

A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS DE ENSINO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: OS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA NO BRASIL E EM CUBA

Cesar Alvarez Campos de Oliveira

CAp/UERJ – PUC-Rio

Introdução

Este trabalho tem como objetivo principal analisar, dentro de um enfoque comparativo, alguns aspectos que envolvem a produção, a distribuição e a utilização de livros didáticos de Geografia no Brasil e em Cuba, levando-se em consideração as especificidades locais de cada país.

A abordagem comparativa desses livros didáticos nos dois países está inserida em um trabalho maior, que não será aqui contemplado, e que inclui outros dois tópicos relacionados ao ensino da Geografia: a formação de professores e a que chamamos de “a visão do outro”, ou seja, a forma como cada um desses países é tratado, na escola, a partir da visão do outro.

Consideramos que estes três tópicos se destacam, em conjunto ou separadamente, por sua capacidade potencial de colocar problemas intrigantes para a reflexão comparativa. No entanto, nosso enfoque comparativo não tem como objetivo apresentar diagnósticos e prescrever receitas, mas sim contribuir com uma reflexão mais ampla que permita outros ângulos de visão e interpretação.

Apesar do foco principal do trabalho ser o ensino da Geografia escolar, abordaremos temas que dizem respeito, também, a outras disciplinas escolares, como a adequação dos livros didáticos aos programas nacionais; a sua produção e distribuição; a sua estruturação, tanto no que se refere à forma quanto à seleção de conteúdos, assim como os enfoques metodológicos utilizados. Consideramos que estas questões, de caráter mais geral, relacionam-se, de forma direta ou indireta, com os objetivos, com os conteúdos e com as metodologias de ensino de nossa disciplina, o que ficará mais evidente quando abordarmos o caso específico dos livros didáticos de Geografia nos dois países.

Acreditamos, assim, que este trabalho pode resultar de fundamental importância para a Geografia, no sentido de contribuir para a ampliação do debate e para um tipo de reflexão que possa ser útil para repensarmos os rumos do ensino de nossa disciplina nas escolas de cada um dos países.

Destacamos a importância do trabalho, também, por outros três fatores: primeiro por se tratar de um tema pouco explorado, o que pode ser constatado pelo número reduzido de trabalhos desenvolvidos na área do ensino de nossa disciplina e que abordem, dentro desta, questões amplas relacionadas à problemática do livro didático. Segundo, pela escassa produção de trabalhos, dentro desse campo de pesquisa, que utilizam uma abordagem comparativa e, por último, por se tratar da experiência da Geografia de Cuba, país com características político-sociais bem distintas das nossas, tão pouco conhecida e divulgada.

Os livros didáticos no Brasil e em Cuba

Durante o exame dos diferentes livros didáticos de Geografia brasileiros e cubanos, destacamos alguns aspectos que se apresentaram como fontes férteis para a

reflexão sobre os objetivos do ensino da nossa disciplina, em uma perspectiva comparada.

Uma primeira análise, de caráter mais geral, nos levou a concluir que havia uma “superioridade” dos livros brasileiros em relação aos cubanos. Superioridade quantitativa: números de páginas, fotos, gráficos, tabelas, mapas, textos complementares etc. Superioridade qualitativa: papel, diagramação, arte gráfica e, principalmente, questões relacionadas à metodologia de ensino, como, por exemplo, as possibilidades de trabalho a partir das sugestões de atividades propostas nos livros, entre outros aspectos.

Apenas para termos uma idéia da ordem de grandeza que envolve um dos aspectos quantitativos, apresentamos a tabela a seguir, indicando o número comparativo de páginas para as quatro séries do segundo segmento do Ensino Fundamental brasileiro e suas correspondentes em Cuba.

Tabela 1 - Número de páginas nos livros didáticos de Geografia, por série, no Brasil e em Cuba

	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total
Brasil (média)	218	234	246	236	934
Cuba	119	122	141	114	496

Se levarmos em consideração que os livros didáticos em Cuba apresentam um tamanho de página bem reduzido em comparação aos livros brasileiros, podemos afirmar que a quantidade de leitura oferecida aos alunos brasileiros é aproximadamente duas vezes maior daquela oferecida para os alunos cubanos.

Porém, concluimos, a partir da posição que assumimos frente aos objetivos dos estudos comparados, citada anteriormente, que este diagnóstico de “superioridade” precisa ser relativizado e pensado em função da realidade concreta de cada país, dos objetivos educacionais explícitos e implícitos a que se propõe cada sistema político e, também, em função da realidade dos respectivos sistemas de ensino.

Essa outra possibilidade de abordagem nos levou a deslocar a questão, antes pensada em termos de ‘quantidade’ e ‘qualidade’, para a esfera da ‘forma’ e do ‘conteúdo’. Isso porque acreditamos que as expressões ‘quantidade’ e ‘qualidade’, por apresentarem significados diferentes dentro do funcionamento dos sistemas capitalista e socialista, não seriam suficientes enquanto parâmetros para a abordagem comparativa a que nos propomos e que não se resume ao simples reconhecimento de semelhanças e diferenças entre as partes, mas sim objetiva a compreensão das relações entre elas e de cada caso em sua especificidade.

