estabeleceram – e ainda estabelecem – com os espaços onde atuam.

Os meus percursos na pesquisa de campo também transparecem aqui, argumentando a posicionalidade da etnografia. De pesquisador “avaliador”, que dever ser mantido sob controle, meu *status* foi mudando, aos poucos, a pesquisador participante, com breves colaborações como especialista na resolução de algumas problemáticas que emergiram enquanto estava na escola. Essas metamorfoses me permitiram fazer observações participantes e ter participações observantes (CARDOSO, 2004 [1986]), e se tornaram possíveis como consequência de outras relações que foram se constituindo e nos constituindo, diluindo, afinal, as tensões geradas ao me inserir na escola.

Contudo, percursos que me levaram da melhor escola de ensino secundário do município de Holguín, ao melhor grau da escola, e deste, às suas múltiplas dinâmicas, às pessoas atuando no seu cotidiano, encarando o planejado e o inesperado, ao trabalho não encenado para o visitante, onde as práticas, os saberes, as (in)experiências, são (re)significadas. Um leque de possíveis que só desabrocham e ganham sentidos quando o som estridente da campainha volta a soar e um novo barulho começa a transformar o lugar em espaço.

4. De volta à escola: à escola do diretor

*“A postura etnográfica afirma
que a etnografia nunca é
impossível”
Sherry Ortner*

Caminhar por onde o campo leva o pesquisador é mesmo um desafio. Ainda que disposto a ouvi-lo, não é suficiente com a tal de disposição. Eu tive de me disciplinar, controlar os anseios que o tempo estava me alimentando, me esforçar para exprimir aquela que foi, a rigor, a minha primeira experiência de pesquisa enquanto antropólogo. Tive de encarar as regras que o campo me impôs, como as regras do diretor da escola na primeira fase do campo (janeiro-fevereiro de 2015), o que me propiciou conhecer a escola desde a perspectiva da diretoria.

Desta forma, iniciava a me assomar para um cenário que faz parte do espaço onde o professorado constrói as suas trajetórias de carreira. Aos poucos, compreendi que aquele direcionamento do diretor permitiu me adentrar num dos níveis onde se concretizam políticas educativas e se articulam práticas do professorado. Ali são pensadas práticas e formas de se alinhar às diretrizes da educação cubana ou de resistí-las. Ali algumas das forças que moldam as trajetórias e os seus consequentes desenvolvimentos, no sentido discutido por Elder (1994), podem ser compreendidas naquela trilha que estava sendo indicada para mim. Enfim, aquela era uma das formas de se desenhar caminhos na pesquisa etnográfica (SÁEZ, 2013).

Assim sendo, o capítulo **“De volta à escola...”** visa descrever um caminho que tive de percorrer para que as portas que permitiram outros relacionamentos com outros professores pudessem se abrir. Ou, quiçá, foi uma parada compulsória, porém muito produtiva. De qualquer modo, a etnografia que aqui apresento permite melhor compreender inscrições que aparecem tanto nas trajetórias das/os professoras/es, e do próprio diretor da escola, como nas descrições etnográficas da sala de professoras/es de oitavo grau: inscrições de pessoas, de tempos outros, da escola, de subordinações, hierarquias e assim por diante.

Estas descrições são o resultado do meu primeiro tempo em campo que iniciou em dezembro de 2014, quando solicitei autorização para realizar a minha pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação em Holguín, e foi até o final de fevereiro de 2015, quando voltei para o Brasil. Sendo que, na escola, participei de algumas atividades, aquelas que, segundo o diretor, seriam interessantes para mim. Minha caminhada pela escola, basicamente, foi limitada ao primeiro andar, onde acontecem, geralmente, as atividades que observei nesse período.

Nas trilhas do capítulo anterior **“Da escola ao sistema educativo cubano”** descrevi como cheguei à escola. Naquele primeiro trecho demorei um mês para me deslocar dez quarteirões. Simplesmente dez quarteirões? Quer dizer, demorei um mês para percorrer ruas, memórias de locais transformados, esse “prodígio urbanístico gramatical” (RICARDO, 2014) que é Holguín, até chegar até minha adolescência, ou seja, à escola Lidia Doce. Só que, desta vez, cheguei pesquisador. Assim, enquanto pesquisador, conheci uma primeira Lidia Doce. Alguns de seus labirintos. Sete meses depois voltei à escola. Uma nova diretora me disse para eu trabalhar junto às/aos professoras/es de oitavo grau. Uma outra escola estaria a conhecer. Outros labirintos. Em ambas as fases do campo, uma escola com suas particularidades, professores particulares, labirintos particulares reafirmando e negando homogeneizações. Mostrando-me as suas formas particulares de executar uma configuração universalista e centralizada das práticas pedagógicas.

As minhas anteriores imersões em contextos escolares, desde os olhares da Psicologia, onde eu apenas iniciava a transbordar a representação de professores como sempre repetindo mecanicamente velhos esquemas de atuação, apareciam como flashes ao iniciar esta pesquisa. De que maneira me poupar das generalizações que escondem diferenças ou perpetuam estereótipos? Como evitar análises dicotômicas que separem as práticas do professorado das configurações pré-estabelecidas pelo Estado para as práticas pedagógicas, como sendo fenômenos diferentes ao invés de expressões diferentes do mesmo fenômeno?

Para Abu-Lughod (1991) a etnografia do particular, ao se focar em indivíduos particulares e nos seus relacionamentos cambiantes, pode propiciar se subvertem as conotações mais problemáticas do conceito cultura: homogeneidade, coerência e

atemporalidade. A sua aposta é por uma escrita que melhor comunique as ações de indivíduos que vivem suas vidas de maneira particular, ações nas quais se produzem os efeitos de processos que não são locais e que, em longo prazo, se manifestam localmente e especificamente, se inscrevendo nos seus corpos e nas suas palavras.

Destarte, a etnografia do particular, deve ser experimentada de modo a aprofundar nos vínculos entre as pessoas, entre estas e a mídia, entre formas diferentes de se fazer uma prática; desvendar as articulações diversas entre o global e o local, o indivíduo e a sociedade, entre as políticas internacionais e as pessoas que vivem ou atuam numa comunidade particular. Também entre, no meu caso, antropólogo e professoras/es, tentando atender o que a autora nomeia de posicionalidade do eu antropológico (ABU-LUGHOD, 1991).

4.1. A primeira escola: circulando pelo primeiro andar

Voltar à Lidia Doce foi também voltar no tempo. As imagens antigas galopavam e misturavam-se com a paisagem atual. O rio *Marañón* mudou. Suas águas são cada vez mais pretas e sua corrente mais fraca. Continua a ser engolido pelas casas. Sujeira e esgoto tomam conta dele. Quiçá, quando a chuva cair inclemente na cidade, o rio devolva impurezas e violências aos seus vizinhos; as impurezas que outros vizinhos, águas acima, jogaram no rio; vinganças acumuladas ao longo do tempo pelo rio:

Los aldeanos de hoy, de vez en decenas, se lamentan de que las aguas invaden sus dormitorios cuando el cauce se multiplica con las lluvias. Pero los dormitorios están levantados sobre lo que antes fueron los suaves y limpios rápidos de los arroyos. Es, de alguna manera, una clase de venganza que nunca cesará mientras las edificaciones no le devuelvan las tierras a las aguas (RICARDO, 2014).

Muitas vezes, quando estudava ali, tive que esperar as águas baixarem para voltar a casa. Dizem os velhos que os rios sempre voltam a tomar posse do seu território. Por enquanto, as árvores cresceram e a escola ganhou um visual diferente nas reformas realizadas há doze anos, ao se beneficiar dos *Programas de la Revolución*, pensados a partir de 1998 sob o comando de

Fidel Castro e que em 2001 foram impulsados no que ficou conhecido como *Batalla de ideas*⁷⁰.

Como consequência, os limites físicos da escola foram redefinidos. As quadras esportivas que antes estiveram detrás da escola, como sendo parte do *Combinado de deportes Jesús Feliú Leyva*⁷¹, agora são parte da escola. A cobertura ganhou nova impermeabilização. Foi trocada a velha carpintaria de madeira por estruturas de zinco galvanizado e revestido. Foram construídas novas salas de aula para atingir o modelo de ensino secundário, trazido quando implementado o programa de professores generalistas integrais. Assim, a capacidade da escola aumentou. Aliás, a capacidade no sentido de manter a mesma matrícula sob o regime de tempo integral, pois antes da reforma, com a metade das salas de aula e meia jornada para os alunos, a escola recebia a mesma quantidade de matrículas.

⁷⁰ *Batalla de ideas*, além de ter uma intencionalidade ideológica e política no confronto com os Estados Unidos, constituiu uma estratégia para impulsar programas de desenvolvimento social no momento da pior crise econômica de Cuba no período revolucionário. Os projetos abrangeram seis grandes esferas: educação, cultura, atenção e desenvolvimento social, investimentos, trabalho político ideológico e saúde (ECURED, 2013).

⁷¹ É um espaço poliesportivo público que, além das instalações de vôlei e basquete agora dentro dos limites da escola, conta com estádio de beisebol, softbol, pista de atletismo e campo de futebol.

Ilustração 10 - Quadras esportivas da escola Lidia Doce.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Foi trocada toda a mobília da escola. Os laboratórios de física, química e biologia viraram salas de aula comuns. As salas de aula ganharam uma televisão e um reprodutor de fita de vídeo cassete VHS. A escola ganhou salas de computadores para o ensino de informática e a consulta de softwares educativos. A reforma realizada na escola não foi uma ação isolada. Ao longo de toda a geografia cubana realizaram-se reformas em escolas e centros educativos em geral, em instituições de saúde, esportivas, investiu-se em programas de geração de energia elétrica. O

programa estratégico, como política pública, visava elevar a qualidade de vida dos cubanos, muito afetada pela crise econômica dos anos de 1990 (ECURED, 2013).

Igual e diferente. A mesma, porém, outra. A escola de ensino secundário Lidia Doce estava na minha frente. Há 25 anos, na frente do adolescente que fui. Desta vez, na frente do pesquisador que estou sendo. Lidia Doce é mais do que uma escola, um espaço de práticas, de disputas, de relações diversas. Antes, Lidia Doce foi uma mulher cubana, lutadora, guerrilheira. Hoje é homenageada ao ter uma escola batizada com seu nome. Lidia Doce, a mulher, nasceu num povoado perto de Holguín. Juntou-se à guerrilha comandada por Fidel Castro, sob os mandados de Ernesto Che Guevara.

Conocí a Lidia, apenas a unos seis meses de iniciada la gesta revolucionaria [...] Incontables son los hechos en que Lidia intervino en calidad de mensajera especial, mía o del Movimiento. Llevó a Santiago de Cuba y a La Habana los más comprometedores papeles, todas las comunicaciones de nuestra columna, los números del periódico *El Cubano Libre*; traía también el papel, traía medicinas, traía, en fin, lo que fuera necesario, y todas las veces que fuera necesario [...] Su audacia sin límites hacía que los mensajeros varones eludieran su compañía. Recuerdo siempre las apreciaciones, entre admirativas y ofuscadas, de uno de ellos que me decía: "Esa mujer tiene más... que Maceo, pero nos va a hundir a todos; las cosas que hace son de loco, este momento no es de juego". Lidia, sin embargo, seguía cruzando una y otra vez las líneas enemigas (GUEVARA, 1985, p.86, grifo no original).

Ficou conhecida como "*la mensajera del Che*". Foi presa em Havana quando servia de mensageira entre a guerrilha e o comando do *Movimiento 26 de julio*⁷², naquela cidade. Uma cadeia

⁷² *Movimiento 26 de julio* foi quem organizou e comandou a guerra de libertação nacional contra a ditadura militar de Fulgencio Batista, que submeteu Cuba desde 1952 até 1958. O nome homenageava o assalto ao *Cuartel Moncada*, em Santiago de Cuba, o dia 26 de julho de 1953.

de mandados descumpridas em setembro de 1958 possibilitaram a sua captura, junto com a também mensageira do Exército Rebelde, Clodomira Acosta, e outros quatro jovens assassinados na hora. Após ser brutalmente torturada, sem dela conseguirem delação nenhuma, policiais da ditadura de Batista lançaram seu corpo moribundo ao mar, em 1958, junto com o de sua companheira Clodomira Acosta (HIDALGO, 2000; 2014).

Ilustração 11 - Lidia Doce na Sierra Maestra, à direita de Fidel Castro. Aparecem também Celia Sánchez e Juan Almeida Bosque.



Fonte:

<https://aldeacotidiana.blogspot.com.br/2014/09/lidia-la-mensajera-del-che-guevara.html>

Assim, entrei na escola cheio de anseios. Achando que não ia conhecer ninguém, ou, quiçá, querendo encontrar alguém conhecido. Pensava estratégias diversas para iniciar relacionamentos que me ajudassem realizar os meus objetivos. Entrando na escola encontrei a uma amiga da infância, que atua lá como chefe de expediente: Berta⁷³. Senti um pouco de alívio às minhas tensões iniciais. Alguém que eu conhecia estava lá e, por sinal, se converteu numa das minhas mais importantes interlocutoras na escola. Ela conversava com outras pessoas.

⁷³ Nome fictício.

Uma mulher de aproximadamente 60 anos fazia às vezes de recepcionista. Perguntei para Berta pelo diretor, Abel, e me disse que estava recebendo um grupo de brasileiros. Primeira surpresa!!! Uma delegação estrangeira na escola.

À sala do diretor entravam e saíam ora estudantes, ora alguma professora. “Ella es Eli, la jefa de séptimo grado”, me disse Berta. Eli, junto a coordenadora de 9º grau, faziam comentários do que estava acontecendo, elogiavam aos estudantes que estavam cantando para as brasileiras, perguntavam dados estatísticos para Berta e até diziam os dados que estavam sendo informados pelo Abel para que Berta soubesse. Neste momento parecia, todo mundo, em função da imagem que se estava representando da escola. Somente da escola? Aquela camaradagem era como uma performance ou fazia parte do relacionamento cotidiano na escola?

As duas professoras, enquanto conversavam, cumprimentavam estudantes à vez que corrigiam comportamentos diversos: arrumar o uniforme, não correr, subir as escadas com calma. Eli era mais ativa nisso. Tive a impressão que, por vezes, corrigiam comportamentos cotidianos e rotineiros de alguns estudantes por conta da visita. Porém, mesmo que capricharam desta vez, ao longo da minha presença na escola comprovei que essas correções são parte das atitudes cotidianas das/os professoras/es. O tempo todo eles estão tentando fazer cumprir o *Reglamento escolar*. Aliás, o uso correto do uniforme parece ser uma condição para um estudante poder falar, aprender e se relacionar dentro da escola. Tanto Eli (Elizandra⁷⁴), quanto a então coordenadora de 9º grau, (Nersa⁷⁵) mantiveram, em outros momentos da pesquisa, importantes interlocuções comigo.

Berta me disse para eu esperar na sua sala. A sala da secretaria tem muitas prateleiras com as pastas dos estudantes, os registros de frequência e avaliações, assim como outros documentos. Um quadro com a informação referente à matrícula. Não tem computador. Todo o trabalho é feito manualmente e depois é atualizada a base de dados digital. O lado leste da sala tem janelas que permitem ao ar entrar. O fluxo de pessoas era grande naquela hora da manhã. Estudantes e familiares entravam e saíam. Existe um registro dos estudantes que chegam tarde. Ao

⁷⁴ Nome real.

⁷⁵ Nome real.

chegarem, os estudantes passam para apresentar a justificativa. Os que vi, enquanto aguardava pelo diretor, voltavam de atendimento médico. Várias mesas completam o lugar. Além da chefe de expediente, outra funcionária atua nessa sala.

Quase uma hora aguardei. Entre conversas com Berta, saídas da sala para observar o que estava acontecendo fora, fiquei tempinhos sentado alimentando anseios, o que levou a que o tempo me parecesse longo.

Finalmente o grupo de brasileiras saiu. Estavam acompanhadas por uma professora da *Universidad Pedagógica* de Holguín. Os sorrisos denunciavam certo entusiasmo com o que viram. Conversavam entre elas, com professoras da escola, com o diretor. Ainda faziam perguntas. Batiam fotos de tudo. Cumprimentaram todos e foram embora. O diretor ficou em pé, observando como saíam da escola. Logo iniciou conversas com as pessoas que estava por perto dele. Acho que todas eram professoras. Tinha um homem perto que depois fiquei sabendo que era professor de educação laboral e informática. Finalmente Berta disse para ele que eu estava à sua espera. Cumprimentou-me e pediu para eu entrar na sua sala.

4.1.1. Primeira conversa com o diretor

A sala do diretor é simples, sem muitos enfeites. Um breve *hall*, do lado da porta da secretaria, conduz até a porta. Uns 2,5 metros de largura por uns 4 metros de comprimento. Três mesas encostadas chegam até a escrivaninha da diretoria, formando um T. Tudo bem organizado, anunciando, quiçá, um homem meticoloso. Na escrivaninha, um fone e um velho computador cercavam alguns documentos cuidadosamente colocados. Uma foto de Fidel Castro, dos anos de 1990, estava pendurada na parede às costas da cadeira do diretor. Um cartaz alusivo à associação de estudantes fica na parede contrária. De frente à porta, janelas permitem observar uma parte do pátio traseiro da escola e a praça onde se faz a *formación*⁷⁶ dos estudantes em fila para realizarem atividades diversas. A sala funciona também como sala de reuniões. Depois percebi que quase sempre a porta,

⁷⁶ Em Cuba, quando convocados às praças das escolas, os estudantes têm que se organizar em filas. Geralmente, por sexo (*hembras* e *varones* são os termos usados) e por altura.

quanto o Abel⁷⁷, estavam abertos para quem quisesse se aproximar e conversar sobre qualquer coisa.

Abel aparenta ser um homem calmo. Me apresento. Disse que estava me esperando e perguntou como podia me ajudar. Expliquei para Abel um pouco da minha trajetória profissional e minha formação no Brasil. Fiz ênfase nos objetivos da pesquisa e nas questões éticas que devia cuidar. Mesmo que a pesquisa estivesse já ‘aprovada’ e, a princípio, ele não tivesse motivos para se recusar a aceitar-me na escola, tentei transmitir meu compromisso de fidelidade à instituição como uma questão ética.

Escutou-me com atenção, como avaliando cada palavra. Na secretaria de educação tinham me anunciado que o Abel era um homem que gostava de pesquisas. Eu percebi certo entusiasmo pela proposta. No decorrer do encontro se dispôs a me ajudar, ora mencionando os documentos que eu devia ler e ele providenciar, ora me dizendo: “Según lo que me dices, entonces creo que sería interesante para ti participar en las actividades que te voy a decir, anota ahí [...]” (ABEL, 21/01/2015).

Numa análise rápida, Abel indicou para eu participar, a princípio, em cinco atividades, sendo que em todas elas, ele devia participar. Abriam-se para mim, desta forma, as portas da escola, mas da escola vista desde a diretoria, sob a supervisão do diretor. Uma forma de olhar a escola que permitia eu me localizar no funcionamento da escola, me localizar naquelas atividades, por assim dizer, que faziam parte das maneiras de se organizar a instituição desde cima, a partir de quem a dirige. Meus anseios por permanecer o tempo todo na escola e conhecer tudo o que fosse possível em apenas um mês, iam sendo submetidos ao tempo da escola. Aliás, ao tempo que o diretor da escola estava disposto a me permitir, por enquanto. Desta maneira, meu plano de pesquisa de campo estava sendo *reduzido* às seguintes atividades:

- Terça-feira, 27/01/2015: Conselho de escola, às 16h30min.
- Sexta-feira, 30/01/2016: Conselho de direção, às 8h30min; Oficinas com os pais, às 16h30min.
- Sábado, 02/02/2016: Conselho de classe (escola e grau), às 8h30min.

⁷⁷ Nome real

Assim foi aberta a escola para mim. Longe do que eu próprio esperava, quiçá, pela angústia que o passo implacável do tempo ia acrescentando dentro de mim. Nesta primeira conversa não me foi dito muito sobre a escola. Outras atividades poderiam surgir no decorrer dos dias. Eu disse para Abel que gostaria de entrevistar professoras/es, participar na maior quantidade de atividades possíveis, sendo que o tempo era curto. Porém, inicialmente o plano ficou como apontado acima. Era suficiente para salientar os meus objetivos? Outras atividades fariam parte daquele plano?

Afinal, o conselho de direção foi suspenso para uma data em que eu, coincidentemente, estaria em Havana e não poderia participar. Outra mudança foi em relação ao conselho de classe. Ele tem dois momentos: primeiro reúne-se o professorado todo e é realizada uma atividade de aperfeiçoamento pedagógico geral; a seguir, as equipes pedagógicas de cada grau fazem as avaliações do andamento do processo de ensino-aprendizagem e propõem as ações necessárias para aprimorá-lo. O diretor aceitou o meu oferecimento e decidimos que eu iria ministrar uma oficina sobre ajudas à aprendizagem, assunto que, segundo ele, ia ser de muita valia à equipe. E, finalizando o mês de fevereiro, foi organizado um encontro esportivo onde se enfrentariam alunado e professorado, e eu convidado para participar. Pena que eu nunca aprendi a jogar beisebol, o esporte nacional de Cuba. Porém, desde a arquibancada, acompanhei o jogo.

Questionado sobre o Conselho de escola, Abel me disse que é constituído por pais e mães eleitos em assembleias. Sublinhou que é um órgão autônomo que reclama dele, enquanto diretor, e da escola pelo serviço que a escola oferece. Resultou-me interessante a ideia de escola como instituição que oferece um serviço, o qual deve ter qualidade. “En el Consejo de escuela podemos medir la efectividad del servicio que prestamos” (ABEL, 21/01/2015). Fiquei curioso com o tal do conselho e muito animado para participar na sua assembleia.

Percebendo que o nosso encontro estava perto de finalizar, lembrei para Abel dos documentos oficiais que me ajudariam a melhor compreender as políticas educativas vinculadas ao ensino secundário. Ficou a promessa de fazer uma busca e criar uma pasta para mim. Neste momento um homem entrou na sala. Depois fiquei sabendo que era um dos responsáveis das salas de computação. Disse para Abel que um rapaz estava à procura da vaga de “*técnico de computación*”. A resposta do diretor foi mais

do que interessante: “Enseguida lo atiendo. Dime una cosa, ¿usa aretes?” (ABEL, 20/01/2015). O que leva ao diretor de uma escola a questionar se um rapaz que procura emprego usa brincos?

Por enquanto, estava finalizando a minha primeira visita à escola, o meu primeiro encontro com Abel. O tom baixo de sua voz, sua fala pausada e reflexiva chamaram a minha atenção. Não tinha pressa. Mostrava-se seguro. Naquele primeiro dia tive a impressão que a autoridade de um diretor continuava a ser a mesma do tempo em que eu era estudante. Eu estava a experimentar um tipo de *déjà vu*. Mas também era como um *jamais vu*. Percebia um ‘excesso’ de respeito, desses respeitos que fazem alguém não questionar, aceitar sempre. Porém, parecia não mediar prepotência, autoritarismo, anulação dos subordinados. Foi uma impressão *a priori*. Abel esteve presente o tempo todo nesta fase do campo. E ainda esteve muito presente na segunda fase, mesmo que já não atuava na escola.

Saindo da sala encontrei com o jovem que procurava emprego. Vestia calça jeans e camisa. Levava o cabelo cumprido. Não consegui ver se usava brincos ou se tinha as orelhas furadas. Não usava *piercings* visíveis. Por conversas com colegas que trabalhavam em escolas como psicopedagogos sabia da importância que era para os funcionários do sistema de educação cubano a aparência das/os professoras/es, principalmente de homens jovens que estavam à procura de emprego. São proibidos os cabelos compridos, tatuagens, brincos (nos homens), *piercings* visíveis. Estereótipos heteronormativos devem ser cumpridos pelos homens dentro das escolas, tanto estudantes quanto professores.

Aos poucos fui saindo da escola, me adentrando nas retas ruas da *ciudad de los parques*. Às costas, as vozes dos estudantes ecoavam. O recreio terminava e voltavam às salas de aula. As imagens do ‘primeiro’ encontro me acompanharam, (des)ordenadas, pelos próximos dias.

4.1.2. *Consejo de escuela*

“[...] la educación, donde los educadores juegan un papel muy importante, es sin embargo deber de

todos y tarea de todos, obligación de todos y esfuerzo de todos”
Fidel Castro

Mesmo em janeiro, no suposto inverno cubano, atravessar a cidade significa ficar preso entre a insolência do sol e o vapor que devolvem as ruas, estejam vestidas com asfalto ou no concreto polido pelos ires e vires dos anos. O *Consejo de escuela* foi marcado às 16h30min da sexta-feira, 27 de janeiro. Esse é o horário padrão para se realizarem atividades deste tipo com pais e mães, para não atrapalhar o trabalho deles. Aliás, para não atrapalhar muito, já que não tem muito emprego que encerre o dia antes dessa hora. A padronização desse horário é estabelecida na *Resolución Ministerial 216/08. Reglamento de los Consejos de escuela y Círculos infantiles*⁷⁸ (MINED, 2008, p.5), no seu artigo 25; “El Ejecutivo del Consejo programará reuniones con todos los padres, madres y/o tutores de la institución, sin afectar el horario laboral y cada vez que sea necesario”. É o horário de saída dos estudantes, sendo que a escola fica mais tranquila.

Cheguei às 16h, visando estar no local quando as pessoas chegarem. Casualmente, Berta e Elizandra estavam, também hoje, na entrada da escola conversando. Ao que parece, elas têm um bom relacionamento. O tempo todo conversam. Mesma coisa da vez anterior, entre papo e papo, Elizandra consegue seguir o que estão fazendo os estudantes ao redor: ora disse para arrumar o uniforme, ora pergunta pela mãe de alguém, ora pelo resultado de uma prova. A princípio pensei que estava a chamar minha atenção. Mas logo achei que, além de uma performance, assegurar tanto detalhe, o nome de cada estudante, dizer alguma coisa para todos, tem que ser o mesmo jeito.

Desta vez Abel estava também na entrada da escola, na mesa que faz de balcão de recepção. Cumprimentei-o enquanto ele falava com alguém. Umas cinco pessoas permaneciam na

⁷⁸ *Círculo infantil* é o nome que recebem em Cuba as creches atendidas pelo Sistema Nacional de Educação. São alvo crianças a partir de um ano de idade, sempre que caminhem. Tem direito à creche os filhos de mães trabalhadoras. O processo de solicitação e distribuição de vagas é veiculado pelos sindicatos. Educação e saúde são setores priorizados. As vagas existentes não são suficientes para atender à demanda pelo que, nos últimos anos, aumentaram as ofertas de creches privadas.

recepção. Pouco a pouco iam chegando pais e mães à reunião. Alguns de carro, outros de moto, a maioria a pé. Uns pareciam chegar do trabalho, outros, recém banhados, de casa. Evidentemente, conheciam-se. Cumprimentavam-se com carinho. Faziam piadas. Perguntavam por outras pessoas. Uma das mães disse para Abel que precisavam falar alguma coisa. Abel, Berta e Eli conversavam com os que chegavam e participavam das piadas. Nem todos participavam deste preâmbulo. Tinham os que chegavam, cumprimentavam e ficavam sentados nos bancos da pracinha que está na frente do prédio, mas no interior dos limites da escola.

Perto da hora marcada, as pessoas iniciaram a se deslocar. Eu me juntei ao Abel e caminhamos em direção à sala que resultou ser a biblioteca da escola. Neste momento lembrei que, nos meus tempos de estudante, a biblioteca se localizava na sala do lado da diretoria. A biblioteca é escura. Falta iluminação. Duas fileiras paralelas de mesas com cadeiras ocupam quase todo o espaço. Encostadas nas paredes, duas prateleiras guardam o que parece o acervo da biblioteca. Não percebi nenhum livro de edição recente. Pareceu-me muito pouco livro para uma biblioteca escolar. A sala impressionou-me. Achei triste o lugar, como se ninguém habitasse a biblioteca, nem autores, nem histórias, nem personagens, nem alunos da escola.

A proposta de observar a reunião do *Consejo de escuela* me resultou atraente desde o início. Por que o diretor da escola fazia ênfase nele? Surpreendentemente para mim, às 16h30min foi iniciada a reunião. Sem minutos de 'tolerância'. Quiçá, com respeito aos que chegaram pontualmente. Em nosso primeiro encontro, Abel tinha sublinhado o autogoverno do *Consejo de escuela*. Aliás, a ideia era que estava se tentando o dito autogoverno, seguindo o regulamentado. Ele mencionou um documento do Ministério⁷⁹ onde é esclarecido tudo o referente a este órgão (MINED, 2008). O que significa um órgão que se autogoverna, porém, o seu funcionamento, composição, formas de eleição dos membros etc., é regulamentada por uma resolução da Ministra de Educação? Quais as particularidades deste órgão?

⁷⁹ Refere-se ao Ministério de Educação (MINED). Em Cuba, é comum, no cotidiano de cada setor, chamar de *Ministerio*, sem apelido, ao Ministério que, no governo central, dirige a sua atividade.

Foi a Vice-presidente do *Consejo de escuela* quem abriu a sessão, a primeira do ano 2015. Notava-se ansiosa por falar alguma coisa. Logo parabenizou a todas as pessoas pelo novo ano, comprovou a presença dos membros do *Consejo*, o qual está conformado por um presidente, uma vice-presidente e um secretário, um coordenador por cada grau (sétimo, oitavo e nono, três em total), e a/o delegada/o de cada *destacamento*⁸⁰. Os coordenadores de grau não são membros a mais do *Consejo*, pois eles são eleitos dentre as/os delegadas/os. Desta forma, o *Consejo* tem 25 membros, incluindo ao diretor, sendo que assistiram 15 delegadas/os. A seguir fez um rápido relato das atividades do mês de dezembro e das homenagens realizadas ao professorado no seu dia, o 22 de dezembro. Enquanto a vice-presidente falava todas as pessoas permaneciam em silêncio. O Abel não parava de mover as pernas. Aliás, não deixou de movê-las na reunião toda.

Ao comparar esta estrutura na escola com o estabelecido pelo MINED (2008) me deparei com que o que é nomeado na escola de *Consejo de escuela*, é identificado na resolução ministerial como o executivo do *Consejo de escuela*. A mencionada resolução estabelece que o dito *Consejo de escuela* é integrado pelos *Consejos de aula* ou *grupo* e pelo executivo. Ao *Consejo de aula* ou *grupo* pertencem os adolescentes, pais e mães destes, e as/os professoras/es do grupo, os que elegem um delegado ou delegada. Além da/o delegada/o do grupo, o executivo estaria integrado por: presidente, diretor da escola, representantes de organizações da comunidade próxima à escola⁸¹, e representantes da *Unión de Jóvenes Comunistas* e da associação de estudantes. O executivo do *Consejo de escuela* da Lidia Doce não tinha representação destas organizações.

A pauta da reunião era discutir o relatório do diretor sobre o os resultados do trabalho pedagógico e, a partir deste relatório,

⁸⁰ *Destacamento* é a forma que são nomeadas as turmas pela associação dos estudantes. Uso *destacamento* aqui por ser o termo usado no *consejo*, sendo que é comum também que a/o dita/o delegada/o seja chamado *delegada/o del grupo* ou *delegada/o del aula* (aula, em espanhol, significa sala).

⁸¹ Essas organizações poderiam ser: *Comités de Defensa de la Revolución*; *Federación de Mujeres Cubanas*; *Asociación de Combatientes de la Revolución Cubana*; *Asociación Nacional de Agricultores Pequeños*.

realizar algumas ações de apoio ao trabalho das/os professoras/es. Era a vez do diretor falar. Fui apresentado ao *Consejo*⁸², muito brevemente. Eu estava à direita do diretor e frente ao presidente e a vice-presidente do *Consejo*. O diretor iniciou a leitura do seu relatório e todas as pessoas continuavam em silêncio. A seguir apresento o que me resultou mais interessante do relatório, o qual sublinha três pontos: aprendizagem, presença dos alunos na escola e uso correto do uniforme.

O relatório inicia apresentando os dados sobre aprendizagem da província toda. Dados gerais que mostram resultados não tão bons quanto a escola. Comparativamente, acho que era o objetivo de Abel informar que os filhos daqueles pais e mães estavam na melhor escola da província, segundo as estatísticas oficiais. Na escola, 123 estudantes estão reprovados numa ou mais disciplinas. Essa quantidade não é alarmante, devido a que 42 casos se incluem por não se apresentar às provas por motivos diversos e têm a opção ainda de fazer as provas. Preocupam 18 estudantes que foram reprovados em mais de três (3) disciplinas. Matemática é a disciplina com a menor taxa de aprovados⁸³: 89,39%. “Nosotros le estamos prestando un servicio a ustedes con el claustro mejor preparado de la provincia”, disse o diretor ao *Consejo*, enfatizando não tanto o orgulho quanto a certeza, a confiança de poder encaminhar a situação ao sucesso.

Esse serviço, segundo o diretor, visa com que os estudantes transitem para outro nível de ensino, trânsito que vai depender do aproveitamento acadêmico dos estudantes. Assim, disse para os membros do *Consejo*, todos pais e mães:

Tenemos tres tipos de estudiantes según su rendimiento académico: de alto, medio y bajo rendimiento. Los de alto rendimiento, transitarán al preuniversitario; los de rendimiento medio, para los politécnicos; y los de bajo, para las escuelas de oficios (ABEL, 27/01/2015).

O Sistema Nacional de Educação cubano garante a continuidade de estudos para as/os estudantes que terminam o

⁸² Continuo a chamar de *Consejo de escuela* por ser este o termo usado por meus interlocutores.

⁸³ Ao invés de apresentar a taxa de reprovação, optou o diretor pela estratégia de informar a taxa de aprovados.

ensino secundário, sendo esta pensada como um dos objetivos: “Decidir sobre la continuidad de sus estudios para la adquisición de una profesión u oficio, en correspondencia con las necesidades sociales, sus intereses y posibilidades reales” (UNESCO-IBE, 2010, p.18). São três tipos de opções: ensino médio superior⁸⁴ (chamado em Cuba de pré-universitário); ensino técnico com inúmeras especialidades; e ensino de ofícios. Sendo que o pré-universitário é a opção de mais prestígio e o ensino de ofícios a opção de menor prestígio. Para fazer a escolha, os estudantes são ordenados a partir do índice de aproveitamento. O prestígio social, em grande medida, determina a concorrência, tanto para o pré-universitário quanto para as especialidades de ensino técnico. E a classificação de estudantes usada pelo diretor é diretamente direcionada às opções deles, se bem que não é tão simples assim, pois se desconsideram outras variáveis, como a quantidade de vagas, por só mencionar um exemplo, que configuram o campo de possibilidades dos estudantes.

Como aponta Bourdieu (2012), uma das funções mais gerais do Estado é a produção e canonização das classificações. E a escola e os agentes que nela atuam, compreendem-se como estando autorizados pela força da ordem social, pela força do Estado. Desta forma, a classificação usada pelo diretor da escola participa na configuração do campo de possibilidades dos estudantes, na configuração das fronteiras dos seus projetos individuais, de seus interesses. Aliás, uma configuração que não alarga essas possibilidades. Porém, as reduz, configurando, no contexto da escola, e se espalhando pelas retas ruas da cidade, pelo vale todo, uma política pública como dispositivo classificatório (Shore & Wright, 1997), com uma noção de um sujeito com desempenhos fixados à classificação e com possibilidades de escolhas coladas ao seu aproveitamento acadêmico. Escolhas pré-estabelecidas socialmente, aliás, induzidas desde as narrativas do diretor da escola. Será esta, quiçá, uma forma

⁸⁴ O ensino médio superior tem três tipos de escolas: institutos de ensino médio urbanos (conhecidos como *pre en la calle* pelo fato de não ter regime de internato); institutos de ensino médio de ciências exatas; e os institutos militares de ensino médio (estas escolas são conhecidas como *Camilitos*, porque em todo o país se nomeiam Camilo Cienfuegos). Para o ingresso aos institutos de ciências exatas e aos institutos militares existe vestibular específico e vagas limitadas.

diferente de reprodução social, além da descrita por Bourdieu (2014) na escola francesa?

Seguindo com o seu relatório, ainda neste item, Abel menciona a necessidade de se fazerem adequações às avaliações para garantir a passagem dos estudantes pelo ensino secundário. Nesse *cursus* escolar vinha-se discutindo, nas reuniões de diretores, a noção da secundária básica como ensino de passagem. Isto é, estava-se (re)configurando a eliminação da repetência, o fato dos alunos não reprovarem ao finalizar o ano escolar. A promoção automática foi implementada em Cuba, no ensino secundário, nos anos 2000, junto com outras modificações. Em 1997, segundo Álvarez (1997, p.132), a taxa de repetência para o ensino secundário foi de 3%. No entanto, o *International Bureau of Education*, da UNESCO, num relatório sobre o desenvolvimento da educação em Cuba, informa que a taxa de reprovação em 2001, antes das mudanças instauradas nesse ano, era de 1,3% (MINED-IBE, 2001). Ao que parece, promoção automática não era pensada para solucionar uma situação dramática em relação à reprovação, sendo que as taxas eram consideradas baixas.

Como discutido por Galeno (2011) e Sá Earp (2006), a promoção automática é uma prática adotada por vários países de formas particulares. Resulta significativo que aqueles países melhor avaliados em educação pelos órgãos internacionais (Finlândia, Irlanda, Japão), adotaram essa prática e demonstraram um desempenho excelente em testes internacionais. Em outros contextos é associada ao fracasso escolar. Contudo, acredito que não é suficiente implementar a promoção automática para garantir esse sucesso. Aprofundando sobre a temática, Tura e Marcondes (2011) sublinham a importância das representações sobre, especificamente, a promoção automática, mostrando como não só podem ter um efeito negativo como também impossibilitar a sua implantação.

Promoção automática supõe, como anunciado por Abel na reunião do *Consejo*, modificar as formas de avaliação. Ainda que pretenda aprofundar mais para frente algumas questões que surgiram nas narrativas das/os professoras/es em relação à avaliação, vem à tona sublinhar que para as/os professoras/es com quem conversei, avaliar aos estudantes supõe desenvolver estratégias que servem aos fins de tirar o melhor dos estudantes. Avaliar é, portanto, estratégia pedagógica. Sem essas estratégias,

“es como si perdiéramos autoridad”, apontava uma professora numa conversa na sala de professoras/es. Quais os efeitos de uma política quando os agentes encarregados de implementá-la são contra? Nas múltiplas ocasiões que ouvi ao diretor da escola falar sobre esse assunto, notei certa cautela, mas também nunca explicou o que se estava idealizando nem discutindo sobre a tal de promoção automática nem sobre as modificações da avaliação.

Como discutido por Tassinari (2012), as marcas da experiência escolar dificultam que desnaturalizemos a vivência da escola. Uma reflexão que faz também Bourdieu (2012, p.13, tradução minha) em relação às pesquisas sobre o estado, quando aponta que “em certa maneira somos penetrados pelo objeto mesmo que vamos estudar”. A escola, sendo uma instituição do Estado, poderia se entender como sendo um veículo para a produção de representações legítimas do mundo social, como ambos os autores colocam.

Destarte, percebo que nas observações há certa resistência minha perante a ideia de uma possível promoção automática, tanto pelas experiências decorrentes do modelo de professoras/es generalistas integrais, quanto pelo contraponto que constitui a minha experiência na escola. Na época a repetência existia como possibilidade, mas as taxas eram muito baixas, como mencionei antes, o qual me pareceu, sempre, um indicador de êxito da escola. Quais as limitações que a minha resistência impôs nas observações?

Após o assunto da promoção automática, Abel introduziu o tema da presença dos estudantes na escola, um assunto sobre o qual a escola tem estratégias de controle muito rígidas. Diariamente, a Chefe de expediente ou a funcionária que trabalha junto, passam por cada turma, uns minutos após a entrada dos estudantes, para saber quem ainda não chegou à escola. Segundo comentaram as/os professoras/es nas entrevistas ou disseram para mim em várias situações, os estudantes ficam sob a responsabilidade da escola desde as 7h30min até às 16h30min. Caso não se tenha informação sobre a causa da ausência, contata-se aos responsáveis à procura de informação. Os estudantes doentes são visitados em casa. Os que têm faltas reiteradas sem justificativa, também.

A responsabilidade perante a sociedade, em termos de segurança, não é a única motivação para tais estratégias de

controle. Nem a segurança é restrita à violência⁸⁵ que, no contexto cubano não é significativa. Amplia-se para um acidente de trânsito; perder os ensinamentos da escola; vínculos com realidades 'perigosas' para adolescentes (álcool, drogas, prostituição, delinquência), e assim por diante.

A incerteza que provoca um adolescente fora do lugar nomeado escola, o qual seria, a princípio, além da casa, um tipo de lugar 'natural', quer dizer, socialmente construído para ele permanecer nas águas seguras da sociedade. Responsabilidade e segurança aparecem no discurso como argumento do controle. Por trás, toda a configuração do sistema de educação que se baseia no suposto de que lugar de adolescente é a escola.

À vista disso, é solicitada a ajuda do *Consejo* para visitar os estudantes que apresentam reiteradas faltas à escola, seja pelo motivo que for. Quando um estudante deixa de ir à escola por muito tempo é declarado *fuera de centro*. Naquele momento, a escola não reportava nenhum estudante nessa categoria.

Finalizando o seu relatório, Abel coloca a questão do *uso correcto del uniforme escolar*. Todos os estudantes cubanos até o pré-universitário são uniformizados. Alguns cursos universitários também. O uso do uniforme escolar é obrigatório e deve seguir certas regras. Junto ao uniforme, vão as permissões/proibições referentes a enfeites, ao cabelo. Camisa branca e saia ou calça amarela, sendo que as meninas usam saias e os meninos calças. Antes da crise econômica dos anos de 1990, incluía sapatos chamados *colegiales*. O Estado garante o uniforme, o qual é vendido numa rede de lojas estatais a preços subsidiados. O desenho do uniforme continua a ser o mesmo desde "sempre". No início dos anos 1980 começou a se usar o conjunto atual. O mesmo desenho desde então, sem que as/os estudantes o possam modificar, sem se produzir uma mudança. Já para o final dos anos de 1980, quando eu estudava na mesma escola, lembro que alguns colegas transformavam o uniforme personalizando-o ao seu.

⁸⁵ Refiro-me a assaltos, assassinatos, desaparecimentos. Segundo o Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime, no seu relatório de 2013 informa uma taxa de homicídios em Cuba de 4,2 por cem mil habitantes no ano 2012 (UNODC, 2013).

Ilustração 12 - Estudantes uniformizadas/os da escola Lidia Doce.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Segundo regulamentado, a/o estudante pode ser enviada/o de volta para casa se o uniforme não esteja correto. As ocorrências mais comuns têm a ver com a transformação do uniforme para tamanhos menores, visando ressaltar atributos corporais ou simplesmente *estar a la moda*. Uniforme vem do latim e significa forma única ou com uma única forma. É usado para uniformizar, ou seja, para tornar pessoas uniformes, homogêneas. Essa homogeneização traz questões polêmicas. Perante a escola enquanto instituição do Estado, todos os cidadãos são iguais, segundo o artigo 42 da *Constitución de la República de Cuba*. Assim, “Las instituciones del Estado educan a todos, desde la más

temprana edad, en el principio de la igualdad de los seres humanos” (CUBA, 2003, p.13). Qual é essa igualdade? Segundo a própria Constituição, aquela que garante que nenhum cidadão seja discriminado por motivo algum.

No entanto, uniformizar não se refere somente ao fato de usar uniforme, o que, a verdade seja dita, representa um gasto mínimo para a família e iguala, sim, aos estudantes, independente da sua procedência social⁸⁶. Essa homogeneização, de tipo econômico ou de procedência social, vai junto com outras homogeneizações: de representações de identidade e de identificações; do diverso; de gênero; de estéticas e assim por diante.

Além do uniforme, uniformiza-se o uso de enfeites, de cores no cabelo no caso das meninas, de penteados no caso dos meninos. Junto à uniformização dos corpos, proibições que garantem a uniformidade: os meninos não podem mexer no cabelo com cor nenhuma ou penteados incomuns, não podem usar brincos nem *piercings*. Professoras/es tem que vigiar cotidianamente o cumprimento destas regras, que vigoram nacionalmente para todas as escolas sob o comando do Ministério de Educação. O *Reglamento Escolar* (MINED, 2015) sublinha que, caso as/os estudantes não usarem corretamente o uniforme, podem ser afastadas/os da escola até 30 dias, confirmando, desta forma, que é mais importante o *uso correcto del uniforme* do que a presença delas/as na escola.

Isto posto, posso compreender que a constante observância, aliás, vigilância, das/os professoras/es em relação ao uniforme das/os estudantes é uma prática que responde a execução de uma política e que pode, como comprovei, até resistir mudanças recentemente incorporadas. Por mencionar um exemplo só, permite-se o cumprimento do cabelo dos meninos até a altura da gola da camisa (MINED, 2015). Mas essa modificação não foi incorporada no regimento interno da escola “*porque tenemos que preservar lo que hemos logrado en relación al uso del uniforme*”, me disse, na minha segunda fase de pesquisa de campo a então diretora substituta. Outra professora me explica que essas mudanças não deveriam ser implementadas pelas/os

⁸⁶ Como usada esta categoria (procedência social) na escola cubana e descrita, neste trabalho, no capítulo intitulado “**Da escola ao sistema educativo cubano**”.

professoras/es, mas antes por aqueles que comandam o país. Quer dizer, eles deveriam usar primeiro o cabelo desse jeito. Essa resistência tem a ver, segundo penso, com as noções estereotipadas de gênero que ainda configuram um tipo de representação de masculinidades, e que atuam como mecanismos ideológicos de dominação, configurando a prática educativa, como um dispositivo que perpetua normatizações naturalizadas (CORDOVES *et al.*, 2013).

No esforço por fazer cumprir o estabelecido, o Abel faz questão de solicitar o envolvimento do *Consejo de escuela* neste assunto. É responsabilidade da família que cada estudante saia para a escola usando o uniforme corretamente. Desta forma, a sua atuação no *Consejo* alinha-se a necessidade de uma articulação mais coerente:

[...] entre los agentes de la comunidad, la institución y la familia para que sus intereses coincidan con los propósitos educativos, así como perfeccionar el enfoque en la gestión, el estilo de trabajo del Consejo de Escuela y de Círculo Infantil, elevando a un primer plano la responsabilidad de la familia y la comunidad, a partir de las transformaciones y las nuevas condiciones de la Educación Cubana (MINED, 2008, p.1).

Assim, para o Estado é necessária a coincidência de interesses, em termos educativos, entre a comunidade, a escola e a família. Visa-se uma homogeneização não somente para as práticas de ensino nas escolas, também para as formas de se conceber educação por todos os agentes sociais.

