



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Como tornar-se professor(a) em Cuba e no Brasil?

O contributo dos sistemas de formação para a
constituição da carreira docente

Marina Galvão Kovács

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientador(a) :

Professora Susana da Cruz Martins, Professora Associada
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2024

Departamento de Sociologia

Como tornar-se professor(a) em Cuba e no Brasil?

O contributo dos sistemas de formação para a
constituição da carreira docente

Marina Galvão Kovács

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientador(a):

Professora Susana da Cruz Martins, Professora Associada
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2024

“Professor, sois o sal da terra e a luz do mundo”

Cora Coralina

Agradecimento

Tendo em conta meu percurso profissional, é impossível conceber um trabalho como a presente dissertação sem pensar em pessoas imprescindíveis nesse meu caminhar até aqui:

Ao meu companheiro de vida Mateus

por incentivar a ideia do mestrado.
por me apoiar todos os dias desses desafiadores anos.
por ser casa onde quer que estejamos nesse mundo.

Ao Lobo e recém-chegada Cubita

por aquecerem meus pés e coração nos dias de estudo.

A minha amada irmã Fernanda

pela parceria das dores e belezas da vida.
por sua presença diária que encoraja e acolhe.

À Professora Susana

por acreditar em minha proposta.
pela orientação habilidosa, repleta de valiosos conselhos, comentários e sugestões – cruciais para a concretização da pesquisa.

Aos professores brasileiros e cubanos

por me darem a honra da escuta de suas histórias de vida.
pela disponibilidade e abertura que enriqueceram o debate e deram vida a um trabalho como este.

A Paulo Freire

por me emocionar com sua obra a ponto de optar por uma radical transição de carreira e me converter em uma eterna entusiasta da Educação.

Resumo

O futuro da Educação caminha para a literacia digital e, além do uso de novas estratégias metodológicas de ensino, precisa considerar a superação de desafios educacionais básicos que os vários países ainda enfrentam. A principal figura que possibilita e instrumentaliza esse caminhar é o professor, que enfrenta hoje uma crise global. Estudos internacionais alertam para a falta de docentes, já existente ou prevista para um curto prazo, dependendo do país. Assim, a compreensão do status do professor e sua condição na carreira torna-se imprescindível para a tomada de decisões e formulação de políticas públicas mais assertivas. A partir de estudos de caso comparados com abordagem sócio-dinâmica, o trabalho busca analisar os sistemas de formação de professores no Brasil e em Cuba, e qualificar o entendimento sobre os mesmos na constituição da identidade docente. Concluiu-se que as propostas formativas se diferem principalmente na articulação entre teoria e prática, e na promoção da troca entre pares mais experientes. Nas entrevistas realizadas, observou-se que tal especificidade impacta de forma muito expressiva nas fases iniciais da carreira – preparatória e de indução – porém também reverberam, com menos intensidade, nas fases seguintes. Além disso, verificou-se que os relatos de ambas as amostras se assemelham em relação aos desafios e motivações que experienciam atualmente em suas sociedades.

Palavras-Chave: Educação Latino-americana; Educação Comparada; Formação de Professores; Identidade docente; Carreira docente.

Abstract

The future of Education moves towards digital literacy also the use of new methodological teaching strategies, and needs to consider overcoming basic educational challenges that countries still face. The main figure that enables and instrumentalizes this journey is the teacher, who is facing a crisis in part of the globe. International studies reveal an urgent need for teachers that already exists or is expected in the next years, depending on the country. Thus, understanding the teacher's status and career status becomes essential for making decisions and formulating more assertive public policies. Based on the study of comparative cases with a socio-dynamic approach, the research seeks to analyze the teacher training systems in Brazil and Cuba and qualify the understanding of them in the constitution of teaching identity. It concludes that the training proposals differ mainly in the articulation between theory and practice, and in promoting exchange between more experienced colleagues. During the interviews, it was observed that such feature has a greater impact on the initial phases of the career – preparatory and induction – but also reverberates, with less intensity, on the following phases. In addition, it founded that the reports of both samples are similar in terms of the challenges and motivations they currently experience in their societies.

Keywords: Latin American Education; Comparative Education; Teacher training; Teaching identity; Teaching career.

Índice

Agradecimento	iii
Resumo	v
Abstract	vii
CAPÍTULO 1	4
1.1. Construção da identidade docente	4
1.1.1. Ciclo de Vida do Professor	5
1.1.2. Vivências enquanto docente	6
1.1.3. Estado e Políticas Educativas	6
1.1.4. O prestígio da profissão	7
1.1.5. A sociedade contemporânea e suas transformações	8
1.2. A importância da Formação Docente	9
1.3. Desprofissionalização do Professorado	12
CAPÍTULO 2	14
2.1. Metodologia	14
2.2. Objeto de estudo e Modelo de Análise	14
2.3. Estratégia e considerações na coleta de dados	15
CAPÍTULO 3	17
3.1. Contextualização inicial	17
3.1.1. Características e informações gerais	17
3.1.2. Marcos históricos e constituição dos Sistemas Educativos	18
3.2. Cronologia das Políticas de Formação Docente no Brasil e em Cuba	19
3.3. Elementos dos Sistemas Educativos Brasileiro e Cubano	23
CAPÍTULO 4	29
4.1. Escolha da Profissão Docente	30
4.2. Tornar-se professor	31
4.3. Dimensões Externas	33
4.4. Profissão Professor	35
Conclusões	41

Índice de quadros e figuras

Figura 2.1 – Modelo de Análise	15
Figura 3.1 – Gastos públicos com educação em % do PIB ao longo dos anos	24
Figura 3.2 – Proporção docente/estudante no Ensino Secundário Inferior	25
Figura 3.3 – Processo de formação inicial de docentes no Brasil e em Cuba	26
Figura 4.1 – Áreas de atuação dos professores – amostra brasileira e cubana	29

Introdução

A maioria das pessoas é capaz de nomear pelo menos um professor ou professora que foi marcante em sua vida, seja por uma aprendizagem específica, por um conselho, por um incentivo ou por algum tipo de acolhimento provido. As sociedades atuais reconhecem até certo ponto a importância da profissão, todavia, a compreensão da figura do ‘professor’, enquanto pessoa multifacetada que lida com demandas que vão muito além do conteúdo e didática das aulas, ainda não é um consenso. Também é universal que a profissão é um ponto chave no processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Delors, et al. (1996), por exemplo, ressalta que uma melhoria na qualidade educacional está diretamente ligada à motivação dos professores e que é preciso que toda a sociedade reconheça que são engrenagem imprescindível nos processos educativos. A profissão docente tem, portanto, um papel fundamental no futuro global e deveria ser reconhecida e priorizada como tal por todos.

Entretanto, a existência de tal valorização e prestígio é questionada há décadas. Em 1999, Nóvoa mencionava em seu livro *Profissão Professor* sobre a importância do reconhecimento do professor no processo de universalização da escolarização, mas também demonstrava como já existia uma crise que punha em causa a motivação e valorização para a carreira. Tal conjuntura permanece e culmina em um considerável desinteresse pela profissão ou abandono da mesma. Estudos recentes apontam para a falta de corpo docente nas escolas e alertam que a situação será ainda mais grave nos próximos anos. Uma pesquisa realizada em 2016 pelo Instituto de Estatísticas da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) estimou que o mundo precisará recrutar 69 milhões de novos professores e professoras até 2030.

Em adição, a Varkey Foundation publicou em 2018, o *Global Teacher Status Index*, que a partir da relação entre o status do professor na sociedade e o desempenho escolar das crianças, reforça a necessidade de valorização da carreira docente não só por ser um importante dever moral, mas também por ser essencial aos resultados educacionais. Compreender a construção da identidade do professor desde os motivos da escolha profissional até o sentimento sobre a carreira atualmente é primordial no caminho para uma Educação de Qualidade - 4º objetivo de desenvolvimento sustentável proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU) para 2030.

O relatório mencionado também aponta uma grande disparidade em como as sociedades respeitam a profissão docente nas diferentes regiões do globo. Nesse sentido, a Educação Comparada torna-se um importante instrumento para gerar reflexões sobre as políticas

educacionais e práticas que orientam os diversos contextos, também para inspirar novas iniciativas que possam surgir a partir desse exercício. Franco (2000) afirma que o conhecimento do mecanismo de diversos países e as indagações que surgem a partir dessas análises sempre foram uma forma de prosperar e enriquecer o debate sobre Educação.

Na presente investigação há o intuito de aprofundar e conhecer mais sobre contextos socialmente complexos que têm em comum, como herança histórica, a colonização de exploração e a escravização. Tratando-se de América Latina, Cuba até hoje se distingue entre os demais países por possuir um sistema político e socioeconômico diferenciado. Também por seus grandes logros no campo da Educação¹ tornou-se referência mesmo em condições econômicas adversas. Em contrapartida, o Brasil possui o maior produto interno bruto (PIB) do continente latino-americano (IMF, 2024) e, apesar dos avanços, ainda enfrenta desafios fundamentais de alfabetização e aprendizagem em seu sistema educacional.

Em suma, o conhecimento e reconhecimento da profissão docente é basilar para propostas de políticas educacionais que visem êxito no processo de universalização de uma educação de qualidade e, conseqüentemente, na formação de cidadãos que serão responsáveis pelo futuro do planeta. No entanto, ainda não há unanimidade sobre a valorização de professores nas sociedades. Dada a presença em Cuba da pesquisadora e conforme exposto acima, o presente trabalho busca identificar as diferenças e semelhanças existentes entre a formação de docentes no Brasil e em Cuba, e entender o impacto das mesmas na construção identitária e carreira profissional em ambos os países.

Partindo de uma reflexão sobre os conceitos em torno da constituição da profissão professor, procura-se elencar fatores importantes que evidenciam a complexidade da carreira. Também compreender a importância da formação inicial nessa construção da identidade e no sentimento da profissão. Com o modelo de análise e a metodologia estabelecida, o capítulo seguinte mergulha nos contextos dos países para pontuar elementos que devem ser ponderados na pesquisa de campo e investigação. O Capítulo 4 apresenta os dados coletados com suas devidas observações e interpretações articulados com o conteúdo teórico e os cenários que cada região impõe. Por fim, com a conclusão, pretende-se dar algumas respostas às indagações estipuladas inicialmente para o desenvolvimento da pesquisa, tais como: que repercussões têm ambos os sistemas de formação na maneira de conceber e experimentar a profissão docente?

¹ Cuba foi o único país da América Latina e Caribe que atingiu todos os objetivos propostos pela Unesco para 2015 em prol da expansão das oportunidades educacionais para crianças, jovens e adultos. Fonte: UNESCO (2009). Educação para Todos em 2015: um objetivo acessível? Relatório de monitoramento global de EPT, 2008. Brasil. Editora Moderna. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187129>.

CAPÍTULO 1

Profissão Docente no século XXI

1.1. Construção da identidade docente

Para compreender a constituição profissional do professor, ou conforme Machado (1996) o “tornar-se professor”, é essencial que se debruce em alguns conceitos teóricos e considerações sobre o tema. Neto (2005) discorre sobre o lugar social do professor com base no seu ofício e na sua utilidade social. O autor afirma que, além das habilidades específicas (o saber-fazer) e da estrutura apropriada que a identifique (a escola no caso da docência), é imprescindível que a sociedade reconheça a ocupação como necessária para que exista um lugar social da profissão possível. Nesse sentido, esse lugar deriva de uma dimensão social, histórica (porque depende do período em questão) e também ética que implica uma série de valores e códigos requeridos para possibilitar o saber-ser do professor. Essa interação entre ofício, oficina em uma dada sociedade constitui, no decorrer do tempo, uma identidade entre aqueles que desempenham a mesma atividade.

Ainda sobre a enumeração desses saberes, Nóvoa (2017) menciona outros e afirma serem insuficientes as tentativas de elencar atributos ao professor porque prejudicam uma visão da profissão mais dinâmica e ampla. O renomado autor nos convida, portanto, a pensar a construção da identidade do professor sob uma ótica processual, que está sempre sujeita a mudanças e em constante transformação. Ou ainda, que não se defina uma única identidade possível, mas várias que mudam conforme contextos e vivências de cada um.

Nóvoa constrói sua proposta a partir do conceito de *posição* e propõe significados que derivam da palavra e se aplicam a constituição profissional dos professores. A posição enquanto uma *postura* que se refere a maneira como as características pessoais irão refletir no exercício profissional. Como uma *condição* que se relaciona com o lugar que o professor desenvolverá a partir da sua atuação. Na qualidade de um *estilo* que está relacionada a forma que o professor opta por organizar-se e portar-se no seu trabalho. Também de *arranjo* ou rearranjo que implica na aptidão do professor sempre buscar novas práticas e possibilidades de operar. Por fim, como uma *opinião* que representa como o professor irá intervir e se afirmará publicamente. Sendo assim, são vários os elementos que interferem para esta constante elaboração e reelaboração da identidade docente.

Santos (2012) realiza uma profunda análise teórica sobre o sentido da profissão e afirma que essa construção identitária se dá pela incorporação de diversas componentes que dependem de atores internos e externos e também dos próprios professores. A próxima seção buscará mencionar e analisar essas dimensões que impactam a forma como os professores sentem e percebem a profissão.

1.1.1. Ciclo de Vida do Professor

Tanto Santos (2012) quanto Sousa (2007) ressaltam que o momento da carreira em que o profissional se encontra interfere em como ele se posiciona e se identifica. Huberman (1992) reúne “tendências gerais” das etapas que define para esse ciclo tendo em conta que o professor repensa as suas preferências, responsabilidades e o seu posicionamento conforme atua.

A fase inaugural (*entrada na carreira*), dos três primeiros anos, é marcada por um “entusiasmo inicial” com a novidade de finalmente “experimentar” a profissão mas também por um temor que surge a partir de um estado de “sobrevivência” que a condição de professor implica. O autor demonstra que tais sentimentos são vividos conjuntamente na maioria dos casos e que é o sentimento de euforia que permite a superação do “choque real” inicial (p.39).

A fase seguinte é denominada *estabilização* e é percebida de maneira mais positiva pelo professor que se consolida pedagogicamente e se emancipa ao desenvolver mais autonomia no seu ofício (p.40). A partir da segunda etapa, o entendimento da carreira é mais variável conforme as próprias reflexões e experimentações. Pode ser caracterizada por um momento de maior energia e motivação com a busca de novos desafios ou por uma certa “automatização” da vida profissional e, conseqüente, monotonia. Porém, sempre há um período de reflexão – Huberman chama de “balanço da vida profissional” – de origens distintas que podem ser desde um simples sentimento de rotina até uma crise por um “desencanto” depois de uma série de experiências frustradas na carreira (p.43).

Tais questionamentos podem contribuir para que alguns docentes alcancem um estágio de “serenidade” depois de anos de atuação (entre 45-55 anos). Apesar da confiança acentuada o grau de ambição diminui e, conseqüentemente a energia despendida no trabalho diminui. Nada mais se faz necessário colocar em prova e ainda que se observe um “distanciamento afetivo” dos seus estudantes, existe uma “reconciliação” entre o professor ideal e o real (p.44).