Assim, temos que levar em consideração, no que se refere à análise dos livros didáticos, que a diferença que envolve a lógica de funcionamento das editoras, em contextos sócio-político-econômicos distintos, com suas inerentes vinculações com o público “consumidor” de seus produtos, acaba por definir características bem distintas ao conteúdo e à forma de seus respectivos livros.

Em uma economia planificada, como a cubana, caracterizada pela falta de recursos relacionados à editoração (inclusive de papel) e sem uma disputa de mercado consumidor para os livros didáticos, nos moldes do sistema capitalista, a forma desses livros tende a assumir uma importância secundária, dando-se prioridade a outros fatores, que consideramos mais importantes, como os objetivos, conteúdos e metodologias. Por outro lado, como veremos adiante, esses fatores não estão imunes às interferências

geradas pela escassez de recursos e pelas especificidades da política educacional do país, assim como pelas orientações de sua linha pedagógica, fatores que, em conjunto, irão contribuir de forma negativa na configuração final dos livros didáticos de Geografia cubanos.

Já para o caso brasileiro, onde existe uma forte disputa pelo mercado editorial desse setor, observamos que, ao contrário do caso cubano, a preocupação com a forma dos livros didáticos assume uma importância consideravelmente grande. Afinal, esse elemento é fundamental para agradar ao público consumidor e, assim, gerar os lucros esperados pelas editoras¹.

Ainda no que se refere à questão da produção e distribuição dos livros didáticos, defendemos a tese de que existe uma substancial distinção, entre os dois países em questão, no que se refere ao que chamamos de “objetivos motores”, ou seja, aqueles objetivos que fazem funcionar a engrenagem da seleção e organização dos conteúdos escolares.

No caso de um país socialista, como Cuba, por não existir o mercado editorial, na mesma lógica mercantil dos países capitalistas, acreditamos que esses “objetivos motores” estão mais centrados nos alunos, ou seja, mais voltados para os aspectos pedagógicos que os especialistas da área de ensino que elaboram os livros didáticos consideram ser importante para ensinar aos alunos, nas diferentes faixas etárias, de acordo com os objetivos gerais do ensino e com os objetivos específicos dos programas de cada disciplina². Porém, essa especificidade da realidade cubana, que poderia conferir ao ensino da disciplina no país algumas vantagens relativas, acaba tendo o efeito inverso, em função do caráter bastante descritivo do seu ensino, associado a uma linha pedagógica que, de uma maneira geral, podemos classificar como tradicional.

No caso brasileiro, por outro lado, a forte concorrência existente entre as editoras parece deslocar esse tipo de objetivo para outro lado. Em outras palavras, concluímos que a elaboração dos livros didáticos brasileiros está regida, além dos fatores que apontamos para o caso cubano, pela sua aceitação por parte dos professores e/ou coordenadores de disciplinas que são, em última instância, aqueles que decidem sobre a seleção dos livros que serão utilizados em suas escolas e turmas. Isso significa dizer que a elaboração desses livros didáticos está contaminada por uma lógica mercantil que, inevitavelmente, destoa, em parte, da lógica educativa, aquela cuja preocupação central é o aluno, o que, por si só, já lhe atribui uma outra feição. Porém, também apresentando um efeito oposto, esse fator que poderia trazer alguns prejuízos para o ensino de nossa disciplina virá conferir-lhe algumas características benéficas.

Não resta dúvida de que, dentro de nossa ótica, um livro visualmente atraente expressa um recurso pedagógico interessante em qualquer contexto e que, nesse sentido, essa é uma grande desvantagem, relativa, dos livros cubanos. Porém, vincular esse

¹ Apenas para citar um exemplo, já que não obtivemos informação equivalente para o caso brasileiro, na França, os livros produzidos para a escola representam 11% do mercado editorial. Esse dado foi apresentado pelo sociólogo francês Christian Laval, em entrevista concedida à Folha de São Paulo em 24 de junho de 2003 e, segundo ele, devemos pensar no que isso representa para as empresas, em termos mundiais, onde temos mais de 1 bilhão de alunos (EICHENBERG, 2003).

² É importante lembrar que muitos dos especialistas cubanos que elaboram os livros didáticos são os mesmos que elaboram os planejamentos das respectivas áreas de ensino para todo o país, o que confere uma forte coerência entre o material disponibilizado aos alunos, os objetivos programáticos e a sua adequação pedagógica. Por outro lado, no caso do Brasil, essa coerência parece estar seriamente ameaçada. Vesentini nos lembra que existem “‘propostas curriculares’ ou PCNs para os ensinios fundamental e médio feitos por professores universitários que não têm experiência nesse nível de ensino e que desconhecem completamente a realidade dos alunos que aí estudam” (VESENTINI, 2004, p. 226). Acrescentamos que a mesma argumentação se encaixa perfeitamente para grande parte dos autores de livros didáticos.

aspecto como o responsável pela sua qualidade implica no perigo de afirmações, no mínimo, descuidadas. Em primeiro lugar, seria afirmar que todos os livros didáticos mais antigos, especialmente os de uma época em que não eram impressos em cores, eram ruins, o que significa ignorar os contextos históricos e espaciais em que estão inseridos. Em segundo lugar, seria afirmar que existe um “padrão de qualidade”, que desconsidera e desqualifica as formas alternativas de publicação, dentro de determinadas realidades, colocando a questão em termos de “progresso” e “desenvolvimento”. Em suma, seria afirmar que a ausência desse padrão remete, inevitavelmente, à má qualidade dos livros e, conseqüentemente, do ensino, o que contradiz os resultados das avaliações realizadas por organismos internacionais sobre a qualidade do ensino em Cuba.

