

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA**

CESAR ALVAREZ CAMPOS DE OLIVEIRA

**Geografia e ensino no Brasil e em Cuba:
Um estudo histórico-geográfico comparado**

**São Paulo
2007**

CESAR ALVAREZ CAMPOS DE OLIVEIRA

**Geografia e ensino no Brasil e em Cuba:
Um estudo histórico-geográfico comparado**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Geografia Humana, do Departamento de
Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas da Universidade de São Paulo,
para obtenção do título de Doutor em Geografia.**

Orientador: Prof. Dr. José William Vesentini

**São Paulo
2007**

Cesar Alvarez Campos de Oliveira

Geografia e ensino no Brasil e em Cuba:
Um estudo histórico-geográfico comparado

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. José William Vesentini
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Antonio Carlos Robert Moraes
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira
Universidade Católica de Petrópolis

Prof^a Dr^a Nídia Nacib Pontuschka
Universidade de São Paulo

Prof^a Dr^a Vânia Rúbia Farias Vlach
Universidade Federal de Uberlândia

Por tudo que me ensinaram e por tudo que representam para mim, dedico este trabalho a Lucita, Paulo (em memória), Joana e Marcela.

Agradecimentos

Ao longo do percurso destes quatro anos de trabalho, tive a contribuição, o apoio e o reconhecimento de várias instituições e pessoas. Além disso, pude contar com a companhia, a dedicação, o amor e a amizade de muitos que, em parte, podem se considerar, metaforicamente, co-autores, já que toda responsabilidade do que está escrito e impresso nesta tese é somente minha. Assim, agradeço a todos que, de formas diferentes, estão presentes neste trabalho.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por ter me concedido a licença para a realização do curso de doutorado, sem a qual seria praticamente impossível.

À Universidade do Estado de São Paulo e ao seu Departamento de Geografia, pela qualidade do curso e de seus professores.

Ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), onde trabalho, por todo o aprendizado nestes anos de experiência profissional

À Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e ao Departamento de Geografia, pelo reconhecimento e apoio.

Ao meu orientador, José William Vesentini, por ter acreditado na importância do meu projeto de estudo, pelas críticas e pela confiança e autonomia depositadas em mim.

Aos professores Antonio Carlos Robert Moraes e Nídia Nacib Pontuschka, pelas importantes contribuições como professores e membros da minha banca de qualificação.

Aos membros da banca de defesa da tese, por terem aceitado, demonstrando prazer, o nosso convite.

À professora Helena Costa Lopes de Freitas, que, com muita simpatia, competência e disponibilidade, me recebeu e me ajudou bastante com informações e muitos materiais sobre a Educação em Cuba.

À Equipe de professores de Geografia do CAp-UERJ, Augusto, Fábio Tadeu, Marcos César, Miguel, Rejane e Ronaldo, pelo prazer de poder compartilhar idéias e trabalhos.

Para toda a Equipe de professores de Geografia da PUC, especialmente àqueles da área de ensino, Augusto César e Denizart Fortuna, com quem tenho a satisfação de trabalhar e a oportunidade de aprender.

Um agradecimento à parte para o professor Augusto César Pinheiro que, pela competência e seriedade no trabalho, muito contribuiu para o meu crescimento profissional. Obrigado, também, pela amizade, pelo reconhecimento e confiança no meu trabalho.

Aos monitores de Ensino da PUC, Gilmara, Anselmo, Livia Iglesias e Francisco, que, ao longo desses últimos anos, contribuíram com interessantes discussões nas nossas reuniões mensais que chamamos “segundas acadêmicas”.

Para meus alunos da PUC-Rio, pelas importantíssimas contribuições nos debates em sala de aula. Um agradecimento especial para a turma que cursou cinco disciplinas consecutivas comigo, em quatro semestres: Adélia, Ana Clara, Carlos Laete, João Paulo, Julio, Livia Mendonça, Lúcia Jaber, Marcela, Rosana, Saulo, Vinícius Moraes e Vinícius Santana.

Aos professores Luiz Ricardo Leitão e Ayrton Fausto, pela atenção, pelas valiosas dicas sobre Cuba e, principalmente, pelas portas que me abriram em algumas instituições cubanas.

Ao professor Javier Castañeda Rincón, professor de Geografia do México, pela troca de idéias e de materiais sobre a história da nossa disciplina e de seu ensino.

Aos professores, também amigos, João Rua, Sérgio Nunes Pereira, Ronaldo Duarte, Rejane Rodrigues e Teresa Cavalcanti que, de diferentes formas, sempre me acudiram quando precisei.

À professora Elena Díaz, da FLACSO/Cuba, e ao professor Glaucio Marafon, da UERJ, pela generosa ajuda.

Ao meu grande amigo Ronaldo Goulart, por toda dedicação e infinita ajuda e paciência. Obrigado pela leitura criteriosa das várias versões dos capítulos da tese e pelas importantes contribuições, algumas delas incorporadas ao texto e que poderá identificar facilmente. Agradeço também pelos freqüentes almoços e visitas que tinham o duplo papel de encontros pessoais e reuniões de trabalho.

À minha amiga cubana Isabel, pela hospedagem em Cuba, pela grande amizade, que nos aproxima mesmo à distância, e pelas longas horas de ótimas conversas regadas à ron e, às vezes, cercadas de seus amigos e vizinhos. Um agradecimento especial à Isaura, pelas noites musicais com violão e cavaquinho (e mais uma vez ron) e às filhas de Isabel - Idalia e Isabelita -, pelo carinho com que me receberam.

Ao Pedro Bentim, pela grande e longa amizade e por não ter me deixado mais andar de ônibus em São Paulo, trocando o tempo de solidão no trânsito pela agradável companhia.

Ao meu outro grande amigo, Ricardo Aguiar, pela longa amizade que parece crescer, cada vez mais, ao longo dos mais de trinta anos que nos conhecemos; pelos encontros sempre agradáveis, necessários e revitalizantes, chamados por ele de “encontros ético-musicais-deliberativos”; e pela confecção do mapa da divisão político-administrativa de Cuba, presente (nos dois sentidos) na página 39 da minha tese.

Aos professores da Faculdade de Geografia da Universidade de Havana, José Mateo Rodríguez, Berta Blanco Sánchez, Arturo Rúa de Cabo e Julia de León, pela grande ajuda no fornecimento de materiais e entrevistas e pela boa vontade com que me receberam.

Aos professores de Geografia do Instituto Superior Pedagógico Rubén Martínez Villena, Oscar Díaz e Yolanda García, e ao reitor do Instituto Eduardo Nuñez, pela acolhedora recepção e pelas importantes contribuições que deram a partir das entrevistas e de materiais.

Aos professores de Geografia do Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona e da Televisão Educativa de Cuba, Pedro Hernández, Pedro Recio e Rosario Chapé, por toda dedicação, boa vontade e interesse no meu estudo e pelas entrevistas e materiais didáticos que me forneceram e que serviram de matéria-prima para o desenvolvimento da minha tese. Agradeço, também, pela amizade que construímos e que se afirma em nossas constantes correspondências.

À Ana Maria Viana, por ter tornado minha vida bem mais leve e tranqüila, com reflexos importantes sobre este trabalho.

Para a minha mãe, Lucita, sempre disposta a me apoiar e incentivar.

Para a minha filha, Joana, pela companhia, carinho, alegria, amor e compreensão, que enriquecem a minha vida e me tornam mais feliz. Obrigado pelo incentivo e ajuda e por ter acompanhado, mais de perto, esse meu trabalho que ocupou quatro anos de nossas vidas.

Por fim, um agradecimento especial e emocionado, para Marcela, para quem, por mais que escrevesse me faltariam linhas. Antes de tudo, obrigado por toda ajuda, pela infinita paciência, pelas vezes que foi dormir mais tarde (ou que foi acordada) para me ajudar. Obrigado pela leitura de todas as versões de todos os capítulos da tese, pelas críticas e sugestões (sempre oportunas e com boa vontade). No ano de 2002, já se vão cinco anos, nos agradecimentos feitos a mim na sua tese de doutorado, destacou o “companheirismo e o aprendizado carinhoso de quase cinco anos de reinventar o mundo, nosso mundo, todos os dias”. Faço minhas as suas palavras para agradecer esses dez anos de reinvenção do nosso mundo. Por fim, e para mim o mais importante, agradeço por ter me dado tudo o que a vida tem de melhor.

RESUMO

O objeto de estudo desta tese é o desenvolvimento da Geografia como matéria escolar no Brasil e em Cuba, desde seu surgimento até os dias atuais. O objetivo principal é a ampliação do debate e da reflexão sobre as funções e sobre a utilidade da Geografia escolar atual, assim como sobre nossas práticas como professores da disciplina. Para atingir tal objetivo, analisamos, dentro de um enfoque comparativo, os percursos da Geografia nos dois países em questão, dando prioridade aos aspectos relacionados à história do pensamento geográfico, assim como à sua institucionalização, aos fatores que a influenciaram, às transformações sofridas ao longo do tempo, aos seus objetivos principais e à sua configuração nos diferentes períodos históricos abarcados pelo estudo. Nesse sentido, abordamos de forma particularizada os principais elementos que identificamos como responsáveis pela constituição da estrutura conceitual da disciplina, atrelando-os aos contextos espaciais e históricos específicos e aos processos singulares de formação territorial de cada país. Para tanto, desenvolvemos estudos relacionados aos fatores internos e externos à disciplina, articulando-os aos processos de construção e afirmação da Geografia escolar. A abordagem comparativa permite a ampliação da visão sobre temas pertinentes à Geografia como ciência e como disciplina escolar, especialmente aqueles relacionados aos seus objetivos, à seleção e organização dos conteúdos, à metodologia e à formação docente. Nessa perspectiva, apresentamos, também, os principais aspectos relacionados à organização dos sistemas de ensino nacionais dos dois países, assim como a inserção da Geografia nessa estrutura maior. A partir dessa base, nos debruçamos sobre a análise de temas que consideramos fundamentais para repensarmos o futuro da Geografia escolar, como a construção da identidade nacional e a doutrinação patriótica, os livros didáticos, os programas oficiais da disciplina e a formação de professores. Como resultado final, considerando-se que os sistemas de ensino, a escola e o próprio currículo são construções sociais e, por isso, sujeitos a constantes transformações, esperamos ter contribuído para um tipo de reflexão que possa ser útil para repensarmos os rumos da Geografia escolar de cada um dos países.

Palavras-chave: Ensino de Geografia – Estudo Comparado – Geografia em Cuba – Geografia no Brasil – Institucionalização da Geografia

ABSTRACT

This thesis' object of study is the development of Geography as a school discipline in Brazil and Cuba, from its beginning to these days. The main objective is to widen the debate and reflection about the functions and usefulness of nowadays school Geography, as well as about our practices as teachers of this discipline. In order to reach the objective we analyse, within a comparative approach, the route of the Geography in both countries, prioritizing the aspects related to the history of geographical thinking, furthermore, the ones related to its institutionalization, the factors that influenced it, the transformations it undertook through time, its main objectives and its configuration in the different historical periods included in this work. With that focus, we tackle in a particularized way the main elements identified as responsables for building the conceptual structure of the discipline, linking them to the specific spatial and historic contexts and to each country's own territorial formation processes. In order to achieve that, we develop discipline's internal and external factors related studies articulating them with school Geography's construction and reassertion processes. The comparative approach allows to broaden the vision on issues that concern Geography as a science and as a school discipline, especially those related to its objectives, to the selection and organization of contents and to methodology and teacher's training. In that perspective, we also introduce the main aspects relating to both countries' national teaching systems organization, and the insertion of Geography in that structure. On that base, we choose to analyse matters we consider fundamental for us to rethink the future of school Geography such as the building of national identity and patriotic indoctrination, educational books, official programs for the discipline and teacher's training. As a final result, taking into consideration that teaching systems, the school and the curricula itself, are social constructions, and therefore subject to constant transformations, we hope that we have made a contribution to a type of reflection usefull for rethinking the direction of school Geography in each of these two countries.

Key-words: Geography Teaching – Compaired Studies – Geography in Cuba – Geography in Brazil – Geography's Institutionalization

RESUMEN

El objeto de estudio de esta tesis es el desenvolvimiento de la Geografía como materia escolar en Brasil y en Cuba, desde su surgimiento hasta la actualidad. Su objetivo principal es la ampliación del debate y de la reflexión sobre las funciones y la utilidad de la Geografía escolar actual, así como sobre nuestras prácticas como profesores de la disciplina. Para alcanzar tal objetivo analizamos, dentro de un enfoque comparativo, los recorridos de la Geografía en los dos países en cuestión, dando prioridad a los aspectos relacionados a la historia del pensamiento geográfico, así como a su institucionalización, a los factores que la influenciaron, a las transformaciones sufridas a lo largo del tiempo, a sus objetivos principales y a su configuración en los diferentes períodos históricos abarcados por el estudio. En ese sentido, abordamos de forma particular los principales elementos que identificamos como responsables de la construcción de la estructura conceptual de la disciplina, relacionándolos a los contextos espaciales e históricos específicos y a los procesos singulares de formación territorial de cada país. Para ello, desarrollamos estudios relacionados a los factores internos y externos a la disciplina, articulándolos a los procesos de construcción y afirmación de la Geografía escolar. El abordaje comparativo permite la ampliación de la mirada sobre temas pertinentes a la Geografía como ciencia y como disciplina escolar, especialmente aquellos relacionados a sus objetivos, a la selección y organización de los contenidos, a la metodología y a la formación docente. En esa perspectiva, presentamos también los principales aspectos relativos a la organización de los sistemas educativos nacionales de los dos países, así como a la inserción de la Geografía en esa estructura mayor. A partir de esa base, nos dedicamos al análisis de temas que consideramos fundamentales para repensar el futuro de la Geografía escolar, como la construcción de la identidad nacional y el adoctrinamiento patriótico, los libros didácticos, los programas oficiales de la disciplina y la formación de profesores. Como resultado final, considerando que los sistemas escolares, la escuela y el propio currículo son construcciones sociales y, por eso, sujetos a constantes transformaciones, esperamos haber contribuido para el desarrollo de un tipo de reflexión que pueda ser útil para repensar los rumbos de la Geografía escolar en cada uno de los países.

Palabras-clave: Enseñanza de Geografía – Estudio comparado – Geografía en Cuba – Geografía en Brasil – Institucionalización de la Geografía

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 –	Divisão político-administrativa de Cuba	39
Mapa 2 –	A importância estratégica da localização de Cuba	62
Mapa 3 –	Representação cartográfica de Cuba elaborada por Humboldt em 1820	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Províncias de Cuba e suas capitais	39
Tabela 2 -	Planos de Estudo da Carreira de Professor de Geografia: Tipos e Características	77
Tabela 3 -	Planos de Estudo da Carreira de Geografia: Tipos e Características	78
Tabela 4 -	Quantidade de analfabetos em Cuba segundo os dados do censo populacional de 1953	101
Tabela 5 -	Estrutura atual do sistema educacional brasileiro e cubano	107
Tabela 6 -	A Geografia como disciplina escolar em Cuba: carga horária e livros didáticos	112
Tabela 7 -	Temas trabalhados na escola cubana, por disciplina e série – 1ª à 6ª série	116
Tabela 8 -	Plano Temático para a 7ª série do nível Secundário Básico de Cuba	122
Tabela 9 -	A Geografia como disciplina escolar no Brasil: carga horária e livros didáticos	142
Tabela 10 -	Conteúdos de Geografia dos livros brasileiros do 6º ano do Ensino Fundamental das coleções analisadas	149
Tabela 11 -	Conteúdos de Geografia dos livros brasileiros do 7º ano das coleções analisadas	150
Tabela 12 -	Conteúdos de Geografia dos livros brasileiros do 8º ano das coleções analisadas	150
Tabela 13 -	Conteúdos de Geografia dos livros brasileiros do 9º ano das coleções analisadas	151
Tabela 14 -	Aspectos selecionados da avaliação realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2005), sobre as coleções analisadas	152
Tabela 15 -	Número de páginas dos livros didáticos de Geografia, por série, no Brasil e em Cuba	195

SUMÁRIO

Introdução	14
PARTE I – ELEMENTOS BÁSICOS PARA A COMPREENSÃO DO NOSSO OBJETO DE ESTUDO	
Capítulo 1 – O enquadramento da problemática	
1.1 O interesse pelo tema	18
1.2 A origem do problema	19
1.3 A definição do objeto de estudo e seus recortes	21
1.4 A contribuição da Educação – A História das Disciplinas Escolares .	24
1.5 A contribuição teórico-metodológica da abordagem comparativa	27
1.6 A contribuição dos estudos comparados sobre o tema	29
1.7 Sobre o trabalho de campo e as fontes	33
Capítulo 2 – O contexto socioespacial de Cuba	
Introdução	36
2.1 O território cubano: história e geografia da instalação colonial espanhola	40
2.2 A independência colonial e a dominação imperialista norte-americana	47
2.3 O período pós-revolução	51
PARTE II – OS CENÁRIOS INSTITUCIONAIS DA GEOGRAFIA EM CUBA E NO BRASIL	
Capítulo 3 - A ciência geográfica no Brasil e em Cuba	
Introdução	56
3.1 O processo de formação territorial e suas relações com a institucionalização da Geografia	57
3.2 A institucionalização da Geografia em Cuba	60
3.3 A institucionalização da Geografia no Brasil	79
Capítulo 4 - A Geografia no sistema escolar cubano e brasileiro	
Introdução	97
4.1 O sistema escolar cubano	100
4.2 A Geografia no Sistema Escolar Cubano	110
4.2.1 Distribuição e principais características dos conhecimentos geográficos por série	113
4.2.2 Os programas oficiais da disciplina	120
4.2.3 Os livros didáticos de Geografia	122
4.3 O sistema escolar brasileiro	131
4.4 A Geografia no Sistema Escolar Brasileiro	140
4.4.1 Distribuição e principais características dos conhecimentos geográficos por série	143
4.4.2 Os programas oficiais da disciplina	145
4.4.3 Os livros didáticos de Geografia	148

**PARTE III – O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL E EM CUBA EM UMA
PERSPECTIVA COMPARADA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FUNÇÃO DA DISCIPLINA
E SUA ORGANIZAÇÃO**

***Capítulo 5 – A construção da identidade nacional e a doutrinação
patriótica***

Introdução	155
5.1 A construção da identidade nacional e a doutrinação patriótica como funções fundadoras da escola e da Geografia	156
5.2 A doutrinação patriótica	159
5.3 A construção da identidade nacional	165

***Capítulo 6 – A seleção de conteúdos de ensino e a organização do
trabalho docente***

Introdução	182
6.1 A formação de professores	183
6.2 Os livros didáticos	194
6.3 A visão do outro	209

Considerações finais	222
-----------------------------------	------------

Bibliografia	232
---------------------------	------------

Anexos

Anexo A – Plano de Estudo da Educação Primária e Secundária Básica de Geografia em Cuba (1976-2000)	248
Anexo B – Esquema de Plan de Estudio – Carrera de Licenciatura en Educación: Profesor Especialidad de Geografía	249
Anexo C – Esquema de Plan de Estudio – Carrera de Licenciatura en Educación: Profesor General Integral de Secundaria Básica	251
Anexo D – Carrera de Licenciatura en Educación: Profesor de Ciencias Naturales para la Ens. Media Sup.	256
Anexo E – Índice geral e lista de tópicos para o estudo da Geografia do Brasil do curso de nivelamento “Misión Amanecer” (2006)	259
Anexo F – Grade do Curso de Bacharelado e Licenciatura Plena de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002)	263
Anexo G – Grade do Curso de Bacharelado e Licenciatura Plena de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2006)	264
Anexo H – Mudanças na nomenclatura dos níveis e séries do sistema educacional brasileiro nas últimas décadas	265
Anexo I – Grade do Curso de Licenciatura Plena em Geografia – Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2006)	266

Introdução

A tese que agora apresentamos tem como objetivo principal analisar, dentro de um enfoque comparativo, o desenvolvimento da Geografia como disciplina escolar no Brasil e em Cuba, com o intuito de diagnosticar, dentro das especificidades dos diferentes contextos políticos, econômicos e sociais atuais, de cada um dos países, qual seria a missão da Geografia e do seu ensino nas escolas.

Para atingirmos tal objetivo, foi necessário o desenvolvimento de estudos relacionados aos fatores externos e internos à disciplina, na medida em que esses estão relacionados aos processos de construção e afirmação da Geografia escolar, nos dois países em questão, principalmente os que dizem respeito ao seu surgimento, principais influências, transformações e à sua configuração atual.

A seqüência que optamos para a estruturação da tese tem o intuito de facilitar a compreensão do encadeamento dos níveis escalares abordados no estudo. Em outras palavras, partimos de uma escala menor, onde apresentamos, após a introdução do tema, a formação territorial dos dois países em foco, com o objetivo de situar, para cada caso, a institucionalização da Geografia (gênese e desenvolvimento). A seguir, nos debruçamos sobre uma escala intermediária, onde apresentamos a orientação dada à nossa disciplina dentro dos sistemas de ensino nacionais, o que, em grande medida, nos permite visualizar a utilidade que lhe é conferida dentro dos sistemas educacionais respectivos. Por fim, chegamos a uma escala mais ampliada, onde analisamos, através de um enfoque comparativo, alguns temas da Geografia escolar que estão intimamente ligados com a sua funcionalidade. Para satisfazer esta seqüência apresentada, a tese está estruturada em três partes, cada uma contendo dois capítulos.

A primeira parte tem a função de uma apresentação geral, onde o primeiro capítulo serve de introdução ao tema, apresentando os principais aspectos que serão abordados, as contribuições teórico-metodológicas, os procedimentos utilizados, as fontes consultadas e a relevância do estudo. O segundo capítulo, por sua vez, foi estruturado em função de uma necessidade de compreensão do contexto socioespacial do surgimento e desenvolvimento do ensino de Geografia em

Cuba. Nesse sentido, achamos pertinente incluir uma apresentação de alguns aspectos gerais do país, que consideramos úteis para o encadeamento das idéias que serão desenvolvidas nas partes subseqüentes.

Na segunda parte da tese, que aborda especificamente os cenários institucionais da Geografia no Brasil e em Cuba, realizamos um estudo mais detalhado do processo de construção e afirmação da Geografia escolar e universitária, abordando seu surgimento, as principais influências, transformações e a configuração atual nos dois países em questão. O primeiro capítulo desta segunda parte (capítulo 3) apresenta o desenvolvimento da história do pensamento geográfico e os processos de institucionalização da disciplina nos dois países, sempre relacionando-os com os processos de formação territorial respectivos. Já no capítulo seguinte (capítulo 4), de caráter eminentemente descritivo, apresentamos um painel geral do lugar do ensino de Geografia no sistema educacional brasileiro e cubano, assim como destacamos os principais elementos que servem de suporte para o seu funcionamento. Antes, porém, consideramos necessário destacar, para ambos os países, os aspectos gerais da estruturação dos seus sistemas escolares nacionais.

Por fim, na terceira parte da tese, desenvolvemos, a partir do conjunto de informações e idéias apresentadas nos capítulos anteriores, uma análise comparativa do ensino de Geografia, através do tema da “construção da identidade nacional e a doutrinação patriótica” (capítulo 5) e do estudo de aspectos relacionados à organização do trabalho docente e à seleção de conteúdos de ensino (capítulo 6). Neste último capítulo, retomamos alguns temas que nos permitiram ampliar a abordagem comparativa, como a formação dos professores e os livros didáticos da disciplina, e incluímos uma análise sobre como cada país é apresentado, dentro do ensino da Geografia escolar, a partir da “visão do outro”.

Acreditamos, assim, que este estudo 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, o conjunto amplo de elementos que estruturam seu funcionamento. 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.

PARTE I

ELEMENTOS BÁSICOS PARA A COMPREENSÃO DO NOSSO OBJETO DE ESTUDO

Capítulo 1

O enquadramento da problemática

1.1 O interesse pelo tema

Meu interesse pelas questões relativas ao ensino de Geografia remonta à época em que estava cursando a graduação, quando optei por desenvolver a monografia de final de curso sob o tema "Reflexões Sobre o Ensino de Geografia". Vale ressaltar que nesses inícios dos anos de 1980, pelo menos no estado do Rio de Janeiro, não era comum, nos cursos de Geografia, serem desenvolvidas monografias sobre o ensino, sendo essa uma das primeiras a serem apresentadas no curso da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Depois de dez anos trabalhando como professor na rede de ensino privada e na rede de ensino pública estadual do Rio de Janeiro, ingressei no curso de mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), desenvolvendo outro estudo relacionado ao ensino da Geografia, dessa vez sob o título "Uma Abordagem Crítica no Ensino da Geografia: O Caso do CAp/UFRJ". A opção pelo mestrado em Educação, e não em Geografia, deu-se, em grande parte, pelo fato das questões relacionadas ao ensino de nossa disciplina estarem, ainda naquela época, pouco privilegiadas no estado, quando nenhum curso de pós-graduação apresentava em suas linhas de pesquisa o enfoque do ensino.

Após o término do mestrado, continuei desenvolvendo minhas atividades docentes na rede pública, no Ensino Fundamental e Médio, no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ) e como professor convidado pelo departamento daquela universidade para lecionar a disciplina de Prática de Ensino de Geografia. Antes disso, porém, já havia lecionado a mesma disciplina, em outras universidades públicas e privadas.

Seis anos depois da conclusão do mestrado, ingressei no curso de doutorado da Universidade de São Paulo (USP), mais uma vez com a intenção de aprofundar os estudos relacionados ao ensino da Geografia. Desta vez, como uma radicalização de minhas convicções sobre a importância do ensino de Geografia ser

debatido dentro dos cursos de Geografia, optei por escolher um curso de pós-graduação em Geografia que apresentasse explicitamente uma linha de pesquisa voltada para o ensino.

No momento em que estou redigindo a tese, encontro-me licenciado do CAP/UERJ e lecionando as disciplinas de Prática de Ensino de Geografia, Estágio Supervisionado de Geografia e Ensino de Geografia na PUC-Rio, o que me permite manter o contato constante com a escola e a sala de aula do Ensino Fundamental e Médio da rede pública e privada.

Creio que, pelo exposto acima, fica claro que o estudo que agora apresento, não se trata de um caso onde o pesquisador (teórico) está bastante distanciado do objeto sobre o qual se debruça (prático).

1.2 A origem do problema

Quando fui participar, no ano de 2002, da "3ra Convención Internacional de Educación Superior"¹, realizado em Havana, Cuba, tive a curiosidade de ir visitar algumas escolas e a Faculdade de Geografia da Universidade de Havana, conversar com seus professores, saber do trabalho desenvolvido, das características da disciplina, programas de curso, materiais utilizados, entre outras coisas. Nesta ocasião, pude constatar que, à primeira vista, a Geografia trabalhada em Cuba, tanto nas escolas como na universidade, apresenta um aspecto fortemente descritivo e voltado para a área da Geografia Física, particularidades que, em conjunto, configuram, resumidamente, o que chamamos atualmente de Geografia Tradicional.

Chamou-me a atenção, em contraponto com o caso brasileiro, o aparente paradoxo: um país socialista com uma Geografia tradicional e um país capitalista com uma Geografia crítica². Tentando decifrá-lo, considerei que poderia ter alguma relação com um aspecto desenvolvido em minha dissertação de mestrado, a saber:

Goodson (1990), um dos teóricos mais conceituados na área da História das Disciplinas Escolares, ao defender a tese de que existem padrões de explicação e

¹ Nessa ocasião, apresentei o trabalho "La Práctica de la Enseñanza de la Geografía: balance de una experiencia" (OLIVEIRA, Cesar Alvarez C., 2002), representando o Centro de Educação e Humanidades da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

² Entendida, neste caso, como uma Geografia mais reflexiva e 'não positivista' ou 'não tradicional'.

evolução das matérias acadêmicas, trabalha com uma categoria de análise denominada, por ele, como “caráter utilitário e pedagógico das disciplinas”, que poderá ser útil ao entendimento da situação atual do ensino da Geografia.

Para esse autor, muitas das disciplinas acadêmicas surgem como uma “evolução” das matérias escolares e sofrem, no percurso, uma transformação de uma tradição utilitária e pedagógica em direção a uma tradição acadêmica³. Segundo ele, quando uma matéria escolar consegue assegurar um lugar no horário da escola, sua presença é justificada por fatores como pertinência e utilidade, ou seja, a relevância para as necessidades e interesses dos aprendizes. Mas, conclui, uma ciência, ao adquirir o reconhecimento como matéria acadêmica, tende a romper com o caráter utilitário e pedagógico que a marcou em sua origem, assumindo, então, um caráter estreitamente vinculado aos interesses de manutenção do status adquirido e de seus recursos (GOODSON, 1990 p. 235-236). Sugerimos que nessa mudança de ‘caráter’ se encontra um dos focos responsáveis pelo distanciamento entre a universidade e a escola em ambos os países, ainda que com características diferenciadas.

Dois geógrafos brasileiros confirmam o exposto por Goodson: Milton Santos, escrevendo sobre a Nova Geografia⁴, afirma ser ela a representante da “exaltação da tendência positivista que sempre influenciou a Geografia, desde que esta foi criada como uma disciplina moderna, ambicionando um lugar na classificação das ciências” (SANTOS, 1980, p. 73).

Paulo Cesar Gomes, referindo-se aos autores relacionados à Geografia Quantitativa, ressalta a unanimidade quanto à necessidade de alinhamento metodológico com as demais disciplinas científicas para, assim, ser considerada como parte do grupo (GOMES, 1996, p. 259).

³ Ao defender a aplicação dos pressupostos desse modelo para explicar o processo histórico da criação de uma matéria escolar, Goodson (1990) recorre a um estudo de caso da Geografia no Reino Unido no qual conclui que esta disciplina confirma o modelo apresentado.

⁴ Na literatura sobre Geografia, é comum encontrarmos os termos ‘Nova Geografia’ como referência à Geografia Quantitativa e ‘Geografia Nova’ referida à Geografia Crítica. Para um estudo mais aprofundado sobre essas tendências, sugerimos a leitura dos livros de Milton Santos “Por uma Geografia Nova - da crítica da Geografia a uma Geografia crítica” (1980) e “Novos rumos da Geografia brasileira” (1982) publicados pela editora Hucitec; e do livro organizado por Ruy Moreira “Geografia: teoria e crítica - o saber posto em questão” (1982), publicado pela editora Vozes.

A partir desse momento de reconhecimento acadêmico, segundo Goodson, a academia é que seria a responsável por ditar o que deveria ser ensinado nas escolas de “primeiro e segundo graus”. Se o interesse da universidade concentra-se agora, como foi dito por ele, na conquista e na manutenção do status adquirido, o que será privilegiado por ela, pelo menos no caso da Geografia, que ainda vive uma época de relativa desvalorização, é a cientificidade do seu discurso acadêmico em detrimento da utilidade dos seus estudos para a correspondente matéria escolar.

Acreditamos que a tese apresentada acima pode esclarecer algumas nuances do processo de construção e afirmação da Geografia no Brasil e em Cuba, tanto no seu aspecto científico quanto disciplinar, permitindo-nos colocar algumas questões norteadoras para a reflexão: Quais são os pontos de divergência e de convergência entre esses processos históricos de construção e afirmação? Esses, por sua vez, lhe conferiram as mesmas características? A mesma importância? Não será, atualmente, o caráter utilitário da Geografia completamente diferente para os dois países? Como esses fatores se refletem em seus livros didáticos, na metodologia de ensino, nos programas oficiais da disciplina e na formação dos professores nos dois países?

A opção pela abordagem comparativa se deu pela certeza de que ela seria útil, não só na tentativa de dar sentido e respostas a estas perguntas, mas, também, enquanto análise de processos distintos que podem vir a iluminar alguns aspectos importantes que tenderiam a permanecer obscuros na medida em que fossem abordados em sua experiência específica.

1.3 A definição do objeto de estudo e seus recortes

A Geografia, não só como ciência, mas como disciplina nos diversos níveis do ensino institucionalizado, vem consolidando e ampliando sua importância ao longo de sua história. Esta afirmação comum parece inquestionável, mas devemos considerar que os motivos que a justificam parecem ter se renovado ao longo da história da ciência geográfica e da Geografia escolar e universitária.

Sabemos que os contextos econômico, social e político, de tempos e espaços históricos/culturais diferentes, influenciam não só as respectivas políticas

educacionais, como, também, os paradigmas dos distintos campos científicos, temática que é objeto de estudos da sociologia da ciência. Dessa forma, as orientações da seleção e da organização dos conteúdos cognitivos e culturais do ensino sempre estiveram fortemente influenciadas pelos pressupostos ideológicos e pelos interesses sociais dos grupos dominantes (YOUNG apud FORQUIN, 1993, p. 92).

Com o ensino da Geografia não foi diferente e, por isso, desde seu surgimento, apresenta características bastante definidas, em função do próprio contexto de seu surgimento como disciplina, com seus objetivos atrelados à afirmação da escola e à expansão da escolarização, que, por sua vez, atendiam aos interesses da consolidação dos Estados-nacionais europeus, ao longo do século XIX. A descrição exaustiva, a ênfase nos aspectos físicos, o discurso da neutralidade e a busca da verdade por meio da lógica técnica e/ou científica passaram a compor, durante um longo período, a tônica dominante do ensino da Geografia⁵, hoje conhecida pelo rótulo de Geografia Tradicional.

De uma forma geral, podemos afirmar que as primeiras mudanças substantivas no âmbito da ciência geográfica vieram ocorrer nas primeiras décadas da segunda metade do século XX, especificamente com o surgimento da Nova Geografia. Porém, elas não provocaram alterações de cunho significativo na estrutura curricular e na concepção de trabalho de sua versão para o ensino, particularmente no que corresponde, hoje, no Brasil, ao Ensino Fundamental e Médio. Isso veio a ocorrer, de fato, com o surgimento da chamada Geografia Crítica, a partir da década de 1970.

De início, a Geografia Crítica, ou melhor, a sua linha crítica que veio a se institucionalizar mais tarde, apresentava uma fundamentação ideológica e metodológica predominantemente marxista e trazia consigo um caráter essencialmente utilitário cujos objetivos principais seriam a luta contra as injustiças e

⁵ Em um dos capítulos de minha dissertação de mestrado, foi aprofundada a questão das relações entre o discurso geográfico e o contexto de cada época. Sobre a associação dessas relações à utilidade da disciplina, à sua função, aos seus aspectos mais valorizados e à relação entre a produção do conhecimento geográfico e os conhecimentos ensinados na escola, ver Oliveira (1997).

desigualdades sociais e a contribuição para a formação de cidadãos conscientes e participativos na sociedade.

A partir deste momento, houve uma significativa mudança no que se refere à organização e seleção dos conteúdos de ensino da Geografia, tanto na escola quanto na universidade. Mesmo que cometendo alguns equívocos, que podemos explicar, hoje, em função das especificidades do contexto da época, como por exemplo, a desvalorização dos estudos relacionados aos aspectos do ambiente natural, houve, de fato, uma grande mudança, apesar da limitação de seu alcance⁶.

Fragilizada por seu caráter pouco científico e pelas transformações políticas mundiais ocorridas no final da década de 1980 e início da de 1990, a Geografia Crítica perde força, na medida em que sua sustentação ideológica passa a ser atacada por todos os lados, chegando a ser considerada, por muitos geógrafos, como ultrapassada.

Atualmente, estamos assistindo a um renovado interesse pelo estudo da Geografia, o que vem reforçar a importância de nossa disciplina. Segundo Vesentini, isto pode ser explicado, principalmente, pela existência da globalização que estaria obrigando as pessoas a conhecer mais o mundo e, também, pelo fato de terem se tornado globais os problemas ecológicos e da dinâmica da natureza (VESENTINI, 1993, p. 218-219).

Cabe ressaltar, no entanto, que esta trajetória da Geografia mundial, que apresentamos de forma resumida, não corresponde, totalmente, à trajetória da Geografia cubana, que, como veremos, apresenta um outro tipo de desenvolvimento da disciplina, especialmente a partir da tomada do poder pelo governo revolucionário, em 1959. Por outro lado, para o caso brasileiro, podemos afirmar que, em grande medida e com alguns “atrasos”, ela pode servir de eixo para a caracterização geral da história da disciplina no país, o que aponta para uma importante diferenciação.

Colocamos como objetivos, então, tentar identificar, dentro das especificidades dos diferentes contextos políticos, econômicos e sociais, de cada um

⁶ Sobre a limitação do alcance da Geografia Crítica nas práticas de sala de aula, ver Vlach (1987).

dos países em foco, quando e por que se deu tal diferenciação e qual seria a missão atual, em cada país, da Geografia na universidade e do seu ensino nas escolas.

Assim, ampliamos o leque analítico-comparativo para as relações existentes, de um lado, entre o Estado e a Educação e, de outro, entre a universidade e a escola, envolvendo temas como a formação de professores, a produção de programas e livros didáticos, assim como de outros materiais didáticos, sempre centrando o foco no campo da Geografia.

De outro lado, o próprio recorte do nosso objeto de estudo, de caráter interdisciplinar, associado aos objetivos a que nos propomos, nos obriga a transitar por outras áreas do conhecimento que fogem ao âmbito específico da Geografia, contribuindo, assim, com seus suportes metodológicos.

1.4 A contribuição da Educação – A História das Disciplinas Escolares

Na área da Educação, dentro do campo da História da Educação, existe um subcampo, relativamente recente e com escassa produção até o momento, denominado "História das Disciplinas Escolares". Os estudos realizados nessa área tentam focar o caráter mais geral, muitas vezes partindo de estudos de casos específicos. Utilizaremos a contribuição dos teóricos da História das Disciplinas Escolares (CHERVEL, 1990; GOODSON, 1990, 1995; MOREIRA, 1995; MOREIRA E SILVA, 1994; SANTOS, 1990, 1994; SILVA, 1995; entre outros) para fazer o caminho inverso, ou seja, a partir da produção voltada para o geral iluminar a questão específica da disciplina de Geografia.

Conforme apresentamos em nossa dissertação de mestrado, a História das Disciplinas Escolares caracteriza-se por uma linha de estudos e pesquisas denominada por Ivor Goodson, um dos seus autores mais proeminentes, de “história social das matérias da escola” (GOODSON, 1995, p. 118). Em um sentido amplo, esta área tem como objetivo, segundo Santos (1990, p. 21)

[...] sobretudo, explicar as transformações ocorridas em uma disciplina ao longo do tempo. Desta forma, torna-se possível identificar os fatores mais diretamente ligados às mudanças de conteúdo e métodos de ensino, o que possibilita a articulação de propostas mais consistentes de alteração ou implementação de mudanças curriculares.

Do pensamento de Goodson, aproveitamos a tese de que existem padrões de explicação e evolução das matérias acadêmicas, da qual destacamos como categoria de análise a noção de “caráter utilitário e pedagógico” de uma disciplina que, em última instância, é o que justifica sua existência como tal.

Vale ressaltar que, na tentativa de compreendermos o processo de elaboração e execução de programas escolares de Geografia, a partir da identificação e análise dos principais elementos nele envolvidos, tivemos sempre em mente a orientação de Silva (1995, p. 8) de que apenas descrever a organização do conhecimento escolar no passado para se comparar com o que é hoje não é suficiente. Segundo esse autor,

[...] uma perspectiva que vê o conhecimento corporificado no currículo escolar como um artefato social e cultural não pode se deter na descrição estática do passado, mas deve tentar explicar como esse determinado artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que [o] moldou dessa forma.

A História das Disciplinas Escolares pode ser apresentada como derivada da “Nova Sociologia da Educação”, que, por sua vez, devido à ênfase colocada nos conteúdos de ensino, é identificada por alguns críticos como simplesmente “Sociologia do Currículo” (FORQUIN, 1993, p. 77). Em uma tentativa de melhor caracterizá-la, identificamos aspectos comuns com algumas abordagens críticas da Geografia, como, por exemplo, a pretensão de ruptura com “a atitude ingênua ou naturalmente ‘positivista’ em relação aos saberes e aos conteúdos da cultura escolar”; um valor eminentemente crítico e o referencial marxista como pano de fundo (FORQUIN, p. 78-84). Além disso, a Nova Sociologia da Educação, segundo Forquin (1993, p. 80)

[...] põe ênfase preferentemente sobre o caráter ‘subjetivamente construído’ da realidade social. Na verdade, tomamos como natural e evidente o mundo no qual nós vivemos, enquanto que ele não é senão um conjunto de significações intersubjetivamente produzidas, intersubjetivamente partilhadas pelos membros de uma mesma comunidade.

Definindo-se, portanto, o currículo como uma invenção social, “como as cidades ou os partidos políticos” (YOUNG apud MOREIRA, 1995, p. 213), cabe buscar compreender a trajetória histórica da Geografia como disciplina escolar, com o apoio das noções de ‘processo’ e ‘construção social’, para, a partir daí, entendermos melhor a situação atual desta disciplina.

Nessa perspectiva, a história da Geografia vem contribuir, para o nosso estudo, permitindo-nos descortinar as relações entre o discurso geográfico e o contexto de cada época, associando-as à utilidade da disciplina, à sua função, aos seus aspectos mais valorizados e à relação entre a produção do conhecimento geográfico e os conhecimentos ensinados na escola (OLIVEIRA, 1997, p. 7), o que nos permite, também, entender por que alguns desses conhecimentos são ensinados nas escolas em determinado momento e lugar, por que alguns permanecem e por que outros são alterados ou excluídos.

Mais do que isso, a sociologia das disciplinas escolares compreende as disciplinas como “comunidades epistemológicas internamente diferenciadas que tendem a divergir a respeito de conhecimento e metodologia apropriadas” (BALL apud MOREIRA, 1995, p. 36), visão que amplia a possibilidade de desvendar novas contribuições advindas dos conflitos internos da disciplina.

Nossa passagem pela história da Geografia, neste caso, tem o objetivo de situar as origens e o desenvolvimento das abordagens da disciplina, para que melhor possamos entender a realidade atual do trabalho dos professores na escola.

Seguindo as orientações dos teóricos da ‘História das Disciplinas Escolares’, seu entendimento requer a análise das relações entre ‘fatores internos’ e ‘fatores externos’. Os primeiros são os que “dizem respeito às próprias condições de trabalho na área” e os últimos os “diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que a determinam” (SANTOS, 1990, p. 21).

Para efeito didático, optamos por apresentar a análise dos fatores internos e externos separadamente, sempre tendo em mente a preocupação de se fazer a ponte entre as suas inevitáveis inter-relações.

Sendo assim, quando de nossa abordagem específica da história da Geografia como disciplina escolar, ao darmos ênfase à relação entre as mudanças

ocorridas na disciplina e as mudanças de caráter mais geral na formação social brasileira e cubana, sobressaem tanto os fatores internos como os externos. O mesmo ocorre quando, de outro lado, focalizamos os aspectos institucionais vinculados aos sistemas educacionais nacionais e à escola, nos dois países.