Finalmente, o “desinvestimento” qualifica a última fase em que se observa, de maneira geral e em diferentes níveis, um sentimento positivo em consequência de uma libertação para um enfoque maior em outros interesses que não institucionais ou profissionais. Vale dizer que

tal decisão pode ser tomada ainda no meio da carreira por uma desilusão com o resultado após um grande esforço que o faz repensar suas prioridades (p.46).

1.1.2. Vivências enquanto docente

As experiências vividas dentro e fora da sala de aula também são importantes na elaboração do sentido da profissão. A construção da identidade do professor se dará ao longo de sua vivência profissional, ou seja, maioritariamente na escola (Bernardo & Vasconcellos, 2021), desde o período de estágio pedagógico (Caires, 2006). O “quotidiano educativo” (Nóvoa, 1999, p.20) permitirá que cada professor crie o seu repertório de sensações a partir da relação que estabelece com os estudantes e as famílias; das condições e infraestrutura que experimenta em sua instituição de ensino; das reflexões que faz sobre sua “atuação didática” e consequente (in)sucesso dos alunos (Machado, 1996, p.29); e do nível de interação que estabelece com os colegas de profissão.

Em relação a troca entre professores, vale dizer que alguns autores ressaltam que ela não deve restringir-se somente ao ambiente escolar (Nóvoa, 1999; Santos, 2012; Neto, 2005). A participação em associações ou sindicatos pode gerar nos docentes um sentimento de representatividade que é significativo para o corpo docente e sua identidade profissional (Santos, 2012). Tal sensação contribui para que o professor se empodere e reavalie sua prática, seus valores e a sua *posição* profissional em vários ângulos (Nóvoa, 2017). Essa opção pelo coletivo pode romper com a noção que os professores costumam ter de “relativo isolamento social” (Nóvoa 1999, p.19) e contribuir para que se construa um lugar social comum, expressivo, legítimo e real da profissão docente. E a identidade profissional do professor se constituirá a partir dessa compreensão do lugar social.

Assim sendo, as vivências que cada professor terá, o significado que cada um dará para sua atividade docente e o nível de interações que promoverá com seus pares refletirá no sentimento sobre sua carreira. Nóvoa (2017, p.1122) afirma que “não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares”. Portanto, trata-se de uma dimensão que está sujeita a inúmeras experimentações e interpretações de acordo com as escolhas e significação de cada professor.

1.1.3. Estado e Políticas Educativas

Não há como falar sobre o processo de construção da identidade docente sem considerar a maneira como o Estado, através das suas políticas públicas, encarrega-se dos seus professores

(Prado, et al., 2013). Principalmente em contextos em que todos ou a maioria docente é servidor público, ele tem função determinante na caracterização objetiva da profissão (Santos, 2012).

No que diz respeito ao professor, o Estado é responsável por instituir o sistema de formação inicial e contínua; estabelecer os salários, benefícios, licenças e garantias da profissão; deliberar sobre as oportunidades de ingresso na carreira e os critérios de promoção; configurar a dinâmica escolar a partir da quantidade de estudantes por sala de aula, carga horária e calendário escolar; delimitar as práticas e condutas profissionais; conceber um currículo que oriente o campo de trabalho do docente e as aprendizagens essenciais; entre outros. Isso quer dizer que as políticas públicas educacionais que estão em vigor em cada país tem uma influência direta na cultura profissional do professor, consequentemente, na sua identidade (Santos, 2012).

Nóvoa (1999) defende a presença estatal no campo do ensino, principalmente para que se garanta qualidade e equidade na prestação do serviço a sociedade, mas também alerta para o grau de intervenção que não deve exceder a função de supervisão e monitorização. Uma regulação exclusivamente estatal, sem mediações, pode impor uma lógica e diretrizes que não representam o corpo docente e que gera uma série de processos extremamente burocráticos que esgotam o professor e fadigam a sua rotina. Nesse sentido, muitas vezes o Estado pode ser muito condicionador ou impulsionador da profissão docente.

1.1.4. O prestígio da profissão

É importante mencionar que a atuação do Estado frente ao professor também tem um efeito secundário que é mais subjetivo porque reverbera na sociedade. A valorização e relevância que o Estado confere ao professor influencia na maneira como a sociedade compreende a profissão. Nóvoa (1999) por exemplo, afirma que não tem como desvincular o prestígio da profissão docente, observado no começo do século XX, com as associações que foram instituídas pelo Estado. O estudo *Global Teacher Status Index* (Varkey Foundation, 2018), já mencionado no presente trabalho, aponta que existe uma relação clara entre o respeito à profissão docente e a sua remuneração que, de certa forma, também é o Estado quem determina.

Para complementar, podemos analisar o simples impacto da existência do professor na sociedade. Neto (2005) argumenta sobre a relevância que a profissão docente tem para o desenvolvimento e evolução do planeta. O autor rememora que a maioria da população que aprendeu a *ler, escrever e contar* no último século foi amparada por um professor (p.256). Ressalta que, dependendo da ocasião, o papel do professor na educação de crianças e adolescentes pode superar o das famílias e, por isso, que os docentes sentiram e sentem uma enorme responsabilidade sobre o caminho da humanidade que nem sempre é reconhecida.

Prado et al. (2013) afirma que a imagem que a sociedade tem do professor não é um elemento fundamental na construção da sua identidade, mas que contribui para a constituição da identidade coletiva da profissão. Além disso, Abrucio (2016) chama atenção para o fato de que o prestígio da profissão na sociedade influencia diretamente na atratividade da carreira. Nesse sentido, o estudo da Varkey Foundation (2018) também deduz que quanto maior o respeito pela carreira docente, maior a probabilidade de os pais encorajarem seus filhos a entrar na profissão.

Assim sendo, a elaboração da identidade do professor também será sensibilizada pela maneira como a sociedade considera a profissão. Como mencionado no capítulo introdutório, esse prestígio varia de acordo com a região do globo estudada. Se existe uma preocupação global com a escassez de professores nos próximos anos, é imprescindível que se compreenda como cada região respeita a profissão e os impactos disso.

1.1.5. A sociedade contemporânea e suas transformações

Neto (2005) e Nóvoa (2017) mencionam o lugar social e histórico que ocupa o professor e associam algumas transformações na sua identidade com o período e o contexto histórico que esse professor vive. Nesse sentido, entender as características da sociedade atual e as mudanças que ela demanda da profissão é fundamental.

A chegada da tecnologia da informação e comunicação é determinante na vigente “sociedade da informação” (Lyon, 1992, como citado em Ávila, 2008, p.13) ou “sociedade em rede” (Castells & Cardoso, 2006). A urgência pela aprendizagem de novas competências é essencial em uma população se diferencia pelo conhecimento – considerado por Paulo Freire (2019) como inacabado e dinâmico – e que deve, portanto, estar em contante atualização. Vale trazer Prado et al. (2013, p.8) que afirma que “não se pode falar em aprendizagem sem falar no professor”, logo, a profissão que é quase que uma “guardiã e propulsora do conhecimento” deveria ser considerada como medular para promoção da dignidade individual e meio para romper com regimes e ciclos de desigualdades na sociedade atual.

Entretanto, para o desenvolvimento de novas habilidades na velocidade que são requeridas, não só a Escola precisa ser redescoberta (Caires, 2006) mas também é necessário refletir sobre a prática docente na contemporaneidade. Nóvoa adverte ser um “momento crucial” na história dos professores e da escola pública para que se faça um diagnóstico da situação seguido de uma revisão ousada e corajosa das instituições e das práticas (Nóvoa, 2017, p.1111). Também é importante que essa necessidade de transformação do ensino e reconstrução das escolas não

distorça ou minimize a imagem e importância da educação pública para fomentar reformas desastrosas, que reforcem ciclos de desigualdades sociais.

Além disso, uma sociedade globalizada e multicultural, imersa em realidades complexas, exige dos professores “ações e conhecimento polivalente” (Prado et al., 2013, p.4). Os autores buscam reunir uma série de requisitos de origens bastante diversas que tem sido imposta ao professor. Em relação ao campo social, é cada vez mais intensa a relação com a comunidade em que a escola se encontra e a interação com os estudantes e familiares. Já do ponto de vista institucional, o docente deve optar por uma vertente pedagógica e impulsionar as decisões políticas da escola ao estabelecer o seu campo de atuação em sala de aula e elaborar projetos importantes para o exercício de sua profissão. Pessoalmente, deve constantemente decidir sobre sua trajetória profissional e buscar formações, trocas e colaborações com seus pares de profissão (que como já vimos, não é um movimento incentivado) e reivindicar necessidades que são básicas para o exercício do seu trabalho. Ensinar no século XXI tem sido, portanto, uma tarefa cada dia mais difícil e complexa que exige muita dedicação, resiliência, responsabilidade e inteligência emocional de quem opta pela carreira.

Diante do que foi apresentado até aqui, partimos de um pressuposto em que a constituição e afirmação da identidade docente é processual (Prado et al., 2013; Nóvoa 2017); individual e pessoal (Caires, 2006); relacional (Machado, 1996); que depende da fase (Huberman, 1992), de cada percurso particular vivido em cada contexto específico (Neto, 2005); que está suscetível a “construção / desconstrução / reconstrução” (Prado et al., 2013, p.6) para dar sentido ao ofício de ensinar e legitimar a profissão socialmente e individualmente a partir do sentimento de representatividade.

1.2. A importância da Formação Docente

Um considerável número de autores estuda a importância e o impacto que a formação (inicial e contínua) tem na construção da identidade docente e na interpretação que o professor faz da sua própria carreira (Santos, 2012; Vasconcellos & Bernardo, 2021; Prado et al., 2013; Machado, 1996; Nóvoa, 2017; entre outros). Tendo em conta a complexidade que envolve a profissão depreende-se que a formação de professores deve acompanhar tal compreensão para tornar visível as responsabilidades envolvidas e munir o professor de habilidades e ferramentas que devem ser utilizadas durante seu percurso profissional.

Entretanto, vale dizer que a profissão docente é uma “profissão do humano” e lida constantemente com o incerto e imprevisível dificultando ainda mais o período preparatório

(Nóvoa, 2017). Também é importante mencionar que há indícios na bibliografia acadêmica que apontam para experimentações diferentes da formação inicial dependendo do gênero ou da área de conhecimento estudada (Caires, 2006). O que se pretende na presente seção, portanto, é fazer uma breve análise geral do que a literatura traz sobre o tema com as devidas ponderações.

Machado (1996) aponta que a estrutura do sistema de formação e a sua experimentação pode ser uma poderosa ferramenta não só para desenvolver as múltiplas habilidades necessárias no exercício da profissão, mas também para capacitar o futuro docente sobre sua escolha profissional e contribuir para que alguns hábitos, ciclos ou discursos, já identificados e vistos como “más-práticas”, sejam superados (Machado, 1996). Nesse sentido, Nóvoa (2017) acrescenta que é muito mais fácil identificar as “más-práticas” do que as “boas-práticas” e salienta a importância da participação de professores experientes no período de formação para aproximar os futuros docentes do “chão da escola” e da realidade vivida ali.

Relativamente a essa “distância” entre a teoria e a prática, Machado (1996) estuda a diferença entre o ideal e o real durante o processo de “tornar-se” professor e questiona se a formação inicial pode ser um instrumento para amenizar o confronto “esperado versus encontrado” (Machado, 1996, p.60), ou se esse “choque da realidade” inicial que uma série de autores menciona, seria uma situação inevitável ou como a autora denomina um “rito de passagem”. Por fim afirma que a formação tem o importante papel de garantir que o docente saiba viver – e não sobreviver – a esses conflitos que muitas vezes são inevitáveis. Nesse sentido, Caires (2006) posiciona o estágio pedagógico como decisivo por ser um dos mecanismos que mais enriquece a etapa de capacitação e integra o estudante no universo docente e no “mundo adulto” (Caires, 2006, p.89)

Sobre o diagnóstico e a estrutura do sistema formativo, Nóvoa (2017) defende um olhar não reformador, mas transformador que não desintegra por completo o existente. Alega que a formação deve seguir alicerçada no conhecimento, principalmente em um momento atual em que algumas ideologias buscam deslegitimar a ciência e confundir a informação. A partir disso e do conceito de posição já mencionado no início deste Capítulo, Nóvoa propõe que a formação docente deve contemplar:

- Disposição pessoal (aprender a ser professor): a profissão docente exige que o profissional adquira o hábito de informar-se e enriquecer-se, constantemente, no âmbito cultural e científico; se comprometa eticamente com o ato de educar; e compreenda que o ambiente de imprevisibilidade exige muita responsabilidade (Nóvoa, 2017, p.1121).

- Interposição profissional (aprender a sentir como professor): para que o futuro docente entenda e afirme sua posição enquanto professor é imprescindível que saiba interagir e socializar-se com outros profissionais. Nesse sentido, a formação deve estimular e viabilizar tal colaboração (Nóvoa, 2017, p.1122).
- Composição pedagógica (aprender a agir como professor): trata-se de um “terceiro conhecimento”, que vai além do teórico e pedagógico, porque está vinculado a como se dará a sua prática docente. Cada professor tem a sua jornada e irá compor a sua maneira de atuar na docência (Nóvoa, 2017, p.1125).
- Recomposição investigativa (aprender a conhecer como professor): que está diretamente relacionada a reflexão ininterrupta sobre a sua prática. A formação precisa estimular tal postura para que o aprendiz esteja em constante pesquisa, disposto a reorganizar sua maneira de trabalhar (aprender a aprender) e, principalmente, de registrar toda sua exploração para construir o seu “patrimônio” e contribuir para o legado da profissão (Nóvoa, 2017, p.1128).
- Exposição pública (aprender a intervir como professor): as repentinas transformações que a sociedade atual passa exige que o docente saiba posicionar-se publicamente em relação a sua profissão e aos temas políticos-educacionais. Para isso é essencial que a formação desenvolva pensamento crítico, promova o debate e faça o futuro professor compreender que o seu trabalho extrapola os muros da escola (Nóvoa, 2017, p.1129).

Vale destacar que não se trata apenas de uma questão técnica ou institucional, mas também política. Tampouco significa que a revisão da formação de docentes é a única solução para todos os desafios educacionais. O autor critica tal interpretação porque legitima um discurso que coloca os professores como “heróis” ou “salvadores” da educação. Essa ação rapidamente se converte em uma “responsabilização” ou “culpabilização” dos docentes pelos problemas educativos. O sistema de formação é, portanto, o passo inicial essencial para superar as adversidades da educação atual, mas não o único.

Finalmente, existe uma interdependência entre a formação de professores e o sentido da profissão – não é possível que haja um preparo de qualidade se a profissão docente não estiver consolidada assim como não há como fortalecer uma profissão se sua formação é desvalorizada e restringida somente ao conhecimento técnico ou pedagógico (Nóvoa, 2017). Isto posto, um importante conceito que indica como a profissão vem sendo tratada nos últimos anos será analisado a seguir.