Outro aspecto a ser considerado, que também se apresenta como um tema bastante polêmico, é o fato de haver somente um livro da disciplina em Cuba, para cada série de todo o país, enquanto no Brasil há uma variedade considerável de coleções.

No que se refere à realidade cubana, de um lado, muitas são as críticas por parte de professores brasileiros, relacionadas à centralização de poder, falta de democracia, doutrinação ideológica, limitação de diferentes formas de abordagens e a possibilidade da livre escolha de livros. Realmente, se analisado sob a ótica do modelo capitalista, não resta dúvidas de que esse é um péssimo caminho para o ensino. Por outro lado, se mudarmos o foco para o ponto de vista do modelo socialista e das características específicas do seu modelo educativo, somos obrigados a concordar com alguns professores cubanos que entrevistamos, quando defendem que, dentro de suas possibilidades reais, essa foi a forma encontrada, até o momento, para garantir o acesso ao conhecimento das disciplinas de forma igualitária a todos os alunos do país. Como em outros aspectos da política econômica e social de Cuba, a questão da igualdade é sempre, explicitamente, priorizada³. Esse, como sabemos, não é o caso do Brasil.

Quanto à realidade brasileira, parece ser consenso, entre os professores, que temos certa liberdade para a escolha do livro didático que iremos adotar, ainda mais se comparada ao caso cubano. No entanto, defendemos a idéia de que essa liberdade é relativa, apresentando-se mais como uma sensação do que como uma possibilidade concreta, na medida em que existe uma padronização dos livros, tanto na forma quanto no conteúdo⁴, que limita, em muito, as reais possibilidades de escolha⁵.

Outro fator que contribui, no mesmo sentido, é o fato de termos uma avaliação centralizada, a nível nacional, sobre os referidos livros, o que se impõe como outra “limitação”, ou até mesmo “censura”, na medida em que ela se apresenta, segundo alguns professores, de forma autoritária e reflete a centralização de poder e até mesmo

³ É importante destacar que essa característica não é exclusividade da área da Educação, e muito menos da Geografia enquanto disciplina escolar. Apenas para citar um exemplo, o acesso à internet em Cuba está submetido à mesma lógica, ou seja, uma lógica contrária à do mercado, que defende o “livre” acesso para aqueles que dispõem de condições financeiras para tal. Para a lógica cubana, o que importa é o que eles denominam de “modelo de apropriação social das tecnologias da informação e da comunicação”, com a criação de redes internas como, por exemplo, a “Infomed”, na área de saúde e a “Cubarte”, na área cultural (COMO CUBA UTILIZA A INTERNET).

⁴ Referimos-nos, aqui, não só à organização dos conteúdos por série, mas, também, àquilo que André Chervel chamou de “vulgata”, que, segundo ele, parece ser comum a todas as disciplinas e pode ser assim definido: “Em cada época, o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso.” (CHERVEL, 1990, p. 203).

⁵ Esta afirmação pode ser confirmada pela análise dos conteúdos programáticos dos livros didáticos brasileiros. Um dos exemplos mais claros é o fato da Geografia do Brasil ser trabalhada apenas na 6ª série, não só por todas as coleções que analisamos, como, também, por todas as onze coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático em 2005.

um certo tipo de doutrinação ideológica, embora de uma forma mais sutil⁶. Sobre esse último aspecto, é bom lembrar que o fato das coleções reprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático não estarem proibidas para a venda não amplia, significativamente, o leque de utilização efetiva de livros, já que há uma tendência, por parte dos professores e escolas particulares, em muitos casos pressionados pelos pais de alunos, em não adotar os livros reprovados (SPÓSITO, 2002).

De qualquer modo, quando questionamos os professores de Geografia cubanos, através de entrevistas, sobre o problema da falta de liberdade de escolha e sobre a produção e distribuição de livros didáticos no país, a argumentação que sobressaiu foi a de que eles também concordam que deveria existir um maior leque de opções. No entanto, segundo eles, em uma economia marcada pela enorme escassez de recursos, essa foi a melhor solução encontrada.

Porém, essa discussão, a nosso ver, é bem mais abrangente, na medida em que envolve a polêmica sobre as vantagens e desvantagens da implementação de um currículo nacional e, mais do que isso, a que tipo de construção social esse currículo estaria a serviço.

Sobre esse aspecto, Michael Apple, ao abordar a questão do currículo nacional nos Estados Unidos, nos adverte que “por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica” (APPLE, 1994, p. 61). Mesmo que, nesse caso, o autor estivesse se referindo especificamente a esse país, acreditamos que a advertência é válida para todos os países, o que contribui para a ampliação do leque interpretativo sobre o tema para os casos brasileiro e cubano.