Acreditamos que a disciplina não pode se resumir a um simples método pedagógico. Ela é muito mais do que isso e, conforme nos lembra Chervel (1990), apesar da crítica ao conteudismo na escola, o conteúdo tem uma importância muito grande na constituição e no funcionamento de uma disciplina. Seguindo as orientações desse autor, trabalharemos com três elementos que consideramos fundamentais para uma explicação mais geral da dinâmica e dos problemas que envolvem a disciplina e que facilitam uma maior visão sobre suas características internas:

- 1) A **gênese** da disciplina, que possibilita identificar, dentro do contexto de seu surgimento, como a escola começou a agir para produzi-la e quais foram os objetivos (e conteúdos) que a justificaram e lhe deram suporte.
- 2) A sua **função**, que nos permite identificar a estrutura interna da disciplina e questionar as suas finalidades. Em outras palavras, ela nos ajuda a identificar para que serve a disciplina e em que medida ela está estruturada para atender às expectativas dos alunos, dos pais, dos poderes públicos e da sociedade em geral. Além de ela estar relacionada à sua configuração original (gênese), a função da disciplina nos permite compreender o sentido das mudanças curriculares.
- 3) O seu **funcionamento**, que torna visível diversos aspectos relacionados à produção do conhecimento escolar, à sua importância qualitativa (como a definição de objetivos e seleção de conteúdos) e quantitativa (presença na grade curricular), entre outros. Diferentemente da função, que aponta para as intenções, objetivos, finalidades, o funcionamento da disciplina está relacionado com a eficácia real e concreta, com os resultados do ensino. (CHERVEL, 1990, p. 184-188).

1.5 A contribuição teórico-metodológica da abordagem comparativa

A opção por utilizar a abordagem comparativa requer uma tomada de posição sobre o que se entende por comparação. Segundo Pronko (2003), existe, hoje em

dia, um consenso de que comparar remete, para além do reconhecimento de semelhanças e diferenças entre as partes, à compreensão das relações entre elas e de cada caso em sua especificidade. Desse modo, a comparação permite, além do conhecimento do outro, o conhecimento de si mesmo, na medida em que novas questões são colocadas e novas perspectivas são apresentadas. Ainda segundo Pronko (2003, p. 12):

Entendemos que a fertilidade da comparação consiste na possibilidade de formular questões que a alta identificação com o ethos nacional/regional/local de um dado objeto, considerado no seu próprio contexto, não nos permite colocar. Deste modo, a comparação nos induz a perguntar pelos lugares opacos, as relações escuras, cujo brilho somos incapazes de descobrir a partir de uma visão viciada em opacidade.

Neste sentido, algumas discussões podem tomar uma feição inesperada, se abordada à luz da comparação. É o caso, por exemplo, de um assunto bastante polêmico para o caso brasileiro, no centro das preocupações de governantes e profissionais da educação desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que é a criação e definição, por lei, dos Institutos Superiores de Educação como “unidades acadêmicas específicas”, o que aponta no sentido da separação dos cursos de licenciatura e de bacharelado.

Analisando esta questão a partir da ótica brasileira, e para o caso da Geografia, existem posições divergentes, e que se amparam em argumentos completamente opostos, parecendo ser maior, dentro da comunidade geográfica (aqui incluindo geógrafos e professores de Geografia), o posicionamento contrário à separação dos cursos de bacharelado e licenciatura. Aparentemente, dentro de nossa ótica nacional, essa separação traria, para o caso da Geografia, sérios problemas. De um lado, os cursos de formação de professores poderiam sofrer uma banalização, devido à provável separação entre o ensino e a pesquisa. Por outro lado, já que grande parte daqueles que procuram o curso universitário de Geografia se dirige para o magistério, isto poderia significar um grande esvaziamento, ou mesmo o fim, de vários cursos voltados para o bacharelado.

Mas, segundo Schriewer (1996, p. 31), “o estudo comparado tem desenterrado uma impressionante gama de variação internacional, relativa às pautas de resolução de problemas e às estratégias que se têm aplicado em distintos cenários históricos e culturais”. Em outras palavras, a pesquisa comparativa nos permite reconhecer, na diversidade, respostas não maniqueístas que apresentem soluções não uniformizadas.

Neste sentido, segundo Pronko (2003, p. 13), "a riqueza da comparação está mais no processo que no produto, está nas perguntas que nos permite colocar e nas relações que nos permite enxergar, antes que na enumeração tediosa de semelhanças e diferenças." Por isso, a abordagem comparativa traz uma potencialidade explicativa que permite ampliar o escopo analítico proposto para esta pesquisa.

1.6 A contribuição dos estudos comparados sobre o tema

Em texto onde apresenta suas conclusões sobre o 8º Encontro de Geógrafos da América Latina, realizado em Santiago do Chile, em março de 2001, Mendoza Vargas (2001) aponta para a necessidade de se ampliar, para os próximos encontros, os estudos de caráter comparativo baseados em aproximações empíricas, históricas, territoriais, culturais e ideológicas. Essa orientação é por ele justificada através da constatação de que os trabalhos apresentados nesses eventos, até então, eram muito pontuais e isolados e não consideravam as possíveis relações e enlaces com outras regiões ou países.

De fato, a partir do levantamento bibliográfico realizado, pudemos constatar que são muito raros os trabalhos, em nossa área, sob o enfoque comparativo. Mais do que isso, não conseguimos identificar nenhum trabalho que abordasse, dentro de uma perspectiva comparada, o tema do ensino de Geografia no Brasil e em Cuba, o que nos permite destacar o caráter inédito do estudo que agora apresentamos.

Porém, encontramos outros estudos comparados, referentes ao ensino de nossa disciplina, que envolvem outros países relacionando-os com o Brasil ou com Cuba, como é o caso de “Geografía y geógrafos en Bolivia y Cuba: ensayo de sociología histórica comparativa” (DORY y DOUZANT-ROSENFELD, 1995). Nesse

trabalho, os autores abordam, de forma muito interessante, a consolidação da Geografia como ciência e como disciplina nos dois países selecionados, priorizando a análise sobre os campos acadêmico, científico e escolar.

Do trabalho de Daniel Dory e Denise Douzant-Rosenfeld aproveitamos, além de sugestões bibliográficas e algumas informações sobre a configuração da Geografia em Cuba, parte da proposta metodológica utilizada, que, resumidamente, está fundamentada em três aspectos essenciais:

- 1- Os graus e condições de **institucionalização**, esta definida como o processo que permite a certas formas do saber geográfico, seus produtores e reprodutores adquirirem não só uma visibilidade e uma identidade, como também os meios que garantem certa continuidade.
- 2- O nível de **especialização** alcançado pelos diferentes produtores e reprodutores do saber geográfico.
- 3- A **autonomia**⁷ adquirida pela Geografia (de um lado no campo acadêmico – como processo de constituição disciplinar – e, de outro, na relação com os campos sociais – cultural, escolar, político etc.)

Outro estudo comparado, sobre o ensino de Geografia, nos é apresentado pelo professor mexicano Javier Castañeda Rincón, que escreveu um trabalho sob o título “La Enseñanza de la Geografía en México y Brasil: un análisis comparativo” (CASTAÑEDA RINCÓN, 2005), apresentado no X Encontro de Geógrafos da América Latina (EGAL), realizado na Universidade de São Paulo em março de 2005.

Nesse caso, a opção foi desenvolver uma análise histórico-comparativa abordando questões relacionadas aos processos de institucionalização escolar da Geografia nos dois países, desde seu surgimento. De forma resumida, o trabalho apresenta uma parte referente ao estudo da história do desenvolvimento da Geografia no México e outra referente ao Brasil para, a partir daí, relacionar as semelhanças (que são muitas) e as diferenças.

⁷ Os autores nos alertam para o fato de que, apesar da autonomia estar ligada à institucionalização e à especialização, ela é, entretanto, específica, já que se refere diretamente às relações existentes entre os geógrafos e suas produções intelectuais com os campos social, cultural, político, escolar, econômico etc. (DORY y DOUZANT-ROSENFELD, 1995, p. 70).

Mais tarde, em 2006, o trabalho foi publicado, sem modificações, como um capítulo do livro “La enseñanza de la geografía en México – Una visión histórica: 1821-2005”, do mesmo autor. O objetivo do livro, explicitado pelo autor, é o de apontar algumas respostas às seguintes perguntas: “como tem evoluído o conhecimento geográfico escolarizado e qual tem sido sua função social?” (CASTAÑEDA RINCÓN, 2006, p. 186). Nesse sentido, a metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo da história do pensamento geográfico no México nos foi mais útil do que a própria comparação com o caso brasileiro.

Outro trabalho que aponta para a questão comparativa do ensino da Geografia, embora não seja de uma forma explícita, é o livro organizado por José William Vesentini “O ensino de geografia no século XXI”. O livro apresenta-se como uma antologia de textos que traça um panorama do ensino de nossa disciplina em seis países: Brasil, Portugal, Espanha, França, Estados Unidos e México, com o objetivo de estimular a reflexão sobre o *porquê* e o *para que* se deve ensinar Geografia nos dias de hoje (VESENTINI, 2004).

Uma leitura atenta dos textos contidos nesse livro leva, inevitavelmente, a uma reflexão de cunho comparativo, com grande proveito para a compreensão das especificidades locais.

Em uma perspectiva não diretamente relacionada ao ensino da Geografia, mas sim de caráter mais geral no campo da Educação, Helena Costa Lopes de Freitas, publicou alguns trabalhos de cunho comparativo entre o Brasil e Cuba. A preocupação dessa autora está centrada no tema da formação de professores para a escola básica brasileira e cubana e nos forneceu importantes contribuições no que diz respeito à estrutura e ao funcionamento do sistema de ensino cubano.

Nesse sentido, dentre os trabalhos dessa autora, os que mais contribuíram foram “A relação Escola-Trabalho no processo de formação de professores. Análise da experiência cubana e as contribuições para o Brasil” (FREITAS, 1997) e “Formação de Professores na Escola Cubana: O Processo nas Séries Iniciais” (FREITAS, 1998).

Outro livro, de caráter ainda mais geral, contribuiu para, além de algumas informações e sugestões bibliográficas, ampliar as possibilidades comparativas.

Trata-se do livro "Brasil e Cuba: Modos de ver, maneiras de sentir - Uma leitura comparada de obras sobre Cuba publicadas no Brasil", de Edmilson Caminha.

O objetivo desse livro é apresentar os aspectos da sociedade cubana que são mais frequentemente retratados em livros publicados por autores brasileiros. A idéia do autor é poder, ao final do trabalho, “ter uma visão panorâmica das convergências e divergências de juízos e de opiniões – em termos objetivos (*modos de ver*), mas, também, quando prevalecesse a subjetividade (*maneiras de sentir*). (CAMINHA, 2006, p. 9)⁸.

Ainda no que diz respeito aos estudos comparados, destacamos a contribuição da publicação “Estudios Comparados en Educación en América Latina”, organizado por Maria A. Ciavatta Franco. O livro, que aponta para a necessidade de se pensar o intercâmbio acadêmico e a integração latino-americana e caribenha a partir de uma visão centrada em nossos problemas e interesses, forneceu subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento do estudo comparado e encaminhamentos sobre questões relacionadas à “educação socialista” (CIAVATTA FRANCO, 1992).

Por fim, cabe uma menção à contribuição do grupo “Sembrar” - criado por alunos e ex-alunos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) em 1996, e extinto em 1998 -, através do “Núcleo de Estudos de Educação Comparada na América Latina e Caribe”. Como desdobramento do trabalho desse grupo, foi lançado, no ano de 2002, o livro “Imagens de Cuba – a esperança na esquina do mundo” (FERREIRA SANTOS, 2002), onde foram apresentados trabalhos sobre diversas temáticas como, por exemplo, as referentes à educação e ao sistema educacional cubano, ao sentido de Cuba para a América Latina e à construção de identidades na América Latina e em Cuba.

⁸ O livro em questão, também se encontra em formato digital, no sítio da FLACSO/Brasil: www.flacso.org.br.

1.7 Sobre o trabalho de campo e as fontes

Para o desenvolvimento do nosso estudo, recorreremos ao trabalho com fontes documentais e bibliográficas⁹ que nos permitiram, de um lado, reconstruir o processo de institucionalização da Geografia em ambos os países e, de outro, apresentar um retrato atual do funcionamento da disciplina no Brasil e em Cuba.

Em função da escassez de fontes documentais e de informações, no Brasil, referentes ao ensino de Geografia em Cuba, optamos por realizar um trabalho de campo para coleta de material, o que foi feito durante todo o mês de fevereiro de 2005, onde desenvolvemos as seguintes atividades:

a) Visitas às seguintes instituições de ensino:

- Faculdade de Geografia da Universidade de Havana.
- Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Instituto Superior Pedagógico Rubén Martínez Villena.
- Televisão Educativa de Cuba.
- Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO/Cuba.
- Escolas do nível Secundário Básico (correspondente, aproximadamente, ao segundo segmento do Ensino Fundamental brasileiro).

b) Pesquisas junto às seguintes bibliotecas:

- Biblioteca da Faculdade de Geografia da Universidade de Havana.
- Biblioteca da Casa das Américas.
- Biblioteca do Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Biblioteca do Instituto Superior Pedagógico Rubén Martínez Villena.
- Biblioteca da FLACSO/Cuba – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais.
- Biblioteca do Ministério da Educação de Cuba.

c) Entrevistas com professores das seguintes instituições de ensino:

- Faculdade de Geografia da Universidade de Havana.
- Instituto Superior Pedagógico Rúben Martins Villena.
- Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Televisão Educativa de Cuba.
- Escolas do nível Secundário Básico.

⁹ Pela grande quantidade de referências bibliográficas em espanhol que utilizamos durante o desenvolvimento da tese, todas as citações, nessa língua, foram por nós traduzidas.

d) Levantamento bibliográfico:

Destacam-se, aqui, dentre outros, os livros que abordam a história geral de Cuba, a história do pensamento geográfico em Cuba, o Sistema Educacional cubano e a didática específica da disciplina, assim como os textos que abordam a história do ensino da Geografia no país.

e) Coleta de material didático:

Dentre estes, estão todos os livros didáticos de todas as séries onde há a disciplina de Geografia no sistema escolar cubano.

f) Coleta de Programas e Planos de Estudo:

Esse material compõe os programas e planos de estudo da disciplina de Geografia para todos os níveis de ensino de Cuba (Secundário Básico, Pré-Universitário, Formação de Professores nos Institutos Superiores Pedagógicos e Formação de Geógrafos na Faculdade de Geografia da Universidade de Havana).

Como desdobramento deste mês de trabalho de pesquisa de campo em Cuba, foi possível estabelecer importantes contatos com professores de Geografia cubanos, com os quais mantenho intensa e constante comunicação e troca de materiais. Dentre estes, apenas para citar os que mais contribuíram para esta tese, estão os professores Pedro Hernández Herrera¹⁰ e Pedro Recio Molina¹¹, co-autores dos livros didáticos e dos programas da disciplina para o país, e Rosario Chapé¹², professora que participa da elaboração e apresentação das tele-classes de Geografia na Televisão Educativa de Cuba.

Finalmente, cabe destacar que para a realização do trabalho de campo desenvolvido em Cuba – pesquisa, levantamento bibliográfico, entrevistas e coleta

¹⁰ O professor Pedro Hernández Herrera defendeu sua tese de doutorado em dezembro de 2005 e me solicitou, institucionalmente, um parecer sobre a referida tese, sob o título “O ensino da Geografia de Cuba: um estudo histórico crítico desde 1959 até o ano 2000” (HERNÁNDEZ HERRERA, 2005). Além do prazer de poder escrever tal parecer, a tese foi de grande valia para o enriquecimento desta pesquisa.

¹¹ O professor Pedro Recio Molina defendeu sua tese de doutorado em abril de 2005 e me escolheu como um dos especialistas para responder às questões que elaborou como parte de sua pesquisa, especificamente sobre a avaliação da proposta defendida, por ele, de uma estratégia didática para renovar o trabalho com o mapa no processo de ensino-aprendizagem da Geografia escolar.

¹² Como fruto da troca de correspondência com a professora Rosario Chapé, tive a oportunidade de contribuir com sugestões teóricas e com materiais didáticos (imagens e mapas) para um curso de nivelamento de Geografia Geral, que foi ministrado pela televisão, através do Canal Educativo de Cuba, no ano de 2005, especialmente na aula referente à Geografia do Brasil.

de materiais -, não contamos com nenhum tipo de financiamento ou ajuda de custo, sendo todas as despesas arcadas, com muita dificuldade, por conta própria.

É importante destacar, também, as dificuldades encontradas para se obter boa parte do material acima citado, pelo fato de que, por se tratar de um país de economia socialista, os livros e materiais direcionados para o ensino não são encontrados à venda, mas sim distribuídos pelos órgãos vinculados ao Ministério da Educação (para o caso das escolas e Institutos Superiores Pedagógicos) e ao Ministério da Educação Superior (para o caso da Faculdade de Geografia).

O resultado final do trabalho de campo realizado em Cuba superou as expectativas iniciais, na medida em que se conseguiu uma quantidade/qualidade de material de extrema importância para o desenvolvimento da pesquisa proposta, matéria-prima que compõe grande parte do estudo que desenvolvemos e que agora apresentamos.

CAPÍTULO 2

O contexto socioespacial de Cuba

"[...] e de todas as heranças que o colonialismo, o imperialismo e o capitalismo nos deixaram, a pior de todas, a pior de todas, foi a ignorância".
(CASTRO RUZ, Fidel: 1966).

Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar os contextos socioespaciais dos diferentes momentos de surgimento, consolidação e desenvolvimento, até os dias atuais, do ensino de Geografia em Cuba, país que servirá de base para o nosso estudo comparado.

Este tipo de apresentação torna-se necessário, por considerarmos que muitos aspectos relacionados à Cuba e à própria Geografia cubana não são suficientemente difundidos no Brasil, mesmo entre geógrafos e professores de Geografia.

Para tanto, torna-se necessária uma contextualização socioespacial dos vários momentos históricos que possibilitaram a conformação do que é hoje o Estado-nação cubano para que, assim, possamos compreender melhor o lugar de Cuba no mundo atual e a configuração da Geografia como disciplina escolar nesse país.

Além disso, justificamos essa apresentação pelo fato de ser bastante comum, tanto no Brasil como em outros países, que as informações sobre Cuba cheguem carregadas de estereótipos¹³ e julgamentos advindos das diversas maneiras de se compreender o próprio mundo e, conseqüentemente, o país.

¹³ Alguns exemplos desses estereótipos, tanto para o caso cubano quanto para o caso brasileiro, podem ser visualizados no último capítulo desta tese, na seção sob o título "A Visão do Outro".

A realidade nos mostra que as informações e notícias sobre Cuba, que chegam até nós, se caracterizam por enormes contradições, o que leva a aumentar nossa necessidade de expor, mais do que uma apresentação, uma interpretação particular sobre o país, sua história, sua população e alguns aspectos do seu modo de vida.

Essa necessidade se torna ainda mais ampla, na medida em que envolve questões problemáticas que exigem um posicionamento, como, por exemplo, se a oposição capitalismo versus socialismo é uma discussão antiga e ultrapassada, como defendem alguns, típica da época da Guerra Fria, ou se ainda é válida como possibilidade de construção de outro tipo de organização social.

Cuba, apesar de estar atravessando um momento de profundas transformações, no sentido de incorporar aspectos típicos de uma economia de mercado, principalmente a partir da grande abertura para o turismo internacional, ainda se apresenta como uma economia socialista ou centralmente planejada. Contudo, para alguns especialistas, as conseqüências da abertura da economia cubana para o exterior, para o mercado capitalista, comprometem a sua definição como economia socialista.

Sem pretender tomar a posição de ataque ou defesa do capitalismo ou do socialismo, o que implicaria obviamente em atacar ou defender Cuba, a análise que faremos visa apresentar, em linhas gerais, o processo de formação territorial do país e os principais aspectos relacionados à sua localização, à divisão político-administrativa, ao sistema político, entre outros. Nesse sentido, nossa preocupação principal, neste capítulo, é fornecer uma base sólida de conhecimentos e conteúdos que possam ser úteis à reflexão sobre a experiência cubana e à compreensão do papel do ensino de Geografia no país.

Nesse sentido, iremos abordar, especificamente, a questão da “valorização do espaço”¹⁴ e da “formação territorial” de Cuba, a partir de uma periodização comumente utilizada por historiadores cubanos (LE RIVEREND, 1999; CANTÓN NAVARRO, 2003; entre outros) e por diversos autores que se debruçaram sobre o

¹⁴ No sentido proposto por Antonio Carlos Robert Moraes, ou seja, o de “captar o movimento interno da valorização do espaço [...] e apreender os condicionamentos do resultado de tal processo em diferentes momentos” (MORAES, 2000 a, p. 36).

estudo do país (SARTRE, 1960; SADER, 2001; MORAIS, 2001; entre outros) e que, de uma maneira geral, é aceita na história das idéias educativas em Cuba. Esta proposta de periodização nos pareceu adequada para os objetivos aos quais nos propomos, ou seja, uma apresentação com caráter de síntese e, ao mesmo tempo, com efeito didático. Os períodos sobre os quais trabalharemos são: a) o período da ocupação colonial espanhola, b) o período da dominação imperialista norte-americana e c) o período pós Revolução de 1959, também denominados, respectivamente, por: Colônia, Neocolônia e Revolução (HERNÁNDEZ HERRERA, 2005)¹⁵.

Porém, neste capítulo, ao contrário dos capítulos que se seguem, não será feita uma apresentação similar para o caso brasileiro, pois acreditamos que os argumentos que utilizamos para defender a apresentação do contexto cubano não se justificam para o caso brasileiro.

Com o intuito de atingir os objetivos propostos, ou seja, o de fazer uma apresentação sucinta do contexto socioespacial cubano, mas que dê conta dos principais aspectos úteis a uma melhor compreensão da tese, consideramos pertinente incluir, ao longo do texto, algumas informações relacionadas aos aspectos físicos da Geografia cubana, principalmente aqueles relacionados à sua localização.

Por fim, para não ficarmos na questão abstrata, achamos pertinente incluir, ainda nesta introdução, um mapa que será útil para a localização de províncias¹⁶, cidades e outras referências que serão feitas durante este capítulo e os demais. Além disso, o mapa nos dá uma ampla visão da posição geográfica de Cuba em relação aos países mais próximos.

¹⁵ Segundo esse autor, estas etapas são “entendidas como diferentes **épocas históricas**, termo que se assume para denominar ao conjunto de contradições e de tendências que se apresentam, ao mesmo tempo, como linhas de forças que expressam claramente as contradições classistas mais significativas em cada época, mas, dentro dela, é necessário diferenciar aquela que em cada momento representa a linha do progresso social mais significativo” (HERNÁNDEZ HERRERA, 2005, p. 11).

¹⁶ Atualmente, Cuba conta com quatorze províncias, divididas em 169 municípios. Um desses municípios é o da Ilha da Juventude que, por seu caráter de Município Especial, mantém vínculo direto com o governo central, funcionando, na prática, como mais uma província.

Mapa 1 – Divisão político-administrativa de Cuba



Fonte: Elaborado por Ricardo Aguiar, com base nos mapas do livro “Cuba em perspectiva” (PORTELA e OLIVEIRA, 2006) e <<http://www.hicuba.com/mapas.htm>>.

Tabela 1 – Províncias de Cuba e suas capitais

Províncias	Capitais
Pinar del Río	Pinar del Río
La Habana	Ciudad de La Habana
Ciudad de La Habana	Ciudad de La Habana
Matanzas	Matanzas
Villa Clara	Santa Clara
Cienfuegos	Cienfuegos
Sancti Spíritus	Sancti Spíritus
Ciego de Ávila	Ciego de Ávila
Camagüey	Camagüey
Las Tunas	Las Tunas
Holguín	Holguín
Granma	Bayamo
Santiago de Cuba	Santiago de Cuba
Guantánamo	Baracoa
Município Especial	
Isla de la Juventud	Nueva Gerona

Fonte: Elaboração própria.

2.1 O território cubano: história e geografia da instalação colonial espanhola

Segundo o historiador cubano Julio Le Riverend (1999), talvez existissem cerca de cem mil índios em Cuba, quando da chegada dos conquistadores espanhóis. Esses se dividiam em vários grupos étnicos, principalmente pelos agricultores taínos e ciboneyes. Ainda segundo esse autor, os indígenas cubanos estavam divididos, através do território da ilha, em três grupos:

Os Taínos, que se encontravam localizados na metade oriental da ilha, eram os mais avançados e já dominavam técnicas de cultivo de algumas plantas como a mandioca, o tabaco e o algodão, além da fabricação de utensílios de barro.

Os Subtaínos, que se encontravam em todo o território da ilha, viviam da caça e da pesca e viviam em aldeias nas margens dos rios e nas faixas litorâneas. Mais rústicos que os primeiros, possivelmente fabricavam utensílios de barro e, talvez, começavam a praticar a agricultura.

Os Guanahatabeyes, o povo mais antigo e atrasado, habitavam a região ocidental da ilha e, mais especificamente, viviam nas cavernas da região de Pinar del Rio¹⁷.

Nenhum desses povos tinha atingido a “Idade dos Metais”, o que implicava em uma capacidade técnica (e bélica) bastante limitada. Visto isso, fica claro que nenhum desses povos poderia oferecer uma forte resistência aos conquistadores espanhóis.

Os espanhóis, “comandados pela expedição de Cristóvão Colombo, desembarcaram em território cubano, pela primeira vez, em um lugar da costa nordeste da ilha, em 27 de outubro de 1492” (LE RIVEREND, 1999, p. 3)¹⁸. Segundo esse autor, os primeiros índios que viram os barcos espanhóis chegando, fugiram da costa para terras interioranas¹⁹.

¹⁷ Atualmente, em função de recentes achados arqueológicos, vários estudos estão sendo realizados em Cuba, para melhor compreender as civilizações pré-colombianas na ilha, esses apontando para sua existência, como a do grupo Ciboney, datada entre 1 d.C. a 2.000, ou até mesmo a 4.000 a.C. (LE RIVEREND, 1999, p. 8-9).

¹⁸ A princípio, não sabiam se era uma área continental ou uma ilha, fato que só foi confirmado em 1508.

¹⁹ Cristóvão Colombo teria enviado dois de seus acompanhantes para fazer o reconhecimento da área próxima ao desembarque e esses voltaram descrevendo como era uma aldeia indígena que haviam visitado e, na qual, não encontraram ninguém: “como se os seus habitantes tivessem suspeitado das intenções daquela gente estranha” (Ibid., 1999, p. 4).

No entanto, sua efetiva ocupação e povoamento só se deram, e de forma rápida, alguns anos depois²⁰, pois em outras ilhas também descobertas, como a ilha de Hispaniola (hoje República Dominicana e Haiti) e a atual Porto Rico, os espanhóis encontraram muito ouro. Como em Cuba (então chamada de ilha Fernandina) o ouro era escasso, sua extração e esgotamento foram rápidos, resultando em um, também rápido, aniquilamento da população indígena local²¹.

Conforme nos lembra o historiador Weimberg (1984, p. 42), a chegada dos europeus ao “Novo Mundo” se constituiu em um verdadeiro cataclisma para as populações indígenas. Segundo esse autor, isto se deu por vários motivos como, por exemplo,

[...] os deslocamentos populacionais – devido aos conflitos gerados pela disputa/conquista territorial -, a conseqüente desarticulação das unidades produtivas originais, as epidemias disseminadas pelo colonizador, a introdução do trabalho forçado (com a inerente mudança de hábitos, como a dieta alimentar, para citar apenas uma), entre outros.

Para o caso cubano, devido ao seu caráter insular e à própria extensão territorial²², relativamente pequena²³, o aniquilamento da população indígena foi bastante rápido, ainda mais se comparado com outras áreas coloniais continentais onde os índios tinham maiores possibilidades de deslocamento para a fuga. Esse rápido extermínio da população autóctone explica a reduzida influência cultural dessas etnias sobre a Cuba atual.

²⁰ Segundo Moraes (2000 b), Cuba começou a ser povoada em 1510 e em menos de dez anos já estava ocupada. Esta ocupação se deu na costa meridional, em função da exploração da lavra de ouro, e, em 1515, Santiago (que viria a ser sua primeira capital) foi fundada.

²¹ Ainda segundo Moraes, “O ciclo do ouro nas Antilhas, que vai da descoberta até cerca de 1525, acarreta, onde se verifica, a total destruição da população ilhéu.” (MORAES, 2000 b, p. 188).

²² Localizado na parte insular da América Central, também conhecida como Antilhas, o arquipélago cubano é formado por mais de 1600 ilhas e ilhotas, sendo a ilha de Cuba a maior, com aproximadamente 105 mil km² de extensão. O arquipélago encontra-se na entrada do Golfo do México, estando, assim, muito próximo de dois países da América do Norte: os Estados Unidos (aproximadamente 180 km ao norte) e o México (aproximadamente 210 km a sudoeste). Ele está próximo, também, de outros países do Caribe, como a Jamaica (aproximadamente 140 km ao sul) e o Haiti (a menos de 80 km de distância a sudeste) (Ver mapa 1).

²³ Em termos comparativos com o Brasil, a ilha de Cuba é um pouco maior do que o estado de Pernambuco.

Seguindo a seqüência do capítulo “La Colonia – modelo hispánico”, do autor citado acima, cabe ressaltar que a economia pré-hispânica, principalmente baseada no consumo, com pouco excedente para utilização local ou regional, foi substituída por uma economia de exploração que visava a produção de excedentes em larga escala, destinada a suprir as necessidades do colonizador e, principalmente, para abastecer o mercado da metrópole.

Conforme assinalado anteriormente, o interesse dos espanhóis em Cuba, de início, era o ouro, que não era muito abundante na ilha, o que levou, a partir do seu esgotamento, ao desenvolvimento de uma “economia de abastecimento voltada para a demanda do próprio movimento conquistador” (MORAES, 2000 b, p. 188-189). Para cumprir essa função, os conquistadores espanhóis fundaram algumas vilas em diversos pontos da costa, com o objetivo de abastecer o comércio com a Espanha²⁴ e servir de apoio para a “marcha colonizadora” (idem), ocupando as terras, em um movimento progressivo da costa para o interior, através da instalação de grandes fazendas²⁵.

Dessa forma, em função das ambições de expansão colonial dos espanhóis sobre o continente americano, a ocupação do território cubano passa a ser estruturada com base no papel de abastecedor para essa “marcha colonizadora”. Sendo assim, essa função de Cuba, como abastecedora, transforma esse território colonial em foco de difusão da conquista, onde o elemento dominante da economia cubana passa a ser a sua excepcional posição estratégica²⁶ (MORAES, 2000 b, p. 189), o que pode ser melhor compreendido pela observação do mapa 2.

A principal atividade desenvolvida pelos espanhóis em Cuba, durante todo o século XVI, passou a ser, então, a pecuária, com a utilização crescente de mão-de-obra escrava de negros trazidos da África²⁷. Outras atividades também se

²⁴ Segundo Le Riverend, “os conquistadores espanhóis fundaram sete vilas, hoje, todas são cidades importantes” (LE RIVEREND, 1999, p. 8).

²⁵ Moraes (2000 b, p. 189) afirma, baseado em trabalho de S. Morales, que a organização das estâncias se deu num ritmo em que, “em teoria, no fim do século XVI, em Cuba já não havia terra livre disponível”.

²⁶ Vale lembrar, ainda, que a origem do nome ‘cubanacán’ vem de ‘lugar central’.

²⁷ Vale ressaltar, aqui, o caráter precoce da utilização de mão-de-obra escrava africana em Cuba, que teve início em 1510 e se intensificou em meados do século (MORAES, 2000 b, p. 189).

desenvolviam na ilha, como a plantação de tabaco²⁸, da mandioca²⁹, da, ainda incipiente, cana-de-açúcar³⁰, a construção naval, que se iniciava, e a construção civil³¹, além, ainda, da fraca produção das minas de ouro. Mas, conforme assinalamos, os colonizadores estavam priorizando outras áreas descobertas, que apresentavam mais vantagens às suas ambições exploratórias, fato que não justificava o uso intensivo da mão-de-obra escrava africana.

Dessa forma, podemos afirmar que a economia colonial cubana entrou em decadência, “vindo a se recuperar a partir do final do século XVI e início do XVII, com a intensificação da produção de tabaco, como o segundo elemento da economia cubana, ao lado da pecuária” (HALPERIN DONGHI, 1970, p. 24-25). Durante todo o século XVII, e boa parte do XVIII, esses produtos se mantêm como os principais sustentadores da economia colonial de exploração, o que só será mudado no último terço do século XVIII, quando o monopólio espanhol de compra³² impõe um limite à sua expansão, em função da conjuntura internacional favorável à produção do açúcar³³ (Idem, p. 25).

Mesmo não considerando necessário, para efeito do nosso foco de estudo, um maior aprofundamento sobre as questões que concernem às relações políticas e econômicas internacionais da época³⁴, não podemos deixar de mencionar um fato importante, na medida em que repercutiu em transformações internas em Cuba. Estamos nos referindo à tomada da cidade de Havana pelos ingleses, em 1762. Mesmo que o governo inglês tenha devolvido o território conquistado um ano depois,

²⁸ É importante lembrar que o tabaco, já cultivado e consumido pela população indígena, não era conhecido pelos europeus e que, em função de sua grande aceitação na Europa, se desenvolveu o seu comércio em grande escala. (LE RIVEREND, 1999, p. 14).

²⁹ A mandioca teve, no passado, grande importância na alimentação dos navegadores e é, ainda hoje, assim como o tabaco, muito importante para a economia cubana.

³⁰ A partir do século XVII, a plantação da cana-de-açúcar se intensifica e passa a ter um papel maior na economia cubana.

³¹ Essa teve forte impulso em função, principalmente, da necessidade de construção de fortalezas, igrejas, residências e infra-estrutura de produção e exportação.

³² Segundo Le Riverend (1999, p. 25), “o governo da Espanha, já no início do século XVII, pretendeu controlar, mediante um monopólio comercial, todo o tabaco produzido em Cuba”.

³³ É importante destacar, aqui, o caráter precário das instalações e o arcaísmo tecnológico, em relação às outras áreas produtoras da época, das máquinas utilizadas nos engenhos (trapiches). Segundo Halperin Donghi (1970, p. 25), “a expansão açucareira [...] se produz em meio de uma crônica escassez de capital, em unidades produtivas pequenas, que trabalhavam com um número de escravos relativamente pequeno”.

³⁴ Para um maior aprofundamento do tema, ver Moraes (2000 b), já citado, e, em uma perspectiva das relações políticas internacionais, Pino Santos (2004).

em função de acordos de trocas com outros territórios sob o poder do governo espanhol, a partir desse momento, a Espanha passou a investir mais em Cuba para, assim, garantir a soberania desse território estratégico e ampliar seus lucros a favor da metrópole.

Com o intuito de aumentar a produção e o comércio, ou, nas palavras de Le Riverend, “para explorar mais as riquezas de Cuba” (LE RIVEREND, 1999, p. 35), era necessário rever algumas leis que limitavam o comércio. Dessa forma, em 1765, foi autorizado o comércio de Havana com outros portos espanhóis e, em 1778, começou a se permitir o comércio com barcos estrangeiros. Daquela época, logo após a independência dos Estados Unidos da América, datam as primeiras relações comerciais entre esse país e Cuba.

Promoveu-se, também naquela época, um investimento na modernização dos antigos engenhos e na construção de outros, assim como reforçou-se, para se obter uma margem maior de lucro, as bases do trabalho escravo africano, esse sob um controle ainda mais rígido do que anteriormente.

O período do final do século XVIII e início do XIX se caracterizou pelo movimento emancipatório das colônias europeias na América e a partir de 1825 as únicas colônias espanholas eram Cuba e Porto Rico³⁵. A partir desse ano, inicia-se uma época de forte repressão à população cubana com o intuito de garantir a permanência da dominação colonial frente aos anseios emancipatórios, que começaram a surgir de forma organizada desde o século anterior e, agora, vinham se revigorando.

Sem a pretensão de entrar em detalhes sobre os diversos movimentos organizados e a repressão realizada sobre eles, podemos afirmar que o século XIX, em Cuba, foi caracterizado por grandes negociações e batalhas campais com avanços e retrocessos daqueles que defendiam a emancipação e a criação de uma nação livre do domínio espanhol. Apesar de Donghi afirmar que a arbitrariedade de um regime marcado pelo predomínio militar acirrou esse “conflito latente”, para justificar o início da primeira guerra de independência de Cuba em 1868 (HALPERIN

³⁵ Segundo Halperin Donghi (1970, p. 74), “o edifício colonial [...] entrou em rápida dissolução a princípios do século XIX; em 1825 Portugal havia perdido todas as suas terras americanas, e a Espanha somente conservava Cuba e Porto Rico”.

DONGHI, 1970, p. 278), Le Riverend (1999) nos relata, em seu estudo, diversos conflitos reais com várias perdas fatais para os dois lados em disputa³⁶.

Essa guerra³⁷, que durou dez anos, agregava, do lado dos que lutavam pela emancipação, grupos com interesses bem distintos e terminou com a derrota dos combatentes (mortos, presos e exilados) e a restauração da monarquia espanhola que, nas palavras de Halperin Donghi (1970, p. 278), “obteve a paz com os rebeldes que não conseguiram derrotar, outorgando à ilha a autonomia política e uma representação no parlamento metropolitano”.

Com a guerra, grande parte da economia rural foi destruída e sobre as ruínas da riqueza local (e espanhola) os norte-americanos começaram a despontar como “um novo aspirante ao domínio da terra cubana [...] impondo seu predomínio sobre o comércio de exportação” (HALPERIN DONGHI, 1970 p. 279). Dessa forma, antes mesmo da tardia conquista da independência, Cuba se antecipa em relação às outras áreas de ocupação espanhola a submeter-se ao domínio norte-americano.

A partir de 1887, se inicia um novo movimento revolucionário independentista, que dentre outros líderes, contava com a participação marcante de Máximo Gómez, Antonio Maceo e de José Martí que, ainda exilado, começou a organizar o movimento. Os grandes proprietários de terra não aderiram ao movimento que, “em sua maioria, contava com as classes médias e baixas, urbanas e rurais” (LE RIVEREND, 1999, p. 64). No dia 24 de fevereiro de 1895 inicia-se a investida, que ficou conhecida com o nome de “Invasión de Oriente a Occidente”³⁸. Com grandes vitórias e derrotas, como a morte do líder José Martí, em combate, no dia 19 de maio de 1895, as tropas revolucionárias conseguem chegar perto da cidade de Havana um ano depois. Como forma de resistência, o governo espanhol enviou tropas com o objetivo de manter, sob forte controle militar e com a infra-estrutura das fortificações, algumas poucas cidades.

³⁶ Ver Le Riverend (1999, p. 33-51) “parte III Siglo XIX - Apogeo del colonialismo esclavista” (1790-1868).

³⁷ Para maiores detalhes sobre a Guerra, chamada por Le Riverend de “Revolución de 1868”, ver “Comienza la lucha armada: La Revolución de 1868” (Ibid., p. 56).

³⁸ Antonio Maceo desembarcou na ilha pelo norte da costa oriental e José Martí pelo sul da mesma costa, iniciando-se a marcha em direção ao ocidente, mesma estratégia utilizada, anos depois, pelos grupos de Fidel Castro, Che Guevara e Camilo Cienfuegos.

No ano de 1897 o país encontrava-se totalmente arruinado, o que facilitou a entrada efetiva dos norte-americanos, no ano seguinte, declarando guerra à Espanha pelo “direito de liberdade de Cuba”. Na prática, apesar de ter pedido, e contado, com a ajuda militar do movimento revolucionário cubano, após a rendição das forças espanholas o Partido Revolucionário Cubano não foi reconhecido pelos norte-americanos. Isso, somado à assinatura do Tratado de Paris (dezembro de 1898) - onde se acordou que a Espanha entregaria o governo de Cuba aos norte-americanos - gerou uma tensão interna em Cuba, onde os grupos que lutavam pela independência demonstraram estar dispostos a continuar a luta. Pode-se creditar a essa resistência a mudança de estratégia política de dominação por parte dos norte-americanos, que abandonariam a intenção de anexar a ilha, como fizeram com Porto Rico.

Consideramos importante destacar, ainda nesta parte, que a colonização espanhola em Cuba gerou um complexo processo de miscigenação, onde a estratificação social se entrelaça com a cultural³⁹. A partir da chegada dos espanhóis em Cuba e da instalação das primeiras vilas, se estabelece um governo e uma sociedade bastante estratificada com uma variada gama de atividades tipicamente urbanas⁴⁰. A sociedade, composta de um pequeno grupo dominante rico⁴¹, de escravos de origem africana e de um grupo livre, mas despossuído de bens e recursos, conforma uma estrutura social bastante diferente da encontrada nas metrópoles, onde as desigualdades não eram tão discrepantes⁴².

³⁹ “É fácil compreender que, se partindo de uma concepção europocêntrica e monoteísta, os demais grupos (pagãos, hereges, etc.), necessariamente, deviam ser considerados inferiores” (WEIMBERG, 1984, p. 43).

⁴⁰ “A partir da construção das primeiras vilas, surgem pequenas oficinas de fabricação e conserto de sapatos, padarias, pequenos comerciantes varejistas, em suma, inúmeras atividades urbanas” (LE RIVEREND, 1999, p. 11-12).

⁴¹ “Em nossa terra, os pequenos grupos dominantes, nas diversas cidades, foram crescendo lentamente e, como desfrutavam de todos os privilégios, eram poderosos. Um poucas famílias possuíam a maioria das terras. Devido a isso, quando aumentou o comércio de tabaco e de outros produtos com a Espanha, os latifundiários se interessaram progressivamente por esses cultivos e lhes dedicaram áreas de terra que até então estavam reservadas para a pecuária. Com estas mudanças, começaram a se produzir os primeiros conflitos agrários de nossa história” (Ibid., p. 17).

⁴² Como nos lembra Moraes, “é próprio da condição periférica, dada sua situação estrutural de zona de ajustes, a convivência de relações sociais díspares e de contrastes bem mais acentuados do que os existentes nas sociedades centrais” (MORAES, 2000 b, p. 416).

2.2 A independência colonial e a dominação imperialista norte-americana

A independência cubana do domínio colonial espanhol não significou uma independência real, na medida em que ela não representava uma autonomia de poder local, mas sim uma transferência dos poderes decisórios das mãos dos espanhóis para as mãos do governo norte-americano⁴³, apoiado pelos grupos econômicos dominantes locais, em especial os grandes proprietários de terras. Em outras palavras, o governo norte-americano, com o discurso de tornar Cuba independente, acabou agindo mais como se esse fosse um país que haviam conquistado.

Com isso, os grupos revolucionários independentistas organizados não viram suas reivindicações satisfeitas, fato que os levou a continuar a luta pela conquista da real independência⁴⁴. Também por parte do povo cubano, segundo Le Riverend, havia uma desconfiança generalizada sobre as intenções dos norte-americanos, apesar da intensa campanha de propaganda desenvolvida pelos interventores e por numerosos cubanos a serviço desses, sobre a “ajuda generosa” para tornar Cuba livre (LE RIVEREND, 1999, p. 75).