1.3. Desprofissionalização do Professorado

Termo empregado por Nóvoa (2017) com base no conceito de *desprofissionalização* que surge a partir de um conjunto de “tendências” (Nóvoa, 1999) e políticas que contribuíram para a depreciação da profissão e insatisfação com a carreira docente no último século. Para compreender melhor a expressão, Abrucio (2016) ressalta outros dois conceitos: *profissionalidade* que se refere ao conhecimento indispensável para o exercício profissional e *profissionalização* que se define pelo campo de atuação, reconhecido pela sociedade, com estruturação de carreira e aperfeiçoamento permanente do trabalho. Ou seja, quando se fala em *desprofissionalização*, há diversos fatores e atores que atravessaram e atravessam negativamente a profissão que vão muito além do ambiente escolar. O intuito aqui é elencar configurações ou ações que “descaracterizaram” (Prado et al., 2013, p.7) o professor e contribuíram para essa crise identitária ou *mal-estar docente* (Machado, 1996, p.27).

O sistema formativo e sua importância na construção da identidade do professor já foram objeto de análise na seção anterior. Entretanto, vale mencionar o fenômeno da “universitarização” das formações (Nóvoa, 2017, p.1108) que resultou em progressos por aproximar a profissão ao mundo acadêmico e propor uma estrutura mais compatível com a de outras profissões, porém, um grande desafio segue presente. São inúmeros os autores que alertam para a desarticulação – teórica e prática – que cria um abismo entre dois mundos – universidade e escola – e gera ou intensifica no professor uma série de sentimentos tais como medo, frustração, insegurança e desmotivação já no início da sua trajetória (Vasconcellos & Bernardo, 2021; Santos, 2012; Machado, 1996; Neto, 2005; Caires, 2006).

Além disso, é preciso mencionar a atuação do Estado nas últimas décadas. A começar pelas reformas políticas educacionais que vêm sendo elaboradas, em sua maioria, sem a participação do corpo docente e com uma lógica moderna de precarização do trabalho (Prado et al., 2013). Essas propostas geralmente estão muito distantes da realidade profissional, mas impactam diretamente na prática e rotina do professor. São tentativas de burocratizar e controlar o trabalho docente que intensificam o seu exercício (Nóvoa, 2017), geram um acúmulo de atividades e responsabilidades extraclasse, sem um devido tempo disponibilizado para sua execução, resultando em jornadas exaustivas (Machado, 1996).

De maneira geral, o Estado também é responsável pelos baixos níveis salariais, pela falta de estruturação da carreira com oportunidades de promoção e por políticas de remuneração de acordo com o (in)sucesso dos estudantes sem considerar a complexidade do trabalho docente (Nóvoa, 2017). Isso sem mencionar a falta de recurso e difíceis condições das escolas

(Machado, 1996) que faz com que a discrepância entre o ideal e o real vivida já nos primeiros anos de exercício, perdure por toda a sua carreira. O descaso de grande parte dos governos com a profissão docente concretiza a sua desvalorização e gera uma sensação de impotência e desesperança aos professores que pode resultar em um abandono da profissão.

Em relação a compreensão da sociedade sobre a profissão, alguns comportamentos são conflitantes. Enquanto há uma falta de reconhecimento da complexidade da profissão, o professor é cada vez mais pressionado ou mesmo culpado pela família por uma série de obrigações que extrapolam seu domínio (Machado, 1996). Nóvoa (2017) menciona que à volta da crença de que bastaria o docente ter um “notório saber” de sua disciplina, também limita e restringe a visão do trabalho do professor (visão tecnicista da profissão). Também há uma crescente hostilidade contra o professor que virou alvo por ser o “formador de opinião” em épocas de efervescência política e polarização popular no mundo (Machado, 1996).

Dentro desse contexto, resta ao professor da atualidade operar dentro do que é possível e do que está no seu alcance, tendo em conta todos os fatores que atravessam não só sua vida profissional, mas as experiências pessoais que se apresentam por conta da escolha profissional. O primeiro movimento para essa transformação e ressignificação da profissão docente é dar visibilidade a essa multidimensionalidade que compõe o professor para compreender suas correlações e o seu efeito cumulativo no sentimento da profissão e no seu caminhar profissional.

Metodologia e Procedimentos de Pesquisa

2.1. Metodologia

Por se tratar de uma análise comparativa, utiliza-se como método principal os estudos de caso comparados, mas vale ressaltar que, para tal, são articuladas diversas metodologias já utilizadas nas ciências sociais – como por exemplo análise de dados, documental e bibliográfica. A abordagem utilizada na comparação é dinâmica, em termos sociais, por propor um olhar mais profundo sobre as sociedades estudadas considerando as suas dinâmicas relacionais, o espaço, a evolução histórica e as ideologias existentes para que se compreenda o sentido dos processos educacionais em cada região (Ferreira, 2008). Vale mencionar que o presente trabalho tem como enfoque dois países da América Latina bastante complexos social e historicamente.

Para isso, Ferreira alega que a análise concomitante de ambos os contextos, possibilitando relacionar características comuns e diferenças vinculadas a uma problemática, é mais valiosa do que o estudo dessa mesma problemática em apenas um dos contextos. A vertente selecionada objetiva, portanto, uma análise múltipla e complexa de duas realidades, tendo em conta diversas áreas científicas – pluridisciplinar – para uma correta atuação na pesquisa de campo e devida interpretação dos dados, das documentações e dos discursos (Ferreira, 2008). Lamar e Vicentin (2018) estudam a questão epistemológica da Educação Comparada e alertam para a necessidade dessa reflexão e ponderação principalmente no contexto latino-americano e caribenho para superar a “homogeneização dos mandatos globais” e para que as necessidades regionais sejam legítimas e as propostas efetivas.

2.2. Objeto de estudo e Modelo de Análise

Tendo em conta as análises e as reflexões geradas, pode-se dizer que a construção da identidade do professor é dependente do sistema formativo vivido (e vice-versa conforme já demonstrado no Capítulo 1). Essa constituição identitária também é atravessada por uma imensidão de fatores e atores que influenciam direta ou indiretamente na experiência profissional, também analisados anteriormente. A presente seção busca, portanto, nomear esses elementos, ilustrar o complexo cenário que o professor está envolvido e determinar o objeto de estudo e estabelecer as diretrizes da investigação.

O modelo de análise (que pode ser visualizado abaixo na Figura 2.1) foi pensado a partir de dimensões externas e internas que facilitam o trabalho comparativo e que interferem na

construção da identidade docente em cada país. As dimensões internas são aquelas em que o professor é sujeito ativo e participante direto. Ou seja, a fase da carreira em que se encontra, as experiências vividas em sala de aula e o nível de intensidade de troca entre seus pares (dentro ou fora da escola) são fundamentais na elaboração do sentido da profissão.

Em relação às dimensões externas, são aquelas que afetam direta ou indiretamente a realidade profissional do docente, mas com uma certa distância e passividade do sujeito em questão. O Estado, através das políticas educativas, é decisivo na caracterização objetiva da profissão docente. Também foi exposto que o prestígio da profissão docente e o efeito de grandes transformações no mundo atual impacta consideravelmente no processo de “tornar-se professor”.

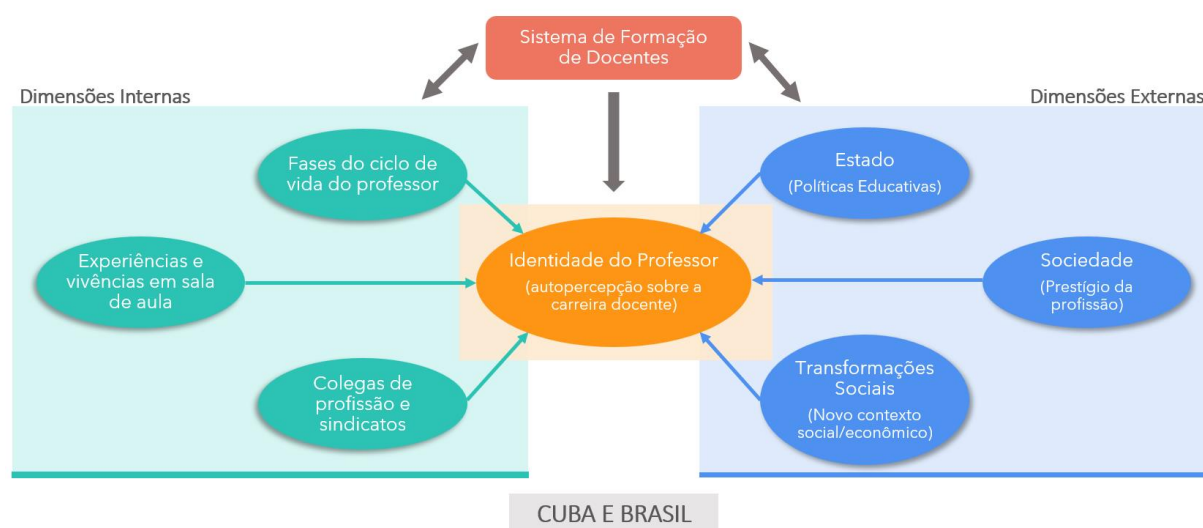


Figura 2.1 – Modelo de Análise

2.3. Estratégia e considerações na coleta de dados

Para alcançar o objetivo proposto, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, para que os sentidos e os significados atribuídos à profissão por cada docente pudessem ser percebidos com uma maior profundidade. As conversas foram mais informais e isso permitiu que um ambiente seguro fosse criado além de uma relação de confiança com os professores fosse estabelecida para que comentassem sobre sua trajetória.

Para a caracterização da amostra, estabeleceu-se que seriam professores de escola pública do ensino secundário (em Cuba) ou fundamental - anos finais (no Brasil) ou ainda básico – 3º ciclo (em Portugal), com pelo menos 3 anos de experiência para que o período de indução ou de entrada na carreira já estivesse “concluído”. O critério de seleção dos professores foi obter diversidade de gestão escolar: no caso do Brasil, garantir docentes de escolas estaduais e

municipais; e no de Cuba, descobriu-se que apesar de uma mesma estrutura, as escolas se diferenciam de acordo com um certo prestígio social e resultado nos exames nacionais.

Relativamente a pesquisa de campo, vale mencionar que pela circunstância da pesquisadora se encontrar em Cuba, as entrevistas brasileiras foram realizadas remotamente e as cubanas presencialmente. Apesar destas diferentes modalidades poderem evidenciar experiências de recolha distintas, os relatos obtidos foram bastante profundos e pessoais em ambos os países. O guião da entrevista pode ser visualizado no Anexo 1 do presente documento. Também há de se considerar que, pelo fato da pesquisadora morar em Cuba, as análises foram expandidas por um conhecimento etnográfico adquirido através experiências vividas e observadas no país.

Importante mencionar algumas particularidades da coleta de dados em Cuba. A entrada nas escolas para a realização das entrevistas teve de ser autorizada formalmente pelo Ministério da Educação do país que designou uma representante para acompanhar as conversas. Do ponto de vista da investigadora, tal condição estabelecida deve ser ponderada nas análises porque entende que interfere no relato dos professores, por se tratar de um terceiro elemento, ainda que não tenha participado efetivamente da entrevista.

No que tange a pesquisa documental e análise de indicadores educacionais, o acesso a informação no país cubano foi mais complexa. Portanto optou-se por utilizar, nos gráficos comparativos (apresentados no Capítulo 3), dados mais antigos disponibilizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – porque foram indicadores criados com mesmos critérios e padrões. Durante o texto alguns índices mais atualizados são mencionados para contextualização.

CAPÍTULO 3

Caracterização e considerações dos países em análise

3.1. Contextualização inicial

Tendo em conta a abordagem metodológica adotada na presente investigação – comparação socio-dinâmica – é primordial que seja realizada uma análise dos contextos em pauta não só no âmbito educacional, mas também histórico, geográfico, político e socioeconômico. Entretanto trata-se de uma exploração complexa com reflexões e conteúdos mais que suficientes para uma dissertação. Por isso, o intuito é recorrer ao que a literatura já traz sobre o tema em ambos os países e elencar brevemente considerações e fatos relevantes para um diagnóstico pertinente.

3.1.1. Características e informações gerais

Em relação às particularidades territoriais e demográficas dos países, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), o Brasil possui extensão territorial aproximada de 8,5 milhões de km² e uma população atual de cerca de 203 milhões de pessoas. Em compensação, Cuba é um arquipélago de 0,11 milhões de km² que alberga cerca de 11,1 milhões de indivíduos (ONEI, 2023). Isso quer dizer que foi de suma importância a constante consideração nas análises da dimensão, complexidade e diversidade que envolve o Brasil. Mesmo na leitura dos dados educacionais, vale compreender que são valores médios suscetíveis a variações significativas dependendo da região do país.

Também é importante ponderar as diferenças de regime político vigente nos dois países. A vitória de Luiz Inácio Lula da Silva nas eleições brasileiras de 2022 foi entendida por parte da sociedade como o início de um governo de esquerda e de posição ideológica socialista (Tarouco, 2022). Entretanto, historicamente, o Brasil sempre se desenvolveu a partir de políticas relacionadas com a lógica capitalista de produção diferentemente de Cuba, que se afirma socialista há mais de 60 anos. Tal diferença influencia inclusive a forma como é oferecida e experimentada a educação: No caso do Brasil, a educação pública convive com a privada ao passo que o sistema cubano é composto somente de escolas públicas (Porto, 2019). Outra característica é que Cuba sempre foi governada por um único partido desde a Revolução (Partido Comunista de Cuba - PCC). Tal fato, apesar de levantar questões legítimas sobre como a sociedade é representada pelo governo, gera maior linearidade e continuidade das políticas

educativas. Especificidades adicionais que também derivam da estruturação política de cada país serão apresentadas nos tópicos a seguir.

3.1.2. Marcos históricos e constituição dos Sistemas Educativos

Pensando na formação dos países, conforme apresentado no capítulo introdutório, Brasil e Cuba viveram alguns processos semelhantes – além de terem sido colonizados e utilizarem mão de obra escravizada na monocultura de exportação, ambos foram os últimos países do continente americano a abolir a escravidão. Para além das atrocidades vividas na época, tais acontecimentos fomentaram ciclos de preconceito e discriminação racial que reverberam até hoje, tanto na sociedade brasileira quanto na cubana, impactando, portanto, na forma como essas questões se integraram nos sistemas educativos (Porto, 2019).

No âmbito educacional, enquanto Cuba considera a Revolução de 1959 e a Constituição da República (vigente desde 1976) como marcos históricos fundamentais para a universalização dos serviços educacionais (López, 2011), o governo brasileiro só determina a educação como direito público subjetivo na sua Constituição de 1988, um século e meio depois de sua independência (Trevisol & Mazzioni, 2018).