No âmbito dos países capitalistas, existe uma orientação em nível mundial, via agências internacionais e instituições de financiamento (sob a liderança do Banco Mundial), no sentido de homogeneizar, através da difusão de modelos, as políticas públicas para a educação. De forma resumida, essa orientação está atrelada a um projeto maior de redefinição do papel do Estado, onde esse deixaria de desempenhar as funções de provedor direto de bens e serviços para assumir as funções de coordenação e regulação legal (KRAWCZYK e VIEIRA, 2003, p. 117).

Com isso, o que se defende é um modelo centralizado de controle dos sistemas de ensino através de seus principais instrumentos (programas, livros didáticos, avaliação etc.), pelo Estado, que passa a ter a função de apresentar o diagnóstico da situação educacional do país e de propor soluções para tais problemas, que deverão ser resolvidos no âmbito das escalas descentralizadas de gestão.

No caso dos países da América Latina, consideramos importante salientar que a implementação desse modelo homogeneizador apresenta resultados distintos para os diferentes países. Nesse sentido, concordamos com a interpretação de Krawczyk e Vieira (2003, p. 117), quando afirmam que:

Apesar dessa unicidade das políticas educacionais vigentes nos países da região [América Latina], observa-se uma inflexão que as diferencia, decorrente do embate entre as diretrizes e a concretude social vigorante em cada um deles. Implementadas, essas políticas têm se defrontado com a heterogeneidade própria de cada país na região, expressão de sua cultura, ou seja, de suas formas particulares de realização societária, na produção de seres sociais específicos.

⁶ Sobre esse aspecto, existem críticas severas à avaliação, principalmente no que se refere aos critérios adotados para a mesma. Sobre o teor de algumas dessas críticas, consultar “Educação e ensino de Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação” (VESENTINI, 1999, p. 28-30).

Essa orientação, no caso do Brasil, na medida em que apresenta como única opção de desenvolvimento o modelo de organização capitalista, prioriza a formação de “recursos humanos” para as demandas do próprio sistema capitalista, associando, assim, a formação dos alunos com a possibilidade de disputar um bom emprego no futuro, contrapondo-se aos objetivos prioritários da educação socialista, que, teoricamente, se propõe a construir uma sociedade igualitária, voltada para a conscientização e com maior participação política da sociedade.

Por outro lado, percebemos que muitas dessas orientações para a área da educação, feitas pelas agências internacionais, estão sendo adotadas pelo governo cubano, que, frequentemente, as anunciam como indicadores de melhorias no setor. Isso se tornou possível porque alguns fundamentos dessas orientações gerais se concatenam, em alguns pontos importantes, com os objetivos educacionais do governo cubano, como, por exemplo, os que se referem à universalização do ensino básico e ao tipo de formação (integral, cidadã, para toda a vida etc.) que visa, em termos gerais, atender aos objetivos de preenchimento de quadros profissionais atrelados à política de pleno emprego.

Essa constatação é importante na medida em que nos leva a relativizar, através da denúncia de seu caráter silogístico, algumas críticas aos programas educacionais implementados por diversos países capitalistas, como é o caso da crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros sob a argumentação do controle centralizado somado à subserviência à lógica de um projeto maior de redefinição do sistema capitalista global.

Nesse sentido, para o caso brasileiro, muitas das críticas aos Parâmetros Curriculares Nacionais e ao Programa Nacional do Livro Didático baseiam-se no fato de que esses estão a serviço da definição de uma política neoliberal de centralização e controle de programas e livros didáticos, deixando, no caso desses últimos, através da avaliação realizada, sua produção e distribuição a cargo da “livre” iniciativa das empresas privadas⁷. Também nesse caso, é necessário distinguir, e se posicionar de forma mais explícita, se o que estamos criticando é o modelo capitalista em si ou as políticas públicas que visam a melhoria do sistema de ensino, dentro da ótica desse modelo. Ampliando um pouco a escala de análise, precisamos distinguir, também, se o problema é a Geografia e/ou seu ensino serem instrumentos ao serviço do poder estatal, ou se o problema seria o tipo de Estado a que ela está servindo. Caso contrário, correremos o risco de ficar apenas no nível da crítica vazia.

Apenas para adiantar nossa posição em relação a essa questão, acreditamos que, em algumas áreas, como a educacional, a lógica capitalista, do livre mercado ou livre concorrência, não tem possibilidades de construir uma sociedade justa e democrática e nem de cumprir, de forma coerente, com os próprios princípios que defende.

Retornando para o tema das características que diferenciam a produção e distribuição dos livros didáticos no Brasil e em Cuba, concluímos que o próprio tratamento desigual dado aos objetivos e conteúdos de seus livros, influenciado por todas as questões que levantamos anteriormente, irá conferir distinções bem significativas para cada caso. Nesse sentido, apesar de termos concluído que, para os

⁷ Mesmo levando-se em consideração que o Programa Nacional do Livro Didático, além da avaliação que realiza, é responsável pela distribuição gratuita de livros para todos os alunos da rede pública de ensino, lembramos que esses livros são comprados, pelo governo, das editoras privadas. Isso, somado à existência de um grande número de escolas privadas no país, faz com que o mercado editorial de livros didáticos no Brasil represente um setor sob forte disputa.

dois países analisados, a Geografia apresentada nos livros didáticos está essencialmente centrada nos conteúdos, algumas diferenças importantes são visíveis.