Conforme assinalado anteriormente, esses fatores tiveram influência decisiva para que os norte-americanos mudassem sua estratégia política de anexar a ilha, na medida em que a não anexação amorteceria as desconfianças e insatisfações do povo cubano.

O interessante é perceber que esse jogo “contraditório” entre o discurso e a prática do governo norte-americano⁴⁵ acabou contribuindo para a formação da futura identidade política do povo cubano, onde a característica mais forte passou a ser a organização para a luta e para a construção de uma nação livre da dominação imperial (colonial ou neocolonial).

⁴³ No dia 10 de dezembro de 1898 foi assinado o Tratado de Paris, que pôs fim à guerra declarada pelos Estados Unidos contra a Espanha, com o objetivo de tornar Cuba independente. É importante destacar que nenhum representante do povo cubano participou das negociações desse Tratado.

⁴⁴ Segundo o historiador cubano Julio Le Riverend (1999, p. 74), “os velhos libertadores, que tinham lutado durante 30 anos pela independência, viam içar sobre as fortalezas militares e edifícios públicos a bandeira norte-americana e não a cubana”.

⁴⁵ Um bom exemplo disso é a conhecida Emenda Platt, apêndice da primeira Constituição cubana pós-independência, de 1901, que acabou sendo aprovada por fortes pressões e ameaças norte-americanas, em que garantia o “direito” dos Estados Unidos a intervir nos assuntos internos do país. (Ibid., p. 79). A Emenda Platt foi suspensa, através de um novo tratado entre os Estados Unidos e Cuba, no ano de 1934 (MORAIS, 2001, p. 11).

Com os “direitos” conquistados, constitucionalmente, através da Emenda Platt, não foi difícil para o governo norte-americano estabelecer as regras para a escolha de um novo presidente que se alinhasse com os seus interesses. Essa interferência sobre a indicação do chefe de governo perdurou, praticamente, durante toda a primeira metade do século XX, atualmente conhecido na historiografia oficial cubana como o período dos “falsos governos”. A partir daí, os acordos entre os dois países passaram sempre a satisfazer mais aos interesses dos Estados Unidos do que aos de Cuba⁴⁶.

Desde o início da intervenção norte-americana em Cuba, grandes extensões de terras em todo o país, complexos açucareiros, fábricas de tabaco, ferrovias e outras fontes de riqueza passaram, cada vez mais, a migrar para as mãos dos novos investidores norte-americanos e da elite local associada a esses, o que acabou por configurar, de um lado, uma enorme desigualdade de concentração de renda e, de outro, uma continuidade do modelo de organização espacial do país, mantendo as características típicas dos países dominados, dentro da divisão internacional do trabalho.

Essa situação manteve a organização da resistência cubana contra a dominação norte-americana, identificada como responsável pelas enormes desigualdades sociais, gerando freqüentes revoltas e rebeliões, influenciadas, também, pelas dificuldades geradas a partir do início da Primeira Guerra Mundial e pela alternativa apresentada pela revolução que criou a antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas⁴⁷. Porém, essas reações sempre foram sufocadas pelo envio de tropas norte-americanas⁴⁸.

⁴⁶ No ano de 1903 foi assinado o “Tratado de Reciprocidade Comercial”, com o qual “muitos produtos norte-americanos obtinham grandes facilidades para entrar no mercado cubano e, em troca, poucos produtos cubanos conseguiam facilidades, parecidas, mas não iguais, para entrar no mercado norte-americano” (LE RIVEREND, 1999, p. 80).

⁴⁷ No ano de 1920 foi criada a Federação Estudantil Universitária (FEU), com forte inspiração marxista e de “novas forças revolucionárias que colocariam a necessidade de um combate aberto contra o imperialismo e por grandes transformações econômicas e sociais” (LE RIVEREND, 1999, p. 85). Em 1925 é fundado o Partido Comunista de Cuba e a Confederación Nacional Obrera de Cuba. Segundo informações do boletim NotiCuba, da Embaixada de Cuba no Brasil, a FEU foi criada por “iniciativa do líder antiimperialista Julio Antonio Mella, quem três anos depois seria o fundador do primeiro Partido Comunista Cubano” (EMBAIXADA DE CUBA NO BRASIL, 2004).

⁴⁸ O Governo norte-americano enviou tropas e barcos de guerra a Cuba nos anos de 1906-1909, 1912, 1917-1920, 1933-1934 (LE RIVEREND, 1999, p. 81).

Assim, podemos afirmar que durante esse período dos “falsos governos”, a característica marcante acabou sendo, de uma maneira geral, a sucessão de governos de caráter ditatorial, apoiados e sustentados pelo governo norte-americano, como veremos com mais detalhes a seguir.

A década de 1920 se caracterizou pela ditadura do presidente Gerardo Machado e pela forte repressão desencadeada sobre grandes movimentos grevistas, enquanto se aprofundava a crise econômica que gerava mais desemprego e achatamento salarial. Ao adentrar a década de 1930, no contexto da crise que se instaurou no sistema capitalista mundial, com fortes repercussões sobre a economia cubana, a reação contra a ditadura de Machado se transformou em um grande movimento nacional e começaram a surgir manifestações de luta armada no campo. Sempre com o intuito de reorganizar a vida política do país, o governo norte-americano, através de sucessivas intervenções, promovia “acordos” para a substituição dos governantes cubanos que atendessem aos objetivos de manter assegurados seus interesses no país. Nesse sentido, uma sucessão de governos repressores agia de forma a garantir a diminuição das pressões internas, principalmente através da contenção das revoltas populares que, apesar disso, continuavam a crescer.

Com o revigoramento dos movimentos populares, a partir de finais da década de 1930, o governo cubano muda de estratégia, passando a adotar medidas de caráter reformista. Dentre essas, foi convocada, em 1940, a Assembléia Constituinte Nacional, que aprovou uma constituição progressista para a época, mas que continha artigos que tornavam as principais reivindicações populares dependentes de leis complementares. Com isso, as conquistas políticas do povo cubano, como a Reforma Agrária e a questão relativa à dominação estrangeira, apenas para citar algumas, estavam garantidas, mas só de forma teórica.

A década de 1940 foi também fortemente marcada pelas repercussões econômicas geradas no âmbito internacional, especialmente por aquelas causadas pela Segunda Guerra Mundial e pelos desdobramentos políticos do pós Guerra, incluindo as tensões criadas em torno das opções de modelo de organização social e política, apresentadas a partir do início da chamada Guerra Fria. Nesse contexto, o

decênio se caracterizou por um fortalecimento da organização popular cubana sob ideais marxistas que, no entanto, teve suas ações brutalmente reprimidas⁴⁹.

A partir de inícios da década de 1950, com o agravamento da crise econômica gerada pela queda do mercado açucareiro, agrava-se, também, a instabilidade política. No ano de 1952, apoiado pelos norte-americanos e por parte do exército cubano, Fulgêncio Batista dá um golpe de Estado. Por outro lado, como forma de resistência, inicia-se, desta vez com mais força, a luta armada, que apresenta como marco a tentativa da tomada do Quartel de Moncada, em 26 de julho de 1953, por guerrilheiros comandados por Fidel Castro. O objetivo dessa ação, junto a outras realizadas na mesma época, era, além da tomada do quartel, o confisco de armas para fortalecer a guerrilha e derrubar o governo ditatorial de Batista. Apesar de frustrada, a ação serviu como um incentivo ao movimento revolucionário que passou a crescer e a se organizar⁵⁰. Segundo Le Riverend (1999, p. 102), “o assalto ao Quartel de Moncada foi a fagulha que fortaleceu e direcionou o movimento revolucionário, assim como, através de sua repercussão, acabou por definir como sua principal linha de ação os ideais socialistas”.

No ano de 1955 se intensificaram as lutas dos movimentos operários e as manifestações populares pró-libertação dos presos, inclusive os que haviam participado do ataque ao Quartel de Moncada. Fidel e outros presos libertos tiveram que emigrar e, no México, alguns deles começaram a organizar o grupo que desembarcaria em Cuba para, junto com outro grupo armado que se organizara no país, promover uma tentativa de tomada da cidade de Santiago de Cuba. Após os combates, apenas doze membros puderam continuar e se refugiaram na Sierra Maestra onde, com o apoio dos camponeses locais, criaram o Exército Rebelde que, em pouco tempo, contava com um número bastante expressivo de combatentes.

⁴⁹ “Os governos de Batista, 1940-1944, Ramón Grau San Martín, 1944-1948, e Carlos Prío, 1948-1952, se caracterizaram por um alto grau de corrupção [...] demagogia e repressão contra os movimentos populares.” (LE RIVEREND, 1999, p. 94).

⁵⁰ Para um maior conhecimento sobre as condições de vida do povo cubano e a situação do país na época em questão, recomenda-se a leitura de “La historia me absolverá”, argumentação de autodefesa feita por Fidel Castro para o seu julgamento na ocasião de sua prisão, após a tentativa da tomada do Quartel de Moncada.

A respeito desse período pré-revolução, existe extensa bibliografia⁵¹ e foge aos objetivos desse trabalho uma análise mais minuciosa. Porém, cabe ressaltar a extraordinária organização do Exército Rebelde que, dividido em colunas comandadas por Fidel Castro, Raul Castro, Ernesto Che Guevara, Camilo Cienfuegos, dentre outros, acabou por expulsar o ditador Batista no dia 1º de janeiro de 1959.

Após uma tentativa de um grupo de militares, apoiados por personalidades políticas locais, de formar um governo provisório, deflagrou-se uma greve geral, convocada pelo Exército Rebelde, que, com amplo apoio popular, acabou delegando o poder do país a esses últimos.

2.3 O período pós-revolução

Com o Exército Rebelde assumindo o governo do país e, posteriormente, adotando o socialismo como modelo político, iniciou-se uma nova etapa da organização social e política do país, com importantes reflexos no cenário internacional e, especialmente, para os países da América Latina.

Para a maior parte do povo cubano, que vivia em um país caracterizado por uma enorme desigualdade social e que, de uma maneira geral, encontrava-se em condições de extrema pobreza, as primeiras medidas tomadas pelo governo revolucionário representaram uma possibilidade real de melhoria de vida. Dentre essas medidas, destacam-se a campanha nacional de alfabetização, a ampla reforma agrária e a nacionalização de empresas estrangeiras que, sob o controle do Estado, passaram a ter seus lucros aplicados em programas sociais como saúde, educação e moradia.

Pelo sucesso inicial dessas medidas adotadas, que foram sentidas, de imediato, como melhoria da qualidade de vida por grande parte da população cubana, os revolucionários tiveram enorme aceitação e forte apoio popular.

No que interessa mais diretamente ao nosso estudo, é bom destacar que a vitória da Revolução Cubana não apareceu, apenas, como a vitória de um grupo de

⁵¹ Para um estudo mais aprofundado sobre esse período, ver, entre outros, Morais (2001); Pino Santos (2004); Halperin Donghi (1970); Sader (2001); Le Riverend (1999); Cantón Navarro (2003).

guerrilheiros, mas sim de um povo que durante toda a sua história resistiu à dominação e à opressão e lutou por sua independência.

Nesse sentido, entre os “vitoriosos” incluem-se os povos indígenas, que resistiram, até quando puderam, à invasão espanhola, os grupos independentistas que enfrentaram os espanhóis em nome da libertação colonial (com destaque para os grupos organizados durante o século XIX) e os insurgentes da primeira metade do século XX que lutaram contra o regime neocolonial imposto pelo governo dos Estados Unidos.

Inicia-se, assim, uma nova forma “oficial” de se contar a história do país e, para isso, a escola passou a ter um papel fundamental. Reatualizam-se os mitos nacionais e a história cubana passa a ser vista sob outro olhar. Como bem destaca Bezerra (2002, p. 105-106):

A partir dessa percepção, um processo de reconstrução da imagem e da história dos cubanos é iniciado. Ruas, províncias e cidades são renomeadas, imagens são reconstruídas e histórias são recontadas, no intuito de levar adiante este ideário de um país justo e livre da dominação dos países ditos desenvolvidos e exploradores.

De início, porém, a revolução cubana não tinha um caráter de revolução socialista, mas sim de libertação do domínio imperialista e maior justiça social. Entretanto, devido a fatores históricos, como o bloqueio econômico imposto pelos norte-americanos, Cuba se alinha com os países do bloco socialista (ex-União Soviética e países do leste europeu), que supririam as necessidades de compra de produtos cubanos e de venda de produtos que não eram produzidos no país, garantindo não só a quantidade fixa desses materiais como um preço favorável. Isso interessava particularmente a URSS, que no contexto da Guerra Fria tinha um importante aliado na parte ocidental do mundo⁵².

Com o desaparecimento do bloco socialista e da União Soviética, em 1991, somado à intensificação do boicote norte-americano, a economia cubana entra em uma crise profunda e o povo cubano passa a conviver com a contradição das

⁵² Sobre o apoio da ex-União Soviética à Cuba, ver Sader (2001); Cantón Navarro (2003).

progressões sociais da Revolução, de um lado, e as dificuldades decorrentes da manutenção do regime socialista, de outro.

Durante esse período, que passou a ser chamado de “Período Especial em Tempos de Paz”, cresce a insatisfação de parte do povo cubano, refletidas em grandes fluxos emigratórios, e, como resposta, o governo implementa um plano de redirecionamento estratégico, que consiste em uma série de medidas que tem como objetivo a recuperação da economia nacional⁵³.

Dentre essas medidas, uma das mais importantes foi o grande incentivo dado ao turismo, que vem crescendo a cada ano e, atualmente, é a principal fonte de divisas do país⁵⁴. No entanto, apesar dos benefícios trazidos pela entrada de capital no país, o turismo trouxe, também, vários problemas, com os quais o povo cubano não estava, há décadas, acostumado a conviver (como a desigualdade de renda, a corrupção etc.).

Esses problemas, por sua vez, assumem uma importância considerável por alterar, também, a estabilidade do projeto de construção/manutenção da identidade nacional cubana, na medida em que sua população passa a ter um maior contato com turistas de diversos países. Esses turistas, que em grande parte são originários de países ricos⁵⁵, ou das classes alta e média de países pobres capitalistas, por sua vez, trazem seus hábitos culturais para Cuba, inclusive seus aparatos eletrônicos de última geração, geralmente levados em viagens (computadores portáteis, máquinas fotográficas digitais, “pen-drives”, aparelhos de mp3, entre outros), o que acaba por gerar um desejo de consumo e uma mudança de comportamento nunca vistos com tal magnitude no país.

Esse conjunto de transformações recentes, aliado a uma ofensiva do projeto neoliberal do capitalismo ocidental, que tende a impor um discurso que apregoa o

⁵³ Para uma análise detalhada do chamado plano de redirecionamento estratégico cubano, ver “Cuba: Período Especial”, livro eletrônico que apresenta uma compilação de dados, artigos, discursos e intervenções dos principais dirigentes do país, leis e documentos de publicação nacional. O livro encontra-se disponível em: http://www.cip.cu/webcip/libros/p_especial/p_especial.html.

⁵⁴ Em 1997, o país recebeu, aproximadamente, 1 milhão e 200 mil turistas. No ano de 2000, perto de 1 milhão e 700 mil, em 2004, a cifra foi de 2 milhões e em 2005 ultrapassou a quantia de 2 milhões e trezentos mil turistas. (REPÚBLICA DE CUBA, Oficina Nacional de Estadísticas).

⁵⁵ Segundo dados divulgados pela Embaixada de Cuba no Brasil, o maior fluxo de turistas em Cuba, no ano de 2000, foi procedente, em ordem decrescente, do Canadá, Alemanha, Itália, Espanha, França, Inglaterra, México e Argentina (EMBAIXADA DE CUBA NO BRASIL, Trezentas Perguntas e Respostas).

socialismo como um sistema ultrapassado, suscita muitas interpretações sobre o futuro de Cuba. No entanto, entram em jogo, ainda, posicionamentos ideológicos contrários. De um lado, aqueles que acreditam que Cuba está em um processo de transição para o capitalismo e que sua integração ao mundo globalizado é inevitável. De outro lado, aqueles que acreditam na viabilidade da continuação do modelo socialista no país, como um processo de reestruturação que permitiria sua sobrevivência em uma nova conjuntura global, como contraponto e resistência à padronização do modelo de desenvolvimento e organização social imposto pelo capitalismo.

PARTE II

OS CENÁRIOS INSTITUCIONAIS DA GEOGRAFIA EM CUBA E NO BRASIL

“Para compreenderem-se tanto as transformações das disciplinas ao longo do tempo, como as histórias de idéias intelectuais, importa compreender-se como os grupos que compõem uma disciplina criam e promovem novas questões e oportunidades.”
(GOODSON apud MOREIRA, 1995, p. 36).

CAPÍTULO 3

A ciência geográfica no Brasil e em Cuba

“Se o impacto de um sistema de tempo sobre uma fração de espaço não fosse recorrente, cada sistema temporal poderia imprimir completamente sua marca sobre o pedaço de espaço atingido.” (SANTOS, Milton: 1980).

Introdução

Este primeiro capítulo da segunda parte da tese - Os Cenários Institucionais da Geografia em Cuba e no Brasil - tem como objetivo apresentar um relato do desenvolvimento histórico da Geografia nos dois países.

Assim, serão abordados, para ambos os casos, os processos de produção dos primeiros conhecimentos identificados com a ciência geográfica, a conformação da Geografia como campo científico e as transformações pelas quais passou e vem passando.

Para tanto, analisaremos o contexto político-econômico-social de cada época e as suas respectivas influências sobre as transformações na configuração do campo da Geografia e nos processos de sua institucionalização no Brasil e em Cuba.

Neste sentido, apresentaremos em um primeiro momento, de forma resumida, algumas relações gerais que acreditamos existir entre, de um lado, o processo de formação territorial do Brasil e de Cuba e, de outro, a institucionalização da Geografia nos dois países.

A partir daí, serão apresentadas mais duas partes, desta vez mais detalhadas, sobre os casos específicos da institucionalização da Geografia no Brasil e em Cuba, onde serão abordadas três formas de institucionalização e suas múltiplas inter-relações: nas sociedades geográficas, no meio acadêmico universitário e nas instituições escolares.

Acreditamos que, assim, a terceira e última parte da tese – O ensino de Geografia no Brasil e em Cuba: Algumas questões para a comparação – poderá ser lida com um maior embasamento e, conseqüentemente, com mais clareza e maior proveito.

3.1 O processo de formação territorial e suas relações com a institucionalização da Geografia

A institucionalização da Geografia, segundo Daniel Dory e Denise Douzant-Rosenfeld (1995), pode ser definida como o processo que permite a certas formas do saber geográfico, seus produtores e reprodutores, adquirirem, não só uma visibilidade e uma identidade, como, também, os meios que garantem certa continuidade. A partir dessa definição, os autores citam duas formas “possíveis” de institucionalização da Geografia: a) o campo acadêmico universitário e b) as sociedades geográficas. Acreditamos ser necessário acrescentar mais uma “possibilidade”, que seria a institucionalização da Geografia como matéria escolar.

Os referidos autores, ao compararem a institucionalização da Geografia em Cuba e na Bolívia, chegam a conclusões que consideramos aplicáveis, em parte, para efeito da comparação entre o caso brasileiro e o cubano. Afirmam eles que, no caso cubano, trata-se de uma Geografia de caráter mais intensivo, na medida em que alguns aspectos específicos, como, por exemplo, o fato da dimensão territorial ser relativamente pequena e a ausência de problemas relativos aos limites, “levaram a um aprofundamento dos conhecimentos naturalistas e sociológicos, como objetos principais da reflexão geográfica” (DORY y DOUZANT-ROSENFELD, 1995, p. 63).

Acrescentamos, além da questão diferencial da dimensão territorial e das tensões relativas às fronteiras geográficas, citadas como elementos fundamentais para a análise comparativa da institucionalização da Geografia entre os dois países, a distinção entre os processos específicos de formação territorial, entendida, aqui, como um processo social, na medida em que tomamos como princípio que a Geografia estuda os processos sociais da relação sociedade-espço, privilegiando a

dimensão espacial da sociedade ou, em outras palavras, a espacialidade da vida social⁵⁶. Conforme Milton Santos (1980, p. 192),

É através de cada Formação Social que se cria e recria, em permanência, uma *ordem espacial* de objetos que é paralela à ordem econômica, à ordem social, à ordem política, todas essas ordens atribuindo um valor próprio, particular, às coisas, aos homens e às ações promanando dela. Por isso, a Formação Social constitui o instrumento legítimo de explicação da sociedade e do espaço respectivo.

Nesse sentido, o que priorizamos é a relação social dentro de uma dimensão espacial e, dentro desta ótica, estamos trabalhando com a dimensão espacial do valor (econômico), do poder (político), da consciência (cultural), em suma, da sociedade.

Assim, para o caso específico de países com passado comum de exploração colonial, torna-se prioritário esse enfoque na apropriação e transformação do meio natural, na própria apropriação desses meios transformados e na dominação econômica, política e cultural, em um contexto de dominação imperialista que cria e recria, ao mesmo tempo, um espaço (econômico, político e cultural), que, apesar das semelhanças impostas por esse tipo de processo para os diferentes territórios, termina por ser único para cada caso.

Outros aspectos comuns, apresentados no estudo comparativo dos casos boliviano e cubano e que também são válidos para a nossa comparação, se tornam importantes, na medida em que são inerentes ao processo de formação territorial de nossos países, como, por exemplo, a herança européia e a constituição de saberes científicos “em um contexto de subdesenvolvimento e a partir dos grandes centros produtores e propagadores de ciência, assim como a necessidade, nos dois casos, de ter conhecimentos geográficos disponíveis para amparar as construções nacionais” (DORY y DOUZANT-ROSENFELD, 1995, p. 60-61), mesmo que de formas distintas.

⁵⁶ Consideramos importante destacar que além da diferença relativa à extensão territorial e da ausência de problemas referentes aos limites, a especificidade do caráter insular de Cuba confere propriedades singulares ao seu processo de formação territorial.

Por outro lado, Moraes (2000 b, p. 23-24) nos apresenta uma distinção importante ao afirmar que:

País de dimensões continentais, o Brasil é um dos poucos países no mundo atual a não ter seu território ainda plenamente construído, sua área de soberania excedendo seu efetivo espaço econômico, o que faz com que o país conheça - até na atualidade - dinâmicas fronteiras de povoamento e situações de apropriação de meios naturais 'originais'.

Isto reforça sua tese de que o caráter colonial lusitano expansionista, de conquista de espaços, criou uma especificidade que marca nossa sociedade até os dias atuais, na medida em que se tratou “de um processo simultâneo de construção de uma sociedade e de um território, de uma sociedade que tinha na construção do território forte elemento de identidade” (MORAES, 2000 b, p. 24).

Cuba, de forma diferente, não apresenta este caráter de expansão territorial prolongado, mas sim um processo de construção territorial que se deu através da ocupação acelerada, onde em pouco tempo foi submetida, pela colonização espanhola, ao povoamento, à apropriação do solo e à exploração produtiva. Em outras palavras, as construções do território e da identidade nacional cubana se deram de forma relativamente rápida e intensa, mesmo se considerarmos que essa última – a identidade nacional cubana -, diferentemente do caso brasileiro, foi, mais tarde, contestada e reconstruída sobre outras bases.

Nesse sentido, podemos afirmar que, em Cuba, os movimentos organizados de contestação e resistência ao modelo imposto, durante todas as etapas do período colonial e neocolonial, se constitui em potencial explicativo de que sua formação territorial incorporou outros elementos (além da “expansão territorial” e da “construção do território”) que tiveram um significativo papel na conformação da vida política, econômica e cultural do país, com importantes influências até os dias de hoje.

Talvez, estas semelhanças e diferenças básicas, apresentadas acima, possam servir como parâmetro de explicação/interpretação dos diferentes caminhos de afirmação da Geografia como ciência e como disciplina nos dois países em questão.

Assim, defendemos a tese de que, em função dos distintos percursos historicamente trilhados pelos dois países, distinção fortemente ampliada em função dos diferentes caminhos tomados a partir de finais da década de 1950, a construção da identidade nacional brasileira se encontra fortemente vinculada à questão 'espacial' (com grande ênfase nos aspectos territoriais e geográficos), enquanto a identidade nacional cubana estaria mais fortemente ligada à questão "social" (neste caso, com ênfase nos aspectos ideológicos e históricos).

Teria isso alguma relação com o fato, aparentemente contraditório, da Geografia brasileira se encontrar fundamentada, nos dias atuais, mais nos aspectos "sócio-espaciais", enquanto a de Cuba estaria mais centrada nos aspectos "físico-espaciais"?

Que aspectos dos processos atuais de formação territorial poderiam explicar as recentes mudanças na Geografia brasileira (como, por exemplo, o resgate da importância dos estudos dos "aspectos físicos") e na Geografia cubana (que vem, somente agora, valorizando os "aspectos humanos" da disciplina)?

Sem a pretensão de dar respostas a estas perguntas, mas sim a de levantar questões para a reflexão, apresentaremos, a seguir, um breve relato dos processos de institucionalização da Geografia em Cuba e no Brasil.

3.2 A Institucionalização da Geografia em Cuba

Como no caso brasileiro, os estudos relativos ao território cubano, realizados a partir do início da colonização europeia, e sua conseqüente necessidade de ter domínio dos conhecimentos relativos aos territórios ocupados, apresentaram forte ênfase nos aspectos naturalistas e sociológicos. Eminentemente descritivos e cartográficos, esses estudos podem ser considerados como as primeiras "reflexões geográficas"⁵⁷ em nossos países, o que nos dá, antecipadamente, a medida de como serão construídos os saberes identificados com a nossa disciplina⁵⁸.

⁵⁷ Segundo o geógrafo cubano Salvador Massip, "a geografia de Cuba começa em 27 de outubro de 1492, dia do Descobrimento de nosso país por Colombo. Durante vários dias, Colombo, com suas caravelas, recorre as costas de Cuba, entrando em numerosos portos e fazendo seus homens várias excursões ao interior" (MASSIP, 1972, p. 3).

⁵⁸ Apesar disso, é importante destacar a importância dos conhecimentos acumulados pelos indígenas que habitavam o território e que, em grande medida, serviram de base para outras representações do

No caso específico de Cuba, devido ao fato de, comparativamente ao Brasil, ter um território pequeno⁵⁹ e também por ser uma “ilha”⁶⁰, fato que foi identificado logo nos primeiros anos da colonização, esses estudos “geográficos” se deram de forma mais rápida, intensa e, de certa maneira, mais precisa, o que facilitou não só um maior aprofundamento dos mesmos como, também, um rápido processo de dominação e controle por parte da metrópole⁶¹. Com a população indígena local rapidamente dizimada⁶², inicia-se o processo de construção do que viria a ser a futura sociedade cubana, tendo como base a ocupação espanhola (donos dos meios de produção e comerciantes livres) e a maciça incorporação de mão-de-obra escrava africana⁶³.

Desse modo, a partir do século XVII, em função do desenvolvimento econômico em bases coloniais, reforçado pelo importante papel estratégico da localização do arquipélago cubano (ver mapa 2), amplia-se, gradativamente, a produção de conhecimentos de cunho geográfico no/sobre o país. São desenvolvidos, assim, vários trabalhos cartográficos⁶⁴ e os primeiros trabalhos cubanos de Geografia descritiva⁶⁵.

espaço. Para justificar tal afirmação, lembramos uma citação de Alexander Von Humboldt (1769-1859): “Sem dúvidas, não há razão para que os geógrafos europeus não reconheçam o modo de vida dos índios, que são os geógrafos de seu país. [...] Os índios, repito, são excelentes geógrafos” (HUMBOLDT apud HERNÁNDEZ HERRERA, 2005, p. 25).

⁵⁹ O arquipélago cubano tem uma área de 110.861 km², aproximadamente 77 vezes menor que o território brasileiro com 8.547.403 km².

⁶⁰ Utilizaremos a expressão “ilha” (entre aspas) em função de ser comum, no Brasil, a referência ao arquipélago cubano como uma ilha (a “ilha socialista”, a “ilha de Fidel” etc.).

⁶¹ Segundo Hernández Herrera (2005), dentre os primeiros trabalhos descritivos sobre a ilha de Cuba, estão os diários, em língua espanhola, de Cristóvão Colombo (1436-1506) e Frei Bartolomé de las Casas (1474-1568). O mesmo autor nos indica outras referências como, por exemplo, a *Cosmographia Universales*, de Sebastián Munster, de 1550, escrita em alemão e, depois, traduzida para o francês.

⁶² Segundo Moraes (2000 b, p. 188), “O ciclo do ouro nas Antilhas, que vai da descoberta até cerca de 1525, acarreta, onde se verifica, a total destruição da população ilhéu.”

⁶³ Uma análise mais detalhada sobre a configuração populacional cubana foi apresentada no capítulo 2 desta tese.

⁶⁴ Como exemplo, podemos citar a confecção do mapa do relevo cubano de Gerardo Mercator, em 1607, (apud Hernández Herrera, 2005), e a publicação, em 1757, da “Descripción de la Isla de Cuba”, do espanhol Nicolas Joseph de Rivera, (apud Dory y Douzant-Rosenfeld, 1995).

⁶⁵ Dentre outros trabalhos realizados por cubanos, podemos citar “La descripción de la isla” e “El plano de La Havana”, de Francisco del Coral (1686 e 1697), (apud Hernández Herrera 2005); “Idea geográfica de Cuba”, José María Peñalver (1781), (apud Dory y Douzant-Rosenfeld, 1995); “Descripción de la isla de Cuba”, de Ignacio de Urrutia (1789) e “Descripción de Cuba”, de Buenaventura Pascual Ferrer (1797), (apud Massip, 1972).

Mapa 2 – A importância estratégica da localização de Cuba



Fonte: Johann Baptist Homann. **Colonial United States, Mexico & Caribbean**. 1712. Disponível em http://www.oldworldauctions.com/auction118/detail.asp?owa_id=2145225563. Acesso em 2 de março de 2007.

Entretanto, essa produção de conhecimentos geográficos sobre Cuba, durante o **período colonial**, tinha como principal motivação o detalhamento do território para fins de ocupação, sendo basicamente realizada por europeus. Além dos espanhóis, os ingleses⁶⁶, franceses e holandeses tinham intenção de dominar esse importante ponto estratégico⁶⁷.

⁶⁶ Como vimos, os ingleses chegaram a tomar a cidade de Havana, em 1762. Segundo José Cantón Navarro, historiador cubano, os ingleses não chegaram a ocupar toda a ilha, senão a parte que se estende desde o porto de Mariel (a 55 quilômetros a oeste da capital) até a cidade de Matanzas (a 105 quilômetros a leste). O restante do território “continuou sob a administração dos espanhóis, que se viram obrigados a transferir a capital para a cidade de Santiago de Cuba” (CANTÓN NAVARRO, 2003, p. 34-35). A ocupação inglesa durou onze meses.

⁶⁷ A importância estratégica da localização de Cuba é destacada por vários estudiosos cubanos. Segundo Salvador Massip e Sarah Ysalgué: “A situação geográfica de Cuba é magnífica. Dominadora do Golfo do México, mereceu ser considerada como a chave do golfo, circunstância tão importante que seu símbolo aparece no escudo de armas da República” (MASSIP Y YSALGUÉ apud HERNÁNDEZ HERRERA, 2005, p. 27). Já para o antropólogo cubano Fernando Ortiz: “Cuba deve o

Porém, com o "despertar" da consciência geográfica, que se deu na segunda metade do século XVIII e alcançou seu auge no início do século XIX, com os aportes de Humboldt sobre a Geografia, inclusive sobre a geografia de Cuba, a produção geográfica foi bastante ampliada, ainda que fortemente marcada pela descrição e enumeração, o que veio a contribuir bastante para o fortalecimento do interesse da elite cubana pelos estudos de caráter geográfico.

É importante, nesse sentido, destacar o papel que teve Humboldt para a consolidação da importância dos estudos geográficos em Cuba. Um renomado geógrafo cubano, Salvador Massip Valdez (1891-1978), se refere ao "Ensaio Político da Ilha de Cuba"⁶⁸ como "a primeira Geografia científica escrita sobre nosso país" e, em outro momento, afirma que "a Geografia era uma antes de Humboldt e outra depois de Humboldt" (MASSIP apud HERNÁNDEZ HERRERA, 2005, p. 38-39). Por sua grande contribuição à Geografia cubana, Humboldt passou a ser considerado o "segundo descobridor de Cuba"⁶⁹, reconhecimento feito por intelectuais cubanos da época.

Outro geógrafo cubano, Manuel García de Castro Ruiz, ressalta a importância de Humboldt para a cartografia de Cuba. Segundo Castro Ruiz (1994, p. 1)

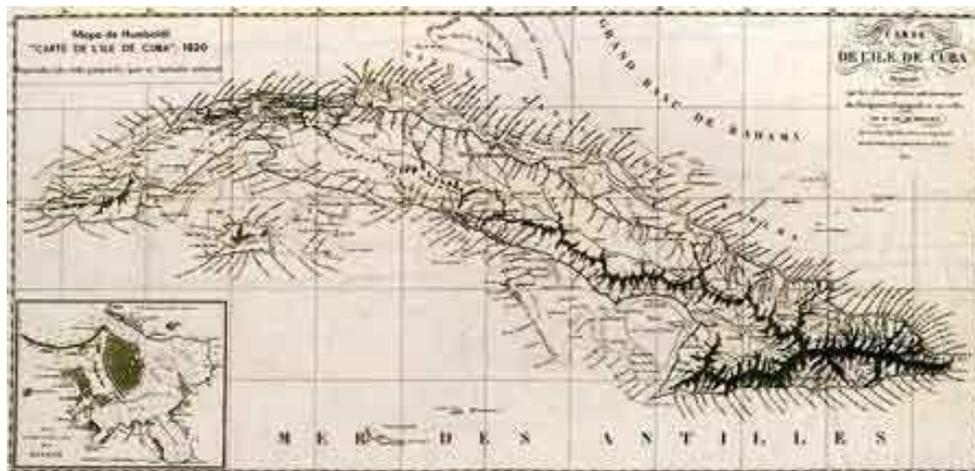
[...] O início da cartografia científica cubana arranca com os trabalhos do naturalista alemão Alexander von Humboldt nos anos 1800-1804, quando realizou numerosas observações e anotações sobre aspectos físico-geográficos, socioeconômicos e cartográficos sobre a ilha. [...] O mapa de Humboldt apresenta uma configuração da ilha muito mais precisa que a dos mapas anteriores, ainda que apresentando deformações, produto das insuficiências das fontes consultadas pelo autor. [...] O mapa de Humboldt pode ser considerado, com justiça, como o iniciador da cartografia verdadeiramente cubana.

mais importante de sua história, a sua posição geográfica" (ORTIZ apud CUÉTARA LÓPEZ y PÉREZ CAPOTE, 1998, p. 50).

⁶⁸ "Ensayo Político sobre la Isla de Cuba" foi publicado em espanhol em 1827 e faz parte da obra "Viaje a las regiones equinociales del Nuevo continente", publicada pela primeira vez, em Paris, em 1807. O referido ensaio, no entanto, foi proibido pelas autoridades cubanas da época, já que foram consideradas ofensivas as observações feitas por Humboldt em relação ao sistema escravista implementado na "ilha" (HERNÁNDEZ HERRERA, 2005).

⁶⁹ Atualmente, os cubanos reconhecem quatro "descobridores de Cuba": Cristóvão Colombo, Alexander von Humboldt, Fernando Ortiz e Antonio Núñez Jiménez. Os dois últimos são cubanos e, respectivamente, antropólogo e geógrafo.

Mapa 3 – Representação cartográfica de Cuba elaborada por Humboldt em 1820



Fonte: Alexander von Humboldt. **Ensayo Político sobre la Isla de Cuba**. Escala 1:2.000.000. Disponível em <http://www.mappinginteractivo.com/plantilla-ante.asp?id_articulo=1118>. Acesso em 19 de novembro de 2006.

No que tange ao ensino de Geografia, no entanto, esse avanço dos conhecimentos geográficos não se deu de forma semelhante⁷⁰. Pelo contrário, esses estudos não eram socializados para a maioria da população, visto que a utilidade maior era a sua aplicação como instrumento de poder e dominação imperial. Nesse sentido, esse monopólio do conhecimento nos explica, em grande medida, porque a educação nesse período era bastante excludente e, de forma coerente, não escolarizada - no sentido mais amplo do termo, já que existiam nessa época, como no Brasil, algumas instituições de ensino majoritariamente religiosas e para poucos alunos, que ensinavam, além do cristianismo, as primeiras letras (HERNÁNDEZ HERRERA, 2005, p. 29; VLACH, 2004, p. 188-189).

Por outro lado, a fundação da “Sociedade Econômica de Amigos do País”⁷¹, em 1793 - que também teve grande contribuição “para o fortalecimento do interesse da elite cubana pelos estudos de caráter geográfico” (DORY y DOUZANT-

⁷⁰ Segundo Sara Ysalgué, outra renomada geógrafa cubana, “em nenhum outro período existiu em Cuba um florescimento geográfico semelhante ao do século XIX, mas nunca houve um divórcio semelhante entre o desenvolvimento geral de uma ordem de conhecimento e o que dele se ensina” (YSALGUÉ apud HERNÁNDEZ HERRERA, 2005, p. 41).

⁷¹ As Sociedades de Amigos do País foram instituições correntes dentro das colônias espanholas em fins do século XVIII. “Ligadas aos ideais do Iluminismo, tiveram forte influência na difusão da escola nas colônias, por acreditarem que a educação institucionalizada era um instrumento adequado para superar com eficácia os problemas surgidos no âmbito da atividade econômica e das relações sociais” (GREGORIO WEINBERG, 1984, p. 76-79).

ROSENFELD, 1995, p. 63-64) - veio dar especial atenção aos conhecimentos geográficos no âmbito escolar. Desde sua criação, ela exerceu o controle e direção da educação em Havana (principalmente do ensino público⁷²) e, já no ano de 1817, “apresentou um informe analisando as características da Geografia escolar, inclusive fazendo algumas recomendações!”⁷³ (HERNÁNDEZ HERRERA, 2005, p. 36-41).

Em relação à data em que ocorreu pela primeira vez o ensino de Geografia na escola cubana, encontramos diversas referências, nem sempre concordantes. Porém, o importante, aqui, na medida em que indicam semelhanças com o caso brasileiro, é que todas elas apontam para o início do século XIX. No entanto, ao final do século XVIII, quando a Geografia ainda não existia como matéria escolar autônoma, encontramos a referência de um artigo, datado de 1799⁷⁴, que defende a utilização, por parte dos professores no ensino de Geografia, de um globo terrestre ou de um planisfério (Idem, p. 32). Obviamente, a afirmação se referia aos conhecimentos geográficos ensinados nas citadas instituições de ensino, mas não à disciplina de Geografia.

Em todas as referências encontradas, o ensino de Geografia era caracterizado pela descrição, enumeração e memorização e, na quase totalidade dos casos, associada com o ensino de História, outras semelhanças com o caso brasileiro. Dentro dessa linha, um dos primeiros livros escolares de Geografia que se tem referência é o de Felipe Poey, “Cartillas geográficas para la escuela primaria”, de 1839, que, como todos os textos didáticos cubanos da época, eram revisados por autoridades eclesiásticas (Idem, p. 42).

Vários autores, porém, consideram que o ensino de Geografia escolar em Cuba iniciou a partir da promulgação do primeiro Sistema Educativo para Cuba e Porto Rico, em 1842, ano em que o poder da monarquia espanhola assume o controle da educação em Cuba (Idem, p. 41), até então nas mãos da igreja.

⁷² Segundo Hernández Herrera (2005, p. 36) “a Sociedade Econômica de Amigos do País elaborou um Projeto de Organização das Escolas Públicas, em 1794, já apontando para a expansão do ensino primário para todo o território da “ilha”.

⁷³ Essas recomendações criticavam os métodos escolásticos que caracterizavam o ensino da época e defendiam a utilização do método explicativo (Ibid.).

⁷⁴ O referido artigo encontra-se em *Papel Periódico de La Havana*, um dos primeiros órgãos cubanos de difusão massiva (Ibid., p. 32).

Desse modo, o conceito que se tinha de Geografia nos institutos educacionais das colônias espanholas, era aquele que receberam dos institutos da Espanha que, por sua vez, procediam dos liceus franceses. Esse conceito era o de “uma disciplina de caráter literário, de procedência histórica, considerada simples auxiliar da História e de tendência exclusivamente descritiva (o que geralmente se entendia por ‘Geografia Universal’). O ensino de Geografia se reduzia a simples enumerações de acidentes e descrições de fenômenos físico-geográficos” (PÉREZ ALBEJALES y ABAD CABRERA, 2002, p. 78-79).

Por outro lado, no campo universitário, como manifestação do referido interesse das elites cubanas pela Geografia⁷⁵, também em 1842⁷⁶, depois da reforma da Universidade de Havana, a Geografia “passa a ser ensinada como auxiliar da História, na Faculdade de Letras, seguindo o modelo inspirado pela França” (DORY y DOUZANT-ROSENFELD, 1995, p. 64. grifo nosso⁷⁷).

Apesar da existência de críticas ao método de ensino mnemônico e de avanços nas discussões que apontavam para a utilização de métodos explicativos e que defendiam a observação e a experiência, tanto para o ensino de uma maneira geral como para o caso específico do ensino de Geografia, o ensino com base na enumeração e memorização foi a característica marcante de todo o período de dominação colonial espanhola.

Com o fim da dominação da Espanha sobre Cuba, os Estados Unidos assumem o poder do país em 1º de janeiro de 1899. Em termos práticos, os cubanos não alcançaram as mudanças pretendidas, pela qual tanto lutaram, pois, como vimos, a independência cubana do domínio colonial espanhol não significou uma independência real. Cabe lembrar que, nesse momento, as condições de vida

⁷⁵ É importante lembrar, mais uma vez, que para o período em questão, se trata da elite vinculada ao sistema colonial espanhol.

⁷⁶ No texto introdutório do documento "Plano e Programas de Estudo - Carreira: Geografia", do Ministério de Educação Superior de Cuba, de 1998, há a referência de que a inclusão da Geografia na educação superior cubana se deu no ano de 1844, na cátedra de História, então denominada "Cátedra de Geografia e História", que era ministrada por Don José María de la Torre e que desapareceria do programa de estudos em 1899 (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE CUBA, 1998, p. 1).

⁷⁷ Os grifos estão no sentido de realçar as semelhanças com o caso brasileiro.

em Cuba, depois de anos de guerra pela independência do país, eram péssimas, com a economia arrasada e altos índices de desocupação e analfabetismo⁷⁸.

Com a continuidade do modelo de exploração, sob a “nova gerência” dos Estados Unidos, mantinha-se, na prática, a mesma política econômica utilizada pelos espanhóis, baseada na exploração das riquezas internas do país, mantendo, assim, a enorme desigualdade de concentração de renda.

Mais uma vez, os investimentos produtivos realizados no país não atendiam aos interesses internos e geravam um tipo de conhecimentos “geográficos” (principalmente relacionados à geologia e ao mapeamento) que passaria a ter forte influência sobre as concepções e rumos da Geografia como ciência.