Sobre a Revolução cubana, é preciso dizer que a sua transformação política e social só foi possível por propor um novo modelo educativo. Através da Ley de Nacionalización general y gratuita de la enseñanza (Lei s/n de 6 de junho de 1961 – UNESCO, 2023), a Educação foi colocada como pilar fundamental e entendida como um projeto social que rompeu com um cenário existente de altíssimos níveis de desigualdade. Para além da alfabetização, tratava-se de um complexo programa inicial que buscava ampliar o acesso à escola – via criação de novos centros educativos e conversão de quartéis militares em escolas – além de almejar um ensino de qualidade garantindo material pedagógico, infraestrutura adequada, definição da estruturação do sistema e da formação de docentes (Sousa, 2007). Em um ano o povo cubano erradicou o analfabetismo através do programa “Movimiento de Maestros Voluntários” (Carmo, 2022) e até hoje apoia projetos de alfabetização em outros países (López, 2011).

No que se refere ao Brasil, depois da Constituição de 88, foi promulgada a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Um dos seus grandes feitos para a Educação, foi determinar a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica. A lei também discorre sobre a gestão e financiamento do sistema educacional e, apesar de algumas lacunas que serão aprofundadas mais adiante, teve contribuição substancial para a formação de professores no país (Bernardo & Vasconcellos, 2021).

Outro instrumento brasileiro importante é o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabeleceu metas a partir de objetivos tais como: erradicação do analfabetismo; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade da educação; valorização dos(as) profissionais da educação; entre outros (BRASIL, 2014). É preciso dizer que embora esteja proposto em lei, o Brasil ainda não materializou a universalização do seu ensino médio (Costa, 2018) e, mesmo no fundamental, o país enfrenta desafios de aprendizagem (Sousa, 2007) que serão analisados na seguinte seção.

Retomando a cronologia, a década de 1990 deve ser destacada, tendo sido um período marcante na história de ambos os países por desafios de reestruturação interna e readaptação às novas configurações que o mundo estabelecia: Cuba com o início do período especial após a queda do socialismo soviético, e o Brasil com o início da sua redemocratização depois do fim da ditadura militar (Frota, 2014). Em se tratando de Educação, Carmo (2022) ressalta que o momento era de crescente ideologia neoliberal e intensificação de Reformas Educacionais, com mudanças substanciais na área principalmente nos países da América Latina. O autor elenca o evento “Conferência Mundial de Educação para Todos” como marco na definição de novas diretrizes propostas a partir de um discurso de “levar os países periféricos à globalização” e de condicionar a educação às exigências do mercado de trabalho (Carmo, 2022, p.8). Sob influência dessa agenda de organismos multilaterais, diversos países latino-americanos implementaram programas que impactaram significativamente nos seus sistemas educativos, principalmente em relação à formação de docentes (Sousa, 2007), que serão elencados a seguir.

3.2. Cronologia das Políticas de Formação Docente no Brasil e em Cuba

O período pós Ditadura Militar no Brasil foi importante para colocar em pauta um debate que já estava latente em torno da identidade do professor. Apesar de conquistas importantes, a promulgação da LDB, em 1996, gerou uma certa polêmica no que diz respeito à formação profissional do professor. Ao mesmo tempo em que passa a exigir obrigatoriedade da formação em ensino superior para atuação na Educação Básica, não dispõe de uma estrutura mínima para os cursos (BRASIL, 1996). A lei reforça a importância do curso de pedagogia e das licenciaturas, aumenta o nível de escolaridade exigido para qualificar o corpo docente, mas acaba afastando o aprendiz de professor da prática pedagógica essencial para sua formação. Em complemento, a lei também possibilitou a gestão privada das formações fazendo com que a oferta de cursos e certificações crescessem desproporcionalmente sem o devido controle do conteúdo e da qualidade oferecida (Carmo, 2022).

Um dado importante é que, na época, a quantidade de professores que atuava na Educação Básica e tinha curso superior era bastante reduzida – cerca de 20% (Louzano et al., 2010). Ou seja, a crise de identidade profissional que já existia foi agravada e atualizações posteriores na LDB junto com resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) tentaram orientar a maioria dos professores em exercício e propor caminhos para esse período de transição. Essas lacunas e consequentes tentativas pontuais de estruturar a formação docente possibilitaram diversas interpretações originando inúmeros formatos de cursos (Sousa, 2007). Nas palavras de Abrúcio (2016), a falta de orientações e de uma estrutura mínima comum de formação gerou desigualdades consideráveis de aprendizagens e, consequentemente, de experimentação da profissão que se refletem até hoje.

Atualmente o país enfrenta um problema gravíssimo em relação aos cursos no formato remoto, de acordo com o último levantamento da organização Todos Pela Educação (2023), 65% dos que concluem cursos voltados para formação docente o fazem na modalidade a distância. Os autores Carvalho & Souza (2014) apontam que as políticas públicas do setor da educação brasileira foram caracterizadas por um reforço do dualismo educacional por separar a formação daqueles que deveriam prosseguir os estudos em nível superior (sem ter qualquer formação pedagógica básica inicial) e os que deveriam rapidamente ser inseridos no mercado de trabalho. O problema permanece com cursos que não garantem noções fundamentais ao exercício docente e os futuros professores seguem descontextualizados da instituição e da profissão gerando lacunas em sua trajetória profissional que se refletem na de seus estudantes.

Enquanto o Estado brasileiro não propôs um sistema de formação unificado e objetivo, desde o início da sua “primeira revolução educacional” havia uma preocupação clara do governo cubano em formar pedagogicamente todos os professores das diversas áreas, com parte teórica e prática revezadas entre o estudo e o trabalho (Sousa, 2007). Entretanto o governo adotou algumas políticas de flexibilização ou improvisação (Cabrera & Ibarra, 2010) que também impactam até hoje a formação docente no país. A criação das escolas de educação nas universidades existentes teve o seu início em 1964 e já existia distinção de currículo conforme o nível de atuação – secundária básica ou superior (diferenciação que não existe até hoje no Brasil). Tendo em conta que o ritmo de professores formados não acompanhou a quantidade de crianças em massa graduada no ensino primário, Fidel Castro propôs um programa chamado Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech, em 1972 (Sousa, 2007).

Com o intuito de adiantar a entrada de estudantes da área da educação e pedagógica nas escolas, garantir a continuidade nos estudos desses futuros professores e assegurar a universalização do ensino secundário e médio (Sousa, 2007), o programa foi visto como de

vanguarda e ponto-chave na conquista dos objetivos educacionais almejados e o período de 1975 a 1990. Contudo, as autoras Cabrera e Ibarra (2010) analisam historicamente a formação de professores no país e ressaltam que esse tipo de medida deveria ter caráter emergencial e provisório, mas foi convertida em norma por ter sido replicada em diversos momentos subsequentes.

Já foi visto que, após a década de 90, os desafios da educação no mundo começaram a mudar e a América Latina viveu um período histórico no âmbito educacional. Também foi apontada a crise interna econômica e política que Cuba enfrenta em decorrência de um isolamento geopolítico chamado de período especial (Porto, 2019). Portanto, além de desafios relacionados com a manutenção dos seus logros na educação em um novo contexto educacional no mundo, havia novas questões sociais e econômicas que impactaram diretamente o ofício dos professores. Novamente foi realizada uma alteração na formação docente tendo como eixo principal desse novo programa a prática-docente (Sousa, 2007).

Houve um grande empenho para disponibilizar uma formação coerente com as demandas dos professores em sala de aula e também com uma avaliação sistemática de todo o processo educativo desde a formação até o êxito da aprendizagem e da carreira. Nessa época valorizou-se financeiramente e socialmente a profissão docente (Sousa, 2007). É importante dizer que os professores sempre foram colocados como centrais para conservação do projeto político revolucionário do país (López, 2011). Nesse sentido, em um momento de crise, tais medidas também podem ser associadas a um interesse do governo em priorizar a profissão e aliar-se ao corpo docente para amenizar possíveis instabilidades no país.

Especificamente sobre a escola secundária básica – objeto de estudo da presente investigação – sua estrutura passou por uma total reconstrução desde o início dos anos 2000 resultando em um marco para a revolução educacional no país (Trojan, 2008) a partir da criação de um modelo com um único professor em sala para ministrar todas as disciplinas (*unidocência* – Trojan, 2008, p.61) chamado de Professor Geral Integral (PGI).

O PGI foi concebido com o intuito de diminuir a quantidade de alunos por sala (15 estudantes por turma) para que o docente tivesse profundo conhecimento das particularidades de sua turma, conseguisse realizar um diagnóstico e se responsabilizasse pela educação devida de seus grupos juntamente com professores de Inglês, Educação Física, Artes e familiares (CUBA, 2004). A carga horária de trabalho desse PGI seria de 50% em sala de aula e a outra metade para “atividades coletivas extra classe” para que se garantisse um preparo maior desse recém professor e um tempo suficiente para análise e avaliação da sua prática (Trojan, 2008).

Apesar da formação por disciplinas específicas ter retomado sua implementação entre 2008 e 2009, o país ainda conta com alguns professores trabalhando no modelo e a legislação sobre tal configuração segue vigente (Ginsburg & Batista, 2019). Parte considerável dos professores entrevistados na presente pesquisa se formaram como PGI, suas experiências e sentimentos em relação ao programa serão apresentados no próximo capítulo.

Ao passo que o governo cubano ampliou o campo e seguiu um caminho mais generalista, o Brasil se encaminhou para um olhar mais especialista ao longo dos anos depois de um conjunto de iniciativas e de intenso debate. A partir de 2001, o CNE aprova uma série² de diretrizes e medidas com o fim de regulamentar a profissão, definir habilidades e competências comuns além de estabelecer orientações básicas para as instituições formativas. Tais determinações tinham a intenção de resolver alguns dilemas que surgiam na formação docente seja por questões internas da própria profissão e do ambiente escolar (Bernardo & Vasconcellos, 2021) e por influência externa política ou de transformações impostas pelo desenvolvimento do capitalismo no país (Freitas, 2002).

É importante mencionar o contexto político da diretriz CNE/CP nº2/2015 proposta no governo de Dilma Roussef. As autoras Lima e Gomes (2023) evidenciam como o regulamento pode ser considerado um marco para a formação docente no país por contar com um longo processo democrático e participativo envolvendo professores e o universo acadêmico em sua elaboração. Para além de uma maior articulação entre a escola e a universidade, a carreira foi finalmente valorizada com medidas objetivas tais como a remuneração financeira, promoção, carga horária e melhores “condições de trabalho” (Lima e Gomes, 2023, p.5). Porém, o turbido processo de impeachment e consequente posse de seu vice, Michel Temer, em 2016, motivou políticas contrárias ao que vinha sendo construído sobre o tema (Lima e Gomes, 2023).

Nesse cenário de efervescência política e polarização quatro anos sucederam, e ainda não há uma implementação de uma Base Nacional Comum para a Formação de Professores. Diversos programas surgiram com o intuito de solucionar pontualmente algumas questões e melhorar a experiência inicial desses jovens professores. O Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica, por exemplo, buscam

2 Nota: Parecer CNE/CP 009/2001 - Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Parecer CNE/CP 021/2001 - Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Parecer CNE/CP 005/2005 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Parecer CNE/CP nº 008/2008 - Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.

articular melhor o tripé formativo tão importante entre as Instituições de Ensino Superior, as redes educacionais e as escolas públicas (Abrúcio, 2016). Também o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que busca oferecer ao professor o curso de licenciatura correspondente com a componente curricular lecionada (MEC, 2023).

Portanto, por um lado as políticas educativas brasileiras consistiram em tentativas de preencher lacunas, corrigir problemas e aclarar alguns impasses no intuito de estabelecer características medulares para um sistema educacional mais descentralizado subordinado às recorrentes mudanças de governo não só no âmbito federal. Por outro lado, o país cubano que tudo definiu e estabeleceu como uma estrutura única e rígida está, atualmente, em processo de implementação do *Tercer Perfeccionamiento* que vai no sentido inverso. A nova reforma tem o intuito de flexibilizar o currículo, dar mais autonomia, contextualizar a gestão escolar e fortalecer a formação docente e de diretores escolares com a participação da família e da comunidade. Propõe uma renovação dos livros didáticos, da metodologia pedagógica a partir desse novo olhar do aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, além de considerar a inserção da tecnologia no âmbito educacional. Tal reforma foi elaborada a partir de uma profunda investigação e diagnóstico no país levada a cabo desde 2010, envolvendo experimentos com uma série de instituições seguida de avaliações, de escuta, provas de aprendizagem além de pesquisas qualitativas e quantitativas (MINED, 2021).

3.3. Elementos dos Sistemas Educativos Brasileiro e Cubano

Depois de um resumo histórico sobre políticas e programas educacionais que referenciam a educação e a formação de professores nos países, a presente seção busca apresentar as principais características e indicadores relevantes ao longo dos anos para compor um melhor entendimento de cada sistema educativo atualmente. A Figura 3.1 apresenta a evolução do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) direcionado à Educação nas últimas décadas:

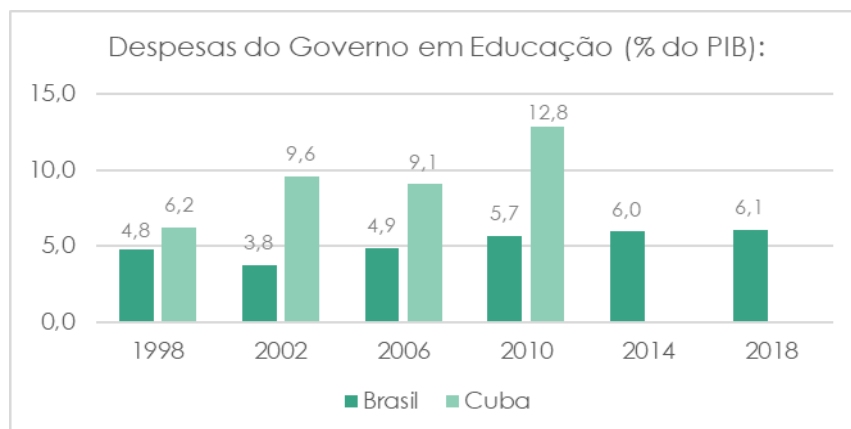


Figura 3.1 – Gastos públicos com educação em % do PIB ao longo dos anos

Fonte: Elaboração própria com dados do UIS.Stat (Unesco)

Os dados mostram como a Educação foi priorizada pelos governos em relação aos demais gastos públicos. No decorrer de quase três décadas, Cuba sempre direcionou uma maior parte de seu PIB para a área educacional, com destaque para os anos 2002 e 2010, que investiu mais que o dobro do percentual despendido pelo governo brasileiro. É importante salientar que, no Brasil, o investimento público total em educação também compreende transferências ao setor privado, dinâmica essa que é inexistente em Cuba.

Ainda sobre os gastos educacionais, desde o ano de 2014, a meta 20 do Plano Nacional de Educação (PNE) brasileiro está relacionada com o aumento do investimento em Educação Pública, visava atingir o patamar de 7% do PIB até 2019, e chegar a pelo menos 10% do PIB, em 2024 (BRASIL, 2014). O dado mais atualizado é do Anuário Brasileiro da Educação Básica, publicado em 2021 pela Organização Todos pela Educação, que indica que o país investiu 6,3% de seu PIB na esfera educacional, ainda distante do estipulado pelo PNE mesmo quatro anos depois. Em relação ao país cubano, a informação mais atual é de 2017 pela Oficina Nacional de Estatística e Informação (ONEI, 2023), em que a parcela do PIB destinado a Educação foi de 6,2%. Cabe ressaltar que a estrutura cubana considera Ciência e Inovação Tecnológica uma atividade separada da educacional, ainda assim, é o menor valor dos últimos quinze anos.