No caso cubano, identificamos uma preocupação menor com os detalhes, priorizando-se os aspectos mais gerais, tanto se analisarmos o conjunto dos livros, enquanto programa global da disciplina, quanto se analisarmos os temas selecionados por série.

Já para o caso brasileiro, a ênfase nos detalhes é bem mais acentuada e visível, o que, em muitos casos, parece desviá-los dos objetivos gerais e específicos da disciplina. Mesmo considerando-se que a abordagem de conteúdos de outras áreas do conhecimento propicia a interdisciplinaridade, a preocupação com os detalhes nos parece bastante exagerada.

Como exemplo do exposto acima, podemos citar dois trechos de um dos livros didáticos brasileiros que analisamos (ADAS, 2006) que, ao abordar a temática da transição do capitalismo para o socialismo após a Revolução socialista na Rússia (ADAS, 2006, p. 104. grifos do autor), afirma:

O governo bolchevique criou um grupo de trabalho denominado **Gosplan** (Comissão do Plano Geral do Estado), com o objetivo de planificar e centralizar a economia. De início, estabeleceu-se um plano econômico de emergência, elaborado para vigorar no **período de transição do capitalismo**, ou **economia planificada**. Esse plano ficou conhecido como **NEP** (Nova Política Econômica).

E, na mesma página, citando exemplos de especialistas norte-americanos que participaram do período de aquisição de tecnologias por parte da então União Soviética, destaca:

Hugh L. Cooper, que se tornou famoso com suas obras nas Cataratas do Niágara, foi contratado para realizar obras de engenharia do Rio Dnieper; Henry Ford e engenheiros da indústria automobilística inglesa Austin orientaram a instalação da fábrica de automóveis de Nizhni-Novgorod (ex-Gorki); K. J. Clader, de Detroit, nos Estados Unidos, auxiliou na instalação da fábrica de tratores de Stalingrado (atual Volgogrado) etc.

Consideramos esses trechos, exemplos da tão criticada Geografia enciclopédica, mas ainda presente em um livro publicado no ano de 2006, um exagero e um despropósito, enquanto conteúdos selecionados para o ensino de adolescentes, com idade em torno de 14 ou 15 anos⁸. Isso nos leva a defender a premência da retomada da discussão sobre os chamados conteúdos mínimos a serem ensinados na escola, ou seja, aqueles que seriam úteis para a formação de qualquer pessoa, independentemente da profissão que terão no futuro. Obviamente, acreditamos que esta discussão deveria se dar, prioritariamente, em termos de objetivos de ensino para, depois, direcionar-se ao âmbito da seleção e organização dos conteúdos e metodologias atrelados a eles.

⁸ Ressaltamos que o tipo de informação presente nos trechos destacados do referido livro contradizem o próprio destaque apresentado na introdução do “Suplemento de Apoio Didático” do mesmo livro, onde afirma que “este trabalho se originou de um **contexto atual de políticas públicas que discutem a relação livro didático/sociedade**, na qual a primeira parte do binômio tem a responsabilidade de produzir informações atualizadas, consistentes e úteis para a segunda” (ADAS, 2006, p. 5) (grifo do autor).

Já para o caso cubano, apesar do foco do estudo nas escolas estar centrado prioritariamente em uma Geografia de cunho descritivo e, conforme já apontamos, também bastante centrada nos conteúdos, parece-nos que essa questão dos conteúdos mínimos está melhor “resolvida”, ou, em outras palavras, seria mais coerente em termos de adequação com os objetivos programáticos.

Exemplificando tal afirmação, em todos os livros didáticos de Geografia cubanos, as únicas referências que encontramos sobre a Revolução socialista na Rússia estavam relacionadas à configuração do espaço geográfico europeu depois da Primeira Guerra Mundial, onde, dentre os tópicos apresentados, apenas dois faziam referência ao tema: 1) “Aparece um novo estado: a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas” e 2) “Desintegração do antigo império russo, como uma das primeiras medidas leninistas, provocando a obtenção da independência ou da separação: Finlândia e as repúblicas bálticas (Estônia, Letônia e Lituânia)” (MINISTERIO DE EDUCACION DE CUBA, 2002, p. 11).

Sobre essa diferença, relacionada à questão dos detalhes, poderíamos listar uma infinidade de exemplos. Porém, consideramos que os trechos que selecionamos são suficientes para demonstrar o que pretendíamos.

Outro ponto que merece destaque é o que está relacionado com as metodologias de ensino, presentes nos livros didáticos.

Sob a mesma lógica que discutimos anteriormente, referente à preocupação com a conquista do mercado consumidor e sua influência no produto final das publicações voltadas para o ensino, os livros didáticos brasileiros tendem a se apresentar como propostas mais interessantes, inovadoras e, em muitos casos, mais sedutoras. É o caso, por exemplo, das intenções mencionadas, em forma de propaganda, em alguns dos livros didáticos brasileiros, como as presentes na contracapa de todos os volumes de uma das coleções analisadas:

Uma coleção consagrada pelo conteúdo bem sistematizado, com texto rigoroso e atividades criativas e variadas. Uma proposta de ensino dinâmica e atualizada.