Para isso, o diretor da escola coloca como desafios para o *Consejo de escuela*: o controle das *casas de estudio*⁸⁷ e da presença dos estudantes em atividades pedagógicas diferenciadas segundo o aproveitamento acadêmico, como ação para garantir seu aprimoramento, uma melhor aprendizagem; visitar as casas dos estudantes que não estão indo à escola ou que têm muitas faltas para aprofundar nas causas e elaborar estratégias conjuntas; incluir na pauta das reuniões com as famílias a necessidade de controlar o uso do uniforme escolar.

⁸⁷ O/a professor/a responsável por cada grupo deve organizar as *casas de estudio*. Na casa de um estudante reúne-se um grupo para estudar ou realizar trabalhos orientados para casa.

Destarte, o autogoverno deste órgão ficaria restrito a construir as estratégias para realizar o colocado por Abel como necessidades da escola.

O executivo do *Consejo* já tinha os nomes das/os estudantes que deveriam ser visitadas/os. Foram entregues às/aos delegadas/os de cada grupo para eles fazerem visitas às famílias e, desta maneira, fazer a sua parte. Em cada caso, deveria aprofundar-se nas particularidades das famílias e tentar sensibilizar aos pais e às mães da importância da presença dos adolescentes na escola, do uso correto do uniforme, ou informar sobre o aproveitamento acadêmico dos alunos. Cada pessoa agia sem perguntar o que deveria ser feito, como quem já tem experiência no assunto, como se soubesse o que tem que ser feito. O relatório da gestão do diretor não gerou discussão, nem perguntas, nem solicitações de esclarecimentos.

O presidente do *Consejo* encerrou a assembleia. Logo iniciaram a sair algumas mães, com evidente pressa. Formaram-se pequenos grupos e, aos poucos, saímos da biblioteca, perto das 18h. As luminárias amarelas das ruas já estavam acessas. Rapidamente a escola ia ficando vazia. Deixei Abel conversando com o segurança. A movimentação ia diminuindo enquanto a noite se instalava no vale e permitia distinguir as luzes da cruz que descansa no morro que preside a cidade.

4.1.3. Oficinas com as mães e os pais

Outra atividade me fez percorrer, novamente, a cidade. Seguindo rigorosamente os tempos e as atividades para mim indicadas pelo diretor da escola. Cheguei à Lidia Doce pouco depois das 16h. Algumas mães estavam sentadas nos bancos da pracinha da escola. Apenas tinha movimentação.

Antigamente, estes encontros eram nomeados *reuniones de padres*. Em algum momento, que não pude precisar, viraram oficinas de pais. Mesmo que foi sempre um assunto mais das mães do que dos pais, na nomeação, as mães, ficam diluídas num genérico que não as representa. Outro diferencial é que passaram de serem reuniões para discutir o aproveitamento acadêmico e a disciplina dos alunos, para se converter em momentos de discussão e aprendizado. Segundo fui informado por Abel, as oficinas têm um planejamento que vai até final de ano. O intuito é promover a discussão com a família sobre temas diversos e que são consideradas problemáticas sociais.

Assim, as temáticas previstas no plano de atividades⁸⁸ da escola atingiam: o consumo de drogas; doenças sexualmente transmissíveis; comportamentos sexuais de risco; educação viária; comunicação e convivência familiar; higiene pessoal e coletiva; características psicosexuais nas diferentes etapas da vida; tipos de violência e seu impacto social. Para desenvolver as oficinas, as/os professoras/es guia de cada turma recebem, com antecedência, informações e sugestões para sua realização. Nesse dia as oficinas iam discutir o consumo de drogas.

Em poucos minutos foi instalado um aparelho de som e a pracinha da frente da escola foi enchendo. A sirene avisou aos alunos que ainda permaneciam na escola que era o fim das atividades para eles, às 16h20min. Quando o diretor pediu para as mães, pais ou outros familiares aproximar-se, quase todos os estudantes tinham ido embora. Às 16h30min Abel iniciou a reunião geral. Do lado, a vice-presidente do *Consejo de escuela*. Uma parte da pracinha é coberta, porém o sol dessa hora, mesmo que fraco, pega em quase todo o local. A maioria fica em pé ouvindo ao diretor falar. Continuam a chegar pessoas.

Após cumprimentar-lhes, Abel informa sobre os resultados obtidos pela escola em competições de ginástica artística, de *pioneros exploradores*⁸⁹, e em vários concursos realizados recentemente. O reconhecimento da escola não é somente relacionado ao aproveitamento acadêmico. Estudantes já ganharam prêmios em concursos nacionais; e as taxas de sucesso nos estudantes que prestam vestibular para os institutos de ensino médio de ciências exatas são altas, segundo me contou a professora Elizandra quando a entrevistei. São resultados da escola toda alinhados aos objetivos deste nível de ensino, que tem “[...] como fin la formación básica e integral del adolescente, sobre la base de una cultura general [...]” (UNESCO-IBE, 2010, p.17).

⁸⁸ Em Cuba, as instituições devem planejar todas as atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano. O documento recebe o nome de *Plan de trabajo anual* e serve de referência tanto para o planejamento institucional de cada mês como para o planejamento anual e mensal de cada pessoa. Finalizado cada período (mês/ano), deve ser realizado um relatório que é usado para avaliar o desempenho individual e coletivo.

⁸⁹ É um movimento de estudantes similar aos escoteiros no Brasil.

Ilustração 13 - O diretor da escola fala com mães e pais antes das oficinas.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

O próximo assunto tinha a ver com a fraude e as novas regras que iniciaram desde o mês de setembro. Uma professora e quatro estudantes tinham sido punidos. A voz de Abel continua a ser pausada. Disse que foi lamentável a ocorrência de fraude na escola e lembrou da responsabilidade da família na formação dos estudantes, na exigência perante o estudo. Segundo o estabelecido, quando um trabalhador está envolvido numa fraude, ele é afastado do sistema nacional de educação. Quando estudantes, se flagrados em provas parciais, ganha conceito zero, o qual impacta no conceito final. Se for na prova final, ganha também conceito zero e é obrigado a repetir o ano (MINED, 2015). Antes desta resolução, a fraude não tinha uma punição definida, ficando impune por muito tempo.

Ninguém quis se manifestar após a fala do diretor. Ele reiterou a sua disposição para receber quem quiser conversar com ele sobre qualquer assunto. Pediu para todo mundo ir para as salas de aula. Com certa agilidade as escadas foram ocupadas e a praça esvaziou-se. As oficinas iam começar logo.

Ilustração 14 - Assistentes às oficinas das mães e pais enquanto falava o diretor da escola.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Desde que iniciei a pesquisa, aquele dia subi as escadas pela primeira vez, acompanhado por Abel, quem me levou para a turma 8a 1. Informou à professora guia que eu acompanharia a oficina e me deixou lá. A professora, uma mulher de uns quarenta anos, me assinalou a única cadeira vaga e sentei nela, bem no final da sala. Ainda estavam cumprimentando as mães e pais. A equipe de professoras da família⁹⁰ e a professora guia se localizaram na frente. Experimentei certo incômodo ao me perceber na 'posição de aluno'. O que ia acontecer a seguir?

Mães e pais continuaram a chegar. Cadeiras vagas já não tinha a sala. Todas as quarenta e seis estavam ocupadas. Os homens sentados perto da porta cediam às mulheres que iam chegando. Algumas pessoas estavam uniformizadas, com certeza tinham saído do trabalho para a escola. Duas mulheres e um

⁹⁰ Além da/o professora/o guia, cada grupo tem dois professoras/es da família que colaboram mais diretamente no trabalho educativo.

homem estavam com os agasalhos de quem trabalha no setor da saúde. Quiçá fossem médicos. As idades que representavam eram muito variadas.

As professoras entregaram bilhetes numerados pela sala. Quando chamaram, a pessoa que o tinha devia lê-lo e iniciar uma discussão sobre o conteúdo. Antes de iniciar a chamada, uma professora pediu para o visitante se apresentar; todo mundo olhou para mim. Sem dúvida o visitante era eu. Disse meu nome e o que eu estava a fazer na escola. Apresentei-me brevemente, enfatizando o objetivo da minha presença na escola.

Uma das professoras, a mais nova, introduziu o tema de discussão. Leu algumas informações. A clássica divisão entre drogas legais e ilegais. Os dados sobre drogas ilegais, em Cuba, não são muito conhecidos, além das confiscações que são feitas nas fronteiras. O fato de ser matéria destas oficinas chamou a minha atenção. Na verdade, o fato de se focar nas drogas 'ilegais'. Em Cuba são ilegais todas as drogas diferentes de álcool e tabaco. A venda de remédios que podem ser usados como drogas é muito controlada.

Finalizado aquele prelúdio iniciaram a chamar números. A pessoa que tinha o bilhete lia. Logo fazia algum comentário. Alguma professora questionava sobre alguma coisa e buscava respostas. Nem sempre as conseguia. Percebi certo incômodo nas pessoas que, como eu, estavam na posição de 'alunos'. A performance se desenrolava como sendo forçada. O ambiente sentia-se pesado. Algumas intervenções, mais animadas, incluíam experiências conhecidas e elogiavam que fosse essa a matéria. Outras, com menos fôlego, se limitavam ao comentário exigido.

Quando todas as possibilidades de falas pareciam esgotadas, uma professora pede para o visitante expressar sua opinião sobre o que se estava discutindo. Novamente os olhos sobre mim. Decido dar voz ao psicólogo que sou. Sublinho a importância de abrir o jogo e discutir o assunto das drogas como uma problemática social, mas não como sendo alheia. Discurso sobre a necessidade de relacionamentos que favoreçam os adolescentes falarem das suas realidades, nas quais podem estar presentes as drogas. Por fim, agradei às professoras por me permitir participar.

As minhas palavras encerraram a oficina. As pessoas iniciavam a parecer inquietas, se mexendo nas cadeiras. A mãe que é a delegada do grupo iniciou a falar, fazendo um balanço dos

gastos financeiros dos últimos meses. Foi breve. Ninguém fez questionamentos. A professora guia volta a falar. Esta vez pede para os familiares para ficarem mais perto da escola, “porque algunos sólo vienen a los talleres y es importante que vengan a la escuela para saber de sus hijos”. Quase ninguém parecia estar ouvindo. Quando a professora disse: “Hemos terminado. Muchas gracias”, as pessoas iniciaram a sair da sala. Alguns foram ao encontro das professoras para fazer perguntas. Outras salas também esvaziavam.

A luz do dia ainda iluminava a cidade. Não encontrei o diretor da escola quando descí. Decidi não aguardar. O Conselho de direção da escola estava marcado três dias depois. Adentrei na cidade, novamente, refletindo sobre a nova experiência na escola. As oficinas parecem ter o mesmo espírito do ensino dos alunos regulares. Só que, desta vez, mães e pais, familiares dos alunos, viram alunos, numa relação na qual as professoras pareciam estar fora da zona de conforto. O público não era uma geração despreparada. Na verdade, nesse alunado tão diverso, mais de um especialista podia estar participando.

4.1.4. Conselho de classe

Nos intercâmbios que tive com Abel, eu me disponibilizei para ajudar em alguma coisa. A minha experiência na área da psicologia educativa serviu para que nós pensássemos numa oficina sobre aprendizagem, encaixada no conselho de classe do mês de fevereiro. Estas reuniões acontecem aos sábados, duas vezes por mês. Os conselhos de classe têm dois momentos, cada um, num nível diferente: as duas primeiras horas são destinadas para um encontro com todo o professorado da escola sob o comando do diretor. São oferecidas informações gerais e é planejada alguma atividade de aperfeiçoamento pedagógico-metodológico. A seguir, juntam-se as/os professoras/es nos coletivos de grau e continua o conselho de classe, agora no nível de grau. O conselho de grau⁹¹ constitui o núcleo do trabalho metodológico na escola cubana. É onde são articuladas as ações pedagógicas a serem realizadas; demonstram-se como se faz para alcançar os objetivos; analisam os resultados de inspeções;

⁹¹ Conselho de grau é a categoria que nomeia o conselho de classe no nível de grau.

avaliam o andamento da aprendizagem e discutem os resultados do aproveitamento acadêmico do alunado (MINED, 2014b).

O aproveitamento acadêmico é assunto cotidiano na escola, obviamente. Mas, aprimorar as ações pedagógicas no intuito de melhorar o dito aproveitamento, ao que parece, encontra como espaços únicos as *preparaciones metodológicas*. Estas reuniões acontecem sob o comando dos *metodólogos municipales*⁹², e são organizadas por disciplinas, salientando suas problemáticas particulares, desde didáticas específicas. Quando as problemáticas são próprias da escola, as/os professoras/es mais experientes comandam as oficinas.

Assim, me dispus a compartilhar as minhas visões sobre ajudas pedagógicas à aprendizagem, tema sobre o qual eu tinha pesquisado enquanto atuava como professor da *Universidad de Holguín*. Num sábado ensolarado e quente, apesar do 'inverno', perto das 8h30min, a equipe pedagógica iniciou a encher a biblioteca. É o local mais amplo, e mesmo assim não suporta a equipe toda. Cadeiras de outras salas têm de ser usadas para todo mundo sentar. Alguns homens permanecem em pé no final da sala. Aliás, quase todos os homens ficam lá trás. Só o diretor ao meu lado e outro professor que fica mais perto de mim. Depois percebi que as mesas são ocupadas por professoras/es da mesma disciplina, que iniciam a fazer alguma coisa logo ao entrar no local, em pequenos grupos. A maioria passa todo o tempo escrevendo. Várias professoras vieram com os filhos pequenos.

As 8h30min Abel solicita a atenção da equipe, cumprimenta coletivamente e me apresenta brevemente. Certa tensão vinha eu experimentando desde cedo. Após dois anos em doutoramento em antropologia no Brasil, sentia-me destreinado nos afazeres da psicologia educativa. Além disso, ia mexer em algo que era costumeiro para a equipe que estava na minha frente. Optei por recuperar alguns dos casos reais com os quais trabalhei anos atrás como suporte para fazer perguntas e promover a discussão. Só dois professores participaram ao longo da oficina. As professoras tiveram uma maior agência, particularmente o coletivo

⁹² São especialistas de uma disciplina que atuam como funcionários nas Secretarias municipais de educação, e são responsáveis pelo aprimoramento das ações pedagógicas, tanto do professorado que ministra a disciplina quanto das chefias das instituições educativas (MINED, 2014b).

da disciplina Espanhol-Literatura. Nos primeiros quarenta minutos discutimos sobre o tema proposto, fundamentalmente. As perguntas mais frequentes tinham a ver com aqueles estudantes com mais dificuldades para aprender.

Me aproveitando das colocações de algumas professoras, fui apresentando a minha pesquisa, a forma de declarar que as minhas intenções na escola, mais do que ensinar alguma coisa, era aprender como era praticada a educação ali.

Eu: Me gustaría mucho aprender cómo se las arreglan ustedes para lidiar con esas contradicciones.

Professora 1: No quiera usted saber...

Eu: Pues sí, yo me pregunto, cómo practican ustedes la educación en medio de un contexto tan complejo.

Professora 2: Pásese ocho (8) horas aquí con nosotros para que vea.

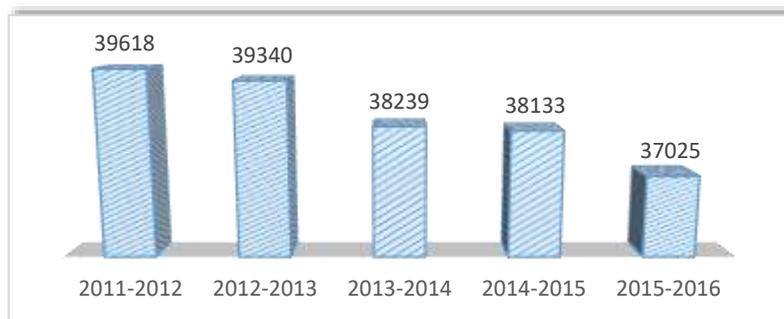
O desafio da professora, de uns 35 anos, me pareceu muito pertinente. Tão simples assim de entender que para eu atingir os meus objetivos, devia permanecer na escola, participar das atividades costumeiras, do cotidiano. Ficar oito horas na escola. O questionamento da professora coincidia com a idealização que eu tinha feito do campo: passar a maior parte do tempo junto ao professorado, observado as suas práticas, participando no que me fosse permitido. A intenção não era me pôr no lugar deles, nem viver na própria pele o que eles viviam. Aliás, pretendia procurar e analisar “o mundo principal de objetos e eventos reais” (SCHUTZ, 1979, p.248) que servem de veículos à realização tanto dos objetivos do ensino enquanto projeto coletivo, como dos projetos pessoais de cada um/a das/os professoras/es, objetos e eventos que podem ser afetados através das suas ações. A possibilidade de um convívio com o professorado que me permitisse uma imersão nas particularidades de seu trabalho só chegou na segunda fase do campo.

Quando pensei que o tema ia se esgotando, encerrei a minha fala, porém perguntei se alguém desejava comentar alguma coisa. E comentaram. Percebi que as falas foram proferidas como se eu fosse um funcionário com poder de decisão na estrutura burocrática do Sistema Nacional de Educação cubano; ou bem como se quisessem que eu fora um porta-voz naquela estrutura. A primeira professora a falar disse:

Por todos es conocido que la secundaria básica es una enseñanza de tránsito; que nuestros niños deben transitar para otras enseñanzas. Sin embargo, a mí me surge la duda de por qué, un niño con problemas desde el nacimiento, con retraso mental, si puede transitar por un sistema de enseñanza acorde a sus posibilidades, una escuela especial, porque sus capacidades no están aptas... Es el niño que está traumatizando a la secundaria básica. Tenemos un niño que es un ejemplo en comportamiento, pero no aprende, no está en la escuela correcta. Por suerte está en un grupo que lo acepta, y que no lo rechaza, y que lo estimula... Yo creo que, como ya se logró una escuelita para niños autistas... Pido que haya una secundaria para esos niños.

Em que consistia a demanda desta professora? Suas palavras tinham tudo a ver com a oficina. O que desvenda o seu desabafo? O nomeado **ensino especial** em Cuba, inserido no Sistema Nacional de Educação, abrangia uma matrícula de 37.025 estudantes ao início do ano escolar 2015-2016. Sendo que na província de Holguín foi de 3.679 (ONEI, 2016a). A evolução da matrícula por ano aponta sua diminuição. Em 2007 a matrícula era de 45.620 estudantes distribuídos em 422 centros de ensino (UNESCO-IBE, 2010, p.17).

Gráfico 15 - Evolução da matrícula no Ensino especial cubano.



Fonte: ONEI (2016a).

A rede de instituições de ensino especial iniciou seu desenvolvimento em 1959. Essa institucionalização não conseguiu se afastar totalmente do modelo segregacionista, como foi nomeado mais recentemente, segundo Mena (2000), à criação de escolas exclusivas para pessoas com deficiências. Apesar do sistema cubano não se encaixar totalmente no modelo segregacionista (BELL, 1997), nos anos de 1990 iniciou-se uma reorganização do ensino especial. Portanto, as escolas ditas 'normais' iniciaram a receber estudantes com diversas deficiências. Em decorrência, as matrículas das escolas de ensino especial vêm caindo continuamente. Há poucos anos, por exemplo, desapareceram as escolas de ensino secundário para surdos.

Não obstante, a presença de um estudante com deficiência provoca desconforto no professorado, transparecendo o despreparo para atuar quando alguém na turma vai além do 'normal'. Aparece no discurso desta professora o enraizamento de concepções que foram problematizadas por Vigotsky (1996). O posicionamento deste autor, declarado o referente principal do ensino especial cubano (BELL, 1997), sublinha o caráter social da deficiência já nos anos de 1930. Numa crítica acirrada às noções da época, o autor soviético predizia o tempo no qual a "[...] pedagogía se avergüence del propio concepto de "niño con defecto", como una indicación de cierto defecto no eliminable de su naturaleza" (VIGOTSKY, 1996, p.61).

A perspectiva vigotskyana afirma que o educador não encara fatos biológicos, mas as suas consequências sociais. Quer dizer que as pessoas com deficiência têm de iniciar relacionamentos diferentes com o mundo, e a educação tem de criar estratégias para essas pessoas alcançarem os seus objetivos e os objetivos da educação. Na fala da professora percebe-se que a turma não rejeita ao deficiente, aliás, age no sentido de ajudá-lo, de estimulá-lo. Quiçá seja a escola quem não está apta para o deficiente; quiçá seja o professorado quem precise se aprontar para ele.

Chamou a minha atenção a falta de uma discussão sobre o apontamento da professora. Apontamento no qual, segundo meu ver, ecoava mais uma queixa do que uma reflexão com subsídios teóricos de qualquer linhagem. O único critério, contraposto por sinal, foi colocado pelo diretor, que, baseado só nos resultados de outras experiências da própria escola, tentou apresentar uma outra posição. Igualmente, sem referencial nenhum. Não cobro, na minha análise, o apelo a autores ou teorias. Como apontado por Fariñas e De la Torre (2001), o viés pragmático deste tipo de atuações é contrário à necessidade de uma formação mais humanista do/a professor/a, como sendo um/a intelectual e não um/a técnico/a reproduzidor de estereótipos. Outra direção da análise vai ao encontro da simplificação da atuação pedagógica como expressão de mal-estar, que segundo descrevem estas autoras (2003), pode estar camuflando o nomeado síndrome do esgotamento profissional ou *burnout*.

Não é necessário justificar a complexidade do desafio que encara o professorado em sala de aulas. A diversidade de pessoas que confluem numa sala de aulas não tem a ver somente com a diversidade, aliás, particularidades culturais, que ‘carregam’ por vir de bairros, famílias, experiências de vida e acessos econômicos com certos graus de diferenciação. Tem a ver, também, com as particularidades que enquanto pessoa vem construindo cada estudante nas suas múltiplas relações sociais. E é, precisamente, nas relações sociais onde se ancora a educação, as que deveriam ser foco da escola, além dos conteúdos que ensinam, como veículo para alargar os projetos dos sujeitos envolvidos (DAYRELL, 2001).

Entendi, naquela hora, que professoras/es anseiam serem escutados e levados a sério no que se refere ao planejamento do seu trabalho. Também que, além de um bate-bocas sobre seu

trabalho, gostariam de um relacionamento mais simétrico onde eu, ou qualquer um que pretendesse aprofundar nas particularidades da sua prática, pudesse acessar a experiência enquanto está sendo vivida e não somente à experiência contada. Entendi que estava sendo convidado ao convívio cotidiano com o professorado uma vez que estava sendo impedido de participar nele pelo diretor da escola. Sobretudo, entendi que naquelas falas expressavam-se formas de resistência que se poderiam encaixar como uma “[...] aceitação complexa e ambivalente das categorias e práticas dominantes que sempre são modificadas no exato momento em que são adotadas” (ORTNER, 2007a, p.64).

A necessidade de realizar outras atividades planejadas fez com que a discussão fosse encerrada. Os rituais do professorado deviam continuar em breve, desta vez nos conselhos de graus aos que não fui convidado. Enquanto as/os professoras/es se deslocavam pela escola, eu voltava a percorrer a cidade, já focando na única jornada que ia sobrando para mim na escola.

4.1.5. Encontro esportivo estudantes-professoras/es

Minha última jornada na escola foi a mais longa. À tarde estava marcado um encontro esportivo. Mas cheguei cedo, de manhã, pois tinha marcado duas entrevistas. Aquele dia fiz o lanche do almoço junto com Abel, no seu escritório. Alguém trouxe um pão com requeijão e um copo de iogurte de soja, que era servido no refeitório naquele dia.

Ao terminar saímos juntos e, no pátio da escola, iam e vinham estudantes de todos os lados. Os uniformes tinham desaparecido. Agora usavam todo tipo de roupas. À hora marcada, sempre na hora marcada, as turmas se juntaram, em filas, na praça traseira da escola para sair em direção aonde se realizaria o encontro. Aquele vez não vi, como na segunda fase do campo, as/os professoras/es tentando que as filas foram perfeitas, que os estudantes não falassem entre eles, que o comportamento fosse tão estritamente cercado pelo regulamento.

Ilustração 15 - Professorado e estudantes antes do encontro esportivo.

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A situação de encontro esportivo fez desaparecer, para aqueles que ainda estavam de uniforme, a constante chamada de atenção para arrumá-lo. Todo mundo parecia menos tenso, como se algumas preocupações tivessem desaparecido. O estádio de beisebol do complexo esportivo Jesús Feliu Leyva, ao lado da escola, sediou o encontro, que fez parte das atividades desenvolvidas sob o convênio intersetorial MINED-INDER⁹³, que visa a prática massiva de esportes. Ao serem, as instalações do complexo, públicas, qualquer instituição cubana pode, além das escolas, usá-las prévia coordenação.

⁹³ O *Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación* (INDER) é o órgão estatal que comanda a atividade esportiva e de educação física em Cuba. As/os professoras/es de educação física cubanas/os têm uma dupla subordinação: ao MINED e ao INDER.

Para manter o controle do alunado, cada grau foi direcionado para uma das três seções da arquibancada, junto com as/os suas/seus professoras/es. Um certo ‘friozinho’ refrescava a cidade. Antes de iniciar os confrontos, a maneira de homenagem, o professor mais velho da escola se dispôs a rebater a primeira bola, taco em mãos. Foi o diretor que lançou a bola várias vezes até ele bater numa bola, a primeira, que não é necessariamente a primeira a ser lançada. Na arquibancada, as/os torcedoras/es animavam ao professor.

Ilustração 16 - O professor mais velho da escola pronto para rebater a primeira bola.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Logo entraram no campo os times de professoras e alunas para seu confronto. O das mulheres, com particularidades 'adaptadas' a elas. Beisebol não é esporte de mulher. Não é mesmo, e não porque não seja. Não existem times femininos. A variante para a mulherada é o softbol, ou seja, 'bola mole', jogado também por homens. Mas o desafio para elas não era jogar softbol, senão *quiquimbol*, que é um jogo mais 'fraco' ainda. Com a mesma configuração do beisebol enquanto as pessoas jogando e as posições a serem ocupadas no campo, uma pessoa lança a bola rodando pelo chão, neste caso foi usado uma de basquete. Quem fica no *home-play* deve bater a bola com o pé. Na homenagem à professora mais velha da escola, ela teve que lançar a bola para alguém bater nela: lançar a primeira bola. Os torcedores continuavam a animar desde a arquibancada.

Ilustração 17 - Lançamento da primeira bola.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Alguma coisa mudou no relacionamento entre professoras/es e estudantes. Mudou naquele momento. Como se o jogo permitisse relações mais leves, menos autoritárias, com

mais possibilidades de proximidade. No jogo viraram adversários, trazendo uma certa horizontalidade. Uma situação onde qualquer um pode ganhar e que transparenta a possibilidade de um mundo de experiências diversificadas (VELHO, 1999) que demandam para os atores dar conta de vivências contrastantes. Mas, o jogo impõe regras diferentes. Regras que não são as regras da escola. E as atuações têm de se submeter a elas e, além de tudo, não dependem dos ensinamentos da escola.

Sob o céu encapotado e o friozinho daquele dia cumprimentei várias/os professoras/es com os que tinha conversado no último mês. O diretor foi o último. Já não adiantava fazer contas sobre o que não consegui. Com a promessa de voltar em setembro voltei à cidade, para também cumprimentá-la; dar um tchau até a próxima viagem.

4.2. O que trouxe o primeiro andar

Acredito que a minha caminhada pelo primeiro andar possibilitou-me adentrar na escola que a interlocução do diretor quis me mostrar. Porém, no intuito de apreender e comunicar as ações dele e dos outros interlocutores com os que me relacionei, terminei percorrendo trilhas para além das suas intenções. Contudo, a minha imersão na escola me interligou, não somente, às particularidades das práticas pedagógicas que ali observei, mas também com a cidade, histórias, as maneiras de se configurar a educação em Cuba, alguns preconceitos.

Assim, o primeiro andar resultou ser um mundo diversificado de experiências e possibilidades de indagação de situações, configurações e histórias específicas, como uma das estratégias que, segundo Abu-Lughod (1991), permitem questionar a realidade. E nesta realidade, o aproveitamento acadêmico, o uso 'correto' do uniforme escolar e a presença do alunado na escola, estão na pauta dos rituais institucionais. Nestes rituais, o discurso predominante do diretor estabelece critérios classificatórios para os estudantes e são discutidas categorias que tentam se estabilizar como políticas educativas, como a promoção automática.

As discussões que observei se subsidiavam num absoluto empirismo, transparecendo contradições entre as reconfigurações recentes da educação cubana, indo ao encontro de tendências internacionais nas práticas educativas, e a falta de participação do professorado nos fundamentos dessas reconfigurações. Esta

contradição, acho, subsidia legítimas práticas de resistência que, quiçá, não estejam demandando o que explicitamente expressam. Acredito são necessários outros aprofundamentos para desvendar os múltiplos sentidos que ditas resistências produzem, e para adentrar em outras dimensões importantes da vida e da experiência de estas professoras e professores. Outro elemento a levar em contas seria a ausência de desacordos, de contestação, de oposição, de questionamentos. O silêncio é, muitas vezes, a resposta ante uma fala, um mandado, uma provocação. Quais os sentidos desse silêncio? O que esconde? De que é abrigo?

Finalmente, numa extensão do primeiro andar, me deparei com que as relações entre professorado e alunado podem se tornar diferentes quando diferentes são as regras do 'jogo'. Desta forma, pode-se dizer que as formas de relação que descrevo entre o professorado e o alunado **no espaço da escola** não são decorrentes de uma essência. Poderiam ser compreendidas como a prática de certas regras, como a realização de uma responsabilidade assumida como inerente à prática pedagógica. Porém, quando o espaço muda e as regras que mediam as relações, sem deixar de ser professoras/es e alunas/os, outras formas de relações emergem; a verticalidade cede terreno à horizontalidade.

Se nesta fase do campo minha presença na escola foi limitada ao primeiro andar, as possibilidades de observar outras práticas e de aprofundar em alguns dos assuntos aqui abordados foram maiores na segunda fase do campo. Na sala de professoras/es de oitavo grau pude observar e participar de outros rituais e até oferecer outras ajudas no complexo cotidiano da escola Lidia Doce, como desenvolverei no próximo capítulo.

5. A sala de professores de oitavo grau: adentrando numa segunda escola

A sala das/os professoras/es de oitavo grau da escola foi, certamente, o lugar onde permaneci mais tempo. Um lugar que se desdobra em múltiplos espaços, dependendo das atividades, das dinâmicas diferenciadas em determinados dias, das formas de ocupação. Assim, os aproximadamente dezesseis metros quadrados, sem divisórios, viram espaço do conselho de classe, ou de afazeres burocráticos, ou sala de emergências, ou local de vacinação e assim por diante.

Ilustração 18 - Sala de professoras/es de 8º grau.



Fonte: Arquivo pessoal do autor

O fato de se localizar no último andar, com janelas abertas aos ventos alísios que percorrem Cuba chegando desde o nordeste, faz com que o verão seja um pouco mais suportável na sala. Enfeitada com plantas que as professoras cuidam, a sala acolhe 12 das/os 21 professoras/es que integram a equipe pedagógica. A coordenadora do grau, Elizandra, tem uma sala ao

lado, que tem as mesmas dimensões. Ela a divide com outra professora Elda⁹⁴, que faz de assessora metodológica, sem que exista um cargo para essa atividade. A professora de Inglês, o de Física, os de Educação Física, as instrutoras de arte e o professor de Informática não permanecem nesta sala. Essas disciplinas são as únicas a ter salas independentes para as/os suas/seus professoras/es.

Ilustração 19 - Quadro com informações para a equipe.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Doze mesas estão dispostas quase em formação retangular, porém não há espaço suficiente. Também não tem o mesmo desenho. As cadeiras, igualmente, são diferentes. Rendas ou panos cobrem algumas mesas. Três mesas são decoradas com flores artificiais. Plantas e flores naturais só podem estar na escola se estivessem em terra, devido a disposições sanitárias para evitar a proliferação do mosquito que causa a dengue. Nas paredes, alguns dos recursos didáticos usados nas aulas. Na

⁹⁴ Nome real.

parede que divide a sala do corredor, uma tela verde com informações para a equipe: de um lado, um quando com os horários das disciplinas para cada turma, do outro, informações e recados mais imediatos. Do lado, o Escudo Nacional. O único aparelho é uma televisão que não é utilizada. Só está ali, como testemunha silenciosa das dinâmicas que ali se desenrolam, ou como lembrança de tempos outros, quando tentou tirar o protagonismo das/os colegas que agora, em vingança quiçá, não a enxergam.

A organização da sala possibilita uma comunicação fluida e direta entre as/os que estejam sentados. Ninguém fica de costas. Não obstante a proximidade e a inexistência de divisões físicas, cada mesa representa uma espécie de “micro-sala”, um espaço inviolável por outras/os. A dita (in)violabilidade não tem a ver com o uso da mesa, mas com mexer na documentação ou pertencças da/do sua/seu dona/dono.

Naquele espaço observei as/aos professoras/es conversarem sobre temas diversos, discutir como resolver os problemas que enfrentavam tanto na escola quanto fora dela, se relacionar com alunas/os e pais, mães, avós, irmãos, colegas de outros graus, de outras escolas. Também ouvi críticas às atitudes que tinham, elogios, sugestões de como realizar determinadas práticas. Ali ajudei a tomar decisões e participei, a pedido delas/es, de discussões sobre atitudes a serem assumidas ante situações mais dramáticas.

Em outros tempos eu tinha entrado nesta sala, quando era um departamento de alguma disciplina que não lembro mais, há 25 anos. Desta vez, em setembro de 2015, voltei pela segunda vez, como pesquisador. Conhecendo que a escola se encontrava sob nova direção, decidi procurar novamente à assessora para a pesquisa da Secretaria para informar que estava voltando para completar a investigação. Nenhuma das portas abertas no começo do ano tinha-se fechado. Meu percurso pelos dez quarteirões que separam a Secretaria Municipal de Educação até a Lidia Doce só demorou três dias.

A nova diretora, que anteriormente atuava como coordenadora de grau⁹⁵, lembrava de mim e naquele dia me aguardava. Em nosso encontro me atualizou em relação a

⁹⁵ As/os coordenadoras/es de grau não o são de um permanentemente. Iniciam com uma turma em 7º grau e acompanham até 9º.

composição da equipe pedagógica, enquanto eu expliquei meu projeto para ela. Nersa me explicou que estava na diretoria provisoriamente, e que pretendia que todo mundo continuasse trabalhando para manter os resultados do trabalho de Abel. Em sua opinião, eu devia trabalhar junto à chefe de expediente, quem dominava todas as informações da escola:

Ella es mi mano derecha y es quien domina todo lo que se hace en esta escuela. También debes revisar mi plan de trabajo y las resoluciones que actualmente vigentes para la secundaria básica (NERSA, 15/09/2015).

Nersa me disse brevemente das normativas que estão vigorando a partir de setembro. Sublinha o novo regulamento escolar com regras ligadas ao uso do uniforme escolar modificadas. Segundo essa normativa assinada pela Ministra de Educação, é autorizado o cabelo mais comprido nos estudantes, até a gola da camisa. Porém, ainda vigora outra normativa anterior que está servindo como referência para manter as regras antigas sobre o uso do cabelo masculino. Estas regras obrigam aos meninos a manter o cabelo muito curto, seguindo um estilo militar.

Segundo a concepção do ensino secundário que Nersa me explica, o grau se constitui como a estrutura fundamental a partir da qual se organiza a prática das/os professoras/es. Logo de insistir na necessidade de interagir com as/os professoras/es, me disse para me vincular ao coletivo do oitavo grau, o melhor coletivo de grau da escola. Rapidamente, mandou chamar a professora que, também em caráter provisório, coordenava aquele grau. Enquanto chegava, fomos até a secretaria, onde Nersa informou que eu estaria circulando por ali.

Resulta interessante como aparece uma e outra vez um direcionamento ao que tem de melhor. Primeiro, a escola. Agora, o grau. Essa atitude me depara com a costumeira tendência cubana de mostrar ou oferecer o que há de melhor. Tendência que não é, somente, um sentido amplamente compartilhado entre a população. Uma análise de discurso das principais narrativas oficiais poderia encontrar realces que se tornaram comum e que viraram metas nacionais: alcançar os melhores resultados em competições esportivas; ter os melhores serviços médicos; apresentar os melhores indicadores em educação. Assim, no intuito de abrir para mim as melhores portas da escola, aos poucos minutos chegou Elda, caderno em mãos.

Minha primeira conversa com Elda foi na sala da diretoria. “Yo no soy la jefa de grado”, me informa enseguida. Ela iria a substituir Elizandra até esta voltar da viagem na qual se encontrava, no final de outubro. Expliquei para Elda as minhas pretensões e contei um pouco de minha trajetória, assim como quis conhecer sobre as particularidades do oitavo grau e da equipe pedagógica: “Tú vas a ser como un visor”, me comentou tentando entender o que eu ia a fazer.

A equipe estava quase completa. Ainda se arrastavam problemas na disciplina de Matemática, pois desde o ano anterior tinham uma vaga sem preencher. Porém, uma professora estava sendo transferida para a Lidia Doce após terminar sua atuação como diretora em outra escola de ensino secundário. Com ela seriam 21 professoras/es integrando o coletivo de oitavo grau, para ministrar aulas em seis turmas. Ao todo, somavam 257 estudantes. Para Elda esse é o grau mais difícil do ensino secundário.

Enquanto se incorporava essa professora, Elda e a diretora, as duas professoras de Matemática, tentavam não deixar às turmas sem aulas, mas nem sempre podiam. Minha interlocutora colocou-se à disposição. Sempre que explicava meu projeto, eu insistia na minha obrigação de respeitar o que acontecia na escola e na escola devia ficar. Também a possibilidade de elas/es decidir quais informações eu poderia ou não incluir neste trabalho. Esta vez não foi diferente. Ao longo de meu perambular pela escola, só Elizandra pediu, aliás, me ordenou, em dois ou três momentos: “Esto no lo puedes poner en tu libro”. Assim nomeava ela minha pesquisa.

Depois de trocar algumas perguntas e informações, finalmente, percorri as escadas até o quarto andar, acompanhado por Elda. Na parte de cima da escola, no último andar, no “melhor grau”, me foi apresentado o espaço que era conhecido na Lidia Doce como “oitavo grau”. Essa categoria não é fixa. Ela muda todo ano, sendo que três meses atrás era “sétimo grau” e no próximo setembro seria “nono grau”. Esse andar sedia cinco turmas e mais duas salas (a das/os professoras/es e a da coordenadoria). A sexta turma é acomodada no terceiro andar.

Naquele dia conheci várias/os professoras/es, sendo que a equipe completa se juntaria no próximo sábado, de manhã. Elda me disse que eu poderia ficar onde eu quisesse, perambular por onde eu quisesse. Sua sala estava à disposição e também a sala

das/os professoras/es. Desta vez não fui limitado a alguns dias ou certas atividades e quando Elda foi para a sala de aulas, me senti desprotegido, desamparado, sem saber bem o que fazer naquele momento. Ao dia seguinte, ao chegar, uma professora me perguntou se eu era quem estava ali para fazer uma pesquisa. Apresentou-se como Maribel⁹⁶ e me informou que ela, junto com Elda, estava na coordenação do grau, enquanto Elizandra ficava fora. Imediatamente se colocou à disposição para o que eu precisasse.

Por vários dias fiquei circulando entre a sala das/os professoras/es, o corredor, observando o ir e vir das pessoas. Aos poucos fui percebendo que aquela sala experimentava desdobramentos que a tornavam um espaço para fins diversos, alguns dos quais, inclusive, podiam se desenrolar paralelamente. Com o passar dos dias, experimentava constrangimento se permanecia muito tempo fora, porque ao voltar, sempre havia um evento que tinha acontecido, ou estava acontecendo. As manhãs eram muito mais animadas que as tardes, as que viravam tediosas e com pouco movimento. Deste modo, aquele espaço, as suas dinâmicas, as práticas que sedia, foram me surpreendendo, assinalando um distanciamento entre as minhas visões e as práticas que estava observando (CARDOSO, 2004 [1986]). Assim desabrochava uma segunda escola, diferente da que conheci meses atrás, mais íntima, mais intensa, e mesmo na parte de cima do prédio, mais profunda. Revelou-se como um espaço a ser “etnografado”, aliás descrito, compreendido, descoberto. Parafrazeando Ingold (2012), um espaço para trazê-lo de volta à vida. Isto porque a prática mais visível de professoras/es é ministrar aulas. Afinal, para isso é que são formadas/os.

Assim sendo, prescindi de observar aulas e me focar nas práticas que não acontecem em sala de aulas, as práticas burocráticas, o planejamento de aulas, o preenchimento de documentos, o conselho de classe, o facilitar a vacinação dos alunos. Nelas, graus diferentes de envolvimento foram expressos, através das falas e das ações. Também angústias, anseios, preocupação, entusiasmo, alegria, surpresas, constrangimentos. Lembranças de outros tempos. Lembranças deles. Lembranças minhas. Um descompasso de experiências distinguindo as diferenças entre os estar lá (Matos, 1997): o estar lá de cada um

⁹⁶ Nome real.

das/os professoras/es, o estar lá de familiares, o estar lá de alunas/os, o meu estar lá.

Nas descrições que apresento a seguir, não respeito uma ordem temporal linear. Não é possível devido a que as compreensões destas práticas são produto das observações ao longo de quase cinco meses, ou, em alguns casos, de um lapso de tempo menor, ou mesmo do que aconteceu um dia só. Também porque o campo, como parece ser a regra, foi se abrindo para mim aos poucos, na medida em que eu não só me tornava familiar para as/os minhas/eus interlocutoras/es, mas em que elas/eles começaram a me usar na solução de alguns problemas nos quais, a minha experiência como psicólogo na área da educação, era útil. Acredito que, mais do que me tornar familiar por minha presença, me tornei familiar (entenda-se confiável, menos desigual) por minha participação, por algumas cumplicidades que fizeram eu alternar entre a observação participante e a participação observante. Segundo entendo, a partir dos argumentos que oferece Cardoso (2004 [1986]), minha participação foi substantivada por minhas/meus interlocutoras/es, mudando minha posição na sala de professoras/es. Contudo:

A prática de pesquisa que procura este tipo de contato precisa valorizar a observação tanto quanto a participação. Se a última é condição necessária para um contato onde afeto e razão se completam, a primeira fornece a medida das coisas. Observar é contar, descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos, construindo cadeias de significação. Este modo de trabalhar supõe, como vimos, um investimento do observador na análise de seu próprio modo de olhar. Para conseguir esta façanha, sem se perder, entretanto pela psicanálise amadorística, é preciso ancorar as relações pessoais em seus contextos e estudar as condições sociais de produção dos discursos: o do observador e o do entrevistado (CARDOSO, 2004 [1986], p.103).

5.1. Plantão docente ou guardiães do tempo

Quando alguém chega no quarto andar, aliás, em todos os andares, se encontra com um/a professor/a de plantão. Cada um/a

deve ficar uma manhã ou uma tarde nesta função. Para melhor organizá-la, todas/os tem designado um dia específico.

Se você é estranho, é questionado sobre a sua presença ali e orientado para encontrar o que busca. Porém não é esse o motivo principal do plantão. A primeira coisa a se fazer cada dia é ajudar para que todas/os as/os alunas/os entrem nas salas para a primeira aula. Todo dia é um pouco épico e, talvez, seja essa a função mais cansativa, que deve se repetir a cada intervalo, ou seja, a cada 45 minutos. Em dependência de quem esteja de plantão, pode ser mais rápido ou demorar até dez minutos para que o corredor fique livre de adolescentes. Cada minuto que demora a entrada de estudantes à sala é um minuto que perde a aula.

Especialmente difícil é a volta do recreio. Nos intervalos, alunas e alunos ficam no corredor. Já no recreio descem ao pátio da escola e no retorno às salas cada um tem seu ritmo, que pode ser muito devagar. Todo dia, na hora de entrar na sala, professoras/es e adolescentes medem suas forças. É um tipo de jogo cotidiano onde se expressa um desafio às regras da escola, à autoridade das/os professoras/es. Essas regras não são novas para ninguém que esteja no ensino secundário. Como mínimo, aos 13 anos de idade se tem uma experiência de 7 anos sabendo que, após o sinal da sirene, pode sair da sala ou tem de entrar. Porém, é como se a cada 45 minutos aquelas/es adolescentes encarassem pela primeira vez aquele disciplinamento. Não têm relevância o gênero. Adolescentes femininas e masculinos se juntam. Quem está de plantão não age sozinha/o. cada professor/a é responsável pelas/os alunas/os da turma onde vai ministrar aulas. A coordenadora do grau quase sempre se junta.

Quando, finalmente, o corredor se esvazia, há de se verificar se todas as turmas têm seu professor/a, principalmente no primeiro horário da manhã, quando ainda não se sabe se faltou alguém que tinha programada a aula. É incomum encontrar alguma turma sem professor/a e, se acontecer, caso não seja substituída/o, a/o responsável pelo plantão deve cuidar pelo bom comportamento dessa turma. É difícil controlar 45 estudantes sem nada a fazer. Uma estratégia à qual sempre ficam tentadas/os é que as/os professoras/es que tem programadas aulas mais tarde usem esse tempo, para que sejam os últimos horários os que ficarem vagos e poder liberar as/os estudantes. Porém, a escola é proibida de liberá-los antes das 15h.

Assim, uma atividade que pode parecer muito tediosa, geralmente vira uma correria o tempo todo. E ainda podem surgir imprevistos. Se algum/a estudante passa mal, o/a professor/a de plantão é responsável por comunicar à família para virem buscá-lo/a.

Já no caso de tranquilidade, o tempo é usado para preencher documentos, corrigir avaliações ou cadernos das/os alunas/os, redigir atas, planejar aulas. O tempo nunca passa sem fazê-lo valer.

5.2. Conselho de classe

É sempre planejado aos sábados para não impedir ninguém de participar por bater com aulas. Em Cuba, o regime de trabalho é de 48 horas semanais. Para quem trabalha ligado ao MINED, o vencimento da carga horária é realizado aos sábados. Todo ano, o *Ministerio del Trabajo e la Seguridad Social* (MTSS) determina quais são os *sábados laborables* e os não *laborables*. Popularmente, chamamos de *sábados largos* àqueles nos quais se trabalha. Aos destinados ao descanso, de *sábados cortos*⁹⁷.

A ocupação da escola é diferente aos sábados. Mesmo sem aulas, sempre se encontram estudantes na escola, ora para usufruir das quadras esportivas, ora para fazer faxina nas salas, organizadas por algum/a professor/a guia. Às vezes as/os alunas/os ficam brincando com as/os filhas/os das professoras, ajudando no seu cuidado. Mas são dias com outras regras. Não tem de se cumprir um horário marcado por uma sirene, nem permanecer nas salas, sentados, atentas/os aos que sabem. Os sábados são dias de outras maneiras de se relacionar, menos hierárquicas, ainda que o/a professor/a continue a ser professor/a e aluna/o, aluna/o. Assim, a ausência de alunos para serem ensinados faz com que as/os professoras/es possam se focar mais nos relacionamentos com as/os próprias/os colegas, sem ter que estar corrigindo comportamentos o tempo todo.