Em contrapartida, os grupos revolucionários independentistas organizados, que não tiveram suas reivindicações contempladas, deram continuidade à luta pela independência real do país.

Os fatores citados acima, associados à desconfiança generalizada do povo cubano sobre as reais intenções do governo norte-americano, acabaram por influenciar decisivamente para que esses mudassem sua estratégia política de anexação da “ilha”, tentando assim, amenizar a insatisfação do povo cubano.

Nesse contexto, o governo norte-americano consegue aprovar a “Emenda Platt”⁷⁹, que se apresenta, de um lado, como um fator positivo para o povo cubano, na medida em que passou a garantir, constitucionalmente, alguns “direitos” (mesmo que na prática não se realizassem) e, de outro lado, como um fator negativo, já que dava amplos direitos ao governo norte-americano sobre Cuba, incluindo a intervenção militar no país “para defender a ordem ou a independência cubana” (MORAIS, 2001, p. 11).

A partir desse momento, e praticamente durante todo o período conhecido como período dos falsos governos, os acordos entre os dois países passam a satisfazer mais aos interesses dos Estados Unidos do que aos de Cuba, o que implica na manutenção de um tipo de produção de conhecimento de cunho

⁷⁸ Segundo o censo de 1899, 63,9% da população era analfabeta e menos de 6% das crianças freqüentava a escola.

⁷⁹ A Emenda Platt, de 1901, foi aprovada através de ameaças norte-americanas que funcionaram como uma chantagem, ou seja, ou os cubanos a aprovavam ou corriam o risco da continuidade indefinida do governo de ocupação.

geográfico e na conformação das instituições de ensino e pesquisa orientados de fora para dentro.

No que se refere à questão pedagógica, novas orientações educacionais também foram implementadas pelos norte-americanos, o que acabou por configurar uma significativa mudança na estrutura curricular de ensino, que afetaria, também, a Geografia.

Com o intuito de demonstrar importantes transformações positivas, o que justificava sua intervenção e dominação, foram construídas novas escolas, intensificaram a formação de professores e foram oferecidos cursos de verão para mil e trezentos professores em exercício, tudo sob direção de um Superintendente Geral de Escolas, nomeado pelo governo norte-americano⁸⁰. Além disso, houve uma reestruturação do sistema de educação primária, que passou a ter a organização nos moldes do existente nos Estados Unidos. Dentro desse novo sistema, a Geografia passou a ser ensinada nas seis séries do ensino primário (HERNÁNDEZ HERRERA, 2005, p. 49-50).

Sobre o exposto acima, os professores de Geografia cubanos Ramón Cuétara Lopez e Manuel Pérez Capote afirmam que desde o início da ocupação de Cuba pelos Estados Unidos, as autoridades norte-americanas detectaram na educação pública um instrumento valioso para promover o desenvolvimento de atitudes e valores compatíveis com os objetivos mais amplos de sua política. Em outras palavras, concluem que esse modelo de sistema de ensino implementado foi um “instrumento de propaganda do poderio e da superioridade norte-americana e que o seu propósito era o de “americanizar” o povo cubano” (CUÉTARA LÓPEZ y PÉREZ CAPOTE, 1998, p. 51).

Apesar dessas mudanças apontadas anteriormente, durante todo o chamado **período neocolonial** o enfoque do ensino da Geografia escolar continuou o mesmo, ou seja, com forte ênfase nos aspectos físicos. Assim, por um lado, não se abria a possibilidade para que os alunos conhecessem e refletissem sobre as precárias condições de vida da população, fruto da situação social e econômica que vivia o

⁸⁰ Segundo Cuétara Lopez y Pérez Capote (1998, p. 51), o inspetor que dirigiu a organização escolar cubana, desde 1899, foi Alexis Everett Frye (1859-1933), que era pedagogo norte-americano e foi professor da Escola Normal de Chicago e inspetor escolar na Califórnia.

país. De outro lado, novamente, a Geografia poderia contribuir para a doutrinação ideológica e a construção de uma nova identidade do povo cubano, dessa vez atendendo às exigências e aos interesses dos sucessivos governos norte-americanos.

Nesse contexto, destaca-se, no campo das sociedades geográficas, mas fora do meio universitário, a criação da “Sociedade Geográfica de Cuba”, em 1914, que teve o importante papel de estimular pesquisas e divulgar seus resultados pelo território cubano⁸¹; enquanto que no campo acadêmico universitário, apenas em 1925⁸² foi criada a primeira cátedra autônoma de Geografia da Universidade de Havana, por iniciativa de Salvador Massip Valdés⁸³, geógrafo de papel decisivo no reconhecimento e institucionalização da disciplina no país. A característica da Geografia, então implementada, era basicamente física, com influência científica norte-americana⁸⁴, que durante todo o período conhecido como “neocolonial americano” - primeira metade do século XX – “vinha se sobrepôr ao caráter descritivo das influências francesas e alemãs” (DORY y DOUZANT-ROSENFELD, 1995, p. 64).

A única habilitação para os novos formandos em Filosofia e Letras, ‘menção’ História ou ‘menção’ Geografia, ainda em número reduzido nessa época, era a de professores de História e de Geografia para o nível Secundário⁸⁵.

Segundo Cuétara Lopez y Pérez Capote (2002), na década de 1940, e até 1960, o desenvolvimento das ciências sociais centralizou seu interesse no homem e,

⁸¹ Em função da eclosão da primeira Guerra Mundial, a Sociedade Geográfica de Cuba ficou paralisada e, efetivamente, só começou seus trabalhos em 1921, quando conseguiu se reorganizar (MASSIP, 1972, p. 15).

⁸² Segundo consta no texto introdutório do documento "Plano e Programas de Estudo - Carreira: Geografia", do Ministério de Educação Superior de Cuba, de 1998, foi no ano de 1924 que se criou a Cátedra Livre de Geografia na Universidade de Havana, que foi incluída de forma obrigatória nos planos de estudo das Escolas de Pedagogia, Filosofia e Letras. O mesmo documento indica que no ano de 1934 foi criada outra cátedra, denominada "Cátedra de Geografia Política, Social e Econômica de Cuba", ministrada na Escola de Direito Diplomático (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE CUBA, 1998, p. 1).

⁸³ Salvador Massip Valdés ficou conhecido como o “Vidal de la Blache” cubano e seus livros continuaram a ser utilizados por professores e alunos, ainda depois da Revolução Cubana (DORY E DOUZANT-ROSENFELD, 1995, p. 64). Massip foi Diretor da Cátedra de Geografia da Universidade de Havana durante 35 anos (Nota do Editor. In: MASSIP, 1972, p. 16).

⁸⁴ Neste período, a maioria dos novos geógrafos universitários desenvolvia seus estudos nos Estados Unidos.

⁸⁵ Como veremos no próximo capítulo, o nível Secundário cubano corresponde, aproximadamente, ao nosso segundo segmento do Ensino Fundamental, mais o Ensino Médio.

por isso, considerou-se que a Geografia podia contribuir com seus "descobrimientos", desde o ponto de vista social. Nesse sentido, "essa Geografia social se afastou dos estudos das ciências naturais e, para muitos, o meio natural carecia de importância" (CUÉTARA LOPEZ y PÉREZ CAPOTE, 2002, p. 43), o que teve como consequência, a partir desse enfoque, a formação do professor de Geografia para uma disciplina chamada Estudos Sociais (integrada com a História), que se manteve nos planos de estudo até 1962. No entanto, a despeito dessa orientação, o ensino da Geografia continuou marcado pela ênfase na descrição dos aspectos sociais e a consequente ausência de criticidade.

Tendo em vista a situação de Cuba durante o período dos "falsos governos", não é difícil concluir que, mais uma vez, não interessava aos estudos geográficos "oficiais" desse período as análises que abordassem questões sociais, na medida em que essas denunciariam as desigualdades e injustiças existentes no país, como a má distribuição de terras e de renda, os altos índices de analfabetismo etc.

Porém, cabe destacar que durante esse período, apesar do forte controle sobre as questões educacionais por parte dos Estados Unidos e dos grupos dominantes locais, que envolviam a formação de professores, a seleção e organização dos conteúdos escolares, os livros didáticos etc., alguns geógrafos e professores de Geografia cubanos se destacaram por contestar a ordem vigente. Dentre esses, Salvador Massip, Sarah Ysalgué e Antonio Núñez Jiménez tiveram seus livros proibidos pelos sucessivos governos cubanos do período neocolonial⁸⁶.

Assim, as inovações propostas por esses pesquisadores ficaram, pelo menos no que se refere ao âmbito escolar, estacionadas e somente seriam retomadas no período pós-revolucionário.

No que importa aos objetivos de nossa pesquisa, essa nova etapa pós-revolução – quando o Exército Rebelde assume o governo do país e, mais tarde,

⁸⁶ Salvador Massip e Sarah Ysalgué tiveram seu livro "Introducción a la geografía física de Cuba" proibido pelo governo de Gerardo Machado, em 1930, e Antonio Núñez Jiménez teve a primeira edição de seu livro "Geografía de Cuba" queimada pelo governo de Fulgencio Batista, em 1954. Na apresentação da segunda edição do livro de Núñez Jiménez, feita por Mariano Sánchez Roca, diretor da editora que o publicou, lê-se: "Está aqui um livro de Geografía que é também um texto de História. Trata-se da segunda edição de Geografía de Cuba, do Professor Antonio Núñez Jiménez, Capitão do Exército da Revolução e Diretor Executivo do Instituto Nacional de Reforma Agrária, cuja primeira edição incitou a ira daqueles que torpemente acreditavam que a força poderia vencer e destruir a inteligência" (SÁNCHEZ ROCA, 1959, s/n).

passa a adotar o socialismo como modelo político -, trará, como consequência, significativas mudanças nos âmbitos institucionais, em especial àqueles vinculados às áreas consideradas prioritárias pelo novo governo revolucionário. Nesse sentido, grandes modificações são implementadas no sistema escolar de ensino, nas universidades e nas instituições de pesquisa do país⁸⁷.

De forma resumida, podemos afirmar que até 1959, ano da Revolução Cubana, as características da Geografia e de seu ensino eram muito parecidas às dos demais países da América Latina, já descritas anteriormente e identificadas com o que hoje chamamos, no Brasil, de Geografia Tradicional. Isso pode ser comprovado pela constatação de que os livros científicos e didáticos cubanos da época eram basicamente direcionados para o estudo dos aspectos físicos⁸⁸ e não apresentavam as análises relativas ao contexto geopolítico como, por exemplo, as relações existentes entre Cuba e Estados Unidos.

Apesar de já existir o ensino de Geografia nas escolas desde o início do século XIX, o curso superior de Geografia só surge no ano de 1962, como parte da Reforma Universitária, momento em que foi criada a Escola de Geografia da Universidade de Havana, pertencente à Faculdade de Ciências. Nesse momento, a Geografia se afirmou como disciplina autônoma, ao se separar da História, passando a se localizar no campo maior das Geociências, junto com a Geologia, e se estruturou em dois departamentos: Geografia Física e Geografia Econômica (DE ARMAS, 1984).

Em função das necessidades impostas pelos anos subsequentes à Revolução, um dos três objetivos principais do curso foi: "Garantir o uso do potencial científico que trabalha e estuda na faculdade, para a solução de tarefas específicas do desenvolvimento econômico e social do país" (FACULTAD DE GEOGRAFIA DE LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA, 2004)⁸⁹, o que lhe garantiu, explicitamente, um

⁸⁷ Maiores detalhes sobre o tema serão apresentados no capítulo 4 desta tese, especialmente no tópico 4.1, sob o título "O sistema escolar cubano", onde serão apresentadas as características gerais do sistema escolar do país.

⁸⁸ Inclusive o próprio livro de Antonio Núñez Jiménez que, conforme citado anteriormente, chegou a ser queimado pelo governo ditatorial anterior à Revolução, apresenta uma forte ênfase na descrição e nos aspectos físicos, típicos do modelo "o homem e a natureza".

⁸⁹ Citado na apresentação da página web da Faculdade de Geografia da Universidade de Havana: [www.uh.cu. \(http://geo.uh.cu/site/index.php\)](http://geo.uh.cu/site/index.php). Acesso em 11 de março de 2004 e por mim traduzido.

caráter funcional/utilitário vinculado à política econômica e social do governo revolucionário.

No entanto, nos primeiros anos desse novo governo, a Geografia escolar enfrentou inúmeras dificuldades, na medida em que muitos dos professores da disciplina emigraram e os que permaneceram no país acabaram assumindo, "praticamente todos, responsabilidades estatais que lhes impediram a total atenção à organização e desenvolvimento da Escola" (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE CUBA, 1998, p. 1).

Como uma das estratégias utilizadas para cumprir tais objetivos, foram criados, em 1964, os Institutos Pedagógicos que, de início, ficaram vinculados às universidades, surgindo "com a necessidade de dar resposta à massividade e à falta de professores, [...] onde se vão formar professores de Geografia para os dois níveis" (PÉREZ CAPOTE y PÉREZ ALVAREZ, 1997, p. 3). Explicando melhor, esses Institutos formavam professores de dupla habilitação - Geografia e História - para o nível Secundário Básico (correspondente, aproximadamente, ao nosso segundo segmento do Ensino Fundamental), e professores de Geografia para o nível Secundário Superior (também chamado de Pré-Universitário e correspondente ao nosso Ensino Médio).

A partir de 1976, os Institutos Pedagógicos se transformam em Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), tornando-se independentes das universidades, o que significa dizer que, desde essa data, os cursos de formação de geógrafos e de professores passam a ser independentes, sendo ministrados em instituições distintas e, conseqüentemente, com professores e entradas também distintas. No entanto, há uma certa coerência, pelo menos inicialmente, nos Planos de Estudos que serão aplicados nas duas instituições, como veremos a seguir.

No âmbito da formação de professores, criaram-se, nos Institutos Superiores Pedagógicos, os cursos de Professor de Educação Geral e Média e Professor Secundário Superior, em distintas especialidades, sendo uma delas a de Geografia (DE ARMAS, 1984), que serão orientadas pelos sucessivos Planos de Estudos.

O primeiro, denominado "Plano de Estudos A" (1976), apresentava um peso maior no componente acadêmico, com uma orientação, de início, direcionada para o

campo das Ciências Sociais e com "uma tendência mais para a cultura e menos para a natureza, pelo que se pode admitir o enfoque humanista" (PÉREZ CAPOTE y PÉREZ ALVAREZ, 1997, p. 3). Mas, ainda na década de 70, o enfoque se volta para as Ciências Naturais ou Geociências e, a partir daí, as Ciências Exatas - Matemática, Física e Química - passam a ter maior peso, diminuindo substancialmente as disciplinas humanistas (Idem, p. 4).

O segundo, denominado "Plano de Estudos B" (1983), com uma influência dos critérios da Geografia da antiga URSS, se caracterizou por ampliar ainda mais o conteúdo científico com uma base sólida na formação acadêmica, reforçando o direcionamento do enfoque da disciplina para o campo das Ciências Naturais.

Já o "Plano de Estudos C" (1990) se caracteriza, principalmente, por ter diminuído a ênfase no componente acadêmico, se voltando mais para o lado prático e colocando os alunos, desde o primeiro ano do curso, em contato com os trabalhos reais da escola (Idem, p. 9).

Ainda segundo esses autores, o plano atual se apresenta como um plano flexível e, conforme informações obtidas em entrevistas⁹⁰ com professores de Geografia cubanos, no ano de 2005, foi iniciada a elaboração de uma reformulação do Plano de Estudos C, ainda em andamento.

No âmbito da formação de geógrafos, que passou a ser exclusividade da Escola de Geografia, diversos planos curriculares foram se sucedendo, com a clara intenção de diferenciar os dois campos de enfoque disciplinar: Geografia Física e Geografia Econômica.

Como no caso da formação de professores de Geografia, a falta de pessoal docente qualificado levou ao estabelecimento de assessorias de diversos países, especialmente da Universidade Estatal de Moscou.

⁹⁰ As entrevistas com os referidos professores foram por nós realizadas durante o trabalho de campo em Cuba no mês de fevereiro de 2005. Entre os professores de Geografia entrevistados, estão Celina Pérez Alvarez, Pedro Hernández Herrera e Pedro Recio Molina do ISP Enrique José Varona; Oscar Díaz e Yolanda García, do ISP Ruben Martínez Villena; Arturo Rúa de Cabo, José Mateo Rodríguez, Berta Blanco Sánchez e Julia de León, da Faculdade de Geografia da Universidade de Havana e Rosario Chapé, da Televisão Educativa de Cuba. A maior parte deles conta com seus escritos sobre o ensino de Geografia citados neste capítulo. Além desses, entrevistamos também o professor Eduardo Nuñez, reitor do ISP Ruben Martínez Villena.

A partir daí, cresce a influência dos métodos de análise espacial utilizados pelos países socialistas, em especial o modelo soviético, em detrimento das influências norte-americana, francesa e espanhola. Dessa forma, consolidam-se as duas principais vertentes do curso, a Geografia Física (mais forte no início) e a Geografia Econômica.

É importante destacar, segundo relatam Dory y Douzant-Rosenfeld (1995, p. 66), que “os professores emigrados, após a Revolução, são substituídos, em menos de dez anos, pelos novos geógrafos formados nos países socialistas e que foram atraídos ao país”. Em uma etapa posterior, os geógrafos cubanos vão realizar seus estudos em Moscou ou Varsóvia, o que explica, em grande medida, a configuração dos primeiros planos curriculares de estudo⁹¹.

O primeiro plano curricular, denominado "Plano de Estudos A" (1977), apresentava um peso maior no componente acadêmico e continuava contemplando a formação do geógrafo físico e do geógrafo econômico. Ainda nesse Plano, foram apresentadas mais duas especializações - a de Cartografia e a de Oceanografia -, que finalmente não foram aprovadas (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE CUBA, 1998, p. 2).

Consideramos importante destacar, também, que durante a vigência desse plano, no ano de 1979, a Escola de Geografia se converte em Faculdade de Geografia independente (Idem)⁹². Ela passa a se localizar no Centro de Ciências Naturais e Exatas, demonstrando, através de seus objetivos explícitos, um claro distanciamento da tendência da Geografia nos referidos Institutos Superiores Pedagógicos, ou seja, apresentando um forte direcionamento para o academicismo e ênfase nos conteúdos relacionados à Geografia Física⁹³.

⁹¹ O plano de estudo constitui o documento estatal e obrigatório que estabelece, para o curso, os objetivos e conteúdos gerais, as formas principais de ensino, a duração, assim como a distribuição das principais atividades que serão realizadas. (RUA DE CABO, 1996, p. 374).

⁹² Dory e Douzant-Rosenfeld (1995, p. 65) indicam o ano de 1978, enquanto Cuétara Lopez y Pérez Capote (2002, p. 43) indicam o ano de 1976.

⁹³ Isso, no entanto, não significa, o que poderia parecer caso interpretássemos pela ótica brasileira, que o geógrafo cubano seja “despolitizado”. Pelo contrário, pelas informações obtidas em entrevistas com o professor José Mateo Rodríguez, da Faculdade de Geografia da Universidade de Havana, as disciplinas relacionadas à formação político-ideológica, ainda com forte tendência marxista e em defesa do comunismo, dizem respeito a uma formação geral e não à Geografia em si.

O segundo, denominado "Plano de Estudos B" (1982), apresenta a novidade de não ter especializações, refletindo, de um lado, uma preocupação em acompanhar as novas concepções internacionais de uma Geografia mais integradora e, de outro, o atendimento a uma maior racionalidade, no que diz respeito à alocação, nas frentes de trabalho, dos geógrafos que se formariam. Para tanto, foram criadas novas disciplinas e o novo currículo objetivava "garantir uma formação básica geral, que seria complementada em outros estágios da formação superior (a prática laboral, a pós-graduação etc.)" (MATEO RODRÍGUEZ y RUA DE CABO, 2003, p. 2). Pode-se perceber, nesse plano de estudo, a tendência à valorização da prática de trabalho como componente da formação profissional, tendência essa que veio crescendo, gradativamente, até os dias atuais (o mesmo se dando no nível da formação de professores nos Institutos Superiores Pedagógicos).

A Faculdade de Geografia passa, então, a partir da década de 1980, a formar titulados em Geografia para três saídas "independentes" e, como todos os cursos do país, tendo o número de alunos, compreendidos como futuros profissionais, controlado pelo planejamento estatal, com vistas à satisfação dos objetivos do pleno emprego. Essas três saídas são para:

a) o campo escolar, onde são formados professores para os Institutos Pedagógicos, que, por sua vez, formarão outros professores. Especialmente, nesta época, havia a necessidade de um elevado número de professores, em função do já mencionado processo de escolarização em massa implantado pelo governo revolucionário. Em um segundo momento, a formação desses professores passou a ser quase que exclusivamente função dos Institutos Superiores Pedagógicos.

b) o campo da pesquisa, onde os egressos trabalharão com temas vinculados explicitamente às necessidades do Estado. Estas se desenvolvem, principalmente, no Instituto de Geografia da Academia de Ciências, instituição fundada em 1965 e no Ministério de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente (fundamentalmente no Instituto de Geografia Tropical e Agência Ambiental, onde participam amplamente nos planos de pesquisa dessa entidade) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1998, p. 4).

c) nos órgãos da planificação governamental, onde os geógrafos irão trabalhar em distintas instituições. Entre as mais importantes está o Instituto de Planificação Física, que além da sede central tem diretórios em todas as províncias e em vários municípios do país. Esse órgão, vinculado ao Ministério de Economia e Planejamento, dentre outras funções, "dirige, elabora e controla o ordenamento territorial e o urbanismo [...] em cumprimento da política do Estado e do Governo" (INSTITUTO DE PLANIFICAÇÃO FÍSICA, 2004, p. 58).

Já o "Plano de Estudos C" (1990) passa a agrupar as matérias em disciplinas integradoras, visando à formação de um geógrafo de perfil mais amplo e com forte preocupação na temática relacionada aos problemas ambientais. Na fase atual de aperfeiçoamento do Plano, foram incorporadas matérias como Computação e Sistemas de Informação Geográfica (SIG), visando o trabalho dos futuros geógrafos na planificação ambiental e ordenamento dos territórios nos níveis nacional, regional e local.

Atualmente, os geógrafos em Cuba desenvolvem suas atividades em diversos órgãos estatais. O documento "Plano e Programas de Estudo da Carreira de Geografia" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE CUBA, 1998) apresenta uma extensa relação dos principais centros que tradicionalmente vêm assimilando os geógrafos. São eles:

- Instituto de Planificação Física
- Grupo Empresarial GEOCUBA⁹⁴
- Ministério de Ciência Tecnologia e Meio Ambiente
- Ministério de Economia e Planificação
- Ministério da Indústria Básica
- Ministério da Agricultura
- Ministério do Transporte
- Ministério da Forças Armadas Revolucionárias
- Ministério da Indústria Açucareira

⁹⁴ Segundo o próprio documento, os formados em Geografia vão trabalhar nessa instituição com "a elaboração das indicações de redação das diferentes obras cartográficas gerais e temáticas". Além disso, assessoram especialistas de outras áreas, especialmente na elaboração de materiais gráficos com fins cartográficos e realizam pesquisas de caráter aplicado como, por exemplo, sobre meio ambiente (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE CUBA, 1998).

- Ministério da Construção
- Ministério da Indústria Pesqueira
- Ministério da Educação Superior
- Ministério do Turismo
- Poder Popular

No sentido de facilitar a visualização das principais transformações ocorridas nos Planos de Estudo abordados anteriormente, assim como a identificação das principais confluências entre os planos nas diferentes instituições, apresentamos as duas tabelas a seguir⁹⁵:

Tabela 2 - Planos de Estudo da Carreira de Professor de Geografia - Tipos e Características

Tipo	Ano	Características
Plano de Estudo "A"	1976	<ul style="list-style-type: none"> • Peso no componente acadêmico • Orientação direcionada para as Ciências Sociais
Plano de Estudo "B"	1983	<ul style="list-style-type: none"> • Reforça o peso no componente acadêmico • Influência da Geografia da URSS • Orientação direcionada para as Ciências Naturais
Plano de Estudo "C"	1990	<ul style="list-style-type: none"> • Diminui a ênfase no componente acadêmico • Prioriza a ênfase no componente prático • Propõe a formação de um profissional de perfil amplo
Plano de Estudo "C"	Vigente	<ul style="list-style-type: none"> • Reforça a proposta de formação de um profissional de perfil amplo • Reforça a ênfase no componente prático • A Geografia passa a ser componente curricular da disciplina de Ciências da Natureza • Introdução do ensino de Computação e Sistemas de Informação Geográfica

Fonte: Elaboração própria, a partir de informações contidas no livro "Historia de la Universidad de La Habana: 1930 – 1978" (DE ARMAS, 1984).

⁹⁵ Para o caso brasileiro, seria praticamente inviável a elaboração de uma tabela desse tipo, basicamente em função de três fatores: a) a não existência de um planejamento centralizado sob controle sistemático, b) a autonomia universitária e c) a descentralização e relativa independência dos sistemas de ensino básico.

Tabela 3 - Planos de Estudo da Carreira de Geografia - Tipos e Características

Tipo	Ano	Características
Plano de Estudo "A"	1977	<ul style="list-style-type: none"> • Contempla a formação de Geógrafos Físicos e Econômicos
Plano de Estudo "B"	1982	<ul style="list-style-type: none"> • Desaparecimento das especializações • São introduzidas novas matérias
Plano de Estudo "C"	1990	<ul style="list-style-type: none"> • Se propõe a formação de um profissional de perfil amplo • Se agrupam as matérias em disciplinas docentes
Plano de Estudo "C"	Vigente	<ul style="list-style-type: none"> • Mantém o critério na formação de um profissional de perfil amplo • Mantém a estrutura em disciplinas e matérias • Reforça a ênfase na disciplina de Integração • Intensificação do ensino de Computação e dos Sistemas de Informação Geográfica

Fonte: Elaboração própria, a partir do texto "La formación del geógrafo en la Universidad de La Habana" (MATEO RODRIGUEZ y RUA DE CABO, 2003).

Podemos constatar, portanto, que a Geografia cubana, durante seu processo de estruturação e institucionalização, incorporou múltiplas influências externas e internas, estreitamente vinculadas ao seu processo histórico de formação territorial.

Como se trata de um processo contínuo, a fase atual da Geografia cubana segue sofrendo significativas transformações, porém dessa vez contraditórias, na medida em que são percebidas novas influências teóricas da Geografia de outros países, enquanto as transformações, na prática, parecem estar se encaminhando em sentido oposto.

No que se refere à formação dos geógrafos cubanos, percebemos que, por um lado, está havendo um maior contato com a Geografia de outros países da América Latina, principalmente a mexicana e a brasileira, o que aponta para uma tendência de maior aproximação com a Geografia Humana⁹⁶ e uma nítida abertura

⁹⁶ Por ocasião do I SEPEGE - I Seminário de Pesquisa em Geografia - "Pesquisa em Geografia no Século XXI" – realizado entre os dias 8 e 10 de dezembro de 2003, na Universidade de São Paulo - a professora Luiza Rojas, da Universidade de Havana, afirmou, durante a palestra "Epistemologia da Geografia", que alguns geógrafos cubanos têm demonstrado um inicial interesse pela Geografia Humana. Segundo ela, isso se deve, principalmente, pelo maior contato com os geógrafos brasileiros,

para outros enfoques da Geografia⁹⁷. Por outro lado, vários fatores interligados parecem impedir essa tendência. Em primeiro lugar, o próprio redirecionamento da política econômica do país, que passa a abrir sua economia para o setor turístico e a novas alianças empresariais, exige a formação de um geógrafo qualificado para trabalhar com pesquisas relacionadas ao planejamento e ordenamento territorial, sendo, em grande parte, ligadas à questão ambiental e ao gerenciamento de recursos naturais. Em segundo, a história da Geografia cubana, conforme vimos anteriormente, criou uma estrutura disciplinar suficientemente forte para tornar difícil a mudança de sua "tradição". Por último, a construção da sociedade cubana, nos moldes do socialismo, não comporta a mesma visão e funções que atribuímos no Brasil para alguns enfoques da Geografia Humana, em especial àquelas entendidas como "Geografias Críticas", que parecem ter mais serventia para os problemas gerados pelo modelo capitalista de organização social.

No que importa à Geografia como disciplina escolar, também estão em andamento importantes modificações, como resultado de mudanças na estrutura e funcionamento do ensino cubano, aspectos que serão contemplados mais detalhadamente no capítulo seguinte.

3.3A Institucionalização da Geografia no Brasil

No caso brasileiro, quando comparado ao caso cubano, apesar da semelhança dos propósitos da ocupação colonial e da necessidade de sistematização dos conhecimentos sobre o território para fins de exploração pela metrópole, a questão da extensão territorial e do relativo longo processo de demarcação das suas fronteiras irá gerar diferenças substanciais no que diz respeito à conformação e sistematização do conjunto dos estudos de caráter geográfico. Além disso, como foi apontado na parte introdutória deste capítulo, o processo de

o que vem se intensificando pelo aumento da participação de profissionais dos dois países em encontros internacionais da área.

⁹⁷ Esta interpretação foi possível através de entrevistas realizadas com os professores José Mateo Rodríguez e Arturo Rua de Cabo, da Faculdade de Geografia da Universidade de Havana.

formação territorial⁹⁸ também terá forte influência na constituição dos saberes geográficos e, conseqüentemente, no processo de institucionalização da Geografia no país⁹⁹.

No entanto, é importante destacar que essa influência do processo de formação territorial sobre a constituição dos saberes científicos não é exclusividade da Geografia. Em uma interessante abordagem sobre Geografia e projeto político-territorial do Estado-nação, Castro (2005, p. 55) afirma:

Como não é possível ignorar as questões colocadas pelas sociedades e as respostas encontradas pela ciência em cada momento histórico, discuto aqui a história da institucionalização da geografia e a importância do contexto político-territorial em que esta história se deu. Tentando ir além daquilo que já aponte como o *pecado original* da disciplina, ou seja, a instrumentalização do conhecimento por ela produzido para o exercício do poder sobre povos e territórios, argumento que esta situação se repetiu em todas as ciências sociais, não tendo sido um desvio ideológico particular da geografia.

Apesar da Geografia, em termos mundiais, somente ter conquistado a posição de ciência autônoma nas últimas décadas do século XIX, os primeiros estudos hoje identificados como de caráter geográfico no Brasil datam da época colonial, sendo esses, como no caso cubano, basicamente descritivos e cartográficos para fins de ocupação e dominação e com acentuada ênfase nos aspectos naturalistas e sociológicos¹⁰⁰.

⁹⁸ Entendido como “a malha fina do desenrolar das conjunturas, permitindo identificar vontades e posicionamentos individualizados, interesses específicos, enfim, movimentos singulares” (MORAES, 2005, p. 47).

⁹⁹ É comum, entre vários autores que escreveram sobre a institucionalização da Geografia no Brasil, a afirmação de que esta só se deu a partir da década de 1930, com a criação dos primeiros cursos de Geografia na Universidade de São Paulo e na Universidade do Brasil, em 1934 e 1935, respectivamente, e da criação da Associação dos Geógrafos Brasileiros, em 1934. Porém, defendemos a posição daqueles que a entendem em um outro sentido, apontando para a necessidade de se efetivar “uma mudança de mentalidade, em que a noção de pré-institucionalidade ou de institucionalidade pré-científica seja superada” (SOUZA NETO, 2001, p. 121), destacando outras instituições, como as Sociedades Geográficas e as escolas que lecionavam a Geografia como disciplina curricular. Nesse sentido, seria mais correto afirmar que a partir da década de 1930 houve a institucionalização da Geografia acadêmica no Brasil.

¹⁰⁰ Manuel Correia de Andrade destaca, para o período colonial, a contribuição dos chamados ‘cronistas coloniais’, citando Pero Vaz de Caminha, com sua carta ao rei de Portugal, descrevendo as características da terra aonde chegou, em 1500, com a esquadra de Pedro Alvarez Cabral; e Antonil,

Tomando-se o devido cuidado para não cairmos em análises de cunho determinista, a grandeza da extensão territorial brasileira, relativamente à cubana, passa a imprimir algumas distinções importantes no que se refere à quantidade dos estudos realizados, assim como à sua aplicabilidade para cumprir os objetivos pelos quais tais estudos/descrições foram desenvolvidos¹⁰¹. Em outras palavras, o fato de ter um território mais extenso e com maior diversidade interna, gerou uma necessidade maior de estudos, mas, por outro lado, os usos efetivos desses estudos, que tinham o objetivo de facilitar a dominação e a introdução de atividades produtivas sob controle da metrópole¹⁰², não puderam ser realizados com a mesma rapidez e abrangência que foram realizados pelos espanhóis em Cuba.

Um exemplo importante do exposto acima é o fato de que, apesar do massacre realizado, parte da população indígena brasileira sobreviveu, diferente do que ocorreu em Cuba, pela possibilidade de se refugiar cada vez mais distante da zona litorânea ocupada pelos portugueses. Isso ofereceu, senão uma resistência maior à ocupação desses territórios, um retardamento do processo efetivo de ocupação¹⁰³, possibilitando inclusive, após o período colonial, um crescente reconhecimento dos seus direitos.

Nesse sentido, criaram-se as bases para o processo de construção da sociedade brasileira, configurada a partir da ocupação portuguesa¹⁰⁴ (donos dos meios de produção e comerciantes livres), da grande quantidade de africanos (trazidos à força pelos portugueses para servir como mão-de-obra escrava) e da população indígena sobrevivente.

Como visto na parte referente à Cuba, o interesse das metrópoles européias sobre o continente americano era grande e se constituía em foco de disputa territorial, mais acentuada ainda pelos movimentos de resistência, o que levou, de

com seu trabalho que apresenta as principais riquezas e atividades econômicas do país no início do século XVIII (ANDRADE, 1999, p. 9).

¹⁰¹ Andrade, em outro trabalho, chega a afirmar que os problemas brasileiros "são tão grandes como as dimensões territoriais do Brasil" (ANDRADE, 1998, p. 10), afirmação que se analisada de forma descontextualizada poderia ser interpretada como determinista.

¹⁰² No sentido apontado por Moraes da relação entre "área de soberania" e "efetivo espaço econômico" (MORAES, 2000 b, p. 23-24).

¹⁰³ Sem a pretensão de aprofundar esta temática, é importante destacar que, em um período bem mais recente, a própria delimitação das reservas indígenas do país necessitou um amplo estudo, de caráter marcadamente geográfico, sobre os territórios que seriam destinados, ou não, a esse fim.

¹⁰⁴ Mais tarde acrescida de outros fluxos migratórios, em grande parte oriundos da Europa.

um lado, à expansão territorial e, de outro, ao “fracionamento da soberania” (MORAES, 2001). Nesse sentido, vale ressaltar, como nos lembra Moraes (2001, p. 110-111): a) a unificação das coroas ibéricas (entre 1580 e 1640) sob hegemonia da Espanha, o que significa dizer que o Brasil, durante esse período, foi colônia hispânica, b) As invasões francesa e holandesa, c) A constituição do Quilombo dos Palmares, que durou quase cem anos e d) A criação dos territórios das Missões dos jesuítas. Porém, ao final do século XVII, depois de muitos conflitos sangrentos, foi restabelecida a soberania portuguesa sobre o território brasileiro¹⁰⁵, que acabou por caracterizar o século XVIII como “o do apogeu e crise do sistema colonial português” (Idem, p. 112).

Podemos afirmar, portanto, que os estudos de tipo descritivo e de mapeamento para fins de exploração caracterizaram a produção identificada como “geográfica” de todo o período colonial do país¹⁰⁶.

Com a independência do Brasil, em 1822, que em si não representou uma grande mudança em termos de estrutura produtiva e social do país, dadas as condições históricas do processo de proclamação da independência, os “estudos geográficos” acabaram seguindo a mesma linha. O Brasil deixa de ser colônia de Portugal e se transforma em império, sendo seu imperador um descendente direto da família real portuguesa.

Apesar disso, é importante destacar, como nos lembra Moraes, que, para os países de formação colonial, “a ruptura com os laços tradicionais de dominação (os coloniais) implicava a construção de um novo Estado” e que, mesmo sem haver transformações profundas nas estruturas de poder, era necessário a construção de “novas formas de legitimação da unidade ‘nacional’” (MORAES, 1991 b, p. 169).

Para o caso brasileiro, concordamos com Moraes (2005) ao identificar esse período como o embrião de um projeto de formação nacional característico do país

¹⁰⁵ Segundo Moraes, a soberania portuguesa não só se recompôs e consolidou, como se expandiu (MORAES, 2001, p. 111-112).

¹⁰⁶ No final do período colonial, no ano de 1817, o padre Manoel Aires de Casal publica a “Chorographia Brasílica”, sob patrocínio da coroa, obra que, segundo Vlach (2004, p. 190) “não poderia ser, sequer, classificada como descritiva”, na medida em que não acompanha os debates científicos da época (como o faziam Humboldt e Ritter). Por outro lado, essa obra viria a ter uma enorme influência sobre os futuros professores de Geografia, sendo responsável, segundo Rocha (1996, p. 133-134), por deixar como herança incontestáveis defeitos.

(com forte influência até os dias atuais), que tem seus alicerces em "um vasto território dotado de amplas reservas de espaços ainda não ocupados pela economia agora nacional" e "uma população relativamente pequena e profundamente clivada pela vigência da escravidão" (MORAES, 2005, p. 93-94). Esse autor ressalta, ainda, que a opção pela manutenção do regime escravista não se enquadra à "identificação de uma *nação* conforme os modelos identitários vigentes nos centros hegemônicos" (Idem), o que passa a caracterizar a formação nacional brasileira como relacionada ao seu território e não com a sua sociedade¹⁰⁷.

Nesse sentido, o 'discurso geográfico' do período pós-colonial brasileiro do século XIX, atendendo aos princípios apresentados acima, começa a adquirir uma considerável importância e centralidade, o que não foi acompanhado, pelo menos com a mesma intensidade, de uma institucionalização da disciplina e o conseqüente desenvolvimento de uma comunidade acadêmica, o que veio ocorrer, de fato, muito tempo depois (a partir da década de 1930).

Como exemplo dessa preocupação do discurso geográfico sobre a questão territorial, podemos citar, para o período imperial e da Primeira República, as obras de Homem de Melo, Ramiz Galvão, Barão de Rio Branco e Joaquim Nabuco, destacando que esses dois últimos "desenvolveram estudos geográficos com fins específicos, de defesa do direito do Brasil a áreas fronteiriças contestadas por países vizinhos" (ANDRADE, 1998, p. 18).

Na medida em que a produção desses estudos geográficos sobre o território abarcava, como dito anteriormente, uma dimensão espacial maior e mais diversificada do que a cubana, o que por sua vez facilitava a dispersão tanto dos estudos como de seus produtores, a necessidade de organização de sociedades geográficas no Brasil talvez tenha sido mais urgente do que em Cuba. Segundo Moraes (2005, p. 32), se referindo à conformação do campo geográfico ao longo do século XIX:

[...], os institutos geográficos existentes não monopolizam a prática desse saber, apesar de constituírem os embriões da institucionalização do campo disciplinar, servindo de ponto de

¹⁰⁷ Este tema será retomado no capítulo 5 desta tese, quando abordaremos a questão da construção da identidade nacional para o caso brasileiro e cubano.

convergência para a comunidade dispersa e não especializada dos pioneiros ‘geógrafos’ brasileiros.

Nesse sentido – de sistematização e socialização dos conhecimentos geográficos acumulados – foi criado, no ano de 1838, no Rio de Janeiro, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro¹⁰⁸ "como filial da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (datada de 1828), com o objetivo de ‘ministrar grandes auxílios à pública administração e ao esclarecimento de todos os Brasileiros'" (VLACH, 2004, p. 188) ou, em outras palavras, com o objetivo de melhor conhecer e gerir o país.

Durante esse período, grande parte dos conhecimentos “geográficos” produzidos na América Latina, concentrados em grande medida nas sociedades geográficas, tinham, na expressão utilizada por Sousa Neto, o papel de atender aos interesses dessas “escolas de ciências da pilhagem” (SOUSA NETO, 2001, p. 130). É nesse contexto que as primeiras sociedades geográficas criadas no Brasil, e também em Cuba, devem ser analisadas. Segundo Castro (2005, p. 58):

Na primeira metade do século XIX, antes de institucionalizar-se, o campo de conhecimento da geografia ainda não estava relacionado a uma disciplina específica e permanecia um conceito guarda-chuva para uma variedade de expedições e outras atividades conjuntas com as ciências naturais e sociais, alimentando o florescimento das Sociedades de Geografia com informações sobre o vasto mundo que existia muito além das fronteiras européias.

No entanto, cabe ressaltar que, para o caso brasileiro, dentre as três formas de institucionalização abordadas em nossa pesquisa, a Geografia como matéria escolar não só foi a primeira, como, também, em grande parte, a base de direcionamento das preocupações e ações iniciais das formas institucionalizadas que surgiram posteriormente. Como exemplo, podemos citar o fato de que os primeiros cursos de Geografia no país estavam voltados, quase que exclusivamente, para a formação de professores para o nível secundário.

¹⁰⁸ O IHGB é considerado uma das cinco primeiras sociedades geográficas criadas no mundo e a segunda na América Latina (SOUSA NETO, 2001, p. 132).

Apesar disso, essas influências não eram de mão única, visto que o ensino secundário acabava sendo apenas um trampolim para o acesso ao ensino superior. Segundo Vlach, a “Geografia (e a História) fazia(m) parte dos exames para as faculdades de direito desde 1831, o que certamente contribuiu para a sua inclusão no Colégio Pedro II” (VLACH, 2004, p. 189-190).

O ensino da Geografia escolar no Brasil teve início no ano de 1837, quando esta passou a ser lecionada, junto com a História, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Sua função era, basicamente, servir de suporte para a construção, junto aos alunos, da idéia de identidade nacional, reforçando a questão do nacionalismo patriótico, função que, aliás, parecia estar presente também nos objetivos das diferentes sociedades geográficas criadas na América Latina¹⁰⁹.

Assim, durante praticamente todo o século XIX, marcado profundamente pelas relações escravistas de produção e pelo acesso ao ensino escolar a uma minoria da população, a Geografia escolar brasileira resumia-se a pouco mais do que sua existência no Colégio Pedro II e as influências geradas a partir dele¹¹⁰, que tinham como função desempenhar o papel de “disciplina da nacionalização”¹¹¹.

Por outro lado, é importante destacar que as sociedades geográficas brasileiras também tiveram um papel fundamental na consolidação e institucionalização da Geografia universitária. Para citar apenas um exemplo, no ano de 1926, Delgado de Carvalho organizou, no âmbito da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro¹¹², o Curso Livre Superior de Geografia¹¹³ tendo como um dos

¹⁰⁹ Sousa Neto nos lembra que o período de difusão das sociedades geográficas na América Latina coincide com o período de expansão do imperialismo europeu e da formação dos Estados nacionais (SOUSA NETO, 2001, p. 130).