Outro dado interessante para compreensão da organização dos sistemas formativos nos países, é a proporção docente/estudante nos últimos dez anos, que pode ser visualizada no gráfico a seguir.

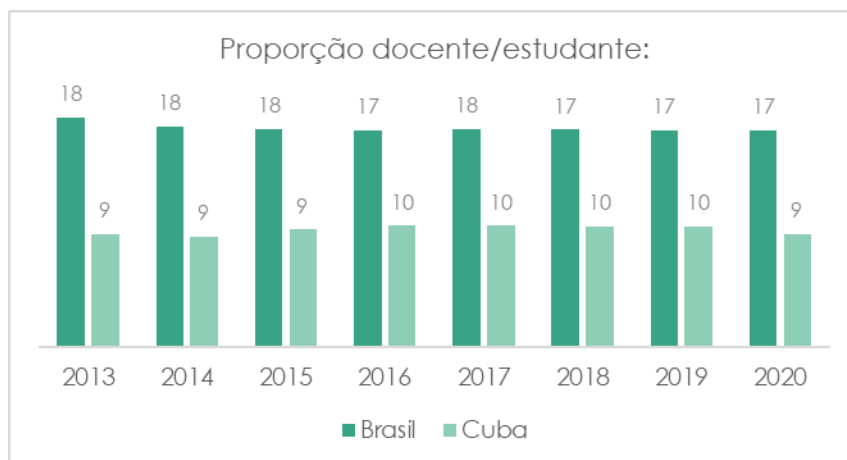


Figura 3.2 – Proporção docente/estudante no Ensino Secundário Inferior

Fonte: Elaboração própria com dados do UIS.Stat (Unesco)

É possível observar que, historicamente, o Brasil se destaca por uma quantidade maior de alunos(as) inscritos por professor – em alguns anos o número chega a ser o dobro. Nesse sentido, Carnoy, et al. (2003) elencam fatores associados às diferenças de desempenho acadêmico latino-americanos a partir da análise de práticas de ensino, e indicam que uma das características significativas é a quantidade de estudantes por turma. De acordo com os autores, desde o estudo realizado pelo Laboratório Latino-Americano da Unesco em 1997, que Cuba busca implementar uma política para reduzir o tamanho das classes, entretanto, não é possível relacionar o alto desempenho observado somente a esta característica (Carnoy, et al.,2003).

Relativamente aos sistemas educacionais, os autores Ghellere et al. (2021) analisam a estrutura e o funcionamento da educação básica nos países e enumeram algumas similitudes e particularidades. Apesar dos dois se orientarem pelo sistema Federal, a educação brasileira conta com uma autonomia organizacional muito maior dos entes federativos – Municípios, Estados e Distrito Federal – que têm mais flexibilidade para estruturar suas redes dependendo de cada região. Por outro lado, o sistema educativo cubano, inclusive por fazer parte de um sistema econômico que se fundamenta na centralização do Estado, é mais unificado e rígido.

Nesse sentido, vale lembrar que são países com uma considerável diferença de extensão territorial, ou seja, é importante considerar a complexidade que envolve o Brasil. São dificuldades não só de implementação, mas de elaboração de políticas organizacionais que façam sentido para cada região do país. Algumas zonas são tão remotas que sequer possuem acesso por terra, impactando diretamente nas necessidades e adaptações requeridas para a oferta de uma educação digna e harmônica com os diversos contextos. Por isso, na presente investigação, a proposta é um olhar mais abrangente, a partir de diretrizes nacionais, mas com

a ponderação de que os sistemas podem variar de um estado para outro e ou dependendo do município.

No que tange a formação inicial docente, optou-se pela elaboração de um organograma com os percursos cubanos e brasileiros, que podem ser visualizados na Figura 3.3 a seguir.

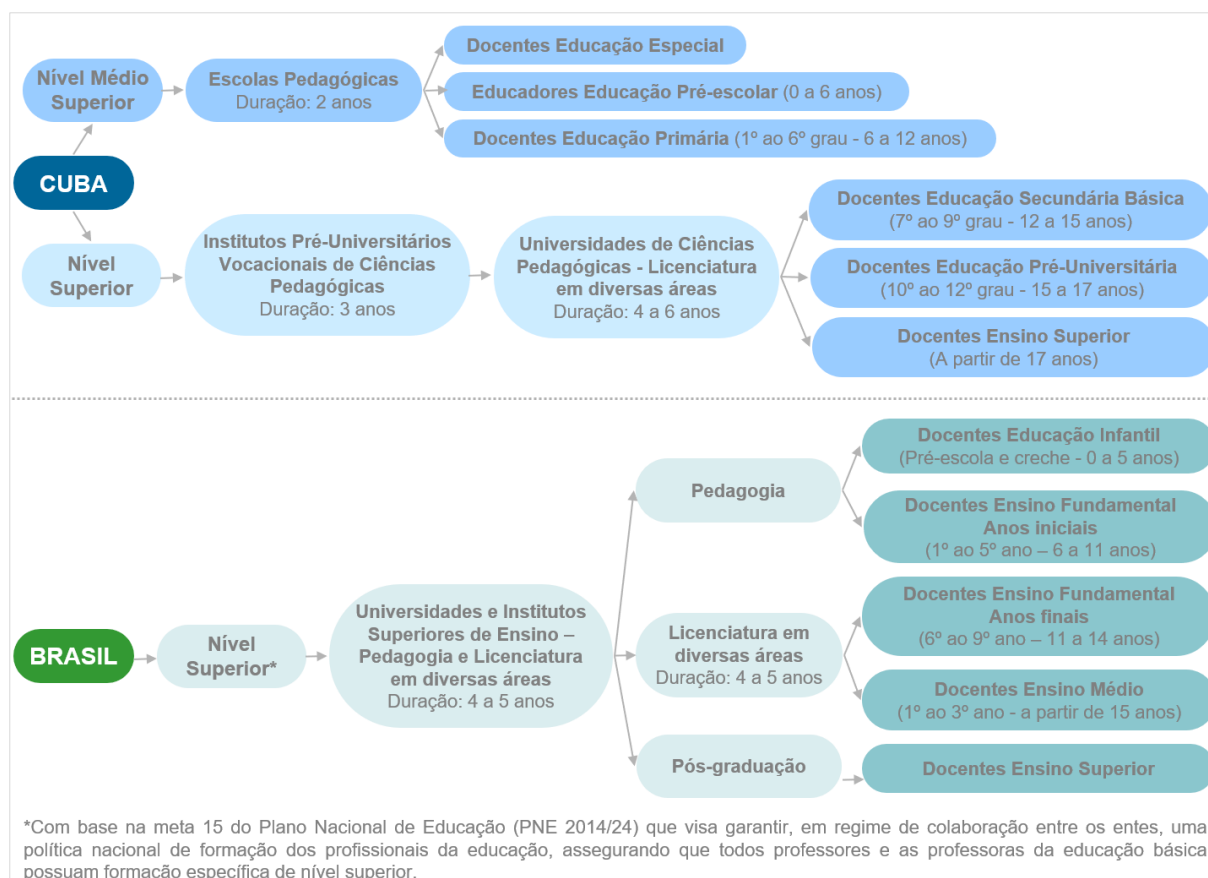


Figura 3.3 – Processo de formação inicial de docentes no Brasil e em Cuba

Fonte: Elaboração própria com informações do governo brasileiro - Lei nº9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024); e do governo cubano – Lei nº680/59 da Primeira Reforma Integral do Ensino (UNESCO, 2023) e Resolução nº108/20 de Adaptações curriculares para 20-21

Sobre o sistema brasileiro, é preciso reforçar algumas considerações, já mencionadas brevemente, mas feitas na elaboração da estrutura apresentada. A meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014/24) visa garantir, em regime de colaboração entre os entes, uma política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior. Entretanto a LDB (9394/96), considera como profissionais da educação escolar básica professores habilitados em nível médio e dispõe sobre a formação na modalidade normal para os

professores que irão atuar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Ou seja, a lei federal vigente ainda reconhece a formação normal superior como suficiente para atuação dos docentes nas já referidas fases. De acordo com o relatório já mencionado (Todos Pela Educação, 2021), 86,6% dos professores da Educação Básica apresentaram, em 2020, escolaridade de nível superior. Em se tratando de Ensino Fundamental – anos finais (objeto do presente estudo), somente 60,3% têm formação compatível com a disciplina. Essas lacunas impactam diretamente a prática docente e contribuem para desigualdades no sistema educacional.

Ao analisar os possíveis caminhos que a Figura 3.3 apresenta, nota-se que os sistemas se distanciam, de maneira considerável, na formação inicial de professores do ensino pré-escolar e primário com a exigência de graduação em nível superior (no Brasil) e em nível médio (em Cuba). Já em relação ao ensino secundário (objeto de estudo da presente investigação) existe uma certa proximidade com algumas particularidades. Para os cubanos, aquele que almejar ser professor em tal nível de ensino já é direcionado para os Institutos Pré-Universitários Vocacionais de Ciências Pedagógicas logo após a conclusão de seu nono grau. Esses centros têm o intuito principal de orientar e estimular profissionalmente esses aspirantes para que se comprometam com a continuidade da carreira pedagógica, através das licenciaturas ofertadas pelas Universidades de Ciências Pedagógicas, com duração de cinco anos (López, 2011).

Um fator bastante desigual entre os sistemas é a experimentação da prática docente já durante o curso de formação inicial. Apesar dos programas mencionados no capítulo anterior, o Brasil ainda enfrenta uma enorme dificuldade não só em propor um estágio que efetivamente articule teoria e prática, mas também de garantir que essas horas sejam cumpridas. De acordo com o resultado do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE (INEP, 2021) – quase 12% dos formandos em licenciatura não realizaram o estágio obrigatório e mais de 75% dos concluintes não completaram as horas mínimas estabelecidas pelas diretrizes de formação.

Em compensação, existem dois elementos da formação inicial cubana que indicam a prioridade ao tema e preocupação com a fase de indução docente. O primeiro é a criação das chamadas “microuniversidades” frequentadas pelo aprendiz já no segundo ano de estudos presenciais na universidade. O futuro docente passa a ser incorporado por uma escola para dar continuidade a sua formação sob observação direta de um orientador que o acompanhará inclusive nos primeiros anos de exercício já graduado (López, 2011). A presença desse tutor é o segundo elemento fundamental para que os estudantes não só vivenciem a profissão, mas que sejam acompanhados e orientados a partir da prática em si. Sua principal função é garantir que

o futuro docente adquira autonomia para “aprender a aprender, aprender a ensinar e ensinar para aprender” (Sousa, 2007, p.69).

A atuação do tutor não se restringe a transmitir informações, mas de promover uma troca reflexiva com resolução de problemas que extrapolam a sala de aula. Também é responsável pela relação com familiares e toda a comunidade para o desenvolvimento integral de um profissional da educação (Sousa, 2007). Tal dinâmica configura na prática o que Paulo Freire (2019) define “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”. Nesse sentido, o professor vivencia a essência do ensinar a partir da sua própria experimentação e reflexão no seu processo de aprendizagem já no segundo ano de universidade.

Portanto, a partir de uma breve análise documental e de dados é possível identificar que Cuba consolidou um sistema educativo participativo com alto investimento em educação tendo o professor como grande aliado no projeto político do país. Alguns fatores associados a tal feito são a Revolução cubana, que gerou um esforço coletivo da população que perdura até os dias de hoje, e a vontade política que colocou a educação como um dos seus pilares fundamentais para priorizá-la e transformá-la (López, 2011). No que diz respeito ao Brasil, por possuir uma população tão volumosa e diversa, concede maior autonomia aos entes federativos e apresenta um sistema educativo complexo, ainda em construção, com constantes mudanças e dificuldade na garantia de um ensino de qualidade.

Tais conjunturas impactam diretamente a trajetória profissional de professoras e professores. Docentes que encontram salas com mais estudantes e maior heterogeneidade em relação às lacunas de aprendizagens enfrentam maiores desafios nas suas práticas, necessitam de formação e ferramentas adequadas para tais contextos e, por conseguinte, de momentos de acolhimento em saúde mental para lidarem com as adversidades experienciadas no dia-a-dia. O próximo passo é, a partir da escuta de professores brasileiros e cubanos, entender quais características de ambos os sistemas influenciam esse processo constitutivo.

CAPÍTULO 4

A percepção da carreira docente no Brasil e em Cuba

A presente seção busca apresentar os resultados da pesquisa qualitativa feita em campo e fazer uma análise compreensiva articulando o conteúdo das entrevistas com elementos teóricos e características dos países previamente desenvolvidas. A partir da transcrição dos depoimentos e com o auxílio do programa Maxqda, foi possível elencar e relacionar alguns tópicos em que os países se assemelham ou se distanciam, e que nortearam a elaboração deste capítulo.

Ao todo foram entrevistados vinte e cinco professores – 13 brasileiros e 12 cubanos – dentro do perfil estabelecido na estratégia metodológica (nível de ensino secundário com atuação em escolas públicas). No que tange aos anos de experiência profissional, a média cubana é consideravelmente maior que a brasileira – 20 anos e 14 anos de exercício nessa ordem. Ainda sobre a amostra, os gráficos a seguir mostram as áreas de atuação dos docentes entrevistados:

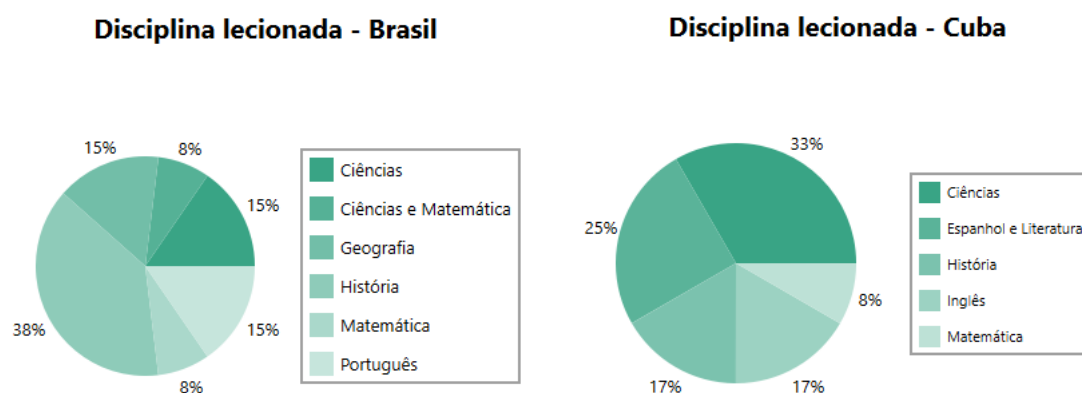


Figura 4.1 – Áreas de atuação dos professores – amostra brasileira e cubana

Fonte: Elaboração própria com informações obtidas via pesquisa de campo

Ao visualizar a distribuição, é possível constatar que a maioria dos professores entrevistados brasileiros são da área de História (38%), seguido de Ciências, Geografia e Português (15%); e por fim Matemática (8%). Ao passo que, na ilha, a maioria dos professores lecionam Ciências (33%), seguido de Espanhol e Literatura (25%), História e Inglês (17%) e, assim como no Brasil, Matemática com 8%. Apesar da literatura mencionar que pode haver vivências e percepções distintas conforme a disciplina lecionada pelos professores, na presente pesquisa, não foram identificadas diferenças ou particularidades das áreas de atuação docente.