- Numerosas fotos, mapas e ilustrações integram o conteúdo e garantem uma leitura envolvente.
- Em todos os capítulos, a seção *O que você aprendeu* propõe atividades para fazer individualmente, em dupla ou em grupos.
- Na seção *Fique ligado*, informações interessantes despertam a curiosidade dos alunos.
- No primeiro e segundo volumes, a seção *De bem com a natureza* convida o aluno a discutir atitudes individuais e coletivas diante de problemas do meio ambiente.
- No terceiro e quarto volumes, a seção *Lugar e cultura* apresenta manifestações culturais e expressões artísticas de diversas comunidades ao redor do mundo.
- No fim de cada volume, um interessante projeto – *Ação Cidadania* (6º ano), *Mosaico Brasil* (7º ano), *Além das Fronteiras* (8º ano) e *Giramundo* (9º ano) – amplia e aprofunda temas como consciência ecológica, diversidade étnica e cultural no Brasil, no continente americano e no espaço mundial. (MOREIRA, 2006).

Como contraponto, e tentando manter uma coerência sobre a seleção de materiais para a comparação, destacamos que, em função da inexistência da disputa de mercado editorial didático em Cuba, os textos presentes nas contracapas de seus livros didáticos, local destinado à “propaganda” e divulgação do conteúdo dos livros, estão

mais centrados na apresentação do que será abordado em cada um. Como exemplo, encontramos na contracapa do livro da 9ª série o seguinte:

O texto *Temas de Geografia de Cuba, Seleção de leituras*, 9º grau, abarca temáticas de grande interesse para os estudantes do terceiro ano do Secundário Básico: Cuba no mundo, A Natureza do Arquipélago cubano, A economia cubana: traços e perspectivas e Problemas meio-ambientais cubanos.

À obra se acrescentam duas leis importantes para o país: a Lei do Meio Ambiente e a Lei Florestal, as quais por sua importância devem ser estudadas.

Com este livro se persegue aprofundar o estudo de nosso país. (MINISTERIO DE EDUCACION DE CUBA, 2001).

Além dessa diferença visível, cabe também destacar a importância da questão da atualização dos conteúdos e das informações presentes nos livros didáticos dos dois países. Para o caso brasileiro, essa atualização parece confundir a sua importância enquanto conteúdo de ensino com a sua importância como produto mais competitivo no mercado. Já para o caso cubano, devido à falta de recursos, os livros não podem ser atualizados com tanta frequência, obrigando àqueles que os elaboram a buscar alternativas que minimizem a sua rápida desatualização, estratégia também utilizada por autores e editoras no Brasil. No nosso caso, porém, a própria lógica da competitividade do mercado tende a impor uma desatualização mais rápida.

Ainda sobre as influências da lógica do mercado sobre os livros didáticos, é importante mencionar que encontramos, em todas as coleções brasileiras analisadas, referências à continuidade dos estudos, direcionadas pelo professor ou não, envolvendo a pesquisa em jornais, revistas, filmes, vídeos, programas multimídia (como atlas geográficos e enciclopédias digitais) e internet, materiais que, como sabemos, não estão disponíveis para a grande maioria dos alunos do país.

Acreditamos que a falta de acessibilidade aos materiais sugeridos para a elaboração de determinadas atividades complementares, assim como para as sugestões de continuidade dos estudos, contribui para o agravamento da situação de segregação social do conhecimento, onde os alunos com maior poder aquisitivo têm um tipo de ensino, com resultados mais positivos (na maior parte das vezes na escola privada) e os alunos de baixa renda têm um outro tipo de ensino, com resultados bastante inferiores (na maior parte das vezes em escolas públicas).

Além dessas propostas de continuidade dos estudos, presentes nos livros que serão utilizados pelos alunos, todos os livros didáticos brasileiros analisados oferecem propostas metodológicas, que se apresentam como inovadoras, e que se concretizam em um número considerável de sugestões de atividades para os alunos. Além dessas, nos chamados “livros do professor”, outras sugestões de atividades são apresentadas para serem desenvolvidas pelo próprio professor, junto das suas turmas, o que lhes conferem mais um grande atrativo para a sua adoção dentro da acirrada disputa no mercado editorial.

Se, por uma parte, isso constitui um grande diferencial positivo para os livros didáticos brasileiros, em relação aos cubanos, por outra, cria-se uma situação que pode trazer grandes problemas para o ensino da Geografia escolar, principalmente no que se refere à autonomia do professor. De um lado, os livros estão tão bem estruturados; em termos de orientações para os professores, aprofundamento dos conteúdos e atividades para os alunos; que até poderiam dispensar uma boa formação universitária para a sua aplicação. De outro lado, os livros, assim estruturados, permitem a muitos professores a

escolha daqueles que lhes ofereçam menor trabalho, o que sabemos ser muito comum em uma realidade onde as precárias condições salariais da grande maioria dos professores brasileiros os obrigam a trabalhar em várias escolas, não deixando tempo suficiente para a preparação de suas aulas. Isso, além de contribuir para a desvalorização do professor perante os alunos, pais de alunos e da sociedade em geral, vem confirmar nossa suspeita de que existe uma contaminação dos objetivos que regem a elaboração dos livros didáticos brasileiros pela lógica do mercado, direcionando seus objetivos mais para os professores do que para os alunos.