Contudo, a ausência de estudantes não significa ausência de crianças. Filhas e filhos, geralmente pequenos, e sempre de professoras, também participam das atividades deste dia. Mesmo

⁹⁷ Estas denominações têm a ver com a percepção do tempo. Um sábado que se trabalha é percebido como muito “longo”, porque o tempo passa devagar. Já o sábado de descanso é mais curto, sendo que se percebe que o tempo passa mais rápido.

funcionando aos sábados, em geral mães e pais decidem não enviar às crianças às creches. No entanto, isso não significa que tenham um suporte familiar que garanta o seu atendimento enquanto trabalham nestes dias. Este fato desvenda a tradicional sobrecarga das mulheres como sendo as maiores responsáveis no cuidado das/os filhos.

Ilustração 20 - Professora com seu filho num conselho de classe.



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Desta maneira, observa-se uma ressignificação do espaço escolar não somente pelo conteúdo das atividades, mas pelas dinâmicas que se inscrevem nele, pelas características mencionadas acima, que adquirem as relações entre professoras/es e alunas/os e entre as/os próprias/os professoras/es, e pelo fato de crianças participarem destes encontros. O primeiro conselho de classe estava marcado para o sábado, dia 18 de setembro de 2015, três dias depois de eu voltar à escola. Nem tinha encontrado com todas/os as/os professoras/es. Elda se esqueceu de me apresentar formalmente, quiçá pensando que todo mundo me conhecia. Mas Melva, uma

das professoras mais experientes, questionou a minha presença e pediu para que eu fosse apresentado. A sua demanda, compreendi com o tempo, tinha a ver com saber com quem se iam a compartilhar as intimidades do grau. Isto era fundamental para as atitudes que cada um/a delas/es assumiriam e o que e como o fariam.

5.2.1. Planejando o tempo das/os professoras/es

Iniciando o ano escolar, o conselho de classe se dedica ao planejamento do tempo⁹⁸, encaixando todas as atividades que tem de realizar um/a professor/a. Ao todo, somam quinze os serviços que devem compor o calendário pessoal, os que mapeio na Tabela 8 (a seguir):

Tabela 8 - Atividades que realizam as/os professoras/es.

Sigla	Atividade	Tradução
TC	Turno de Clase	Aula
GD	Guardia Docente	Plantão Docente
PC	Planificación Docente	Planejamento de Aulas
TG	Turno de Guía	Horário Prof. Guia
AP	Autopreparación	Auto-aprimoramento
TRAE	Trabajo con Registro Académico del Estudiante	Preenchimento de Registro de Frequência e Notas
TEAE	Trabajo con Expediente Acumulativo	Preenchimento da Pasta da/o Aluna/o
CG	Colectivo del Grado	Conselho de Classe
CPG	Colectivo Pedagógico del Grupo	Conselho de Classe
RL	Revisión de Libretas	Inspeção de cadernos
CE	Calificación de Evaluaciones	Correção de Avaliações
VE	Visita a las casas de los Estudiantes	Visita às casas das/os Estudantes
PE	Planificación de Evaluaciones	Planejamento de Avaliações

⁹⁸ Na escola usam o termo *fondo de tiempo*.

ADI	Atención a las Diferencias Individuales	Atenção as Diferenças Individuais
TP	Talleres de Padres	Oficinas com Mães e Pais

Fonte: Diário de campo.

Na reunião, Elda insiste em que cada uma destas atividades deve aparecer, com o tempo atribuído, no planejamento de cada professor/a. Este ritual de planejamento é importante, não somente para ter um guia diário/semanal/mensal, mas para demonstrar o que elas/eles fazem a cada momento, e como garantem a qualidade da sua atuação pedagógica. Por tanto, serve aos fins de organização, de controle e de defesa, caso que seja alguém questionada/o. A importância de cada atividade pode depender das suas consequências, principalmente quando são negativas. Por exemplo, na turma da professora Maribel, um aluno estava apresentando problemas de comportamento, indisciplinas que eram registradas tanto dentro da escola quanto fora. O menino se mostrava violento, principalmente com meninas e professoras. As visitas à família, neste caso, deviam ser mais frequentes do que planejado, devido a que as ações a serem realizadas transbordavam as possibilidades da escola. Quando funcionários externos intervêm, sempre iniciam questionando a atuação das/os professoras/es. Assim, o planejamento das visitas e as atividades com a família ganham uma significação diferenciada, ora no intuito de solucionar a problemática, ora como demonstração do trabalho realizado.

Para fazer o planejamento, Elda foi nomeando a atividade, especificando a sigla de cada uma para normatizar o documento que devia ser entregue na maior brevidade. Foi explicando, no caso de novas orientações para algum serviço ou quando as/os professoras/es jovens pediam esclarecimentos. Porém, planejar a vida profissional não conclui ao se preencher um documento. Além disto, para determinadas atividades, ainda são necessárias informações adicionais, como os temas a serem abordados em alguns conselhos de classe e as/os suas/eus responsáveis, ou as matérias das oficinas de mães e pais e os horários agendados para professoras/es guias. Especialmente no item “Atenção às diferenças individuais”. Elda explicou que este seria reajustado após realizado o diagnóstico as/aos alunas/os, caso aumentaram a quantidade a serem incluídos.

Para organizar a atenção individualizada às/aos estudantes, são estabelecidos horários por disciplinas. Estes horários se ajustam às possibilidades e preferências de cada um/a dos/as professores/as. Na reunião Eida apresenta alguns casos para serem elaboradas as estratégias específicas, os que não dizem só a respeito do aproveitamento acadêmico:

- L., este estudante vive sob cuidados do Governo, num abrigo ou orfanato, nomeado em Cuba *Casa de niños sin amparo filial: "La Casita"*. Atualmente continua com dificuldades para aprender, mesmo tendo evoluído. Quando chegou na Lidia Doce apresentava problemas de comportamento. "A este niño hay que ayudarlo", demandou a professora guia da turma.
- J., quem fora transferido para outra turma a pedido da mãe é objeto de preocupação da equipe. A escola tem cumprido todas as demandas da mãe e os problemas continuam. A diretora da escola, que tinha chegado nesse momento à sala, afirma que a mãe é manipuladora e se usa do filho para obter benefícios. Nenhum/a professor/a concorda com um suposto diagnóstico que a mãe defende. A opinião da equipe é que esta mãe desvaloriza o tempo todo ao filho e que a escola não pode continuar alimentando as ideias dela. A mãe tem contestado os resultados acadêmicos, acusando as/os professoras/es de fraudar as notas, outorgando valores maiores do que seu filho conseguiria sozinho.
- L., apresenta mau comportamento. Nas férias foi detido pela polícia por atirar pedras num carro e quebrar os vidros e, após, invadir uma escola. A diretora da escola foi chamada nessa ocasião para ele poder ser liberado de uma escola sob regime militar para adolescentes que tem cometido delitos, aonde foi levado em caráter provisório. Na escola é muito agressivo. Maribel, a professora guia, expõe as estratégias utilizadas desde que L chegou à escola e as dificuldades que aparecem tanto nas dinâmicas grupais da turma quanto no manejo pedagógico. Alerta as/os colegas sobre os comportamentos simulados do aluno e dos surtos de agressividade que apresenta.

- Em um dos grupos se estava dificultando o controle do comportamento desde o início do ano escolar. A coordenadora do grau pediu para fazer avaliações dos casos mais dramáticos e cumprir as indicações a seguir: a) reunião com a turma para discutir a problemática; b) reunião com os estudantes com piores comportamentos, marcando datas para avaliá-los; c) cumprido o prazo, no caso de se manter os maus comportamentos, chamar aos pais e às mães.

5.2.2. Realizando o juízo professoral

O conselho de classe⁹⁹ constitui um nível de organização funcional para o aprimoramento metodológico (MINED, 2014b). Diversas são as funções regulamentadas, desde o aprimoramento metodológico em si, planejamento, supervisão, até realizar o “juízo professoral” (SÁ EARP, 2006, p.22):

[...] outro espaço escolar importante [...] é o conselho de classe. Os chamados conselhos de classe são rituais pedagógicos onde se realiza o juízo professoral. O ritual da sala de aula é legitimado pelo julgamento dos professores que se desenrola nos conselhos de classe: nesse espaço se avalia o desempenho dos alunos e se decide o destino dos estudantes.

A realização deste juízo professoral é ligada a função de avaliação. Duas avaliações têm de ser realizadas pelas/os professoras/os: uma da aprendizagem e outra educativa. A referente à aprendizagem se expressa em notas quantitativas a partir de todas as avaliações realizadas: *preguntas escritas*¹⁰⁰, avaliações orais, trabalhos de investigação e provas (MINED, 2014a). Segundo as notas, são decididas estratégias para um melhor aproveitamento acadêmico, as que se praticam como sendo atenção às diferenças individuais, cujo planejamento foi descrito acima.

A avaliação da aprendizagem é foco de discussões, mas de cooperação, de ensinamentos entre as/os próprias/os professoras/es. Também de aulas de aprimoramento no conselho de classe. Num dos conselhos nos que participei, a professora

⁹⁹ Em Cuba, quando referente ao grau, é chamado de *consejo de grado*.

¹⁰⁰ É uma avaliação onde a/o aluna/o responde uma questão de forma escrita.

Melva encenou como realizar um tipo de aula que é obrigatória após as provas escritas. Segundo Melva, nesta aula se discutem os resultados das provas e cada estudante, prova em mão, pode analisar seu desempenho. Esta aula modelo aconteceu antes de iniciar o período de provas. Depois de explicar os aspectos formais da aula, Melva explica a importância desta aula para a aprendizagem:

La clase de revisión de la prueba sirve para que los estudiantes comprueben sus errores o los errores de los otros, favoreciendo el aprendizaje de todos. Hay estudiantes que no tienen errores, pero ven en qué se equivocó su compañero (MELVA, 14/11/2015).

Ao terminar Melva sua exposição, outras professoras falam. A aula modelo vai-se tornando uma aula, fundamentalmente, para as/os professoras/es jovens. Uma preocupação marcante sobre o manuseio das provas por parte das/os alunas/os desabrocha, a partir do alerta de Elda, porque já se tem a experiência de estudantes que apagaram a resposta errada e reclamaram porque sua resposta “era correta”. A sugestão a este respeito é sinalizar os erros com caneta, segundo aponta a própria Elda. Porém, é um direito do alunado analisar a prova corrigida. Como garantir este direito neutralizando a possibilidade de fraudar a prova, em só 45 minutos? Novas dicas aparecem: entregar as provas por pequenos grupos, a partir da numeração na lista de presença, sugeriu um professor; entregar as provas por grupos segundo as notas obtidas (90-100; 80-90; 70-80; e assim por diante), apontou Daisy; dar prioridade para quem esteja reprovado, foi a dica de Elizandra.

Para realizar o juízo professoral ligado à avaliação da aprendizagem, pela ordem das turmas, cada professor/a vai enunciando as/os alunas/os que são objeto de preocupação. Na medida em que se vão chamando, podem ser expressos juízos morais: *escaso de mente; está perdido*. Igualmente, podem ser usadas frases em tom de ameaça: *hay que apretarlo; hay que darle um sustico*. Segundo discute Sá Earp (2006), estes juízos tornam o julgamento mais moral do que escolar, e confirmam o caráter classificatório da escola. Porém, ao contrário do discutido por esta autora, no conselho de classe da Lidia Doce não se constrói o fracasso nem a repetência. Mesmo aparecendo estes julgamentos morais e se usando estratégias punitivas, a intenção

é fazer com que a/o estudante aprenda. Na realização desse objetivo e na sua qualidade é que se constrói o prestígio da escola, aliás, do Sistema Nacional de Educação cubano, das/os professoras/es, como discuto mais para frente, no próximo capítulo intitulado “**Caminantes y caminos**”. É desta maneira que a utopia de educação para todas/os se realiza, porque estas/es professoras/es acreditam que é possível.

Com independência das intenções, um dos questionamentos feitos por Fariñas e De la Torre (2001) às práticas de professoras/es que elas pesquisaram em Cuba se relaciona com atitudes que servem para perpetuar práticas que hiperbolizam o uso de recursos didáticos e enfatizam nos controles dos comportamentos. O caso específico das classificações descritas acima, segundo as autoras, revela a desconsideração da diversidade, além de gerar valorações que podem se espalhar a forma de generalização. Se levamos a sério o fato de professoras/es serem compreendidos como agentes do Estado, o qual legitima e dá força as suas valorações, estes juízos morais adquirem um tom mais dramático. Estes juízos das/os professoras/es, segundo Bourdieu (2012), ao estarem subsidiados pela força do Estado, produzem uma identidade social legítima, com a qual as pessoas teriam de lidar.

Já a avaliação educativa¹⁰¹ é idealizada como uma valoração integral sustentada na auto-reflexão da/o aluna/o e nas opiniões da turma e das/os professoras/es a partir do cumprimento dos *Deberes escolares*. Estes *Deberes* constituem critérios de valoração definidos no Regulamento da avaliação que vigora no Sistema Nacional de Educação cubano (MINED, 2014a). Tem um caráter qualitativo a partir de indicadores estabelecidos para todas as escolas do país, sendo expressos em: excelente; muito bom; bom; fraco; insuficiente. Os *Deberes escolares* regulamentados são:

- I. Presença e pontualidade nas atividades;
- II. Realização dos deveres de casa;
- III. Participação em atividades de extensão;
- IV. Comportamento;
- V. Uso correto do uniforme;
- VI. Cuidado de livros, cadernos e patrimônio escolar.

¹⁰¹ Nomeada *componente educativo*.

Se a avaliação da aprendizagem reduz sujeitos a alunas/os que são apreendidos por uma dimensão cognitiva (DAYRELL, 2001), a avaliação educativa tenta recompor aquele reducionismo, integrando numa só tudo o que sobra, que é quase tudo o que acontece numa escola. Desta forma, transparecem os outros objetivos da escola cubana, além da aprendizagem, assim como as suas intencionalidades ideológicas. A dimensão simbólica que este próprio autor defende como perpassando as diferentes situações que acontecem no espaço escolar, é objetivada nesta avaliação educativa, a qual não é encenada no conselho de classe, senão numa assembleia que acontece em cada turma. Aliás, é objetivada na classificação que se produz ao final do mês, do ano escolar e do ensino secundário. Sobre esta avaliação a professora Elda me argumenta:

Los estudiantes pudieran verlo un poco como para controlarlos. Porque la única manera de poderle dar, por ejemplo, que el niño se sienta comprometido a que tenga que llegar temprano a la escuela, es porque hay que darle una evaluación. Es decir, que si ellos no se sienten evaluados por eso pudieran llegar a cualquier hora. Como todo en la vida [...] Entonces, para el estudiante, si no le buscas formas en las cuales ellos tengan que comprometerse ellos mismos a llegar temprano, porque si no mi evaluación es diferente. Si ellos fueran más maduros dijeran 'tengo que llegar temprano porque la clase que tengo ahora no la puedo perder'. Esa no es la manera de pensar. Entonces, como adolescente al fin, ellos saben bien que tienen una evaluación por cada uno de esos parámetros. Y es lo que los obliga a ellos, por lo menos a mejorar. Es donde ellos pueden visualizar su mejoría (ELDA, 25/12/2015).

Segundo a sua visão, a apropriação de formas de comportamento socialmente aceitas e desejadas, a modificação do comportamento da vontade adolescente à vontade socialmente regulada, adulta, só é possível se mediada pela avaliação. Desta forma, as/os professoras/es se importam em praticar um modelo educativo, em objetivá-lo, conformar um tipo de sujeito idealizado desde o projeto político-social que vem se construindo desde 1959. Transparece, assim, o caráter político desta atuação.

Porém, nos alerta Freire (1994) da necessidade de cuidar para que, nesta atuação, educadoras/es não estejam violentando, das maneiras mais variadas, a liberdade das/os alunas/os. E adquire especial relevância porque as atuações de professoras/es tornam-se legítimas ao serem compreendidas como autorizadas pela força da ordem social, pela força do Estado (BOURDIEU, 2012).

Realizar o juízo professoral inclui também pôr em xeque a atuação de professoras e professores. A diferença da/o aluna/o, cujo julgamento termina neste nível, o julgamento das/os professores pelos resultados da aprendizagem vem à tona no conselho de classe do grau e vai até a intervenção de funcionários da Secretaria Municipal de Educação. Isto, porque a aprendizagem não é um produto que um/a aluno/a produz sozinho, mas sim numa relação. E nesta relação, a tendência é de dar mais peso à responsabilidade das/os professoras/es, em cuja atuação transparece uma antecipação defensiva ante os possíveis efeitos da reprovação de estudantes. Uma professora experiente comentou um dia: “No hay metodólogo que venga a cuestionarme una nota a mí”. Ao mesmo tempo, um professor muito novo, se queixava de como, apesar do seu trabalho, uma funcionária da Secretaria Municipal questionava as/os estudantes reprovadas/os.

Desta forma, o juízo professoral não excluí, como nas descrições de Sá Earp (2006), o questionamento às formas de ensinar, até porque dentre as suas funções, se assinalam:

- a) Discutir y analizar las actividades y las clases preparadas individualmente por los miembros del colectivo, antes de su ejecución.
- b) Demostrar cómo dar cumplimiento con calidad a los objetivos del año de vida, ciclo o grado, a través de actividades y clases desarrolladas en determinadas [...] asignaturas [...]
- c) Analizar las visitas a actividades y clases realizadas por inspectores, metodólogos, director, subdirector, jefe de ciclo, grado o departamento (MINED, 2014b, p.28).

Portanto, a autoridade das/os professoras/es é submetida a outras autoridades, trazendo à tona uma diversidade de relações que se constituem em reguladores éticos dos comportamentos.

5.2.3. Dos juízos aos registros

Uma das decorrências mais tediosas das avaliações é o preenchimento dos registros oficiais com as notas. Ao ser um registo oficial, suscetível de auditorias, não pode ter riscos nem mesmo emendas. As/os professoras/os usam muito tempo preenchendo registros, que são vários. Cada professor/a cuida do registo da disciplina que ministra, sendo um por turma. As/os professoras/es guias cuidam do registo da avaliação educativa da sua turma. As informações destes registros têm de ser repassadas pelas/os professoras/es para os registros sob cuidado da chefe de expediente da escola.

Em um dia em que todo mundo trabalha no preenchimento dos registros, é comum observar cenas como a que descrevo a seguir: O professor Pedro¹⁰², muito novo, mas já no terceiro ano de trabalho, se levanta da cadeira e vai até a mesa da professora Melva e pergunta se ela tem um registo novo para ele. Ela perguntou o que aconteceu. Pedro explica que tinha errado ao escrever várias notas no registo e teria que preencher um novo. Isso significava que devia registrar novamente todas as avaliações desde o começo do ano. Melva pediu para ele dizer como preenchia os registros e lhe disse que seria melhor fazê-lo primeiro com lápis e depois, ao comprovar que tudo estiver certo, passar a caneta, e deu um registo novo que estava sobrando. Outra professora disse que podia ter um registo que fosse dele, para preencher como quiser, colocando no registo oficial as notas só quando tivesse a certeza de tudo estar certinho. Outra professora disse para abrir os grampos que juntas as folhas, tirar as que têm os erros e colocar novas.

Quando preenchidos os registros sob cuidados pessoais, é momento de repassar a informação para o registo da secretaria. Desta vez os cuidados têm de ser extremos. Os registros da secretaria são os que servem para compor o histórico escolar de cada estudante. Os erros podem afetar as escolhas que podem fazer estes ao concluírem o ensino secundário, pois poderiam modificar sua posição que é organizada segundo o índice de aproveitamento acadêmico.

Finalizando o ano escolar, os conceitos finais de cada disciplina, além de aparecer no registo da secretaria, o/a

¹⁰² Nome fictício.

professor/a guia tem de registrá-los, também na pasta de cada estudante. Esta pasta, nomeada de *Expediente acumulativo del estudiante*, é como um prontuário que contém a história escolar da/o aluna/o desde o início de sua vida escolar. Seu preenchimento anuncia o fim do ano escolar.

5.3. Sala de emergências

Durante o mês de novembro de 2015 a sala das/os professoras/es começou a ganhar uma dinâmica diferente. Desde cedo e até o meio dia, o entrar e sair de alunas/os, professoras/es e familiares era muito intenso. A causa era comum: o mau comportamento do alunado. As “emergências” se voltaram cotidianas e cansativas para a equipe, ao ponto de eu comentar um dia que aquilo assemelhava a uma sala de emergências num hospital. A partir desse momento, e até se acalmar a situação, Elizandra, a coordenadora do grau, a chamou assim para comentar a movimentação que se produzia.

Dois estratégias predominantes observei naqueles dias, por parte das/os professoras/es, nas análises dos comportamentos das/os estudantes. Uma, onde assumiam elas/es próprios o *status* de autoridade, chamando aos familiares, ou objetivando algumas das formas de punir os maus comportamentos, como discursos de viés moralista, ou informar a maneira em que os comportamentos vão incidir na sua avaliação educativa. Na outra estratégia, a autoridade era repassada à professora ou professor guia, ou diretamente à coordenadora do grau. A intervenção da coordenadora adicionava um nível de solenidade, de simbolismo diferenciado. Sempre que um/a professor/a entrava com algum/a estudante, o/a professor/a guia se envolvia imediatamente.

Num desses dias ouviu-se um barulho na sala de aulas mais próxima à sala de professoras/es. A professora guia da turma, que estava grávida, tentou se deslocar até lá, mas já traziam, quase sendo arrastado por outra professora, a um estudante de baixa estatura e muito delgado, que não tirava os olhos do chão, sendo acusado de dar um tapa numa aluna:

Profesora guía: ¿Qué fue lo que pasó, D.?

Profesora: ¡Qué le dio una bofetada a M.!

Profesora guía: ¿Y por qué tú hiciste eso, D.?

El estudiante, sin levantar los ojos del piso, dice algo muy bajito.

Profesora guía: ¡Habla alto que tú eres un hombre!

Estudiante D.: M. me dio una bofetada a mí y ella se cree que puede hacer eso, pero no.

En lo que este diálogo acontecía, varios estudiantes se habían juntado en la entrada de la sala, apoyando a D.

Profesora guía: Díganle a F. que venga acá.

Al llegar la estudiante, que se desempeña como líder estudiantil, la profesora le pregunta por lo que sucedió.

Estudiante F.: Mire Profe, lo que pasa es que M. siempre está provocando a todo el mundo. Ella golpeó a D. primero.

Profesora guía: [A Estudiante D.] ¿Y a ti quién te dijo que tú puedes meterle a una hembra? No lo vuelvas a hacer. Ve para el aula y quiero a tu mamá mañana aquí.

Seguidamente manda a buscar a la estudiante M. La estudiante entra en la sala con mirada rabiosa, el uniforme desarreglado, y actitud desafiante. La estudiante es más alta que la profesora guía, como casi toda/os.

Profesora guía: Arréglate el uniforme. ¿Por qué tú tienes que meterle a alguien? ¿Quién tú te crees que eres?

La estudiante mira a la profesora con más rabia aún. Pero no responde. La profesora se sienta y comienza a redactar un acta, anotando los detalles de lo que había sucedido. La estudiante y la profesora que trajo al otro estudiante firmaron.

Profesora guía: Ahora te vas para el grupo, y cuidadito con que pase otra cosa. Mañana tus padres tienen que estar aquí a las 10:00 de la mañana para analizar esto con ellos (Diario de campo, 11/11/2015).

Ao dia seguinte o clima foi ainda mais intenso. Numa mesa, o pai da estudante da cena anterior, a estudante, a professora guia e a coordenadora do grau discutiam sobre o comportamento da aluna, enquanto ela chorava e o pai se mostrava envergonhado e raivoso com a filha. Num outro canto, a professora Daysi conversa com uma mãe e seu filho. A mãe, professora de ensino primário, se comporta com muita agressividade com Daysi, desautorizando

o tempo todo o que ela falava. À vez, se recusava da responsabilidade em relação ao filho.

Neste panorama, entrou a professora Maribel, segurando dois alunos que tinham brigado na sala encostada a que ela ministrava aula. Deixou os estudantes ali com a professora guia e voltou à sala de aulas. A professora guia começou a interrogar aos alunos. Enquanto isso, uma mãe aguardava a Elizandra com cara de poucos amigos. A coordenadora terminou a análise que fazia e foi conversar com ela. A mãe reclamava por chamarem ela à escola. Elizandra manda buscar o filho com seus cadernos e mostra para a mãe os cadernos sem anotações das aulas, sem os deveres de casa realizados. Ao meio dia a sala de professoras/es assemelhava um campo após uma batalha.

Seja quem realize a análise, o procedimento para as indisciplinas é o mesmo: um sermão; uma ata; reunião com mãe/pai ou responsável; prazos. Quando existe recorrência, o conselho de classe pode solicitar à psicopedagoga da escola iniciar um “estudo de caso”. Este estudo visa caracterizar o comportamento do estudante através de entrevistas e visitas à família, observação do comportamento em diversas atividades da escola, incluindo as aulas, até reunir material necessário para justificar, ou não, a intervenção de funcionários municipais. Em casos extremos, a medida pode ser a transferência do estudante para outra escola de ensino secundário ou, como última opção, para uma escola especializada para estudantes com problemas de comportamento.

Foi precisamente tentando pensar uma estratégia com um caso que estava resultando muito difícil que a coordenadora do grau solicitou minha ajuda. Joaquin¹⁰³ estava envolvido em manipulações, violências às alunas da turma e aos meninos considerados mais “fracos”. Ele é filho de uma mulher conhecedora das dinâmicas da escola, por sua profissão. Sempre que a escola tentava um entendimento com a mãe, a escola era colocada em xeque.

5.4. Vacinação e saúde

As escolas cubanas se tornam também espaços onde são praticadas políticas públicas de saúde, como pesquisas odontológicas profiláticas, por exemplo. Poder-se-ia afirmar que,

¹⁰³ Nome fictício.

ao se ingressar na escola, a família e a rede de saúde familiar deixam de ser necessárias para garantir o cumprimento do calendário nacional de vacinação. O Sistema Nacional de Saúde vai até as escolas para realizar a vacinação de crianças e adolescentes.

Numa manhã de janeiro de 2016, perto de finalizar minha pesquisa de campo, cheguei à escola e tinha uma fila de estudantes para entrar na sala de professoras/es. Era dia de vacinação. Outra dinâmica dava conta da multifuncionalidade da sala. Duas enfermeiras uniformizadas faziam os procedimentos. Uma registrava os dados das/os estudantes e outra vacinava. Duas professoras jovens organizavam a fila. Uma era responsável por trazer as/os estudantes, em fila, desde a sala de aulas até a sala de professoras/es. A outra se deslocava desde a porta até onde as enfermeiras faziam a vacinação, falava com os estudantes enquanto se esforçava por manter a ordem da fila. Os meninos eram os que mais reclamavam atenção.

Ilustração 21 - Vacinação na escola.



Fonte: Arquivo pessoal do autor

O ritmo da vacinação não só depende das destrezas das enfermeiras. Também das atitudes das/os alunas/os. Alguns aproveitam para brincar, outros têm medo e o expressam de formas diversas. É dia de zoeiras e reprodução de padrões machistas. As professoras, além de organizar a fila, davam colo

para estudantes com medo. Com carinho, diziam para os meninos que eles eram homens e que suas atitudes deviam ser de homens. Já as meninas medrosas recebiam somente o colo.

5.5. Olhando nas trevas

*“A porosidade é a lei
inesgotável dessa vida, a ser
redescoberta.”
Walter Benjamin*

Quando nos lugares “[...] se preservam espaços capazes de se tornar cenário de novas e inéditas constelações de eventos”, como avisa Benjamin (1987a, p.147), o forasteiro não percebe tudo. É essa porosidade que caracteriza a sala de professoras/es de oitavo grau da Lidia Doce, que a revelou como um espaço fundamental à compreensão das práticas pedagógicas múltiplas que realizam professoras e professores na escola. Também para compreender o caráter situado destas práticas, ou seja, sua existência só possível na madeixa de relações nas que estão envolvidas/os, produzindo significados negociados, e expressando os compromissos individuais, tudo o qual configura a diferenciação das práticas professorais, também como perpassadas pela compreensão do momento histórico e das mudanças que ele impõe.

Suas dinâmicas informam dos diversos desdobramentos nas suas atuações e dos seus sentidos. Assim, atuar como professor/a de oitavo grau na escola Lidia Doce não é “somente” atingir o que funcionalmente é definido para esse cargo (Tabela 8). Para, além disso, as contingências do momento e as noções pessoais podem fazer com que apareçam outras aberturas, outras possibilidades. Desta forma, a multiplicidade de relações e papéis da que fala Velho (1994) não tem a ver, só, com a variedade de rôis socialmente legitimados. Os desdobramentos de um mesmo papel (professor/a) já informam de trânsitos por diversos planos diferenciados, de interações com sistemas de valores diferenciados e da expressão de diferentes graus de comprometimento. De um potencial de metamorfose que dá conta do que a porosidade da sala expressa, de algum modo, a porosidade das práticas e das pessoas que as praticam.

Atuar como professor/a de oitavo grau na escola Lidia Doce é também encarar essa prática com o próprio juízo e com o juízo das/os colegas. É assumir a responsabilidade pelos resultados desta prática, pelos resultados da aprendizagem das/os alunas/os e seus comportamentos. Assim, observei professoras/es muito operosas/os, numa multiplicidade de dinâmicas onde transparecem os seus sentidos múltiplos, e os encara com a realização de seus projetos e os projetos nos quais estão envolvidos. Desta forma, a significação que atribuem ao trabalho transcende a própria situação de trabalho, porque:

[...] el trabajo proporciona una significación tal, [que] el ser humano no lo realiza sólo para ganarse la vida, sino también para perpetuarse y enriquecerse, para dar un sentido a su vida [...] mediante el trabajo el individuo puede demostrar su *maestría*, lo que se relaciona directamente con su seguridad en sí mismo. Resulta muy interesante observar que [...] *la relación que se establece entre el trabajo y el individuo puede volverse aún más importante para el obrero que las mismas condiciones de trabajo*" (MINTZ, 2003, p.28, grifo no original).

Tudo está por ser realizado na sala de professoras/es de oitavo grau da escola Lidia Doce. Nada está pronto.

6. *Caminantes y caminos*

Qual de nós pode, voltando-se no caminho onde não há regresso, dizer que o seguiu como o devia ter seguido?”

Fernando Pessoa

Qual de nós pode dizer que seguiu o caminho da pesquisa de uma **única forma** possível? Se o campo impõe determinadas regras para quem pesquisa, as estratégias de escrita deixam mais liberdades para a construção do que se quer comunicar. Os caminhos das/os caminantes que falam através deste trabalho podem ser bastante semelhantes, numas épocas mais do que em outras; as falas dessas/es interlocutoras/es podem parecer (e são) muito próximas. Afinal, compartilham um “quadro sócio-histórico” (VELHO, 1994) avalizado pelo projeto político-social que desde 1959 se constrói em Cuba, cujos traços de igualitarismo e universalismo perpassam desde projetos nacionais até consciências e projetos individuais. Contudo, trajetórias não somente informam desse quadro, senão que não podem ser vividas fora desse quadro, como nos alerta Ortner (2007a).

Perante as formas de se configurar o projeto político-social cubano –as que descrevo nesta tese– e, em decorrência, o Sistema Nacional de Educação, onde as atuações individuais são convocadas para serem logo dissolvidas na coletividade, como homogeneização que nega inquestionáveis diferenciações e, afinal, a diversidade cultural dos contextos locais, decidi apresentar as trajetórias individuais das/de minhas/meu interlocutoras/interlocutor. Tento ressaltar, assim, agentes legítimos do projeto político-social cubano, as maneiras de atuar as suas trajetórias, aliás, de vivê-las, o que poder-se-ia entender como as formas particulares de realizar o projeto político-social em que estão envolvidos.

Encaro meu realce como “ato de autor” subsidiado, e só possível, nas relações eu-elas/ele¹⁰⁴ (BAKHTIN, 1997), relações de tempo, de espaço, de sentidos que se tornaram constituintes

¹⁰⁴ Refiro-me as professoras, e ao diretor da escola, que são protagonistas principais deste capítulo.

etnográficos significantes para as trajetórias que aqui apresento. Porque “[...] únicamente el otro [la otra]¹⁰⁵ como tal puede ser el centro valorativo de la visión artística [etnográfica]¹⁰⁶ y, por consiguiente, el héroe de una obra” (BAJTIN, 1999, p.164), mas um/a outro/a entendido/a como dialógico. Quer dizer, não dados, não fixados numa identidade, senão constituídos no percurso por eles escolhido, nas suas atuações, nas diversas relações e nas nossas relações, onde os apreendo como “outras/os-para-mim”.

Fui para a escola buscando professoras/es, mas não sabia como encontrar elas/es. Seguindo a estratégia de não fazer entrevista a sujeitos “frios” (OBEYESEKERE, 1981), preferi me localizar, observar, conhecer tudo o que puder antes de iniciar as entrevistas. Este autor sugere a necessidade de “afinidade” entre o antropólogo e suas/seus interlocutoras/es, chegando, inclusive, a falar de relações de amizade. Esta ênfase é sublinhada também por Mintz (1984), quem afirma que a amizade foi fundamental para construir a história de vida de Taso. Assim, aventa que este tipo de relações favorece o rompimento com a assimetria tanto do vínculo entre “antropólogo e informante” quanto das desigualdades homólogas que informam estas relações entre os países ricos e os pobres, colocando em xeque, desta forma, o etnocentrismo. Também, queria aprender aquilo de ‘ouvir’ o que o campo tinha para “me dizer”, e desta forma “ir devagar” como sugere também Sáez (2013). Enquanto isso, eu devia lidar com as angústias geradas pelo tempo, as incertezas da minha primeira pesquisa sob o olhar antropológico, as dúvidas sobre estar fazendo o correto e a solidão do campo.

A pressão que eu próprio me criei na primeira fase do campo ante o (des)(com)passo dos tempos me levou a agendar duas entrevistas nos últimos dois dias que podia ir à escola. Por acaso (ou por desespero), entrevistei o diretor da escola nesse momento, o que se tornou um material muito rico a fim de compreender a instituição, a configuração do ensino secundário e as outras entrevistas que realizei meses depois, mesmo como as práticas por mim observadas na segunda fase da pesquisa de campo. A outra entrevista, à professora Elizandra, pude complementar com várias conversas, observações, colaborações ao longo da minha presença posterior em Lidia Doce.

¹⁰⁵ Acréscimo meu.

¹⁰⁶ Acréscimo meu.

Já com a possibilidade de um convívio cotidiano, com maior liberdade de movimentação na escola, as outras entrevistas resultaram em encontros de pessoas onde já não éramos tão estranhos. Ajudou-me muito, desta vez, ter vivido junto às minhas interlocutoras múltiplas experiências, em algumas das quais foi solicitada minha colaboração enquanto psicólogo, o qual, com certeza, deu um gás à abertura das/os outras/os-para-mim. Não obstante, a minha percepção de estar incomodando no trabalho laborioso das/os professoras/es me fazia pensar que não existia um momento certo para marcar as entrevistas. Isto determinou que só pudesse realizar entrevista com Náyade antes de “o campo” me abrir outras alternativas.

A oportunidade de não “incomodar” surgiu nas férias da virada de ano (2015-2016). As/os professoras/es deviam fazer um plantão de quatro horas na escola. Naqueles dias, finalmente, realizei várias entrevistas, três das quais serviram de base para apresentar as trajetórias de Ismara, Melva e Daysi. Seguir a sugestão de Obeyesekere (1981) me possibilitou, além do argumento que ele próprio coloca, questionar essas professoras sobre as práticas que já tinha observado na escola, sobre os conhecimentos que eu tinha ganhado em relação às regulamentações das suas práticas, enfim, sobre a experiência que tínhamos compartilhado.

O “auscultar” a escola antes de fazer entrevistas me permitiu compreender que:

A interlocução é o sangue de nossa pesquisa de campo, e tem que ser tratada com cuidado. É necessária uma certa familiarização até que a entrevista seja possível [...] para assegurar uma certa destreza na comunicação: mesmo quando não é necessário aprender uma outra língua, e a entrevista pode se desenvolver numa língua comum a pesquisador e nativo, será quase sempre necessário dominar um pouco melhor a fala, o léxico e a pragmática local. Com algum tempo de campo já saberemos algo da diferença de usos, dos giros locais [...] (SÁEZ, 2013, p.159).

As entrevistas que realizei procuravam, em todos os casos, aprofundar nos percursos profissionais de cada interlocutor/a, focando nas suas atuações desde sua formação até os tempos atuais. Pré-elaborei temas gerais para me auxiliar, e temas

particulares para cada um/a. Porém, cada uma resultou ser um diálogo diferente no qual transpareceriam as particularidades de cada vida, trazendo, à vez, cada uma, aberturas constantes à escola, ao alunado, às famílias, às cidades e povoados de formação ou atuação, às colegas e chefes, a espaços por elas/ele percorridos, permitindo compreender posicionalidades, contextualizações necessárias, práticas específicas, maneiras diferenciadas de viver as suas práticas. Afinal, em cada entrevista aprofundi na sua formação enquanto professoras/professor, nas suas diversas experiências profissionais, e nas suas práticas atuais. Os roteiros finais de cada uma das entrevistas podem ser consultados no Apêndice B Encaixo estas entrevistas como sendo **abertas**, me possibilitando ouvir mais do que falar.

Todas as entrevistas foram gravadas sob o consentimento das/de minhas /meu interlocutoras/interlocutor. Igualmente, me autorizaram a usar os seus nomes reais, e eu faço uso desta permissão, entendendo que não fazia sentido escondê-los, pelas características da pesquisa no relacionado à maneira de acessar a escola. Do mesmo modo, teria que optar por outra tese, em caso de tentar apresentar pessoas anônimas. Todas estas permissões foram objetivadas através do consentimento livre e esclarecido que assinaram, cujo formulário pode ser consultado no Apêndice C. No entanto, cuido, ao longo deste trabalho, de não incluir situações ou falas que puderam gerar interpretações passíveis à punições. Ao total, analisei 639 minutos de gravações (pouco mais do que 10 horas).

Nas análises das transcrições percebi que lidava com narrativas de duas professoras que informam de realidades referentes às suas formações muito diferentes, as que vem a ilustrar a diversidade cultural que compõe aquela equipe pedagógica e que permite expor os rumos diferenciados que atingiram épocas de formação de professoras/es distantes em quatro anos, transparecendo formas de fazer particulares, porém que se entrecruzam nesta escola, na sala de professoras/es de oitavo grau. Estas trajetórias as apresento em **De antes e de depois: percursos encontrados**. Mais duas narrativas de professoras experientes e próximas a se aposentar, as que traziam experiências desde finais dos anos de 1970, com percursos diferentes nos anos iniciais de formação e atuação, mas certa “sincronia” me levou a juntar suas trajetórias em **Aposentadoria à vista: percursos de quase 40 anos**. E,

finalmente, outras duas narrativas me mostravam agentes educativos com percursos de chefia que aportavam outra perspectiva, outros papéis que fazem parte do leque de caminhos que pode percorrer um/a professor/a, me permitindo perfazer **Chefias e outros papéis: quando ser professor/a não é só ministrar aulas.**

6.1. De antes e de depois: percursos encontrados: Ismara e Náyade

6.1.1. *Estoy hecha una perica hoy.* (Ismara)

No mesmo dia que o professorado de ensino secundário do país todo iniciava a sua atuação como PGI, em decorrência das (re)configurações do Sistema Nacional de Educação implementadas a partir de 2001, Ismara começava a sua formação em Havana. Foi parte dos milhares de jovens que foram à Havana para ajudar reduzir o déficit de professoras/es da época, se formando e atuando como professoras/es generalistas integrais. É a única professora de oitavo grau que não mora em Holguín. Encara as viagens diárias e as dificuldades no transporte, o qual, segundo disse, é a maior dificuldade que enfrenta. Nasceu e morou nas redondezas do povoado de Maceo, a uns 30 km de Holguín. O povoado, que pertence ao município Cacocum, tem uma escola de ensino secundário onde ela ensinou ao longo de sete meses. Mas, segundo ela, é muito mais fácil percorrer o caminho até Holguín do que chegar a Maceo, a só 8 km da distância do local onde mora.

Na sua trajetória como professora, tem atuado em três escolas de ensino médio, muito diferentes entre si: uma no bairro Alamar, do município *Habana del Este*, em Havana; a escola de Maceo; e a Lidia Doce. O diferencial fundamental, segundo ela, são as/os alunas/os. A conversa com Ismara foi difícil. Ela se autodefine como tímida e, reconhece, foi essa uma dificuldade para iniciar seu relacionamento com o alunado em Havana.

Fue un reto grande y fue difícil al principio. Te puedes imaginar, tenía 18 años, era joven, los niños tenían 14 cuando comencé; era un grupo de 8vo grado, uno malísimo, en una secundaria ahí en Alamar. Casi la mayoría era más grande que yo porque yo, ya usted ve [...] Al principio me fue difícil porque yo soy como medio que tímida y yo decía, ay, Dios mío, ¿qué hago? ¿qué haré? Y no, después, cuando fueron pasando los meses, fui cogiendo la bola (sorri) como aquel que dice, y ya, se dio la cosa y dije, bueno pa'lante (ISMARA, 28/12/2015).

A juventude e a inexperiência profissional não foram os únicos obstáculos a encarar. Maceo foi um povoado cuja tradição na produção de açúcar, iniciada em 1923, ainda marca a vida do povo. Depois de quinze anos de fechada a usina açucareira,

muitos ainda não conseguem se reorganizar. É localizado num dos cinco municípios cubanos com mais baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IHD), onde as taxas de emigração são consideradas altas (PUPO VEGA *et al.*, 2011). São as mulheres uns dos segmentos mais desfavorecidos nesse panorama.

La base económica se sustenta en los sectores agropecuario e industrial, históricamente masculinizados, donde persisten concepciones y estereotipos sexistas en la división sexual del trabajo, que limitan el desarrollo y promoción de las mujeres tanto en el acceso al empleo como a cargos de dirección (PUPO VEGA *et al.*, 2011, p.16).

Um mundo de experiências de vida pouco diversificadas, cujas vivências tinham sido pouco contrastantes entre si, o qual pode influenciar num baixo potencial de metamorfose, no sentido discutido por Velho (1994). Da noite para o dia, Ismara tem de encarar pessoas cujas experiências não compartilhou, cujos referências de relacionamentos são outros e, ainda, é a professora que vai ensiná-las. O “choque cultural” foi um dos obstáculos que surgiram. Quiçá, o de maior peso naquele momento, levando ela a dizer “[...] ahí los muchachos sí son malos; malos en el sentido que son tremendos. Habaneros al fin. Son más... No sé cómo explicarte... (risos)”. Refere-se a estudantes muito brincalhões, a uma certa desfaçatez, à qual não estava acostumada, e que marcam maneiras de se relacionar particulares, menos formais.

Sua passagem por Havana teve dois momentos bem diferenciados nos que transparecem as características da formação de professoras/es da época: a sua atuação como professora/estudante; e um período anterior de um ano, no qual estava se formando como professora generalista integral numa faculdade com regime de internato. Além dos estudantes “*tremendos*” daquela escola, foi significativa para ela a sua relação com:

Margarita, una guantanamera¹⁰⁷ [...], muy buena, profesora de Matemática, ella me ayudó grandemente y me enseñó. Y a ella, te digo, que le debo eso de mi carácter, cosas

¹⁰⁷ Quer dizer que é da província de Guantánamo.

que me enseñó y me ayudó a enfrentarme a un aula (ISMARA, 28/12/2015).

Margarita atuava como sua tutora, já que ela continuava sua formação como PGI na própria escola. Desta vez, como em outras oportunidades ao longo de sua trajetória, Ismara tira proveito das experiências anteriores que as/os outras/os possuem para se apropriar dos significados sedimentados nessas experiências, o que, ao dizer de Schutz (1979), permite a interpretação do mundo.

Margarita não só era sua tutora. Elas duas, e mais um professor, atuavam na mesma sala. Cada um dava atenção para quinze estudantes. A turma era de 45 alunas/os, mas um/a professor/a só podia atender quinze, no intuito de que o atendimento fosse mais personalizado.

[...] se decía en aquel tiempo era para que el profesor conociera más, me entiende?, de sus alumnos, para que fuera a su casa a visitarlo, para que fuera como un padre más. Desde ese entonces, nosotros prácticamente somos, los padres..., ya aquí en la escuela somos los padres de los estudiantes. Y entonces, era para conocer más a los estudiantes. Ahí comenzó, yo tuve la posibilidad que era Margarita y otro muchacho de Santiago y yo, éramos un trío, de Santiago no, de Buenaventura, primero fue una de Buenaventura y después fue uno de Santiago (ISMARA, 28/12/2015).

Ante a impossibilidade de reformar todas as salas de aulas do país para receberem até quinze estudantes, optou-se por dividir as turmas de forma de atingir uma relação de quinze estudantes por professor/a. Assim, três professores/as permaneciam na sala ao mesmo tempo. À vez apagavam-se limites tradicionalmente bem estabelecidos entre o que é ser professor/a e ser mãe ou pai. Algumas das ambiguidades das exigências ao PGI são expressadas nessa dupla função. No caso dos que estavam se formando, ainda adolescentes, num período muito curto, deveriam virar professor/pai ou professora/mãe.

O trio de professores/as devia enfrentar o desafio de ministrar aulas juntos. Estavam sendo formados para ministrar aulas de quase todas as disciplinas, a exceção de inglês, educação física e informática. A estratégia que escolheram foi, sempre que possível, ministrar a disciplina onde se achava cada

um mais confortável. Contudo, às vezes eram obrigados a ministrar outras disciplinas.

[...] pero había..., en un período determinado, tenías que cambiar de asignatura, me entiende? porque era obligatorio, y entonces era lo que yo te decía que, cuando yo tenía que dar Matemática, era difícil porque la Matemática yo no la entiendo y no me gusta (ISMARA, 28/12/2015).

Ao longo dos dois anos que atuou naquela escola, sua rotina de vida era bem simples. Cedo, pegava o ônibus que levava ela e suas companheiras e companheiros da moradia até as escolas onde atuavam. A moradia estava localizada no próprio município e garantia alimentação e estadia sem custo para ela. Trabalhava de segunda a sexta, das 7h até às 16h30min. Aos sábados, a cada quinze dias, tinha aulas na Sede Universitária Municipal (SUM), onde continuava a licenciatura em PGI que iniciou em 2002, quando chegou em Havana.