4.1. Escolha da Profissão Docente

O primeiro ponto da entrevista busca compreender como se deu a escolha da profissão ou quais as motivações de cada professor ao optar pela docência, que de acordo com Huberman, se dividem em três tipos: ativas, materiais ou passivas (Huberman et al., 1989, como citado em Machado, 1996, p.43).

Para a maior parte dos professores brasileiros entrevistados (cerca de 70%), observou-se uma motivação passiva ou por causas circunstanciais. Isto é, a carreira docente não foi planejada antes da universidade e “acabou por acontecer” depois do ingresso em um curso de bacharelado com a possibilidade de licenciatura (prática bastante comum no país para obtenção de ambas as formações). O restante dos 30% manifestou um desejo a sério pela carreira algumas vezes, inclusive, contrariando expectativas familiares.

Por outro lado, todos os docentes cubanos apresentaram motivações ativas e optaram pela carreira pedagógica já ao cursar a secundária, alguns até antes. Dentre os cubanos entrevistados, a maioria (43,7%) mencionou a vocação e o sonho de ser professor, outros (37,5%) o dever enquanto cidadão e o compromisso com o projeto revolucionário do país e, por fim, a minoria (18,7%) relatou uma influência da família composta de educadores e professores.

Portanto, é possível identificar na amostra cubana a existência de uma formação vocacional ou uma predisposição para a profissão docente (Nóvoa, 2017) que faz com que a escolha seja objetiva e, em relação a amostra brasileira, antecipada. Vale recordar que o sistema permite, inclusive, o acesso aos Institutos Pedagógicos logo após o término do ensino secundário antes mesmo do início do ensino superior. Outro fator que pode explicar tal diferença entre os países, trabalhado no capítulo anterior, é o lugar social que o professor sempre ocupou na sociedade cubana. A importância do professor para a sociedade em que vive tem impacto direto na decisão de tornar-se professor (Neto, 2005) e vimos que, historicamente, existe esse prestígio no país, ainda que possa haver uma intencionalidade do governo cubano de ter os professores como aliados.

Em complemento, também é preciso mencionar que se nota uma considerável mediação dessa escolha por parte do Estado cubano que não existe no Brasil, principalmente, em relação às áreas de especialização. Alguns professores da ilha confessaram um interesse inicial que não se concretizou por uma vontade maior em prol da população do país. Ainda assim, essa passividade dos entrevistados brasileiros pode ser um ponto de atenção para a manutenção do corpo docente necessário no país: Nóvoa (2017) adverte ser incabível que a opção pela

licenciatura seja por uma motivação secundária porque já reflete uma primeira fragilidade da profissão antes mesmo da sua constituição.

4.2. Tornar-se professor

A constituição identitária do professor também passa por um importante momento que é o de reconhecer-se professor. Essa seção tem o intuito de apresentar em que momento esse sentimento se dá em cada país e quais são as características estão correlacionadas. No que tange aos depoimentos dos docentes, é possível concluir que o sentir-se professor também se manifesta mais cedo na amostragem cubana do que na brasileira. Todos os entrevistados na ilha mencionaram que já nos primeiros anos do ensino superior se sentiam professores. Por outro lado, no Brasil, a maioria (42.8%) relata que a primeira vez que se percebeu professor foi depois de formado, 28.5% recorda ter sido nos anos finais da licenciatura e o restante (28,7%) nos anos iniciais da formação.

Uma observação importante é que, em praticamente todas as entrevistas de ambos os países, o sentir-se professor foi vinculado ao fato de estar em sala de aula e ser responsável por uma turma, ainda que numa frequência menor do que a de um professor efetivo. Nesse sentido, é importante retomar a estruturação dos sistemas de formação que se diferenciam consideravelmente no quesito aplicabilidade da teoria. Cuba assegura a experimentação da prática docente já nos primeiros anos do curso via microuniversidades. Em compensação, a seção 3.3 expõe como o Brasil ainda enfrenta desafios estruturais para implementar um estágio nos anos finais, que impacte efetivamente na formação e na rotina dos professores. Inclusive, os entrevistados brasileiros que se reconheceram professores antes de concluir o ensino superior passaram por experiências atípicas externas ao processo de formação, o que contribuiu nesse processo: trabalho como professora particular ou um cargo de treinadora em uma empresa, por exemplo.

Uma segunda característica bastante importante, que contribui para esse empoderamento e construção identitária do professor, é a troca entre os pares. Muitas vezes é falado apenas sobre a importância de uma articulação entre a prática e teoria, mas Nóvoa destaca um “terceiro vértice” (Nóvoa, 2017 - p.1123). O convívio com a profissão é imprescindível para que se aprenda a sentir-se como professor, e para isso, é indispensável a participação de outros professores. Nesse quesito, constatou-se uma diferença significativa entre ambos os países – a totalidade dos professores cubanos mencionaram apoio incondicional e disponibilidade de troca com docentes mais experientes tanto no período de formação inicial, quanto no de indução

(primeiros anos de exercício). Muito deles, inclusive, citaram os nomes de todos os “maestros” que contribuíram nesse processo. Alguns trechos dos depoimentos foram selecionados para uma maior compreensão de como se dá essa troca:

O estudante sempre tem um tutor ao seu lado, mesmo que seja você dando a aula, o tutor está no fundo da sala, orientando você com um preparo prévio. Então, depois da aula, você tem um momento de reflexão sobre a prática com o seu tutor que menciona alguns detalhes. Isso foi na parte da universidade. Depois que eu me formei obviamente a gente não sabe tudo, e temos um dia da semana onde todos nós da mesma área nos encontramos, discutimos questões metodológicas, boas-práticas, questões de procedimento e interação. Também existe troca entre professores de outras disciplinas – Como posso trabalhar um assunto de ciências, por exemplo, em aula de inglês? – e assim o fazemos. Professor de inglês nº10 – Cuba.

Sempre, sempre, sempre tive bons professores de sala de aula. Professores muito experientes. Eles nos encorajam e sempre te visitam na prática para ver como você se saiu. Não era uma questão de coagir os mais novos, mas sim de estímulo, de nos incentivar a estar na carreira, ou seja, as dificuldades que nós tivemos, eles nos mostravam que podíamos superá-las. Sempre ajudando nos descuidos que nós íamos cometendo. Professora de ciências nº1 – Cuba.

Sempre tive quem me ajudou. As preparações metodológicas te dão a possibilidade de ver como cada professor trabalha, como ele dá, por exemplo, esse ou aquele conteúdo, como eu ensino, que tipo de atividade eu faço e o que você faz, etc. Professora de inglês nº4 – Cuba.

Em contrapartida, somente 26% dos relatos brasileiros indicaram experienciar algum intercâmbio ou suporte nesse sentido. A maioria acredita que a escola e a universidade não são ambientes que promovem esse hábito com professores mais experientes. Alguns também confessam uma certa insegurança em se mostrar vulnerável, outros concordam que existe uma mentalidade mais competitiva que não é propícia para que esse tipo de relação exista. Além disso, uma parte considerável também alega a falta de tempo e de um espaço disponibilizado para tal interação tanto no período de formação inicial, quanto no dia-a-dia já enquanto professor. Em seguida, alguns relatos de professores brasileiros:

Existe uma mentalidade nossa de não falar as coisas, no Brasil. Quando fala, fala mal, de generalidades, sobre indisciplina, etc. Professor de história nº6 – Brasil.

Na realidade eu sempre senti os professores muito isolados, cada um cuidando da sua vida, nunca vi: ah! vamos fazer o planejamento juntos, bolar uma sequência de aulas, você trabalha isso e eu trabalho aquilo. Isso é bem complicado aliás. Professor de ciências nº8 – Brasil.

É, a coisa é mais solitária mesmo, a estrutura e a dinâmica na escola ela é muito, ela é muito sem espaços para conversas, para trabalho em equipe. Eu sinto assim. A gente até tem uns horários, mas eles são também muito carregados com questões burocráticas, discussões de interesse das instâncias superiores, eu sinto que nós não conseguimos as melhores condições para realizar um trabalho mais de equipe, mais coletivo. Nós vamos sofrendo meio que sozinho mesmo. Eu acho que não há uma estrutura propícia para isso, então se não tem a estrutura também não tem a mentalidade, na minha opinião. Professora de história nº4 – Brasil.

Como alguém que teve a oportunidade de morar em Cuba durante o desenvolvimento do presente trabalho, vale mencionar que essa discrepância de hábitos também pode ser compreendida pelo fato de que na ilha se percebe uma sociedade menos pautada pelo individualismo e com um senso de comunidade que extrapola a esfera da educação.

Por fim e quiçá como desdobramento do conjunto de particularidades mencionadas até agora, os professores foram questionados a respeito do sentir-se preparado para atuar em sala de aula na fase de indução docente. Todos os professores brasileiros concordam que faltou preparação, principalmente, no que se refere às demandas do “chão da escola” e do contato direto com os estudantes, ou seja, a lacuna entre teoria e prática que deixa a formação inicial somada à falta de orientação ou momentos de troca com professores mais experientes reverbera na experiência inaugural da carreira no país. Não obstante, existe uma parcela considerável de docentes cubanos que se disseram preparados – 30,7% – e todos os que confessaram não se sentirem aptos indicaram imediatamente o apoio de outros professores cubanos como fundamental para situar-se dentro e fora de sala nesses primeiros anos de exercício.

Nesse sentido, as análises das entrevistas apontam que a troca entre docentes está intimamente ligada ao sentimento de estar preparado ou de, pelo menos, sentir-se assistido por um outro profissional com mais experiência. Nesta direção, Nóvoa (2017) também defende ser impossível formar professores se não houver o contato com outros professores e a vivência nas escolas. Essa troca com os docentes foi fundamental no processo de tornar-se professor e sentir-se preparado para os professores cubanos.

4.3. Dimensões Externas

Como apresentado no modelo de análise da presente investigação, a percepção e o sentimento sobre a carreira docente também são influenciados por dimensões externas – modelos de Estado e suas políticas educacionais, a maneira que se compreende e respeita a profissão em termos sociais e coletivos, além dos contextos socioeconômicos em que estão inseridos. As entrevistas também abarcaram tais temas para possíveis comparações e constatações.

Em se tratando da relação com o Estado e suas legislações, a principal diferença observada entre os países está em como as novas medidas são comunicadas e implementadas. Todos entrevistados da amostra em Cuba se sentem que existe uma boa interlocução e um planejamento que envolve consciencialização, formação e monitorização das mudanças colocadas pelo governo. A maioria dos entrevistados em Cuba também diz que sente que participa no processo de elaboração dessas diretrizes e se sente representado pelas mesmas. Por outro lado, é um sentimento unânime entre os professores brasileiros entrevistados o de que há uma falha de comunicação e de implementação nas novas políticas educacionais. Sobre a representatividade, a maioria (60%) diz que não se sente parte e o restante acredita que as vezes são sim escutados, outras não. Vale, entretanto, considerar nas respostas os sistemas políticos envolvidos em cada um dos países que se diferenciam e refletem na opinião desses professores.

Também há, no caso do Brasil, um descontentamento muito grande com as recorrentes mudanças que ocorrem a cada troca de governo e que, por vezes são decisões mais eleitoreiras do que efetivamente de melhoria para o sistema em si. Quando questionados sobre uma possível melhoria para a carreira, 84,6% dos professores da amostra mencionaram a importância da continuidade das políticas educativas. Ainda em relação ao Brasil, o desalinhamento entre o que rege a educação nacionalmente e o que determina cada ente federativo também teve destaque nesse tema. Alguns professores se queixaram de perder um tempo valioso tentando entender as determinações e combinar instruções diversas que impactam o exercício docente – referenciais curriculares e materiais didáticos diferentes ou inúmeras formações a serem feitas.

No que diz respeito ao prestígio da carreira nas sociedades, é importante dizer que se percebe uma sensação coletiva de que ele não é mais como antes em ambos os países. Durante a pesquisa teórica foi apresentado o conceito da desprofissionalização do professorado e é curioso observar que, de alguma forma, esse mal-estar docente acabou impactando até mesmo um país como Cuba – que sempre seguiu um modelo mais autocrático. Entretanto, há diferentes níveis de prestígio e é evidente o notável empoderamento dos professores cubanos em relação ao respeito e importância que a sociedade manifesta pelo ofício docente.

Na contramão desse sentimento, a maioria dos relatos brasileiros apresentam uma associação do desprestígio a uma histórica falta de valorização da educação no país. Também mencionam uma questão particular que tem a ver com uma certa hipocrisia da sociedade, um prestígio aparente ou, como nomeou um professor, uma “esquizofrenia” que se traduz em um consenso sobre a importância dos professores que não se conserva quando alguma melhoria é proposta – por exemplo aumento de salário, estudo remunerado e redução de carga horária. Para complementar, mais da metade das entrevistas fizeram alusão aos últimos governos que

impulsionaram ataques a profissão. O discurso de ódio utilizado pela extrema-direita no Brasil também foi contra os professores, apontando-os como manipuladores, demonizando grandes autores (como Paulo Freire) ou assuntos trabalhados em sala de aula. Tais elementos contribuíram para uma intensificação desse sentimento de desvalorização.

Finalmente, no que diz respeito a influência das transformações da sociedade e os contextos socioeconômicos de cada país, o tema mais referenciado por todos os professores, brasileiros e cubanos, é o impacto do avanço das tecnologias e medias sociais nas escolas. Embora pouquíssimos professores acreditem que a profissão será substituída ou extinta, existe uma enorme preocupação com a velocidade que as novas demandas e dificuldades aparecem por essa questão. A apreensão em relação ao desinteresse e apatia dos estudantes, a distração com os celulares em uso durante as aulas, a perturbação gerada pela desinformação promovida e os efeitos maléficos das redes para a saúde mental das crianças são alguns dos inúmeros desafios pontuados pelos docentes entrevistados.

No caso do Brasil, especificamente, os professores confessaram ser uma árdua tarefa atualizar-se e adaptar-se para conseguir êxito na comunicação e aprendizagem dos estudantes. Muitos reivindicaram a necessidade de formações e infraestrutura nesse sentido. Também existem aqueles – em ambos os países – que se dizem esperançosos com a possibilidade do uso da tecnologia, de forma consciente, para que se otimize o trabalho do professor principalmente com atividades mais operacionais. Mas é importante dizer que todos ainda vislumbram tal melhoria somente em um panorama de longo prazo.