¹¹⁰ Segundo Rocha (2000, p. 87-88), desde que foi criado o Colégio Pedro II, como escola padrão, os demais estabelecimentos de ensino médio só seriam considerados oficiais se fossem equiparados ao seu modelo de ensino, legislação que somente foi abrandada em alguns períodos curtos. Mais tarde, em 1925, a Reforma Luiz Alves - Rocha Vaz impôs, para o sistema escolar de todo o país, o modelo curricular do Colégio Pedro II.

¹¹¹ Rocha (1996, p. 148-155) contesta, com muitos argumentos, essa função de "disciplina da nacionalização" defendida, em vários trabalhos sobre o tema, por Vlach (1991 a; 1991 b; 2004). De outro lado, contesto, em minha dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 1997, p. 21-22), as argumentações apresentadas por Rocha.

¹¹² A Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro foi fundada em 1883 e, junto com o IHGB, teve um papel decisivo para a consolidação da Geografia como ciência no país.

¹¹³ Para Anselmo (2002, p. 250) esse curso "se constituiu num primeiro passo para a institucionalização definitiva da Geografia no país".

objetivos explícitos "criar condições para que o ensino de geografia desempenhasse seu papel de 'disciplina da nacionalização'" (VLACH, 2004, p. 196)¹¹⁴.

Esse papel - o de "disciplina de nacionalização" - assume uma importância considerável para a tarefa, assumida pela classe dominante, de reconfigurar a identidade nacional brasileira, diante do contexto político, econômico e social da época. Nas palavras de Machado (1995, p. 309-310), o referido contexto pode ser assim resumido:

No decorrer dos sessenta anos que separam a promulgação da 'Lei do Ventre Livre' (1871) da Revolução de 1930, momento que os historiadores costumam apontar como sendo o marco da ascensão de um 'projeto de modernização' no Brasil, completou-se a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, as diferenças econômicas e sociais entre as regiões brasileiras se aguçaram, a monarquia foi sucedida pela república, e o principal mercado para os produtos brasileiros se deslocou da Europa para os Estados Unidos. Examinadas em retrospectiva, a última década do século 19 e as três primeiras do século 20 podem ser vistas como uma época de redefinição da identidade nacional [...] Uma redefinição pautada, é verdade, pelo pensamento de um grupo ínfimo da população.

Esse conjunto de fatores, associados à crise do café na virada do século e ao posterior investimento industrial, geraram um acelerado crescimento urbano que obrigou grande parte da população a conviver com situações absolutamente novas. A forte demanda habitacional nos principais centros urbanos (Rio de Janeiro e São Paulo) e os problemas surgidos nos setores de higiene e saúde completam o contexto histórico. É esse contexto que nos fornece os elementos fundamentais para compreender o desencadeamento da campanha educacional da década de 1920, onde a Educação assumiria o papel de orientadora da população no que se refere aos hábitos urbanos, inclusive na orientação para o trabalho. (ANSELMO, 2002, p. 248).

A Geografia, dentro do quadro apresentado, começa a lidar com novas necessidades e podemos concluir que se o grupo que pensava a nova redefinição

¹¹⁴ Segundo Lia Osorio Machado, Delgado de Carvalho e Everardo Backheuser eram professores e sócios do Curso Livre de Geografia, aberto ao público na década de 1920 e que tinha como principal objetivo chamar a atenção do público para a utilidade prática da Geografia (MACHADO, 1995, p. 321).

geral da identidade nacional era "ínfimo", menor ainda deveria ser o grupo daqueles que pensavam sobre os conceitos e temas identificados como "geográficos".

Dessa forma, estava em curso a conformação de um grupo de estudiosos que tinham em comum a identificação com temas relacionados à Geografia. Nesse sentido, Moraes (2005, p. 16) questiona, para o período "pré-universitário", quais seriam os discursos que poderíamos qualificar como "geográficos":

Enfim, ainda se sustenta a questão de quem são os 'geógrafos' brasileiros antes da plena institucionalização da geografia no país. Serão os bacharéis de direito leitores de Ratzel? Ou os 'engenheiros-topógrafos' egressos das escolas politécnicas? Ou ainda os 'engenheiros-militares' envolvidos com o levantamento cartográfico das zonas de fronteira? Ou os intelectuais médicos que discutem a relação homem-natureza? Ou os professores de geografia dos liceus?

Percebe-se, assim, que através da consonância de temas de interesse de ramos profissionais diversos, surgiu a necessidade da conformação de um novo campo, no sentido apontado por Bourdieu¹¹⁵.

Apenas para abordar um desses ramos, os próprios professores da Geografia escolar dessa época, que inclusive produziram livros didáticos de Geografia, eram profissionais de outros campos, já que não existiam cursos de formação de professores para a disciplina. Dentre esses, destacaram-se, inicialmente, Manuel Said Ali da Costa (1861-1953)¹¹⁶, pesquisador da língua portuguesa e um "apaixonado cultor das ciências, que estudava nos livros e na natureza" (VLACH, 2004, p. 191), o que o habilitou a dar aulas de Geografia; o engenheiro Everardo Backheuser (1879-1951)¹¹⁷, que chegou a ser vice-presidente da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, um dos fundadores da Academia Brasileira de Educação (ABE) e

¹¹⁵ Apesar do próprio Bourdieu apresentar severas críticas à Geografia como campo disciplinar. Como nos lembra Vesentini (1999, p. 33), "segundo esse autor, a geografia e os geógrafos ocupariam uma posição baixa na 'hierarquia social acadêmica', ao contrário da economia e dos economistas, e aqueles primeiros deveriam 'contentar-se modestamente' com essa anexação do seu 'objeto', ou parte dele, por outra disciplina 'mais ambiciosa e menos apegada ao pequeno, ao concreto, ao visível'".

¹¹⁶ Manuel Said escreveu o livro didático "Compêndio de geografia elementar", datado de 1905. (VLACH, 2004, p. 191).

¹¹⁷ Everardo Backheuser (1879-1951) publicou diversos livros sobre geopolítica e pedagogia, dentre outros temas.

colaborador da reforma de ensino de Fernando de Azevedo em 1927; e Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980)¹¹⁸, que fez cursos superiores na área de letras, ciência política, direito, economia e política e foi um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932 (VLACH, 2004, p. 192-196).

Everardo Backheuser e Delgado de Carvalho, ambos professores do Colégio Pedro II, são considerados os primeiros e principais responsáveis pela configuração da linha de orientação desse novo "campo" (o da Geografia), a qual o próprio Delgado de Carvalho denominou de "orientação moderna", influenciada pelas obras de Humboldt e Ritter e que propunha, para o âmbito do seu ensino, o rompimento com a Geografia mnemônica, predominante até então.

Porém, como afirma Moraes (1991 b, p. 171), foi apenas na década de 1930 que se montou a “armação de um aparato institucional dedicado a essa disciplina”, quando, a partir de vários atos interligados, conformou-se, rapidamente, uma comunidade de geógrafos no país. Tais “atos”, mencionados pelo autor, são os seguintes:

- A normatização, a nível nacional, da disciplina no ensino básico de vários estados.
- O surgimento dos cursos universitários de Geografia em São Paulo e no Rio de Janeiro, em 1934 e 1935, respectivamente.
- A fundação, em 1935, da Associação dos Geógrafos Brasileiros.
- A criação do Conselho nacional de Geografia, pelo Estado, em 1937.
- A criação, em 1939, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Alguns poderão indagar como é possível, em um país em que a primeira turma de geógrafos e de professores de Geografia ainda não se formou, a existência de cursos universitários de Geografia, normatização da disciplina no ensino básico, Associação de Geógrafos, Conselho e Instituto de Geografia. Onde estariam os geógrafos e os professores de Geografia?

¹¹⁸ Delgado de Carvalho publicou, em 1913, o livro didático “Geografia do Brasil, tomo I, Geografia Geral” (VLACH, 2004, p. 192).

A solução encontrada, então, foi convidar professores de Geografia estrangeiros, além de incorporar professores de outras áreas. Assim, os primeiros professores de Geografia (então unida à História em um só curso) das Universidades de São Paulo e do Distrito Federal¹¹⁹ (à época, Rio de Janeiro) foram os franceses Pierre Deffontaines e Pierre Mombeig; Carlos Delgado de Carvalho, que teve toda sua formação, já citada anteriormente, realiza em diversos países europeus; e Fernando Antonio Raja Gabaglia (1895-1954), formado em direito e autodidata na área de Geografia¹²⁰. Com o início desses cursos, em pouco tempo seria possível contar com um quadro maior de profissionais para suprir a docência, tanto no nível superior como no nível do ensino básico, função essa que foi predominante nos primeiros anos de formação.

Foi assim que Aroldo Edgard de Azevedo (1910-1974) incorporou-se ao grupo da docência superior. Formado em direito, matriculou-se no curso de Geografia e História da Universidade de São Paulo em 1936 e já no ano de 1945 ocupava a cátedra de Geografia do Brasil da Universidade de São Paulo. No entanto, "em razão do alcance nacional de seus livros didáticos, sobretudo nas décadas de 1940 a 1970, a influência de Aroldo de Azevedo não se limitou ao ensino superior de geografia" (VLACH, 2004, p. 204-212).

A formação dos novos geógrafos, inicialmente sob a orientação da Geografia francesa e com o objetivo de se construir uma "geografia moderna", passa a sofrer novas influências a partir da Segunda Guerra Mundial, notadamente a influência norte-americana.

Após a Segunda Guerra Mundial a Geografia passa por um momento de profundas mudanças no âmbito internacional. Segundo Santos (1980, p. 39), "a Geografia não podia escapar às enormes transformações ocorridas em todos os domínios científicos". Segundo Gomes (1996, p. 254), a associação entre a Geografia e a teoria analítica viria fundar uma 'Nova Geografia' caracterizada pela

¹¹⁹ A UDF foi extinta em 1939 e se incorpora à Universidade do Brasil (criada em 1937), junto com a Universidade do Rio de Janeiro e de outras faculdades isoladas e escolas existentes à época (MACHADO, 2000, p. 134).

¹²⁰ Outros professores que atuaram na área da Geografia, no final da década de 1930 e na década seguinte, foram os franceses André Gilbert e Fancis Ruellan e os brasileiros Victor Ribeiro Leuzinger (engenheiro), Josué de Castro (médico) e Hilgard Sternberg (geógrafo formado em 1940 pela Universidade do Brasil) (MACHADO, 2000; STERNBERG, 2006).

“visão sistêmica, a utilização de modelos e a submissão à lógica matemática [...]” que “[...] penetraram fortemente nas ciências naturais e sociais a partir dos anos cinquenta”.

No caso brasileiro, devido à sua recente institucionalização no meio acadêmico, surge, já a partir dos anos 1950 do século passado, a necessidade de afirmação e reconhecimento da nova comunidade acadêmica. Esse reconhecimento será consagrado, efetivamente, com a chamada Nova Geografia ou Geografia Quantitativa.

Segundo Gomes (1996, p. 259), referindo-se aos autores identificados com a Nova Geografia, a unanimidade quanto à necessidade de alinhamento metodológico com as demais disciplinas científicas era condição necessária para ela ser considerada como parte do grupo. Dessa forma, passamos a ter uma Geografia científica e racional legitimada por um método lógico-matemático, ou seja, que priorizava a quantificação, a racionalidade científica, a busca de modelos e sistemas e o discurso da verdade e da neutralidade da disciplina¹²¹.

Na década seguinte, no contexto internacional da Guerra Fria, os militares brasileiros assumem o poder, a partir do golpe militar de 1964, passando a assegurar, através da força, a permanência e expansão do modelo capitalista nos moldes impostos pelos Estados Unidos, que passa a ser identificado por seus opositores como o modelo imperialista norte-americano.

Dois anos após o golpe militar, torna-se público o acordo MEC-USAID (Ministério de Educação e Cultura-Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Nacional) que, dentre outras influências, implementou uma reforma universitária baseada nos moldes norte-americanos, quando foi introduzido o regime de créditos e inaugurado o chamado ciclo básico.

Retornando ao caso da Geografia brasileira, as características assumidas por ela, apresentadas anteriormente (quantificação, racionalidade científica, discurso da verdade e da neutralidade da disciplina), se encaixavam como uma luva para o modelo ditatorial imposto aos brasileiros.

¹²¹ É importante destacar que a Nova Geografia se desenvolveu mais no âmbito acadêmico da pesquisa e acabou não tendo uma influência significativa no sentido de transformar, ou mesmo direcionar, a Geografia escolar.

Como resultado, já que a Geografia oficialmente aceita (e controlada) não permitia uma abordagem crítica sobre problemas relacionados às desigualdades sociais, ela se reafirma como uma ciência preocupada com a descrição e com um enfoque sobre as questões concernentes ao espaço natural (Geografia Física) e ao mapeamento (Cartografia). Apenas a título de exemplo, Vesentini (2004, p. 230) afirma que "nesse período nem sequer se podia falar em geografia política e muito menos em 'geografia do subdesenvolvimento' nas universidades".¹²².

O reflexo dessa orientação para a Geografia ensinada nas escolas é catastrófico. A disciplina passa a ser identificada com a simples memorização de nomes de lugares e acidentes geográficos, assim como a sua localização, chegando a ser excluída, através da Lei 5692/71, dos currículos oficiais e substituída pela disciplina de Estudos Sociais¹²³.

Essa tendência da Geografia brasileira só passará a ser questionada, ou melhor, ter os seus questionamentos reconhecidos¹²⁴, a partir do surgimento da chamada Geografia Crítica¹²⁵ em finais da década de 1970¹²⁶. Segundo Vesentini (2004, p. 229),

¹²² Nessa pequena referência feita por Vesentini ao período em questão, o autor estava se referindo às origens da Geografia Crítica no Brasil. É importante destacarmos que a bibliografia sobre o ensino da Geografia no período da ditadura militar brasileira é bastante escassa e se apresenta como uma lacuna a ser preenchida por futuros trabalhos.

¹²³ Informações mais detalhadas sobre a lei 5692/71 e a situação da Geografia escolar nesse período serão apresentadas no capítulo 4 desta tese.

¹²⁴ Cabe destacar que o governo ditatorial que entrou em vigor após o golpe militar de 1964 teve um papel decisivo no sentido de bloquear o surgimento de visões e propostas críticas de se abordar os conteúdos escolares, não só da Geografia, mas de uma maneira geral. Para um maior aprofundamento sobre o assunto, sugerimos a leitura da obra de Alzira Abreu (1992) "Intelectuais e guerreiros: o Colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968".

¹²⁵ "Muito antes do advento da chamada Geografia Crítica, porém, vários professores brasileiros do ensino básico já desenvolviam trabalhos e apresentavam propostas dentro de uma linha 'crítica'" (OLIVEIRA, 1997, p. 60-64), o que confirma a afirmação de Vesentini (2004, p. 223) de que "todavia, cabe ressaltar que a geografia crítica - isto é, aquela praticada nos ensinos fundamental e médio - possui e sempre possuiu uma dinâmica própria e relativamente independente de sua vertente acadêmica". Um exemplo disso nos é apresentado por Abreu (1992, p. 82) quando, se referindo ao início da década de 1960, aponta os professores e irmãos Arthur e Hugo Weiss, do Colégio de Aplicação da UFRJ, como responsáveis por introduzir uma orientação nova, respectivamente, nos cursos de Geografia e História. Segundo a autora, "a inovação consistia em levar aos alunos temas do cotidiano" e que pudessem "fazer dos alunos cidadãos mais críticos em relação à sociedade, transmitir-lhes a idéia de que tinham o dever de fazer alguma coisa para mudar a sociedade brasileira" (ABREU, 1992, p. 99).

¹²⁶ Diversos autores identificam o surgimento da Geografia Crítica a partir do 3º Encontro Nacional da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), realizado em Fortaleza no ano de 1978 (CORRÊA, 1982; MORAES, 1991 a; MOREIRA, 1992). Porém, outros autores contestam tal versão. Vesentini,

Os primórdios da geografia crítica no Brasil enraizaram-se em dois elementos principais: a influência e os subsídios oriundos do Primeiro Mundo e em especial da França (o nosso grande farol até inícios dos anos 80) e, notadamente, a luta contra a ditadura militar e, ao mesmo tempo, contra o projeto de capitalismo dependente e associado, contra a ideologia da Guerra Fria e os seus tristes reflexos na repressão policial, nas torturas, no cerceamento do pensamento crítico etc..

Fortemente marcada pelas análises de cunho predominantemente marxistas¹²⁷, a Geografia Crítica, redireciona o enfoque, que até então priorizava os aspectos físicos, para uma abordagem mais voltada para os aspectos sociais. Dessa forma, incorpora um discurso explicitamente politizado em defesa das classes desfavorecidas, da distribuição de renda e do fim das desigualdades sociais.

Com isso, podemos vivenciar, ainda que com um alcance inicial bastante limitado, uma grande renovação na nossa disciplina, o que implicou uma mudança em seus objetivos, em sua base conceitual, na seleção dos conteúdos (os aspectos físicos, por exemplo, perdendo seu papel central), assim como na metodologia de trabalho para a pesquisa e para o ensino.

Apesar disso, a renovação da Geografia centrou-se mais no nível da crítica e menos no nível da análise, ou seja, desenvolveu a crítica mas não avançou na proposição de alternativas, provocando, assim, a mobilização mas não a construção de outras possibilidades (SANTOS, 1997, p. 172). Moreira (1992, p. 14) assim interpreta esse fato:

Todavia, o que seria um primeiro momento lógico de crítica, com o tempo mostrar-se-á momento único. O mergulho mais profundo, até à crítica dos fundamentos filosóficos de sua construção

por exemplo, nos alerta para o fato de que, muito antes do advento da Geografia Crítica, diversos geógrafos brasileiros já propunham um tratamento dos estudos geográficos sob outro enfoque, mesmo que não “incorporando ou dialogando com autores/escolas críticos” e estivessem preocupados em “valorizar a geografia diante do Estado e das grandes empresas por meio da proposta de uma ‘geografia ativa’ ou voltada para a ação (ou melhor, para o planejamento)” (VESENTINI, 2004, p. 227).

¹²⁷ Santos (1997, p. 170) nos lembra que apesar dos estudos chamados marxistas terem se tornado “uma das colunas fundamentais” da Geografia Crítica, ela não é exclusiva dos marxistas, pois existiam outros geógrafos não “propriamente marxistas” que também “criticavam a visão anterior da geografia e propunham uma outra perspectiva”. Nesse caso, ele se referia a um grupo conhecido como “geógrafos socialmente engajados” dos Estados Unidos, que ao chegar ao Brasil foi sufocado, por um lado pela ditadura militar e, por outro, pela institucionalização da disciplina.

epistêmica, este ficou parado na soleira. A crítica da Geografia começa por jogar-se na denúncia ético-finalista de um saber posto secularmente a serviço do poder e dos poderosos, e aqui se retém.

Nesse sentido, em nome da denúncia e da criticidade, alguns estudos, especialmente os relacionados aos aspectos físicos (relevo, clima, vegetação, hidrografia), passam a ser desvalorizados como conteúdos de ensino. Porém, não são excluídos, na medida em que a preocupação ambiental aparece como mais um compromisso político da proposta da Geografia Crítica. Os conteúdos da Geografia Física passam, grosso modo, a ser “sinônimos” de Geografia Tradicional, já que passam a ser associados à memorização. “A supremacia, nesse momento, passa a ser dos aspectos humanos que trazem embutidos os temas políticos¹²⁸ que, de forma resumida, estavam, na época, associados ao caráter político-ideológico das discussões entre capitalismo e socialismo ou direita e esquerda” (OLIVEIRA, 1997, p. 24-27).

A Geografia Crítica, portanto, assume como discurso um projeto de mudança radical, tanto no que diz respeito à seleção dos conteúdos quanto à forma do trabalho escolar que, até então, enfatizava os aspectos físicos, a descrição exaustiva, o discurso da neutralidade e a busca da verdade através da lógica técnico-científica. No entanto, as pretensões da Geografia Crítica parecem não ter tido o sucesso esperado. Segundo Vlach (1990 b, p. 81),

Se consultarmos a literatura geográfica mais recente, que se pretende crítica e que assim se autodenomina, vamos constatar que sob o verniz da modernidade marxista, ela aborda exatamente os mesmos temas, os mesmos autores geógrafos, os mesmos conteúdos da Geografia Tradicional.

¹²⁸ Para um maior aprofundamento sobre esta discussão recomendamos o texto de Ruy Moreira “Assim se passaram dez anos (a renovação da Geografia no Brasil: 1978-1988)” in: Boletim Prudentino de Geografia, n^o 14, jun. 92, AGB, Presidente Prudente. Ainda sobre esta divisão entre Geografia Física e Geografia Humana, mas tratando dos aspectos relacionados à divisão institucional dos profissionais engajados em cada uma destas “correntes”, recomendamos o texto de Milton Santos “Espaço, mundo globalizado, modernidade”, in: “Técnica, espaço, tempo - globalização e meio técnico-científico informacional”. 3. ed., São Paulo, Hucitec, 1997.

Apesar de todos os ataques desferidos à Geografia Crítica, inclusive sobre os reais limites de seu alcance, não podemos negar que a disciplina se transformou e abriu novas possibilidades de abordagens que, até então, não haviam sido experimentadas em uma escala maior.

Porém, as rápidas transformações no contexto mundial, ocorridas a partir do início da década de 1990, encurtaram a vida da chamada Geografia Crítica. Na medida em que a sua base de sustentação ideológica era o marxismo, a extinção da União Soviética e o fim do socialismo real nos países do leste europeu fizeram com que ela perdesse o seu principal referencial. Alguns conceitos, caros à Geografia Crítica, passam a ser questionados e o estreito vínculo que mantinha com a defesa do socialismo faz com que ela seja questionada e acusada de ultrapassada.

Assim, os "geógrafos críticos", sob a necessidade de uma reconfiguração da disciplina, passam a reformular as suas bases conceituais, abrindo um amplo leque de posições "críticas". Sobre esse tema, Vesentini (2004, p. 220) afirma que:

Parece claro que não existe qualquer consenso - nem algo próximo disso - entre os geógrafos preocupados ou envolvidos com a educação a respeito de qual é o papel, e quais são os conteúdos, os objetivos e as estratégias mais adequadas, do ensino da geografia. Por isso, existe desde os anos 80, no ensino da geografia nas escolas elementar e média, uma situação paradoxal, meio caótica e ao mesmo tempo bastante rica: implementação de caminhos plurais, de experiências diversificadas, de tentativas ora de renovar dentro do tradicional, ora de mudar tudo desta ou daquela maneira. Podemos mesmo afirmar com segurança que nenhuma outra disciplina escolar, [...] vem conhecendo uma pluralidade tão grande de tentativas de renovação quanto a geografia.

De uma maneira geral, podemos afirmar que essa diversidade de posicionamentos frente à disciplina, talvez seja a definição mais precisa, ou menos vaga, para se entender, também, a atual situação da Geografia no meio acadêmico, visto que essas "Geografias Críticas" incorporam diversas influências atuais e pretéritas e que parecem ter em comum apenas o fato de reconhecerem a Geografia como uma ciência social e comprometida com os interesses do bem estar da maioria da população e com a justiça social.

Acrescenta-se a isso, a aceleração do processo de globalização verificado nas últimas décadas, que, segundo alguns autores, teria inaugurado o período chamado de "pós-modernidade". Porém, foge aos objetivos desta tese um aprofundamento sobre as diversas interpretações a respeito da "pós-modernidade". Nossa posição é a de que ela "não parece se afirmar enquanto ruptura epistemológica, mas traz consigo o importante papel de anunciar a atual crise de paradigmas" (OLIVEIRA, 1996, p. 47), crise que contribuiu para ampliar, ainda mais, o leque de posições "críticas", sobre o qual nos referimos anteriormente. Essa ampliação, por sua vez, além de introduzir novos temas para a Geografia e para os geógrafos, passa a exigir daqueles que se debruçam sobre eles uma tomada de posição. Posições, aliás, bastante divergentes, que vão desde a aceitação do fenômeno da globalização (e da pós-modernidade) como algo "natural" e que se apresenta como único caminho possível (a globalização do projeto da modernidade), até a sua "crítica radical", que anuncia (ou deseja) o seu breve fim, na medida em que é interpretada como sendo apenas uma das formas possíveis de globalização.

Mais uma vez, achamos importante lembrar que isto não é exclusividade da Geografia, que, como já afirmamos, vem acompanhando as mudanças no âmbito mais geral. Apenas como exemplo, citamos o caso comparativo dos campos da Geografia e da Educação, onde podemos identificar uma contemporaneidade entre os embates da Geografia Crítica com a Geografia Tradicional e aqueles que ocorreram entre a Pedagogia Crítica e a Pedagogia Tradicional, o mesmo ocorrendo com a Nova Geografia, ou Geografia Quantitativa (de caráter mais técnico) e a Pedagogia Tecnicista, ambas baseadas na importação de modelos norte-americanos.

Por fim, em função da conjunção dos fatores apresentados acima, o que estamos assistindo, no momento atual, é um renovado e crescente interesse pelo estudo da Geografia, o que parece estar reforçando a importância e o status da disciplina. Isso pode ser explicado, segundo Vesentini (1993, p. 218-219), principalmente pela existência da globalização, que estaria obrigando as pessoas a conhecer mais o mundo e, também, pelo fato dos problemas ecológicos e da natureza terem se tornado globais. Acrescentamos, ainda, os rápidos avanços

técnicos relacionados aos meios de comunicação e sua progressiva expansão (internet, televisão a cabo etc.) que levaram a uma situação em que o mundo atual parece estar "saturado de Geografia", na medida em que, "hoje, não se pode ler um jornal, ouvir o rádio ou ver a televisão, com proveito, se não se tem conhecimentos geográficos" (PEDRO CHICO apud CUÉTARA LÓPEZ y PÉREZ CAPOTE, 1998, p. 51).

Contraditoriamente, grande parte da Geografia escolar que encontramos hoje no país; incluindo aqui alguns livros didáticos, programas, práticas docentes e a seleção e organização de conteúdos de ensino; está impregnada dos vícios do tradicionalismo, que tornam a disciplina, nesses casos, bastante desinteressante, inútil e digna de ser banida das grades curriculares do ensino básico.

Um panorama mais detalhado do caso específico da Geografia no sistema escolar brasileiro será apresentado no capítulo IV desta tese.

CAPÍTULO 4

A Geografia no sistema escolar cubano e brasileiro

Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar o papel do ensino da Geografia como matéria escolar em Cuba e no Brasil, ao longo da história recente dos dois países, para que, assim, possamos compreender melhor a atual situação da disciplina dentro dos contextos atuais respectivos.

De início, será apresentado o atual sistema de ensino escolar de Cuba que, como é amplamente divulgado, se consolidou a partir da Revolução de 1959 e se destaca como uma das maiores conquistas sociais do governo revolucionário do país. Serão abordadas, além das primeiras leis e reformas educacionais, as recentes e profundas transformações em sua estrutura e funcionamento, que apontam para um caminho bastante distinto da trajetória brasileira, associadas às justificativas que as sustentam.

Em um segundo momento, será analisado o papel específico do ensino da Geografia escolar nesse país, que se estende, atualmente, da primeira à décima série do sistema educacional escolar, porém só aparecendo como disciplina independente em algumas dessas séries. Para cada uma dessas, serão analisados, de forma global, seus objetivos gerais e específicos, os planos de estudos, a carga horária e a forma como são selecionados os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, através dos programas oficiais e dos livros didáticos da disciplina.

Outro tema que será focado é o que diz respeito à formação dos professores, na medida em que está vinculado, diretamente, com os objetivos pedagógicos do sistema escolar, assim como à sua estrutura funcional institucionalizada.

Em um terceiro momento, seguindo o mesmo formato desenvolvido na seção sobre Cuba, serão apresentadas, ainda que de forma resumida, algumas referências históricas gerais sobre o surgimento e o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, dando-se ênfase às principais transformações ocorridas em sua estrutura,

até os dias de hoje. No entanto, a prioridade será para o período mais recente, onde serão destacados alguns tópicos referentes às regulamentações legislativas sobre o tema, com destaque para a Lei 5692/71 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), assim como outros aspectos relacionados às influências de orientações políticas, como, por exemplo, a do acordo MEC/USAID (Ministério da Educação/United States Agency for International Development¹²⁹).

Em seguida, será analisado o papel específico do ensino da Geografia escolar no país, presente, hoje, em todo o Ensino Básico, porém só aparecendo como disciplina curricular independente a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (antiga 5ª série) e permanecendo em todas as demais séries, até o 3º ano do Ensino Médio. Nesta seção, serão abordadas as mesmas temáticas apresentadas para o caso de Cuba.

Para o caso cubano, o critério de seleção dos livros didáticos e programas tomados como base desta análise é mais simples, impondo-se inclusive como único, na medida em que, como já foi assinalado anteriormente, existe uma forte centralização do ensino em nível federal, existindo, para todo o país, apenas um programa de Geografia para as escolas e um livro didático da disciplina para cada série. Dentre os outros materiais cubanos que serão analisados, selecionamos textos produzidos por professores de Geografia sobre o ensino da disciplina e alguns materiais didáticos, como os programas para as tele-classes e os chamados “tablóides” do programa Universidade para Todos¹³⁰.

Para o caso brasileiro, na tentativa de se manter a coerência, optamos por trabalhar sobre materiais que tenham uma abrangência na escala nacional, prioritariamente na esfera do ensino público. No que se refere aos conteúdos programáticos da nossa disciplina, trabalharemos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que implica em deixar de lado as várias propostas existentes nos níveis estaduais e municipais. No caso dos livros didáticos, optamos por um critério

¹²⁹ Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional.

¹³⁰ O Programa Universidade para Todos é constituído pela transmissão de aulas pela televisão, com acompanhamento de material impresso, em forma de jornal, como forma de baratear os custos. O curso “Geografía de Cuba: regiones y paisajes”, por exemplo, conta com um número de 20 aulas transmitidas pela televisão, sendo preparadas e ministradas por professores especialistas, e com 32 páginas de material impresso para acompanhamento e aprofundamento (UNIVERSIDAD PARA TODOS, s/d a).

determinado pelo cruzamento de diversas informações e dados: a) coleções que foram aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), apresentados no Guia de Livros Didáticos 2005: 5ª a 8ª Séries - Volume 6 - Geografia, b) dentro dessas, as coleções com maior distribuição de exemplares no território brasileiro, através de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹³¹ e c) coleções adotadas em algumas escolas públicas reconhecidas como modelo de referência¹³² e que apresentam grande procura, tanto por alunos como por professores, na cidade do Rio de Janeiro, como os Colégios de Aplicação da UFRJ e UERJ (CAp-UFRJ e CAp-UERJ)¹³³ e o Colégio Pedro II.

Assim, as coleções selecionadas foram:

- Coleção Construindo o Espaço.

Autor: Igor Moreira.

Editora Ática.

- Coleção Geografia.

Autor: Melhem Adas.

Editora Moderna.

- Coleção Geografia Crítica.

Autores: José William Vesentini e Vânia Vlach.

Editora Ática.

- Coleção Geografia - Espaço e Vivência.

Autores: Rogério Martinez, Levon Boligian, Andressa Alves e Wanessa Garcia.

Atual Editora/Editora Saraiva.

¹³¹ As informações a esse respeito foram obtidas na página do Ministério da Educação – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que se encontra disponível em <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html#consultas>.

Acesso em 16 de fevereiro de 2007.

¹³² Como consta no projeto do setor de Geografia do Colégio de Aplicação da UFRJ: “Repensando o ensino de Geografia no CAp./UFRJ: revisão conceitual e incorporação de múltiplas leituras/linguagens à metodologia praticada”, um dos objetivos expressos é “rever o programa do Setor Curricular de Geografia [do colégio], no que se refere à estrutura conceitual e às temáticas abordadas, para que ele possa, através dos licenciandos e outras formas de divulgação, servir de referência para as redes de ensino público municipal e estadual, entre outras” (TANNURI apud OLIVEIRA, 1997, p. 11-12).

¹³³ Conforme dados divulgados pelo MEC sobre a classificação das escolas nas médias dos alunos obtidas no ENEM 2007 (Exame Nacional do Ensino Médio), o CAp-UFRJ e o CAp-UERJ estão entre as dez primeiras escolas públicas do país com as maiores médias.

Quanto aos demais materiais que serão analisados para o caso brasileiro, selecionamos, a exemplo do que foi feito para o caso cubano, textos que abordam a temática do ensino da Geografia no Brasil. Optamos por não trabalhar sobre os livros paradidáticos, principalmente, por dois motivos: Primeiro porque constatamos que sua utilização, em termos do ensino público, é bastante limitada. Segundo porque um desses livros é de nossa autoria, o que poderia impedir um tipo análise isenta de fatores auto-referenciados.

O enfoque marcadamente descritivo visa possibilitar aos leitores cubanos e brasileiros - em especial aos professores de Geografia – uma compreensão da estrutura dos sistemas educacionais nacionais e da inserção da Geografia como disciplina escolar dentro de cada uma delas, condição básica para se ampliar e enriquecer o debate sobre questões referentes à nossa disciplina, a partir da experiência dos dois países.

Nesse sentido, este capítulo torna-se importante na medida em que permite divulgar, em mão dupla, algumas informações, pouco conhecidas entre os professores de Geografia brasileiros e cubanos, que poderão se tornar úteis para repensarmos as funções e a utilidade da Geografia como disciplina escolar, assim como nossas práticas como professores.

4.1 O Sistema Escolar Cubano

O sistema escolar de ensino cubano vem passando por constantes e profundas modificações desde a Revolução de 1959. Como parte de uma reforma mais geral na estrutura política e social do país, foram implementadas na esfera da educação, algumas transformações que, segundo García (2004, p. 5), tinham como objetivo principal

[...] dar solução aos grandes problemas do passado neocolonial, a reorganização e tecnificação do Ministério da Educação e a tomada de medidas imediatas para a erradicação do analfabetismo e a extensão dos serviços educacionais.

Sobre esses problemas, apresentamos alguns dados referentes à situação educacional do país antes de 1959.

De acordo com os dados estatísticos do censo de população de 1953, em Cuba existiam 1,2 milhões de crianças em idade escolar (de 6 a 14 anos), o que representava, para a época, 21,1% da população total do país (5,7 milhões de habitantes). Desses 1,2 milhões, 55,6% estavam matriculados em escolas, o que significa dizer que 547 mil crianças não freqüentavam a escola. A situação era ainda mais alarmante na medida em que apenas 15% desse total de alunos matriculados conseguiam concluir o nível primário e o número de analfabetos, que vinha crescendo durante os últimos anos, atingiu, no ano de 1953, a elevada cifra de 1.032.849 pessoas, entre a população com mais de 10 anos de idade (KOLÉSNIKOV, 1983, p. 29). Porém, essa média nacional não refletia a real situação de grande parte das províncias cubanas, conforme demonstra a tabela 4, a seguir:

Tabela 4 - Quantidade de analfabetos em Cuba segundo os dados do censo populacional de 1953

Província¹³⁴	População com mais de 10 anos	Analfabetos	Porcentagem de analfabetos em relação ao total da população com mais de 10 anos
Oriente¹³⁵	1.245.879	439.576	35,3
Camagüey	465.741	127.007	27,3
Las Villas	777.013	192.850	24,8
Matanzas	300.981	57.770	19,2
La Habana	1.264.666	116.269	9,2
Pinar del Río	322.249	99.377	30,3
Total	4.376.529	1.032.849	23,6

Fonte: KOLÉSNIKOV, Nikolái. Cuba: educación popular y preparación de los cuadros nacionales: 1959-1982. Moscou: Editorial Progreso, 1983, p. 30.

¹³⁴ A divisão político-administrativa de Cuba em seis províncias, vigorou entre 1878 e 1975, ano em que o Primeiro Congresso do Partido Comunista de Cuba aprovou uma resolução com a nova divisão, vigente até os dias de hoje (MINISTERIO DE EDUCACION DE CUBA, 2001 b, p. 5).

¹³⁵ A antiga província de Oriente corresponde, atualmente, às províncias de Guantánamo, Santiago de Cuba, Holguín e Granma (conforme mapa 1).

De acordo com a tabela 4, podemos observar que as duas províncias que contavam mais de um milhão de habitantes com mais de dez anos de idade apresentavam uma grande disparidade em relação à porcentagem de analfabetos, o que evidencia o grande desnível da distribuição dos serviços educacionais e do próprio desenvolvimento regional do país no período.

Cinco anos mais tarde, em 1958, segundo o Informe Central do Primeiro Congresso do Partido Comunista de Cuba (PCC) (1975, p. 116), o estado deplorável em que se encontrava a educação no país podia ser refletido por quatro cifras:

- Um milhão de analfabetos absolutos.
- Mais de um milhão de semi-analfabetos.
- Seiscentas mil crianças sem escola.
- Dez mil professores desempregados.

No entanto, alguns autores, como Percival Puggina¹³⁶ (apud CAMINHA, 2006, p. 168), apresentam dados completamente opostos aos citados anteriormente. Em seu livro "Cuba, a tragédia da utopia"¹³⁷, de 2004, o autor afirma que:

[...] em 1958, Cuba despontava entre os mais prósperos países da América Latina, ocupando a quinta posição, depois da Argentina, Chile, Uruguai e Porto Rico. No contexto mundial, estava entre as 22 nações mais desenvolvidas e o ingresso *per capita* dos cubanos, em 1953, era igual ao dos italianos. [...] Oitenta por cento da população cubana estava alfabetizada.

Porém, por carecer da indicação das fontes de referência dos indicadores, concordamos com Caminha de que a procedência das mesmas é vital para "uma obra de que se espera a confiabilidade que lhe dê crédito" (CAMINHA, 2006, p. 169).

Nesse sentido, trabalharemos sobre os dados de Nikolái Kolésnikov, referenciados nos dados do censo populacional cubano de 1953, e nos indicadores

¹³⁶ Segundo Caminha (2006, p. 167-169), Puggina é arquiteto, escritor e político e é militante da Igreja Católica e do movimento anticomunista.

¹³⁷ Ainda segundo Caminha, a obra apresenta uma boa síntese histórica de Cuba, desde o descobrimento por Colombo, em 1492, até a vitória da Revolução Cubana, em 1959, mas peca ao assumir "a intransigência e o panfletarismo que o comprometem, pelo deboche, por exemplo, com que chama Fidel Castro de 'Serial Killer do Caribe'" (CAMINHA, 2006, p. 167-168).

apresentados pelo Informe Central do Primeiro Congresso do Partido Comunista de Cuba¹³⁸.

Segundo Kolésnikov (1983, p. 77):

Para resolver os problemas assinalados, era necessário realizar profundas e revolucionárias transformações sociais, liquidar o analfabetismo e desenvolver o sistema educacional e a preparação de quadros e especialistas nacionais sobre uma nova base social, econômica e política.

Nessa direção de transformações, motivadas pelos objetivos sociais do projeto educacional do novo governo revolucionário, que tinha como princípio o “pleno desenvolvimento do ser humano” (GARCÍA, 2004, p. 5), algumas reformas foram implementadas, na forma de leis.

A Lei 561, de setembro de 1959, criou dez mil novas salas de aula em todo o país, o que passou a representar "duas vezes mais professores rurais do que em toda a história do capitalismo" (PARTIDO COMUNISTA DE CUBA, 1975, p. 117). Por meio dessa, sessenta e nove quartéis militares, inclusive o Quartel de Moncada, foram convertidos em centros escolares com uma capacidade total de quarenta mil alunos¹³⁹ (Idem).

Em dezembro do mesmo ano, foi aprovada a lei que implementava a primeira reforma integral do ensino e, no ano de 1961, a Lei de Nacionalização Geral do Ensino, implementando o caráter gratuito da educação cubana.

Esse conjunto de leis iniciais implicou, mais do que a reorganização de toda a infra-estrutura de funcionamento do setor educacional, um redirecionamento dos objetivos gerais das instituições de ensino e das disciplinas que as compõem. Além das medidas legislativas, ainda em 1961, foi iniciada a Campanha Nacional de Alfabetização, que contou com ampla participação popular.

¹³⁸ Mesmo considerando que os dados apresentados pelo Partido Comunista Cubano tinham o interesse de enfatizar uma situação pré-revolucionária ruim para, assim, realçar os feitos da Revolução, eles são eloqüentes para a situação encontrada e serviram de base para a definição de linhas políticas de atuação.

¹³⁹ Na cidade de Havana, o quartel Columbia foi transformado em um enorme centro escolar, denominado “Ciudad Libertad”, que abriga, além do Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, um concentrado de Pré-escolar, seis escolas primárias, três escolas especiais, três do nível Secundário Básico e um politécnico do ramo industrial.

Em um segundo momento, quando praticamente foi erradicado o analfabetismo no país, iniciou-se a campanha para se estender à universalização do ensino para o nível Primário que, depois de alcançado, dirigiu-se para o nível Secundário Básico¹⁴⁰.

Uma vez também superada essa etapa, a política educacional concentrou seus esforços no processo de universalização do Ensino Secundário Superior (Pré-Universitário¹⁴¹), que apesar de não ter caráter obrigatório alcança elevados índices de matrícula, o mesmo se dando com o ensino de nível superior.

De uma maneira geral, os princípios que sustentam a estrutura e o funcionamento do Sistema Nacional de Educação cubano (SNE) são os seguintes:

- Princípio da gratuidade do ensino para todos os níveis, implementado por lei em 6 de junho de 1961.
- Princípio do caráter massivo da educação, ou seja, que a escola seja garantida, efetivamente, para todos.
- Princípio do estudo-trabalho, já presente no ideário educativo de José Martí¹⁴², que vincula as atividades teóricas às práticas laborais como fundamento de uma formação mais completa¹⁴³.
- Princípio da participação de toda a sociedade nas tarefas da educação do povo. Esse princípio não se reduz à participação voluntária da

¹⁴⁰ O grau de universalização do Ensino Primário cubano se deu no ano de 1980 (CIAVATTA FRANCO, 1992) e, conforme informações coletadas em entrevistas, o do Ensino Secundário Básico no ano de 1985.

¹⁴¹ O ensino do nível Pré-Universitário, apesar de estar praticamente universalizado, não é considerado como tal, na medida em que muitas famílias cubanas preferem matricular seus filhos na Educação Técnico-Profissional, em fase de reformulação para que seja equivalente a esse nível, evitando, assim, que eles tenham que ir estudar no campo (informação obtida através de entrevistas com professores cubanos).

¹⁴² Segundo Castillo Estrella (2004, p. 3), o ideário educativo de José Martí, desenvolvido entre 1878 e 1895, foi uma importante fonte de estudos para os educadores cubanos e, além da defesa da vinculação do estudo com o trabalho, apontava para a necessidade de se passar de um ensino verbalista para um ensino experimental, de um ensino baseado na retórica para um ensino científico.

¹⁴³ Um trecho do Informe Central do 1º Congresso do Partido Comunista de Cuba justifica esse princípio da seguinte forma: "Com ele se conseguiu levar à prática uma das mais bonitas formulações de Marx para a formação de homens integrais [...] Com ele, nossos jovens participam no desenvolvimento da economia do país e contribuem custeando, com seu esforço, os gastos crescentes em educação, sem o qual não haveria solução possível em nenhum país subdesenvolvido, uma vez que se forjam desde pouca idade nos hábitos do trabalho criador, sem os riscos da deformação que pode levar o exercício exclusivo de uma atividade intelectual" (PARTIDO COMUNISTA DE CUBA, 1975, p. 123).

população em campanhas pontuais relacionadas à educação, mas principalmente com a co-responsabilização das famílias sobre a educação de seus membros.