Não foi até o último ano do ensino médio quando pensou se formar como professora. Naquele ano surgiu o curso de PGI, em Havana. Ela preencheu a solicitação e foi chamada. O primeiro ano era um curso de habilitação que contava como parte da licenciatura. Foi a escola Salvador Allende, de uma grande capacidade, a escolhida para fazer a formação massiva e intensiva de professoras/es. Concentraram lá, para formá-los, professoras/es muito experientes de todas as universidades pedagógicas do país. Criaram uma escola com condições ideais sob a supervisão direta de Fidel Castro. Ismara estava sendo protagonista da nomeada, em alguns documentos, como a terceira revolução educacional (MINED-IBE, 2004).

A organização do alunado na escola era por províncias. Quando questionada sobre a qualidade da formação, Ismara apontou:

En ese año fue bastante buena, unos profesores magníficos del Pedagógico. Porque cada provincia se llevó los profesores, de todos los pedagógicos, de cada asignatura, podía, por ejemplo, tener profesores de Ciego de Ávila [...] La unidad de nosotros eran Ciego de Ávila, Camagüey y Las Tunas, y Holguín, era la unidad número dos, y allí teníamos

magníficos profesores, preparadíssimos (ISMARA, 28/12/2015).

O projeto, como descrito neste trabalho, visava formar professoras/es que ministraram todas as disciplinas, se utilizando da televisão. A diferença da formação de professoras/es que vinha se realizando em Cuba (na qual aprofundei no capítulo intitulado “**Configurando a educação...**”), em cada uma das províncias, nesta instituição juntaram-se às experiências pedagógicas e de pesquisa de todo o país. Aliás, lá compareceram as/os protagonistas dessas experiências, com seus saberes, formas de fazer e de ensinar. Uma diversidade muito rica que logo continuou quando Ismara foi atuar no bairro de Alamar, em *Havana del Este*. Estando em Havana completou os três primeiros anos da licenciatura, curso que terminou quando voltou para Holguín.

O tempo em Havana era determinado. Cada professor/a ficaria três anos. Ao finalizar, retornavam para suas províncias de origem. Assim sendo, em 2005, Ismara foi atuar na escola Lidia Doce, na *Ciudad de los Parques*, à beira de uns dos rios que, num outro tempo, cercava a Holguín. Paralelamente, continuou o curso de licenciatura em PGI na Sede Universitária Municipal. Sempre aos sábados, duas vezes por mês, até 2007, quando se formou. O aperfeiçoamento de sua formação não terminou ali. Novas transformações no ensino secundário, transformações à suposta terceira revolução educacional, fizeram surgir cursos de pós-graduação, no intuito de oferecer subsídios ao professorado formado sob o modelo de PGI.

Novos desafios surgiram. Se para as/os professoras/es formados antes da era PGI entrar no clima de ministrar aulas por televisão foi difícil, para os formados como PGI abandonar a televisão significou, também, uma mudança nas maneiras de atuar. As aulas suportadas numa TV garantiam, para Ismara, certa segurança. Não tinha que falar muito, e a gestão do tempo em sala dependia do modelo pedagógico que definia o que era para as/os professoras/es fazerem.

Quando era por el televisor, tú empezabas, presentabas la clase, porque se suponía que nosotros llegábamos y pedíamos el video y, rápido, nos poníamos a ver las clases. O los fines de semana, en las preparaciones, veíamos todas las clases de la semana, y ahí las planificábamos, todas las clases. Eso es lo que se hacía. Y ya tenía noción de todo lo

que iba a salir en la clase, y tú te preparabas, ¿entiendes? por si faltaba la corriente o algo. Pero bueno, todo era por el televisor. Ya cuando se terminaba, porque eso duraba aproximadamente 30 minutos..., eran 5 minutos para el inicio, 30 la clase y 10 para el final. Ya ahí se iban los 45 minutos. Y entonces era difícil porque, cuuarenta y cinco minutos en un aula, ¿qué yo haré? (ISMARA, 28/12/2015).

Voltava a se perguntar o que fazer numa sala de aulas. Desta vez não era em relação ao alunado, senão com novas formas de se ensinar que veriam a alargar o seu campo de possibilidades. Face à reestruturação das maneiras de se fazer institucionalmente legítimas, Ismara teve de criar novas formas de ensinar. Não somente a televisão perdeu o seu protagonismo. As transformações fizeram o professorado se especializar. As turmas, à maneira de transição, passaram a ser atendidas por uma dupla de professoras/es que dividiam as disciplinas a serem ministradas: ciências e humanidades. Logo se estabeleceu que o professorado deveria se especializar em duas disciplinas: matemática-física; espanhol-literatura; história-cívica; biologia-geografia; biologia-química; educação laboral-informática.

[...] tu escogías la asignatura que uno más te gustara, y entonces a mí me llamó la atención español y química. Pero español, me puse a pensar, español, en español tengo que hablar mucho (sorri), y yo no soy de mucho hablar, estoy hecha una perica hoy, pero yo no soy de mucho hablar (sorri) [...] Y entonces me siento, me sentía bien en español porque tenía, tengo conocimiento, y en las clases bueno, me gustaban. Pero ya cuando digo, hablar, redacción, no soy buena en esto. No me, digo, eso no. Entonces ya, me incliné a la Química. Me gusta la Química y me quedo con la Química. Me gusta (ISMARA, 28/12/2015).

A sua escolha foi biologia-química. Porém, em 2012, coincidindo com as transformações, Ismara decidiu ensinar na escola de ensino secundário de Maceo. Durante sete meses atuou num contexto que não era mais o seu. Afinal, voltou para Holguín:

[...] porque allá las características de los muchachos no son iguales, no tienen las

mismas motivaciones. Allá el muchacho, allá en Maceo, le da lo mismo coger carrera, que no ir a la escuela, que esto o lo otro y aquí es diferente. Aquí los muchachos son más..., tienen más motivación por una carrera (ISMARA, 28/12/2015).

Desta forma, Ismara relaciona, diretamente, o seu trabalho com o interesse dos estudantes, sendo importante para ela ensinar para quem esteja interessado. De certa maneira, expressa sua recusa a atuar num contexto onde teria que ser, quiçá, mais criativa. Se usa, novamente, da avaliação das/os estudantes para se posicionar.

Em Maceo não tinham vagas para ministrar aulas de Química. Assim, iniciou a ministrar aulas de biologia-geografia e a se especializar nesta disciplina, matriculando-se no *Diplomado de biología-geografía*. Alguma experiência já tinha com a biologia. Apesar de expressar que o retorno para a Lidia Doce foi pelas características dos estudantes, num outro momento da entrevista contou se sentir desconfortada com estas disciplinas: “La geografía es fácil, pero a mí no me gustaba. La biología, tampoco”. Ao voltar para Holguín, foi restituída na sua antiga vaga de professora de biologia-química, ministrando Química. Mas precisava se especializar nesta disciplina para se manter na vaga. E matriculou-se no *Diplomado de biología-química*, completando a formação profissional requerida para atuar no ensino secundário.

Questionei ela sobre as principais dificuldades que enfrentava na sua prática pedagógica. Sem pensar muito disse que era viajar todo dia para chegar na escola, onde somente ensinavam duas professoras de Química. Ela em oitavo grau e outra em nono. O ensino da Química inicia no oitavo grau. Além do deslocamento diário, mencionou o quanto era difícil lidar com dois grupos de oitavo grau, nos quais “[...] ya yo no sé qué método tomar porque, sinceramente, no es fácil dar una clase ahí en esos dos grupos”. Mais uma vez, na sua trajetória, o relacionamento com as/os estudantes tornava-se difícil. Neste caso, não só para ela. As turmas às que se referia representavam um problema para outras/os professoras/es também. A solução não dependia do que ela pudesse fazer sozinha.

Em relação à disciplina que ministra, disse se sentir confortável, sobre tudo, por contar com a ajuda da outra professora, que é especialista em Química, formada quando a

carreira de professor/a era direcionada para uma disciplina só. Sobre a relação com esta professora e outras/os companheiras/os disse:

[...] mis conocimientos y mi preparación, han sido por ella, que todas las dudas que yo he tenido voy donde ella está y es la que me aclara, sin decirme, no Ismara, ahorita. Y ahí me aclara de todo. Igualito, es decir, como mis compañeros no hay, son buenísimos (ISMARA, 28/12/2015).

Em geral as avaliações que realiza das/os companheiras/os de trabalho ressaltam a camaradagem e o espírito de ajuda e solidariedade, mesmo como a qualidade pedagógica da equipe da escola toda. A seu ver, é um dos diferenciais que garante o prestígio da Lidia Doce.

¿Esta escuela? Pienso que principalmente los profesores, los profesores que tiene esta escuela, que se pueden dar clases con calidad porque son buenos profesores. La preparación que tienen, porque hay muchos jóvenes, que son jóvenes, pero al llegar aquí esas personas mayores lo ayudan, ¿me entiende? y lo enseñan, y entonces ya uno va cogiendo eso y ya uno va ayudando a cada cual que va llegando y entonces va limando todos los problemas. Es eso, pienso yo. Ayy, para mí es un orgullo. Me encanta esta escuela, fíjate que, si algún día me diera por irme de aquí, yo creo que no voy a trabajar más en ninguna escuela (sorri), porque, no sé, debe ser a lo mejor la costumbre. Fíjate que me fui para Maceo y retorné (ISMARA, 28/12/2015).

Porém, além de sublinhar os sentidos que para ela têm esses relacionamentos, desvenda maneiras de serem construídos os sistemas de significados e valores diferenciados (VELHO, 1994), os que repercutem na prática, neste caso, das/os professoras/es. As dinâmicas destas relações suportam o que se poderia identificar como um projeto coletivo: manter à Lidia Doce como uma escola de prestígio. Neste projeto, com arranjos nos graus, nas turmas, e assim por diante, os projetos individuais vão se conformando e realizando. No caso de Ismara, o querer se tornar professora de Química tem percorrido processos de

negociação consigo mesma, com colegas, com espaços, e com os projetos coletivos nos quais tem se inserido.

Enquanto disciplina, Química é uma das que menos horas/aula tem. Cada turma recebe duas horas/aula durante a semana. Ismara era, quando a entrevistei, a professora das seis turmas de oitavo grau, pois cada professor deve atingir um mínimo de horas. Em decorrência, devia corrigir 256 provas, 256 trabalhos, 256 avaliações diversas, além das que devia repetir quando um estudante reprovava. As informações de todo esse trabalho, deviam ficar registradas no histórico de cada aluna/o, sem erros, por sinal. Quando estudantes apresentam dificuldades para aprender, e reprovam, tem de receber uma atenção diferenciada¹⁰⁸, a qual só pode terminar quando o estudante aprovar.

Yo pienso que eso es muy difícil, y eso tiene que cambiar, porque, te lo digo por mí, porque yo tengo los seis grupos de 8vo grado y me es difícil evaluar a todos los estudiantes en un mes. Eso es difícil, y estarle haciendo diferentes preguntas, eso es difícil. Otros profesores dicen: no, estás baja de frecuencia, tienes 12 horas clase. Sí, porque Química es frecuencia dos. Pero no es lo mismo, la misma carga, porque no es solo un grupo, es un grado completo, que es muy complejo (ISMARA, 28/12/2015).

A narrativa de Ismara vem reforçar a necessidade de articular práticas e políticas. Aliás, desvenda incoerências entre o ideal que se quer e as práticas que se fazem: o ensino secundário como ensino de passagem, onde a promoção automática faz ao alunado progredir de um grau para outro. No entanto, as formas de avaliar levariam à possibilidade de reprovação. Assim sendo, encarar os desafios da avaliação das/os estudantes é outra das complexidades com que se defronta Ismara na sua trajetória profissional.

Na trajetória de Ismara transparece a experiência mais recente em relação à formação de professoras/es em Cuba. Ela foi formada como PGI, numa experiência que juntou pessoas com referenciais do país todo, para ministrar aulas se usando da televisão. O modelo de PGI encaixava com suas características

¹⁰⁸ Nomeia-se *Atención a las diferencias individuales (ADI)*.

personais, sendo que não precisava falar muito. As 'transformações' iniciadas em 2012 a encararam com sua timidez, o que levou em conta para reorganizar sua trajetória e se especializar, enfim, para ministrar aulas de Química.

As relações com os estudantes têm marcado momentos críticos. Já a sua formação é marcada por relacionamentos que permitiram ela ora se apropriar de maneiras de se fazer, ora de conhecimentos necessários para ensinar. Em qualquer caso, alargando seu campo de possibilidades para os novos desafios de sua profissão.

6.1.2. *Que vea el alumno en ti una conducta a imitar.* (Náyade)

Finalizando novembro de 2015 marquei uma entrevista com Náyade, a única professora de inglês formada que atuava no grau. Náyade não tinha como sala de trabalho a sala das/os professoras/es de oitavo grau. As/os professoras/es de inglês ficam numa outra sala, como as/os professoras/es de física que têm sua sala separada. Mesmo que os encontros com ela fossem menos frequentes, sempre participou nas atividades coletivas e tínhamos trocado algumas prosas, nos dias em que ela estava de plantão. Durante a entrevista, pediu para eu não divulgar a sua idade para os colegas lá na sala de oitavo grau, mas contou para mim muitos detalhes de seus 18 anos atuando como professora.

Diferentes momentos na sua trajetória são reconhecidos como significativos: os estágios de docência em várias escolas de diferentes municípios; o seu tempo na escola de ensino secundário José Martí; a sua atuação como PGI; a sua volta ao ensino do inglês. Muito magra e alta, quiçá honrando a origem mitológica de seu nome, andava pelos corredores da escola como as águas mansas, com jeito de quem vai, mesmo, por algum cenário mitológico.

De cara, me disse que seu trabalho na escola atinge três grandes atividades: primeiro, ensinar inglês; segundo, ser *profesora guía*; terceiro, ser assessora municipal de inglês para 8º grau. Porém, nesta hierarquia que ela mesma estabelece, ressalta: “Pero mi trabajo número uno es enseñar inglés”. E, nessas águas, inicia a nossa conversa.

O ensino de inglês, segundo Náyade, neste nível, se dificulta pelo fato de as/os estudantes serem adolescentes. Qualquer trabalho pedagógico com adolescentes é difícil, afirma. Ela acredita que nessa etapa da vida não se sabe bem avaliar o que é bom para si mesmo. Outro diferencial que marcava o ensino naquele momento era a redução da quantidade de horas/aula.

El curso pasado eran tres horas/clase semanales y una prueba. Este curso, tiene dos horas/clase semanales y dos pruebas, con prueba oral incluida. Que ha hecho el trabajo más difícil porque, entonces, ahora lo tienes que hacer todo atropelladamente (NÁYADE 25/11/2015).

Ao ter menos horas e o mesmo conteúdo, ela não consegue “treinar” adequadamente as/os estudantes. E, além disso, mais

uma prova torna mais complexo o seu trabalho. Agora tinha que avaliar estudantes sem estarem prontos para a prova. Ninguém explicou o porquê da mudança, mas ela supõe que a causa é a falta de professoras/es, sendo que com menos horas/aula cada professor/a pode ter mais turmas para ensinar. “[...] pero al tener más alumnos, es más difícil también. No es lo mismo tener tres grupos de 45 estudiantes, que tener seis o siete grupos”. Essas mudanças são percebidas por Náyade como empecilhos para o ensino do inglês, assim “[...] la cosa no fluye”.

Não obstante as dificuldades, para ela é importante quando antigos estudantes dão um *feedback* positivo. Melhor, se é algum de seus “estudantes termômetro”. Ela nomeia assim àquelas/es estudantes que ela ensinou desde zero, sem nunca terem tido contato com aulas de inglês. Os avanços destas/es em sala de aula, ou bem os seus comentários sobre o valor que tiveram os ensinamentos da professora em outras etapas são fatos que fazem ela se orgulhar.

Sente-se segura no ensino do inglês. No entanto, o acúmulo de trabalho vai pesando. Mesmo sem mencioná-lo no início da entrevista, também atua como tutora da estagiária com quem divide as turmas do grau. A tutoria exige tempo: para supervisionar as aulas; para corrigir as provas antes de serem aplicadas; para corrigir as correções das provas que a estagiária faz; para atender as dúvidas. A estagiária tem de ser acompanhada na sua atuação na escola, que é parte da sua formação como professora de inglês. Isto, e sua atuação como assessora municipal, são atividades menos previsíveis e fazem ela ir além do que necessita para ministrar aulas. Precisa, então, aprofundar nas leituras, caprichar no aperfeiçoamento de si, para ajudar no aperfeiçoamento das/os outras/os.

Nessas práticas para as/os outras/os, fica preocupada pela imagem que projeta e pelas avaliações que os outros podem fazer dela:

[...] darles a los profesores ayudas metodológicas, ayudar en la preparación de clases, revisar los trabajos de control, cualquier duda que tengan de contenido o de metodología vienen a verlo a uno. Es complicado porque tú tienes que estar preparado..., no vas a quedar mal, se supone que si estás ahí es porque eres bueno.

Entonces tienes que demostrar que sabes. Entonces, tienes que estudiar; tienes que prepararte. Aparte de mi preparación para mí, porque a lo mejor lo que vienen a preguntarme a mí ya yo me lo sé, pero ya no tengo que..., cómo decirte, yo no tengo que llegar al detalle porque ya me lo sé, pero a veces tengo que ir al detalle, ¿tú me entiendes? Y es más complicado. Porque yo tengo que prepararme para, a lo mejor, atender a alguien en una duda que no es mi duda, que no es mi problema (NÁYADE 25/11/2015).

Esta colocação de Náyade vem a desvendar outra cara dos relacionamentos entre professoras/es. Além de não esconder a sua preocupação com a opinião dos outros, mostra o que tem de fazer para a ajuda que oferece valer. E é um valor diferenciado em dependência de para quem é o seu saber: estudantes secundaristas; ela própria; colegas. São os relacionamentos com as/os colegas os que puxam para além o aprimoramento de seu desenvolvimento profissional. Contudo, revela a importância das/os outras/os nesta caminhada. É, neste caso, a intersubjetividade em jogo (SCHUTZ, 1979) o que estimula a realização deste projeto: se apresentar para outras/os como um modelo. Eis um sentido interessante de sua prática: não só realizar o modelo de educação, mas encarnar ela própria um modelo para as/os outras/os.

Não é somente neste tipo de relacionamentos que se apresentar para outras/os como um modelo é importante para Náyade. Quem é que atua hoje em dia como professor/a? Qualquer um. E não pode, segundo ela defende.

[...] no pueden permitir a cualquiera con cualquier tipo de moral, con una conducta inapropiada, que sea profesor. Porque es el que va a formar. Tú tienes que ser ejemplo donde quiera que tú vas. Hasta en una fiesta que tú vayas, no es que estés ahí, tieso y sin bailar ni tomar, pero que vea el alumno en ti una conducta a imitar (NÁYADE 25/11/2015).

Assim, defende um “dever ser” além do que o/a professor/a precisa para ministrar aulas, além do conhecimento, da metodologia do ensino. Um modelo que há de “cuidar” a todo momento. Um modelo para além da escola, que perpassa os

diversos domínios pelos quais transita. Ressalta que quem atua como professor/a deve ser, sempre, um modelo para o alunado.

Com um tom nostálgico do que eram, há mais de vinte anos, as relações entre professor/a e aluno/a, adentra no que para ela é uma mudança que dificulta seu trabalho. A relação onde o alunado obedece, escuta, respeita; onde não há incertezas, sendo o professor uma voz legítima para mandar, falar, permitir ou negar.

Porque cuando yo era estudiante, estuve en grupos que eran difíciles, pero un alumno faltar al respeto a un profesor... esas cosas yo jamás las vi, ¿me entiendes? Los profesores regañaban a los estudiantes, y todos callaitos la boca. Permiso para ir al baño... (NÁYADE 25/11/2015).

Sua formação como professora coincidiu com os anos mais difíceis do *período especial*, concluindo no ano 1996. Após dezenove anos de experiência como professora, os momentos mais significativos que sua narrativa recupera têm a ver com os estágios de docência ao longo de sua formação. As memórias são revividas com sentidos particulares que irei descrevendo a seguir.

Dois desses estágios foram os mais marcantes na sua narrativa. Um em *Mayarí*, município localizado ao leste da província de Holguín, a 85 km da capital provincial. É o município de maior território, sendo 56,7% de montanhas. De terras férteis e águas abundantes, detém uma economia diversificada, com indústrias, agricultura, turismo. Em suas terras foi construída a primeira indústria processadora de níquel de Cuba, que funcionou até 2012. O rio *Mayarí* é o maior da província e, até poucos anos, marcava as dinâmicas da cidade em tempos de chuva pelas constantes enchentes, controladas pela construção de barragens águas acima. Neste município passou quatro meses numa escola que ficava muito longe. As condições para permanecer ali eram dramáticas.

Mi segunda práctica en Mayarí, que esa sí fue terrible. Sin agua, a veces no había agua para bañarse allí. Y la comida..., imagínate, en esos años se cocinaba lo que apareciera. Hacían unas sopas que partían el alma... Allí había también un profesor muy bueno que nos ayudó cantidad. Ahí la preparación de los profesores era buena, pero las condiciones... (NÁYADE 25/11/2015).

Não obstante, foram quatro meses de aprendizados. As/os alunas/os, segundo afirma Náyade, eram muito simples, humildes, e com muitos desejos de aprender. O professor Tony a ajudava muito. Sempre disposto a esclarecer as dúvidas. Era uma escola de ensino pré-universitário. Ali ministrava inglês para uma turma de 11º grau. O estágio incluía planejar cada aula. Antes de se apresentar à turma a aula era discutida em coletivo. Algumas das aulas eram supervisionadas e, a seguir, discutidas. Basicamente, com o estágio, ao longo daqueles quatro meses, Náyade e as/os colegas de curso, aliviavam a carga dos professores da escola (três homens, um por cada grau). Ali deveria permanecer 24 dias, porque a escola era de regime internato, sendo seis dias em casa.

Já o próximo estágio, e último, foi um ano escolar inteiro, desde setembro até junho. Na época, o último ano do curso para se formar professora era de estágio numa escola, atuando como tal, sob a supervisão de algum/a professor/a da escola. “Ese año yo no fui persona”, foi a primeira frase que me disse Náyade quando inicia a falar a respeito de seu estágio em *San Andrés*. Nessa região, perto em distância da cidade de Holguín, porém longe pela acessibilidade, existia uma rede de escolas de oito no total, de grande capacidade, conhecidas em toda Cuba como *escuelas en el campo*¹⁰⁹. Os alunos estudavam numa parte do dia e na outra faziam trabalhos no campo (semeando, coletando, cuidando dos cultivos). Essas escolas, não só garantiam as vagas necessárias para todos os adolescentes da cidade de Holguín e redondezas completarem o ensino pré-universitário, também foram um espaço importante para a formação de professores, na modalidade de estágios de docência.

Ay miiiijo.... Yo tenía que levantarme a las 5am, coger un camión e ir pa San Andrés. Entonces el camión, cuando iba del Cruce de San Andrés para dentro, o sea, que eso es terraplén, eso no es carretera. La gente se ponía capas, pañuelos, abrigos, lo que fuera pa taparse. No hables durante el trayecto porque tú sentías la tierrita así... (sorri). Llegabas, te quitabas to'aquello y cuando yo miraba la capa, era ceniza, blaaanca del

¹⁰⁹ As escolas no campo podiam ser de ensino secundário (*Escuela Secundaria en el Campo-ESBEC*) ou de ensino pré-universitário (*Instituto Preuniversitario en el Campo-IPUEC*).

polvero. Llegabas allí, a trabajar. Entonces estábamos Estrella y yo solas en una escuela... (NÁYADE 25/11/2015).

Para chegar à escola devia fazer viagens diárias. Depois de acordar muito cedo pegava um caminhão, sendo este tipo de transporte a mais comum para se deslocar, na época. Ela e outra colega iniciaram o estágio juntas. Aos poucos, ficaram elas sozinhas ministrando as aulas de inglês para todas as turmas, junto com um professor recém-formado. Foi quando encarou a ‘realidade’ da sala de aulas, da escola, do ensino do inglês. No sentido discutido por Schutz (1979), uma realidade particular que marcou o significado da sua experiência e que dá substância àquela, sua primeira frase: “Ese año yo no fui persona”.

Ilustração 22 - Caminhão para transporte de passageiros em Cuba



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Mas outros sentidos aparecem na sua narrativa e vêm matizar essa realidade. Os aprendizados e as decorrentes inscrições a partir daquele estágio são um importante referencial na sua formação.

Yo tuve que aprender a base de golpes, porque usted sabe, cuando uno estudia la carrera todo es muy perfecto, todo es muy bonito, pero cuando vas con la realidad, a enfrentarte al alumno, es que te das cuenta

que si lo que tú llevas planificado funciona o no. Ahí es cuando, de verdad, uno aprende (NÁYADE 25/11/2015).

Assim, Náyade estabelece um descompasso entre aprendizados em sala de aula enquanto aluna e aprendizados em sala de aula enquanto professora. A atuação em sala de aula como estagiária-professora permitia-lhe fazer ajustes ao planejamento de aulas, desenvolver maneiras de resolver problemas que nem imaginava poderiam existir. Sem a possibilidade de tutoria, devia arranjar soluções, ser criativa, ir além de tudo o que sabia. E, justamente, além das aulas, buscar soluções, exercer a criatividade própria do estágio, Náyade devia enfrentar outro desafio: fazer o TCC:

Ya te digo, ese 5º año yo llegaba a mi casa, me bañaba, comía y me acostaba. Porque llegaba muerta. Imagínate, era el mismo trayecto para atrás. Entonces en la misma escuela, ahí hacíamos, Estrella y yo, nos preparábamos con la tesis, las cosas, hacíamos los ejercicios... Ya te digo, ese año fue terrible, terrible, terrible. Pero bueno... (NÁYADE 25/11/2015).

A sua fala não deixava de transparentar certa decepção, certo desprazer. Na minha experiência, as narrativas de nós, cubanos e cubanas, sobre os anos mais difíceis do *período especial* expressam, sempre, as muitas dificuldades, obstáculos, incertezas e precariedades desses anos. Porém, o que eu estava a perceber, a intuir quicá, não era relacionado diretamente àquelas penúrias. Um dos meus alertas ao longo do campo era em relação ao risco de “psicologizar” a pesquisa. No entanto, dar voz às minhas “intuições” de psicólogo poderia ser um bom exercício para ajudar na compreensão do que era dito para mim. Para compreender os sentidos que para Náyade tinham aquelas relações que estava a descrever. A minha hipótese era que o desprazer escondia um não-dito ligado à escolha da profissão.

Prestou vestibular para três cursos: medicina, odontologia e professora de inglês. Por muito pouco não entrou no curso de medicina. Era esse o seu maior anseio. Diz que a prova de matemática foi o que impossibilitou ela se formar médica. “Si hubiera sacado tres o cuatro puntos más en matemática, yo no estuviera aquí hoy”. Lamenta que, enquanto ela se formava professora, muitos desistiam do curso de medicina. “Yo recuerdo

que, en el primer año, cuando la gente empezó a dejar medicina, yo decía, ay, Dios mío, ¡qué crueldad! [...] Yo soy consciente que yo hubiera cogido medicina y hubiera dado la talla”. Assim sendo, ser professora não era uma má opção para ela. Apesar disso, parece frustrada por não entrar na medicina, um curso de maior prestígio, cujo percurso tivesse levado ela por outros rumos. Aliás, quiçá pelas mesmas estradas empoeiradas, mas por outros rumos. É como se a dor permanece-se perambulando nela, não muito intensa, mas dor. A maneira de afastá-la, disse: “Bueno, a veces yo digo que lo que sucede conviene. Uno nunca sabe”.

Após se formar professora de inglês Náyade teve de iniciar o serviço social¹¹⁰. Sem aprofundar muito em detalhes, narrou sobre seu primer emprego numa ESBEC, no município de Banes. A escola ficava uns 60 km de Holguín, no povoado de Yaguajay, perto de *Chorro de Maíta*¹¹¹. Após um ano, foi para uma escola de ensino secundário numa área rural do município de Holguín, a três km de distância da cidade. Segundo Náyade, as pessoas eram muito nobres, humildes, e as/os adolescentes, bonzinhos. Muitos gostavam de aprender inglês e aprendiam bem.

A próxima escola onde ensinou estava localizada no centro da cidade: a ESBU José Martí. Desta vez terminaram os dramáticos deslocamentos para trabalhar. Não precisou mais de ônibus nem de caminhões; bastavam os seus pés. Ao longo de sete anos ensinou nesta escola. Os primeiros dois, ensinava inglês. Mas, viria uma pausa, uma longa pausa.

Ante a necessidade de professoras/es generalistas integrais, ela se dispôs a deixar sua zona de conforto para se

¹¹⁰ O serviço social é uma atuação obrigatória para todo profissional recém-formado (excetuando quem serviu no exército), se diferenciando, assim, do uso deste termo no Brasil como sendo um curso e/ou profissão. As possibilidades de escolha do local de atuação dependem do índice de aproveitamento escolar. O princípio é mesmo preencher as vagas ali onde o profissional é mais necessário, além de fazer um treinamento que complete a formação.

¹¹¹ O lugar é conhecido pelos descobrimentos arqueológicos de enterramentos indígenas, tanto anteriores à chegada dos espanhóis como posteriores. O município de Banes é conhecido como *Capital arqueológica de Cuba*, pelo acúmulo de descobertas arqueológicas que informam da vida de nativos na Ilha antes de 1492. Para aprofundamentos, consultar <https://www.ecured.cu/Chorro_de_Ma%C3%ADta>. Acesso em: 19/01/2017.

adentrar numa experiência que era só incerteza. A diferença das outras professoras que atuaram como PGI, Náyade, como professora de inglês, não era obrigada a se tornar PGI. Foi ela que escolheu.

Ahí en la Martí estuve 5 años de PGI. Que me sirvió de mucho. La gente lo tomó con resistencia. Es verdad que no es fácil ser de una asignatura y tener que dar otra [...] es difícil, pero me sirvió cantidad. Ahí me pidieron... algunos profesores de inglés que pudieran dar otras asignaturas... Está bien. Yo no daba inglés, yo daba lo otro: matemática, español, historia... (NÁYADE 25/11/2015).

As outras professoras além de ministrar suas disciplinas, enquanto PGI deviam ministrar todas as outras, Náyade deixou de ministrar inglês e passou também a ministrar as outras. As/os professoras/es especialistas de cada disciplina ajudavam as/os colegas, aliás, os ensinavam. Organizavam encontros para explicar os conteúdos e logo planejavam as aulas. Foi, afirma, uma época de muita cooperação entre todos/as. Todo mundo sabia algo, mas precisava aprender o resto, que era quase tudo. Desta forma, ensinava-se o que sabia e aprendia-se dos outros.

A mudança, digamos, no conteúdo das funções do seu papel, marca aqui uma inflexão na trajetória. Sendo que os relacionamentos mudam, as maneiras de se fazer, os saberes. Criam-se novos sentidos para velhas relações entre colegas. A partilha de saberes deixou de ser uma ação quase exclusiva de colegas que ministravam a mesma disciplina. Assim, as novas práticas informam de novos níveis de diferenciação dessas relações, se reconfigurando, não somente, o espaço, se não também, as trajetórias dos sujeitos neles envolvidos. Estes processos, desde a perspectiva de Elder (1994), ajudam na compreensão dos efeitos das mudanças históricas nas trajetórias. Igualmente, transparecem como as pessoas enriquecem os ditos processos históricos, como os particularizam e os diferenciam.

Náyade ressalta como afetaram ela os novos aprendizados de espanhol, mais do que qualquer outra disciplina das que ministrava.

N: En la Martí yo daba casi todo, matemática (a mí la matemática me guastaba), biología... Entonces, nos preparábamos... Con la profesora de biología se preparaba todo el

mundo, con la de español, y así. Con español, me preparé con Elia..., que de verdad que me sirvió porque aprendí español y me di cuenta que, para enseñar inglés, hay que saber español a profundidad. Fíjate que yo soy otra profesora después que fui 5 años PGI. Una antes y otra después.

A: ¿Cuál es la diferencia?

N: Más preparación, más conocimientos, una visión más amplia de las cosas. Porque ya había aprendido biología, un poquito geografía, un poquito de Química, un poquito de física. Pero ya no para aprenderlo como alumno, porque yo lo había aprendido como alumna. Así no. Aprenderlo para impartirlo. No es lo mismo. Y de historia..., muchas cosas de historia que uno las dio, y como que se les fueron olvidando, y entonces, me sirvieron hasta para la misma asignatura de inglés, después. Y el español..., que yo después conversando con la que era metodóloga de inglés, yo se lo dije, 'si quieren lograr profesores de inglés de calidad tienen que darle español súper bien dado', porque yo aprendí muchas cosas que no tenía el conocimiento ese profundo del español. Porque bueno, lo sabía, como alumna, no como profesora. Y me han servido para la asignatura, de verdad, de verdad (NÁYADE, 25/11/2015).

Contudo, a professora distingue o que é saber como aluno e saber como professora, sendo saberes com objetivos diferenciados. Também valoriza como outros saberes alargam as suas possibilidades, a sua visão, sendo isto positivo para a carreira. A ideia de professoras/es com uma visão mais alargada é analisada por Fariñas e De la Torre (2002), autoras que defendem a necessidade de uma ampla bagagem cultural como suporte para a carreira de professor/a: “[...] la cuestión es plantearse una **visión culturalmente diferente** del maestro y de su formación profesional” (FARIÑAS e DE LA TORRE, 2002, p.287, grifo no original). E esta experiência pode se considerar, a partir da narrativa de Náyade, uma maneira de aperfeiçoamento, onde as/os professoras/es, através das relações que

estabeleciam, transformavam sua realidade e, realizando os seus projetos individuais, avalizados pelo projeto coletivo, transformavam também essa realidade coletiva. Entendo que, além do novo modelo de ensino secundário e as relações criadas alargarem o campo de possibilidades, o alargamento torna-se real para as/os professoras/es sempre que, para elas/eles, esteja no seu espectro de interesses-motivações, segundo sugere Schutz (1979).

A pausa no ensino de inglês foi até 2012, quando iniciou a desmontagem do modelo de ensino secundário baseado nos PGI. Com memórias vívidas, contou sobre as primeiras aulas. A segunda aula foi inspecionada, e o resultado foi relevante para ela. Segundo as suas próprias palavras:

Me la visitó la que era metodóloga municipal en aquel momento. Y algunos de aquellos alumnos nunca habían dado inglés, algunos sabían un poquito, y la clase salió evaluada de BIEN. Para mis adentros la clase era excelente, porque llevar 5 años sin dar inglés, a alumnos que no habían dado inglés o habían dado algunas cositas, y que la clase saliera evaluada de BIEN, y que los alumnos participaran y se evaluaran, y que todo lo que yo había llevado había fluido... 'estoy escapá'¹¹² (NÁYADE 25/11/2015).

Salienta ter experimentado uma maior autoconfiança, assim como ser mais consciente do processo. Só restou continuar ensinando e aprendendo, até ser indicada para ser assessora municipal de oitavo grau, uma posição de prestígio que incrementa seu trabalho. A atuação como assessora é decorrente de seu desempenho como professora de inglês, e não informa só da professora, mas também da escola onde atua.

Na narrativa de Náyade é ressaltada uma formação marcada tanto pela frustração, por não entrar no curso de medicina, quanto pelas condições econômicas daquela época, que impactaram a vida toda do país. Não obstante, soube se aproveitar das diferentes experiências vividas em prol de seu aperfeiçoamento. Reconhece que, em momentos nos que outros

¹¹² “*Estoy escapá*”: esta frase é usada para fazer avaliações positivas, aliás, muito boas, geralmente sobre o desempenho de alguém muito acima da média.

iam embora ou criavam outras formas de resistência, ela mergulhava nas novas formas de relacionamentos e de aperfeiçoamento para dar conta das novas exigências. Assim, suas caminhadas desvendam uma consciência particular tanto de sua atuação quanto dos processos históricos, nos quais cubanas e cubanos estávamos imersos. Essa consciência permite ela se localizar nos processos históricos, avaliá-los, aprender, fazer escolhas, refletir sobre estudo isso.

Ainda, pode-se apontar que esta trajetória desvenda caminhos que têm de ser percorridos pelas/os professoras/es recém-formadas/os. As vagas com prioridade para se preencher não estão, necessariamente, perto de casa. Por lei (CUBA, 2014)¹¹³ toda/o recém-formada/o vai ocupar uma vaga ali onde é mais necessário. No decorrer do tempo pode ir se aproximando ao local de residência. Assim, Náyade teve de atuar em Yaguajay; depois numa escola rural dentro do município de Holguín; finalmente, na escola de ensino secundário José Martí, no centro da cidade. Esse percurso informa de estratégias para garantir a presença de professoras/es em todas as escolas e, desta maneira, a universalidade do sistema de ensino.

¹¹³ Até o momento de entrar a vigorar esta lei, existia uma lei específica que regulamentava o *servicio social*: a lei 1254/73 ou *Ley del Servicio Social* (CUBA, 1973).

6.2. Aposentadoria à vista: percursos de quase 40 anos: Melva e Daysi

6.2.1. *Si no fuera profesora, no sé qué otra cosa podría ser...*
(Melva)

Logo na primeira reunião do Conselho do grau, após a coordenadora em funções apresentar a pauta, Melva pediu a ela que me apresentasse “Y el compañero, ¿quién es y qué hace aquí?” Criteriosa e segura, agia sempre como quem sabe o que faz e diz, com a tranquilidade de quem já viu tudo ao longo de 38 anos atuando como professora. Foi uma das duas professoras muito experientes que entrevistei. Após a desconfiança inicial, atuava sem se importar com minha presença. Depois, pediu para eu ajudar com dois de seus alunos, enquanto psicólogo. Sua entrevista, além do útil para minha pesquisa, foi prazerosa.

Tem recusado múltiplas ofertas de trabalho na secretaria municipal e também na secretaria da província. Valoriza o prestígio da escola, a qualidade do corpo docente, a possibilidade de uma melhor atuação que encontra nesta escola. Orgulha-se da escola onde tem feito carreira nos últimos 29 anos. Assim, sua trajetória percorre quase toda a história da escola Lidia Doce: tempos de muito prestígio; tempos de decadência; tempos nos quais “[...] no estuvimos en alza”.

Melva relaciona os diferentes períodos da escola, de prestígio ou decadência, com a pessoa que comanda a instituição. Até nos tempos em que fiz a minha pesquisa de campo, quando, durante um mês, a escola esteve sem diretor/a, ela assegura que todas/os atuavam como se Abel estivesse ali. Sobre isto, aponta:

Hubo una etapa aquí de decadencia, donde un año fue un director, diez meses otro, tres meses otro, ocho, y esas cosas traen, no sé, desunión. Hubo una época en que estuvo DS de director que yo diría que la escuela tuvo un alza, tuvo un buen prestigio (MELVA, 27/12/2015).

Desta forma inicia a estabelecer nexos entre as ações daquele diretor e a forma em que o espaço foi-se transformando. Aconteceu no *período especial*, e mesmo com todas as dificuldades econômicas, o movimento na escola era notório. Expressando a sua admiração, Melva vai narrando as novas formas de relações criadas, as que segundo Daniels (2011), é um dos níveis onde se objetivam as interpelações entre o institucional-macro (leia-se políticas de estado, leis, regulamentos nacionais) e

as interações-micro, assunto ao que também fica atenta Abu-Lughod (1991).

É significativo para esta interlocutora como aquele homem cuidou do aperfeiçoamento da equipe pedagógica e do aprimoramento do pessoal de serviço. Explicava para as mulheres que tomavam conta de limpeza da escola a necessidade de cuidar as plantas, como deviam ser esses cuidados. Naquelas ações, o diretor da época demonstrava tanto sua paciência quanto a sua pedagogia para chefiar. Aquela espécie de intervenção terminou por alargar o campo de possibilidades para as diferentes atuações na escola. Especificamente para o ensino criou salas especializadas por disciplinas, com ambientes diferenciados. O resultado foi uma aproximação à escola, um afeto que alimentava o orgulho, outra dimensão educativa decorrente daquelas ações:

[...] si era Geografía con mapas, con esferas. En el caso de Biología, con animales conservados, con peceras, acuario, hasta pajaritos en jaulitas. Todo lo que podíamos tener relacionado con la asignatura. Los matemáticos con cosas de Matemática. Los físicos tenían su laboratorio. Y fue una etapa..., yo creo que le cogí tanto amor a la escuela que usted decía, pensaba uno así por dentro, familia o escuela, en una balanza ahí para ver para cual..., porque uno no quería irse de la escuela (MELVA, 27/12/2015).

Desta forma, se levamos em conta as sugestões de Dayrell (2001), transparece a “dimensão do encontro” como uma dessas dimensões educativas que ele identifica como sendo do espaço escolar. O dito encontro tem a ver com o diálogo de experiências diversas, de demandas individuais e expectativas com as novas estratégias postas em práticas por aquele diretor. Um encontro cujas consequências transbordam relacionamentos específicos e até mesmo os limites físicos da escola, pois, nas palavras de Melva, “la escuela tuvo un alza”. Mas, depois desses tempos, chegaram outros nos quais a escola já não era a mesma, “hasta que vino Abel”.

Y Abel, otra vez logró el prestigio de la escuela con su trabajo, con sus métodos, sus exigencias. Era bastante, bastante exigente Abel, pero que eso hizo que todo el mundo quiera tener a sus hijos aquí en esta escuela

(MELVA, 27/12/2015).

Todo esse orgulho e a experiência que ganhou nesta escola são ligados às motivações pela carreira, e se expressam nas suas próprias relações. Uma carreira que nunca quis abandonar, nem nos momentos mais difíceis. Antes de começar a se formar como professora teve uma formação militar numa escola de ensino pré-universitário.

Yo inicié siendo camilita¹¹⁴, las primeras camilitas de Holguín. Y, cuando pude decidirme por una carrera militar, por otro tipo de carrera, me propusieron maestra primaria, y cogí maestra primaria. Me fui para Oscar Lucero¹¹⁵. En Oscar Lucero estuve año y medio. Hice prácticas con niños de tercer grado y otro año lo hice con niños de sexto grado, que me gustó. Trabajar con los niños me gustó siempre (MELVA, 27/12/2015).

Quando formada professora de ensino primário, por seu alto aproveitamento acadêmico, propuseram a ela se formar como professora de ensino secundário. Nesse momento foi que escolheu a Biologia como especialidade para ensinar, devido as suas preferências pela natureza, pelo estudo das plantas, dos animais. Sublinha que para a carreira de professora, além dos conhecimentos, era preciso “paciencia, amor, cariño y dedicación”. Olhando para atrás, acredita que não dá para atuar fazendo outra coisa:

Yo le digo a mis alumnos, no podría ser cocinera porque cocino malamente el poquito que sé cocinar; no sabría cocinar para ganarme la vida con eso. Lavar, la que echo en la lavadora y la lavadora lava, no podría

¹¹⁴ *Camilitas/camilitos*: assim são conhecidos popularmente as/os alunas/os das *Escuelas Militares Camilo Cienfuegos* (EMCC), uma rede de escola de ensino pré-universitário (ensino médio em Brasil). Existe uma em cada província cubana. Seu nome honra ao revolucionário cubano Camilo Cienfuegos (um dos mais importantes chefes da guerrilha comandada por Fidel Castro), e carrega o simbolismo da pessoa íntegra que ele foi, como sendo um modelo para a formação de militares. Estas escolas visam nutrir os Institutos Superiores Militares, onde são formados oficiais (militares de carreira) das *Fuerzas Armadas Revolucionarias* (FAR). O alunado destas escolas pode ingressar, também, em cursos civis, para logo atuar nas FAR.

¹¹⁵ É uma escola profissionalizante, de formação de professoras/es para atuar no ensino primário cubano.

lavar pago. Y, me pongo a pensar en muchas profesiones y, creo que cogí la acertada. No, no me veo en otra profesión (MELVA, 27/12/2015).

Mesmo em momentos nos quais muitos decidiram abandonar a carreira na procura de empregos com melhores salários, ela não desistiu. E muitos colegas diziam para ela ir embora, porque atuar na escola não prestava mais. Por muito que ela tentava se idealizar atuando numa outra área, não conseguia. Ser professora continuava a ser seu projeto profissional. Até porque uma das motivações que a fazem amar seu trabalho é se relacionar cotidianamente com adolescentes. O que para outros é tedioso, fatigante, para Melva é um dos principais sentidos de ser professora.

Depois de 38 anos se relacionando com adolescentes, afirma que as reclamações dos adultos referentes a seu comportamento não têm fundamento. As atitudes das/os adolescentes são normais, afirma. Sempre existiram as/os bem-comportadas/os e as/os que não se comportavam tão bem. As/os motivadas/os pela aprendizagem, e as/os que não se importavam. Não quer dizer que ela deixa cada um fazer o que quiser, porém, se relacionava bem com elas/es e não mudaria de nível de ensino pelas complexidades que acrescentam ao trabalho.

Em relação a sua formação, reconhece que são várias as fontes de aperfeiçoamento. As/os professoras/es no *Pedagógico*, muito experientes, ensinaram ela muito bem em relação aos conteúdos da Biologia. Já as maneiras de ministrar aulas, aliás “buenas clases”, como fazer avaliações, todos esses saberes que conformam uma determinada postura metodológica enquanto professora, nesses aprendizados jogaram um papel importantes as/os *metodólogas/os*¹¹⁶. O esforço pessoal é outra via muito importante, pois o aprimoramento é permanente. Esse esforço, segundo Melva, a faz procurar informação, se atualizar, pedir ajudas quando necessárias, não ficar parada. Assim, aprimorar-se constitui uma atitude fundamental na carreira. É inadmissível se apresentar em sala de aula sem dominar os conteúdos. O conhecimento é uma fonte de prestígio perante o alunado.

No entanto, sustenta que a prática cotidiana é a principal

¹¹⁶ Funcionárias/os da Secretaria municipal ou provincial especialista numa disciplina.

fonte de aperfeiçoamento: “[...] chocando la bola, como décimos”. Segundo disse, é a prática quem mais ensina, quem diz se o planejamento estava certo ou não, se toda essa teoria necessita de ser transformada ou não. Assim, os rumos de sua atuação expressam as múltiplas relações que ela constrói ou, melhor dizendo, tem construído ao longo de sua trajetória, reconhecendo as múltiplas vozes que participam, vozes de vários tempos e múltiplas origens. Através dessas relações, Melva interagiu com planos diferenciados de realidades, expressados em experiências, épocas, políticas, públicos alvos diversos que contribuíram na formação da professora que é nos dias de hoje.