Sobre essa polêmica, é bom deixar claro que não estamos defendendo a teoria de que quanto pior o livro, melhor ele será para o aluno e para os resultados do ensino. Nossa intenção é a de, apenas, levantar questões para a reflexão e apontar para o perigo da utilização do livro didático como único instrumento de trabalho, que, dessa forma, deixaria de ser objeto para transformar-se em sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, cabe enfatizar que, para o caso cubano, as propostas de atividades presentes nos livros didáticos de Geografia, aquelas idealizadas para serem desenvolvidas junto aos alunos, por estarem associadas a um tipo de ensino que denominamos de tradicional, pouco exigem do raciocínio dos estudantes. No entanto, sabemos que esta questão é bem mais ampla e podemos afirmar, de forma bastante resumida, que ela está atrelada ao fato da pedagogia crítica não ter se desenvolvido em Cuba, com a mesma intensidade que se desenvolveu no Brasil e em outros países da América Latina. Sobre esse tema, já no ano de 1992, Adriana Puiggrós (1992, p. 94) afirmava que:

Muitos observadores se assombram ao inteirar-se que a pedagogia de muitos países socialista, e em particular a cubana, tem recorrido durante a última década [de 1980], abertamente, à metodologia funcionalista. O uso oficial da teoria de sistemas, sem criticá-la, sem resignificá-la a partir do marxismo e do socialismo, atua, para qualquer analista avisado, como sintoma de certa incongruência entre pedagogia e filosofia, ou melhor, da persistência, na filosofia, de elementos positivistas.

Passados tantos anos, essa orientação ainda é bastante forte na pedagogia cubana e seus reflexos ainda são evidentes nas propostas de ensino de várias disciplinas. No caso da Geografia, exemplos bem significativos podem ser oferecidos pelas sugestões de atividades ao final de cada tema estudado. No livro da 8ª série, apenas para citar um caso, encontramos as seguintes propostas de trabalho:

- Consulte no atlas o mapa “O Mundo Político”.
 - a) Localize e nomeie, no mapa de contorno, os países com suas capitais.
- Consulte no atlas o mapa “O Mundo. Indústria” e localize em um planisfério as principais áreas onde existe carvão de pedra, petróleo e gás natural.
- Consulte no periódico *Granma*, de 20 e de 31 de outubro de 2000, os artigos relacionados com o Acordo Energético de Caracas e o Convênio de Cooperação.
 - a) Mencione os países que firmaram o Acordo Energético de Caracas. Localize-os no mapa.
 - b) Mencione os países que firmaram o Convênio de Cooperação.

c) Por que ambos os acordos ratificam a unidade que sonharam e por que lutaram Bolívar e Martí? (MINISTERIO DE EDUCACION DE CUBA, 2002, p. 21-26)

De outro lado, apesar do consenso existente em nosso país de que não devemos trabalhar uma Geografia voltada para a memorização e repetição, contrárias às propostas críticas da disciplina, ainda encontramos em livros brasileiros sugestões de atividades bastante tradicionais. Em parte, isso se deve à própria estrutura das editoras que, em muitos casos, contratam especialistas da área para elaborarem essas atividades. O resultado final, muitas vezes, acaba sendo a falta de relação entre o conteúdo do capítulo e as atividades propostas. Reproduzimos, abaixo, um bom exemplo dessa situação:

- A América Central apresenta duas partes: uma continental ou ístmica e outra insular. Vamos entender melhor essa divisão natural por meio de um mapa?

a) Analise o mapa da página 104: observe o título, a legenda, a rosa-dos-ventos e a escala e registre:

- . o nome de três países da parte continental;
- . o nome de três países da parte insular;
- . o nome da maior ilha da parte insular;
- . o nome dos oceanos que banham a América Central;
- . o nome do país da América do Norte que faz fronteira com Belize e Guatemala;
- . o nome do país da América do Sul que faz fronteira com o Panamá.

b) O professor conferirá as respostas. Converse com ele e com os colegas sobre a existência de um grande número de Estados e nações na América Central.

- Observe a foto da praia de Varadero na página 117 e leia a legenda. Imagine que essa foto seja um cartão-postal de Cuba.

a) Registre no caderno:

- . a sensação que você tem ao olhar o cartão-postal;
- . o que você mais gostou da paisagem;
- . uma mensagem que você escreveria a um amigo caso estivesse passando férias em Cuba;

b) Formem uma roda. Cada um vai mostrar as suas respostas ao professor e aos colegas. (VESENTINI e VLACH, 2005, p.117-118).

Acreditamos não ser necessário tecer explicações sobre o caráter “tradicional” da primeira proposta apresentada acima, que não exige do aluno mais do que a simples cópia do conteúdo do livro. Quanto à segunda atividade, chamamos atenção para o fato de que ela sequer tem relações diretas com o conteúdo que foi trabalhado no capítulo referente ao tema, ficando a impressão de que há a obrigação de se apresentar alguma sugestão de atividade, como se os professores não tivessem condições para tal. Além disso, percebe-se que, ao se buscar a participação do aluno, perde-se o foco do objeto de estudo da Geografia. Porém, cabe destacar que, em conjunto, os livros didáticos brasileiros propõem sugestões de atividades bem mais interessantes e identificadas com um viés crítico.