4.4. Profissão Professor

O último tema de interesse delineado para as entrevistas buscou conhecer sobre a identidade docente, a percepção desses professores sobre a profissão além dos desafios e motivações que emolduram cada um. Em relação a compreensão da complexidade que implica a profissão docente, explorada no capítulo teórico, todos os professores entrevistados – cubanos e brasileiros – ressaltam o sacrifício e dedicação demandados, também reconhecem as inúmeras habilidades multidisciplinares a serem sempre desenvolvidas e que vão muito além da área de especialização. Ou seja, independente da configuração dos sistemas ou da própria sociedade em relação a docência, os professores interrogados têm a consciência do quanto é um ofício que exige personalidades multifacetadas, em constante processo de aprendizagem para lidar com o inesperado e novos desafios. Na amostra investigada, os discursos quase que se reproduzem sem ter em conta o gênero, a disciplina lecionada, anos de experiência ou o país:

É um trabalho árduo porque você tem de lidar com pais e alunos e, às vezes, os pais dão mais trabalho do que os próprios filhos. É muito trabalhoso. Tem que ser professor, assistente social, pai e mãe para os alunos, porque você se depara com crianças que carecem de carinho e apoio da família. Estamos desempenhando vários papéis. Muitas carências dos estudantes recaem sobre você. Além do seu papel de ensinar o assunto, você também deve desenvolver com eles um trabalho colaborativo e social. Professor de história nº7 – Cuba.

Ser professor é ser tudo, não é só a questão de conteúdo, tem a questão afetiva, tem a questão moral, tem a questão de princípios, valores... é o que eu falo para os meus alunos, eu não estou lá para ensinar apenas biologia para eles, estou lá para acolher, para ensinar eles a terem postura, respeito, educação, falarem direito, serem humildes, cordiais, humanos, e isso tecnologia nenhuma ensina. Professor de ciências nº8 – Brasil.

Quando indagados sobre o maior desafio enquanto professor, na amostragem brasileira, os dois mais citados têm a ver com a diversidade dos estudantes em sala de aula. O primeiro – também entre os maiores desafios em Cuba – diz respeito a capacidade de personalização do ensino tendo uma turma tão grande e diversa em termos de aprendizagem e personalidade, mais ainda depois da pandemia. O segundo, especificamente mencionado por professores brasileiros, refere-se a presença de estudantes com muitas complicações que se refletem em indisciplina e violência em sala de aula. Estudantes com questões de saúde mental e agressividades que exigem muita resiliência e disponibilidade afetiva de quem está a frente da turma (alguns casos também observaram uma piora no período pós-pandêmico). Nesse sentido, uma série de professores brasileiros disseram sonhar com a pacificação do ambiente escolar³.

Na investigação brasileira alguns professores bastante desapontados também confessaram a dificuldade que existe com a falta de recurso em algumas redes: carência de infraestrutura básica, material escolar ou equipamentos e limpeza nas escolas. A escassez de infraestrutura adequada também foi pontuada na amostra cubana, entretanto através de outras solicitações. A maioria dos casos foi associada à tecnologia e o acesso à internet – que é um tema de enfrentamento para todas as áreas do país por estar submetido a um bloqueio econômico e financeiro imposto pelos Estados Unidos há mais de sessenta anos.

Uma característica que não pode ser constatada via dados e pesquisa documental, mas que se apresentou na amostragem cubana de maneira significativa, diz respeito à quantidade de estudantes por turma. Muitos professores mencionaram que são responsáveis por 30 estudantes,

³ De acordo com o Relatório de Políticas Educacionais sobre ataques de violência extrema em escolas no Brasil, 58,33% dos ataques ocorridos na história do país aconteceram entre fevereiro de 2022 e outubro de 2023. Fonte: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2311_ataques-escolas-brasil.pdf

às vezes até 40 alunos por sala – proporção bastante destoante da que qualificavam os dados oficiais mais antigos. Tal configuração também intensifica o trabalho docente quando se fala em personalização do ensino e deve ser um ponto de atenção para o sistema educacional cubano.

Ainda sobre a amostragem cubana, a relação e comunicação com as famílias destacou-se como o maior desafio, seguido da complexidade de lidar com uma turma diversa (já mencionada anteriormente). Cabe fazer uma observação: a questão das famílias também surgiu entre os docentes brasileiros, mas com significados distintos. Em Cuba, o sentimento identificado tem a ver com a excessiva presença da família e os diferentes tipos de demanda por configurações e características díspares. No Brasil, há uma ausência desse vínculo com a escola e o processo de aprendizagem do estudante.

Tendo em conta a conscientização sobre as múltiplas habilidades necessárias e os diversos desafios que involucram o ofício docente todos os dias, existe uma insatisfação generalizada sobre o status da profissão. A reivindicação de melhores condições para a carreira do professor é quase unânime em ambos os países. No que tange à valorização estritamente financeira, 75% dos professores brasileiros mencionam expressamente tal necessidade enquanto 41,7% da amostra cubana o faz. Contudo, é importante contextualizar a situação cubana porque grande parte das reclamações por melhores salários em Cuba estão correlacionadas a uma das piores crises econômicas do período revolucionário⁴, portanto, não necessariamente dizem respeito a profissão docente em si.

Já em relação às condições da carreira, pelo menos metade pede que haja uma estruturação do plano de carreira para o professor e cerca de 70% dos professores brasileiros entrevistados manifestaram o desejo de jornadas menos exaustivas. Nesse sentido, há uma grande diferença entre os países: todos os professores cubanos entrevistados trabalham em uma única escola enquanto somente 15% dos brasileiros da amostra tinham tal configuração. Em adição, é importante recordar que, como no Brasil as escolas possuem mais autonomia curricular, as obrigações e atividades podem ser completamente diferentes entre escolas ainda que sejam de uma mesma série e componente curricular, gerando uma sobrecarga de trabalho ainda maior.

Outros fatores que corroboram para esse sentimento, mencionados por muitos dos professores brasileiros, são a excessiva burocracia no dia-a-dia escolar – inúmeras tarefas

⁴ Conforme informado no discurso do primeiro-ministro de Cuba – Manuel Marrero Cruz – na 8ª sessão da Assembleia Nacional do Poder Popular, de acordo com análises oficiais, o país viveu em 2023 uma situação de estagflação – queda do PIB de até 2% e inflação superior a 30% ao ano. O discurso completo encontra-se em <https://pt.granma.cu/cuba/2021-12-23/uma-administracao-governamental-pelo-e-para-o-povo>

operacionais que “às vezes esmaga a gente” (Professor de história nº13 – Brasil) –, a ineficiência da formação contínua proposta (as formações que realmente fazem sentido são procuradas voluntariamente, por fora da agenda oficial do professor), e a falta de oportunidades para troca com outros pares sobre as dores e incertezas da profissão. Tais carências intensificam a sensação de estresse, tornando a rotina do professor emocionalmente e fisicamente desgastante, sem ter qualquer válvula de escape ou momento de desopressão.

Ainda sobre possíveis melhorias na carreira docente no Brasil, a formação inicial exaustivamente mencionada por propor uma estrutura e uma dinâmica que ainda deixa muito a desejar, em especial, na articulação entre teoria e prática. A petição pela extinção dos cursos remotos (EAD) e por um estágio que verdadeiramente simule a prática docente com uma exigência de horas adequada surgiram com o tema em questão. Tal variável chama bastante atenção porque acaba criando lacunas e gerando frustrações antes mesmo do início da vida profissional.

Por fim, quando questionados sobre a motivação para seguir na docência, A maioria dos professores brasileiros e cubanos tem seus estudantes como principal combustível. Todos que mencionaram tal causa confessaram que, apesar do desgaste altíssimo, pensar nos alunos e se encontrar com ex-alunos sempre gera uma grande satisfação, um amor e uma vontade de seguir na carreira. Também muito mencionada está a paixão pela profissão e pelo ensinar. O sentimento de impactar e transformar o mundo, contribuindo para o crescimento e evolução desses cidadãos gera um entusiasmo que ainda reverbera nos professores. Alguns depoimentos a respeito:

Amo minha profissão e minha carreira, mas acima de tudo amo meus alunos.... Todos nós, professores, devemos ter um sonho. Meu sonho é vir para a escola cada dia mais preparado, mas mais que isso, é poder sempre receber meus alunos. Professor de Ciências nº11 – Cuba.

Olha, a minha motivação é o meu amor pelos alunos, o meu carinho, é minha vontade de aprender, de estar sempre atualizado, assim, conseguir passar pelas situações às vezes desagradáveis que a gente passa, porque eu dou aula para, não sei exatamente, mas devo dar umas 46 aulas por semana, então tem momentos que às vezes o professor não é visto como um ser humano e às vezes a gente falha, a gente cansa, a gente estressa, então assim, motivação é conseguir estar firme nesse momento. É importante para conseguir seguir e acho que, sei lá, quando a gente está atualizado e abre caminhos diferentes do que a gente já tem acaba contribuindo para estar motivado. Mas a idade chega para todo mundo e tem coisas que eu já não aguento mais como eu aguentei quando eu era jovem e estava começando assim. Professor de Ciências nº8 – Brasil.

A minha motivação é ensinar, eu amo ensinar. Adoro dar aulas...hoje eu dei 9 aulas e pensa, eu gosto muito de estar com os alunos, gosto de estar ali, de contribuir no projeto de vida dos estudantes, de certa forma para a qualidade de vida deles, então assim, a minha motivação hoje é o gosto por ensinar. Por mais que ela seja desafiadora e ainda cheia de problemas, o que me faz ter uma visão bacana da educação é essa condição que nós temos hoje de ensinar e transformar vidas, porque o professor ele transforma e isso é uma verdade assim tão evidente, você ouve isso até dos próprios estudantes. Isso nos motiva, nos dá vontade de querer mais e não desistir da profissão, eu sempre gosto de falar na sala de aula “gente, vamos ser professor, daqui a uns dias, nossa cidade é pequena e não tem mais ninguém para assumir nossas vagas, venham vocês” ... você acaba convivendo muito com os alunos, eles passam 4 horas na escola e 4 horas do teu dia você está lá convivendo, eu dou 8 horas, porque eu trabalho de manhã e tarde. Então essa é a minha maior motivação, é o que me define, é aquela luz no fim do túnel, não desisto da educação. Professora de História nº10 – Brasil.

Em compensação, também existem aqueles que já não têm esse estímulo e conexão: 23% dos professores brasileiros e 8% dos cubanos confessaram que a aposentadoria próxima é sua maior motivação atualmente. Como vimos no capítulo teórico, trata-se de uma fase de “desencanto” que surge não só por um acumular de cansaço, mas pela vivência de uma rotina mais monótona depois de uma série de frustrações experimentadas durante a carreira.

Um ponto de atenção que evidencia os estudos mencionados na introdução da presente investigação refere-se ao abandono da carreira e a falta de entrada nos cursos de formação de professores em todo o mundo. Este tema foi unânime em ambos os países. Todos confessaram uma preocupação com o futuro do corpo docente, alegando que quase nenhum estudante mais ambiciona ser professor. Vale reiterar para análise desse tema a crise econômica em que Cuba se encontra. Muitos professores abandonam a profissão porque deixam o país para buscar outras alternativas de vida no estrangeiro. Trata-se de uma condição nacional que afeta a esfera educacional e, conseqüentemente, os professores. Por outro lado, o que se sente no Brasil é uma crise mais interna, com uma série de descontentamentos com a carreira docente em si.

Neste momento estamos passando por outro, outro problema mais grave, que tem a ver com economia, não tem nada a ver com política. A emigração é pela economia que é muito difícil, não pela política. As pessoas escolhem ir para outros países pensando que estão indo para um lugar melhor. Eu acho que não. Mas a verdade é que nas salas de aula no momento estão vazias, muitos professores abandonaram a educação. Eles estão em outros lugares, onde emigraram. Em todos os setores, a emigração está em todos os setores, todos estão sendo afetados. Tantas das tantas crises que tivemos, porque tivemos crises fortes. Por causa do bloqueio e todas as outras coisas que são conhecidas. Famílias inteiras estão estressadas, entende, você tem que estar estressado porque tem que vestir, calçar, alimentar, comprar isso, comprar aquilo. E nós professores temos que lutar com isso também porque nós também estamos nisso. Em outras palavras, é por

isso que, em geral, a situação cubana é muito complexa, em todos os setores. Professora de Espanhol e Literatura nº8 – Cuba.

Embora seja uma batalha bem árdua, tem vezes que você fala “não, vou jogar a toalha porque realmente não está dando certo, acho que eu estou cansada”, mas chega um momento que você fala “não, vamos ser firmes, continuar na luta”, e a gente vai levando, mas que é um trabalho árduo é, de todo os dias você ter que domar dez leões ao mesmo tempo. Hoje eu acho que a prática docente é muito difícil, porque não é só a questão do conteúdo, na verdade nunca foi só isso, você tinha além, como eu falei lá atrás, você tinha de ver o aluno como uma pessoa, a relação social. Hoje continua, mas eu acho que está muito mais difícil a relação entre professor e aluno, mesmo os objetivos, os anseios deles a gente vê que lá trás há 30 anos era uma coisa, hoje para eles estudar faz pouco sentido, então eu acho que a gente tem que resgatar um pouco a importância da educação na vida deles. Difícil, muito difícil. Eu acho que pela experiência que a gente tem agora, os jovens não querem mais ficar, eu vejo que tem vários, por exemplo nessa escola que eu estou faz 14 anos que estou nela na prefeitura e já passaram vários, vários professores novos ingressantes e eles não ficam, eles pedem exoneração. É uma pena, porque às vezes você se depara com um jovem assim, super, tem todo o jeito comprometido, um jeito sério, que você torce e fala “ah, vai ficar”, e não ficam e vai ser muito difícil porque vai faltar muitos profissionais na rede, penso eu, e pode até para ingressar e tudo, mas o problema é permanecer, muitos ingressam, mas poucos têm permanecido, então eu acho que vai ser muito difícil. Então, vamos torcer. Professora Geografia nº1 – Brasil.

Conclusões

O processo de desprofissionalização do professorado involucra uma série de medidas e ações que invisibilizaram e precarizaram o trabalho docente, sobretudo, neste século. Tais fatores culminam na presença de descontentamento, acompanhado por um desinteresse dos que optariam pela carreira, embora, como vimos, não tenham impactado ou estado presentes da mesma forma em todos os contextos e sociedades. A investigação apresentada buscou, portanto, retomar a compreensão da complexidade e relevância da profissão docente, visibilizar e analisar os fatores que impactam no processo de quem se está a tornar professor e identificar boas práticas em prol dessa constituição identitária docente.

Para isso, uma análise comparativa compreensiva possibilitou contextualizar e investigar dois países que, em princípio, se diferenciavam muito, não só em relação à dimensão e configuração política-econômica, mas também na esfera educacional. O aprofundamento nas dimensões internas e externas – que influenciam a carreira e o sentimento da profissão – mostrou que, apesar de configurações e tamanhos muito diferentes, alguns padrões ou similitudes se manifestam nas falas dos professores brasileiros e cubanos.