Uma mudança inesperada viveu quando teve de atuar como PGI. Para Melva aquele tempo foi:

[...] difícil, porque llegamos en la semana de agosto, terminamos un curso siendo profesores de una asignatura y cuando nos incorporamos en agosto, nos dijeron de los cambios, las transformaciones, y que íbamos a ser facilitadores. ¡Nunca se me olvida esa palabra! Que íbamos a poner videos, iban a estar todas las clases en casetes, que íbamos a controlar los niños, sentarlos, que sacaran su libreta y le íbamos a poner la clase en el video, de las distintas asignaturas. [...] Hubo que adaptarse, yo misma que soy de Biología. Biología tenía que impartir Matemáticas, Química..., y las Matemáticas, en el caso mío particular... Hay personas que sí, muy consagradas y de mucha inteligencia, no sé, que dominaban las distintas asignaturas que les tocaran, pero en el caso mío...Yo en el Pedagógico pasé tremendo trabajo para graduarme en los tres años que di Matemática porque me era difícil. ¡Fíjate que, si para recibirla no era buena, dígame usted para impartirla! Y entonces fueron momentos difíciles porque no nos prepararon, no teníamos la preparación, porque quizá si me hubieran dado una preparación...Pero fue así: vas a ser facilitador y toma, un video y un casete (MELVA, 27/12/2015).

Buscando alternativas para encarar o desafio, ora buscava ajuda em colegas, ora em alunos que tinham conhecimentos que

ela não possuía. Dedicava mais tempo às Matemáticas. Mais uma vez ressalta o protagonismo das/os professoras/es, a sua agência, mesmo em situações de restrições, para fazer escolhas, planejar, criar estratégias de atuação perante os desafios que lhes são colocados (ELDER, 1994). É através desta agência que se pode afetar a realidade (SCHUTZ, 1979) e os sujeitos podem realizar seus projetos, modificando-os e se transformando a si mesmos (VELHO, 1994).

Melva ainda coloca como outros colegas assumiram outras estratégias para se manter como professoras/es fugindo daquilo que não podiam fazer bem. Assim, dois colegas, professores de Física, abandonaram a especialidade e passaram a ministrar humanidades, até os dias de hoje, em que atuam como professores de História e Cívica. Ela própria, quando teve oportunidade, também migrou para as Humanidades. Desta forma, articulavam formas de resistência, as que, na perspectiva de Ortner (2009), se pode compreender como um dos lados do poder sendo construído culturalmente. Ao mesmo tempo, são formas de produção de sentidos que fazem valer a pena viver determinadas experiências que pareciam não valer a pena:

Yo, cuando me dieron la oportunidad, me fui por humanidades también. Cuando en el primer año vi que en 7º me era tan difícil, me dije 'no, yo no puedo llegar a 9º dando Matemática'. ¿En 9º y preparando alumnos para las pruebas de la vocacional? Oiga, pararse usted delante de un aula, y que usted no sepa resolver un ejercicio, eso es..., da vergüenza. ¡Qué va! me voy para humanidades. Y empecé a dar Historia y Cívica también, y ahí si me defendí, y podía explicar, y podía enseñar, y era yo. Pero dando Matemática no (MELVA, 27/12/2015).

Com o passar do tempo o modelo de ensino secundário foi-se transformando. Quando iniciaram a chamadas dualidades para as/os professoras/es, Melva voltou a ministrar Biologia, e também Geografia. Quando se formou como professora de Biologia a grade curricular não incluía Geografia. Então, foi necessário, mais uma vez, aprender. Mas já estava novamente nos territórios percorridos por mais de 20 anos, ministrando Biologia, que é o que mais gosta, e o que pretende continuar fazendo até se aposentar.

¡Pero, profesora! Porque es lo que me gusta ser. Me gusta enseñar, me gusta. Esta misma (assinala para uma joven professora que estava perto de nos) que empezó ahora nueva: ayudar a prepararla. Y aprender de los demás, porque siempre, todos los días, uno aprende algo, aprende algo nuevo (MELVA, 27/12/2015).

Desta maneira vai assinalando os rumos de seu projeto profissional para os próximos anos, de se manter como professora de Biologia e ser tutora de professoras/es em formação ou recém-formadas/os. A jovem à qual fez referência atuava pela primeira vez como professora, com apenas 20 anos. Melva atuava como sua tutora. Várias vezes observei o seu relacionamento. Melva se preocupava, o tempo todo, com as atividades que a jovem devia de fazer. Pacientemente, explicava os conteúdos. Ajudava a planejar aulas. Sugeria recursos didáticos ou criavam juntas. Com especial dedicação, dava dicas para preencher a papelada e para organizar o tempo de modo a cumprir com todas as obrigações. Me disse que o principal problema dos jovens é a falta de experiência, pelo que necessitam de ajuda.

Atuar como professora oferece muitas oportunidades para educar, porém, existem limites. Nesses limites é que identifica os momentos mais difíceis da carreira, e não quando teve de fugir de ser professora de Matemáticas. Quiçá, porque naquele momento tinha alternativas, possibilidades de escolha. Quando se defronta com estudantes com dificuldades para aprender, aqueles que, ainda com diversas alternativas pedagógicas, continuam a ter os mesmos problemas, e as vezes também problemas de comportamento, e não há mudanças. Ao pesquisar sua família encontra tanto problema lá: econômicos, ou de convivência, ou qualquer que for, mas que não pode fazer nada. Aí é que ela identifica os limites da profissão: “En esas cosas que no están a nuestro alcance, que se na van de las manos. Enseñar Biología está a mi alcance”.

Um diferencial importante é a possibilidade de ministrar aulas para as mesmas turmas ao longo de todo o ensino secundário, desde 7º até 9º. Isso dá a possibilidade de minimizar os limites na atuação, de sua influência ser mais duradoura e os resultados mais estáveis. Segundo Melva, a experiência pedagógica permite a ela dar uma olhada na sala, mesmo que

sejam 45 estudantes, e saber quem está fazendo anotações no caderno, quem está voando para outro lugar, quem veio naquele dia com um problema de casa. A experiência pedagógica se alia ao conhecimento que vai ganhando de cada adolescente, das famílias. E o relacionamento com as/os alunas/os se torna tão profundo que contam, muitas vezes, o que não contam para as mães e os pais.

Um dos anseios das/os professoras/es é não poder apreciar os efeitos de sua atuação nas/os alunas/os. Segundo Fariñas (2004; 2005), isto acontece porque os ritmos de desenvolvimento subjetivo não se identificam com os ritmos do ensino e da escola. As emergências de este desenvolvimento não são previsíveis e seguem as suas próprias regras. Por sua vez, Corral (1999; 2001) ressalta que os efeitos das ações das/os professoras/es surgem a partir do “espacio de relación” que estabelecem com o alunado. Assim, o tempo é considerado uma limitante nas práticas pedagógicas (CORDOVÉS, 2010). Portanto, pode-se melhor compreender a ênfase de Melva em ressaltar o modelo de ensino que lhe permite atuar ao longo de três anos escolares, favorecendo dinâmicas intersubjetivas que garantem melhores resultados.

Desta vez transparece o encontro enquanto dimensão educativa (DAYRELL, 2001) nos relacionamentos entre Melva e as/os alunas/os. Este autor reconhece a grande influência das/os professoras/es a partir de seus discursos e posturas pedagógicas, produzindo normas e escalas de valores que servem de referência ao alunado. Como aponta Melva na sua narrativa:

[...] en 7º empiezas a conocerlos [...] en un año te es difícil, a veces, si tienes tres grupos de 45 estudiantes. Termina el curso y es posible que no hayas conocido a la familia de todos. Pero cuando tú llevas tres años con los mismos niños, y mandas a buscar padres, y conversas con ellos, y conversas con los niños, tienes la ventaja, los modificas también, les modificas la actuación.

En 7º cuando ellos llegan, tú comienzas a enseñarles cómo cuidar los libros de texto, las libretas. Y ya cuando llegan a 8º, a 9º, tú entras al aula y ya no tienes que mandarlos a sacar tu libreta, a sacar tu libro, a sacar su cuaderno, porque ya tú los has enseñado

desde 7º a tu, a tus costumbres, a tus métodos. Y los conoces mejor, a ellos y a toda su familia [...] Yo siempre, de 7º a 9º. Cuando termino 9º los vuelvo a coger de 7º a 9º, siempre los llevo los tres cursos, me facilita el trabajo (MELVA, 27/12/2015).

Para Dayrell (2001), os comportamentos das/os estudantes não são homogêneos. Elas/es têm comportamentos diferenciados em dependência da/do professor. Nessa lógica, as/os diferentes professoras/es, com discursos e posturas pedagógicas diferenciadas, como constatei na escola, poderiam estimular o potencial de metamorfose das/os alunas/os, segundo o raciocínio de Velho (1994). Ainda nesse encontro com seus estudantes, Melva aprofunda nos seus discursos e posturas pedagógicas que moldam esse relacionamento e o comportamento das/os alunas/os com ela:

Yo soy muy exigente, peleona a veces también. Me gusta cuando estoy dando clases que me atiendan, que copien, que traigan mi libro, que traigan mi libreta, que me estén. Ya yo, con esos niños que están en 8º..., ya, ellos saben que yo no puedo dar una clase con alumnos de pie, con alumnos conversando y jugando de mano. Y yo converso mucho con ellos, y según les exijo, también a veces le doy un beso, un abrazo, les doy amor, le doy cariño, les pregunto ¿qué te pasa? Les doy un voto de confianza. ¿Hoy no copiaste, hoy no hiciste esto? Mañana me enseñas. Y converso con ellos. No me gusta estar llevando estudiantes con la Jefa de grado para analizar su conducta. Es solo con el estudiante. Y cuando usted le da un voto de confianza..., a veces, le digo, mira, hoy no copiaste, hoy me hiciste eso, no lo puedes hacer más, yo espero que en la próxima clase tú me lo enseñes hecho, que esto no vuelva a pasar más. Y hay casos en que sí vuelve a suceder, y te vuelvo a conversar, y cuando no se resuelve, recorro a hablar con la mamá, con la familia, voy a su casa [...] A veces tengo una estrategia con ellos: ¿no me copiaste ahora? cuando terminó la clase me quedo 10 min, 15, mira mi plan de clases, les hago

copiar la clase. Entonces quizás, eso los ha obligado a que en los 45 minutos que estoy allí tengan que copiar, porque si no lo hacen, yo voy a buscar la vía para que tú lo hagas. Y cuando ellos ven que todo el mundo se va a las 12 y te tienes que quedar a eso..., eso puede que tú lo hagas un día, una vez o dos veces, pero tres no lo vas a hacer (MELVA, 27/12/2015).

Afinal, se sente confiante com as suas estratégias pedagógicas, sobretudo por conta dos resultados de suas/seus estudantes nas provas, porque são considerados das melhores turmas. Orgulha-se ao me informar que, na turma 5, onde atua como *profesora guía*, 33 dos 45 estudantes ganharam a nota máxima (100 pontos), sem erros de ortografia. Na turma 3, foram 16 estudantes que obtiveram essa nota. Na turma 1, os resultados eram mais discretos, porque não era sua turma no ano anterior. Tenta não classificar as/os alunas/os. Quando a nota é 70, ela lhes disse que têm de se esforçar porque podem obter uma nota melhor, que depende do esforço que façam, porque sempre podem mais um pouco.

Portanto, ser professora não é, simplesmente, ministrar aulas. São necessárias articulações diversas para realizar essa prática. Uma prática complexa, multitarefa. Assim, o tempo se torna uma dimensão relevante. Para efetivar todas as atividades que tem de desenvolver, Melva considera se deve agir sob uma rigorosa planificação e dedicação, porque as tarefas são muitas. Disse que qualquer professor/a deve conhecer quais são “las balas que matan”. Ela sugere para as/os colegas identificá-las e estabelecer hierarquias. Contou para mim algumas das estratégias para finalizar cada ano com uma boa avaliação, porque diz não ser suficiente a presença diária na escola, chegar na hora, ministrar as aulas com boa qualidade e ter a papelada atualizada. Quando conhecidas “las balas que matan”, já se conhece onde tem de sobressair:

[...] monta un círculo de interés, pero que vaya a nivel municipal y sea relevante, que esa es una bala que mata [...] En el festival de la clase, coge a una monitora ahí, a una muchachita y prepárala bien, que presente una clase a nivel municipal [...] En el Simposio Martiano, prepara dos alumnos para el

Simposio Martiano. Esas balas matan, y ahí, tiene usted que sobresalir. A veces se es injusto, por parte de las personas que te evalúan, porque pienso que lo fundamental son otras cosas, aparte de que usted venga todos los días y cumpla, que de clases de calidad, que tenga disciplina en sus grupos, que sus niños lo respeten, que usted tenga resultados en su trabajo, sin tener que ir al cosmos (MELVA, 27/12/2015).

Desta forma, o planejamento é fundamental para manejar o tempo, para aproveitá-lo. Para isso, Melva tem prioridades cada dia, em relação ao que é planejado. Quando participa numa atividade, tenta fazer tudo o que é referente a ela: atas, relatórios, planejamentos, preenchimento de documentos. Se adiasse algo para outro dia, teria que deixar de fazer o que tem planejado para esse outro dia.

Si aplicaste una prueba, bueno, a calificar las evaluaciones y pasar las notas al registro, porque si no se te acumula. Entonces tú ves a la gente quejándose, hay que tengo esto que hacer, y esto, y esto..., y es que son muchas cosas, y no hallas con cual cumplir, y cuando tu analizas todas son importantes. Cuando tengo muchas, trato de darle un orden de prioridad, bueno, ¿qué es lo primero? E ir cumpliendo por ese orden de prioridad. Porque a veces, no siempre, a veces tienes una planificación y llegas aquí y te dicen otra cosa. Y ya, tienes que cambiar todo lo que tú pensabas que ibas a hacer. Inclusive, yo trato de que cuando entro por ahí, olvidarme del hogar, pero cuando salgo, olvidarme de, si tengo que calificar una pregunta escrita y lo puedo hacer aquí, ¿por qué me lo tengo que llevar para mi casa? Yo digo, mi casa para atender a la familia, y la escuela, la escuela. Aquí rara vez usted me verá sentada ahí conversando con un compañero, el tiempo que yo estoy aquí me verá en el Departamento o en el aula, y ha, haciendo lo que tengo que hacer aquí, de modo que cuando yo me vaya sé que tengo las cosas

hechas y que allá me voy a dedicar a lo que tengo que atender (MELVA, 27/12/2015).

A trajetória de Melva vem desvendar como os saberes obtidos na academia constituem um ponto de partida para a atuação como professora, sendo necessário dominar e modificar o mundo da vida cotidiana (SCHUTZ, 1979) para realizar os projetos individuais e os coletivos nos quais se tem envolvido ao longo de 38 anos. Do mesmo modo, concretizar as políticas educativas não é somente fazer o que está escrito, encenar um projeto coletivo já dado. O aprendizado a partir da experiência, o dominar as artes e as artimanhas subsidiam a prática de uma profissão que exige, para Melva, olhares diferenciados para as/os alunas/os; conhecer onde deve sobressair; saber como agir para se resistir ou transformar. Porém, qualquer que for a estratégia, qualquer que for o desafio, agir para continuar a realizar seu projeto de ser professora.

6.2.2. *Quisiera tener un compañero de matemáticas.* (Daysi)

Na sua trajetória, tem atuado em ensino técnico quando ainda existiam salas de aulas diferenciadas para homens e para mulheres e os seus alunos tinham quase a mesma idade dela. A seguir, teve a sua primeira experiência em ensino secundário, no município *Báguanos*, e três anos depois iniciou numa escola para alunos com problemas de comportamento, em *Holguín*. Mais três anos e voltou para o ensino secundário até os dias de hoje. No início se recusou de se formar como instrumentista industrial em Havana. Começou a atuar como professora e logo iniciou a sua formação.

Desde os primórdios até o ano 2002 ministrou aulas de espanhol e literatura. Nesse momento teve de atuar como PGI, ministrando todas as disciplinas. Foram quase dez anos. Desde 2011 está na *Lidia Doce*, escola que aprendeu a amar, segundo conta, e aonde pensa se aposentar. Quase com 40 anos de atuação como professora, hoje é um referencial para outros/as. É uma autoridade na escola e para além dela. Sendo uma das sete professoras negras da *Lidia Doce*, a cor de sua pele não apareceu na sua narrativa. Também não observei, no tempo que permaneci junto com minhas/meus interlocutoras/es na sala, qualquer manifestação em relação a isso. Foi a interlocutora que mais falou para mim na entrevista. Quando desliguei o gravador, senti que estava me levando uma vida muito rica em palavras.

A opção de atuar como professora chegou após ela se recusar de viajar para Havana, pois o curso no qual classificou quando concluiu o ensino médio só era oferecido na capital do país. Estudar *Intrumentista y control de la calidad* a teria levado pelos caminhos das indústrias. Começou a atuar como professora numa escola politécnica sem aprimoramento nenhum. Já atuando, recebeu a proposta de iniciar um curso profissionalizante no então *Instituto de Perfeccionamiento de la Educación* (IPE). Depois entrou num curso superior no *Instituto Superior Pedagógico de Holguín* (ISPH). Ressalta, na sua narrativa, os períodos de formação:

[...] comencé en el IPE. Estudamos ahí 4 años y después pasamos al Pedagógico. Cuando aquello había una preparación muy buena en el IPE, teníamos muy buenos profesores. Un profesor que se llama Mauri, que todavía lo recuerdo porque es uno de los

talentos de la Provincia Holguín. Él vivía en Báguanos y yo era del municipio Báguanos, nos preparó muy bien. Y pasé al Pedagógico con muy buenos profesores. Yo tuve la suerte de tener muy buenos profesores en esa etapa en el Pedagógico (DAYSI, 29/12/2015).

Assim, a sua formação como professora foi paralela a sua atuação em sala de aulas, num instituto politécnico. Na época (anos de 1970), as salas de aula se organizavam por especialidade e por sexo. Isto devido a que algumas especialidades eram direcionadas para mulheres e outras para homens. Ela sempre atuou em sala para homens, quase da mesma idade que ela. “Al principio, tú sabes que uno no tiene esa maestría y tenía problemas en los grupos, y los muchachos mismos me ayudaron”. Tinha de encarar os problemas de comportamento dos alunos, mesmo como o descompasso que muitos alunos arrastavam em relação à aprendizagem. Porém, o comportamento era mais difícil de encarar, porque para ensinar ela estava se aprimorando, com professores muito bons.

Sublinha que sua formação resultava de grande importância para ensinar espanhol. É uma atividade que requer uma formação de qualidade. Lembra de um professor que se deslocava até a escola onde atuava para realizar inspeções. Porque os primeiros seis meses funcionavam como um contrato de experiência, ficando as/os professoras/es sob vistoria. No caso de receberem uma avaliação negativa, não podiam continuar: “Si no dabas pie com bola, te sacaban”. Além de professoras/es que supervisavam, o diretor da escola:

[...] me llevaba muy recio, me llevaba recio, pero era pa enseñarme. Me visitaban las clases y me decía que mi clase era regular, y yo sufría porque yo me preparaba muchísimo y mis clases siempre eran regular. Yo decía, yo soy regular pero no me botan [...] Y no eran regulares, lo que me decían que eran regulares para que yo siguiera esforzándome (DAYSI, 29/12/2015).

Assim foram quatro anos, até se formar no IPE. A seguir, iniciou a licenciatura em Espanhol, no *Padagógico* (ISP). Não ingressou no curso diurno. Sua formação superior como professora de Espanhol foi através do curso para trabalhadoras/es, aos finais de semana. Estes cursos iniciaram em

Cuba em 1972 (SANTOS GUTIÉRREZ e LÓPEZ SEGRERA, 2008; GUERRA e MALDONADO, 2009), sob o intuito de democratizar o acesso ao ensino superior e permitir o ingresso massivo de trabalhadoras/es. Para Daysi, estes cursos não tinham a mesma qualidade que os cursos diurnos. Se compara com sua irmã: “[...] mi hermana era del curso regular y se iba por encima de mí”. Não obstante, reconhece que a equipe pedagógica era de qualidade e que esse período de formação na universidade, junto com seu esforço pessoal, ajudou para seu aprimoramento profissional.

Foi aquele um tempo de deslocamentos, de empenho pessoal. Várias mudanças aconteceram na sua vida: iniciou o curso de licenciatura, em Holguín; voltou a morar no povoado de Tacajó, no município de Báguanos; iniciou a atuar numa nova escola no povoado de Báguanos e nasceu sua filha. Assim, de segunda a sexta viajava para Báguanos para ensinar espanhol. Aos sábados, quinzenalmente, se deslocava para Holguín, para as aulas da faculdade.

Báguanos é um município localizado no centro geográfico da província de Holguín. De tradição açucareira, até 2002 duas indústrias funcionavam nesse território. Uma no povoado de Báguanos, localizado a 38 km da capital provincial, e outra em Tacajó, a 51 km. Com o redimensionamento da indústria açucareira em Cuba, somente a localizada em Tacajó continuou em funcionamento. O território que ocupa o município é reconhecido como um dos locais que tiveram importantes assentamentos de índios antes da Ilha ser colonizada pelos espanhóis¹¹⁷. No decorrer do tempo vários assentamentos de imigrantes da Espanha foram se espalhando pela zona.

Se pensa que esses imigrantes levaram consigo a *ataxia espino-cerebelosa tipo 2* (SCA2), uma doença neurodegenerativa autossômica dominante, com 50% de probabilidades de ser herdada pela descendência. Hoje, segundo dados do *Centro para la Investigación y Rehabilitación de las Ataxias Hereditarias* (CIRAH), o município de Báguanos detém as mais altas taxas de prevalência da SCA2 do país, com 141 por 100 mil habitantes (VELÁZQUEZ PÉREZ *et al.*, 2011).

Atingido o município pela universalização do ensino

¹¹⁷ Para aprofundar, vide: <<https://www.ecured.cu/B%C3%A1guanos>>. Acesso em: 14/09/2016.

secundário cubano, na nova ESBU de Báguanos, na virada de 1970 para 1980, se sentia como uma novata. A equipe pedagógica, disse Daysi, era muito qualificada, o qual representou um desafio para ela, pois sentia a obrigação de se aprimorar profissionalmente, para não ser qualquer uma dentro daquele coletivo. Assim, as motivações que davam substância a sua formação se fortaleciam, constituindo um sentido importante ao longo de sua trajetória.

A posição de novata na qual se colocava não era, de maneira nenhuma, um obstáculo. Ao contrário, fazia com que ela percebesse sua pertença a aquele coletivo como uma oportunidade, da qual se usava em prol de sua formação. A atuação naquela escola servia aos fins, também, de praticar toda aquela teoria que, paralelamente, aprendia no *Pedagógico*, porque “[...] en la universidad tienes mucha teoría, pero la práctica es la que te da el criterio de la verdad”. Ali aprendeu, disse, coisas que não eram para serem praticadas, mas serviam para seu aprimoramento cultural. Seu ponto de partida como professora foi o nada, por isso muita coisa aprendeu lá, na faculdade. Mais uma vez ressalta a qualidade das/os professoras/es:

[...] muchas cosas que yo no conocía, porque te digo que empecé así de la nada, las aprendí en el Pedagógico, con muy buenos profesores. Pero sí, es importante tener buenos profesores, porque si tú no tienes buenos profesores, no tienes esa preparación que tienes que tener [...] y en las clases prácticas, que teníamos que estar bien preparados, teníamos profesores que tu tenías que venir preparado y tenías que allí demostrarles a ellos lo que tu sabías (DAYSI, 29/12/2015).

Nas suas diferentes experiências, ora nos cursos para se formar professora, ora nas equipes nas quais tem atuado, os outros se apresentam como desafios para sua formação, reconhecendo, com humildade, quanta coisa errada fazia e aprendeu fazer melhor a partir dos aprendizados decorrentes dessas relações. A ênfase que coloca nas/os professoras/es, aliás na sua retidão, a relaciona com a qualidade da formação. O aprimoramento do alunado como sendo puxado por essa retidão, que significa, neste caso, demanda por um melhor desempenho. Na fala compara a sua formação com a de outras épocas,

valorizando a sua própria formação e reiterando que não foi tão boa como a de quem fez o curso diurno:

Ahora yo creo que también están haciendo algo parecido porque yo veo los, las compañeritas que estudian en el Pedagógico, que vienen y se van preparando con los contenidos que están dando aquí en la secundaria, y allá los preparan y tienen que demostrarles a los profesores, porque ellos nos piden ayuda en ocasiones y es casi una preparación. Me parece que ahora están retomando, empezando a retomar (sorri) la preparación que teníamos antes. Porque hace unos cursos atrás en el Pedagógico, los alumnos que por ejemplo venían aquí para nosotros asesorarlos, yo no les veía esa preparación, creo que era muy rápido, muy violenta para entrar a un aula, parecida a la etapa mía, pero que nosotros lo cubríamos con una preparación mucho más profunda. Y no yo, los del curso regular, salían con una preparación bella (DAYSI, 29/12/2015).

Após três anos atuando na escola de Báguanos, Daysi solicitou ser transferida para Holguín, porque o marido dela morava naquela cidade. Naqueles tempos a transferência não era imediata. Ela foi engrossar uma lista de pessoas que solicitavam ser transferidas. Não tinha a possibilidade de escolha. Assim, foi destinada a lecionar numa escola que a desafiou de outra maneira. Recém-formada como licenciada em Espanhol, no novo coletivo era uma das três pessoas que tinham curso superior concluído. Os sentidos daquela experiência, revista depois de tantos anos, desabrocham na sua narrativa:

[...] tuve que coger una plaza que yo creo que me dio el toque a mí de mi preparación, que fue en la escuela de conducta [...] Cuando yo llegué allí, mi preparación se iba por encima (sorri) de los profesores que estaban allí, porque los profesores que estaban allí, casi todos los que estaban allí eran los castigados, por cualquier cosa que hacían los mandaban, porque nadie quería trabajar con niños de..., con niños con problemas de conducta. No es como ahora que la gente se especializa, y allí los compañeros realmente..., yo llegué como

profesora y hasta a mi jefe (sorri) yo le tenía que decir, 'no eso no se hace así', ayudarlos porque estaban muy mal preparados, muy mal preparados (DAYSI, 29/12/2015).

Desta vez, Daysi se tornou a professora que assessora, que ensina, que contribui no aprimoramento das/os colegas na *Escuela de Conducta*¹¹⁸. Nomeadas oficialmente *Escuelas de Formación Integral* (EFI), essas escolas têm uma dupla subordinação: ao MINED e ao *Ministerio del Interior* (MININT). Classificadas em três categorias a partir do transtorno de comportamento, podem ter uma maior subordinação ao MINED ou ao MININT. A concepção destas instituições:

[...] es pedagógica e integral y que lo dirigen los Ministerios de Educación y del Interior de forma conjunta. Por tanto, los menores que cometan hechos que la Ley tipifica como delitos no son juzgados por los tribunales de justicia, sino atendidos por órganos e instituciones especializadas. Su concepción es de despenalización (MINED, s/d-b).

A classificação das escolas é estabelecida por lei, a qual exclui aos menores de 16 anos do ordenamento jurídico-penal cubano:

[...] concibió toda una estrategia pedagógica, sociológica y jurídica actualizada y especializada, dirigida por los ministerios de Educación y del Interior, que se reparten la competencia de acuerdo a la categoría en que se encuentran los menores (ARMAS FONTICOPA, 2009).

Seguindo estes preceitos, as escolas podem ser:

Primera categoría: menores que presentan indisciplinas graves o trastornos permanentes de la conducta que dificultan, dada la complejidad del desajuste, su aprendizaje en las escuelas del Sistema Nacional de Educación.

Segunda categoría: Menores que presentan conductas disociales o manifestaciones antisociales que no lleguen a constituir índice significativos de desviación

¹¹⁸ Também conhecidas como *Escuela de menores*.

y peligrosidad social o que incurren en hechos antisociales que no muestren gran peligrosidad social en la conducta, tales como determinados daños intencionales o por imprudencia, algunas apropiaciones de objetos; maltratos de obra o lesiones que no tengan mayor entidad y escándalo público, entre otras conductas poco peligrosas, de acuerdo con el alcance de sus consecuencias.

Tercera categoría: Menores que incurren en hechos antisociales de elevada peligrosidad social, incluidos los que participen en hechos que la ley tipifica como delitos, los reincidentes en tal sentido, los que mantengan conductas antisociales que evidencien índices significativos de desviación y peligrosidad social, y los que manifiesten tales conductas (DÍAZ RODRÍGUEZ, s/d, p. 3).

Daysi iniciou a atuar no novo cenário, quando esta lei começava a vigorar. O perfil das/os estudantes descrito por ela correspondia aos que são enviadas/os as instituições da terceira categoria. Recebia estudantes de ensino primário e secundário. Ali conheceu alunas/os com histórico de crimes graves e também alguns não alfabetizados. Dois foram os desafios fundamentais que encarou: se aprontar para assessorar a colegas no seu aperfeiçoamento e aprender, junto à equipe de psicólogas/os, psiquiatras, psicopedagogas/os e especialistas do MININT como participar na educação daquelas/es alunas/es, os procedimentos de segurança a seguir e outras particularidades da escola.

A dificuldade maior com as/os colegas era pelo desinteresse em aperfeiçoar sua formação. Como a maioria deles cumpriam punições administrativas, era mais difícil o trabalho pedagógico. Já em relação ao alunado, desvenda as complexidades da atuação. O grau de diferenciação, de individualização nas estratégias pedagógicas era necessário, incluindo as maneiras de garantir uma atuação em segurança.

Nos enseñaban mucha psicología, porque trabajábamos directamente, con psicólogos del MININT, que teníamos que estudiarnos muy bien, muy bien los expedientes de cada niño para poderlos tratar, porque cada niño

era un mundo, saber por qué estaba el niño allí, cómo tratar a ese niño, nos enseñaron los especialistas. Además de eso, convivir con personas que son distintas a ti, que es muy difícil. Yo trabajaba secundaria, nunca trabajé primaria, trabajaba secundaria, pero ayudaba en la primaria y enseñaba a leer y a escribir a esos niños que no sabían. Pero ellos no tenían interés por el estudio, y tu tenías que lograr que ellos se interesaran y era el mismo programa que daba la secundaria, que no era un programa especial, en secundaria era el mismo programa.

[...] allí había que tener una psicología muy grande con los niños, un trato..., porque esos niños se alteraban de cualquier cosa, hacían cosas indebidas a toda hora. Tenías que trabajar directamente con un oficial del MININT cerca porque te podían, a veces, hasta agredir (DAYSI, 29/12/2015).

Neste cenário, a atuação não era limitada a ministrar aulas. As tensões incluíam impedir as fugas, as autoagressões e as agressões aos outros. Mesmo com regime fechado, eram realizadas muitas atividades esportivas e de lazer que exigiam trabalhar à noite. Era uma escola que tinha todos os recursos para tentar atingir os objetivos da instituição. Criava-se, ali, um ambiente ideal, no sentido da satisfação das necessidades materiais, de acesso a uma educação com os mesmos padrões das escolas 'normais', de acesso à saúde, à cultura. Porém, a escola não era para sempre e, a maioria das vezes, as/os alunas/os voltavam aos ambientes dos quais tinham saído. Daysi, igual Melva, aponta limites para sua atuação, ressaltando a necessidade de ações mais integrais, de mais amplo alcance, que veiculem não só a transformação de pessoas, mas também de contextos e de oportunidades:

Bueno, se lograba, se lograba bastante en la escuela, ¿dónde estaba el problema? Cuando llegaban al mismo medio, cuando esos niños volvían al mismo medio donde estaban. Tú no podías cambiarle su mamá, su papá y su vida, y casi todos eran hijos de personas que tenían problemas..., que tú de mirar al niño sabías que venía de otro mundo, de otro medio.

Algunos, cuando terminaban la escuela no se querían ir para su casa, porque allí tenían todo. Para reeducar hay que tener al niño en un medio conforme a todo, y ellos tenían todo lo que un niño necesita para ser feliz allí en la escuela, excepto la familia, y cuando ellos terminaban no se querían ir, algunos, querían quedarse, lloraban algunos niños para no volver a su medio (DAYSI, 29/12/2015).

Após três anos de aprendizados que nunca imaginou, de uma atuação que veio a alargar suas possibilidades, que a levou a encarar um mundo que nem sabia que existia, Daysi foi para a ESBU onde passou a maior parte de sua carreira: a escola Juan José Fernet Piña. Localizada na cima de um morro, sua arquitetura moderna informa de um prédio construído ao redor dos anos de 1950, aos fins de criar o *Colegio Marista*. Assim, se diferencia de todas as outras escolas de ensino secundário, pois quase todas reproduzem um mesmo modelo construtivo. E novos desafios se apresentaram a Daysi, novamente ligados a equipe pedagógica.

Na época o professorado se organizava por *cátedras*¹¹⁹. Nos conselhos de classe¹²⁰ da *cátedra*, o chefe explicava, na tela, os conteúdos planejados para cada semana, como se as/os professoras/es fossem alunas/os. A seguir ajudava a cada um/a no planejamento individual das aulas. Esse o modelo ressaltado por Daysi, o mesmo que se mantém vigente até hoje para o *trabajo metodológico* (MINED, 2014b).

Daysi sublinha os aprendizados da época. Estes não se limitavam aos conhecimentos sobre Espanhol. Ele demonstrava, com o trabalho individualizado, como devia se fazer com as/os alunas/os com dificuldades na aprendizagem. Dizia o chefe que essas/es estudantes não aprenderiam na sala com aulas ministradas homogeneamente para uma turma. Necessitava é de reforço individualizado, de explicações para ele sozinho, de um ritmo diferente. Um modelo que ela reproduz até os dias de hoje. Várias vezes, na sala de professoras/es, ouvi quando marcava encontros com estudantes fora da escola, justamente com estudantes que eram assinalados com dificuldades para aprender.

¹¹⁹ O termo, em espanhol, em uma de suas acepções, faz referência ao local onde se domina uma ciência ou arte. Assim, cada disciplina conformava uma *cátedra*.

¹²⁰ Nas *cátedras* eram dedicados ao aprimoramento metodológico.

Esos niños con mayor dificultad tienes que cogerlo tú solo y empezar con ellos, a veces desde el principio, para que el niño logre..., a no ser un niño que tenga problemas muy graves en el aprendizaje, los niños aprenden, algo aprenden. Y eso me lo enseñó esa escuela. De esa escuela tengo momentos muy gratos (DAYSI, 29/12/2015).

La Fornet, como conhecida popularmente a escola, como a Lidia Doce, teve seus momentos de prestígio e de desprestígio. Justamente, Daysi chegou numa época em que o diretor tinha comandado as ações para que a escola fosse de prestígio:

[...] que hoy no es lo mismo, hoy allí eso es distinto, pero en aquellos tiempos ¡era una escuela! Bueno, decían ellos que cuando ellos empezaron en esa escuela, que yo no estaba, pero me contaban ellos, que era una escuela, que estaba en la loma, y aquello era un desastre. Pero cuando llegó ese director, y empezaron a nutrir la escuela de un claustro bueno, la escuela cambió que llegó a tener ya un prestigio, que llegó a ser de las mejores escuelas (DAYSI, 29/12/2015).

As experiências profissionais continuaram a se diversificar. Pela primeira vez, participou das *escuelas al campo*, um período do ano escolar (entre 30 e 45 dias), que a escola se desloca para acampamentos localizados em regiões agrícolas. A ideia, surgida em 1966, visava verificar se trabalhos agrícolas favoreciam ou não o aprendizado dos conteúdos escolares. Igualmente, se vinculava o alunado com labores produtivos de importância para o país¹²¹. As escolas de Holguín têm participado por muitos anos na safra de café nas regiões de montanha da província.

Nas *escuelas al campo*, para Daysi, aparecia a possibilidade de se relacionar de uma outra forma com o alunado. Todo mundo convivia no mesmo acampamento, às vezes sem energia elétrica, dormindo em rede ou em beliches, no meio do mato, longe das famílias, sem o conforto da casa. As/os estudantes e a equipe pedagógica também aprendiam como fazer a colheita de café ou como plantar. Mas a equipe tinha de cuidar das/os alunas/os. Se

¹²¹ Para aprofundamentos, se pode consultar: <http://educaciones.cubaeduca.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=136&Itemid=4>. Acesso em: 05/01/2017.

ficassem doentes, procurar o atendimento médico mais próximo. Mais de uma vez Daysi teve que sair à noite com um/a doente.

Naquela escola Daysi aprendeu a amar a José Martí, graças a um professor que estimulou ela para investigar sobre o revolucionário cubano:

[...] en esos tiempos yo hice muchísimas investigaciones, participaba en eventos, me encantaba. Tenía un compañero que era..., sabía mucho de Martí, y cuando vio que yo..., que me gustaba, que a mí me gustaba investigar, se propuso hacer de mí una martiana. Ahora tú me ves siempre en los eventos, es porque él me enseñaba, y yo preparaba a mis alumnos. ¡Siempre tenía premios! Todos los años, desde que comencé, yo participaba en los eventos martianos, en los eventos juvenil martianos, porque él me enseñó a amar a Martí (DAYSI, 29/12/2015).

Da época, ela recebe ainda muitas satisfações, porque encontra seus antigos/os alunas/os em qualquer lugar da cidade, em diversas profissões. No tempo que fiz a pesquisa de campo Daysi foi diagnosticada com uma *Diabetes Mellitus*. Sempre que voltava de uma consulta médica, ao chegar na escola comentava que tinha encontrado uma aluna que atuava como médica ou um aluno que encontrou em algum outro lugar. Segundo afirma, é muita alegria ver essas pessoas formadas, ver os resultados de seu trabalho nessas pessoas.

Atuando na *Fornet* chegou a era PGI. E da noite para o dia estava sozinha numa sala de aulas ministrando todas as disciplinas. Para este novo desafio ninguém estava pronto. Ninguém sabia como ser PGI. Também para Daysi Matemáticas era a disciplina mais difícil. No início, foi informada que a sua função era fazer com que as/os alunas/os assistissem as aulas na televisão. Eles aprenderiam tudo através da TV. Mas a televisão não dava conta, e finalizava ministrando as aulas. Algumas cenas foram, segundo conta, vergonhosas:

Yo llegué a estar solita, solita en un aula con 40 niños, dando, dando no, intentando dar todas las asignaturas, eso es intentar. A veces me olvidaba de la mía, como era la que más conocía. Y una madre me llegó a decir un día,

Daysi, tus niños están preparados teóricamente en Geografía, pero, a la hora de un mapa están muy mal, en la práctica están muy mal. Y yo les decía, pero que más tú quieres si yo no soy profesora de Geografía, yo no soy especialista, no puedo estar para esa misión. Pero intentaba hacerlo. Por lo menos la teoría yo se la daba, pero la práctica realmente los muchachos tenían dificultades (DAYSI, 29/12/2015).

Os esforços maiores eram em Matemáticas. As cenas que poderia contar, disse que seriam tantas que poderíamos ficar dias falando. Com a primeira turma, a primeira coisa a sugerir foi que os pais e as mães contratassem *repasadoras*¹²². Assim assegurava algum ensinamento melhor do que ela podia oferecer. A outra foi, quando uma *repasadora* lhe comunicou que um dos alunos era muito talentoso, pedir para o estudante ensinar ela a resolver os problemas que não compreendia, ou mesmo buscar a aprovação dele enquanto ministrava as aulas de Matemáticas. Foi uma das formas que encontrou para tentar aprender matemáticas.

Tenía un alumno, que ahora está en la Universidad ya terminando su carrera, que era brillante. Con ese niño yo me preparaba, para repasar a los demás y para dar las clases. Y él me decía, profe, la clase estaba bien, pero la clase es una mezcla de Español con Matemáticas. Porque yo no era..., no tenía ninguna preparación y mi asignatura era Español. Porque los términos matemáticos yo los desconocía. Y ese mismo niño me repasaba a los demás niños del aula, para prepararlos en Matemática (DAYSI, 29/12/2015).

É provável que outras/os professoras/es também estimulassem a prática das/os *repasadoras/es*. Antes dos PGI, estas/es professoras/es particulares apenas apareciam no cenário cubano. O ano 2001 poderia ser considerado com um divisor de águas que marcou o crescimento desta prática. Desde as famílias

¹²² São nomeadas/os de *repasador/a* professores/es aposentados que dão reforços. Na prática são professoras/es particulares. Sua proliferação começou junto com as/os PGI, devido à desconfiança, da sociedade toda, daquelas/es professoras/es.

também se procuravam e se assumiam como estratégia para compensar as cada vez mais comuns deficiências do ensino secundário. Uma prática ilegal que ninguém escondia. A força que ganhou fez com que no ano 2010, numa mudança na política oficial em relação ao trabalho privado, junto com outras 177 práticas que vinham se realizando ilegalmente, fosse regulamentada a atividade de *repasador/a*. Excluíram-se professores em ativo (MTSS, 2010). A legalização desta prática, além de ser um tácito reconhecimento do declive da qualidade do ensino, informa como na produção de políticas públicas podem estar envolvidas diversas influências sociais, como aponta Wedel *et al.* (2005). Aliás, antes de ser uma forma legal-racional de se fazer, já era uma prática generalizada.

Junto com a prática como PGI vieram provas para avaliar o método, de Espanhol, de Matemáticas, de História. As provas de Matemáticas ela não sabia resolvê-las. Suas/seus alunas/os tinham que ir embora para casa sem saber se a resposta delas/es era correta. E nas aulas, tinha uma aluna que resolvia os problemas de forma diferente a como ela ensinava, e às vezes tinha na tela problemas resolvidos de várias maneiras, e ela tinha que sair à procura de um especialista para saber a forma correta. Quando o professor chegava dizia que todas as formas estavam corretas. Assim foi encarando Daysi a estratégia do país para o ensino secundário, implementada em 2001 em Cuba. Quando suas aulas de Matemáticas eras inspecionadas, ela passava mal, porque achava que estava numa encenação, e ainda, para assegurar, pedia para algum aluno, caso encontrasse algum erro na tela, dizer para ela corrigir.

Apesar destas experiências, para Daysi foi um período de muito aprendizado:

Bueno, aprendí muchísimo. Aprendí para mi preparación cultural muchísimo, porque tuve que aprender de todas las asignaturas algo, y cosas que yo no conocía. Yo me acuerdo que yo Geografía..., mi esposo se ponía por las noches con los mapas a enseñarme para yo poderles enseñar a los niños. Él sabía porque él había viajado, tenía conocimientos, tenía más habilidad que yo en la parte de ubicación en el mapa, y por las noches él se ponía, todo lo que yo tenía que trabajar en Geografía, a enseñarme. En Biología, aprendí muchísimas

cosas que yo no sabía, porque estuve, ya te dije, un tiempo, solita. La Historia me encantó, la Historia tiene bastante relación con mi especialidad por los marcos históricos, pero bueno, hasta ahí yo estaba preparada, pero tuve que aprender muchísimo de Historia, yo hoy en día me atrevo a dar Historia como un profesor de Historia. Que me era más fácil para mí. Y aprendí algo de Matemática, que tú sabes que uno sale, se gradúa, pero tiene baches, y nunca me gustaron las Matemáticas, y te dije que no era buena en Matemática. No todo el mundo tiene la facilidad de ser bueno en Matemática, en Matemática no era buena y tuve que aprender Matemática (DAYSI, 29/12/2015).

Ao finalizar o terceiro ano atuando como PGI teve de pedir transferência para uma escola que ficasse mais perto de sua casa devido à hipertensão que iniciou a sofrer. Quando começou na ESBU Enrique José Varona ¹²³ (*el Varona*), pediu ao diretor para não ensinar sozinha numa turma e, se possível, junto a um/a professor/a de Matemáticas. Necessitava ser dispensada do peso que significava ministrar aulas de Matemática. Foi o início de uma parceria com a professora Elda (formada como especialista em Matemáticas) que durou até que finalmente voltaram a ministrar aulas por especialidade. A atuação se tornou mais leve e, juntas, conseguiram ter a melhor turma da escola. Elda ministrava as ciências e Daysi as humanidades. Além do aprimoramento cultural, segundo Daysi, puderam ajudar “en ese momento al proceso histórico que tenía la educación cubana, porque era difícil, no había maestros, no había maestros y tuvimos que dar un paso al frente”.

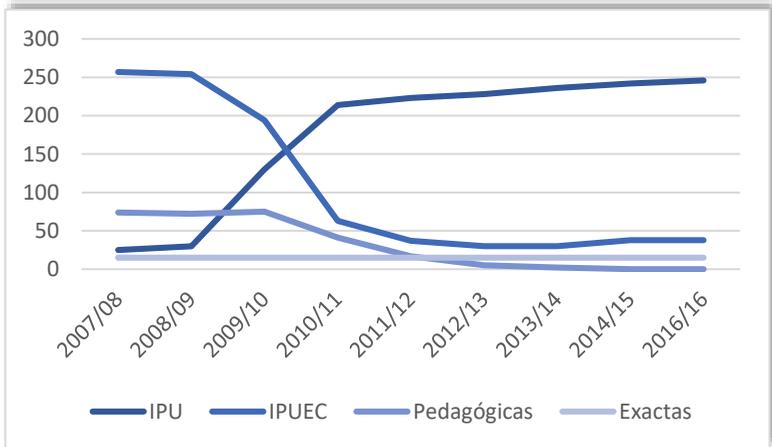
Novamente, mudanças políticas no Sistema Nacional de Educação fizeram com que o *Varona* voltasse a sediar uma escola de ensino pré-universitário. Foram fechadas entre 2007 e 2012 um total de 227 *Institutos Pre-Universitarios en el Campo* (IPUECs)¹²⁴,

¹²³ O prédio foi construído em 1951 e destinado ao *Instituto de Segunda Enseñanza* (nome dado na época ao ensino pré-universitário cubano atual), o qual já tinha vinte anos ensinando aos filhos das famílias mais acomodadas em outro local.

¹²⁴ Sendo escolas de regime interno, o fato de desaparecerem permitiu poupar aos cofres públicos despesas em alimentação, serviços

sendo que foram criados 203 *Institutos Pre-Universitarios Urbanos* (IPUs) (Gráfico 15) e outros tipos de escolas (ONEI, 2013; 2016a).

Gráfico 16 - Mudança do quadro de escolas de ensino pré-universitário desde 2007 até 2016.



Fonte: ONEI (2013; 2016a)

O remanejamento visava alinhar o Sistema Nacional de Educação aos novos rumos do país¹²⁵, objetivando reduzir as despesas em educação sem afetar a qualidade e as oportunidades de acesso (aliás, uma redução geral nos gastos sociais), mesmo como direcionar a quem terminasse o ensino secundário à formação técnica ou para um programa de aprendiz de ofícios. A criação de IPUs foi possível aproveitando ao máximo as potencialidades das instituições existentes, reformando escolas subutilizadas e transformando prédios de empresas que deixaram de existir, após enxugar sua ineficiente máquina administrativa.

A escola Lidia Doce recebeu muitas/os estudantes e professoras/es do Varona. No caso de Daysi e de Elda,

médicos, provisionamentos diversos, transporte de estudantes e professoras/es, e outros variados itens que os IPUs não precisam.