Considerações finais

Conforme defendemos anteriormente, acreditamos que, em algumas áreas, como a educacional (e também a da saúde), a lógica capitalista do “livre” mercado, não tem possibilidades de construir uma sociedade justa, democrática e com igualdade de oportunidades. A simples “oferta” desses serviços pela esfera privada, transformando-os em “mercadoria”, inevitavelmente irá gerar desigualdades de condições e de oportunidades, intrinsecamente relacionadas aos diferentes poderes aquisitivos da população.

Sabemos que em Cuba o sistema educacional é exclusivamente público e gratuito, com ampla igualdade de acesso para toda a sociedade, não somente à escola, mas também ao material didático. Nesse sentido, apesar de todas as críticas que podemos fazer aos livros didáticos utilizados nesse país, constatamos que sua distribuição e efetiva utilização se dão de forma bastante homogênea entre todos os estudantes.

No entanto, opção de se privilegiar o ensino público de qualidade não é uma exclusividade do modelo socialista. A França, por exemplo, ancorada nos mesmos princípios iluministas de igualdade que orientam (por outros caminhos teóricos) o ideal cubano de sociedade, estruturou um sólido sistema educacional fortemente planejado e controlado pelo Estado.

Já no caso brasileiro, convivemos com a rede de ensino público, que na maioria das vezes encontra-se em precárias condições de funcionamento e atende às camadas de baixa renda; e a rede de ensino privado, que apesar de não poder ser caracterizada, de uma maneira geral, como superior às escolas públicas, consegue manter um número considerável de estabelecimentos que garantem uma formação mais completa para boa parcela das classes média e alta. Nesse caso, apesar das políticas de distribuição de livros pelo Programa Nacional do Livro Didático para as escolas públicas, constatamos que o aproveitamento dos mesmos, por parte dos alunos, se dá de forma bastante desigual.

Sendo coerente com a postura que assumimos diante da função dos estudos comparados, já defendida anteriormente, – e considerando-se que os sistemas de ensino, a escola e o próprio currículo são construções sociais e, portanto, sujeitos a constantes transformações -, não colocamos como objetivo final apresentar "soluções únicas" ou

modelares relacionadas ao ensino escolar da Geografia, mas sim propiciar a reflexão sobre as diferentes experiências concretas vividas pelos dois países em questão.

Porém, isso não nos impede de assumir a defesa pelo ensino exclusivamente público no Brasil, discussão que ultrapassa a própria questão da opção pelo socialismo ou pelo capitalismo e deve ser encarada como uma condição básica para a distribuição igualitária de oportunidades.

Referências bibliográficas

- ADAS, Melhem. **O mundo desenvolvido**: 8ª Série (Geografia). São Paulo: Moderna, 2006, 256 p.
- APPLE, M. W. “A política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?”. In: MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 59-91.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático. Geografia**. Volume 6. *Guia de livros didáticos 2005*. 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC, 2004b.
- EICHENBERG, Fernando. Entrevista: “A escola não é uma empresa” [Entrevista com Christian Laval]. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 de junho de 2003. Disponível em <http://www.1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u463.shtml>. Acesso em 18 de setembro de 2006.
- CHERVEL, André, “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisas”. In: **Teoria e Educação** n. 2, Porto Alegre, 1990, 177-229 p.
- COMO CUBA UTILIZA A INTERNET. Entrevista com José R. Vidal. **ADITAL**. Notícias de América Latina y Caribe. Disponível em <<http://www.adital.org.br/>>. Acesso em 18 de março de 2007.
- KRAWCZYK, Nora R. e VIEIRA, Vera Lúcia. “Estudos comparados nas análises sobre política educacional da América Latina”. In: BORON, Atilio A. **América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada**, São Paulo: Cortez, 2003, p. 113-135.
- MINISTERIO DE EDUCACION DE CUBA. **Geografía 3 – 9º grado**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2001.
- MINISTERIO DE EDUCACION DE CUBA. **Geografía 2 – 8º grado**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.
- MOREIRA, Igor e AURICCHIO, Elizabeth. **Construindo o espaço**. Coleção didática do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental. São Paulo: Editora Abril, 2006.

PUIGGRÓS, Adriana. “Tres artículos sobre cuestiones de la educación socialista”. In: CIAVATTA FRANCO, Maria A (org.). **Estudios comparados en educación en América Latina**. Buenos Aires: Libros del Quiquincho, 1992, p. 77-117.

SPÓSITO, Maria Encarnação. “As diferentes propostas curriculares e o livro didático”. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib e OLIVEIRA, Ariolvaldo Umbelino de, (org.) **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 297-311.

VESENTINI, José William (org.). **O Ensino de Geografia no Século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004, 288 p.

_____. “Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação”. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A Geografia na Sala de Aula**, São Paulo: Contexto, 1999, p. 14-33.

VESENTINI, José William e VLACH, Vânia R. F. **Geografia do mundo subdesenvolvido** (Geografia Crítica – Vol. 3). São Paulo: Ática, 2005, 272 p.