Baseado nesses princípios, o Sistema Nacional de Educação de Cuba está dividido em diversos subsistemas:

1. **Educação Pré-escolar**, que envolve o *círculo infantil* (creche), para crianças de 1 a 4 anos, e o *preescolar*, para crianças na faixa etária de 5 anos. Apesar de não ter caráter obrigatório, o atendimento educativo para essa idade atinge cerca de 99%¹⁴⁴.
2. **Educação Geral Politécnica e Laboral**, subdividida nos níveis Primário, Secundário Básico e Pré-Universitário (correspondentes, respectivamente, aos nossos subsistemas do 1º segmento do Ensino Fundamental, 2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Dentro desse subsistema está o ensino obrigatório no país, que compreende os seis anos do nível Primário e os três anos do Secundário Básico¹⁴⁵.
3. **Educação Especial**, para atender, como no Brasil, aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência que os impeçam de freqüentar as escolas regulares.
4. **Educação Técnica e Profissional.**
5. **Formação e Aperfeiçoamento do Pessoal Pedagógico.**
6. **Educação de Adultos.**
7. **Educação Superior.**

Os primeiros seis subsistemas estão a cargo do Ministério da Educação, enquanto o último – a Educação Superior – está a cargo do Ministério da Educação Superior. Porém, nesta pesquisa, abordaremos apenas o subsistema da **Educação**

¹⁴⁴ Segundo o Ministro de Educação de Cuba, Dr. Luis I. Gómez Gutiérrez, em palestra proferida no encontro “Pedagogía 2005”, realizado em Havana entre os dias 31 de janeiro e 4 de fevereiro de 2005: “Uma ampla rede de médicos e enfermeiros de família e a existência de organizações de mulheres e de vizinhos, facilitam que a educação inicial e pré-escolar possa estender-se a mais de 99% das crianças entre 0 e 5 anos” (GÓMEZ GUTIÉRREZ, 2005, p. 4). Ele destaca, também, a importância do programa “Educa a tu hijo”, por vias não formais, através da preparação dos pais. Para maiores informações sobre esse programa, ver “Cuba: Una alternativa no formal de educación preescolar” (MINISTERIO DE EDUCACION DE CUBA, 1994).

¹⁴⁵ Destacamos, antecipadamente, que a partir da lei 11.274, de 2006, o Brasil passou a ter, da mesma forma que Cuba, nove anos de ensino obrigatório.

Geral Politécnica e Laboral que, a partir desse momento, passaremos a chamar apenas de **Educação Geral**.

Para uma melhor compreensão do subsistema de Educação Geral de Cuba, apresentaremos as principais características de cada um dos seus três níveis:

1) **Nível Primário** - da 1ª à 6ª série.

Esse nível subdivide-se em duas etapas: a primeira abrangendo da 1ª à 4ª série e a segunda compreendendo a 5ª e a 6ª série¹⁴⁶.

2) **Nível Secundário Básico** - da 7ª à 9ª série.

Esse nível corresponde, apesar de ter um ano a menos, ao segundo segmento do Ensino Fundamental brasileiro e, junto ao nível Primário, conforme vimos, compõe o núcleo obrigatório do Sistema Educacional Cubano, abrangendo todos os alunos entre os 6 e 15 anos.

3) **Nível Pré-Universitário** - da 10ª à 12ª série.

Para esse nível de ensino, que corresponde ao Ensino Médio brasileiro, cabe destacar que todas as escolas estão localizadas fora dos centros urbanos das províncias (unidades da federação), com exceção das escolas pré-universitárias destinadas aos alunos portadores de deficiências e enfermos. Isso significa dizer que a quase totalidade dos alunos cubanos – incluindo os que residem em centros urbanos - é obrigada a deixar suas casas e ir estudar nas escolas rurais em regime de semi-internato¹⁴⁷, onde estudam e desenvolvem atividades laborais no setor agrícola.

Para uma melhor compreensão das correspondências das séries e idades dos alunos nos subsistemas de Educação Geral cubano e no Ensino Básico brasileiro, imprescindível para se compreender o que já foi exposto até o momento e para o que ainda será analisado mais adiante, sugerimos a observação da tabela 5, a seguir.

¹⁴⁶ Com a recente ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, no Brasil, a numeração das séries, para esse nível, fica semelhante à que está em vigor em Cuba. Muitas escolas públicas e privadas, assim como redes de ensino, como a do município do Rio de Janeiro, e algumas coleções de livros didáticos já fizeram essas alterações que, atualmente, vão do 1º ao 9º ano. Essa denominação da progressão por “anos”, tem o intuito de evitar equívocos com a antiga seriação por “séries” (ver tabela 5).

¹⁴⁷ Os estudantes desse nível de ensino têm folga semanal, para visitar a família, aos sábados e domingos.

Tabela 5 - Estrutura atual do sistema educacional brasileiro e cubano

SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO		SISTEMA DE ENSINO CUBANO ¹⁴⁸	
SÉRIE	IDADE	SÉRIE	IDADE ¹⁴⁹
Ensino Superior		Ensino Superior	
4º ano (curso técnico de nível médio)	18 anos		
3º ano Ensino Médio	17 anos	12º ano Pré-Universitário	17 anos
2º ano Ensino Médio	16 anos	11º ano Pré-Universitário	16 anos
1º ano Ensino Médio	15 anos	10º ano Pré-Universitário	15 anos
9º ano (antiga 8ª série) 2º Segmento do Ensino Fundamental	14 anos	9º ano Secundário Básico	14 anos
8º ano (antiga 7ª série) 2º Segmento do Ensino Fundamental	13 anos	8º ano Secundário Básico	13 anos
7º ano (antiga 6ª série) 2º Segmento do Ensino Fundamental	12 anos	7º ano Secundário Básico	12 anos
6º ano (antiga 5ª série) 2º Segmento do Ensino Fundamental	11 anos	6º ano Primário	11 anos
5º ano (antiga 4ª série) 1º Segmento do Ensino Fundamental	10 anos	5º ano Primário	10 anos
4º ano (antiga 3ª série) 1º Segmento do Ensino Fundamental	9 anos	4º ano Primário	9 anos
3º ano (antiga 2ª série) 1º Segmento do Ensino Fundamental	8 anos	3º ano Primário	8 anos
2º ano (antiga 1ª série) 1º Segmento do Ensino Fundamental	7 anos	2º ano Primário	7 anos
1º ano (antiga Classe de Alfabetização) 1º Segmento do Ensino Fundamental	6 anos	1º ano Primário	6 anos
Pré-escolar	5 anos	Pré-escolar	5 anos
Creche	0 a 4 anos	Círculo Infantil	0 a 4 anos

Fonte: Elaboração própria, a partir da consulta de:

Sistema Educacional Brasileiro: Perrenoud, Philippe, Paquay, Léopold, Altet, Marguerite e Charlier, Évelyne (Org.). Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Sistema Educacional Cubano: Freitas, Helena Costa Lopes. Formação de Professores na Escola Cubana: O Processo nas Séries Iniciais, in: Goergen, Pedro e Saviani, Dermeval (orgs.) Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. – Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1998.

¹⁴⁸ Trata-se apenas do subsistema da Educação Regular, não estando incluída a Educação de Adultos.

¹⁴⁹ Refere-se à idade que o aluno tem no ingresso para a série

Como fruto de transformações mais recentes no ensino cubano, foram adotadas, a partir do período letivo de 2002/2003¹⁵⁰, algumas mudanças, onde se destacam:

a) A implementação de professores de formação geral e integral, um por turma, no nível do Secundário Básico¹⁵¹, como já ocorria no nível do Primário. Dessa forma, para todo o segmento, não há mais professores das diferentes disciplinas (Matemática, Ciências, Geografia, História etc.), mas sim um único professor ministrando todas essas disciplinas. Além desse professor, os alunos terão os professores de Línguas, de Educação Física e de Artes. Porém, pelo menos até o momento, todas as disciplinas continuam aparecendo de forma individual na grade curricular desse nível de ensino e os alunos têm livros específicos para cada uma delas.

b) A limitação do número de alunos por professor em no máximo vinte, sendo que, no caso do número de alunos ultrapassar a quantia de vinte, a turma ficará a cargo de dois professores. Essa medida justifica-se pelos ideais gerais da reforma educativa, que defende um ensino mais individualizado e menos impessoal.

Um fator importante que deve ser destacado aqui é que, em parte pelas dificuldades de aquisição de material escolar impresso para os alunos, todas as disciplinas apresentam, na grade curricular, horários fixos semanais de aulas pela televisão¹⁵², quando o professor, obrigatoriamente, deverá acompanhar com os alunos, em sala de aula, os referidos programas¹⁵³. Essas aulas têm a duração

¹⁵⁰ Em Cuba, por estar localizada no hemisfério norte, o período letivo tem início em setembro e finaliza em junho. Os meses de julho e agosto são os meses do recesso escolar de verão. Não existe o período de recesso de inverno (como no Brasil ocorre em algumas semanas do mês de julho) e durante o ano, segundo informações coletadas em entrevistas com professores cubanos, há uma semana de recesso ao final de cada bimestre.

¹⁵¹ Para esse nível de ensino, os novos professores passaram a ser denominados de “profesores generales integrales”, exigindo, para a sua implementação, uma grande reestruturação nos cursos de formação docente nos Institutos Superiores Pedagógicos. Apesar de terem iniciado o trabalho de forma massiva no período de 2002/2003, no ano anterior, um grupo de professores denominados de “os 100 valentes” iniciaram a experiência do projeto na escola Yuri Gagarin, em Caimito, município da província de Havana (informações obtidas através de entrevistas com professores do ISP Enrique José Varona).

¹⁵² Em Cuba existem, atualmente, quatro canais de televisão: Tele-Rebelde, Cubavisión, Canal Educativo e Canal Educativo 2.

¹⁵³ As chamadas “teleclases” são transmitidas em horários fixos semanais e são assistidas por todos os alunos do país. Em geral, são transmissões de aproximadamente vinte minutos que, na continuidade da aula, são aprofundadas pelo professor em sala de aula.

aproximada de 20 minutos e o professor deverá dar continuidade ao estudo, dentro de uma orientação pré-elaborada por especialistas de cada disciplina.

Dando seqüência ao conjunto das reformas, foi implementado para o nível Pré-Universitário, a partir do período letivo de 2004/2005, um sistema de professores de formação geral e integral bastante parecido com o do nível Secundário Básico¹⁵⁴. Nesse caso, houve a substituição dos professores especialistas, de cada uma das disciplinas escolares, por professores distribuídos por três áreas do conhecimento: Humanidades (Espanhol e História), Ciências Exatas (Matemática, Física e Computação) e Ciências Naturais (Geografia, Biologia e Química), mantendo-se, também, até o momento, a independência das disciplinas na grade curricular e a utilização de livros específicos para cada uma delas. Para esse nível de ensino, o número máximo de alunos por professor ficou fixado em 15.

Dessa forma, para o caso da Geografia, a disciplina fica inserida na área de Ciências Naturais, como já ocorria, mas com a diferença de ser ministrada por um professor que dividirá suas aulas com a Biologia e a Química. Esse novo redirecionamento é contrário a uma tendência anunciada, e já citada anteriormente, de uma aproximação da Geografia cubana com a de outros países e, assim, identificada com as Ciências Sociais. Esse tema, assim como seus reflexos sobre a formação dos professores de Geografia e os conteúdos das matérias que a compõem, será retomado mais adiante, no capítulo 6.

A justificativa apresentada pelos dirigentes do Ministério da Educação para a implementação dos professores de formação geral, tanto no ensino Secundário Básico como no Pré-Universitário, é a de que as pesquisas pedagógicas do Ministério da Educação apontaram para sérios problemas, que coincidiam com as avaliações dos especialistas da UNESCO. Para esses últimos, a escola secundária tem sido, tradicionalmente, “um lugar de trânsito para os professores e de uma sucessão de disciplinas e professores para os alunos, onde professores com

¹⁵⁴ Para esse nível, passou a ser utilizada a mesma denominação de “profesores generales integrales”, apesar de não ser tão generalizada quanto no nível anterior. Além disso, nenhum dos professores ainda se graduou nessa nova modalidade e a turma mais avançada está em processo de formação, cursando, no período 2006/2007, o terceiro ano da carreira (informações obtidas através de entrevistas com professores do ISP Enrique José Varona).

formação diversa trabalham com exigências e formas também diversas” (GOMEZ GUTIÉRREZ, 2005, p. 5), o que acaba por acarretar a fragmentação do conhecimento e da formação.

Finalmente, consideramos importante destacar outras informações, de caráter mais geral, sobre aspectos relativos ao funcionamento da escola cubana.

Na busca de atender à política estatal de contenção de despesas e desperdícios, a distribuição dos alunos pelas escolas cubanas segue, efetivamente, a lógica da localização mais próxima da residência do aluno, diferente do que acontece, em grande medida, no caso brasileiro. Com isso, evita-se o custo do transporte por parte das famílias ou do Estado, além de diminuir o fluxo de veículos nas ruas e o conseqüente aumento do trânsito e da poluição.

Ainda nesse sentido, o horário de funcionamento das escolas dos níveis Primário e Secundário Básico, em todo país, é de 8:30 às 16:30 horas, durante os dias úteis da semana, conciliando, assim, o horário escolar com o horário de trabalho dos pais¹⁵⁵.

Outro aspecto relevante é o fato de cada professor trabalhar apenas em uma escola, com uma carga horária destinada à sala de aula e aos trabalhos extra-classe, que envolvem a preparação de aulas, correções de trabalhos e provas, reuniões, além do trabalho de contato direto com as famílias dos alunos, como parte das tarefas docentes.

4.2 A Geografia no Sistema Escolar Cubano

Conhecendo-se a estrutura do sistema educacional de Cuba que, como vimos, está estruturado em três níveis (Primário, Secundário Básico e Pré-Universitário), apresentaremos, nesta seção, os objetivos e a distribuição dos conhecimentos e conteúdos relacionados à Geografia pelas diferentes séries, assim como suas principais características dentro de cada uma delas.

A Geografia em Cuba, como disciplina escolar independente, aparece a partir da 6ª série (última série do nível Primário) e estende-se até a 10ª série (primeira série do nível Pré-Universitário), não existindo como disciplina independente nas

¹⁵⁵ Devido à proximidade da escola com as residências dos alunos, esses têm a opção de almoçar na escola ou em casa, com os pais, quando possível.

demais séries. Conforme já vimos, em comparação com o caso brasileiro, em termos quantitativos, são dois anos a menos de presença da disciplina na grade curricular das escolas¹⁵⁶, não significando, como veremos a seguir, que os conceitos e temas da Geografia não sejam trabalhados, de forma sistematizada, desde a primeira série da escolarização.

Para facilitar a compreensão da situação do ensino de Geografia como matéria escolar em Cuba, assim como sua distribuição de carga horária anual por série e aspectos relacionados aos livros didáticos, pode-se consultar a tabela 6, a seguir.

É importante ressaltar, mais uma vez, que os conteúdos trabalhados nos livros didáticos estão estruturados a partir dos Programas que são elaborados por série e devem ser seguidos em todo o país.

¹⁵⁶ Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros considerarem a Geografia como uma área curricular específica a partir da 1ª série do Ensino Fundamental, o que levou à produção de livros didáticos específicos para a disciplina ensinada nesse nível, consideramos que a Geografia, enquanto disciplina escolar independente, só está presente a partir da série inicial do segundo segmento do Ensino Fundamental. Justificamos a afirmação através da própria legislação vigente no Brasil, referente à atuação profissional dos professores para o primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Tabela 6 – A Geografia como disciplina escolar em Cuba:
carga horária e livros didáticos

SÉRIE	GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA INDEPENDENTE	TOTAL DE HORAS-AULA POR ANO LETIVO		LIVROS DE GEOGRAFIA UTILIZADOS POR SÉRIE	TEMÁTICA DO LIVRO NÚMERO DE PÁGINAS
		1996	2004		
12º ano Pré-Universitário					
11º ano Pré-Universitário					
10º ano Pré-Universitário	Geografia 4	120	92	Geografia 4(*)	Geografia geral 152
9º ano Secundário Básico	Geografia 3	40	30	Geografia 3	Temas de Geografia de Cuba 114
8º ano Secundário Básico	Geografia 2	120	120	Geografia 2	Fenômenos, objetos e processos econômico-sociais 141
7º ano Secundário Básico	Geografia 1	120	91	Geografia 1	As esferas geográficas do planeta 122
6º ano Primário	Geografia de Cuba	80		Geografia de Cuba	Geografia de Cuba 119
5º ano Primário					
4º ano Primário					
3º ano Primário					
2º ano Primário					
1º ano Primário					

Fonte: Elaboração própria, a partir dos livros didáticos de Geografia cubanos e dos seguintes materiais: BLANCO SÁNCHEZ, Berta. "La enseñanza de la geografía en Cuba", in: Estudios Geográficos, 223,57 (abr-jun 1996) e MINISTERIO DE EDUCACION, Programas de Geografía – Secundaria Básica, 2001 e Programa de Geografía – 10º grado, 2004.

(*) O Programa de Geografia da 10ª série foi recentemente reestruturado e está sendo utilizado a partir do ano letivo de 2004/2005. Já o novo livro "Geografia 4" foi recentemente concluído e passou a ser adotado a partir do início do período letivo de 2005/2006.

4.2.1 Distribuição e principais características dos conhecimentos geográficos por série

O ensino de Geografia escolar em Cuba está estruturado em três **ciclos** - Propedêutico, Básico e de Aprofundamento - que não correspondem exatamente aos níveis de ensino. De uma maneira simplificada, o que se pretende é introduzir as primeiras noções relacionadas aos conhecimentos geográficos no primeiro ciclo, iniciar o trabalho sistemático com os conceitos básicos da disciplina no segundo ciclo e aprofundá-los no último ciclo. As principais características de cada um deles, com seus respectivos temas e conteúdos, são:

1) **Ciclo Propedêutico ou Preparatório** - da 1ª à 6ª série.

Nesse ciclo, o aluno aprende as principais noções relacionadas aos conhecimentos geográficos em uma disciplina que se chama "O mundo em que vivemos", que está presente na grade curricular da 1ª à 4ª série, e na disciplina denominada "Ciências Naturais", na 5ª e na 6ª série. No entanto, ainda na 6ª série, além da disciplina Ciências Naturais, também está presente na grade curricular a disciplina "Geografia de Cuba"¹⁵⁷, o que significa que a Geografia começa a ser trabalhada com os alunos, de forma independente, ainda no nível do ensino Primário.

Segundo Hernández Herrera et al. (2002, p. 37), na disciplina "O mundo em que vivemos" são "desenvolvidas noções geográficas relacionadas com os seres vivos e os não vivos, a natureza e a sociedade, assim como o trabalho transformador que o homem realiza em seu entorno, sempre sob três pilares fundamentais: a proteção da natureza, a saúde e sexualidade humana e a formação cidadã". Percebe-se, assim, que os conhecimentos geográficos, na referida disciplina, estão dividindo espaço com outros conhecimentos preparatórios de outras

¹⁵⁷ De um lado, na 6ª série, as **noções** elementares dos conhecimentos geográficos são trabalhadas, dentro do ciclo Propedêutico, com a disciplina Ciências Naturais. De outro lado, na mesma série, os **conceitos** básicos da disciplina são trabalhados, dentro do ciclo Básico, com a disciplina Geografia de Cuba. Segundo informações do professor de Geografia do Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, Pedro Recio, obtidas em entrevista, "seria interessante repensar que isso não seria necessário, pois as Ciências Naturais da 6ª série poderiam ser propedêuticas de outras ciências, como a Biologia e a Química. E já que se começou a trabalhar a Geografia de forma independente, ela poderia, como tal, trabalhar todos os conhecimentos que lhe correspondam, por essa via. Sobre essa questão, desde uma avaliação crítica, seria necessário colocá-la e resolvê-la".

ciências e que a proposta se aproxima bastante daquela formulada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil, que veremos mais adiante.

Outro dado relevante, que também se aproxima da proposta dos Parâmetros Curriculares brasileiros, é o fato desses conhecimentos elementares estarem estruturados pela lógica de partir do mais próximo para o mais distante.

Segundo estudo apresentado por Berta Blanco Sánchez (1996, p. 368-369), os conhecimentos geográficos elementares estão distribuídos, pelas diferentes séries da escola cubana, da seguinte forma:

Na **primeira série**, são apresentadas as primeiras idéias sobre natureza e localização. Assim, apresenta-se para a criança aspectos do tempo climático, do dia e da noite, do ar, do Sol, da água, da vegetação, do relevo e dos animais, assim como a localização da escola, da casa do aluno e de Cuba, além de aspectos relacionados à cidade e ao campo e aos meios de transporte.

Na **segunda série**, as noções se ampliam para o nível do município onde está situada a escola, aspectos físicos do solo, relevo, plantas, animais, rios, tempo atmosférico, principais cultivos, fábricas, meios de comunicação etc. Nesse momento, começam a ser trabalhadas as questões relativas à proteção do meio ambiente e que serão ampliadas, gradativamente, nas séries seguintes.

Na **terceira série**, as noções se ampliam ainda mais, abarcando a escala da província (correspondente aos estados brasileiros) onde se localiza a escola. Trabalham-se noções de orientação, pontos cardeais, municípios e capitais das províncias, assim como suas principais características: rochas, relevo, tempo atmosférico, hidrografia, solos, vegetação, fauna, população, recursos naturais, atividades econômicas e as principais transformações sociais.

Na **quarta série**, ainda com a disciplina "O mundo em que vivemos", seguindo a lógica de ampliação da área sob estudo, parte-se para o trabalho com a escala nacional. Estuda-se o mapa de Cuba com todas as suas características físicas e socioeconômicas, a divisão político-administrativa e estende-se para o nível planetário, estudando-se as terras e os mares, os grandes sistemas de relevo, os rios mais importantes etc. Além disso, ainda nessa série, estudam-se alguns

conceitos básicos da Geografia, como a escala gráfica e convenções cartográficas, assim como os acidentes geográficos (estreito, golfo, baía, península etc.).

Na **quinta série**, agora com a disciplina "Ciências Naturais", o que se persegue, ainda segundo Blanco Sánchez (1996, p. 369), "é um conhecimento mais integral, onde se estuda tudo que está relacionado com a esfera terrestre e suas representações" (estrutura interna do planeta, rochas, agentes internos e externos da formação do relevo, hidrosfera, atmosfera, zonas climáticas, vegetação, fauna e fatores que interferem no clima).

Finalmente, na **sexta série**, conforme assinalamos anteriormente, os conhecimentos geográficos passam a ser estudados pelos alunos em duas disciplinas. Na disciplina "Ciências Naturais", a prioridade é para os elementos da natureza, tanto no que diz respeito aos fatores climáticos, as terras e as águas do planeta, quanto ao estudo da fauna e da flora, destacando-se as ações do homem sobre o meio natural. Na disciplina "Geografia de Cuba", o objetivo é aprofundar os conhecimentos, habilidades e valores, em relação ao país, dando continuidade ao que já foi trabalhado nas séries anteriores.

Para uma melhor visualização e posterior comparação com o caso brasileiro, que será apresentado em outra seção, apresentamos, a seguir, a tabela de temas trabalhados na escola cubana, por série, e que constituem o "sistema de conhecimentos e habilidades que se desenvolvem junto aos alunos", relacionados à disciplina (HERNÁNDEZ HERRERA et al., 2002, p. 37-39).

Tabela 7 - Temas trabalhados na escola cubana, por disciplina e série - 1ª à 6ª série

SÉRIE	DISCIPLINA	TEMAS TRABALHADOS
1ª série	O mundo em que vivemos	<ul style="list-style-type: none"> • A escola. • A casa e a família. • Meu país. • Como conheço o que me rodeia. • As plantas e os animais. • A cidade e o campo.
2ª série	O mundo em que vivemos	<ul style="list-style-type: none"> • A vida na escola. • A família e os vizinhos. • O que me rodeia. • Mudanças que ocorrem ao meu redor. • Cuba é nossa pátria. • O município em que vivo.
3ª série	O mundo em que vivemos	<ul style="list-style-type: none"> • Descobrimento do mundo em que vivemos. • O Sol, a Terra e a Lua. • O ar, a água e o solo. • Os seres vivos. • A província onde vivo.
4ª série	O mundo em que vivemos	<ul style="list-style-type: none"> • Estudando mais a natureza. • Somos cubanos. • Relações dos seres vivos na natureza. • O homem e suas relações. • O país onde vivo.
5ª série	Ciências Naturais	<ul style="list-style-type: none"> • O sistema solar. • A Terra e seu satélite Lua. • O ar na natureza. • A água e sua importância para a vida. • A parte sólida do nosso planeta. • A vida na Terra.

6ª série	Ciências Naturais	<ul style="list-style-type: none"> • Movimento e energia da natureza. • Terras e águas do planeta. • Diversidade e unidade dos seres vivos. • As plantas com flores. • O homem.
	Geografia de Cuba	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à Geografia (aspectos físicos, cartografia, orientação, localização etc.). • Relações entre natureza e sociedade. • Estudo das paisagens. • Os aspectos físicos e sua importância econômica.

Fonte: Elaboração própria, a partir de HERNÁNDEZ HERRERA, Pedro Ángel et al. "El perfeccionamiento del currículo de Geografía en la escuela cubana actual", in: PÉREZ ÁLVAREZ, Celina E.; HERNÁNDEZ HERRERA, Pedro A.; RECIO MOLINA, Pedro P. y MESA HERRERA, Gudelia. *Didáctica de la Geografía – Selección de temas antológicos*. La Habana: 2002, formato digital.

2) Ciclo Básico - da 6ª à 9ª série.

Nesse ciclo, inicia-se o ensino da Geografia como disciplina independente e dois fatores merecem destaque. O primeiro é o fato de se iniciar os estudos dos conceitos específicos da Geografia ainda no primário¹⁵⁸. O segundo diz respeito à opção de se começar com o estudo do país. Segundo alguns professores cubanos da disciplina, "estas características do currículo da Geografia escolar cubana não são casuais, elas fazem parte da tradição pedagógica herdada desde o século passado" (HERNÁNDEZ HERRERA et al., 2002, p. 39).

Além dessas características, elas se tornam importantes, também, em termos comparativos com o caso brasileiro, já que se diferenciam em relação aos dois aspectos¹⁵⁹.

¹⁵⁸ Nesse caso, lembramos que os autores ressaltam a distinção entre conceitos e noções e, sendo assim, estão se referindo especificamente ao ensino da Geografia de Cuba na 6ª série.

¹⁵⁹ Conforme vimos, a Geografia como disciplina independente, no Brasil, não está presente no primeiro segmento do Ensino Fundamental, mas sim na primeira série do segundo segmento desse mesmo nível (6º ano - antiga 5ª série). O segundo fator refere-se ao fato de, no Brasil, não iniciarmos com o estudo da Geografia do Brasil (o que ocorre, na quase totalidade das escolas brasileiras, no 7º ano - antiga 6ª série), mas sim com estudos que correspondem à introdução dos conceitos

Nas quatro séries que compõem esse ciclo, os temas, conceitos e conteúdos da disciplina estão distribuídos a partir da seguinte estrutura:

6ª série: Geografia de Cuba

Nesta série, última série do nível primário, dentro da disciplina Geografia de Cuba, são trabalhados os conceitos básicos da Geografia e são priorizados, para os estudos relativos ao país, aqueles relacionados “aos aspectos físicos e à sua importância econômica” (BLANCO SÁNCHEZ, 1996, p. 370). Esses conceitos são trabalhados dentro das seguintes unidades:

- Introdução à Geografia.
- Nosso País Socialista.
- Região Ocidental-Central.
- Região Oriental.

7ª série: Geografia 1

Nesta série, primeira série do nível Secundário Básico, os conteúdos geográficos estão centrados no estudo das esferas geográficas do planeta, onde se trabalhada, além dos aspectos físicos da Geografia, as ações do homem sobre o meio ambiente. As quatro unidades principais da série são:

- Litosfera.
- Atmosfera.
- Hidrosfera.
- Biosfera.

8ª série: Geografia 2

Na oitava série, os conteúdos estão voltados para a compreensão dos conhecimentos acerca dos fenômenos, objetos e processos econômico-sociais que ocorrem no mundo e em Cuba. Eles estão divididos, também, em quatro unidades:

- Dinâmica do Mapa Político do Mundo.
- Recursos Naturais.
- Produção Material.
- Estudo de Regiões.

geográficos (em grande medida relacionados com os aspectos físicos e a dinâmica da natureza, com a cartografia e com a atuação do homem sobre o meio ambiente).

9ª série: Geografia 3

Nessa série, última do nível Secundário Básico, a organização dos conteúdos geográficos atende ao chamado "Temas de Geografia de Cuba". Segundo Blanco Sánchez (1996, p. 372), "cada tema sugerido, por sua importância patriótica, científica, econômica, cultural e político-ideológica, persegue objetivos específicos que, em conjunto, contribuem para formar um cidadão de nível cultural médio e alcançar a visão integradora da Geografia contemporânea". Os conteúdos da série estão distribuídos nas seguintes unidades:

- Cuba no Mundo.
- Natureza do Arquipélago Cubano.
- Economia Cubana: Desafios e Perspectivas.
- Problemas do Meio Ambiente Cubano.

3) Ciclo de Aprofundamento - da 10ª à 12ª série.

Nesse ciclo, que corresponde exatamente ao nível de ensino do Pré-Universitário cubano e ao Ensino Médio brasileiro, a Geografia, como disciplina escolar independente, aparece apenas na 10ª série. Segundo a posição de vários professores cubanos de Geografia que entrevistamos, isso é insuficiente para os alunos que vão continuar seus estudos no nível superior e que, necessariamente, irão requerer um maior domínio dos conceitos da disciplina. A mesma opinião é compartilhada por Blanco Sánchez (1996, p. 372).

10ª série: Geografia 4

Como o próprio nome do ciclo indica, na 10ª série serão aprofundados alguns conteúdos já estudados em séries anteriores e serão introduzidos novos temas.

Os conceitos que serão trabalhados na 10ª série estão distribuídos em seis unidades, conforme indicado a seguir:

- Introdução ao Estudo da Geografia.
- A Terra no Sistema Solar.
- Recursos Naturais.
- Faixas Geográficas da Terra.
- Economia Mundial.
- Interação Natureza-Sociedade.

4.2.2 Os programas oficiais da disciplina¹⁶⁰

Os “Programas de Geografia” para a escola cubana, por nível de ensino, são impressos em forma de pequenas revistas e distribuídos para todos os professores da disciplina do país, constituindo-se, junto aos livros escolares da disciplina, em material didático do curso de formação de professores. Neles constam:

- 1) A caracterização do estudante do respectivo nível, por série e idade, onde são abordadas as principais características no que diz respeito aos processos cognoscitivos psico-pedagógicos, anatomofisiológicos e de desenvolvimento social e afetivo. Essa primeira seção do documento tem a função de oferecer ao professor um sólido suporte sobre alguns aspectos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem, em especial os relacionados à Psicologia da Educação.
- 2) Os programas da disciplina, onde são apresentados, por série:
 - a) as características gerais,
 - b) os objetivos gerais e
 - c) os planos temáticos, onde cada unidade é detalhada e, ao final de cada uma, são apresentadas sugestões metodológicas, na forma de alguns trabalhos práticos.

Nesse último ponto, é importante destacar a coerência da seleção e organização dos conteúdos em relação aos livros didáticos de cada série. No caso do programa de Geografia do nível Secundário Básico, os "conteúdos por unidades" são idênticos aos índices dos livros didáticos, em alguns casos incluindo os subtópicos apresentados nos livros.

Na apresentação das características gerais da disciplina e dos objetivos gerais de cada série, nota-se um discurso mais voltado para a conscientização dos alunos sobre a necessidade da preservação ambiental, em nível local e global, da defesa da Revolução Socialista e da importância de se manter um enfoque integrador da Geografia. Porém, tanto nos planos temáticos dos programas como nos livros didáticos, esses elementos não recebem uma atenção de destaque e

¹⁶⁰ Para uma melhor compreensão do processo de construção dos programas oficiais da Geografia escolar cubana, sugerimos a observação do anexo A, que apresenta os principais aperfeiçoamentos e ajustes nos Planos de Estudo da Geografia cubana, para os níveis Primário e Secundário Básico, entre os anos de 1976 e 2000.

percebe-se uma tendência em se priorizar os aspectos naturais e descritivos da disciplina.

Apenas a título de exemplo, na apresentação das características gerais da disciplina para a 7ª série, dentre as "exigências básicas que o programa de Geografia 1 deve cumprir", está a prioridade para a formação orientada à Educação Ambiental, além do destaque feito pelo Ministerio de Educación de Cuba (2001 a) para:

[...] a derivação gradual dos objetivos gerais das unidades e aulas para propiciar que os alunos expressem o anti-imperialismo e rechacem as políticas yanques de agressão e bloqueio contra Cuba, mediante a análise de dados, tabelas, gráficos, documentos históricos, discursos de dirigentes e o documento *Demanda do Povo de Cuba ao governo dos Estados Unidos por danos humanos*, para chegar a conclusões sobre a posição firme do povo cubano de manter sua independência, soberania e lutar pela manutenção das conquistas alcançadas.

Porém, esses tópicos, apesar de presentes, têm pouca visibilidade no próprio plano temático e no livro didático da respectiva série.

Outro fator que merece destaque nos Programas de Geografia é a apresentação, ao lado de cada título das unidades temáticas, do "tempo aproximado em horas/aula para cada unidade do programa". Dessa forma, pretende-se planificar a periodicidade do ensino dos conteúdos para que esses sejam trabalhados de forma simultânea em todo o território nacional. Mais uma vez, utilizando-se como exemplo a 7ª série do nível Secundário Básico, o esquema é apresentado conforme a tabela 8, a seguir.

Tabela 8 – Plano Temático para a 7ª série do nível Secundário Básico de Cuba

UNIDADE	TÍTULO	TEMPO APROXIMADO EM HORAS/AULA
	Introdução	5
1	Litosfera	18
2	Atmosfera	20
3	Hidrosfera	20
4	Biosfera	20
	Avaliação e dias de feriado	8
	Total	91

Fonte: MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA. Programas de Geografía – Secundaria Basica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2001.

4.2.3 Os livros didáticos de Geografia

Conforme mencionado anteriormente, os livros didáticos em Cuba são únicos por disciplina e são utilizados, efetivamente, por todos os alunos do país, obedecendo a uma rígida coerência com os programas oficiais (nacionais) da disciplina para cada série.

Analisando pelos padrões brasileiros de qualidade, pelo menos no que se refere à parte visual, os livros cubanos poderiam ser classificados como "mais pobres" ou "menos bonitos", já que os recursos para sua impressão não são os mesmos disponíveis pelas editoras brasileiras, em sua grande maioria, empresas privadas que disputam essa fatia do mercado editorial. Assim, suas capas são mais simples, a qualidade do papel é inferior e suas páginas menos coloridas.

Os livros didáticos de Geografia cubanos, como acontece com todos os livros das outras disciplinas escolares do país, são elaborados por um grupo de especialistas da área, que, além de atuarem como professores dos Institutos Superiores Pedagógicos que formam outros professores, compõem, em grande parte, a equipe do Ministério da Educação que elabora os programas oficiais da disciplina, reforçando, assim, a mencionada coerência entre esses dois importantes instrumentos do trabalho pedagógico.

A distribuição de ambos - livros didáticos e programas das disciplinas - é feita pelo Ministério da Educação de forma gratuita, sendo os livros distribuídos para todos os alunos e professores e os programas para todos os professores do país. É importante ressaltar a importância dada à preservação dos livros, que são repassados para outros alunos em anos subsequentes¹⁶¹.

Para termos uma noção da seleção e organização dos conteúdos trabalhados por série, apresentamos, a seguir, os índices gerais dos livros didáticos de cada série, que nos servirão, também, como um resumo dos principais tópicos abordados:

6ª série → "Geografia de Cuba" (119 p.)

Na sexta série, como podemos observar a seguir, são introduzidos, no capítulo 1, alguns conceitos básicos da Geografia, especialmente os relacionados à orientação e à localização, para, depois, se iniciar o estudo sobre o país. Apesar do título do segundo capítulo - "Nosso País Socialista" -, o que se observa, ao contrário do que esperávamos, é um estudo extremamente descritivo, com, relativamente, poucas referências ao próprio regime socialista. Já os dois últimos capítulos, por sua vez, apresentam um estudo de Cuba, de forma também descritiva, através da divisão em duas regiões.

Capítulo 1 - Introdução

- O que estuda a geografia.
- Objeto de estudo da geografia.
- Tarefas da geografia em Cuba.
- Coordenadas geográficas: latitude e longitude geográficas.
- Orientação no terreno sobre o mapa. Cálculo de distâncias.
- Localização geográfica.

Capítulo 2 - Nosso País Socialista

- Situação geográfica. Suas conseqüências.
- Características do relevo cubano.
- Costas de Cuba. Principais acidentes.

¹⁶¹ Esta estratégia também é utilizada no Brasil, mas, pelo que observamos nas escolas e nas entrevistas, parece que a escassez de recursos, inclusive o de papel, leva a um maior esforço de conscientização dos alunos para a preservação e a uma maior exigência do controle dos mesmos.

- Plataforma insular: importância econômica. A pesca.
- Clima de Cuba. Fatores que influem.
- Características da hidrografia. Principais rios, lagoas e represas.
- Vegetação e fauna. Principais espécies endêmicas.
- Relação entre os componentes relevo-clima-hidrografia-solo-vegetação e fauna.
- Divisão político-administrativa.
- Cuba socialista, exemplo para todos os países do mundo.
- A população cubana. Origem e composição.
- Caracterização econômico-geográfica de Cuba.
- Dois pilares da Revolução: Educação e Saúde Pública. Principais transformações.
- Regiões de Cuba.

Capítulo 3 - Região Ocidental-Central

- Principais características físico-econômico-geográficas e sociais da região.
- Paisagens representativas da região Ocidental-Central.

Capítulo 4 - Região Oriental

- Principais características físico-econômico-geográficas e histórico-sociais da região.
- Paisagens notáveis da região Oriental.

7ª série → “Geografia 1” (122 p.)

Nessa série, basicamente, se propõe um trabalho de introdução aos aspectos físicos da disciplina, através da seguinte subdivisão: litosfera, atmosfera, hidrosfera e biosfera. Para cada uma das partes, ao final dos capítulos, se trabalha rapidamente as interações com a sociedade. Apenas na parte referente à biosfera é dado um maior destaque para os aspectos humanos, com uma introdução aos estudos sobre população (crescimento, distribuição geográfica, teorias populacionais, migrações, problemas sócio-ambientais etc.).

Capítulo 1 - Introdução

- O meio ambiente: componentes abióticos, bióticos e socioeconômicos. Relações que se estabelecem entre esses componentes.
- Continentes e oceanos que conformam o planeta Terra. Principais ilhas e mares.
- Fusos horários. Linha Internacional de Data.

Capítulo 2 - Litosfera

- Evolução do planeta Terra através das eras geológicas.
- Estrutura interna da Terra.
- Características gerais da litosfera.
- Processos que intervêm na formação do relevo.
- Relevo emergido: montanhas, altitudes e planícies. Relevo submerso.
- Principais sistemas montanhosos, altitudes e planícies.
- Interação relevo-sociedade ao longo da história.

Capítulo 3 - Atmosfera

- Características gerais da atmosfera.
- Temperatura do ar.
- Pressão atmosférica e ventos.
- Umidade, nebulosidade e precipitações.
- Estados típicos do tempo para Cuba.
- Clima.
- Interação atmosfera-sociedade.

Capítulo 4 - Hidrosfera

- Características gerais das águas.
- Distribuição das águas no planeta.
- Ciclo hidrológico.
- Características gerais das águas terrestres.
- Águas dos oceanos e mares. Seus movimentos.
- Importância do aproveitamento racional das águas.
- Interação hidrosfera-sociedade ao longo da história.

Capítulo 5 - Biosfera

- Características gerais dos solos.
- Distribuição dos solos.
- Distribuição da vegetação.
- Distribuição da fauna.
- O crescimento da população: um problema meio ambiental de nosso tempo.
- Distribuição geográfica da população: áreas densamente povoadas.
- Processos migratórios: Tipos de migrações.
- Teorias burguesas acerca da população: Malthusianismo e Neomalthusianismo.

8ª série → “Geografia 2” (141 p.)

O livro didático da 8ª série apresenta um enfoque nos estudos regionais e está configurado sob a seguinte subdivisão: dinâmica do mapa político do mundo, recursos naturais, produção material e estudos regionais. Apesar de uma tentativa de maior aproximação com os aspectos humanos da disciplina, o conteúdo do livro é bastante descritivo, como ocorre nas demais séries.

Capítulo 1 - Dinâmica do Mapa Político do Mundo

- O espaço geográfico latino-americano antes e depois da primeira independência.
- Principais mudanças ocorridas no Mapa Político do Mundo no século XX. O espaço geográfico do mundo antes e depois da Primeira Guerra Mundial.
- O espaço geográfico do mundo depois da Segunda Guerra Mundial.
- A década de 1960: mudanças no mapa mundial. A desintegração dos impérios coloniais e o nascimento de novos Estados.
- A década de 1990: mudanças no mapa mundial. A desintegração e integração de países.
- Desenvolvimento desigual dos países do mundo: um problema meio ambiental global do nosso tempo.

Capítulo 2 - Recursos Naturais

- Distribuição geográfica, produção e comercialização dos recursos minerais.
- Recursos florestais.
- Recursos do oceano mundial e das águas terrestres.
- Principais danos produzidos na utilização desses recursos.
- Desmatamento: um problema meio ambiental nos países subdesenvolvidos.
- Necessidade de aproveitamento Nacional dos recursos naturais.

Capítulo 3 - Produção Material

- Ramos da produção material.
- Produção agropecuária. Características gerais da produção agropecuária.
- Produção agrícola. Importância.
- Características da produção agrícola segundo as condições sócio-econômicas imperantes.
- Principais problemas do meio ambiente que afetam a produção agrícola.
- Produção pecuária. Importância.
- Indústria. Importância.
- Transporte e comunicações. Importância.
- Tipos de transporte.
- Comunicações.
- Relações econômicas.
- Processos de integração econômica.

Capítulo 4 - Estudo de Regiões

- América Latina.
- América Anglo-saxônica.
- Sul da África.
- Oriente Médio.
- Europa Ocidental.
- Sul e leste da Ásia.

9ª série → “Geografia 3 – Temas de Geografia de Cuba – Seleção de Temas”
(114 p.)

O livro é uma compilação de textos que abordam diversas temáticas relacionadas ao estudo da Geografia de Cuba. Dentre esses, encontramos textos do Informe Central do Primeiro Congresso do Partido Comunista de Cuba, artigos de jornal, poesias, além de leis da Constituição da República de Cuba sobre o meio ambiente.