¹²⁵ Desde 2008, Cuba vem implementando reformas econômicas que impactam em todas as esferas da vida do país. A nova estratégia foi referendada em 2011, no VI Congresso do Partido Comunista, e tem gerado mudanças legislativas importantes, algumas ainda estão sendo discutidas ou já vigoram.

conseguiram transferir junto a turma toda e continuar com ela até finalizarem o ensino secundário. Quando desapareceu o modelo de PGI, continuaram a trabalhar juntas, conformando a equipe pedagógica de uma turma. A atuação era tão sincronizada que muitas vezes as mães e os pais não sabiam diferenciar qual delas era a professora guia:

¡Trabajábamos tan unidas, tan unidas! que yo te digo que nunca voy a tener un dúo como el que hice con Elda. Nos entendíamos tan bien, tu sabes que a veces..., todas las personas no tienen la misma afinidad, pero nosotras nos entendíamos muy bien, nos llevábamos bien, era una sola voz, lo que ella decía era ley y lo que yo decía era ley. Yo me podía equivocar en algo, pero ella jamás me contradijo. Decía: 'ya tú dijiste eso, eso se cumple'. Y trabajamos así hasta el año pasado (DAYSI, 29/12/2015).

Na nova escola, uma nova posição simbólica ganhou como professora, a partir da qual se definia o seu trabalho. Abel, o diretor, não permitia que ela atuasse como professora guia, assim seus conhecimentos podiam se espalhar a uma maior quantidade de alunos. Tal era o prestígio que tinha atingido aquela mulher, formada num curso aos finais de semana, que se tornou professora por rejeitar estudar em Havana. E aprendeu a amar a nova escola, graças, disse, a atuação do diretor, Abel. Nos primeiros meses era difícil porque se conformou a escola com equipes de três, e as pessoas se nomeavam com o nome da escola de onde procediam. Assim, atribui a unidade da equipe pedagógica da Lidia Doce à atuação de Abel.

As doenças não a impedem de trabalhar. Seus “niños” não podem ficar sem professora. O compromisso pelo projeto coletivo faz ela se esforçar todo dia. Aliás, pelos atravessamentos do projeto de todas/os: a educação cubana. Em sua narrativa é como se Daysi ainda não acreditasse que se tornou uma das professoras de maior prestígio do Município. Na sua atuação transparecem vozes de tempos múltiplos: das equipes pedagógicas que participaram de sua formação como professora; das equipes pedagógicas que integrou ou integra como professora; de estudantes que se tornaram professoras/es; de chefes que viraram referências que ecoam nela até os dias de hoje.

Encarou cada novo cenário de trabalho como um desafio,

aprendendo sempre. Na atualidade, se pensando já como uma professora “formada”, após 37 anos de experiência, continua a aprender e aceitar desafios. Essa atitude, que tem marcado toda sua trajetória, subsidia a maestria que caracteriza sua atuação.

6.3. Chefias e outros papéis: quando ser professor/a não é só ministrar aulas: Elizandra e Abel

6.2.3. *Me gusta estar en todo, que todo camine...* (Elizandra)

Elizandra chamou a minha atenção desde o primeiro dia que cheguei à escola. Lembro que estava numa conversa com a Berta (a chefe de expediente). Enquanto falava, ora cumprimentava estudantes, ora mandava arrumar o uniforme, ora lembrava alguma coisa. Nunca estava de boca fechada. Parecia saber tudo de todos. As primeiras vezes que visitei a escola ela sempre estava na recepção. Agora acredito que foi o acaso, assinalando uma importante interlocutora na minha pesquisa. Quando voltei à escola à segunda fase da pesquisa de campo, minha presença na Lidia Doce foi direcionada junto à equipe de professoras/es do oitavo grau, que Elizandra coordenava.

Entrevistei-la em fevereiro de 2015, na primeira fase do campo. Ela fazia plantão na escola, como toda quinta-feira. Ainda não sabia que o percurso do campo me levaria da recepção ao último andar da escola: o espaço ocupado pelo oitavo grau. Na segunda fase do campo, servindo-me dos muitos momentos de trocas e conversas sobre outros temas, aprofundi na sua trajetória. Vinte e dois anos de experiência profissional no ensino secundário servem de suporte a seu enquadramento funcional atual: coordenadora de oitavo grau.

Atuou como diretora de uma escola, chefe de departamento e outras responsabilidades o que têm alargado as possibilidades do seu desempenho atual. Segundo as suas próprias palavras, ela é como “la directora del grado”. Dedicar a maior parte do tempo às atividades administrativas, organizativas e metodológicas. Ministra aulas de Física num grupo do grau. Permanece muitas horas perambulando pelo quarto andar. Tem de enfrentar a solução de problemas que surgem no cotidiano, tanto na prática das/os professoras/es como em relação ao alunado.

A sua formação como professora iniciou no ano 1990, quando um véu de incerteza marcava o futuro de Cuba após a morte do socialismo europeu, e foi até 1995. Quando sintomas de uma crise econômica iniciavam a ser percebidos ainda sem se imaginar a sua dimensão. Quando um dito Período Especial iniciava a ser a opção do futuro dos cubanos que moravam na Ilha. Mesmo com esses presságios o ISPH acolheu estudantes a cada ano e Elizandra formou-se como professora nos anos mais difíceis do Período Especial. Seu propósito era se formar mesmo.

Acordar muito cedo sem ter certeza de transporte para

chegar até o *Pedagógico* era cotidiano. *Hacer botella*¹²⁶ foi, muitas vezes, a melhor estratégia do que esperar pelos ônibus. A única coisa para comer era o almoço no restaurante universitário e não era bom. Falta de luz não era impedimento para estudar. Mas, a determinação de ser professora, de se formar como profissional, foi força suficiente para chegar até o final. Colocada em xeque todo dia, desafiada cotidianamente com tanta dificuldade para se viver enquanto fazia a faculdade, a vontade de se formar, ajudou a produzir uma tenacidade que encontra expressões naquela sua primeira experiência como professora, também no período onde atuou como PGI, e a seguir, no convívio cotidiano como coordenadora de grau na escola onde atua hoje. “El jefe de grado tiene que estar de sol a sol en la escuela”.

Elizandra distingue dois momentos relevantes na sua formação: a disciplina Metodologia do ensino da Física e os Estágios de docência que fez desde o segundo ano do curso. Foi nessas disciplinas que aprendeu os primeiros passos para planejar aulas.

Estábamos en el segundo año de la carrera, hacíamos prácticas en varias escuelas, visitábamos clases, pero él mismo¹²⁷ nos ponía a hacer los análisis metodológicos de las unidades, la dosificación, a planificar clases (ELIZANDRA, 18/02/2015).

As apropriações das maneiras de se planejar uma aula de Física acompanharam-lhe sempre. Essa especialização, que continuou logo depois de se formar, chegou a ser uma limitante na hora de atuar como PGI, assunto que vou ampliar mais para frente. As discussões coletivas guiadas pelo professor foram uma estratégia significativa, tanto das maneiras de se fazer das/os professoras/es que observavam nas escolas, quanto do planejamento que tinham de realizar como se fossem professoras/es atuando.

Uma outra fase de sua vida iniciou-se após se formar. Destinada à escola secundária do povoado de Maceo, lá perfez o serviço social. Ainda enquanto atuava como recém-formada foi criada a vaga de psicopedagogia nas escolas. Junto com a vaga, a possibilidade de uma formação complementar.

¹²⁶ Pedir carona.

¹²⁷ Refere-se ao professor da disciplina.

Yo recién graduada, surgió lo del psicopedagogo en las escuelas y yo pasé un Diplomado en Psicopedagogía, y fui un año Psicopedagoga [...] En esa época, por ejemplo, veníamos una vez al mes en al Pedagógico [...] Yo como Psicopedagoga tenía un local, y así le brindaba atención a los padres y a los estudiantes, establecía horarios de consulta para los niños con necesidades educativas especiales (ELIZANDRA, 18/02/2015).

A sua atuação na área da psicopedagogia permitiu a Elizandra aprimorar sua formação como professora, particularmente para estabelecer relacionamentos específicos com estudantes e famílias segundo as necessidades. Mas essa experiência foi por um ano só, segundo ela, porque desapareceu a vaga de psicopedagogia. O relacionamento individualizado desde esta atuação, se desempenhando desde uma posição diferente na escola, ajudou a ganhar um outro olhar, a possibilidade de fazer avaliações diferentes, de entender a prática do professorado pensando mais no aluno.

Iniciando o seu terceiro ano atuando como professora, foi indicada para desempenhar o papel de *Guía Base*, sendo que devia reorganizar mais uma vez a forma de se relacionar no contexto da escola. Como professora, agora era responsável por 'guiar' à associação de estudantes. As/os estudantes de ensino secundário em Cuba, na faixa dos doze aos quatorze-quinze anos, afiliam-se à *Organización de Pioneros José Martí* (OPJM). Esta associação é politicamente subordinada à *Unión de Jóvenes Comunista* (UJC), organização política à qual associam-se os jovens cubanos até 30 anos. O Guia base é como um intermediário entre as duas associações. Neste novo papel, Elizandra já não atuava desde a posição de compreender os comportamentos de estudantes e suas famílias. Agora orientava desde uma posição política¹²⁸:

[...] yo debía ayudar a los pioneros a cumplir con sus actividades. Respondía por eso, y no sólo debía orientarlos, debía controlar que las cosas salieran bien, que se cumplieran las

¹²⁸ No sentido de representar a uma organização política como a *Unión de Jóvenes Comunistas*.

actividades, que se cumplieran los deberes escolares (ELIZANDRA, 18/02/2015).

Assim define Elizandra a sua nova função. Num tempo relativamente curto, mudanças no seu papel dentro da escola fazem a professora reorganizar a sua prática, criando novas formas de relação social, novas formas de práticas. Em decorrência, a sua trajetória vai ganhando um potencial de metamorfose (VELHO, 1994) ao ter de negociar essas novas maneiras de se relacionar e de praticar a educação, referentes a domínios diferenciados do leque de papéis que pode ser desempenhado por um/a professor/a numa escola.

O tempo na escola de Calixto García ainda deparava outros papéis para Elizandra realizar. Todos estes papéis faziam com que pudesse olhar à escola e sua prática desde pontos diferentes. Nesse período cada rol foi desempenhado durante um ano escolar. Logo da experiência de *Guía base*, com três anos de experiência como professora foi designada como Chefa de Departamento. Este departamento juntava os professores de Matemáticas, Física e Educação Laboral. Segundo Elizandra, como estabelecido, teriam de fazer treinamentos metodológicos todos juntos, o que representava um desafio. Nas suas formações individuais, aprenderam metodologias específicas para ministrar aulas por especialidades. Realmente, nas reuniões tinham um momento geral, para logo fazerem atividades por especialidades. Na chefia do departamento, o alvo principal de seus relacionamentos não eram tanto as/os estudantes quanto as/os professoras/es, o controle das atividades, a supervisão, garantir o cumprimento das normativas. Faziam parte de suas atividades as vitorias às aulas dos professores e à papelada.

Na virada do ano escolar, a diretora em exercício afastou-se por licença-maternidade. Para substituir pessoas que ocupam cargos administrativos, em Cuba existe uma política de reservas para preencherem as vagas temporariamente ou definitivamente. Os critérios dependem dos cargos e outros inúmeros elementos. O ideal é que pessoas que atuam na própria instituição substituam à pessoa afastada por períodos longos, como o caso de licença-maternidade. Apesar de ter uma experiência de quatro anos só, Elizandra tinha-se desempenhado em vários papéis que teriam dado uma visão ampla, como eu já disse, ganhando olhares da prática e da escola desde várias perspectivas. Sendo parte da reserva, ela foi designada como diretora da escola.

Bueno porque, cuando aquello, yo era la primera reserva de la directora. Era la primera reserva porque había sido psicopedagoga, había sido guía base y era en ese momento jefa de departamento, y cuando ella salió embarazada y cogió la licencia, ahí asumí yo por ella, un curso (ELIZANDRA, 18/02/2015).

Desta forma, uma nova mudança no rol coloca Elizandra na necessidade de reconfigurar as suas relações, agora desde uma posição de poder diferente: a diretoria da escola. Na sua narrativa, aparece a aceitação da chefia como *asumir*, uma ação que, em Cuba, significa um alto grau de compromisso da pessoa. Assumir é se responsabilizar, aceitar o desafio além de qualquer impedimento, desejo ou propósito pessoal. É um comportamento valorizado positivamente onde a pessoa coloca o desafio acima de seus objetivos pessoais, mesmo que não venha a oferecer um espaço à realização desses objetivos. Não que inexistam objetivos pessoais em “assumir”. Mas acho significativo que na alusão aos outros papéis, a palavra usada não foi, em caso nenhum, *asumir*, o que coloca uma ênfase diferente. É a ênfase do dever que, enquanto norma moral aceitável no contexto cubano, adquire a sua validade em relação a um sujeito que age singular e responsabilmente. O dever “é historicamente um momento único, é sempre um ato individual [...], um ato que é avaliável e imputável no contexto único da vida real única de um sujeito” (BAKHTIN, 2012 [1924], p.46).

A sua atuação neste povoado terminou quando, em gravidez avançada, iniciou a licença-maternidade¹²⁹, finalizando o primeiro ano como diretora:

Ahí otro asumí por mí la dirección de la escuela [...] y no fui más para Maceo porque ya vine para acá [Holguín]. Era el tiempo de dedicarle a mi maternidad. Hasta que mi hija cumplió su primer año y se adaptó en el círculo yo no regresé a trabajar (ELIZANDRA, 18/02/2015).

¹²⁹ Em Cuba, a licença-maternidade pré-natal é obrigatória (e remunerada) a partir das 34 semanas de gestação. Após o parto, é renovada a cada seis semanas até completar um ano. Passadas as primeiras seis semanas da licença pós-natal, o casal pode decidir quem se acolhe à licença. Vencido o primeiro ano de licença-maternidade/paternidade, se pode estender por mais um ano, desta vez sem remuneração.

A previsão era ela ficar três anos em Maceo. Finalmente completou cinco. Ao engravidar, a sua vontade de ser mãe fez com que reavaliasse o seu projeto profissional. Se deslocar àquele *batey*¹³⁰ não fazia grande diferença sem ter filho, mas a maternidade viria para mudar sua vida.

Elizandra morou sempre no centro de Holguín, numa daquelas retas ruas que desenhavam a cidade, perto de alguma de suas praças. Nas proximidades existiam, na época, três escolas secundárias. Após o serviço social, ficou trabalhando numa escola distante há 37 quilômetros de sua casa. A gravidez veio encerrar essa sua atuação longe de casa. A qualidade dos serviços médicos, o esforço físico, o apego familiar foram condições que agora eram valorizadas e que ajudaram a mudar o local de atuação.

Ao ser questionada sobre as principais contribuições para seu aperfeiçoamento profissional, sua resposta foi imediata. Além da base que representou a sua formação no Pedagógico, assinalou os antigos treinamentos metodológicos por disciplinas, coordenadas pelo funcionário especialista da secretaria municipal.

Era el metodólogo de la asignatura del municipio, de Cacocum, que me acuerdo se llamaba..., nos reuníamos todos los profesores de Física del municipio. Era un día entero, y ahí, imagínate, tú tenías la posibilidad de intercambiar, con los de tu misma escuela y de otras escuelas. Y entonces de ahí salía todo, todo masticadito, como decimos nosotros. Los análisis metodológicos, la planificación de las clases, todo, todo, todo, las evaluaciones a aplicar, todo salía ya desde la PM, ya tú vas a insertarlo en tu escuela (ELIZANDRA, 18/02/2015).

Novamente, Elizandra sublinha espaços coletivos como sendo significativos à sua formação. Vem a ser um “pensar participante” no sentido analisado por Bakhtin (2012 [1924]). Para este autor, pensar em modo participante precisa se colocar em relação ao próprio ato e ao produto do tal ato. No intercâmbio produzido nessas atividades coletivas, o/a professor/a tinha a

¹³⁰ Nome do lugar onde existe uma usina de açúcar. Inclui as casas, comércios e serviços das redondezas.

possibilidade de se colocar perante as/os suas/seus colegas de disciplina, expor as suas ideias de como ministrar aulas, de como ensinar determinados conteúdos. Assim, podem-se entender os aprendizados produzidos desta forma, como atos de empatia na sua trajetória. O ato de empatia, enquanto momento eu-outro-eu, é um ato meu e mediante ele se realiza algo que não existia antes do ato da empatia¹³¹ (BAKHTIN, 1997; 2012 [1924]). Ou seja, neste caso, na interação com outros profissionais se criam novas formas de práticas, de ministrar aulas, de ensinar determinados conteúdos. Para Daniels (2011), esses relacionamentos a partir dos quais criam-se maneiras novas de praticar uma profissão são importantes na compreensão das trajetórias.

A atuação de Elizandra em Holguín iniciou bem pertinho da sua casa, a quatro quarteirões aproximadamente, num contexto totalmente diferente. O prestígio da nova escola é de longa data. O *Varona* ainda prestigia a cidade e continua a ser a escola melhor avaliada tanto por especialistas, quanto pela população, sem se importar do tipo de ensino que esteja sendo ministrado. É como se fosse parte da ‘alma’ da escola. Porém, outra diferença, muito mais impactante, caracterizou a sua estreia nesta escola: o início da implementação dos PGI.

Elizandra não fala só com a boca. Seus olhos são muito expressivos. Seu rosto todo muda quando fala desta experiência. É como se quisesse completar, na sua gestualidade, a sua fala.

Yo fui Profesora General Integral. Yo estuve en un aula, los nueve turnos, dando todas las asignaturas. Yo daba Humanidades, Español, Historia. A mí me sirvió porque aprendí [...] Pero es verdad que llegaba un momento que era..., cansada. Era tedioso. Tanto para el alumno como para el profesor. Eran 9 horas en un aula (ELIZANDRA, 18/02/2015).

Perante a nova forma de praticar a sua profissão, deixou de ser professora de Física para ser professora de todas as disciplinas, como as outras interlocutoras. Se anteriormente entrava num grupo três ou quatro vezes por semana, agora permanecia o dia todo na mesma turma. No entanto as dificuldades, a compreensão do momento histórico superava as

¹³¹ Para Bakhtin (idem), empatia não tem a ver com se pôr no lugar do outro, mas com se abrir às experiências do outro, ao diálogo, à troca de significados, a se identificar, mas produzir algo novo.

possíveis recusas do novo modelo:

[...] yo pienso que cuando surgió el PGI era por una necesidad que hubo, por el momento histórico que estábamos viviendo un reto inmenso. A mí, por ejemplo, me reportó. Bueno, también era joven, tenía capacidad para aprender. Sí, porque no es lo mismo un profesor ya viejo con esa situación a que una gente joven. Me sirvió porque me preparé en todas las asignaturas y hoy me sirve, ya te digo, mi niña está en secundaria y si la tengo que repasar la repaso. Pero de mi grado, me falta un profesor y yo rápidamente cojo el plan de clases y voy y doy la clase. Yo, sin miedo, sin temor. La de historia... porque bueno, aprendí en ese período (ELIZANDRA, 18/02/2015).

O aprendizado desta época é sublinhado pela professora, mesmo sendo forçado a partir da reconfiguração abrupta do ensino secundário. O grau de especialização do professorado passou a ser um obstáculo, devido a necessidade de ministrar aulas de qualquer disciplina. A reviravolta “fue um cambio brusco”, disse Elizandra e acrescenta:

Pero bueno, en ese momento hizo falta. Muchos se fueron. Otros nos quedamos, asumimos el cambio [...] Pero es verdad que fue un cambio, porque hasta cambió la evaluación. Se eliminaron las preguntas..., la evaluación era oral, no había ni pruebas finales. Que claro, que muchos profesores, que, aunque estaba prohibido, principalmente las personas mayores te decían ‘hay, yo voy a tu grupo, te voy a dar español. Ve al mío y dame un repaso de esto’, en aras de salvar el aprendizaje. Esas cosas nosotros las hicimos (ELIZANDRA, 18/02/2015).

Desta forma, na sua fala aparecem estratégias que permitiram ao professorado usarem dos seus referenciais, neste caso o grau de especialização de cada um/a, de forma a efetivar a sua responsabilidade em relação à aprendizagem do alunado. Ao mesmo tempo, davam solução ao quebra-cabeça que representava aprender de todas as disciplinas a serem ministradas, para atuar como professor/a desde outro modelo, da

noite para o dia. Era esse o desafio maior, ministrar:

[...] las asignaturas en las tú que no estuvieras preparado. Pero, además, te visitaban, y te daban una categoría. Aunque no fueras de esa especialidad, te visitaban como si fueras un especialista (ELIZANDRA, 18/02/2015).

Nessas trocas entre professoras/es, ao fazerem avaliações escritas aos estudantes que eram ilegais na época¹³², as assessorias mútuas para aprimorar as práticas, os intercâmbios de turmas para ministrar disciplinas nas quais eram especialistas, não só se mostram as estratégias para afrontar a nova situação de prática, também desvendam como se desvanecem os limites entre agência e resistência, como sugerido por Ortner (2009). Transparecem, nessas práticas e relacionamentos, os jogos de poderes (ORTNER, 1995) que na época causaram tensões entre as novas configurações do ensino secundário e as maneiras de compreender a educação das/dos professoras/es. Desta forma, professoras/es produziam sentidos que faziam com que atuar, naquelas condições, valesse a pena. Inclusive, se demonstra como, mesmo o novo modelo de PGI sendo hegemônico, sendo implantado violentamente num sistema educativo regulamentado por políticas universais e homogêneas, era possível coexistirem vários modelos de atuação.

Tomando emprestada a noção de “hegemonias incompletas” usado por Ortner (2007b) para reconhecer a coexistência de modelos de relações de gênero dominantes, com outros tipos de dominâncias, me ajuda a compreender as complexidades das práticas pedagógicas para mim descritas. Deste modo, a hegemonia do modelo de PGI coexistiu, o tempo todo, com o modelo sob o qual foram formadas/os as/os professoras/es antes de 2001. Isto porque, ante novos cenários que exigem novas formas de práticas, novas habilitações, novas destrezas, as pessoas agem sob as referências das maneiras de se fazer que dominam (CORDOVÉS, 2010; GARCÍA, 2010; MARSICO, 2012).

Contudo, as palavras de Elizandra fazem notar, novamente, esse seu compromisso que vem caracterizando a sua trajetória profissional. “Otros nos quedamos, asumimos el cambio”. Porém, compreendo que é um compromisso numa situação onde ela e

¹³² Na época, as/os estudantes só podiam ser avaliadas/os oralmente.

as/os suas/seus companheiras/os assumem uma posição, como nos alerta Schutz (1979), que vai além do espaço físico, do status e do papel dentro de um sistema social. É uma posição moral e ideológica que informa de um sujeito histórico constituído numa situação também histórica. Deste modo, a agência/resistência de Elizandra e suas/seus colegas se expressa na atuação à contramão, na transformação do estabelecido como veículo para poder alcançar os seus propósitos: “salvar el aprendizaje”.

Consequentemente, pode se compreender o valor que atribui reiteradamente Elizandra à experiência enquanto PGI e que expressa: no realce ao aprendizado que ainda subsidia a solução de problemas que tem de resolver na sua cotidianidade, como ajudar a filha nos estudos ou substituir professores para os estudantes não perderem aulas. Relações mais aprofundadas com alunos e famílias foram também reconhecidas como corolário positivo da experiência como PGI.

[...] permitió conocer tanto a la familia como a los niños [...] era el día entero con esos niños, las 9 horas, los niños te lo contaban todo, de verle tú la carita, sabías lo que pasaba. Y entonces tú sabías todo, de todo lo que pasaba en la casa y, eso fue positivo, la compenetración, perdimos quizás en calidad del aprendizaje porque no todos los profesores estaban preparados para eso, pero ganamos en eso, y ya te digo, todos esos niños que tú hoy los ves, tú ves por la calle y es ese saludo... Aquí, el último año mío de PGI, tuve un alumno que se llamaba ..., que me lo trajeron de una escuelita de conducta¹³³, que no tenía mamá, no tenía papá, vivía con una hermanita, y mi grupo era un grupo bueno, ahí insertamos al niño, y ese niño, vaya, hicimos maravillas, yo me acuerdo que le trajimos ropitas, los niños, nosotros íbamos a casa de la tía. Ese niño pastoreaba caballos los fines de semana pa tener dinero para merendar, pero el grupo lo ayudó muchísimo, ese niño estudió albañilería en oficio, y hoy por hoy, está con un albañil de ayudante (ELIZANDRA, 18/02/2015).

¹³³ Escola para alunos com problemas de comportamento.

Quando a Varona virou uma escola de ensino pré-universitário, Elizandra fez a passagem para a Lidia Doce. Muitas/os colegas foram juntas/os. Este fato significou um choque que marcou o início da construção da escola secundária de mais prestígio no município Holguín no momento da minha pesquisa. Para ela marcou um antes e um depois a história da:

¿De la Lidia? ¡Cómo que no! Eso se lo pueden explicar los que llevan años aquí, esta escuela no era una escuela, era una escuela que más bien tenía serios problemas de disciplina¹³⁴ [...] los que estudiaron aquí que hoy traen a sus hijos dicen que se ha notado el cambio, o sea, que esa fusión... Inicialmente nos sentíamos mal nosotros porque bueno, estábamos en nuestra escuela, nos trajeron para aquí, pero poco a poco nos fuimos adaptando y logramos hacer un colectivo, y ya no hay diferencia de que si tú viniste de aquí o de allá. Pero bueno, esta escuela se nutrió de los profesores del Varona y de la Martí, que eran escuelas muy buenas, y hoy por hoy es una de las escuelas que tiene reputación a nivel municipal y yo diría hasta provincial (ELIZANDRA, 18/02/2015).

Esta mudança caracterizou seus primeiros tempos no novo cenário, junto com novos câmbios no modelo de ensino secundário, os que marcaram o fim dos PGI e a volta a especialização do professorado. Não obstante, a mudança principal para Elizandra foi ser coordenadora de grau desde sua chegada em Lidia Doce. Orgulha-se tanto dos resultados da escola quanto de sua atuação como coordenadora. Sobre isto, aponta:

[...] imagínate qué escuela hicimos, una escuela que ha tenido resultados a nivel de concurso nacional, vocacional, camilitos, una escuela que tiene resultados [...] De hecho hay muchos padres que dicen, no, yo quiero que mi hijo vaya pa la Lidia. Pero, además, yo pienso, yo converso con otros de otras escuelas, con esos padres que vienen con el interés de que sus hijos estén aquí porque les

¹³⁴ Quer dizer, de comportamento.

falta profesores, o porque el profesor que tiene no satisface sus expectativas, pero bueno, felizmente, estoy aquí, donde todo marcha bien (ELIZANDRA, 18/02/2015).

Sua atuação como coordenadora de grau se nutre das experiências que viveu ao longo de seu percurso profissional. Afirma que os aprendizados como psicopedagoga nunca tiveram tanta utilidade. Contudo, o desafio é diário. Têm que comandar uma equipe de professoras/es, muitos com experiência, outros recém-formados. Há alguns professores de constantemente estão repassando a solução dos problemas para ela. Nem sempre são os mais jovens. Se apresentam problemas difíceis de solucionar, as vezes pelas características pessoais dos envolvidos (ora pais/mais, ora professoras/es, ora estudantes).

Sua criatividade no relacionamento com o alunado tem que emergir constantemente. Um dia, enquanto conversávamos na sala das/os professoras/es, uma professora pediu para ela ir até a sala. Ao chegarmos, fomos informados que um estudante tinha um cachorro com ele. Depois de indagar o que acontecia, saímos da sala com três estudantes, cada um com um filhote de cachorro que tinham encontrado no recreio, abandonados, e os pegaram para cuidá-los em casa. Dois alunos e uma aluna ficaram na sala de Elizandra até chegar o horário de irem para casa, com seus cachorros. “¿Qué tú quieres que yo haga?”, foi a reação de Elizandra quando voltamos à sala das/os professoras/es.

Ilustração 23 - Estudantes com seus cachorros.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Tudo o relacionado com o grau que coordena tem de estar localizado no seu radar. Para ela, ser coordenadora significa:

[...] estar de sol a sol en la escuela, es el... por lo menos yo, me gusta estar en todo, que en mi grado todo camine, que sea el primero y para eso tienes que permanecer en tu puesto de trabajo. Y no solo atender al profesor, también tienes que preocuparte por los problemas de los estudiantes: si no asisten, si no aprenden, si tienen problemas de conducta, si la familia no se preocupa [...] Todo eso yo lo atiendo [...] De jefa de grado llevo..., así que... desde que empecé en esta escuela [...] Hace como... como 5 años, y

funcionando (ELIZANDRA, 18/02/2015).

Todo dia chega na escola por perto das 7h20min, de segunda a sexta. Exceto as quintas-feiras que está de plantão administrativo e deve chegar as 6h da manhã. Têm dias no mês que fazem atividades com a presença de todos os estudantes e professores da escola na praça. Ela passa o tempo todo caminhando entre as filas de estudantes, ora dizendo para arrumar o uniforme, ora perguntando pela família, ora lembrando alguma coisa para alguém. Tenta assegurar o tempo todo 'o bom comportamento' dos estudantes na atividade. Quando todos os estudantes estão nas salas de aulas, ela vai uma por uma pedindo os nomes dos alunos ausentes e conferindo se todos os professores estão presentes também. Não deixar salas sem professor é uma prioridade. Saber a causa das faltas dos alunos é outra.

Contudo, alguma coisa mudou nos últimos anos. O assumir qualquer uma responsabilidade agora é objeto de uma reflexão diferente. O compromisso de Elizandra, a sua atitude perante seu trabalho, segundo observei, continua a mantê-la o dia todo na escola, buscar soluções aos problemas, viver a realidade que para ela é escola (SCHUTZ, 1979). Porém, quando cheguei na escola em setembro de 2015 para continuar a pesquisa de campo, Elizandra ainda não voltava das férias. Até final de outubro ficou de licença de trabalho. A escola encontrava-se sob nova direção, mas uma direção que seria provisória. A expectativa era para Elizandra assumir a diretoria da escola.

Em 2013 mudou a lei migratória de Cuba incidindo, fundamentalmente, nas possibilidades dos cubanos de viajar para fora do país. Em dezembro de 2014 se iniciou o restabelecimento das relações diplomáticas entre Cuba e os Estados Unidos da América. Na sequência, aquele país decidiu conceder vistos de turismo até por cinco anos aos cubanos. Em 2015, Elizandra ganhou um desses vistos e viajou aos Estados Unidos de América, de julho até outubro, para se reunir com sua irmã. No caso de ela aceitar a diretoria da escola, precisaria de permissão para viajar para fora de Cuba. Pela segunda vez na sua vida sua trajetória profissional se sujeita às novas condições pessoais: o nascimento de sua filha marcou o fim de sua atuação na escola de Maceo. A possibilidade de viajar e se encontrar a cada ano com sua irmã a fez recusar a diretoria da escola onde atua atualmente.

A trajetória de Elizandra permite compreender que a

atuação de um/a professor/a no ensino secundário não se limita a ministrar aulas. Outros desdobramentos podem acontecer a partir dos múltiplos papéis que podem ser assumidos. Quer dizer, ser professor/a não significa atuar um papel homogêneo, fixo, dado. Uma multiplicidade de “fragmentações” (VELHO, 1994) podem ser vivenciadas ao interior desse espaço sociocultural que é a escola.

6.2.4. *Yo vivo lo que hago...* (Abel)

Quando fiz esta entrevista, antes de terminar o meu primeiro mês no campo e voltar para o Brasil, não alcancei a compreensão de muitas das coisas que Abel dizia. Muitas vezes parecia estar se orgulhando da escola, da sua qualidade. Parecia um demagogo falando, dando brilho ao umbigo. Porém, na segunda fase do campo, Abel já não estava na escola, mas sua 'alma' parecia perambular por todos os cantos. O reconhecimento de um "legado de Abel" apareceu em diversas falas. Parecia como se o projeto que iniciava a idealizar a escola fosse manter aquele legado. A entrevista aconteceu na sua sala, como sempre, de porta aberta, disposto a ser interrompida inúmeras vezes.

Desde os contatos iniciais na Secretaria Municipal de Educação ecoavam como interessantes as menções ao diretor da escola. Era avaliado como um diretor jovem e com experiência, com bons resultados. Abel chefiava a melhor escola de ensino secundário do município de Holguín. Exatamente, foi sob a sua direção que Lidia Doce se converteu na melhor escola de ensino secundário do território. Portanto, independente dos caminhos futuros da minha pesquisa, aquele homem medido, imperturbável, teria muito para contar. Igualmente, quase todas/os as/os interlocutoras/es com quem me relacionei mencionaram ele em algum momento.

Como se faz a melhor escola de ensino secundário? Como é possível se tratando de uma escola que, a maior parte do tempo tem sido considerada como uma má escola? O que fez um homem de 33 anos ao iniciar a chefiar uma má escola com 1.200 estudantes, sobretudo, se ao chegar:

[...] las personas, el concepto que tenían es que esto no iba a ser una buena escuela nunca en la vida, porque se tiraban mesas, porque se tiraban sillas en un momento determinado, y pensaban que no había la suficiente calidad humana (ABEL, 20/02/2015).

Apesar disso, Abel tinha uma utopia. E essa utopia fazia com que, além de estar enfrentando uma problemática pedagógica, ética, o projeto de transformar a Lidia Doce numa boa escola fosse, antes de tudo, político (FREIRE, 1994). Realizar essa utopia, aliás, transformar a escola, na fala de Abel, até parece que foi fácil, mas não foi. Segundo ele, a única coisa que tem feito

é “trabajar en la consciencia de las personas”. Uma ação de conscientização que cobrava uma tomada de consciência por parte das famílias, da equipe pedagógica e do alunado da necessidade de assumir outro comportamento em relação à educação. Segundo as ações que narra, não bastava todas/os se reconhecerem como estando perante “a realidade”, mas num “ato ação-reflexão” (FREIRE, 1979). Quer dizer, que todas/os as/os envolvidas/os deviam atuar em prol de realizar o sonho de uma escola melhor. Mães e pais não deviam só garantir a presença de suas/seus filhas/os na escola, deviam, também, visitar a escola, dizer o que incomodava eles, o que eles achavam que devia ser transformado. Professoras/es não podiam só ministrar aulas, era necessário que se dedicassem a aprimorar sua atuação.

Assim, era importante ressignificar o papel da família na educação das/os filhas/os. Ao longo de muitos anos a família tem cedido espaço e responsabilidades à escola, que tem assumido essas responsabilidades. Às vezes as tem reclamado para si. Em decorrência, a família cobra da escola os resultados desse papel. Segundo Abel, a primeira coisa a fazer era que a família compreendesse que é quem tem mais responsabilidades na educação das/dos estudantes. Estava ancorado num modelo de família que pudesse dialogar com a escola ao fim de cooperar na educação. Isso é possível quando se consegue:

[...] que el padre venga a la escuela a interesarse por los resultados de su hijo, cuando todos los días a tal hora me siento contigo, reviso los libros, veo qué tareas te dieron, converso contigo, qué profe tuviste, qué profe no tuviste. Que ellos se sientan que son atendidos y que ellos tienen que responder como responden los demás, de cómo me fue, qué comí, como estuvo la jornada escolar, qué profe dijo esto, qué profe dijo lo otro, hasta dónde, si se dio clase con este profesor, si no se dio clase. Le hemos explicado a los padres que ellos tienen que garantizar que sus hijos vengan a la escuela (ABEL, 20/02/2015).

Desta forma, visava estimular a criação de novas rotinas nas relações com foco na escola, os seus processos e resultados, transformando as suas responsabilidades. As ações com a família eram veiculadas no relacionamento face a face, nas oficinas

realizadas em cada turma, e através do robustecimento do papel do *Consejo de escuela*. Em cada nível foram desenvolvidas estratégias que visavam, quer diminuir a agressividade nas demandas das famílias, quer favorecer sua participação no governo da instituição escolar, quer aprimorar os recursos de pais e mães para se relacionar com as/os adolescentes. Sendo responsável, a família podia cobrar pela responsabilidade da escola.

Para isto, Abel iniciou a exigir da equipe pedagógica um comportamento ético ligado ao exemplo pessoal. O/a professor/a como modelo. Este posicionamento pode ser compreendido desde a noção de Freire (1979) de praticar o que se predica. A mudança nas maneiras de comandar a escola fez com que as/os professoras/es tivessem que se posicionar:

[...] algunos entendieron el proceso del cambio y se quedaron, los muy pocos que no entendieron y no se adaptaron al sistema de trabajo, se fueron, los muy pocos, los muy pocos, los muy pocos, pero la gran mayoría se quedó (ELIZANDRA, 18/02/2015).

Os padrões novos, desconhecidos, segundo aponta Velho (1994) podem gerar dificuldades nas pessoas para lidarem com eles. No entanto, a casa devia brilhar. A equipe pedagógica tinha sua quota de exigências sob a nova direção e seu envolvimento nos processos da escola devia mudar. Professoras/es tinham de ser os primeiros em agir, deviam assumir uma atitude de aprimoramento permanente. Não existe uma boa escola sem a promessa de uma boa escola. Mas:

[...] cuando los alumnos ven que lo que se les promete se les cumple; cuando los alumnos ven que el profesor está inmerso en que ellos aprendan, en que se les evalúa sistemáticamente, cuando ellos ven que ese profe no solamente comparte con ellos una clase desde el punto de vista de contenido sino que son sus padres también porque los aconsejan, les dan seguimiento, les visitan sus hogares, eso va influyendo positivamente en la mentalidad del niño como mismo va influyendo positivamente en la mentalidad del docente ver un cambio de actitud hacia el apoyo de la escuela por parte de los padres, y

entonces es como si unos se apoyaran del otro (ABEL, 20/02/2015).

A construção da nova Lidia Doce, de uma nova realidade escolar além do parêntese inicial da cidade, que continuava cercado as melhores escolas do município, demandava professoras/es que se importassem com essa transformação. Compreendido desde o raciocínio de Velho (1994), Abel cobrava novos graus de comprometimento através da mudança nas maneiras de objetivar o papel e seus múltiplos desdobramentos. As dinâmicas das relações foram colocadas em xeque, e as suas repercussões, como pode se perceber ao longo deste trabalho, se expressaram na existência de indivíduos particulares, do funcionamento da escola e, inclusive, em dinâmicas da cidade além dos limites de influência da Lidia Doce.

Do mesmo modo, a equipe ao comando da escola necessitava se aprimorar, visando uma atuação coerente, um quadro que defrontasse ao alunado perante um projeto no qual diferentes atores agiam alinhados aos mesmos objetivos, num sentido só:

[...] cuando el estudiante ve que tiene la exigencia de la escuela y la exigencia de la casa, y que esa exigencia va dirigida en una misma dirección y en un mismo sentido, porque son dos cosas distintas dirección y sentido, van dirigidas en una misma dirección y en un mismo sentido, el estudiante avanza, el estudiante se transforma y el estudiante se compromete (ABEL, 20/02/2015).

As decorrências deste trabalho as descreve Abel, muito emocionado, como se expressando não como efeitos de sua atuação, mas como efeitos da atuação de pais, mães, professoras/es, demais trabalhadoras/es: o orgulho da escola, o sentido de pertença a um projeto que pode se nomear de Lidia Doce. Isto, alimentado quando um/a professor/a ouve na rua pessoas falando bem da escola, expressando os desejos de que suas/seus filhas/os estudarem lá; ou quando a Lidia Doce é reconhecida, tanto pelos funcionários quanto pela população, por ser a melhor escola de ensino secundário do município de Holguín.

[...] hemos logrado hacer un colectivo donde usted lo ve siempre con ese bichito de que mi escuela tiene que quedar mejor que el resto de las demás escuelas, con ese orgullo de

que mi escuela es la mejor escuela [...] Aquí no hay tarea que no se les diga a los padres que ellos no te sigan, que ellos no te apoyen [...] todo lo que se ha logrado aquí, es por trabajar con la conciencia de las personas. Todo radica en lo que tú seas capaz de movilizar en las personas. Cuando tú moviles a las personas, la conciencia de las personas, los resultados afloran (ABEL, 20/02/2015).

Aos 42 anos, Abel já acumulava 22 de experiências no setor, sempre atuando no ensino secundário. No município Báguanos atuou ao longo de três anos, ao se formar professor de Física, onde foi liderança sindical. Antes, quando estudava, também desempenhou responsabilidades na associação de estudantes. Duas opções foram-lhe oferecidas para efetivar sua transferência para Holguín. Uma vaga de Chefe de Departamento de Física na escola Blas Soler, localizada no bairro Alcides Pino. A outra vaga era de professor, porém na comunidade do lado do aeroporto militar de Holguín. Esta comunidade se localiza a quase onze quilômetros do centro da cidade, o que é considerado longe. A escolha foi a vaga da Blas Soler, e a sua primeira experiência como chefe administrativo.

No segundo ano atuando como Chefe de Departamento de Física, a diretora da escola se afastou por atestado médico. O Secretário Municipal de Educação participou de uma reunião na escola e ali mesmo fez a indicação para Abel assumir a direção. A partir desse momento, a sua trajetória profissional é sua trajetória como diretor de cinco escolas de ensino secundário do município de Holguín. O novo papel desempenhou até sair do Sistema Nacional de Educação em 2015.

Me dijo un amigo mío, 'no te preocupes por los resultados del trabajo en los dos primeros años, que en el tercer año es que empezará a ver algunos resultados'. Y es una realidad porque poco a poco se van viendo resultados, poco a poco, se van viendo. Vas adquiriendo experiencia, cosas que te pasaban, ya no te pasan. Si he sacado una gran experiencia, es que tú no puedes responder nada, ni en la vida laboral, ni privada, sin pensarlo, tú tienes que pensar cada situación que vives, tienes que pensar y, más, cuando de ti dependen un

grupo de cosas, no puedes desesperarte (ABEL, 20/02/2015).

Depois de três anos de atuar como diretor na Blas Soler, Abel solicitou ser transferido para a ESBU localizada no bairro *Sanfield*, no intuito de se aproximar de seu domicílio. Após ano e meio na nova escola, a Secretaria Municipal o transferiu, argumentando a necessidade de ele ir a chefiar a ESBU Oscar Ortiz, no bairro *El Bosque*, ao leste da cidade. Assim, Abel se tornava um diretor que, segundo a percepção da Secretaria, podia arranjar soluções ali onde as chefias não davam conta. Em cada escola aprendia coisas novas, porque era como entrar em mundos semelhantes, porém diferentes. Cada escola tem as suas particularidades e, isso, fez com que a experiência na direção fosse diferente e permitisse Abel uma compreensão mais abrangente de planos culturais com determinados graus de diferenciação.

Quando os resultados de sua atuação desabrochavam na Oscar Ortiz, uma das escolas mais emblemáticas da cidade estava fora de controle e, novamente, foi transferido. O que aconteceu naquela escola quando Abel foi embora? O projeto por ele iniciado teve continuidade? As movimentações de diretores, para apagar fogos, é uma estratégia que resolve uns problemas e cria outros.

O novo cenário era a então ESBU Enrique José Varona. Bem no centro da cidade, a dois quarteirões da Secretaria Provincial de Educação, e com a etiqueta de “boa escola” garantida como um *ethos*. Agora ia a ser chefiada por Abel, um jovem diretor com uma experiência de quase oito anos nesses afazeres. Uma das particularidades desta escola eram as formas de reagir pais e mães quando tinham que encarar algum problema. As reclamações eram realizadas na Secretaria Provincial de Educação, um órgão que não têm jurisdição direta sobre as escolas de ensino secundário, mas detém o poder sobre o sistema de educação na província. Muitas vezes, os problemas eram conhecidos primeiro ali do que na diretoria da própria escola.

[...] y cuando me pusieron allí, gracias a Dios no hubo una queja que no pasara por mis manos antes de ir pa' provincia. Los del Municipio se quitaron el problema de arriba. A los padres, dale confianza. Yo le digo a los padres, 'cuando ustedes lleguen a la escuela,

ustedes son tan directores como yo en la escuela. ¿Por qué? Porque yo tengo que velar porque los servicios educacionales se le brinden con eficiencia a sus hijos, ¿no es verdad? Y ustedes tienen que lograr que la escuela le brinde ese servicio educacional con eficiencia. Yo los voy a atender a ustedes si ustedes vienen a mí y me dicen el problema, pero si van y se lo dicen a otra persona, fuera de mi escuela, no. Le digo a esa persona que venga a investigar él, pero yo no le doy respuesta a ustedes. Si pasan por la dirección y me dicen, director, me preocupa esto, esto, esto y esto, yo le doy respuesta a ustedes, y así vamos a tener mejores resultados, y evitamos después que haya predisposición, que piensen ustedes que la quieren coger con sus hijos, si van a provincia, aquí, allá, no sé a algún lugar. Vamos a trabajar de esa forma'. ¡Compadre, y lo logramos! Lo logramos, muy, muy bien (ABEL, 20/02/2015).

Mais três anos nos rumos de praticar o que se predica. De atuar para transformar. Mas, uma escola muito grande, das maiores do município, e que naqueles tempos, como me contou a professora Melva, não tinha tanto prestígio, seria o novo palco. Foi transferido à Lidia Doce, e dessa vez, ficou ali ao longo de nove anos. Desde a perspectiva que oferecem os anos, me disse:

Si hoy soy un poquito mejor director aquí, es por las experiencias de las cuales me nutrí, de cada uno de los docentes que estaban en esas instituciones que estuve anteriormente, antes de dirigir la Lidia Doce. Y como dije aquí, la primera vez que me reuní con los docentes, 'queremos que todos seamos una sola familia, y nunca olvidemos que uno aprende todos los días hasta de las hormiguitas. ¿Qué quiere decir esto? Que yo no me las sé todas ni ustedes tampoco, nosotros tenemos que aprender, nosotros tenemos que aprender de cada uno de nosotros (ABEL, 20/02/2015).

Assim, reconhece ter sido influenciado por muitas/os colegas, pelas experiências vividas em cada escola, pelos aprendizados em cada contexto. Tudo isso, segundo Abel, ajudou na transformação da Lidia Doce no que ela é na atualidade.

Possível pelo sentido de unidade da equipe, o sentido de pertença, a estabilidade das/os professoras/es na escola.

Abel não precisa acessar documento nenhum para me oferecer dados detalhados da escola: quantidade de professoras/es; especialidades de formação; cursos de especializações realizados; mestrados; quantos faltam por terminar o curso de licenciatura; quem não iniciou ainda. Tudo por disciplina, por grau. Na escola, segundo afirma, cumpre-se a política da Organização das Nações Unidas (ONU) relativa a promover a participação das mulheres. Somente dezessete professores. Mais de 60% de mulheres. Achei interessante o comentário, porém, num setor majoritariamente feminino, não me parecia muito impressionante. Reconhecendo-o, Abel acrescenta que o país, somando todos os setores, cumpre com a política da ONU, sendo que mais do 66% do total de profissionais são mulheres. E mudou de assunto rapidamente.