Tendo como referência o ciclo de vida do professor, a escolha e a fase inaugural da carreira foram os momentos de maior distanciamento entre as amostras. O trabalho vocacional, o imperativo da constante manutenção do projeto revolucionário do governo cubano somado ao prestígio histórico que os professores sentem na sociedade, corroboram para que a opção pela carreira seja feita ativamente por todos entrevistados e, em relação ao caso brasileiro, mais precocemente antes mesmo da conclusão do ensino secundário. Já na amostra brasileira, a falta do reconhecimento da profissão pela sociedade e de um plano de carreira bem estruturado foram mencionadas como principais causas para que a escolha acabasse por “acontecer” no decorrer do ensino superior, não sendo planificada por 70% dos professores entrevistados.

Ainda sobre as primeiras fases da carreira, o sentir-se professor pela primeira vez também se dá prematuramente na amostra cubana. Vale ressaltar que em todos os casos (brasileiros e cubanos) tal sentimento esteve associado diretamente à prática docente, ao estar em sala de aula e ao poder partilhar a profissão entre pares. Nesse sentido, através das microuniversidades e das tutorias já a partir do segundo ano da licenciatura, a ilha caribenha consegue antecipar a experimentação do ofício promovendo esse reconhecimento da profissão já nos anos iniciais da formação. No Brasil, dos 30% que também tiveram tal constatação, todos confessaram buscar

voluntariamente uma vivência com a docência fora do programa estabelecido pelo sistema formativo. As críticas em relação à desarticulação entre teoria e prática na formação inicial, a carência de orientação e de troca com professores mais experientes somadas a uma proposta de estágio que não garante uma vivência real da profissão, respaldam o relato da maioria dos docentes brasileiros entrevistados que se entenderam professores somente após a conclusão do ensino superior.

No período pós-indução docente, tido como de estabilização, observa-se uma certa confluência nos relatos. Todos os entrevistados se mostram conscientes sobre a complexidade do seu ofício, a quantidade de demandas implícitas ao cargo (que extrapolam a docência em si), e a importância da ocupação para o desenvolvimento da população. Em contradição, também é um consenso que tal responsabilidade e relevância sejam invisibilizados pela sociedade e que o prestígio da profissão percebido atualmente já não seja mais como o sentido no passado. Porém observa-se diferentes níveis entre as amostras – enquanto a cubana revelou ainda sentem um respeito a sua profissão, a brasileira entende que existe uma certa superficialidade no discurso da sociedade em relação a figura do professor e que esta fora prejudicada ainda mais nos últimos anos, principalmente, com a ascensão da extrema-direita no país.

No que tange ao maior desafio da carreira docente, encargar-se de uma turma volumosa e bastante diversa em relação ao ambiente em que vivem e aos conhecimentos prévios de cada um, é tida como das maiores dificuldades em ambas as amostras. Relativamente ao convívio com as famílias, os entrevistados presentes na amostra cubana dão conta de um excesso de intervenção no processo de aprendizagem do estudante enquanto os professores brasileiros da ausência desse suporte. Além disso, praticamente todos os professores entrevistados protestam por melhores condições de trabalho para carreira docente – aumento da remuneração financeira, otimização da gestão escolar reduzindo deveres burocráticos, infraestrutura básica incluindo material didático adequado e jornadas mais reduzidas. É importante enfatizar que as reivindicações feitas pela amostra brasileira são muito mais intensas nesse sentido além de uma escalada de violência percebida nas escolas que agrava bastante a insatisfação com a carreira no caso brasileiro.

Resumindo, o sistema cubano foi consolidado por anos de investimento em Educação e priorização da profissão docente que resultaram em notáveis indicadores educacionais por todo o mundo. A partir da tutoria e das microuniversidades o governo permite que se instaure uma cultura de partilha na prática docente que acolhe, empodera e inspira esses jovens professores em um momento crucial da carreira. Tais logros garantiram que o país passasse por muitas

adversidades impostas até então, entretanto, as transformações que a sociedade cubana vive associada à gravíssima crise econômica impactam de maneira significativa a qualidade da educação provida no país atualmente. A falta de professores tem gerado um aumento das turmas e uma sobrecarga do trabalho mesmo com docentes trabalhando em uma única escola. Além disso os baixos salários em tempos de alta inflação, encorajam aqueles que já se sentem cansados a buscar outra alternativa para conseguir sustentar as suas famílias.

No caso do Brasil, é preciso ter em conta a complexidade que sua dimensão e diversidade implica em relação a gestão da educação e suas políticas. Entretanto, o entendimento é de que o país enfrenta uma crise interna em seu sistema educacional que impacta especialmente a profissão docente e que essa crise foi intensificada nos últimos anos. A fase inaugural da profissão já é marcada por uma formação que não aproxima o professor da vivência em sala de aula e das suas futuras responsabilidades. Essa insegurança acerca do preparo para a profissão cresceu com o aumento dos cursos no formato remoto (EAD). As mudanças políticas consideráveis propostas a cada novo governo dificultam que as melhorias vislumbradas se reflitam no “chão da escola” e sejam bem implementadas no país. Além disso, a falta de um plano de carreira e políticas que não valorizam a profissão resulta em um acúmulo de cargos em diversas escolas sobrecarregando esses professores e não sendo atrativa para os que estão interessados. Já existem algumas medidas que mobilizam algumas questões pontualmente, mas é preciso que o tema lidere como prioridade a agenda do atual governo.

Por fim, é notável que o prazer pelo ensinar e a interação com os estudantes são fonte de realização profissional e pessoal motivando a grande maioria dos entrevistados, cubanos e brasileiros, a superar as adversidades do dia-a-dia. Promover melhorias e formular políticas educacionais que levem em consideração o diagnóstico apresentado pode potencializar esse sentimento de satisfação em relação à carreira e, conseqüentemente, contribuir para um aumento da atratividade da carreira. Para tanto, é necessário que seja realizada uma nova investigação que poderá ser tema para uma futura pesquisa de doutoramento.

Referências Bibliográficas

Abrucio, F. L. (2016). Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 88.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. (ANFOPE). ANFOPE se posiciona em defesa da Resolução 02/215 e pede arquivamento do parecer que propõe a sua alteração. 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anfope-se-posiciona-em-defesa-da-resolucao-02-215-e-pede-arquivamento-do-parecer-que-propoe-a-sua-alteracao/>

Ávila, Patrícia (2008), A Literacia dos Adultos. Competências-chave na sociedade do conhecimento, Oeiras, Celta (capítulo 1)

Bernardo, E. D. S. & Vasconcellos, K. (2021). Ser professor, uma construção em três atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira. Educação em Revista, 37.

BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira: Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

BRASIL (2002). Parecer CNE/CP 009/2001. Ministério de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>

BRASIL (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>

BRASIL (2019). Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Ministério de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192

Cabrera García, O., & Ibarra Cabrera, I. (2010). Cuba: Perspectiva histórica en la formación de Maestros. Revista complutense de educación (21) (1). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11162/124646>

Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”. Análise Psicológica, 24(1), 87-98.

Carmo, L. B. (2022). FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL, CHILE E CUBA: POLÍTICAS E CONCEPÇÕES. Educação em Foco, 27(1), 27029-27029.

Castells, M. & Cardoso, G. (org.) (2006), A Sociedade em Rede. Do Conhecimento à Acção Política, Lisboa, INCM.

Costa, G. L. M. (2018). O ensino médio no Brasil: universalização do acesso e condições de trabalho. Eccos Revista Científica, (45), 237-253. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.7795>

CUBA (2023). Atualização de Lei 1307 de 29 de julho de 1976. Ministério de Educação. <https://www.gacetaoficial.gob.cu/sites/default/files/goc-2023-es1.pdf>

CUBA (2004). Informe Nacional de Desenvolvimento da Educação 2004. Ministério de Educação. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_cuba_0367.pdf

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M.P., Savané, M.A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M.W. & Nanzhao, Z. (1996). Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129801>

Ferreira, A. G. (2008). O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. Educação, 31(2), 124-138.

Franco, M. C. (2000). Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. Educação & Sociedade, 21, 197-230.

Freire, P. (2019). Pedagogia da autonomia (60ª edição). Paz & Terra.

Freitas, H. C. L. D. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação & Sociedade, 23, 136-167. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>

Frota, M. M. R. (2014). Políticas Sociais no Capitalismo e no Socialismo: uma análise comparativa entre Brasil e Cuba (Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB, Cachoeira, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufrb.edu.br/handle/123456789/503>

Ghellere, F. D. C., Fernandes, M. N., & Souza, S. A. D. (2021). Estrutura e funcionamento da educação básica: um estudo comparado entre Brasil e Cuba. *Jornal de Políticas Educacionais*, 15. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/jpe.v15i0.83119>

Ginsburg, M. & Batista, G. G. (2019). *World Voices Nexus*, 3(2). Disponível em: <https://www.worldcces.org/article-3-by-ginsburg--batista/educacion-y-formacion-de-profesores-en-cuba-historia-revolucion-y-perfeccionamiento>

Huberman, Michael (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. Em Nóvoa, António (Org). *Vida de professores*, Porto, Porto Editora.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2023). *Panorama do país*. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2021). Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/resultados>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2023). *Censo da Educação Básica*. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>

Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIPE) (2023). *Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina*. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt>

International Monetary Fund (IMF) (2024). *World Economic Outlook Update, January 2024: Moderating Inflation and Steady Growth Open Path to Soft Landing*. Disponível em: <https://www.imf.org/-/media/Files/Publications/WEO/2024/Update/January/English/text.ashx>

Lamar, A. R., & Vicentin, T. (2018). Epistemologia e educação comparada na América e no Caribe: algumas concepções. *Filosofia e Educação*, 10(3), 618-634.

Lima, V. R. L., & Gomes, A. C. R. G. (2023). Em tempos de retrocesso: o que definem as “novas” diretrizes curriculares (2019/2020) para formação de professores para a educação básica. *perspectiva*, 41(4), 1–22. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e86657>

López, M. Q. (2011). A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios. *Estudos avançados*, 25(72), 55-72. Disponível em: <https://www.scielo.br/ea/a/59RgF5TRjwJXnsLBBqbgXdc/?format=pdf&lang=pt>

Louzano, P., Rocha, V., Moriconi, G. M., & Oliveira, R. P. D. (2010). Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Est. Aval. Educ*, 543-568. Disponível em:

Machado, C. M. S. P. G. (1996). *Tornar-se professor-Da idealização à realidade*. Universidade de Evora (Portugal).

Ministerio de Educación (2021). *La investigación sobre el III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Disponível em: <https://www.mined.gob.cu/document/la-investigacion-sobre-el-iii-perfeccionamiento-del-sistema-nacional-de-educacion-en-cuba-apuntes/>

Ministério da Educação (2023). *Formação de Professores da Educação Básica*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica>

Neto, M. F. D. (2005). O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. *Cadernos Cedes*, 25, 249-259.

Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. NÓVOA, António (Org.). Profissão Professor (2ª ed, 3). Porto editora.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, 47(166), 1106-1133.

Oficina Nacional de Estatística e Informação da República de Cuba (ONEI) (2023). *Cuentas Nacionales 2023*. Disponível em: <https://www.onei.gob.cu/node/13818>

Oficina Nacional de Estatística e Informação da República de Cuba (ONEI) (2023). *Estudios y datos sobre la población cubana 2022*. Disponível em: <https://www.onei.gob.cu/node/13818>

Porto, A. L. A. (2019). Livros didáticos de história: uma história comparada de Brasil e Cuba (2013-2015). Tese de Doutorado. Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11389>

Prado, A. F., Coutinho, J. B., Osvaldo, O. P. D. O. R., & Villalba, A. (2013). Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão. Saber Revista Eletrônica. Londrina: INESUL, 21(1), 1-13.

Sousa, J. D. F. A. (2007). Políticas de formação de professores para a Educação Básica: a questão da formação do formador no Brasil e em Cuba. Jornal de Políticas Educacionais, 1(1).

Tarouco, G. (2022). Esquerda, direita e eleições presidenciais no Brasil. Estudos Avançados, 36, 133-133. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36106.008>

The Varkey Foundation (2018). Global Teacher Status Index. Disponível em: <https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/research/global-teacher-status-index-2018>

Todos Pela Educação (2021). Anuário Brasileiro da Educação Básica. Editora Moderna. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf

Todos Pela Educação (2023). Levantamento Formação Inicial de Professores. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/10/levantamento-fid-censo-da-educacao-superior-e-enade-uf-2.pdf>

Trevisol, J. V., & Mazzioni, L. (2018). A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho. Roteiro, 43(3), 13-46. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18593/r.v43iesp.16482>

Tribunal Superior Eleitoral (TSE) (2023). Eleição Geral Ordinária 2022. Disponível em: <https://resultados.tse.jus.br/oficial/app/index.html#/eleicao/resultados>

Trojan, R. M. (2008). Educação Básica e formação docente em Cuba: prós e contras. Jornal de políticas educacionais, 2(3). Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/15016/10064>

UNESCO (2009). Educação para Todos em 2015: um objetivo acessível? relatório de monitoramento global de EPT, 2008. Brasil. Editora Moderna. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187129>.

UNESCO Institute for Statistics. (2016). The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goals. (Ficha informativa nº39). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246124>

UNESCO Institute for Statistics. (2023). Ley 680/1959 sobre la Primera Reforma Integral de la Enseñanza de Cuba. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/node/3314>

UNESCO Institute for Statistics (2023). Ley s/n 1961 sobre la Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_de_nacionalizacion_de_la_educacion.pdf

Anexos

Guião de entrevista:

Eixo A – Trajetória Profissional

- A.1. Quando foi que escolheu ser professor? Pode comentar um pouco sobre o seu processo de escolha da profissão?
- A.2. Como foi o percurso de formação inicial?
- A.3. Consegue lembrar-se quando foi que se sentiu professor?
- A.4. Nos primeiros anos de exercício, sentiu que estava preparado para estar em sala de aula?
- A.5. Teve momentos para partilhar aprendizados e desafios com outros docentes?
- A.6. Onde costuma buscar novas experiências para enriquecer suas práticas pedagógicas?
- A.7. Sente que existe alguma diferença entre o professor do início de carreira e o atual? Porquê?
- Pergunta só para Brasil: A.8. Sua Educação Básica foi em escola pública ou privada?

Eixo B – Profissão Professor

- B.1. O que é ser professor para você?
- B.2. Como acredita que as experiências vividas em sala de aula interferem na construção da sua identidade como professor?
- B.3. Teve envolvimento com algum sindicato ou alguma associação de professores?
- B.4. Como tem sido seguir professor em meio a tantas transformações da sociedade?
- B.5. Como acha que será a profissão professor no futuro?
- B.6. Qual sua motivação para seguir na docência?

Eixo C – Ser Professor no Brasil

- C.1. Como acha que a sociedade brasileira enxerga o professor?
- C.3. Como as políticas educativas brasileiras interferem no seu dia-a-dia?
- C.5. Quais são seus maiores desafios como professor no Brasil?
- C.6. O que acha que funciona bem no sistema de formação de docentes?
- C.7. Onde acha que há espaço para melhorias no sistema de formação de docentes?
- C.8. Gostaria de comentar algo mais sobre o tema?