Em termos de enfoque, esse livro destoa dos demais, na medida em que é o único onde as discussões políticas envolvendo a defesa do socialismo são mais presentes e evidentes. Mesmo contendo uma boa dose de textos descritivos sobre a questão natural (clima, hidrografia, relevo, costas etc.), as questões relacionadas à preservação do meio ambiente estão mais articuladas com esses, o que caracteriza um objetivo pedagógico mais claro para a disciplina.

Os temas destacados no livro são:

Cuba no Mundo

- História da divisão político-administrativa da Ilha de Cuba (1607-1976).
- Algumas alternativas de política para Cuba.
- Integração econômica.
- O espaço geográfico caribenho.
- A integração caribenha. Algumas considerações necessárias.
- 5 perguntas sobre o convênio constitutivo da Associação de Estados do Caribe.

Natureza do Arquipélago Cubano

- Características principais das costas e mares cubanos.
- O relevo cárstico¹⁶².
- Clima.
- Hidrografia de Cuba.

¹⁶² O relevo cárstico, por definição, é o tipo de relevo que se desenvolve sobre rochas solúveis, na maioria das vezes o calcário, e são responsáveis por formações como vales, paredões e cavernas. (Adaptado das informações disponíveis em: <<http://www.espeleogrupodebrasil.org/cavernas/formacao.asp>>. Acesso em 07 de março de 2007.

A Economia Cubana: Desafios e Perspectivas

- Breve panorâmica da situação econômica cubana nos primeiros 30 anos da Revolução.
- Hoje a possibilidade de estudar alcança cem por cento das crianças do país.
- Níveis de crescimento projetados para o ano 2000.
- Perspectivas da economia cubana.

Problemas Meio Ambientais Cubanos

- Fragilidade nas condições meio ambientais das ilhas.
- Identificação dos principais problemas ambientais do país.
- Estratégia para minimizar os principais problemas ambientais.
- Áreas protegidas de recursos manejados em Cuba (Reservas da biosfera).
- Lei número 81.
- Lei número 85.

10ª série → “Geografia 4” (152 p.)

O livro da 10ª série, primeira e única série do “Ensino Médio” cubano onde a Geografia aparece como disciplina independente, se apresenta com o objetivo de ampliar e aprofundar os conhecimentos geográficos sobre o planeta Terra, assumindo, assim, o enfoque de uma Geografia Geral.

Inicialmente, o livro destaca a importância dos estudos sobre a história do pensamento geográfico e a utilidade do estudo da Geografia para, em um segundo momento, abordar os aspectos físicos e humanos do mundo, na maioria das vezes assumindo um formato, também, bastante descritivo.

Capítulo 1 - Introdução

- Evolução da ciência geográfica.
- A importância da geografia no mundo contemporâneo.
- Objeto de estudo da Geografia Geral.
- Os mapas, importante instrumento de trabalho.

Capítulo 2 - O Planeta Terra no Sistema Solar

- Origem do sistema solar.
- A Terra como planeta.
- A envoltura geográfica. Sua origem.
- Hipóteses sobre a origem dos continentes. Tectônica de Placas.

Capítulo 3 - Recursos Naturais

- Principais estruturas geológicas do relevo do planeta.
- Estrutura geológica do relevo de Cuba.
- Principais recursos naturais.
- Importância econômica dos recursos naturais.

Capítulo 4 - Faixas Geográficas da Terra

- Zonalidade geográfica. Faixas e zonas geográficas. Características gerais.
- Faixas geográficas da Terra.

Capítulo 5 - Economia Mundial

- Mudanças ocorridas na distribuição do espaço geográfico na década de 1990.
- Formação da economia mundial.
- Desenvolvimento sócio-econômico desigual em países desenvolvidos e países subdesenvolvidos.
- República de Cuba.
- Relações econômicas entre países.

Capítulo 6 - Interação Natureza-Sociedade

- Relações natureza-sociedade durante o desenvolvimento da humanidade.
- Processos danosos que atuam no meio ambiente.
- Proteção do meio ambiente.

Anexos

Nesta seção, elaborada para informação do professor, é apresentada uma extensa bibliografia complementar, constituída por uma listagem de livros, relatórios do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), revistas e periódicos cubanos, assim como as bibliotecas onde esses materiais podem ser encontrados.

4.3 O Sistema Escolar Brasileiro

De uma maneira geral, podemos afirmar que durante todo o período colonial brasileiro não houve uma política educacional gerida pelo “Estado”. Porém, como nos lembra Freitag (1980, p. 47), isso não significa dizer que o sistema educacional desse período fosse totalmente inoperante: "De fato, durante o Brasil-Colônia, funcionou aqui um sistema educacional montado pelos jesuítas que cumpria com uma série de funções, também importantes para a coroa portuguesa (Estado)", leia-se funções de manutenção e reprodução da estrutura social de base colonial (escravocrata).

Grosso modo, podemos afirmar que o mesmo se deu durante todo o período do Império e da Primeira República, como reflexo das poucas transformações, de fundo, ocorridas na estrutura social brasileira e das inerentes funções e objetivos da escola para a sociedade da época¹⁶³. Ainda segundo Freitag, a economia continuou sendo agro-exportadora (não mais com a cana-de-açúcar, mas sim com o café), a dependência econômica permanecia a mesma (não mais de Portugal, mas agora da Inglaterra) e a mão-de-obra continuava sem necessitar de uma maior qualificação (já que os imigrantes, que vinham substituir paulatinamente a mão-de-obra escrava, não necessitavam da qualificação, pela escola brasileira, para o tipo de trabalho que iriam desenvolver). De forma resumida, a estrutura social de dominadores e dominados permanecia, em sua composição básica, a mesma (FREITAG, 1980, p. 48).

Com a independência política do Brasil, em 1822, tornou-se necessário, conforme apresentamos no capítulo 3, o fortalecimento da sociedade política, o que justificou o surgimento de uma série de escolas militares ao longo do território nacional. Dessa forma, as instituições de ensino não ligadas à Igreja passam a assumir, em parte, a tarefa de reproduzir os quadros dirigentes (FREITAG, 1980)¹⁶⁴. É desse período, segundo Vlach (2004, p. 188), a idéia de um "sistema nacional de

¹⁶³ Como exemplo, basta citar os objetivos explicitados no Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, primeira lei que tratou da instrução nacional do período do Império, que, resumidamente, delegava à escola elementar a função de “fornecer conhecimentos políticos rudimentares e uma formação moral cristã à população”, cabendo aos professores ensinar a ler, a escrever e as quatro operações de aritmética (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997: 19).

¹⁶⁴ Inclusive o Colégio Pedro II, criado em 1837 pelo governo do Império, cumpria essa função de formar as elites dirigentes do país.

educação", presente nas propostas da Assembléia Constituinte, reunida em 1823, mas que acabou não sendo incluída no texto final da Constituição de 1824¹⁶⁵.

No que se refere à organização da rede escolar durante o período da Primeira República, Paschoal Lemme apud Ghiraldelli Jr. (1994, p. 26-27) resume assim:

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram freqüentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. [...] Em todo vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas das antigas *aulas*, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1763.

Esse quadro apresentado acima, porém, começa a sofrer algumas transformações a partir de 1930¹⁶⁶, com a criação do primeiro Ministério da Educação¹⁶⁷, quando são elaboradas condições mais concretas para a institucionalização de um sistema nacional de ensino¹⁶⁸, o que possibilitou, inclusive, a criação das primeiras universidades no país que, em grande medida, vinham atender à demanda de formação de professores para o sistema escolar em expansão¹⁶⁹.

¹⁶⁵ Para um estudo mais aprofundado sobre o desenvolvimento do sistema nacional de educação no Brasil, ver Romanelli (1998), especialmente o capítulo 2: "Fatores atuantes na evolução do sistema educacional brasileiro".

¹⁶⁶ O ano de 1930 marca o início do período conhecido como Segunda República. Nesse ano, Getúlio Vargas assume o poder, através de um movimento armado, convencionalmente chamado de Revolução de 1930, que foi, segundo Romanelli, o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, entre 1920 e 1964, objetivavam o rompimento político e econômico com a velha ordem social oligárquica e que, "em seu conjunto, e pelos objetivos afins que possuíam, iriam caracterizar a Revolução Brasileira, cuja meta maior tem sido a implantação definitiva do capitalismo no Brasil" (ROMANELLI, 1998, p. 47 e 193). Nesse sentido, inicia-se uma nova política econômica baseada na substituição de importações.

¹⁶⁷ Em 1930, no governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública.

¹⁶⁸ Ainda segundo Romanelli (1998, p. 131), o que existia até então "eram os sistemas estaduais, sem articulação com o sistema central, alheios, portanto, a uma política nacional de educação." Além disso, afirma a autora, todas as reformas anteriores "quando efetuadas pelo poder central limitaram-se quase exclusivamente ao Distrito Federal [na época, Rio de Janeiro], que as apresentava como 'modelo' aos Estados (sic), sem, contudo, obrigá-los a adotá-las".

¹⁶⁹ Para se ter uma idéia da expansão do ensino público nesse período, em 1933 existiam 21.726 escolas primárias de ensino oficial (estatais e municipais) e 6.044 particulares (incluindo as confessionais). No ano de 1945 esses números eram, respectivamente, 33.423 e 5.098 (FREITAG, 1980, p. 52).

Assim, a Constituição de 1934 estabelece a necessidade de se elaborar um Plano Nacional de Educação, que seria responsável por coordenar e supervisionar as atividades de ensino em todos os níveis. Pela primeira vez são regulamentadas, para os três níveis administrativos (federal, estadual e municipal), as respectivas competências e formas de financiamento da rede oficial de ensino, além de se implementar a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário (equivalente, hoje, ao primeiro segmento do Ensino Fundamental), tornando o ensino religioso facultativo (FREITAG, 1980, p. 50-51).

Com a implantação do Estado Novo, de cunho ditatorial, em 1937, é redigida uma nova Constituição, de caráter bem menos democrático, inclusive no que se refere a essa questão, onde o poder público passou a assumir apenas um papel subsidiário quanto à obrigatoriedade do ensino e “onde a sua gratuidade ficou maculada” (GHIRALDELLI JR., 1994, p. 81-85).

Porém, com o fim do Estado Novo, em 1945, o ensino primário gratuito e obrigatório volta a ser priorizado, sendo reinstituído, por decreto-lei, em 1946. Nesse mesmo ano, o país passa a ser governado por uma nova Constituição (que terá vigor até 1964, ano do golpe militar) - caracterizada por muitos autores como liberal e relativamente democrática - que, em seu texto, aponta para “a necessidade da elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino no Brasil” (FREITAG, 1980, p. 56), que, no entanto, apenas serão sancionadas em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Essa nova LDB – Lei 4024/61 -, refletindo as discussões políticas do contexto da época, inclusive envolvendo a sociedade civil (LIBÂNIO et al., 2006, p. 137), acaba por apresentar, de um lado, traços do populismo e, de outro, um caráter bastante elitista. Nesse sentido, por um lado, a nova LDB foi de fundamental importância para a unificação do sistema escolar e para a sua descentralização, ao determinar que cada estado fosse responsável pela organização de seu sistema de ensino. Por outro lado, a nova lei garantiu que tanto o setor público quanto o particular têm o direito de ministrar o ensino no Brasil em todos os níveis (FREITAG, 1980, p. 58), o que a longo prazo representou a manutenção e a reprodução das

desigualdades de classe no país, em função da própria seletividade do sistema escolar (e também dentro dele)¹⁷⁰.

Porém, o momento democrático que o país vivia, principalmente durante o governo de João Goulart, não durou muito e, em 1964, “o golpe dos militares provocou novamente o fortalecimento do Executivo e a centralização das decisões no âmbito das políticas educacionais” (LIBÂNEO et al., 2006, p. 137).

O golpe militar de 1964, no que diz respeito à legislação educacional, veio barrar as possibilidades de mudanças que vinham sendo debatidas em um contexto democrático, perpetuando e ampliando a orientação anterior, expressa na LDB de 1961, no que se refere à expansão da participação do setor privado no ensino. Assim, a Constituição de 1967 fortalece, de um lado, o ensino particular e, de outro, amplia a obrigatoriedade do ensino primário de 4 para 8 anos, que “seria gratuito e ministrado integralmente pela rede oficial de ensino” (art. 168 apud FREITAG, 1980, p. 81)¹⁷¹.

Cabe, aqui, um parêntese para explicar a mudança de nomenclatura da seriação do sistema de ensino brasileiro¹⁷², estabelecida por lei a partir daí.

Até o ano de 1967, o sistema de ensino era organizado da seguinte forma:

- **Ensino Pré-primário**, que era composto por escolas maternas e os jardins de infância.
- **Ensino Primário**, que era constituído de **quatro séries**.
- **Ensino Médio**, que continha **sete anos**, subdivididos em dois ciclos: **1º ciclo - Ginásial** - com quatro anos e **2º ciclo - Colegial** - com três anos de duração.
- **Ensino Superior**.

Com a Constituição de 1967, o **Ensino Primário** passa a ser constituído por **oito séries** (incorporando as quatro séries do antigo 1º ciclo do Ensino Médio -

¹⁷⁰ Para uma análise mais aprofundada da Lei 4.024/61 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, e suas conseqüências, ver "Política Educacional: Uma Retrospectiva Histórica" (FREITAG, 1980, p. 45-72).

¹⁷¹ Para uma melhor compreensão do caráter aparentemente contraditório desta afirmação e da pouca repercussão, na prática, do caráter obrigatório e gratuito estabelecido por lei, ver "A legislação do ensino na Constituição de 1967" (FREITAG, 1980, p. 81-82).

¹⁷² Para facilitar a leitura e a compreensão, principalmente por parte dos professores cubanos, sugerimos a consulta ao anexo H, onde apresentamos as alterações nas nomenclaturas dos níveis e séries do sistema educacional brasileiro ao longo das últimas décadas.

Ginásio) - agora obrigatórias e gratuitas -, enquanto o **Ensino Médio** passa a ter três anos (o antigo 2º ciclo do Ensino Médio - Colegial).

Como fruto da lógica das políticas educacionais do governo militar¹⁷³, quais sejam, descentralização da gestão, centralização das políticas públicas e concentração dos recursos no âmbito federal¹⁷⁴, é aprovada, no ano de 1968, a Reforma do Ensino Superior (Lei 5540/68) e a Reforma de Ensino do 1º e 2º graus, em 1971 (Lei 5692/71).

A primeira, resultado dos acordos MEC-USAID¹⁷⁵, implementa, de forma bastante autoritária, para todas as universidades brasileiras, uma reforma no ensino superior baseada no modelo universitário norte-americano. Uma de suas medidas, que terá forte impacto no âmbito escolar, é a implementação de cursos de curta duração para formação de professores para a escola de nível primário e médio.

Já a Lei 5692/71, que apresenta ligações mais diretas com nosso estudo, encaminha a transferência do Ensino Primário (hoje Ensino Fundamental) para os municípios, ainda que mantendo esses últimos sob a dependência das decisões do governo federal, e confere ao ensino de segundo grau, ou Ensino Médio, um caráter profissionalizante, que funcionará até o ano de 1982¹⁷⁶.

Na década de 1980, com o início da redemocratização e o retorno do diálogo nos espaços da política, os efeitos negativos das políticas educacionais anteriores estavam evidentes e a situação do sistema de ensino público parecia se encaminhar para uma crescente deterioração, o que de fato se confirmou com o passar dos

¹⁷³ É importante destacar que o conjunto de políticas sociais do governo militar, onde a política educacional representava apenas uma delas, tinha como objetivo maior consolidar o modelo econômico brasileiro, atrelado ao sistema capitalista mundial, em especial ao modelo norte-americano, assumindo as características do chamado capitalismo periférico.

¹⁷⁴ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toshi, apresentam uma interessante análise da história da estrutura e da organização do sistema de ensino brasileiro com base em três pares conceituais: centralização/descentralização, qualidade/quantidade e público e privado. Segundo os autores, esses pares conceituais “expressam as tensões econômicas, políticas, sociais e educacionais de cada período” (LIBÂNEO et al., 2006, p. 130).

¹⁷⁵ Segundo Roberto Leher, “somente dois anos após o golpe contra-revolucionário de 1964 é que se torna público o Acordo MEC-Usaid” a partir do qual “representantes do MEC receberam treinamento em universidades do USA e depois disseminaram a filosofia pedagógica útil ao imperialismo” (A CONTRA-REFORMA DO ENSINO. Entrevista com Roberto Leher. **A nova democracia**.

Disponível em <<http://www.anovademocracia.com.br/1911.htm>>. Acesso em 13 de março de 2007).

¹⁷⁶ Existe extensa bibliografia sobre as articulações entre essas duas leis e seus impactos sobre o desenvolvimento da situação educacional do país e foge aos objetivos dessa tese um maior aprofundamento sobre o tema.

anos. Por outro lado, nesse período, verificou-se uma relativa descentralização no que se refere à formulação de propostas curriculares, passando, em grande medida, para a responsabilidade dos estados e municípios.

No caso específico da Geografia, que vivia nessa época um processo de redefinição de seus paradigmas, podemos citar alguns exemplos, como a “Proposta curricular para o ensino de Geografia: 1º grau”, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, de 1988, e o documento “Reformulação Curricular – Geografia – 5ª /8ª Série”, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de 1987.

Ainda nessa década, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o processo de municipalização do ensino consolidou-se, inclusive como instância administrativa. No entanto, como nos lembra Libâneo et al. (2006, p. 142):

Uma lei, porém, não consegue sozinha e rapidamente descentralizar o ensino e fortalecer o município. Essa é tarefa política de longo prazo, atrelada às formas de fazer política no País e às questões de concepção de poder. Descentralização faz-se com espírito de colaboração, e a tradição política brasileira é de competição, de medição de forças.

Em função da continuidade dessa forma de se fazer política no Brasil, assistimos, a partir da década de 1990, ao retrocesso desse processo de descentralização (municipalização), especialmente no que se refere à formulação de políticas educacionais e à condução metodológica, em grande medida associados à implementação de políticas nacionais de cunho neoliberal dos sucessivos governos.

Nesse sentido, conforme resume Spósito (2002, p. 299-300), podemos destacar, dentre outras, as seguintes medidas:

- Formulação de parâmetros curriculares nacionais (PCNs) para o ensino fundamental e médio;
- Elaboração de diretrizes curriculares nacionais para o ensino superior;
- Realização do exame nacional de ensino médio (ENEM);
- Exame nacional de cursos (“Provão”);
- Avaliação como parte do programa nacional do livro didático (PNLD);

- Avaliação dos programas de pós-graduação pela coordenadoria de capacitação do pessoal do ensino superior (CAPES).

Ainda segundo Spósito (2002, p. 300), referindo-se à política educacional brasileira implementada a partir do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995),

[...] isso a que se assiste é um claro processo de ‘descentralização centralizada’, revelando o que o governo pensa sobre si e sobre o conjunto da sociedade, especialmente os professores. A ele [governo] cabe a formulação das políticas, e aos educadores, sua implantação; aos municípios e estados, sua administração, inclusive financeira.

Essa caracterização reflete a afinidade da política interna aos princípios básicos do neoliberalismo, que descreveremos mais adiante.

Para uma melhor caracterização dos aspectos legais, que dizem respeito às intenções da política educacional brasileira e à estruturação do ensino no país e aos seus princípios, apresentaremos a seguir, da mesma forma que fizemos para o caso cubano, seus principais aspectos.

Com a promulgação, em 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que rege o sistema nacional de educação brasileiro até os dias de hoje, ficaram estabelecidos, através de seu artigo 3º, Título II, os seguintes princípios:

- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- Pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;
- Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- Valorização do profissional da educação escolar;

- Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- Garantia de padrão de qualidade;
- Valorização da experiência extra-escolar;
- Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996)

No entanto, ao contrário do caso cubano, esses princípios, em sua grande maioria, acabam ficando somente no papel. Esta afirmação pode ser justificada pelo caráter bastante vago de alguns desses princípios, como por exemplo, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” ou a “garantia de padrão de qualidade”, que, como sabemos, não corresponde à realidade do ensino público brasileiro, de uma maneira geral.

Em relação ao sistema nacional de educação brasileiro, ele está estruturado, de acordo com a nova LDB de 1996, da seguinte forma:

1. Educação Básica, que apresenta a seguinte subdivisão:

- Educação Infantil, para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas.
- Ensino Fundamental, que continua sendo de caráter obrigatório para os alunos dessa faixa etária (aproximadamente de 6 a 14 anos) e está dividido em dois segmentos: 1º segmento do Ensino Fundamental – 1ª à 4ª série e 2º segmento do Ensino Fundamental – 5ª à 8ª série.
- Ensino Médio, que compreende três séries.

Ainda dentro da Educação Básica, aparece como modalidade de ensino a Educação de Jovens e Adultos, para aqueles que não tiveram a oportunidade de completar seus estudos anteriormente.

2. Educação Superior.

Outras modalidades de educação são:

3. Educação Especial.
4. Educação Profissional.

Porém, como nos lembra Frigotto e Ciavatta Franco (2003, p. 115):

Com efeito, a educação infantil, a educação de jovens e adultos, a educação de nível médio e superior ficaram relegadas a iniciativas tópicas. A educação infantil, ou de 0 a 6 anos, foi delegada aos governos municipais ou às famílias, com a penalização da classe trabalhadora. A educação de jovens e adultos passou a se reduzir às políticas de formação profissional ou requalificação deslocada para o Ministério do Trabalho ou para iniciativas da sociedade civil. Na educação média, a política foi de retroceder ao dualismo estrutural entre o ensino médio acadêmico e técnico. No nível superior apostou-se deliberadamente na expansão desenfreada do ensino privado. Um aumento de 80% nos oito anos do Governo [Fernando Henrique] Cardoso, sendo que aproximadamente 76% no nível privado. Em alguns estados da União, como no caso do Rio de Janeiro, houve um decréscimo na oferta do ensino superior público de 2,6%.

Diferentemente do caso cubano, todos os subsistemas de ensino no Brasil estão a cargo do Ministério da Educação (MEC) e neste estudo abordaremos apenas o que se refere ao Ensino Básico.

Lembramos, mais uma vez, que recentemente, a partir de fevereiro de 2006, a lei número 11.274 (BRASIL, 6 de fevereiro de 2006) altera a redação da LDB e estabelece a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, complementando a deliberação da lei 11.114, de 2005, que tornou obrigatória a matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental, na série conhecida como Classe de Alfabetização (CA). Com isso, conforme já assinalamos, a própria numeração das séries está sendo alterada, iniciativa já tomada por muitas escolas brasileiras. Dessa forma, a Classe de Alfabetização passa a ser o 1º ano do Ensino Fundamental, a antiga 1ª série passa a ser o 2º ano e assim sucessivamente.

Mais uma vez, para um melhor aproveitamento da comparação dos sistemas atuais de Ensino Básico do Brasil e de Educação Geral de Cuba, sugerimos a observação do quadro comparativo (tabela 5).

Sobre a efetivação das normas presentes na LDB e, principalmente, sobre a eficácia dos princípios que regem o sistema educacional do país, podemos notar, se comparados com os princípios básicos do sistema nacional de educação cubano,

um forte distanciamento entre o discurso (intenções pedagógicas) e a prática (realidade escolar).

Apenas para citar um exemplo relativo às normas, destacamos o artigo da LDB que trata da quantidade máxima de alunos por turma, onde afirma, no seu artigo 25, que “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento” (BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996). Porém, em seu parágrafo único, acrescenta que “cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo” (Idem). Ao contrário do que está estabelecido em Cuba, onde o número máximo de alunos por turma, no nível correspondente ao nosso Ensino Fundamental, está fixado em vinte; no caso brasileiro, o artigo 25 e seu parágrafo único deixam margem, por seu caráter extremamente vago, para que nada fique definido. No entanto, um maior aprofundamento dessas questões foge aos objetivos por nós propostos.

No momento, o que buscamos com essa apresentação é uma contextualização geral do sistema educacional brasileiro, para, além da comparação com o caso cubano, facilitar a compreensão do lugar que a Geografia escolar ocupa em seu interior, o que nos permitirá inferir aspectos importantes do seu funcionamento.

4.4 A Geografia no Sistema Escolar Brasileiro

O ensino de Geografia no Brasil está presente, atualmente, em todo o Ensino Básico. Porém, como disciplina independente, ela somente aparece na grade curricular a partir do 6º ano (antiga 5ª série), primeiro ano do segundo segmento do Ensino Fundamental¹⁷⁷, permanecendo até a 3ª série, e última, do Ensino Médio.

¹⁷⁷ Em função do caráter recente da mudança da numeração das séries escolares, grande parte das escolas ainda não a adotaram, o mesmo acontecendo com algumas coleções de livros didáticos, que ainda têm estampadas em suas capas a antiga numeração. Por outro lado, muitas escolas e livros já começaram a adotá-la. Acreditamos que, além disso, os professores que trabalham há mais tempo deverão demorar a interiorizar essa mudança. Em função desses fatores, optamos por utilizar, nesta parte do trabalho, a nova nomenclatura das séries, incluindo, em alguns casos, as suas correspondentes antigas, colocando-as entre parêntesis. No entanto, apresentamos no anexo H uma tabela indicando as respectivas equivalências.

Isso, por si só, indica, se comparado ao caso cubano, uma considerável valorização da disciplina no Brasil, já que representa um trabalho efetivo de mais dois anos.

Apesar de não existir como disciplina independente nas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental brasileiro, ela é trabalhada de forma sistemática entre o 1º e o 5º anos desse segmento, inclusive existindo alguns livros para esses níveis, se apresentando, ora como área independente, ora como associada com a História¹⁷⁸.

Para o caso brasileiro, é importante destacar que, diferentemente do caso cubano, não existe uma imposição formal para o cumprimento dos conteúdos trabalhados nos livros didáticos por série. Porém, há um consenso, historicamente construído, quanto à sua aplicabilidade, assunto que será abordado com mais detalhes na seção referente aos planos nacionais e livros didáticos.

Para facilitar a compreensão da situação do ensino de Geografia como matéria escolar no Brasil, assim como sua distribuição de carga horária anual por série e aspectos relacionados aos livros didáticos, pode-se consultar a tabela 9, a seguir.

¹⁷⁸ Existem várias publicações didáticas, produzidas para esse segmento de ensino, voltadas para o tratamento dos conteúdos da área de Geografia, sendo uma grande parte dessas, destinada ao estudo dos municípios e estados brasileiros. Apenas para citar alguns exemplos, temos os livros “Os grupos, os espaços e os tempos: viva a nossa Turma - O Município do Rio de Janeiro” (ANTUNES et al., 2003); o livro, sob a denominação de História e Geografia, “Estado do Rio de Janeiro: suas paisagens e sua gente” (MENANDRO et al., 2006); e a coleção, em quatro volumes, um por série, sob a denominação independente de Geografia, “Vivência e construção – Geografia” (MARTINS et al., 2004), que apresenta um enfoque mais abrangente.

Tabela 9 – A Geografia como disciplina escolar no Brasil:
carga horária e livros didáticos

SÉRIE	GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA INDEPENDENTE	TOTAL DE HORAS-AULA POR ANO LETIVO	TEMÁTICA DO LIVRO NÚMERO DE PÁGINAS (MÉDIA)
3º ano Ensino Médio	Geografia 3º ano EM	120 horas	Geografia Geral e do Brasil
2º ano Ensino Médio	Geografia 2º ano EM	120 horas	Geografia Geral e do Brasil
1º ano Ensino Médio	Geografia 1º ano EM	120 horas	Geografia Geral e do Brasil
9º ano (antiga 8ª série) 2º Segmento do Ensino Fundamental	Geografia 9º ano (8ª série)	120 horas	Geografia Regional do Mundo 236
8º ano (antiga 7ª série) 2º Segmento do Ensino Fundamental	Geografia 8º ano (7ª série)	120 horas	Geografia Regional do Mundo 246
7º ano (antiga 6ª série) 2º Segmento do Ensino Fundamental	Geografia 7º ano (6ª série)	120 horas	Geografia do Brasil 234
6º ano (antiga 5ª série) 2º Segmento do Ensino Fundamental	Geografia 6º ano (5ª série)	120 horas	Introdução à Geografia 218
5º ano (antiga 4ª série) 1º Segmento do Ensino Fundamental			
4º ano (antiga 3ª série) 1º Segmento do Ensino Fundamental			
3º ano (antiga 2ª série) 1º Segmento do Ensino Fundamental			
2º ano (antiga 1ª série) 1º Segmento do Ensino Fundamental			
1º ano (antiga Classe de Alfabetização) 1º Segmento do Ensino Fundamental			

Elaboração própria.

4.4.1 Distribuição e principais características dos conhecimentos geográficos por série

O ensino dos conhecimentos geográficos na escola brasileira pode ser apresentado a partir de uma divisão em dois blocos, entre os quais não existe, na prática, intercâmbio e continuidade. Este, talvez, seja um dos maiores desafios a ser superado na área do ensino da Geografia escolar.

De uma forma simplificada, esses dois blocos correspondem à própria exigência legal para a atuação dos professores nos cursos dos diferentes níveis. De um lado, o primeiro segmento do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano - e, de outro, o segundo segmento – 6º ao 9º ano - e o Ensino Médio.

Diferente do que ocorre em Cuba, não há, na prática, apesar dos esforços apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais e de muitas experiências realizadas em várias escolas, uma preocupação em se trabalhar os conhecimentos geográficos do primeiro segmento do Ensino Fundamental como propedêuticos para os níveis subseqüentes.

De outro lado, também não há, de uma maneira geral, um interesse dos professores de Geografia dos níveis posteriores em dialogar e propor sugestões de trabalhos que dêem continuidade entre esses dois níveis de ensino. O que ocorre, assim, é que esses se apresentam como se fossem dois trabalhos separados e independentes, tendo seus objetivos e fins em si mesmos.

Nas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano -, comumente, os conteúdos de Geografia são trabalhados de forma progressiva, como no caso cubano, partindo-se do espaço mais próximo ao aluno (casa, escola) ao mais distante (rua, bairro, cidade, município, estado, país), basicamente com ênfase na questão da orientação e localização¹⁷⁹ e nas transformações espaciais realizadas pelo homem ao longo do tempo. Outros estudos realizados nessas séries, e que podem ser identificados com o conhecimento geográfico, são aqueles

¹⁷⁹ Apesar de existirem várias propostas distintas, podemos dizer que, para esses níveis, a orientação do trabalho da Geografia é, em muitos casos, fundamentada na teoria da psicologia genética, desenvolvida a partir dos estudos de Piaget sobre a construção das noções espaciais na criança. Para um maior aprofundamento desse tipo de abordagem, consultar “A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de Geografia” (CASTELAR, 2005, p. 38-50) e “Estudos Sociais: teoria e prática” (ANTUNES et al., p. 1993).

relacionados ao meio ambiente, principalmente os que se referem às agressões à natureza e ao desperdício de recursos naturais. Mas, conforme veremos mais adiante, pelo fato de não existir a obrigatoriedade da formação específica de licenciatura em Geografia para os professores desse nível, sendo eles, na maioria dos casos, os únicos professores da turma, é muito comum que esses estudos sejam realizados de forma bastante superficial.

Já para as séries do segundo segmento do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano -, a seleção e organização de seus conteúdos¹⁸⁰, podem ser apresentadas, de uma forma bastante resumida, da seguinte forma:

6º ano → Introdução aos estudos da Geografia. Para esta série, de uma maneira geral, a Geografia escolar brasileira aborda os estudos relacionados à orientação, à localização, aos movimentos da Terra e suas conseqüências, à dinâmica da natureza, aos elementos dos mapas e, geralmente ao final dos cursos, algumas questões relacionadas à atuação antrópica¹⁸¹.

7º ano → Geografia do Brasil. Nesta série, todos os livros analisados abordam, como tema central, o estudo do Brasil, apresentando uma diferenciação na forma como são organizados os estudos. Em alguns livros, o enfoque é mais tradicional, priorizando-se o estudo do país através de cada uma das divisões regionais do IBGE, muitas vezes sem conexão entre elas. Em outros, a opção pelo estudo temático acaba por propiciar uma maior articulação e, conseqüentemente, uma maior compreensão, por parte dos alunos, do processo de construção socioespacial do território nacional. Porém, em todos eles, percebe-se uma forte ênfase na descrição e um nível de detalhamento dos conteúdos que parece inadequado para alunos dessa faixa etária que, na sua maioria, não serão geógrafos ou professores de Geografia¹⁸².

¹⁸⁰ Para esta apresentação resumida, nos baseamos nos conteúdos trabalhados em todos os livros didáticos de Geografia que selecionamos para a pesquisa que, em grande medida, confirmam a prática efetiva do trabalho nas escolas que conhecemos.

¹⁸¹ De uma maneira geral, podemos afirmar que essa estruturação é basicamente a mesma do livro didático cubano da 6ª série (também a 1ª das séries onde a Geografia aparece, na grade curricular, de forma independente).

¹⁸² Nesse caso, mais uma vez, verificamos a semelhança com o livro didático cubano da série correspondente - 7ª série -, que também prioriza o estudo do espaço nacional (Geografia de Cuba).

8º e 9º anos → Nessas séries são trabalhadas as questões regionais do mundo, apresentando, como na série anterior, a mesma variedade de opções de estudo - por regiões ou temáticos - e a mesma ênfase conteudista e descritiva. De uma maneira geral, podemos dividir esses livros em dois grupos: um primeiro grupo, que desenvolve os estudos sobre o continente americano no 8º ano, ficando as demais regiões (continentes) para o 9º ano e, um segundo grupo, que estrutura o estudo a partir da divisão entre o "mundo desenvolvido" e o "mundo subdesenvolvido", distribuindo-os entre as duas séries¹⁸³.

4.4.2 Os programas oficiais da disciplina

Apesar de não ser muito divulgado entre os professores, não existe, oficialmente, a nível nacional, um programa obrigatório a ser seguido em nenhuma das disciplinas presentes no Ensino Básico brasileiro.

Com a descentralização do sistema de ensino no Brasil, com suas respectivas atribuições previstas em lei para as esferas federal, estadual e municipal - que não estabelecem nenhuma obrigatoriedade em relação aos conteúdos dos programas curriculares por série -, muitos estados e municípios passaram a construir suas respectivas orientações curriculares através de programas próprios, causando, assim, uma enorme confusão, principalmente para os professores, a respeito de qual delas deveriam seguir e basear a construção de seus programas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais surgem, então, com o objetivo de fornecer às "secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação" (BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental, 1998 a: 9), uma reorientação curricular que possa se sobrepor às várias propostas curriculares desenvolvidas pelas secretarias de educação dos estados e municípios do país.

Nesse sentido, o texto da apresentação dos "Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais" afirma que o documento surgiu da necessidade

¹⁸³ Nestas séries, rompe-se com a semelhança de seleção de conteúdos com o caso cubano, que até então vinha ocorrendo.

de construção de uma “referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula” (Idem: 9).

De outro lado, conforme pode ser constatado pela distribuição dos conteúdos nos livros didáticos, que será apresentada na próxima seção, nota-se a existência de uma padronização, já histórica, dos programas para cada série. Não podemos afirmar, com precisão, quais são as origens dessa padronização, mas ao que tudo indica, ela segue, em grande medida, a lógica de apresentar inicialmente os conceitos básicos da Geografia (orientação, localização, aspectos físicos etc.) e, a seguir, o desenvolvimento dos estudos geográficos, partindo-se do mais próximo para o mais distante (Brasil, América e mundo). A resistência em se alterar esse padrão consolidado de distribuição de conteúdos, nos parece estar associada, ou reforçada, à questão de se evitar a repetição de conteúdos de ensino em casos de transferências de alunos entre escolas.

Dessa forma, o próprio documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Geografia incorporou esse modelo de distribuição de conteúdos por série, conforme pode ser constatado pelas próprias propostas elaboradas para os dois segmentos do Ensino Fundamental, que apresentamos a seguir.

Para o primeiro segmento desse nível de ensino, que incluem o 1º e o 2º ciclos, os conteúdos propostos estão distribuídos em blocos temáticos.

As sugestões desses blocos temáticos para o 1º ciclo – 2º e 3º anos – dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental, 1997, p.87) atendem ao entendimento de que

[...] o estudo da Geografia deve abordar principalmente questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral, da sociedade na construção do espaço geográfico. Para tanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho.

Coerentemente com o enfoque apresentado, os conteúdos propostos para o trabalho nesse ciclo estão inseridos em um tema maior – “o estudo da paisagem

local” – e distribuídos pelos seguintes blocos temáticos: 1) Tudo é natureza, 2) Conservando o ambiente, 3) Transformando a natureza: diferentes paisagens e 4) O lugar e a paisagem.

Para o segundo ciclo – 4º e 5º anos –, a temática mais abrangente propõe o estudo das relações entre as cidades e o campo, propondo quatro blocos temáticos: 1) O papel das tecnologias na construção de paisagens urbanas e rurais, 2) Informação, comunicação e interação, 3) Distâncias e velocidades no mundo urbano e no mundo rural e 4) Urbano e rural: modos de vida (Idem).

Já para o segundo segmento do Ensino Fundamental, que inclui o 3º e o 4º ciclos e que, como vimos, é onde a Geografia aparece como disciplina independente, os conteúdos propostos para o estudo estão distribuídos nos chamados eixos temáticos.

Os conteúdos sugeridos para estudo no 3º ciclo – 6º e 7º anos – estão incluídos em 4 eixos temáticos: 1) A Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo, 2) O estudo da natureza e sua importância para o homem, 3) O campo e a cidade como formações socioespaciais e 4) A cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo.

Para o 4º ciclo – 8º e 9º anos -, são apresentados três eixos temáticos: 1) A evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes, 2) Um só mundo e muitos cenários geográficos e 3) Modernização, modos de vida e a problemática ambiental (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental, 1998 a).

Esta breve apresentação nos permite concluir que a lógica que orientou a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a nossa disciplina, partiu de uma organização seqüencial de conteúdos já enraizada no âmbito da Geografia escolar. Por outro lado, como poderemos constatar pela análise da organização dos conteúdos nos livros didáticos da disciplina, que apresentaremos na próxima seção, o documento dos PCN se destacam, a nosso ver, por apontar para sugestões mais inovadoras e menos tradicionais.

4.4.3 Os livros didáticos de Geografia

Diferente do que acontece em Cuba, aonde existe, como já vimos, apenas um livro didático de Geografia para cada série, a escola brasileira conta com uma enorme diversidade de opções, geradas por uma grande disputa existente no mercado editorial de livros didáticos.

Para permitir uma visão mais detalhada, consideramos pertinente apresentar a estrutura geral das quatro coleções de livros didáticos de Geografia brasileiros que foram selecionados, acrescentando, para cada uma delas, algumas observações referentes à sua avaliação realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2005), que consideramos relevantes.

Com o intuito de facilitar a comparação dos livros didáticos brasileiros entre si e, também, com os seus correspondentes em Cuba, optamos por agrupar os livros por série e não por coleção. Sendo assim, elaboramos cinco tabelas, correspondendo uma para cada série e outra para a avaliação do PNLD, que apresentamos nas páginas seguintes.

Tabela 10 – Conteúdos de Geografia dos livros brasileiros do 6º ano das coleções analisadas

	Coleção Construindo o Espaço - Igor Moreira - Editora Ática	Coleção Geografia - Melhem Adas - Editora Moderna	Coleção Geografia Crítica - José William Vesentini e Vânia Vlach – Editora Ática	Coleção Geografia: Espaço e Vivência – Rogério Martinez, Levon Boligian, Andressa Alves e Wanessa Garcia - Atual Editora/Editora Saraiva
	(224 p.)	(256 p.)	(216 p.)	(176 p.)
6º Ano (Antiga 5ª Série)	<p>1 – Paisagem e Sociedade.</p> <p>2 – Direções, caminhos, mapas.</p> <p>3 – A Terra no sistema solar.</p> <p>4 – A Terra: origem e formas.</p> <p>5 – A Terra: clima e vegetação.</p> <p>6 – A Terra: as águas e a vida.</p>	<p>I – Espaço e tempo.</p> <p>II – A natureza e o trabalho humano.</p> <p>III – O aproveitamento econômico do espaço e o meio ambiente.</p>	<p>1 – A descoberta do tempo e do espaço.</p> <p>2 – A sociedade moderna e o espaço.</p> <p>3 – A Terra, um astro do Universo.</p> <p>4 – Orientando-se na Terra.</p> <p>5 – As várias maneiras de representar o espaço.</p> <p>6 – Cartografia: a arte de fazer mapas.</p> <p>7 – A superfície terrestre.</p> <p>8 – Litosfera (I): as rochas e as placas tectônicas.</p> <p>9 – Litosfera (II): o relevo terrestre.</p> <p>10 – Atmosfera (I): a camada gasosa da superfície terrestre.</p> <p>11 – Atmosfera (II): massas de ar e climas.</p> <p>12 – Hidrosfera (I): a camada líquida da Terra.</p> <p>13 – Hidrosfera (II): as águas continentais.</p> <p>14 – Biosfera (I): a esfera da vida do planeta Terra.</p> <p>15 – Biosfera (II): os grandes ecossistemas da superfície terrestre.</p> <p>16 – A Terra, planeta vivo.</p>	<p>1 – Representação do espaço geográfico.</p> <p>2 – Planeta Terra.</p> <p>3 – Litosfera.</p> <p>4 – Hidrosfera.</p> <p>5 – Atmosfera.</p> <p>6 – Natureza e sociedade</p>

Tabela 11 – Conteúdos de Geografia dos livros brasileiros do 7º ano das coleções analisadas

	Coleção Construindo o Espaço	Coleção Geografia	Coleção Geografia Crítica	Coleção Geografia: Espaço e Vivência
7º Ano (Antiga 6ª Série)	(296 p.) 1 – O Brasil e o espaço mundial. 2 – Brasil: construção e organização do território. 3 – Brasil: utilização do espaço. 4 – Região Sudeste. 5 – Região Sul. 6 – Região Centro-Oeste. 7 – Região Nordeste. 8 – Região Norte.	(256 p.) I – A produção do espaço geográfico brasileiro. II – Da sociedade agrária para a urbano-industrial (mudanças na economia e no espaço geográfico). III – O território brasileiro e as condições ambientais.	(208 p.) 1 – O espaço geográfico. 2 – Sociedade moderna e Estado. 3 – Sociedade moderna e economia. 4 – A atividade industrial. 5 – O espaço urbano. 6 – O espaço rural. 7 – Comércio, transportes e comunicações. 8 – População. 9 – O Brasil e suas regiões. 10 – O Nordeste. 11 – O Centro-Sul. 12 – A Amazônia.	(176 p.) 1 – O território brasileiro – características gerais. 2 – População brasileira. 3 – Espaço rural brasileiro. 4 – Espaço urbano brasileiro. 5 – Região Nordeste. 6 – Região Sudeste. 7 – Região Sul. 8 – Região Norte. 9 – Região Centro-Oeste.