Será suficiente com essas porcentagens? Quantas mulheres foram secretarias municipais¹³⁵ e provinciais de educação? Como se promove a discussão sobre gênero nas escolas? Como os livros didáticos promovem ou barram os estereótipos sexistas? Muitos são os assuntos nas conversas dentro da escola, mas, no tempo que permaneci na Lidia Doce, nunca ouvi falar sobre gênero. Alguns comentários sobre uma mãe lésbica que visitava sempre a escola junto a sua companheira foi o mais perto de uma discussão, com faces assombradas, falas de resignação e gestos totalmente preconceituosos.

Só para ilustrar meu argumento, numa pesquisa numa escola de Holguín, Cordovés *et al.* (2013) descrevem como desde a escola são reforçados os padrões tradicionais de gênero, ou melhor dizendo, como a escola funciona como uma instituição que reproduz o patriarcado. E não é diferente na Lidia Doce. Somente na cena por mim descrita neste trabalho sobre a vacinação¹³⁶ se desvenda a necessidade de uma intervenção política na escola como condição da passagem para uma sociedade menos patriarcal, onde a política do Estado seja mais do que mencionar números. Ou, retomando um exemplo que descrevi neste trabalho

¹³⁵ Segundo uma funcionária da Secretaria Municipal de Educação, consultada via correio eletrônico em janeiro de 2017, só três (3) mulheres foram indicadas para chefiar esta secretaria nos últimos 25 anos.

¹³⁶ A cena aparece no capítulo intitulado “A sala de professoras/es...”.

envolvendo o próprio Abel¹³⁷, não deveria importar se um jovem usa brincos para ser contratado numa escola.

No entanto, entendo que a atuação dos atores sociais, como sugerido por Ortner (2007a), está envolvida numa multiplicidade de relações sociais, fora das quais não podem agir. Assim:

[...] em qualquer realidade educacional, estaremos lidando com políticas públicas, agentes sociais dotados de interesses próprios, estratégias políticas, sociais e culturais, e estaremos lidando com uma realidade perpassada de relações de poder que condicionam a ação dos agentes e suas possibilidades de ação [...] (OLIVEIRA, 2013, p.275).

E a atuação de Abel vem a desvendar, ainda, mais complexidades e noções que ajudam a melhor compreender aquela realidade educacional. Uma dessas noções, muito instigante para mim, era relacionada com apresentar a escola como um serviço. O meu estranhamento sustentava-se em não ter a experiência de, no contexto cubano, funcionários apresentarem a educação escolar como tal. Nem nos meus anos de estudante, nem nas minhas vivências pessoais como pai, nem nas minhas imersões como pesquisador. Escolas sempre estiveram lá, cumprindo uma função estatal, como sendo conquistas da Revolução e do seu caráter universal, a sua gratuidade, a sua qualidade. Uma realidade naturalizada, tida como dada. A variação discursiva, a sua sutileza, empurrava-me à indagação do que entendia Abel como o serviço educacional.

A função, aponta Abel, é servir. Além de construir salas de aula, equipá-las, contratar professoras/es, a instrução ou educação, quer seja a forma de se entender a atuação das/os professoras/es, dever ser “servida” com qualidade. O direito não é referente só a ter escolas, mas se o que é servido nelas satisfaz as necessidades, tanto das pessoas que recebem o serviço quanto do próprio Estado. É isso, desde a visão de Abel, que faz a educação de elite: a qualidade com que professoras e professores formam as/os cidadãos/cidadãos.

No porque sea gratis, porque al final todos vamos a recibir eso que estamos haciendo.

¹³⁷ A descrição a realizei no capítulo intitulado “De volta na escola: a escola do diretor”.

Porque, por ejemplo, ¿cuántos salen médicos, que te van a atender el día de mañana? ¿cuántos salen ingenieros? ¿cuántos salen cocheros, que te montan en un coche y tienen su coche bonito, con todas las protecciones para cuidar tu vida en ese trayecto? (ABEL, 20/02/2015).

Deste modo, as decorrências da atuação das/os professoras/es afetam à sociedade toda, influenciando a realização do projeto social. O serviço, portanto, não assegura só resultados mensuráveis de forma imediata em provas escolares, senão que:

[...] allí se anticipa el rostro de la sociedad que vendrá. De la educación dependen buena parte de las potencialidades productivas de un país. Pero también depende la futura aptitud de nuestra gente para la convivencia cotidiana (MUJICA, 2010).

E este serviço se constitui nas oportunidades que tem cada aluna/o, as que, segundo Abel, são as mesmas para todas/os ao chegarem à escola. Esta ideia, segundo penso, poderia esconder não apenas a diversidade presente em cada turma, mas a diversidade também de professoras/es e as complexas dinâmicas que acontecem na constituição do espaço escolar, onde os atravessamentos múltiplos, aliás intersecções, fazem muito particulares os relacionamentos, mesmo como diversificadas as oportunidades. Porque, segundo defende Barth (2000, p.137):

[...] vivemos nossas vidas com uma consciência e um horizonte que não abrange a totalidade da sociedade, das instituições e das forças que nos atingem. De alguma maneira, os vários horizontes limitados das pessoas se ligam e se sobrepõem, produzindo um mundo maior que o agregado de suas respectivas práxis gera, mas que ninguém consegue visualizar.

De alguma forma, o presente trabalho é uma tentativa de desvendar algumas dessas forças, dessas relações, dessas diferenciações. E, no caso da Lidia Doce, muitas são as forças que a fazem uma escola de prestígio de muita demanda. Para tentar apreender essa realidade, Abel permanece, todo dia, aproximadamente dez horas na escola, desde as sete da manhã até as cinco da tarde. Não é suficiente permanecer na escola ou

receber informes das/os subordinados. Ele se esforça por:

[...] intercambiar con los 78 docentes que tienes y 16 de servicio, e intercambiar con los pioneros de algunos destacamentos. Observar el proceso de merienda escolar, cómo se está dando. Es ver si se está haciendo la Educación Física, es ver cómo están los laboratorios funcionando, es sentarse y tomarse una taza de café en un momento determinado con un trabajador [...] Porque no tenemos camaritas de las 22 aulas, ni de los 36 locales en total que hay en esta escuela, no hay camaritas para ver qué está pasando en cada lugar. Y si las tuviéramos, no tendríamos la oportunidad de hablar con las personas, y con las personas te tienes que ver, tienes que hablar, le tienes que tirar un brazo arriba, o sentarte a decirle que estás fallando en esto (ABEL, 20/02/2015).

Caminhar a escola, observar e dialogar são estratégias importantes usadas por Abel para auscultar a escola, para conhecê-la, para não perder seu ritmo. E ainda, para lidar com adolescentes, que afirma ele é a idade mais complexa, tenta um equilíbrio, que desde a leitura de Freire (1994), seria um equilíbrio entre autoridade e disciplina:

[...] he tratado de, de identificarme con los muchachos, que me respeten pero que se sientan representados, y que tengan, no sé, confianza en uno, porque, me gusta lo que hago, disfruto lo que hago, yo vivo lo que hago (ABEL, 20/02/2015).

A atuação profissional vivida por Abel, ao longo de 22 anos, vem a descortinar a prática da chefia como marcante na sua trajetória. Aliás, a prática principal que tem realizado enquanto professor. Surpreendeu-me a notícia de ele ter-se demitido no tempo em que eu estava no Brasil¹³⁸. Não tive a oportunidade de

¹³⁸ Não conheço as circunstâncias exatas do que aconteceu. Ao que parece, o Abel experimentou uma forte decepção ao ser punido pelo fato dos pais e mães terem organizado a coleta de dinheiro para organizarem atividades em homenagem aos/às professores/as. Essas coletas de dinheiro são proibidas pelo Ministério de Educação cubano, sendo que Abel não o impediu. Mesmo que proibida, é essa uma prática cotidiana nas escolas cubanas, porém, naquela oportunidade um pai queixou-se.

me encontrar novamente com ele pessoalmente. Não obstante, quando voltei à Lidia Doce tudo lembrava ele, fundamentalmente as falas das pessoas, como se manter viva a sua memória, os seus sinais na escola, fosse uma negação de sua demissão.

Comprometido com um projeto social mais amplo, comandar escolas tornou-se uma arte para Abel. Atingir os objetivos que vigoravam no ensino secundário, assumir sucessivas transformações e mudanças no modelo de ensino, transformar à Lidia Doce na melhor escola do município de Holguín, ser considerado o melhor diretor nesse nível de ensino, não são poucos frutos para uma pessoa só. Obviamente, como reconhecido pelo próprio Abel, não o fez ele sozinho, mas o fato de ser citado constantemente por inúmeras/os professoras/es como responsável pelo prestígio da escola, pela qualidade da equipe, pelo sentido de pertença, pela unidade do coletivo, o coloca como tendo um papel determinante na realização dos rumos da escola e das pessoas envolvidas nesse projeto.

6.4. Retomando trilhas

*“Eu não sou eu nem sou o outro,
 Sou qualquer coisa de intermédio:
 Pilar da ponte de tédio
 Que vai de mim para o outro.”*
Mário de Sá-Carneiro

Discutir sobre trajetórias tentando ultrapassar a perspectiva disciplinar tem sido um desafio na minha caminhada. Se para pensarmos “objetos” nos quais estamos envolvidos aliás, dos quais somos produto e produtores, como o Estado (BOURDIEU, 2012) ou a escola (TASSINARI, 2012) é necessário desnaturalizá-los, se afastar dos vícios do pensamento linear, dicotômico, demanda experimentar novas formas de pensar, se perder, perguntar, ficar à procura. Como entender, caso contrário, trajetórias como sendo um intermédio entre o eu e o outro?

As trajetórias por mim apresentadas sob o título **“Caminantes y caminos”** informam, a meu ver, alguns corolários interessantes para serem discutidos. Ficam longe as minhas pretensões de exprimir todas as possibilidades analíticas aqui contidas, simplesmente, porque se precisariam múltiplos olhares para isso, inclusive, os múltiplos olhares que eu próprio poderei fazer aos poucos e nos tempos porvir.

Assim posicionado, estas trajetórias anunciam suas constituições a partir de relações não só diversificadas, quer dizer, expressadas em vínculos eu-outros, eu-contextos, eu-espacos, etc., também diferenciadas, ou seja, eu-um mesmo outro, eu-um mesmo contexto, eu-um mesmo espaço, se puderem ser ‘o mesmo’, expressam graus de relações que mudam a partir dos eventos que dinamizam essas trajetórias. Estas diferenciações podem estar motivadas por estratégias assumidas para encarar determinados desafios, como ao se tornarem PGI como consequência da reconfiguração do ensino secundário realizado a partir de 2001, aconteceu com as/os colegas especialistas em outras disciplinas que passaram a ser assessores, orientadores, supervisores, e assim por diante.

Em decorrência, trajetórias tem de ser pensadas como acontecimento polifônico, onde as múltiplas fonias não só contém as vozes dos outros, as vozes de outros tempos, mas as próprias

vozes (re)vividas, (re)significadas, oferecendo a possibilidade ao sujeito de novas aberturas, de utopias, de opções outras. Aberturas, utopias e opções que poderiam informar ora de (re)configurações dos modelos pedagógicos de referência, ora por mudarem as pessoas que dirigem, ora porque os seus projetos ligados a outros contextos vêm a ocupar lugares mais privilegiados. É assim que pode se falar em final aberto, de trajetória como inacabada, como tendo sempre a opção de novos alargamentos das suas possibilidades, de novos projetos por serem realizados. Porque:

No existe ni la primera ni la última palabra, y no existen fronteras para un contexto dialógico (asciende a un pasado infinito y tiende a un futuro igualmente infinito). Incluso los sentidos pasados, es decir generados en el diálogo de los siglos anteriores, nunca pueden ser estables (concluidos de una vez para siempre, terminados); siempre van a cambiar renovándose en el proceso del desarrollo posterior del dialogo. En cualquier momento del desarrollo del diálogo existen las masas enormes e ilimitadas de sentidos olvidados, pero en los momentos determinados del desarrollo ulterior del dialogo, en el proceso, se recordarán y revivirán en un contexto renovado y en un aspecto nuevo. No existe nada muerto de una manera absoluta: cada sentido tendrá su fiesta de resurrección. Problema del *gran tiempo* (BAJTIN, 1999, p.292-293).

Nestas complexidades, um traço marcante nestas trajetórias profissionais é o comprometimento que transparece nos distintos momentos/eventos que o/as professor/as narram como sendo significativos em suas vidas. Este comprometimento aparece ao se assumir uma responsabilidade, ao se furar as regras para garantir a aprendizagem, ao se manter no setor porque o país o necessita, ao se aceitar ser transferido porque em outra escola se precisa uma mudança, ao se solicitar ajudas e criar estratégias para continuar a realizar o projeto coletivo no qual estão/á envolvidas/o. Em eventos como as atuações como PGI, os seus comprometimentos fizeram com que essas professoras, cujas atuações estavam ancoradas no modelo *durkheimiano*, se

descentrassem dele, aceitando que outros detinham os saberes, outros que podiam ser colegas mais jovens, professoras/es aposentadas/os, e inclusive, estudantes, possibilitando, desta maneira, relações mais horizontais.

Todavia, saliento que esse compromisso e os comportamentos que geram não só expressam vínculos com um projeto coletivo, com o outro. São orientados também a si próprio/as. Assim, um sentido de auto aprimoramento permanente exterioriza-se nas diferentes ações, colocando cada um/a cara a cara com sua própria utopia. E nas suas relações com suas utopias aparecem momentos paradoxais, ambivalentes, onde os alinhamentos com a utopia-país se realizam sobrepondo modelos de atuação. Ao aceitarem ser PGI, mas continuar realizando práticas que para este novo modelo eram ilegítimas, se expressa o paradoxo de atuar na contramão, o paradoxo de criar outras moralidades, de se opor a si para ser fiel a si, de se alinhar ao modelo e se opor. Contudo, as atuações descritas através destas trajetórias lembram aquele modelo ideal que Fidel Castro construiu nos seus discursos, ao longo dos primeiros anos do Período revolucionário.

As trajetórias aqui analisadas mostram como são abraçadas pelas maneiras em que se tem configurado o Sistema Nacional de Educação Cubano – aliás, as políticas públicas voltadas à educação em Cuba na sua forma legal-racional – (SHORE e WRIGHT, 1997). Igualmente, permitem compreender que essas configurações não são simples forças externas constrangedoras, mas sim que são forças das quais as pessoas se apropriam segundo os seus interesses e valores. Isto permite que possam negociar, aceitar ou resistir nas suas práticas cotidianas.

Consequentemente, trajetórias são construídas em relações de poder que, neste caso, mostram diferentes hierarquizações. E violências. Nos eventos mais violentos, eis que desabrocham formas de agência-resistência diferenciadas e mais definidas. Eis que se compreende que as trajetórias não são dadas, não são totalmente alinhadas ou fora das regras. Essa heteroglossia que dá conta da não homogeneidade, da não totalidade das trajetórias, mesmo quando o quadro sócio-histórico é construído sob pretensões igualitaristas e universais. Aliás, apesar dessas pretensões, trajetórias transparecem aqui como sendo (multi)situadas, perpassadas não somente por inscrições de planos de realidade diferenciados (projeto político-social; Sistema

Nacional de Educação; locais de atuação; experiências e práticas vividas; projetos pessoais, etc.), mas também por serem diferenciados os papéis assumidos e a multiplicidade de funções que deles decorrem.

Apesar dos múltiplos ditos, me instigam os não-ditos. Aquilo vivenciado impossível de se transformar em palavras, ainda. Os custos pessoais dos compromissos assumidos. As renúncias realizadas. As pausas aos projetos. As apreensões vividas. Os silêncios que se auscultam entre vozes.

PALAVRAS POVOADAS

Palavras povoadas

“Carecendo da sua própria ‘última’ palavra, qualquer plano de criação, qualquer ideia, sentimento ou emoção deve refratar-se através do meio construído pela palavra do outro, do estilo do outro, da maneira do outro com os quais é impossível fundir-se diretamente sem ressalva, sem distância, sem refração.”

Mikhail Bakhtin

Se, como eu próprio venho defendendo, trajetórias têm um final aberto, caso seja possível falar em final, resulta difícil pensar num para este trabalho. A vida deste texto, como de qualquer outro, se entendo a sugestão de Bakhtin (2013 [1929]), estaria na passagem entre bocas, grupos, gerações, nos novos povoamentos para além dos que já expressa. Assim sendo, refletir sobre as vozes que povoam esta tese é pensar nas aberturas que sugerem, em novos começos (entre)tecidos nas palavras que nelas se articulam, possíveis a partir de múltiplas interlocuções dialógicas: “[...] o resvalo para o outro mundo” (VIGOTSKI, 1999, p.5).

E aberturas, novos começos, outras articulações, resvalos, se encontram em cada capítulo deste trabalho, fazendo com que uma melhor compreensão seja possível nos próximos capítulos, ou voltando aos capítulos já lidos. É desta maneira que foi possível salientar como professoras/es de uma escola de ensino secundário do município de Holguín constroem as suas trajetórias profissionais articulando-as com as maneiras em que se tem configurado o Sistema Nacional de Educação cubano, mas que transbordam os limites dessas configurações a partir da diversidade de estratégias e relações que sustentam suas práticas pedagógicas. E é assim que se povoam estas palavras, com (re)começos, articulações, outros resvalos.

À vista disso, povoados e cidades, escolas e parcerias diversas, atuações em cenários variados, tempos de professoras/es especialistas, tempos de PGI, experiências diversificadas que dialogam continuamente com outras experiências, contornadas pelos modelos pedagógicos da época, desafios cotidianos, estágios antigos, hierarquias e poderes,

(in)seguranças, *status* e passagens transparecem nas trajetórias por mim descritas. São trajetórias vividas por professoras/es que atuam cercados por um Sistema Nacional de Educação, cujas configurações carregam os ritmos e as inscrições de um projeto mais abrangente: o projeto político-social que se tornou possível após o triunfo Revolucionário de 1959. Assim, uma das aberturas desta pesquisa, que poderia estar sugerindo novos começos, tem a ver com uma compreensão de trajetórias que mostra como estas não existem antes das relações dialógicas em que estão envolvidas/os as pessoas, nem são produzidas em relações unidirecionais. À vista disso, poder-se-ia colocar em xeque a noção de trajetórias como sendo individuais, como sendo do indivíduo, pois aqui se desvenda como uma trajetória carrega inscrições de outras, de muitas outras, dos projetos coletivos nos quais está envolvido o sujeito, dos mundos culturalmente diferenciados nos que já participou ou participa.

Desta forma, chamo a atenção para a necessidade de retomar a discussão sobre conceitos naturalizados na pesquisa antropológica, como o de **trajetória**. Considero insuficientes os alertas para usar óticas não lineares. Conceitos têm de ser (re)vistos, (re)discutidos, alimentados, (re)significados, (re)definidos. Assim, além de me inserir numa discussão sobre trajetória, tento contribuir à sua compreensão como devir, como sendo construída por sujeitos situados, como expressão da multiplicidade de relações que estes estabelecem nos diferentes “mundos” pelos quais caminham.

Apreender a heteroglossia dessas trajetórias foi possível através das imersões feitas na escola de ensino secundário Lidia Doce, do município de Holguín, e a outra em leis, resoluções, discursos, documentos e informes oficiais apresentados para órgãos internacionais pelo Governo de Cuba, dentre outros materiais. Esta última imersão possibilitou olhar para outra realidade. A educação congelada no papel ou difundida nos discursos, a educação desenhada para mostrar ao mundo, a idealizada para realizar o projeto político-social cubano, ou, parafraseando a Shore e Wright (1997), a educação enquanto princípio organizador das escolas. E este princípio segue um fluxo de cima para baixo, do nível “superior” para o “inferior”, mostrando a verticalidade do Sistema Nacional de Educação, através da qual é repassada, de um nível para o outro, toda a força do Estado.

Assim são objetivados os atos do Estado para terem efeito no mundo social (BOURDIEU, 2012).

Na imersão à escola, realizada em dois períodos que totalizaram seis meses e meio, tive a oportunidade de, através da observação participante, descrever muitos dos rituais pedagógicos que ali se praticam, assim como alternar com participações observantes, as que foram importantes, também, para que mudasse meu *status* na sala de professoras/es de oitavo grau, e se produzissem resvalos para outras interlocuções possíveis. O uso de entrevistas abertas foi fundamental para a compreensão dos múltiplos povoamentos que as trajetórias expressam. Já a fotografia foi usada como um recurso auxiliar não só para documentar e sustentar as descrições, mas por sua potência para fazer emergir outros possíveis na tradução de uma realidade culturalmente distante.

Em decorrência, desabrocham, para além das relações entre professoras/es e as configurações do Sistema Nacional de ensino, outras articulações que informam “micromundos” diversificados. Se Velho (1994) avisa da dificuldade de compreender, sob uma ótica linear, a diversidade de papéis que vivem os indivíduos a partir dos diferentes planos em que se movem, desvenda-se no percurso deste trabalho que ao “interior” de um destes planos emergem diferenciações culturais porque ali também é construída a realidade de um modo singular. Assim, “[...] a coexistência de *diferentes mundos* constitui a sua própria dinâmica” (VELHO, 1994, p.27, grifo meu). E foi justamente a experiência em campo que me mostrou as trajetórias enquanto realidades “socialmente construídas”, cujas continuidades e transformações dependem dos relacionamentos entre professoras/es e aqueles mundos, e os significados que carregam.

Desta maneira, transparece nessa etnografia como as/os interlocutoras/es constroem os sentidos de educação, do que é ser professor/a, do que é ser estudante e as maneiras de classificá-los, do que é o dever. E estes sentidos são apropriados/construídos e (re)significados nos múltiplos desdobramentos de sua prática profissional, tornando-a plural, diversificada, polifônica. Quer dizer que não são somente professoras/es-que-ensinam, são também professoras/es-tutoras/es, professoras/es-burocratas, professoras/es-guardiães, professoras/es-chefes, professores/pais, professoras/mães, professoras/es que acompanham as políticas de saúde;

professoras/es-coordenadoras/es. São, também, professoras/es-agentes-do-Estado, professoras/es-classificadoras/es, que reproduzem nas suas práticas os modelos para elas/es configurados no Sistema Nacional de Educação.

No entanto, as práticas concretas das/os interlocutoras/es não se limitam a espelhar o que devem fazer, mas expressam uma dinâmica agência/resistência que ora refletem com maior fidelidade o pré-fabricado, ora se afastam dele. As formas de resistência se entreabrem, sobretudo, quando entendem que o que devem fazer os impede de realizar as metas que o próprio Sistema Nacional de Educação lhes impõe, como transgredir as regras na atuação como PGI visavam assegurar a aprendizagem. Assim, suas resistências informam de um sentido moral das práticas que fazem com que estas valham a pena, no sentido discutido por Ortnier (2009), e expressam os seus comprometimentos com a profissão, com o Sistema Nacional de Educação, com o projeto político-social cubano.

Como outro viés da resistência poder-se-iam entender as estratégias que criam no cotidiano e que semeiam suas trajetórias de práticas que tornam sua atuação diversa, diferenciada. Assim, se opõem às pretensões de um sistema educativo homogêneo como condição que assegura o direito constitucional de educação para todas/os, de um sistema educativo de hierarquias verticais como forma de efetivar a dita homogeneidade. Naqueles momentos em que a pretendida homogeneidade alcançava as suas formas mais explícitas: nos tempos em que o/a professor/a aparecia numa tela, aliás em todas as telas do país simultaneamente, quando a tela se calava e a voz homogênea sumia, as salas tornavam-se diversas, eram povoadas de vozes múltiplas, vozes do/a professor/a da sala, os de outras salas, vozes de alunas/os que se tornavam professoras/es, outras vozes. Transparece, destas maneiras, o caráter político das práticas destas/os professoras/es que atuam na escola de ensino secundário Lidia Doce, pois como sugerido por Wedel *et al* (2005), as práticas informam do que se faz em nome, neste caso, das finalidades idealizadas para serem atingidas pela escola, entenda-se, em nome das políticas educativas do Estado cubano.

Portanto, as finalidades da escola cubana participam na constituição das trajetórias e as/os professoras/es as valorizam e se apropriam delas (re)significadas como suas próprias metas. É uma escola que encara o desafio da formação de cidadãos e

cidadãos comprometidas/os com a continuidade do projeto político-social. Quer dizer que as metas da escola informam da centralidade das/os professoras/es como agentes desse projeto político-social, o qual foi esclarecido desde as primeiras ações do Governo Revolucionário para reconfigurar a educação. Mas nessa centralidade, a lógica coletiva se sobrepõe aos indivíduos, desmanchando as individualidades nas suas pretensões de homogeneizar as práticas. Assim, professoras/es são formadas/os para encarar contingências, dificuldades, “assumir” mudanças no projeto, para atuar com independência das condições, enfim, são formados profissionais “maleáveis”. Contudo, essa centralidade produz um comprometimento do professorado com o projeto no qual está inserido, que se expressa nas múltiplas cenas que as/os interlocutoras/es contaram para.

No entanto, as/os próprias/os professoras/es que somem, enquanto indivíduos, na configuração homogênea de suas práticas, desabrocham nas suas próprias práticas através das estratégias que criam para atuar em nome das idealizações contidas naquela configuração, em nome daquele comprometimento, em nome dos projetos nos quais ainda estão envolvidos e dos fins que eles lhes impõem. Assim, transbordam os limites que lhes são impostos e enriquecem a(s) realidade(s) escolar(es), construindo-a(s), e dela(s) participando.

E estes acontecimentos são vividos numa escola que se revelou como espaço sociocultural, aliás, é através destes acontecimentos transpareceu a escola como espaço sociocultural. Ali se encontram gerações, dialogam realidades culturais diversas, formas de se praticar a educação, hierarquias e expectativas. Em decorrência, e com independência da pretendida homogeneidade, aquele espaço pode ser representando, para além de seus muros, como uma má escola ou como a melhor escola. Um peso importante nessa representação é reconhecido às maneiras de ser comandada, às estratégias praticadas para cumprir os fins daquela instituição, para construir o mundo de experiências diversificadas ali observadas.

A escola em geral, e a sala de professoras/es de oitavo grau em particular, se tornam cenários de constelações de eventos, ao dizer de Benjamin (1987a), anunciando a porosidade daquele espaço e permitindo a compreensão de suas práticas como sendo situadas. Assim, as relações com o alunado, por exemplo, podem mudar dependendo da atividade na qual estão envolvidos, ou as

práticas que estão realizando as/os professoras/es podem mudar o conteúdo a consequência de “emergências” que surgem cotidianamente.

As imersões feitas tanto na escola quando no acervo documental referente à configuração da educação cubana permitiram descortinar as políticas públicas – desta vez sob olhares antropológicos – não só como uma forma legal-racional de configurar as práticas educativas (WEDEL *et al.*, 2005). Para além deste raciocínio, políticas também pertencem – e estão embutidas – a mundos culturais e sociais particulares, se expressam através de eventos, criam novos espaços sociais, novos conjuntos de relações, novas subordinações políticas e novas redes de significados (SHORE e WRIGHT, 2011). Desta forma, me insiro na discussão sobre políticas públicas voltadas à educação, principalmente no contexto cubano, aonde teriam que voltar estas palavras, não apenas para percorrer as retas ruas da cidade de Holguín, mas para, nessa viagem de retorno, partilhar as inquietações que foram levantadas ao longo deste percurso, as aqui postas e, as que ainda podem surgir. Mesmo porque, de alguma forma, naquele encontro que tive com Amalia na Secretaria Municipal de Educação de Holguín em dezembro de 2014, ela antecipava que esta pesquisa se diferenciava de outras realizadas nas escolas do município porque poderia ser útil aos fins do aperfeiçoamento da educação por lá.

Abre-se este trabalho, também, para sugerir desafios. Entendo que existe um descompasso entre a formação de professoras/es e as pretensões do projeto político-social cubano. E tem a ver com a formação permanente das/os professoras/es, focada, como aqui transparece, no que poderia chamar de sua capacitação nas técnicas pedagógicas. Essa capacitação não abrange todos os desdobramentos das práticas por mim descritos, nem as necessidades que se geram a partir das mudanças que estão acontecendo em Cuba, as quais não consigo dar contas neste trabalho. Assim sendo, a atual capacitação disciplinar deveria incluir outras interlocuções para que ajudem a encarar problemáticas que cotidianamente enfrentam as/os professoras/es, como a crescente desigualdade econômica, e a necessidade de ampliar e aprofundar a discussão sobre gênero e “cor da pele” na escola.

Consequentemente, outra abertura importante contribui para povoar a antropologia cubana nos territórios da educação.

Descortinam-se aqui somente alguns sinais da potência e da necessidade de abordagens antropológicas à – e na – educação cubana. Caminhos por serem andados para serem conhecidos.

Referências bibliográficas

ABD'ALLAH-ALVAREZ, Sandra. El color de la piel en Censo Cuba 2012 (I). **Negra cubana tenía que ser**, Hannover, 2012a. Disponível em: < <https://negracubanateniaqueser.com/debates/censo-2012/variable-racial-en-el-censo/el-color-de-la-piel-en-censo-cuba-2012-i/> >. Acesso em: 07/12/2016.

_____. El color de la piel en Censo Cuba 2012 (II). **Negra cubana tenía que ser**, Hannover, 2012b. Disponível em: < <https://negracubanateniaqueser.com/debates/censo-2012/variable-racial-en-el-censo/el-color-de-la-piel-en-censo-cuba-2012-ii/> >. Acesso em: 07/12/2016.

ABU-LUGHOD, Lilia. Writing Against Culture. Em: FOX, Richard (Org.). **Recapturing Anthropology: Working in the Present**. Santa Fe: School of American Research Press, 1991. p.137-162.

AFP. Cuba é único latino-americano a atingir metas de educação, diz Unesco. Brasil, 2015. Disponível em: < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/04/cuba-e-unico-latino-americano-atingir-metas-de-educacao-diz-unesco.html> >. Acesso em: 12/12/2016.

ÁLVAREZ FIGUEROA, Oneida. El sistema educativo cubano en los noventa. **1997**, v. 52, p. 23, 1997-07-01 1997. Disponível em: < <http://papers.uab.cat/article/view/v52-alvarez> >. Acesso em: 04/10/2016.

ÁLVAREZ, Ibis; CORDOVÉS, Alexander. Concepción cooperada y participativa de la formación del profesional. Fundamentación del proyecto educativo en la educación superior. **Revista de Pedagogía Universitaria**, v. 3, n. 3, 1998. Disponível em: < <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/1998/3/189498302.pdf/view> >.

ARBOLEYA, Arilda; CIELLO, Fernando; MEUCCI, Simone. "Educação para uma vida melhor": trajetórias sociais de docentes negros. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 882-914, 2015. Disponível em: < <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sih&AN=112327317&lang=pt-br&site=ehost-live> >. Acesso em: 13/04/2016.

ARMAS FONTICOBA, Tania de. La cuestión criminológica y jurídica de los niños en conflicto con la ley penal. El esquema legal cubano.

Âmbito Jurídico, v. XII, n. 64, 2009. Disponível em: <

http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6254 >. Acesso em: 26/12/2016.

BAJTIN, Mijail. **Estética de la creación verbal**. 10ª Ed. México, D.F.: Siglo XXI Editores, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **The dialogic imagination: four essays**. Austin: University of Texas Press, 1981.

_____. **Estética da criação verbal**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2ª Edição. São Carlos: Pedro&João Editores, 2012 [1924].

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013 [1929].

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BELCHIOR, Douglas. Fidel fez muito pela luta antirracista e anticolonialista em todo o mundo! **Negro Belchior**, São Paulo, 2016.

Disponível em: < <http://negrobelchior.cartacapital.com.br/fidel-fez-muito-pela-luta-antirracista-e-anticolonialista-em-todo-o-mundo/> >.

Acesso em: 11/12/2016.

BELL, Rafael. **Educación especial: razones, visión actual y desafíos**. Pueblo y Educación, 1997.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única. Obras escolhidas**. Vol. 2. São Paulo: Brasiliense, 1987a.

_____. **Rua de mão única. Obras escolhidas II**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987b.

_____. **Obras completas**. Libro I, vol. 2. Madrid: ABADA Editores, 2008.

BORDERÍAS, Cristina. Las mujeres, autoras de sus trayectorias personales y familiares: a través del servicio doméstico. **Historia y Fuente Oral (Historia, antropología y fuentes orales)**, n. 6, p. 105-121, 1991. Disponível em: < <http://www.jstor.org/stable/27753331> >. Acesso em: 20/12/2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

_____. A ilusão biográfica. Em: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Org.). **Usos & abusos da história oral**. 2ª. Rio de Janeiro: Editorial Fundação Getúlio Vargas, 1998.

_____. **La distinción. Criterios y bases sociales del gusto**. Madrid: Taurus, 1999.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 6ª Edição/1ª reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9ª Ed. Campinas: Papirus editora, 2008.

_____. **Sur l'État. Cours au Collège de France, 1989-1992**. Paris: Seuil, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

BUTLER, Judith; SPIVAK, Gayatri. **Quien le canta al Estado-Nación? Lenguaje, política pertenencia**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

CABRERA, Olga; IBARRA, Isabel. Cuba: Perspectiva histórica en la formación de Maestros. **Revista Complutense de Educación**, v. 21, n. 1, p. 37-51, 2010. Disponível em: < <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010120037A/15182> >. Acesso em: 24/12/2016.

CARDOSO, Ruth. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. Em: CARDOSO, Ruth (Org.). **A**

aventura antropológica. Teoria e pesquisa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2004 [1986]. p.95-106.

CARNOY, Martin. **La educación como imperialismo cultural.** México: Siglo Veintiuno, 2000.

CASTRO, Fidel. **Discurso pronunciado por el Comandante Fidel Castro Ruz, Primer Ministro del Gobierno Revolucionario, en el acto de entrega de la Quinta Estación de Policía al Ministerio de Educación para convertirla en Centro Escolar, el 11 de enero de 1960.** La Habana: 1960. Disponível em: < <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1960/esp/f110160e.html> >. Acesso em: 14/03/2016.

_____. **Discurso pronunciado por el Comandante Fidel Castro Ruz, Primer Ministro del Gobierno Revolucionario, en el acto graduación de 800 maestros de Secundaria Básica, en el teatro "Chaplin", el 8 de diciembre de 1961.** La Habana: 1961a. Disponível em: < <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1961/esp/f081261e.html> >. Acesso em: 07/03/2015.

_____. **Discurso pronunciado por Fidel Castro Ruz, Primer Ministro del Gobierno Revolucionario, en la concentración celebrada en la Plaza de la Revolución "José Martí", para proclamar a Cuba Territorio Libre de Analfabetismo, el 22 de diciembre de 1961.** La Habana: 1961b. Disponível em: < <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1961/esp/f221261e.html> >. Acesso em: 14/05/2016.

_____. **Discurso pronunciado por el Comandante Fidel Castro Ruz, Primer Ministro y Primer Secretario de las ORI, en el centro vocacional para maestros Sierra Maestra, en Minas del Frío, el 17 de junio de 1962.** La Habana: 1962a. Disponível em: < <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1962/esp/f170662e.html> >. Acesso em: 2 de junho de 2014.

_____. **Discurso pronunciado por el Comandante Fidel Castro Ruz, Primer Secretario de la dirección nacional de las ORI y Primer Ministro del Gobierno Revolucionario, en la Segunda Asamblea Nacional del pueblo de Cuba, celebrada en la Plaza de la Revolución.** La Habana: 1962b. Disponível em: <

<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1962/esp/f040262e.html> >. Acesso em: 11/12/2016.

_____. **Discurso pronunciado por el Comandante Fidel Castro Ruz, Primer Ministro del Gobierno Revolucionario, en la clausura del Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura, el 30 de abril de 1971.** La Habana: 1971. Disponível em: < <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1971/esp/f300471e.html> >. Acesso em: 27/09/2016.

_____. **Discurso pronunciado por el Comandante Fidel Castro Ruz, Primer Secretario del Comité Central del Partido Comunista de Cuba y Primer Ministro del Gobierno Revolucionario, en la clausura del II Congreso de la Unión de Jóvenes Comunistas, efectuada en el teatro de la CTC-Revolucionaria, el 4 de abril de 1972.** La Habana: 1972. Disponível em: < <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1972/esp/f040472e.html> >. Acesso em: 23/03/2016.

_____. **Discurso pronunciado por el Presidente de la República de Cuba Fidel Castro Ruz, en el acto de inauguración oficial del curso escolar 2002-2003, el 16 de septiembre de 2002.** La Habana: 2002. Disponível em: < <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/2002/por/f160902p.html> >. Acesso em: 2 de junho de 2014.

_____. **Discurso pronunciado por el Presidente de la República de Cuba, en el acto de inauguración del curso escolar 2003-2004. Plaza de la Revolución, 8 de septiembre de 2003.** La Havana: 2003. Disponível em: < <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/2003/esp/f080903e.html> >. Acesso em: 24/03/2016.

CERTEAU, Michel de. **La invención de lo cotidiano I. Antes de hacer.** México, DF: Universidad Iberoamericana, 2000.

CHAPMAN, David W et al. Ambivalent journey: Teacher career paths in Oman. **International Review of Education**, v. 58, n. 3, p. 387-403, 2012. Disponível em: < <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11159-012-9293-5> >. Acesso em: 04/04/2016.

CORDOVÉS, Alexander. **Caracterización de las dinámicas de aprender a aprender en estudiantes de Psicología de la sede universitaria municipal de Holguín**. 2010. (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Inédita.

CORDOVES, Alexander; GARCIA, Deysi; GONZÁLEZ, Ricardo. Intermediaciones en la organización del tiempo extraescolar y la subjetivación del género. Develando arraigos. **Antropologia em primeira mão**, v. 2013, n. 137, p. 1-22, 2013. Disponível em: < http://apm.ufsc.br/files/2014/02/137_develando_arraigos.pdf >. Acesso em: 03/05/2014.

CORRAL, Roberto. Las “lecturas” de la zona de desarrollo próximo. **Revista Cubana de Psicología**, v. 16, n. 3, p. 4930-4937, 1999.

_____. El concepto de Zona de Desarrollo Próximo: una interpretación. **Revista Cubana de Psicología**, v. 18, n. 1, p. 5710-5718, 2001.

COSTA, Zeila. **Do Porão ao Estúdio: trajetórias e práticas de tatuadores e transformações no universo da tatuagem**. 2004. (Mestrado em Antropologia Social). Departamento de Antropologia/PPGAS, UFSC, Florianópolis.

CUBA. **Bases y normas legales reguladoras de la Reforma Integral de la Enseñanza en Cuba**. La Habana: Ministerio de Justicia, 1959. Disponível em: < <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2127/4.pdf> >. Acesso em: 07/03/2016.

_____. **Ley de Nacionalización general y gratuita de la enseñanza**. La Habana: MINFAR, 1961. Disponível em: < http://www.oei.es/quipu/cuba/Ley_educ.pdf >. Acesso em: 15/02/2016.

_____. **Ley No. 1254/73**. La Habana: Presidencia de la República, 1973.

_____. **Constitución de la República de Cuba**. La Habana: MINJUS. Gaceta Oficial, 2003.

_____. **Ley No. 116. Código del trabajo**. La Habana: MINJUS, 2014.

_____. Brave historia de Cuba. s/d. Disponível em: < http://www.cubagob.cu/otras_info/historia.htm >. Acesso em: 21/03/2016.

The Cuban Summer School. The Harvard Crimson. Cambridge: The Harvard Crimson, Inc, 1900. Disponível em: < <http://www.thecrimson.com/article/1900/9/26/the-cuban-summer-school-pfour-transports/> >. Acesso em: 28/08/2016.

DANIELS, Harry. Analysing trajectories of professional learning in changing workplaces. **Culture & Psychology**, v. 17, n. 3, p. 359–377, 2011. Disponível em: < <http://cap.sagepub.com/content/17/3/359.full.pdf+html> >. Acesso em: 01/05/2014.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. Em: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p.136-161.

DELGADO CORREA, Wilkie. La reforma de la enseñanza superior de 1962 en Cuba y su carácter fundacional en Ciencias Médicas. **Educación Médica Superior**, v. 26, p. 467-473, 2012. Disponível em: < http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000300012&nrm=iso >. Acesso em: 14/03/2016.

DELORS, Jacques et al. **La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors**. Correo de la UNESCO, 1997. Disponível em: < http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF >. Acesso em: 23/03/2003.

DÍAZ, Arledys. **Aprender a aprender en estudiantes de Psicología: una propuesta de intervención histórico culturalista**. 2009. 110 (Trabajo de Diploma). Departamento de Psicología, Universidad de Holguín

DÍAZ RODRÍGUEZ, Félix. **Atención integral al niño e adolescente con trastorno de conducta**. La Habana: MINED, s/d. Disponível em: < <http://educaciones.cubaeduca.cu/medias/pdf/1152.pdf> >. Acesso em: 26/12/2016.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e educação**. 6ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.

ECURED. **Programas de la Revolución Cubana**. La Habana, 2013. Disponível em: < https://www.ecured.cu/Programas_de_la_Revoluci%C3%B3n_Cubana >. Acesso em: 13/09/2016.

_____. **Enrique José Varona**. La Habana, s/d-a. Disponível em: < https://www.ecured.cu/Enrique_Jos%C3%A9_Varona >. Acesso em: 12/12/2016.

_____. **Julio Antonio Mella**. La Habana, s/d-b. Disponível em: < https://www.ecured.cu/Julio_Antonio_Mella >. Acesso em: 12/12/2016.

ELDER, Glen H. Age differentiation and the life course. **Annual Review of Sociology**, v. 1, p. 165-190, 1975. Disponível em: < <http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.so.01.080175.001121> >. Acesso em: 04/03/2016.

_____. Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. **Social Psychology Quarterly**, v. 57, n. 1, p. 4–15, 1994. Disponível em: < <http://www.jstor.org/stable/2786971> >. Acesso em: 10/04/2016.

ELDER, Glen H.; GIELE, Janet Zollinger. **The craft of life course research**. New York ; London: Guilford Press, 2009.

ELDER, Glen H.; JOHNSON, Monica K.; CROSNOE, Robert. The emergence and development of life course theory. Em: MORTIMER, Jeylan T. e SHANAHAN, Michael J. (Org.). **Handbook of the life course**. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2003. p.3-18.

ELDER, Glen H.; SOCIAL SCIENCE RESEARCH COUNCIL (U.S.). **Life course dynamics : trajectories and transitions, 1968-1980**. Ithaca: Cornell University Press, 1985.

ESPINA, Mayra. Transformaciones recientes de la estructura socioclasista cubana. **Papers. Revista de Sociologia**, v. 52, n. julio/1997, p. 83-99, 1997. Acesso em: 26/07/2016.

_____. Viejas y nuevas desigualdades en Cuba. Ambivalencias y perspectivas de la reestratificación social. **Nueva Sociedad**, v. 216, n. julio-agosto, p. 133-149, 2008. Disponível em: < http://nuso.org/media/articles/downloads/3539_1.pdf >. Acesso em: 23/05/2016.

ESPINA, Rodrigo. **Pedagogía para la identidad. Para una reversibilidad del reverso**. VIII Conferencia Internacional Antropología. La Habana: Cuba Arquelógica, 2006a. Disponível em: < http://www.cubaarqueologica.org/document/ant06_espina.pdf >. Acesso em: 06/02/2016.

_____. **Presencia, espacios y momentos del juego en la escuela primaria. Un estudio etnográfico**. VIII Conferencia Internacional Antropología. La Habana: Cuba Arqueológica, 2006b. Disponível em: < http://www.cubaarqueologica.org/document/ant06_espina1.pdf >. Acesso em: 06/02/2016.

FARIÑAS, Gloria. **Maestro: para una didáctica del aprender a aprender**. La Habana: Pueblo y Educación, 2004.

_____. **Psicología, educación y sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano**. La Habana: Félix Varela, 2005.

FARIÑAS, Gloria; DE LA TORRE, Natacha. ¿Didáctica o didactismo? **Revista Educación**, v. 102, n. Enero-abril, p. 25-30, 2001.

_____. Los mecanismos psicológicos del burnout y el desarrollo cultural en los maestros. **Revista Cubana de Psicología**, v. 19, n. 3, 2002.

_____. La otra cara del didactismo: el síndrome del burnout. Alternativas para su abordaje. **Revista Educación**, v. 108, n. Enero-abril, 2003.

FRANCO GARCÍA, Olga. La experiencia de formación continua para la educación infantil en Cuba. **Olhares**, v. 2, n. 2, p. 08-34, 2014. Disponível em: < <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/262/107> >. Acesso em: 07/04/2017.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação : uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Cortez & Morales, 1979.

FREIRE, Paulo. **Palestra realizada no auditório do Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC/USP)**. São Carlos: CDCC/USP, 1994. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0> >. Acesso em: 15/11/2016.

GALENO, Sabrina. **Uma escola de luta. Análise dos significados da educação em um estudo do drama social**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

GARCÍA-PUENTE RODRÍGUEZ, Lina. La Educación en Cuba. Estudio comparativo sobre el estado de la Educación en Cuba durante el período del presidente Batista y el período revolucionario de Fidel Castro. **Ensayos**, v. 2, n. Mayo, p. 171-182, 1988. Disponível em: < <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista2/r2a11.pdf> >. Acesso em: 17/02/2016.

GARCÍA, Ana. Antropología educacional. Reflexiones e interrogantes. **Catauro**, v. julio-diciembre, n. 6, p. 11-15, 2002.

GARCÍA, Deysi. **Caracterización del estilo de vida en estudiantes de Psicología de la sede universitaria municipal Holguín**. 2010. (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Inédita.

_____. **Tensões tempo-corpo em dançarinos de balé clássico**. 2015. (Relatório de Qualificação, doutorado). PPGP-Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Florianópolis.

GARCÍA, Deysi; CORDOVÉS, Alexander; PÉREZ, Elsie. **Prácticas educativas: modelando el desarrollo humano**. La Habana: Editorial Universitaria, 2011.

GARCÍA, Lisardo. **Situación de la formación docente inicial y en servicio en la República de Cuba**. Lima: UNESCO-PROEDUCA-GTZ, 2004. Disponível em: <

http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_cuba_unesco.pdf >. Acesso em: 12 de fevereiro de 2014.

GOMES, Juliana. **Entre o ar e o chão: metier de bailarino na cidade de São Paulo**. 2010. (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo

GONZÁLEZ, José Pedro; REYES, Raúl. Desarrollo de la educación en Cuba después del año 1959. **Entelequia. Revista Interdisciplinar**, v. Monográfico: «Educación superior». Otoño 2009, n. 10, p. 87-107, 2009. Disponível em: < <http://www.eumed.net/entelequia/es.art.php?a=10a07> >. Acesso em: 15/20/2016.

GONZÁLEZ, Yilena. **Intervención educativa para la selección de estudiantes habilitados para ejercer relaciones de tutoría con sus coetáneos, en un grupo de quinto grado de la escuela “Héroes de Girón”, del municipio Banes**. 2010. (Tesis de Licenciatura). Departamento de Psicología, Universidad de Holguín, Holguín.

GRANMA. **50 años de la Segunda Declaración de La Habana. Histórica y visionaria respuesta**. *Granma*. La Habana. Año 16. Nº 34., 2012.

GUANCHE, Jesús. Etnicidad y racialidad en la Cuba actual. **Temas. Cultura, ideología, sociedad**, v. julio-septiembre, n. 7, p. 51-57, 1996. Disponível em: < http://temas.cult.cu/articulo_academico/etnicidad-y-racialidad-en-la-cuba-actual/ >. Acesso em: 07/12/2016.

GUANCHE, Jesús; CAMPOS, Gertrudis. La Antropología cultural en Cuba durante el presente siglo. **INTERCIENCIA. Revista de Ciencia y Tecnología de América**, v. 18, n. 4, 1993. Disponível em: < http://www.interciencia.org/v18_04/art01/ >. Acesso em: 23/05/2014.

GUERRA, Sergio; MALDONADO, Alejo. **Historia de la Revolución Cubana**. Navarra: Txalaparta, 2009.

GUEVARA, Ernesto 'Ché'. **Pasajes de la guerra revolucionaria**. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1985.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**, v. 18, p. 8-25, 1997. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200002&nrm=iso >. Acesso em: 26/05/2016.

_____. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. **Educação (UFSM)**, v. 34, n. 1, p. 29-46, 2009. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1586/882> >. Acesso em: 13/01/2017.

GUTTERRES, Anelise dos Santos. **A morada como duração da memória : estudo antropológico das narrativas e trajetórias sociais de núcleos familiares e redes de camadas médias urbanas habitantes da cidade de Porto Alegre, RS - Brasil e do bairro de San Telmo, na cidade de Buenos Aires - Argentina**. 2010. (Mestrado em Antropologia Social). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

HALL, Stuart. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. Em: SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora. Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p.101-128.

HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Pablo; MACIQUEZ SÁNCHEZ, Esteban. La institucionalización de los estudios antropológicos en Cuba (1875-1903). **ASCLEPIO. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia**, v. 46, n. 1, p. 221-242, 1994.

HERNÁNDEZ OTERO, Ricardo Luis. La continuidad de la cultura cubana. Nacionalismo, literatura y vanguardia. Em: GUANCHE, Julio César (Org.). **La imaginación contra la norma. Ocho enfoques sobre la República de 1902**. La Habana: Ediciones La Memoria, 2002. p.18-29.

HIDALGO, Cesar. Lidia y Clodomira. **Aldea Cotidiana**, Holguín, 2000. Disponível em: < <https://aldeacotidiana.blogspot.com.br/2014/09/lidia-y-clodomira.html> >. Acesso em: 23/09/2016.

_____. Lidia, la mensajera del Che Guevara. **Aldea Cotidiana**, Holguín, 2014. Disponível em: <

<https://aldeacotidiana.blogspot.com.br/2014/09/lidia-la-mensajera-del-che-guevara.html> >. Acesso em: 23/09/2016.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raíces do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

HORRUTTINER SILVA, Pedro. Una nueva generación de currículos en la educación superior cubana. **Revista de la Educación Superior**, v. XXXV n. 2, p. 93-112, 2006. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60413806> >. Acesso em: 16/04/2016.

IESALC. **Expresión Jurídica del Desarrollo Estructural de la Educación Superior en Cuba**. París: UNESCO/IESALC, 2002. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140468s.pdf> >. Acesso em: 12/12/2016.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, v. 18, p. 25-44, 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832012000100002&nrm=iso >. Acesso em: 13/03/2014.

IPLAC. **Los Institutos Superiores Pedagógicos Cubanos (Universidades Pedagógicas)**. París: UNESCO/IESALC, 2003. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140476s.pdf> >. Acesso em: 24/02/2016.

KORSBAEK, Leif; BARRIOS, Marcela. La antropología en Cuba: nacimiento, desarrollo, ausencias y su posible renacimiento. **Pacarina del sur. Revista de pensamiento crítico latinoamericano**, v. Año 4, n. 14, enero-marzo, 2013. Disponível em: < <http://www.pacarinadelsur.com/home/huellas-y-voces/614-la-antropologia-en-cuba-nacimiento-desarrollo-ausencias-y-su-posible-renacimiento> >. Acesso em: 09/03/2016.

LAIRE, Clara. **El desarrollo de la primera infancia en Cuba: la experiencia de un sistema integrado y ampliado para que todos los niños y niñas comiencen la vida de la mejor manera**. La Habana: UNICEF, 2014. Disponível em: < <http://www.cubadebate.cu/wp->

[content/uploads/2016/11/el_desarrollo_en_la_primera_infancia_en_cuba_pdf_0.pdf](#) >. Acesso em: 07/04/2017.

LEITE, Ilka Boaventura. **Seminários Avançados em Teoria Antropológica I. Ementa**. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 2014.

LOPES, Amélia et al. Currículos de formación inicial identidades profesionales de base y trayectoria profesional. **Revista Española De Pedagogía**, v. 65, n. 236, p. 139–155, 2007. Disponível em: < <http://www.jstor.org/stable/23766007> >. Acesso em: 04/04/2016.

MARSICO, Giuseppina. The double uncertainty: Trajectories and professional identity in changing contexts. **Culture & Psychology**, v. 18, n. 1, p. 121-132, 2012. Disponível em: < <http://cap.sagepub.com/content/18/1/121> >. Acesso em: 01/05/2014.

MATOS, Olgária. **História viajante: notações filosóficas**. São Paulo: Studio Nobel, 1997.

MENA, Luiz Fernando Belmonte. Inclusões e inclusões: a inclusão simbólica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 20, p. 30-39, 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-9893200000100005&nrm=iso >. Acesso em: 04/01/2017.

MILSTEIN, Diana. **A nação na escola. Frentes políticas na cena “neutra” da escola argentina**. 2007. (Tese de Doutorado). Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília.

MINED-CUBA. Cuba: educational developments 1965-1966. Em: UNESCO-IBE (Org.). **International yearbook of education. International Conference on Public Education, 22nd session**. Geneva: UNESCO-IBE, Vol.XXI, 1960? p.143-147.

MINED-IBE. **El desarrollo de la educación. Informe Nacional de Cuba**. Paris: IBE, 2001. Disponível em: < <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Cuba.pdf> >. Acesso em: 04/10/2016.

_____. **El desarrollo de la educación. Informe Nacional de Cuba**. Paris: IBE, 2004. Disponível em: < www.oei.es/historico/quiipu/cuba/ibecuba.pdf >. Acesso em: 04/10/2016.

_____. **El desarrollo de la educación. Informe Nacional de Cuba.** París: IBE, 2008. Disponível em: < www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/cuba_NR08_sp.pdf >. Acesso em: 04/10/2016.

MINED. **Report of the Republic of Cuba to the 38th International Conference on Public Education, 1981.** Geneva: UNESCO/IBE, 1983. Disponível em: < www.ibe.unesco.org/National_Reports/Cuba/nr_mf_cu_1981_sef.pdf >. Acesso em: 06/03/2016.

_____. **Modelo de escuela Secundaria Básica.** La Habana: Molinos Trade SA, 2007.

_____. **Resolución Ministerial No. 216/08. Reglamento de los Consejos de escuela y Círculos infantiles.** La Habana: MINED, 2008. Disponível em: < <http://educaciones.cubaeduca.cu/medias/pdf/989.pdf> >. Acesso em: 23/09/2016.

_____. **Resolución 238/2014. Reglamento para la aplicación del sistema de evaluación escolar.** La Habana: MINED, 2014a. Disponível em: < http://www.cubaeduca.cu/medias/pdf/curso2014_2015/R238-14.pdf >. Acesso em: 24/02/2016.

_____. **Resolución Ministerial No. 200/2014. Reglamento para el trabajo metodológico del Ministerio de Educación.** La Habana: MINJUS, 2014b. Disponível em: < PENDIENTE >.

_____. **Resolución Ministerial No. 357 /2015. Reglamento escolar.** La Habana: 2015.

_____. Instituto de la infancia. La Habana, s/d-a. Disponível em: < http://preescolar.cubaeduca.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=1123:preescolar-institucional-instituto-de-la-infancia&catid=76&Itemid=6 >. Acesso em: 04/04/2017.

_____. La educación de menores con trastornos de conducta. La Habana, s/d-b. Disponível em: < http://educaciones.cubaeduca.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=470&Itemid=38 >. Acesso em: 23/11/2016.

MINTZ, Sydney. Encontrando Taso, me descobrindo. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, v. 22, n. 1, p. 45-58, 1984.

_____. Trabajo, vida y creatividad. Em: CIDCC, Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello e MICHIGAN, Programa de Estudios de América Latina y el Caribe de la Universidad de (Org.). **Historia y memoria: sociedad, cultura y vida cotidiana en Cuba, 1878-1917**. La Habana: CIDCC & Universidad de Michigan, 2003. p.25-32.

MONTAGUE, Marjorie et al. Academic and behavioral trajectories for at-risk adolescents in urban schools. **Behavioral Disorders**, v. 36, n. 2, p. 141-156, 2011. Disponível em: <
<http://www.jstor.org/stable/43153531>>. Acesso em: 13/04/2016.

MORALES, Esteban. Desafíos de la problemática racial en Cuba. **Temas. Cultura, ideología, sociedad**, v. octubre-diciembre, n. 56, p. 95-99, 2008. Disponível em: <
http://temas.cult.cu/articulo_academico/desafios-de-la-problematica-racial-en-cuba/>. Acesso em: 07/12/2016.

_____. Comprender la problemática racial en Cuba. **Esteban Morales Domínguez**, La Habana, 2009. Disponível em: <
<http://estebanmoralesdominguez.blogspot.com.br/2009/01/comprend-er-la-problematica-racial.html>>. Acesso em: 07/12/2016.

_____. Frente a los retos del color como parte del debate por el socialismo. **Esteban Morales Domínguez**, La Habana, 2011. Disponível em: <
<http://estebanmoralesdominguez.blogspot.com.br/2011/05/frente-los-retos-del-color-como-parte.html>>. Acesso em: 07/12/2016.

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Paris: UNESCO, 1999.

MTSS. **Resolución 32/2010. Reglamento del ejercicio del trabajo por cuenta propia**. La Habana: MINJUS, 2010. Disponível em: <
<https://www.gacetaoficial.gob.cu/>>. Acesso em: 07/01/2017.

MUJICA, José. Discurso de asunción como Presidente de la República Oriental del Uruguay ante la Asamblea General del

Parlamento Nacional. **ConstitucionWeb**, Montevideo, 2010. Acesso em: 12/01/2017.

MUÑIZ, Leticia. Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. **Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, [S.I.]**, v. 2, n. 1, nov. 2011, p. 36-65, 2011. Disponível em: < <http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/v02n01a04> >. Acesso em: 31/05/2016.

NARANJO OROVIO, Consuelo [Coord.]. **Historia de las Antillas: Historia de Cuba**. Volumen 1. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2009.

NIELSEN, Gritt. Peopling policy: on conflicting subjectivities of fee-paying students. Em: SHORE, Chris, *et al* (Org.). **Policy Worlds: Anthropology and the Analysis of Contemporary Power**. Oxford, New York: Berghahn Books, 2011. p.68-85.

NOGUERA, Albert. Estructura social e igualdad en la Cuba actual: La reforma de los noventa y los cambios en la estructura de clases cubana. **Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe / European Review of Latin American and Caribbean Studies**, n. 76, p. 45-59, 2004. Disponível em: < <http://www.jstor.org/stable/25676071> >.

OBEYESEKERE, Gananath. **Medusa's hair: an essay on personal symbols and religious experience**. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa na educação. **Educação Usinos**, v. 17, n. 3, p. 271-280, setembro/dezembro 2013. Acesso em: 07/09/2016.

ONEI. **Anuario estadístico de Cuba. 2000**. La Habana: ONEI, 2001. Disponível em: < <http://www.cuba-economia.org/documentos/anuarios-estadisticos> >. Acesso em: 19 de junho de 2014.

_____. **Anuario estadístico de Cuba. 2006**. La Habana: ONEI, 2007. Disponível em: < <http://www.cuba-economia.org/documentos/anuarios-estadisticos> >.

economia.org/documentos/anuarios-estadisticos >. Acesso em: 19 de junho de 2014.

_____. **Anuario estadístico de Cuba 2012**. La Habana: ONEI, 2013. Disponível em: < http://www.one.cu/aec2012/esp/20080618_tabla_cuadro.htm >. Acesso em: 07/01/2017.

_____. **Anuario Estadístico Municipio Holguín 2014**. Holguín. ONEI-Municipio Holguín. La Habana: ONEI, 2015a. Disponível em: < <http://www.one.cu/aed2014/32Holguin/Municipios/06%20Holguin.pdf> >. Acesso em: 16/02/2016.

_____. **Anuario estadístico 2014**. Holguín. La Habana: ONEI-Holguín, 2015b. Disponível em: < <http://www.one.cu/aed2014/32Holguin/00Holguin.pdf> >. Acesso em: 16/02/2016.

_____. **Anuario estadístico de Cuba: educación. 2015**. La Habana: ONEI, 2016a. Disponível em: < <http://www.one.cu/aec2015/18%20Educacion.pdf> >. Acesso em: 24/07/2016.

_____. **Educación: resumen del curso escolar 2014/2015 e inicio del curso escolar 2015/2016**. Centro de Gestión de la Información Económica, Social y Medioambiental. La Habana: ONEI, 2016b. Disponível em: < http://www.one.cu/publicaciones/03estadisticassociales/resumencurs_oesc/boletininicio2015-2016yresumen2014-2015.pdf >. Acesso em: 20/07/2016.

_____. **El Color de la Piel según el Censo de Población y Viviendas**. Centro de Estudios de Población y Desarrollo. La Habana: ONEI, 2016c. Disponível em: < http://www.one.cu/publicaciones/cepde/cpv2012/elcolordelapielcens_o2012/PUBLICACI%C3%93N%20%20COMPLETA%20color%20de%20la%20piel%20.pdf >. Acesso em: 24/07/2016.

ORTIZ, Fernando. **Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1983[1940].

ORTNER, S. Resistance and the problem of ethnographic refusal. **Comparative Studies in Society and History**, v. 37, n. 1, p. 173-

193, 1995. Disponível em: < <http://links.jstor.org/sici?sici=0010-4175%28199501%2937%3A1%3C173%3ARATPOE%3E2.0.CO%3B2-Z> >.

_____. Resistencia densa: muerte y construcción cultural de agencia en el montañismo himalayó. **Papeles de trabajo**, v. 3, n. 5, 2009.

ORTNER, Sherry. Poder e projetos: reflexões sobre a agência. Em: MIRIAM, Griossi., *et al* (Org.). **Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas**. Blumenau: Nova Letra, 2007a. p.45-80.

_____. Uma atualização da teoria da prática. Em: MIRIAM, Griossi., *et al* (Org.). **Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas**. Blumenau: Nova Letra, 2007b. p.19-44.

PABLO II, Juan. **Discurso al mundo de la cultura [en la Universidad de La Habana]**. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 1998. Disponível em: < https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1998/january/documents/hf_jp-ii_spe_19980123_lahavana-culture.html >. Acesso em: 27/02/2017.

PCC. **I Congreso del PCC. Tesis y Resoluciones: sobre la plataforma programática del Partido**. La Habana: PCC, 1975. Disponível em: < <http://www.granma.cu/file/pdf/PCC/1congreso/Tesis%20y%20Resoluciones/I-Congreso-PCC.-Tesis-y-Resoluciones-sobre-la-Plataforma-Program%C3%A1tica-del-Partido.pdf> >. Acesso em: 03/03/2016.

PIÑEIRO, Cira. **Entrevista a Cira Piñeiro, Vice-Ministra Primera de Educación**. CORDOVÉS, Alexander. La Habana, 2015.

PISANI, Mariane da Silva. **Poderosas do Foz: trajetórias, migrações e profissionalização de mulheres que praticam futebol**. 2012. (Mestrado em Antropologia Social). Departamento de Antropologia/PPGAS, UFSC, Florianópolis.

PUPO VEGA, Ania; GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Tatiana; MATA, Laso, Ester. **Diagnóstico Participativo de Género: La Experiencia en la Comunidad de Maceo (Holgín, Cuba)**. Bilbao: HEGO, 2011. Disponível em: < http://publ.hegoa.efaber.net/assets/pdfs/276/Diagnostico_participativo_Maceo.pdf?1336725552 >. Acesso em: 24/09/2016.

RANGEL RIVERO, Armando. **Antropología en Cuba. Orígenes y desarrollo**. La Habana: Fundación Fernando Ortiz, 2012.

REAVIS, Rachael D; KEANE, Susan P; CALKINS, Susan D. Trajectories of peer victimization: the role of multiple relationships. **Merrill-Palmer Quarterly**, v. 56, n. 3, p. 303-332, 2010. Disponível em: < <http://www.jstor.org/stable/23098072> >. Acesso em: 13/04/2016.

REDAÇÃO. Educação cubana: dados que impressionam. Brasil, 2013. Disponível em: < <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/12/educacao-cubana-dados-que-impressionam.html> >. Acesso em: 12/12/2016.

RICARDO, José. Retrato de la Aldea. **Aldea Cotidiana**, Holguín, 2014. Disponível em: < <https://aldeacotidiana.blogspot.com.br/2014/04/retrato-de-la-aldea.html> >. Acesso em: 23/09/2014.

ROBERT, Marie; SÉGUIN, Monique; O'CONNOR, Kieron. The evolution of the study of life trajectories in social sciences over the past five years: A state of the art review. **Advances in Mental Health**, v. 9, n. 2, p. 190-205, October 2010. Disponível em: < <http://amh.e-contentmanagement.com/archives/vol/9/issue/2/article/3831/the-evolution-of-the-study-of-life-trajectories> >. Acesso em: 24 de outubro de 2013.

RODRÍGUEZ, Lourdes. La inspección escolar en Cuba. Retos y perspectivas. **Avances en Supervisión Educativa**, n. 19, p. 1-8, 2013. Disponível em: < http://www.adide.org/revista/images/stories/revista19/ase19_colab03.pdf >. Acesso em: 22/02/2016.

RODRÍGUEZ, Pablo. Espacios y contextos del debate racial actual en Cuba. **Temas. Cultura, ideología, sociedad**, v. enero-marzo, n. 53, p. 8696, 2008. Disponível em: < http://temas.cult.cu/articulo_academico/espacios-y-contextos-del-debate-racial-actual-en-cuba/ >. Acesso em: 07/12/2016.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. **A cultura da repetência em escolas cariocas**. 2006. (Tese de Doutorado). IFCS/PPGAS, UFRJ, Rio de Janeiro.

SÁEZ, Oscar Calavia. **Esse obscuro objeto da pesquisa: um manual de método, técnicas e teses em antropologia**. Florianópolis: 2013.

SAGAZ, Gabriela. **Ser cotista na UFSC: um novo campo de possibilidade em um campus de poder**. 2015. (TCC: Bachelar em Antropologia Social). Departamento de Antropologia/CFH, UFSC, Florianópolis.

SANTOS GUTIÉRREZ, Sinesio C.; LÓPEZ SEGRERA, Francisco. Revolución cubana y educación superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 13, p. 391-424, 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000200008&nrm=iso >. Acesso em: 18/12/2016.

SARACENO, Chiara. La estructura temporal de las biografías. **Historia y Fuente Oral**, v. 2, n. Memoria y Biografía, p. 41-49, 1989. Disponível em: < <http://www.jstor.org/stable/27753249> >. Acesso em: 03/02/2016.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, p. 60-70, 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200005&nrm=iso >. Acesso em: 17/05/2016.

SHORE, C.; WRIGHT, S. Policy: A New Field of Anthropology. Em: SHORE, C. e WRIGHT, S. (Org.). **Anthropology of policy: Critical perspectives on governance and power**. London and New York: Routledge, 1997. p.3-39.

SHORE, Chris; WRIGHT, Susan. Conceptualising policy: technologies of governance and the politics of visibility. Em: SHORE, Chris, *et al* (Org.). **Policy Worlds: Anthropology and the Analysis**

of **Contemporary Power**. Oxford, Ney York: Berghahn Books, 2011. p.1-26.

SILVA, Cristina Bereta da, Ed. **Histórias e trajetórias de jovens e adult@s em busca de escolarização**. Florianópolis: Editora UDESC, ed. 2009.

SOLER, William. **Intervención educativa para favorecer el desarrollo de habilidades para ejercer la tutoría en púberes de sexto grado**. 2010. (Tesis de Licenciatura). Departamento de Psicología, Universidad de Holguín, Holguín.

STRATHERN, Marilyn. No limite de uma certa linguagem. **Mana**, v. 5, p. 157-175, 1999. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131999000200007&nrm=iso >. Acesso em: 24/03/2013.

TAMAYO CUÉLLAR, Ernesto Antonio; DURÁN MORENO, Yailenys. El sistema de plazas y la Loma de la Cruz: elementos indisociables de la Arquitectura y relieve en la historia de la ciudad de Holguín. **Revista de historia**, v. 2012, n. 1, 2012. Disponível em: < http://www.baibrama.cult.cu/instituciones/patrimonio/revista/r_old_art.php?idarticulo=80&idrevista=11 >. Acesso em: 27/10/2016.

TASSINARI, Antonella. A Sociedade Contra a Escola. Em: TASSINARI, Antonella, *et al* (Org.). **Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, Vol.1, 2012. p.275-294.

TOGORES, Reinaldo. 1979: 20 Años de Construcción en Cuba. Obras Escolares y Sociales. 2009. Disponível em: < <http://www.togores.net/arquitectura-y-diseno/budapest> >. Acesso em: 28/11/2016.

TORRES CUEVAS, Eduardo. A 220 años del natalicio del que nos enseñó primero en pensar. **Revista de la Biblioteca Nacional de Cuba José Martí**, v. 2008, n. 1-2, p. 5-11, 2008. Disponível em: < <http://revistas.bnjm.cu/index.php/revista-bncjm/article/view/159> >. Acesso em: 24/05/2016.

TROUILLOT, Michel-Rolph. The Anthropology of the state in the age of globalization. Close encounters of the deceptive kind. **Current**

Anthropology, v. 42, n. 1, p. 125-138, 2001. Disponível em: < <http://www.jstor.org/stable/10.1086/318437> >. Acesso em: 26 de maio de 2014.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; MARCONDES, Maria Inês. O mito do fracasso escolar e o fracasso da aprovação automática.

Cadernos de educação, v. 38, n. Janeiro/abril, p. 95-118, 2011. Disponível em: <

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1544/1451> >. Acesso em: 06/10/2016.

UNESCO-IBE. **World data on education: Cuba 2010-2011. 7ª**

Edition. Paris: International Bureau of Education., 2010. Disponível em: <

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Cuba.pdf >. Acesso em: 20 de junho de 2014.

UNODC. **Homicide counts and rates, time series 2000-2012**.

Viena: UNODC., 2013. Disponível em: <

<http://www.unodc.org/gsh/en/data.html> >. Acesso em: 27/12/2016.

VARELA HERNÁNDEZ, Miguel et al. **Sistema educativo nacional de Cuba: 1995**. Madrid: MINED-OEI, 1997. Disponível em: <

<http://campus-oei.org/quipu/cuba/> >. Acesso em: 04/10/2016.

VELÁZQUEZ PÉREZ, Luis et al. Caracterización integral de la ataxia espinocerebelosa 2 en Cuba y su aplicación en proyectos de intervención. **Revista Cubana de Salud Pública**, v. 37, p. 230-244, 2011. Disponível em: <

http://scieloprueba.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662011000300006&nrm=iso >. Acesso em: 21/09/2016.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1994.

_____. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1999.

VIGOTSKI, Lev. **A tragédia de Hamlet, Príncipe de Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKY, Lev. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. La Habana: Científico Técnica, 1987.

_____. **Obras escogidas. Tomo IV**. Madrid: Aprendizaje Visor, 1996.

_____. **Psicologia da arte**. 2ª tiragem. São Paulo: Martin Fontes, 2001.

_____. **Pensamiento y lenguaje**. La Habana: Félix Varela, 2006.

WEDEL, J. R. et al. Toward an anthropology of public policy. **Annals of the American Academy of Political and Social Science**, v. 600, n. 1, p. 30-51, 2005. Disponível em: < <http://ann.sagepub.com/content/600/1/30> >. Acesso em: 28/02/2016.

WEDEL, Janine R.; FELDMAN, Gregory. Why an anthropology of public policy? **Anthropology Today**, v. 21, n. 1, p. 1-2, 2005. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1111/j.0268-540X.2005.00321.x> >.

Apêndices

Apêndice B – Roteiros das entrevistas

Ismara:

Ismara, me gustaría empezar sabiendo ¿cómo llegaste a ser profesora?

¿Eso fue en qué año?

¿En esa época, si ser maestro ya había perdido tanto valor por qué elegir esa profesión?

¿Dónde tu hiciste el pre-universitario?

¿Tú eres de Maceo?

¿Después te fuiste para La Habana?

¿Eso fue un curso de un año de duración?

¿Y cómo fue la formación en ese año?

¿Las unidades se referían a una organización de la escuela como, por ejemplo, la escuela vocacional, la unidad uno, dos, así?

¿Y a ti, ahí te prepararon para hacer qué cosa cuando salieras a ser profesor?

¿Las clases en esa época cómo eran?

¿Tú fuiste preparada en todas las asignaturas?

¿Y al año fuiste a trabajar para dónde?

¿En una escuela secundaria, en una ESBU?

¿Ya en el sistema de profesores integrales en la secundaria, con merienda escolar, el día entero?

¿En esos dos años que estuviste ahí en esa escuela, recuerdas algunas experiencias que hayan sido las más significativas, las que más te hayan aportado?

¿Qué aprendiste ahí?

¿Qué significado tuvo para ti salir de Maceo para La Habana, pasarte un año en una formación intensiva, y salir a enfrentarte a los habaneros?

Yo he visto que ser profesor de secundaria básica es difícil, es difícil por el reto que impone, por las exigencias de los adolescentes para con los profesores, he visto que hay profesores muy jóvenes que le cuesta trabajo dar clases, que le cuesta trabajo entrar a un aula y hacer lo que tienen que hacer ¿cómo era eso contigo?

¿Alguna persona te enseñó cosas?

¿Después de esos dos años qué pasó?

¿El resto del tiempo lo has pasado aquí?

¿Te fuiste para la secundaria de Maceo?

¿Por qué trabajas tan lejos de tu casa?

¿Tú vives más en las afueras de Maceo?

¿Qué cambió cuando viniste para Holguín?

Entraste en una escuela secundaria en un lugar diferente, con personas diferentes, con una dirección diferente, en un contexto diferente, ¿eso implicaba que tú actuaras como profesora de forma diferente?

¿Te tuviste que adaptar a alguna cosa?

¿Estaba Lisandra allá todavía cuando llegaste?

¿Tú vienes para acá en el 2005 y te vas para allá en el dos mil?

Cuando terminaste el curso en el 2003, el curso de habilitación,

¿empezaste a estudiar otra cosa?

¿Cuándo matriculaste aquí en Holguín?

¿Tu práctica en La Habana se contaba como una etapa de formación?

¿Ahí vas a la universidad los sábados?

¿En la Sede de aquí de Holguín o en el Pedagógico?

¿Ahí te graduaste de qué?

¿Licenciatura en Profesora General Integral?

¿Seguías en ese momento dando todas las asignaturas?

¿Tú sin el televisor?

¿Después de eso has recibido alguna preparación para ser este otro tipo de profesora?

¿Ya estaba Abel cuando tu viniste para acá?

¿Ahora sí puedes dar Química?

Tú te formas para dar clases por video, para estar preparada para ese tipo de práctica y entonces de momento te dicen que no, ¿qué ha sido lo más difícil para ti?

¿Cómo logras tener qué decir, en 45 min?

¿Para ser profesor hoy qué tú crees que sea lo más importante?

¿Hubo un tiempo en que trabajaban en dúo?

¿Cómo era eso?

¿Así empezaron las transformaciones?

¿Y después cuándo fue que hubo dúos?

Pero a pesar de que exista esa llamada dualidad, ustedes han conseguido, en la práctica, ser profesor de una asignatura ¿En la actualidad qué es lo que te resulta más difícil de esa práctica?

Desde que yo estoy acá, he notado que es muy importante, o sea, se dedica mucho tiempo de los profesores, a controlar la disciplina, ¿por qué tú crees que eso sucede?

- ¿Qué ha representado para ti ser profesora de la Lidia Doce?
- ¿A qué tú crees que se deba el prestigio que tiene esta escuela?
- ¿Desde cuándo trabajas con ese colectivo que dirige Elisandra?
- ¿Tú has trabajado con otros jefes de grado también?
- ¿Hay diferencias, en la manera de trabajar entre un colectivo y otro?

Dentro de los cambios que ha habido en la secundaria básica en los últimos años, ¿cuáles tú crees que hayan sido los más importantes?

He percibido también que hay profesores esforzándose mucho para intentar que los estudiantes estudien, ¿todavía se arrastra alguna idea de que sin estudiar se puede avanzar, sin estudiar se puede conseguir alguna buena nota?

He visto a los profesores discutir sobre el tema de las evaluaciones, en el sentido de que, se les piden, por ejemplo, evaluaciones diferenciadas durante todo el curso. ¿Puedes hablarme sobre eso?

¿Cuántos estudiantes tú tienes en este momento?

¿Cuántas frecuencias tiene Química a la semana?

¿Qué tú crees que aún falta por cambiar en la secundaria básica?

¿Cuáles evaluaciones, las sistemáticas?

Náyade:

Me gustaría empezar conociendo un poco en qué consiste tu trabajo aquí...

¿Qué particularidades tiene la enseñanza del inglés en este nivel?

¿Por qué fue que le bajaron la frecuencia?

¿Cuántos grupos tiene ahora?

Los trabajos de control que hacen los otros profesores. ¿Por qué tienes que revisarlos? ¿Qué significa eso?

¿Qué tiempo hace que eres profesora de inglés?

¿Qué diferencias hay entre esta formación en la universidad y esa práctica?

¿Por qué estudiar inglés en el Pedagógico?

¿Tú querías ser médico?

¿Qué tiempo estuviste en San Andrés?

¿Por qué un año?

¿Esas prácticas son de un año?

¿Y después de San Andrés?

¿Qué escuela era?

Tú fuiste formada para dar clases de una manera. Te graduaste en el '96. Estuviste dando clases de esa manera hasta el 2001

¿Los cambios te cogieron en la Martí?

¿Cuál es la diferencia?

¿Cuáles fueron los cambios fundamentales que tú percibiste cuando empezó lo de los profesores generales integrales?

Cuando tú te graduaste, ¿qué ideas tenías de lo que era educar?

¿Por qué te defines como soñadora?

¿Cuándo cambiaron esos estudiantes?

¿Cuál era el papel de la escuela?

¿Qué etapa fue esa?

En esa práctica del magisterio, desde que te graduaste, ¿hay reglas para el profesor que han cambiado?

¿Las responsabilidades del profesor han cambiado?

¿Tu mamá es profesora?

¿Cuándo tú empezaste a trabajar los estudiantes eran irrespetuosos?

Melva:

Melva, evidentemente todas las secundarias básicas no son iguales, todas las escuelas no son iguales, y, es evidente que la Lidia Doce tiene una imagen diferente a la de todas las otras secundarias de Holguín, ¿qué significa trabajar en Lidia Doce?

¿Qué cosas distinguen a la Lidia Doce de otras escuelas?

¿Cuáles son esas escuelas?

¿Cuántos años lleva en esta escuela?

¿En esta misma escuela? ¿Sin cambiar de escuela?

¿En qué año empezó aquí?

¿Qué períodos usted cree que ha transitado esta escuela si pudiera dividir la historia de la escuela en esos 29 años, en etapas, en períodos? En sentido general, no necesariamente tienen que ser insuficiencias, sino, esta etapa se caracterizó por...

O sea, ¿podría decirse que en épocas donde ha habido estabilidad en la dirección de la escuela, y estabilidad vinculada a determinadas maneras de dirigir la escuela, la escuela ha tenido un resultado y en otras épocas ha tenido otro?

¿Por qué ser profesora?

¿Cómo llegó a eso?

Si pudiera identificar, digamos qué fuentes, en su carrera profesional, que le han servido para ganar experiencia, para aprender cosas, las cosas más significativas, para ser la profesora que es hoy, ¿cuáles serían?

¿De todo ese tiempo como profesora, cuál ha sido el momento más difícil?

¿Dónde están los límites de la práctica del profesor?

Teniendo en cuenta que el tiempo, por ejemplo, de la clase, es corto, que ser maestro es una cosa bien compleja, ¿cómo se llega a saber todo de una persona cuando se tienen 45 estudiantes en un aula?

¿Qué beneficios da, tener estudiantes durante tres años en todo el recorrido de secundaria básica?

¿Qué usted cree que sea lo más importante a lo que se debe dedicar un profesor hoy?

¿Lograr muchas más cosas qué es exactamente?

¿Tiene que ver la preparación del profesor con la relación con los estudiantes?

Yo tengo una lista por ahí de las cosas que tiene que hacer hoy un profesor que me llama la atención. Tienen muchas cosas a las que dedicarles tiempo, y poner en su fondo de tiempo y en el horario, ¿cómo puede cumplirse con todo eso?

¿Cómo se consigue llevar todo eso y que salga bien?

A mí me ha llamado la atención algo que estoy observando en la escuela, o no en esta escuela, porque no puedo decir que estoy conociendo la escuela, estoy conociendo 8vo grado, y es que, generalmente, está todo el mundo trabajando, las personas pierden muy poco tiempo en otras cosas. Unos más que otros, unos trabajan más que otros, unos se dedican más que otros a hacer lo que tienen que hacer, sin embargo, lo que más me llama la atención es que, en sentido general, cuando los profesores están allá arriba, están haciendo alguna cosa que tiene que ver con su trabajo, en algún momento alguien conversa con alguien, algún momento sale, pero yo creo que son muy laboriosos y muy trabajadores, en lo que hacen. ¿Es una característica eso, de ese colectivo que está en 8vo grado?

¿Por qué será?

¿La escuela estuvo un mes sin director?

También he percibido que hay una preocupación constante de casi todo el mundo, dedican mucho tiempo a la disciplina, al

control de la disciplina, ¿cómo lograr controlar la disciplina sin tener que resaltar tanto?

Me ha parecido, a veces, que la evaluación se convierte en un punto difícil, se convierte en algo contradictorio cuando, por ejemplo, se habla de que hay que hacer evaluaciones diferenciadas a los estudiantes. Inmediatamente ustedes mismos hablan de ¿cómo hacer evaluaciones diferenciadas a los estudiantes si va a venir una prueba final, en las asignaturas que tienen prueba final, que la tiene que hacer todo el mundo, de la misma forma?

No hay una prueba final diferenciada, ¿cómo se logra un balance entre eso que se dice que hay que hacer todos los días y enfrentar ese momento final?

¿Hay cosas que dentro de lo que está establecido, que usted considere que dificulta el trabajo de los profesores?

¿De qué cosas depende la evaluación que le hacen a usted todos los años?

¿Cómo conseguir una buena evaluación?

¿Cuáles han sido los cambios que se han hecho en los últimos años que han favorecido el trabajo del profesor?

¿Cómo fue el tiempo de PGI?

¿Se fueron más personas en esa época que en el período especial?

¿Hay alguna diferencia visible entre profesores de generaciones diferentes?

Daysi:

Bueno, Daysi, me gustaría empezar preguntando ¿por qué ser profesora?

¿Qué carrera era la que querías estudiar?

¿En qué época era eso? ¿qué año?

¿El IPE eran 4 años?

¿Eso no era una licenciatura?

¿Pero era un curso de formación de maestros?

Cuando se salía de ahí, iban para un aula...

¿Y en qué enseñanza empezó?

¿Qué tipo de problemas había en aquella época, se enfrentaban en aquella época?

¿Clases de qué?

Siempre español...

El IPE fueron 4 años, ¿de ahí inició en el Pedagógico directamente?

Eso sería como en...

¿A finales de los 70, en este Pedagógico ya?

¿Y los Pedagógicos son de los años 70?

¿Pero era cuando estaba acá el Pedagógico, en el centro de la ciudad?

¿Cuándo estaba ahí donde es el CIDMA ahora?

No sabía que era, que llevaba tanto tiempo acá

¿Y la preparación en el Pedagógico cómo fue?

¿En esa etapa seguía en el politécnico?

¿En qué secundaria empezó?

¿Basta con tener buenos profesores para formarse?

¿Esa formación cuánto le permitió a usted, cambiar la práctica que hacía?

¿Qué tiempo estuvo en la secundaria de Báguano?

¿Qué cosas aprendió allí?

¿Con el MININT, la delegación provincial?

¿Y cómo era la, qué se hacía en la escuela de conducta?

¿Esos ya son muchachos que han cometido delito?

¿Ya eso era años 80?

¿Qué se lograba en aquella época con esos muchachos?

¿Qué tiempo estuvo ahí?

¿Rindieron mucho?

Estábamos en la escuela de conducta, saliendo de la escuela de conducta...

Es una escuela muy linda la Fonet. La edificación es muy linda...

¿Ahí la cogió el año 2000, 2001?

¿Qué es eso?

¿Cómo fue ese paso de ser profesor, con una trayectoria en Español, con una experiencia, con una cosa hecha, y cambiar a ser profesor de, o intentar ser profesor de varias cosas?

¿Un aula de cuántos estudiantes?

¿Y los 15 muchachos por aula?

¿Qué aprendió en esa época?

¿Qué hacías para aprender esas cosas, además de...?

¿Cuándo empezó a cambiarse ese modelo?

¿Estuvo tres cursos ahí?

¿Allá como profesora general integral, o más?

¿Vinieron con el grupo completo para acá?

¿Es un invento de aquí de la escuela o se usa...?

De la Calixto García...

¿Qué significa hoy ser profesora de la Lidia Doce?

¿Estuvieron un mes sin director?

¿De otra escuela?

¿Porque hacen los tribunales municipales?

¿Qué se siente en esos momentos?

¿Eso fue este curso o el curso pasado?

¿Qué es lo más difícil en este momento, para ser profesor? ¿Qué dificulta más el trabajo del profesor en este momento?

¿Carga en qué sentido, en cantidad de grupos, en...?

¿La frecuencia?

Estábamos en los papeles, te dificultan en la frecuencia...

Elizandra:

¿Me gustaría que me hablaras sobre tu trabajo como jefa de grado, en qué consiste?

¿Cuántos grupos de 7º grado hay?

¿Cuántos estudiantes son?

¿Qué tiempo llevas de jefa de grado?

¿Qué exigencias representa para ti ser jefa de grado?

¿Cuántos profesores trabajan en 7º grado?

¿Esos profesores sólo dan clases en 7º grado o dan clases en otros grados también?

¿Puedes hablarme de esos profesores, de su experiencia?

¿Licenciados en educación todos?

¿De qué tú das clases?

¿Qué características tiene 7º grado?

¿Cuáles serían esas barreras que me hablas?

¿Y cómo se hace para ese tránsito?

¿Cómo se organizan los grupos?

Eso hace que, por ejemplo, según la procedencia por escuelas,

¿hace que sean de barrios similares? ¿Dónde viven esos muchachos?

¿Cuáles son las principales dificultades que existen en 7º grado?

¿Hay diferencia entre esos niños que vienen de seminternado y los que vienen de escuelas primarias 'normal'?

¿Qué se hace con esos muchachos?

¿Qué caracteriza la secundaria de hoy, a la de este curso?

¿Esas transformaciones que se han hecho en secundaria básica, tú crees que reflejan algunas exigencias que venían haciendo los profesores...?

¿Ya no se da computación?

¿En qué te han favorecidos esas transformaciones?

¿Es decir, que hay algunos más favorecidos que otros?

¿Qué significa frecuencia 5?

¿Cómo es un día tuyo?

¿A qué horas llegas?

¿Por qué tú te hiciste profesora?

Saliste del pre...

¿En qué escuela?

¿Siempre has trabajado en secundaria?

Esos cambios que ha habido en la secundaria, ¿cómo tú los pudieras describir?

Si pudieras establecer, por ejemplo, momentos de esos cambios...

¿Por qué los PGI fueron un cambio?

¿Qué representó para ti entrar ahí?

¿Qué fue lo más difícil en esa época?

¿Cuándo empezó eso?

¿Fue siempre el PGI igual hasta que volvieron las especialidades?

¿Pero se mantiene la idea esa de la dualidad en la formación?

¿Entonces, estábamos hablando de los PGI, ya sabes

¿Cómo tú te las arreglabas en esa época para organizar tu vida, si tenías que estar horas en la escuela?

¿Tú vives cerca de aquí?

¿Cómo fue tu formación como profesora?

¿En San Andrés?

¿Qué hacías en esa época?

¿Eso fue allá en Maceo?

¿Qué estudiaste ahí? ¿Qué cosas estudiaste?

¿Jefa de departamento de qué?

Ese cambio de cátedra a departamento, ¿tiene idea de cuándo fue?

¿Qué tiempo fuiste jefa de departamento?

¿Por qué fuiste directora?

Si fueras a, si pensaras así en tu formación como profesora, ¿cuáles son, quizás, las cosas más importantes que han contribuido a tu formación como profesora?

¿Y era el metodólogo del municipio?

Esos temas de interés para tu trabajo, ¿quién decide qué son temas de interés?

¿Cómo tú planificas una clase?

¿Esa preparación es de los profesores de Física, por ejemplo?

¿Cuándo es la preparación metodológica?

¿Cómo es un plan de clases?

¿Qué cosas tú tienes que tener en cuenta para preparar una clase?

Y, por ejemplo, de los cambios que han existido durante este curso, ¿esos cambios han cambiado tu clase?

¿Y no había prevista una flexibilización del currículo también?

¿Qué quiere decir eso?

No entiendo eso. O sea, ¿que no tiene que hacer ningún cálculo?

¿Por qué eso, por qué no tiene que hacer cálculos, por qué le quitaron eso?

En este tiempo que llevas de profesora, ¿qué cosas te han marcado en tu vida?

¿Por qué?

¿Alguna cosa que quizás en tu vida como profesora pueda ser relevante?

¿Qué diferencia tú ves entre trabajar aquí en esta escuela y en otros lugares que hay?

¿Eso marcó un antes y un después de esta escuela?

Abel:

A partir de lo que hemos conversado todos estos días, hay algunas cosas que tienen que ver con la escuela que me gustaría precisar. En sentido general, esta escuela tenía una historia, en los años 80, en los años 90 que yo recuerdo que, era una escuela que a los padres no les gustaba mucho que sus hijos vinieran a estudiar aquí...

¿Qué fue lo que cambió en esta escuela? Una escuela que sigue estando al lado del Feliú, una escuela que sigue estando en Vista Alegre, una escuela que está en el mismo lugar.

¿En qué año fue?

¿Cuánto tiempo estuviste dirigiendo en el Varona?

¿Fue tu primera experiencia como director?

¿Secundaria siempre?

¿Cómo llegaste a ser director?

¿Cuáles son las principales complejidades que enfrenta esta escuela? ¿qué hace en esta escuela para cumplir lo que tiene que cumplir?

¿Todos son graduados de Educación?

¿De qué son graduados esos 16?

¿De esos profesores cuántos son hombres?

¿En educación no hay que pasar mucho trabajo para cumplir con eso?

¿Hidráulica?

¿Sí?

Cuando estaba en la primaria...

¿Qué cosas se han abierto?

¿Qué límites tiene la escuela para hacer toda esa labor de la que tú me hablabas al inicio, de aunar todas las fuerzas que participan en la educación, de conseguir que el trabajo de educación sea un trabajo mancomunado entre escuela, entre profesores, entre todas las cosas que tienen que participar en esto? ¿A dónde la escuela no puede ir? ¿A dónde no consigue llegar?

Abel, he escuchado varias veces que hablas de la Educación como un servicio. Esa noción de Educación como un servicio,

¿qué significa?

¿Cómo es un día tuyo normal?

¿A qué hora te vas de aquí?

¿Después de las cinco de la tarde qué pasa?

¿Cómo has podido pasar tanto tiempo de director de escuela, de Secundaria Básica?

Apêndice C – Consentimento livre e esclarecido

La investigación de doctorado **“Políticas educativas en Cuba después de 1959: comprensiones a partir de las trayectorias de profesores de secundaria básica”** tiene como objetivo **comprender como los profesores construyen sus trayectorias profesionales en relación a las políticas educativas y otros contextos de cultura como campo de posibilidades para su práctica profesional**. Para ello, busca información cualitativa sobre su formación profesional, práctica docente y experiencia, participación en las transformaciones de la enseñanza, límites y posibilidades de sus prácticas, práctica profesional y vida personal, entre otras temáticas que puedan surgir en el curso de la investigación. También, acerca de las normativas de las prácticas docentes para la enseñanza secundaria y las particularidades en el municipio Holguín. Esta investigación se realiza desde el Programa de Pos-graduación en Antropología Social de la Universidad Federal de Santa Catarina.

Yo, _____, con identidad número _____, declaro que fui informado(a) por el investigador Alexander A. Cordovés Santiesteban sobre los objetivos de la investigación conforme son presentados encima, y concuerdo participar voluntariamente en ella. Fui avisado(a) que los datos de esta entrevista servirán para los fines del estudio y las publicaciones y presentaciones que de él se deriven, para lo cual se garantizará el anonimato y la confidencialidad.

Estoy

De acuerdo ()	En desacuerdo ()	con conceder esta entrevista
De acuerdo ()	En desacuerdo ()	con el uso de grabadora
De acuerdo ()	En desacuerdo ()	con el cámara fotográfica

De la misma manera, informo mi conformidad ()/desacuerdo () con el uso de mi nombre en la redacción de la tesis y otros trabajos científicos, para la cual sugiero utilizar _____.

Igualmente, soy consciente que puedo solicitar la exclusión de alguna parte o la totalidad de la información que ofrezco como datos para la investigación, así como retractarme de mi

participación en la misma, o solicitar informaciones adicionales a las ofrecidas mediante este consentimiento.

En _____, a los _____ días del mes de _____ de 20____.

Firma entrevistado

Investigador

Anexos

Anexo B – Escolas de ensino secundário cubanas

*Ilustração 25 - Escola de ensino secundário.
Província Sancti Spiritus.*



Fonte: <http://www.escambray.cu>

*Ilustração 24 - Escola de ensino secundário Felino
Rodríguez. Província Sancti Spiritus.*



Fonte: <http://www.escambray.cu>

*Ilustração 26 - Escola de ensino secundário
Mártires de Regla. Província La Habana.*



Fonte: www.cubadebate.cu