Tabela 12 – Conteúdos de Geografia dos livros brasileiros do 8º ano das coleções analisadas

	Coleção Construindo o Espaço	Coleção Geografia	Coleção Geografia Crítica	Coleção Geografia: Espaço e Vivência
8º Ano (Antiga 7ª Série)	(264 p.) 1 – O espaço geográfico mundial. 2 – Américas: paisagens naturais. 3 – Américas: construção do território. 4 – A América do Norte. 5 – A América Central. 6 – A América do Sul.	(256 p.) I – Um só mundo e muitos cenários geográficos. II – Sociedade, globalização e regionalização. III – A formação do mundo desenvolvido e do mundo subdesenvolvido. IV – O mundo subdesenvolvido.	(272 p.) 1 – O mundo atual: unidade e diversidade. 2 – Os continentes e as paisagens naturais. 3 – As diferenças econômicas e culturais. 4 – Nosso ponto de partida: os países do Sul. 5 – A América Latina em conjunto. 6 – O México. 7 – A América Central. 8 – A América Andina e as Guianas. 9 – A América Platina. 10 – O Brasil. 11 – A África em conjunto. 12 – África: os conjuntos regionais. 13 – O Oriente Médio. 14 – O sul da Ásia ou “subcontinente indiano”. 15 – O sudeste e o leste da Ásia. 16 – O dragão e os “tigres asiáticos”.	(192 p.) 1 – A construção do espaço geográfico. 2 – A organização do espaço geográfico mundial. 3 – A regionalização do mundo contemporâneo. 4 – América Latina. 5 – África. 6 – Ásia.

Tabela 13 – Conteúdos de Geografia dos livros brasileiros do 9º ano das coleções analisadas

	Coleção Construindo o Espaço	Coleção Geografia	Coleção Geografia Crítica	Coleção Geografia: Espaço e Vivência
9º Ano (Antiga 8ª Série)	(304 p.) 1 – A Europa. 2 – A África. 3 – A Ásia. 4 – A Oceania. 5 – O mundo polar.	(256 p.) I – Modernização, globalização e sociedade de consumo. II – Modernização, meio ambiente e cidadania. III – As potências do Atlântico Norte, a Europa Oriental e a CEI. IV – O Japão e as potências emergentes da Ásia-Pacífico..	(192 p.) 1 – O que são e quais são os países do Norte. 2 – Europa: uma visão de conjunto. 3 – Europa Ocidental (I): aspectos gerais. 4 – Europa Ocidental (II): aspectos regionais. 5 – Europa Oriental (I): o Leste Europeu atual. 6 – Europa Oriental (II): a antiga Iugoslávia e os novos países. 7 – Comunidade de Estados Independentes (I): aspectos gerais. 8 – Comunidade de Estados Independentes (II): aspectos regionais. 9 – Estados Unidos e Canadá. 10 – Japão. 11 – Oceania: Austrália e Nova Zelândia. 12 – Perspectivas para o século XXI.	(192 p.): 1 – O espaço global. 2 – Consumo, meio ambiente e desigualdades no espaço global. 3 – América desenvolvida. 4 – Europa desenvolvida. 5 – Países ex-socialistas da Europa e da Ásia. 6 – Países desenvolvidos da bacia do Pacífico e regiões polares.

Tabela 14 – Aspectos selecionados da avaliação realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2005), sobre as coleções analisadas

	Coleção Construindo o Espaço	Coleção Geografia	Coleção Geografia Crítica	Coleção Geografia: Espaço e Vivência
Parecer PNLD	"Os aspectos descritivos e informativos, característicos da Geografia tradicional, são predominantes nos conteúdos da obra, embora se perceba tentativas de se incorporar elementos da Geografia Crítica. São trabalhadas as dinâmicas e os processos físicos, sociais, econômicos, políticos e culturais constituintes do espaço geográfico. Entretanto, a organização compartimentada dos conteúdos dificulta o entendimento das relações estabelecidas entre a sociedade e a natureza". (PNLD 2005: 16).	"A proposta desta coleção prioriza a formação do educando como sujeito participante do processo de ensino-aprendizagem. Constata-se a preocupação em valorizar atitudes e posturas sociais críticas que conduzem à construção e ao exercício da cidadania" (PNLD 2005: 33). Observação: No entanto, a avaliação destaca a densidade dos conteúdos, como na primeira coleção.	"Esta coleção fundamenta-se no socioconstrutivismo e em uma metodologia de ensino de Geografia que parte de noções associadas a situações cotidianas. Tal proposição objetiva propiciar ao aluno a investigação da realidade, a construção de conhecimentos e a compreensão do espaço geográfico" (PNLD 2005: 59).	"A coleção propõe tornar o mundo mais compreensível a partir do estudo dos processos e fenômenos naturais e das transformações causadas pela sociedade à natureza e à organização do espaço. Bem estruturada no aspecto didático-pedagógico, a obra favorece a interatividade entre a atuação do professor, os conteúdos e os alunos" (PNLD 2005: 68).

Fonte: As tabelas numeradas de 10 a 14 são de elaboração própria.

Acreditamos que a análise das tabelas acima possibilita uma compreensão bastante ampla sobre algumas características importantes da Geografia escolar brasileira, na medida em que revela, através de sua seleção e organização de conteúdos, a própria condensação do seu longo processo histórico de construção. De outro lado, nos permite refletir sobre os objetivos gerais e específicos da disciplina, nos obrigando, assim, a repensar a utilidade da nossa disciplina para os alunos e a sua efetiva contribuição social.

Essas possibilidades de compreensão e reflexão podem ser ainda expandidas com a comparação da estrutura, objetivos, função e conteúdos da Geografia brasileira com a experiência da disciplina em Cuba.

Com base nessas possibilidades, selecionamos alguns temas e questões para a comparação do ensino de Geografia no Brasil e em Cuba, que desenvolveremos, a seguir, na última parte desta tese.

PARTE III

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL E EM CUBA EM UMA PERSPECTIVA COMPARADA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FUNÇÃO DA DISCIPLINA E SUA ORGANIZAÇÃO

“A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma ‘tradição seletiva’, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, Michael: 1994).

Capítulo 5

A construção da identidade nacional e a doutrinação patriótica

Introdução

Neste capítulo, desenvolveremos uma análise, dentro de uma abordagem comparativa entre Brasil e Cuba, sobre alguns temas que consideramos fundamentais no estudo da Geografia escolar e que, em última instância, estão associados com a estrutura e a utilidade da disciplina. Nesse sentido, trabalharemos, de um lado, sobre aqueles elementos que identificamos como constitutivos dos objetivos principais originais da disciplina e que justificaram a sua inclusão e permanência na grade curricular das escolas, e, de outro lado, sobre temas que refletem a atualização dos objetivos e da importância da disciplina.

Sob um tema maior que é o estudo da Geografia do próprio país, selecionamos para a comparação o tema da construção da identidade nacional e a doutrinação patriótica. Este tema, por ser abrangente e complexo, abre a possibilidade de vinculação com outras temáticas relacionadas a ele, como, por exemplo, as relações dos dois países com a América Latina e com os Estados Unidos, assim como as diferentes abordagens sobre as questões políticas internacionais, a globalização e as questões referentes à proteção do meio ambiente.

Para a análise proposta, estruturamos o capítulo de forma a abordar, paralelamente, as discussões teóricas sobre as temáticas em questão e a forma como esses temas são apresentados nos livros didáticos e nos programas nacionais de Geografia dos dois países, assim como em outros materiais produzidos sobre (e para) o ensino escolar da disciplina. Assim, acreditamos ser possível diagnosticar o nível de importância do tema, para cada caso, e suas influências sobre a Geografia escolar nos dias atuais.

Cabe ressaltar que estamos conscientes de que a abordagem proposta abrange somente os componentes do chamado "currículo formal" (escrito),

deixando, assim, aberta a possibilidade de estudos futuros sobre estas temáticas no âmbito do "currículo real" (prática de sala de aula)¹⁸⁴. Contudo, sobre este aspecto, é importante destacar que, para o caso cubano, pelo fato de apresentar um sistema educativo altamente centralizado pelo planejamento estatal, o currículo real se aproxima mais do currículo formal (oficial), se comparado com o caso brasileiro.

5.1 A Construção da identidade nacional e a doutrinação patriótica como funções fundadoras da escola e da Geografia

Os temas que selecionamos para esta análise - a construção da identidade nacional e a doutrinação patriótica – são, sob nosso ponto de vista, de fundamental importância na história da Geografia como disciplina escolar, na medida em que os identificamos como elementos responsáveis pela inclusão, afirmação e permanência da disciplina na grade escolar de diversos sistemas de ensino nacionais. Dessa forma, eles fazem parte daquilo que apontamos como as finalidades primeiras que deram forma à configuração original da disciplina e que está, em parte, relacionada com a sua estrutura interna atual (CHERVEL, 1990).

Cabe ressaltar que essa função fundadora não é exclusividade da Geografia, mas sim de todas as disciplinas, já que, em última instância, essa função foi a origem do próprio sistema escolar moderno (público, gratuito e de caráter massivo), que vinha atender às necessidades exigidas pela reorganização político-econômico-social impostas pela Revolução Industrial, a partir da segunda metade do século XVIII. Vesentini (1993, p. 210-211) sintetiza assim:

A escola implantada no final do século XVIII e principalmente no século XIX, inicialmente nos países europeus e em alguns outros (Estados Unidos e Japão) que também acompanharam a industrialização clássica daquele momento, foi uma instituição

¹⁸⁴ Lucíola Santos, escrevendo sobre as perspectivas de análise no campo da história das disciplinas escolares, destaca a importância da necessidade de realização de pesquisas nesses dois níveis - currículo formal e currículo real -, para que, assim, seja possível um exame mais apurado sobre o desenvolvimento de uma disciplina. Concordamos com a autora quando defende a ideia de que “[...] o estudo da história de uma disciplina não pode considerar apenas o que ocorre em sala de aula, o que levaria a uma visão muito restrita e mesmo deformada. A compreensão sobre o conteúdo e forma assumidos por uma disciplina na prática pedagógica se amplia quando consideramos as forças e os interesses sociais que criaram condições para a vitória de determinadas posições que definem a orientação assumida pela disciplina” (SANTOS, 1994, p. 162).

voltada para enaltecer ou reforçar o patriotismo (pois a idéia de "mercado nacional" ganhava força e impulsionava as mudanças político-territoriais que criaram ou consolidaram os Estados-nações) e para implantar um novo sistema de valores adequados à sociedade mercantil, produtora de mercadorias. Tempo como valor de troca ("se gasta e não mais se vive"), espaço como lugares geometrizados e fixados por uma divisão do trabalho, um mínimo de matemática (afinal se mexia cada vez mais com dinheiro, com contas), um idioma "pátrio" ou oficial (os outros viravam "dialetos") a ser aprendido e uma história e uma geografia chauvinistas: esses foram os alicerces básicos da escola da primeira revolução industrial.

Esse novo modelo de sociedade, de sistema educacional, de escola e de disciplinas, criados pela lógica do contexto internacional mais amplo da época da Revolução Industrial, "possibilitado pela vitória da burguesia industrial" (VLACH, 1987, p. 47), se expandiu pelo mundo e, através de adaptações às realidades específicas de cada país, acabou por definir os alicerces dos sistemas de ensino (com suas escolas, disciplinas e conteúdos) de diversos países, inclusive do Brasil e de Cuba¹⁸⁵.

Mais do que isso, esses alicerces se mostraram, na nossa interpretação, suficientemente sólidos para imprimir um tipo de escola e de organização curricular que pouco mudaram desde o seu surgimento, não acompanhando, inclusive, nem as intensas e recentes transformações do chamado "mundo globalizado" (leia-se mundo capitalista ocidental, no qual o Brasil está inserido), nem as mudanças econômicas, políticas e sociais de países que implementaram uma economia socialista, como é o caso de Cuba.

Esse aspecto de resistência à transformação pode ser comprovado através da apresentação e análise que desenvolvemos, no capítulo 4 desta tese, sobre os sistemas educacionais nacionais brasileiro e cubano e suas respectivas estruturas curriculares, ainda que, naquele momento, não estivéssemos preocupados em demonstrar essa característica. Retomando esse tema, na tentativa de contribuir

¹⁸⁵ A temática da expansão massiva do ensino, para os dois países, no início do século XX, com a intenção de incorporar à nova ordem econômica (capitalista) grande parte da população que, até então, não tinha acesso aos serviços educacionais, incluindo os ex-escravos, foi desenvolvida no capítulo 3 desta tese.

para essa demonstração tardia, utilizamos a contribuição de Adriana Puiggrós (1992, p. 82), a seguir:

Sistema educativo capitalista e sistema educativo socialista podem ser analisados como termos de uma unidade que os abarca: a educação moderna. Embora não haja dúvida sobre a superioridade da opção socialista, em termos de distribuição da educação e de sua direcionalidade teórica para uma sociedade mais justa, ambos os sistemas compartilham um paradigma fundante que permite lê-los como resposta à etapa de consolidação das sociedades industriais modernas. Nos dois casos, estão se colocando programas conservadores e tecnocráticos, não só com um alto grau de coincidência, senão, dentro dos quais, aos nossos países só cabe o papel de consumidores.

A Geografia, como disciplina escolar, sendo criada para atender a esse tipo de escola e de organização curricular, construiu uma estrutura interna que também demonstrou (e, em grande medida, ainda demonstra) ser sólida o suficiente para se tornar resistente às transformações políticas, econômicas e sociais, apesar da insistente retórica da renovação do ensino da Geografia que presenciamos nas últimas décadas. Segundo afirma Vlach (1987, p. 45), referindo-se especificamente ao caso da Geografia:

Não obstante as sensíveis e profundas alterações historicamente determinadas pelo curso das inter e intra-relações política, econômica, cultural desde a metade do século XIX, configurou-se um certo 'modelo' dessa disciplina, que tem-se reproduzido ao longo do tempo de maneira bastante semelhante (em escala mundial, muito provavelmente).

É nesse sentido que centramos o foco da análise nos temas da construção da identidade nacional e da doutrinação patriótica, para os dois países, com o intuito de diagnosticar os seus respectivos níveis de influência na composição curricular da disciplina e na sua funcionalidade atual, no sentido da justificativa e permanência da Geografia como disciplina escolar. Nesse aspecto, concordamos com Machado (1995, p.349) quando afirma que:

[...] se é fato que cada formação territorial-nacional-estatal tem sido o objetivo e foi a condição de nascimento do discurso geográfico, não se pode deduzir daí que o pensamento geográfico tenha sido a única ciência funcional para projetos nacionalistas de unidade nacional, de modernização e inserção num 'processo civilizatório': a economia, por exemplo, tem sido bem mais mobilizada para exercer esse papel no século 20, como o foi a História durante o século 19.

Ao analisarmos, comparativamente, a questão dos "projetos nacionalistas de unidade nacional", ou em outras palavras, da doutrinação patriótica e da construção da identidade nacional em Cuba e no Brasil, nos pareceu evidente que estas questões se apresentam de forma distinta entre os dois países, em função dos próprios processos diferenciados de formação territorial, que mostramos com mais clareza no capítulo 3 desta tese e que agora exemplificaremos.

É importante, neste momento, destacar que entendemos a "construção da identidade nacional" e a "doutrinação patriótica" como dois fatores distintos e inter-relacionados que, juntos, contribuem para a possível criação de projetos nacionalistas de unidade nacional. Porém, consideramos que o primeiro deles se apresenta como um processo bem mais complexo, na medida em que envolve a adesão a uma determinada posição político-ideológica, enquanto que o segundo pode prescindí-la, sustentando-se tão somente pelo amor à pátria.

Sendo assim, e também por acreditarmos no seu melhor efeito didático, optamos por apresentar os dois temas separadamente.

5.2 A doutrinação patriótica

No que se refere ao uso da Geografia escolar para o fortalecimento do sentimento patriótico, mais uma vez os processos específicos de formação territorial conferem importantes distinções entre os casos brasileiro e cubano.

Através dos estudos que realizamos, podemos afirmar que para o caso cubano este é mais visível e explícito, ainda nos dias de hoje, tanto nos livros didáticos como nos programas da disciplina, assim como na produção teórica local sobre o tema do ensino da Geografia. Para endossar tal afirmação, destacamos dois exemplos.

O primeiro se refere ao texto da introdução do livro da 9ª série, utilizado atualmente, – “Temas da Geografia de Cuba” -, na página sob o título “Ao Aluno”. Nele encontramos a afirmação de que os materiais presentes no livro apóiam as idéias básicas do programa para a série, que são descritas assim:

A valorização estratégica de Cuba ao longo da história, a natureza do nosso arquipélago, os caminhos e perspectivas que enfrenta a economia, e os problemas ambientais do país, tudo aquilo que te permitirá conhecer e amar mais a terra onde nasceste. (MINISTERIO DE EDUCACION DE CUBA, 2001 b, s/n).

O segundo exemplo encontra-se na afirmação de dois professores doutores de Geografia cubanos, Cuétara López y Pérez Capote (1998, p.51):

Para alcançar o objetivo supremo de reafirmar a identidade nacional e a cubania, a Geografia ocupa um lugar destacado. Com o estudo desta disciplina, se reafirmam as características físicas, econômicas, históricas, sociais e culturais do país natal. Ao conhecer cabalmente a geografia nacional, aumentam nas pessoas profundas convicções e sentimentos patrióticos para com a terra que os viu nascer.

Nos dois exemplos citados anteriormente, chamamos a atenção para o fato de que não há nenhuma explicação sobre o porquê se deve amar a pátria, a não ser a referência materna ao território (pátria mãe).

Já para o caso brasileiro atual, em nenhum dos livros didáticos analisados encontramos referências explícitas ao patriotismo¹⁸⁶, o que confirma “a certeza de que esse tipo de apresentação [sobre o sentimento patriota] inequivocamente inexistente em quaisquer dos livros didáticos atuais de geografia” (CARVALHO, 1998, p. 41), pelo menos de forma direta.

¹⁸⁶ Referimos-nos, aqui, aos textos elaborados pelos autores dos livros didáticos, excluindo, assim, a possibilidade de interpretação, no sentido contrário, pela presença da impressão do Hino Nacional brasileiro em algumas das coleções, exigência prevista no “edital de convocação para a inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental – PNLD 2008”.

Disponível em <http://www.fnde.gov.br/home/livro_didatico/edital_pnld2008.pdf>. Acesso em 2 de março de 2007.

Porém, no Brasil, em outros momentos históricos, essa tônica na doutrinação patriótica era mais presente. Conforme apontam os estudos realizados por Vania Vlach, “as inextricáveis relações entre a escola, o ensino de geografia e a construção do Estado-nação brasileiro se colocam em evidência, pois, desde o início do século XIX” (VLACH, 2004, p. 188). Essa afirmação da autora é por ela justificada através de um discurso de Januário da Cunha Barbosa, quando da inauguração do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1838, quando esse se refere aos objetivos da instituição de “organizar um monumento de glória nacional” e de se fazer chegar mais facilmente “à inteligência de todos os Brasileiros” o “conhecimento das coisas da pátria” (Idem).

Para o período relativo ao século XIX, podemos afirmar que o processo era bastante semelhante nos dois países e sobre esse uso da Geografia como ideologia de legitimação do Estado e doutrinação patriótica, Moraes (2005, p. 27) nos lembra que:

Nos países centrais, ao longo do século XIX, a geografia passa a ser (ao lado da história) uma das disciplinas básicas para o processo ideológico de legitimação do Estado, mediante o estudo do território. O levantamento das riquezas naturais nacionais, o conhecimento dos grandes acidentes geográficos, a noção da extensão do espaço pátrio, a exaltação da diversidade paisagística existente, tudo conduz ao enaltecimento do país e ao reforço do sentimento de a ele também pertencer. Como parte desse conjunto nacional: o povo. Como bem acentua Marcelo Escolar, o ensino da geografia tem sido um processo ininterrupto de ‘doutrinação patriótica’, isto é, de inculcar nas pessoas um sentimento de pertencer a uma unidade política de base espacial.

Durante um período bem mais recente, o da ditadura militar brasileira pós 1964, ainda encontrávamos a forte presença desse aspecto da doutrinação patriótica. Na apresentação do livro didático de Geografia, “O Brasil e Suas Regiões”, de Aroldo de Azevedo, de 1971, por exemplo, o autor desejava que seu livro fosse:

[...] útil a quantos o compulsarem. E que, através de suas páginas, consiga transmitir o mesmo amor e a mesma confiança na Pátria que nos é comum – una e indivisível, grande potência do século XXI. (Azevedo, 1971, s/n).

Acreditamos que, em função dessa forte associação da questão patriótica com a ditadura militar brasileira, de certa forma ainda presente como um recente trauma nacional, todas as referências explícitas ao tema sejam consideradas, ainda hoje, como indesejáveis e interpretadas como algo que não queremos mais. Quando as encontramos, elas aparecem de uma forma indireta e bastante sutil, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia (BRASIL, 1998 b, p. 7) que apresenta o seguinte destaque, dentre os objetivos gerais do Ensino Fundamental:

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país.

Apesar desta referência ao “sentimento de pertinência ao país”, não encontramos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de nossa disciplina, nenhuma outra alusão a esta questão nos seus “objetivos gerais da área”, para os oito anos do Ensino Fundamental, e tampouco para os objetivos específicos do 3º e 4º ciclos desse nível de ensino, onde a Geografia aparece como matéria independente na grade curricular das escolas.

Além disso, em outro trecho do documento, quando apresenta a definição da categoria “território”, podemos perceber mais claramente a que se refere esse “sentimento de pertinência ao país”. Trata-se de uma abordagem voltada mais para questão da cidadania, onde se deve aprender a conviver em um mesmo espaço, nem sempre harmônico, marcado pela “diversidade de tendências, idéias, crenças, sistemas de pensamento e tradições de diferentes povos e etnias” (BRASIL, 1998 b, p. 28)¹⁸⁷.

Aliás, como fruto dessa mesma lógica de interpretação que desenvolvemos, é importante lembrar que os aspectos físicos dos estudos geográficos brasileiros, até bem recentemente, foram minimizados, e muitas vezes excluídos dos programas de muitos professores, já que estavam, também, associados com a Geografia do período militar.

¹⁸⁷ Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) apresentam a mesma abordagem sobre a questão da identidade nacional e o sentimento de pertinência ao país, vinculados à questão da convivência com a diversidade e à cidadania.

Isto justifica, em grande medida, a nossa convicção no fato de que a importância dos aspectos físicos e da doutrinação patriótica no ensino de nossa disciplina é bem maior, hoje em dia, na Geografia cubana do que na brasileira.

Porém, ao analisarmos, comparativamente, essa diferença na intensidade da valorização do “amor à pátria” entre os dois países, percebemos que sua explicação não é tão simples. Nesse sentido, podemos ensaiar várias interpretações possíveis.

Uma interpretação mais superficial poderia associá-la, proporcionalmente, à centralização do poder e ao autoritarismo do governo cubano em relação ao governo brasileiro, o que serviria, também, para explicar as semelhanças entre a Geografia brasileira do período da ditadura militar e a Geografia cubana pós Revolução.

Por outro lado, e num sentido oposto, ela também poderia ser interpretada como fruto de uma sólida construção da identidade nacional cubana, o que não ocorreu no Brasil, e que criou, assim, um forte sentimento de orgulho nacional. Isso se relacionaria, em parte, com o peso que o nacionalismo patriótico teve na história recente de luta contra a dominação norte-americana, estando, assim, estreitamente ligado à questão da soberania nacional.

Sobre esse aspecto, os programas de Geografia, os materiais didáticos e diversos textos de professores da disciplina cubanos estão repletos de exemplos. No mesmo texto dos professores cubanos citados anteriormente, Cuétara López y Pérez Capote (1998, p. 52) reafirmam o critério de que

[...] para manter nossa integridade territorial, independência e soberania, direito à existência e identidade nacional, a educação, a saúde e a cultura, temos que formar cidadãos com profundos valores humanos e revolucionários e isto se consegue com o desenvolvimento harmônico de uma educação integral, onde a Geografia realiza um papel decisivo.

No mesmo sentido, algumas citações de importantes geógrafos e intelectuais cubanos e estrangeiros merecem destaque em alguns materiais didáticos do país. É o caso dos textos ressaltados em quadros e com letras maiores, presentes no tablóide “Geografia de Cuba: Regiões e Paisagens”, do programa Universidade para Todos. Apenas para citar um exemplo, transcrevemos a seguir um dos textos, de

autoria do geógrafo cubano Salvador Massip, citado no referido tablóide (UNIVERSIDAD PARA TODOS, s/d a: 17):

O estudo da Geografia do país natal é necessário para a formação da consciência nacional e para chegar a um bem entendido patriotismo, posto que para amar a pátria, antes é necessário conhecê-la e para conhecê-la bem é necessário conhecer bem a sua geografia.

De qualquer modo, todas as possibilidades de interpretação que apresentamos podem servir de argumento para explicar as diferentes intensidades do uso da doutrinação patriótica encontradas entre os casos brasileiro e cubano, apontando, senão para uma funcionalidade mais definida e explícita para a Geografia cubana, pelo menos para uma maior definição e clareza do que se quer construir, ou preservar, como país.

Mais do que isso, as duas interpretações também apontam para a possibilidade de que a relativa perda do poder dos Estados nacionais, frente às grandes corporações econômicas, verificados nos países mais abertos à globalização, leve à diminuição, proporcionalmente maior para o caso brasileiro, da necessidade de se lançar mão desse artifício. Nesse sentido, o papel simbólico do Estado cubano é imprescindível para o reforço da doutrinação patriótica, onde os livros didáticos de Geografia têm uma importante utilidade. Como exemplo, podemos citar o fato de constar, dentre os textos selecionados para o livro da 9ª série – “Temas de Geografia de Cuba: Seleção de leituras” – um texto intitulado “Breve panorâmica da situação econômica cubana nos primeiros 30 anos da Revolução” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA, 2001 b), com alguns trechos referenciados ao “Informe Central do Primeiro Congresso do Partido Comunista de Cuba”. Além desse, a citação abaixo, dessa vez presente no livro da 6ª série (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA, 2002 a), também é um bom exemplo:

[...] os Estados Unidos da América em seu afã por controlar os países próximos e apoderar-se de suas riquezas, defendeu a idéia de que os países menores e debilitados, como por exemplo Cuba, deviam depender de um país poderoso como eles, o país mais industrializado e desenvolvido da América. Durante muitos anos,

como resultado dos maus governos imperantes em Cuba, a economia estava controlada por grandes empresas norte-americanas. Ao triunfar a Revolução, se demonstrou plenamente a falsidade de tais argumentos. Nosso país conseguiu, desde então, grande avanços, apesar do *bloqueio econômico*¹⁸⁸ imposto pelo governo dos Estados Unidos.

Apesar das citações ilustrativas à questão da doutrinação patriótica, bastante presentes nos livros didáticos cubanos e ausentes nos livros brasileiros, percebemos que algumas delas começam a apontar para uma questão mais complexa, que é construção da identidade nacional. Assim, passamos a abordá-la de forma mais detalhada.

5.3 A construção da identidade nacional

Conforme já apontamos anteriormente, acreditamos que, no que diz respeito ao nosso objeto de estudo, o tema da construção da identidade nacional merece um pouco mais de discussão, por constituir-se em um processo bem mais complexo, envolvendo questões relacionadas à adesão a determinadas posições político-ideológicas.

Para uma abordagem mais apurada desse tema, no sentido de uma melhor compreensão e aproveitamento da análise comparativa, ampliamos, a seguir, a discussão sobre os fatores constitutivos da construção desse tipo de identidade.

Na introdução de seu livro, “Cultura Brasileira e Identidade Nacional”, o sociólogo Renato Ortiz defende a idéia de que “toda identidade se define em relação a algo que lhe é exterior”, sendo, assim, ela se apresenta como “uma diferença” e algo que se contrapõe ao estrangeiro (ORTIZ, 1985, p. 7).

No entanto, o mesmo autor nos lembra que existe ainda uma outra dimensão inerente à questão da “identidade”, que seria a dimensão interna. Em outras palavras, não basta reconhecermos que somos diferentes, é preciso reconhecermos quais são os elementos que nos identificam.

Segundo ele, os fatores externos são mais consensuais, mesmo entre autores de posições ideológicas distintas, enquanto que os fatores internos seriam bem mais

¹⁸⁸ A expressão “bloqueio econômico” está impressa, no original, com a cor vermelha, destaque dado a todas as expressões que terão sua explicação no “vocabulário”, ao final do livro.

complexos e polêmicos, já que envolvem a problemática da identificação de “uma” cultura nacional que, em última instância, se apresenta como uma questão política. Ainda segundo Ortiz (1985, p. 8):

[...] creio que é o momento de reconhecermos que toda identidade é uma construção simbólica (a meu ver necessária), o que elimina portanto as dúvidas sobre a veracidade ou a falsidade do que é produzido. Dito de outra forma, não existe uma identidade autêntica, mas uma pluralidade de identidades, construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos.

Nesse sentido, ou seja, no que se refere especificamente ao tema da construção “política” da identidade nacional no Brasil e em Cuba, conforme apontamos anteriormente, o surgimento das relações mencionadas entre a escola, o ensino de Geografia e a construção do Estado nacional imprimiram características internas bastante semelhantes para os dois países. Porém, consideramos importante destacar algumas diferenças fundamentais, conforme veremos a seguir.

Para o caso de Cuba, por exemplo, acreditamos ser bastante particular o fato de ter passado pela experiência, ao longo da história do país, de diversas tentativas de se construir “uma” identidade nacional com influências variadas a partir do comando de grupos dominantes distintos: primeiro com os espanhóis, até o final do século XIX, depois com os norte-americanos, até 1959, e, por fim, com o governo revolucionário, até os dias de hoje.

Destacamos que apesar das diferenças de objetivos de cada um desses grupos dominantes, a questão da construção da identidade nacional cubana e do reforço do nacionalismo patriótico sempre tiveram o importante papel de assegurar, aos grupos detentores do poder (político, econômico e social), a sua manutenção.

Para o caso dos períodos de dominação nacional por outra nação, é importante destacar o papel fundamental exercido pelas classes dominantes locais, que se “construíram” através do próprio processo de dominação (colonial e imperial), onde a escola teve, também aí, um papel decisivo¹⁸⁹.

¹⁸⁹ Conforme apontamos no capítulo 3, a partir do ano de 1899 os Estados Unidos nomeou um Superintendente Geral de Escolas para coordenar a implementação de políticas educacionais em Cuba.

Nessa direção, tanto a Geografia como a História cubanas, enquanto disciplinas escolares, assumiram esses princípios e rechearam seus livros didáticos com descrições que enalteciam as características territoriais (geográficas) e os heróis nacionais (fatos históricos).

Apesar de terem surgido institucionalmente associadas como matéria escolar, atendendo aos mesmos objetivos, acreditamos ser necessário apontar para algumas importantes distinções entre o desenvolvimento da Geografia e da História, enquanto disciplinas escolares, ao longo do tempo.

Segundo Yves Lacoste, referindo-se ao caso francês, que parece ser válido, também, para os casos brasileiro e cubano, o fato da Geografia escolar ter se caracterizado como uma disciplina enfadonha, em comparação com a História, tem suas origens no início do século XX, quando torna-se saber universitário voltado principalmente para a formação de professores de História e de Geografia para a escola. A partir desse momento, a Geografia, ao optar por “abandonar”, ou “excluir” os aspectos “políticos” (que não foi a opção seguida pela História) perdeu a sua “dramaticidade” (LACOSTE, 1997, p. 252-253).

Em relação a esse ponto, que diz respeito à esfera do ensino, pensamos que o sentido de “abandono” ou “exclusão” dos aspectos políticos não seja o mais adequado, na medida em que consideramos que esta, em si, é uma opção política. Sendo assim, consideramos mais correto a utilização de expressões que representem este outro sentido, como, por exemplo, a “ocultação” dos aspectos políticos”¹⁹⁰.

Um bom exemplo da posição que defendemos acima é apresentado por Lia Osorio Machado, quando analisa o pensamento do historiador Nelson Werneck Sodré e mostra a preocupação desse autor em chamar a atenção para o pensamento geográfico dos geopolíticos brasileiros que são considerados por muitos (ORTIZ, 1985; BROLEZZI, 1991; entre outros) como suportes teóricos da

¹⁹⁰ O próprio Lacoste, em outro artigo, analisando a questão da objetividade científica, concorda com esta colocação ao afirmar que “há quase um século, o ensino da história e da geografia tem tido uma função ideológica e política – explícita ou mascarada – e, aliás, não poderia ser diferente” (LACOSTE, 1995, p. 72-73).

elaboração da ideologia oficial dos governos militares (1964-1984)¹⁹¹ (MACHADO, 1995, p. 315-316).

Acreditamos que, com a identificação dessa função destinada à Geografia brasileira durante os governos militares, qual seja, a de elaboração de uma ideologia oficial, não resta dúvidas de que os problemas políticos não estavam, neste caso, abandonados, mas sim ocultados, ou mascarados.

De qualquer modo, é bom lembrar que esse "abandono dos problemas políticos", denunciado por Lacoste, não significou o abandono (ou mesmo o ocultamento) dos sentimentos patrióticos que, pelo contrário, eram características marcantes dos livros didáticos.

Continuando sua análise, Machado (1995, p. 316) destaca que, para Sodré, a Geografia é a disciplina que está à "direita" (no sentido da manutenção da ordem vigente, dominado pelas teorias colonialistas), enquanto que a História seria a disciplina que está à "esquerda" (ao adotar a teoria marxista, objetivando a reforma total da ordem vigente, nacional e mundial; fundando o "nacionalismo verdadeiro").

No entanto, para o caso da Geografia dos países capitalistas ocidentais, a teoria marxista dará sua contribuição efetiva à disciplina bem mais tarde, com o advento da chamada Geografia Crítica, já na década de 1970, quando virá inserir, nos seus estudos, um caráter político mais explícito, que até então foi ocultado dentro da grande maioria das instituições de atuação de geógrafos e de professores de Geografia.

Identificamos este período de surgimento da Geografia Crítica nos países capitalistas ocidentais como o marco zero da diferenciação da disciplina no Brasil e em Cuba. Se, por sua vez, a chamada Geografia Crítica teve uma influência forte na Geografia brasileira, o mesmo não se deu para o caso cubano, onde esse tipo de criticidade diz respeito às outras esferas do conhecimento disciplinar e do seu ensino.

¹⁹¹ Os geopolíticos brasileiros citados são Silvio Romero, Euclides da Cunha e Manuel de Oliveira Viana, identificados por Sodré como integrantes de uma corrente de pensamento geográfico "colonialista". Segundo Machado, eles são "figuras destacadas nos debates do início do século 20, e que são comumente citados pelos geopolíticos militares e civis como precursores de uma interpretação nacionalista do território brasileiro." (MACHADO, 1995, p. 316).

O marxismo, enquanto método assumido pela Geografia Crítica no Brasil, confere uma outra direção à disciplina, no sentido da “direita” para a “esquerda”, conforme a conceituação de Sodré, ou seja, vislumbrando a “reforma total da ordem vigente”. Já para o caso cubano, com a Revolução de 1959, a “ordem vigente” já havia sido reformada e a Geografia não necessitou incorporar essa função, mesmo durante os primeiros anos da Revolução, já que ela passou a ser uma questão de Estado.

Para exemplificar melhor essa diferenciação dos rumos tomados pela Geografia cubana e brasileira, utilizaremos a contribuição de Manuel Castells que, a partir da constatação de que o processo de construção social da identidade envolve sempre relações de poder, propõe uma distinção entre três formas e origens de construção de identidades e que nos pareceu útil para a análise comparativa que nos propusemos. Segundo o autor, os três tipos de construção de identidade são:

1. “*Identidade legitimadora*: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...]”.
2. “*Identidade de resistência*: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos, [...]”.
3. “*Identidade de projeto*: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social, [...]” (CASTELLS, 2002, p. 24).

O interessante dessa tipologia apresentada por Castells é que ela atrela a análise de qualquer construção concreta de identidade nacional ao seu contexto histórico-social específico, com ênfase nas relações e conflitos de poder, o que nos permite utilizar a tipologia apresentada para ilustrar as especificidades dos casos brasileiro e cubano.

Apesar de nos dois casos de construção de identidade nacional que estamos analisando - o brasileiro e o cubano - estarmos nos referindo ao tipo de *identidade legitimadora*, que segundo o próprio Castells é aquele que dá origem à sociedade civil, os processos de construção das identidades nacionais respectivas trilharam caminhos bem diferentes.

Até o ano da Revolução Cubana, podemos afirmar que as *identidades legitimadoras* para cada um dos países em questão, assim como para o conjunto dos países da América Latina, apresentavam a mesma base estrutural, ou seja, aquela representada pela dominação política, econômica e social atrelada ao processo histórico de dominação colonial e à expansão do capitalismo internacional que, posteriormente, se concentrou no modelo norte-americano.

No caso cubano, entretanto, diferentemente do caso brasileiro, houve uma grande mudança a partir do triunfo da Revolução: a *identidade legitimadora* atual se impôs através de um longo processo de construção de uma *identidade de resistência* que ganhou força, conforme desenvolvemos no capítulo 2 dessa tese, e se afirmou como *identidade de projeto* para, finalmente, transformar-se na *identidade legitimadora*, tornando-se dominante nas instituições da sociedade.

Nesse sentido, o estudo do marxismo-leninismo passa a ser peça chave dentro do sistema educacional cubano, em todos os níveis, desde o primário até o superior, tendo inclusive a aprovação de uma resolução especial sobre o tema no I Congresso do Partido Comunista de Cuba, de 1975, com as respectivas justificativas para cada nível de ensino (KOLÉSNIKOV, 1983, p. 267-268). Nesse quadro geral, à Geografia escolar cubana não cabia nenhuma “missão” de destaque, mas sim um papel complementar às diversas disciplinas que trabalhavam direta e especificamente com a teoria marxista-leninista, o que conferiu à disciplina uma função com contornos bem determinados e muito semelhante à que encontrávamos, na mesma época, no Brasil¹⁹².

Já para o caso brasileiro, a *identidade legitimadora*, que chegou a ser ameaçada nos inícios da década de 1960, conseguiu se reafirmar, através do golpe militar de 1964, e consolidar sua continuidade. Para esse período, é bastante

¹⁹² O enfoque predominante da Geografia cubana dessa época, conforme vimos no capítulo 3, era basicamente o de uma ciência natural, fortemente marcada pela descrição.

conhecido o papel da mediação exercida pela intelectualidade afinada com a ideologia dos militares brasileiros, ou por ela cooptada. Dela resultou uma Geografia que poucos têm saudades e que terminou por propiciar, como contra-ponto, uma *identidade de resistência*, representada, no âmbito de nossa disciplina, pela chamada “Geografia Crítica”.

Temos assim, com a Revolução Cubana, de um lado, e com o golpe militar no Brasil, de outro, a origem daquilo que, mais tarde, nos chamou a atenção, quando do primeiro contato com a Geografia cubana: de um lado, uma Geografia “pouco politizada”, de cunho tradicional e descritivo, em um país socialista e, de outro, uma Geografia de resistência, de cunho crítico e contestador, ainda em grande medida afinada com os princípios do marxismo, em um país de economia capitalista.

Em um âmbito mais geral, no que se refere à realidade escolar dos dois países a partir da década de 1970, foram introduzidas novas disciplinas escolares que tinham como objetivo comum a construção de um ideário patriótico sob a ideologia dominante do poder instituído.

Em Cuba, a partir de 1975, através das resoluções 210/75 e 211/75, foi elaborado um plano único para todo nível do Ensino Geral, que estabelecia 22 disciplinas que deveriam ser distribuídas pelos 12 anos desse nível. Dentre essas, algumas das novas disciplinas são: “Vida política da minha Pátria” (4ª série), “Fundamentos dos conhecimentos políticos” (9ª série), “Fundamentos do Marxismo-Leninismo” (12ª série), “Preparação patriótico-militar” (11ª e 12ª séries), além dos cursos para o nível Secundário: “Filosofia Marxista-Leninista” (10ª série), “Economia Política” (11ª série) e “Comunismo Científico” (12ª série) (KOLÉSNIKOV, 1983, p. 273-274). Como podemos observar, a ênfase de grande parte das novas disciplinas era a defesa dos princípios do socialismo e o ataque aos princípios do capitalismo.

Por outro lado, fica aberta uma lacuna, na medida em que não encontramos bibliografia que abordasse os movimentos de resistência a essa orientação curricular e as influências ideológicas dos grupos contra-revolucionários no âmbito escolar cubano.

Do lado brasileiro, foram introduzidas as disciplinas de “Educação Moral e Cívica”, nas escolas de “todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do

país” (BRASIL, decreto lei 869/69) e “Estudo de Problemas Brasileiros”, nos cursos superiores (BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, 1977)¹⁹³, com programas fortemente controlados pelos militares e, em muitos casos, ministrados por eles. Dentro da mesma lógica de objetivos do governo cubano, mas em um sentido oposto, uma das funções dessas novas disciplinas era a de inculcar, nos alunos, os valores anticomunistas, o que propiciou o surgimento da referida resistência, com reflexos significativos no âmbito escolar.

Dessa forma, a Geografia escolar dos dois países fica “oficialmente” alijada das discussões políticas, atribuições das novas disciplinas, cristalizando-se, assim, como uma disciplina meramente descritiva e informativa, no estilo enciclopédico. A diferença fundamental, porém, é que no Brasil, nesse período, surge uma Geografia de resistência – a Geografia Crítica – que aos poucos foi ocupando maiores espaços no âmbito do ensino e reintroduzindo a discussão sobre temas políticos, enquanto que em Cuba a Geografia escolar sofreu poucas modificações teóricas e metodológicas, apresentando, basicamente, a mesma configuração até os dias atuais¹⁹⁴.

Mais tarde, porém, após o desmembramento da União Soviética e o fim do socialismo do leste europeu, a chamada Geografia Crítica brasileira, de fundamentação marxista, se enfraquece bastante, sendo substituída pelo que vem sendo comumente chamado de “geografias críticas”, gerando, assim, pelo menos no que se refere ao seu ensino escolar, uma enorme dispersão de linhas teóricas e metodológicas e um resultado geral que confere à nossa disciplina uma visão, muitas vezes, superficial, repetitiva e desprovida de utilidade.

Mais do que isso, percebemos um retrocesso no que diz respeito às discussões políticas dentro de nossa disciplina, especialmente no âmbito político-ideológico. A Geografia escolar brasileira, pelo menos no que tange à maioria dos

¹⁹³ Além dessas disciplinas, uma outra – “Organização Social e Política do Brasil” (OSPB) – criada em 1962, durante o governo de João Goulart, que tinha como objetivo introduzir o debate político no meio escolar, terminou por ser reestruturada e colocada a serviço do novo governo militar. Cabe ressaltar que Delgado de Carvalho foi um dos autores de livros didáticos dessa disciplina, antes e depois do golpe militar de 1964, inclusive depois do decreto lei 869/69 que instituiu a disciplina de Educação Moral e Cívica (VIEIRA, 2005).

¹⁹⁴ Conforme já apontamos, algumas influências críticas da Geografia recentemente começaram a ser discutidas por professores cubanos, principalmente a partir do maior intercâmbio com professores espanhóis e de alguns países da América Latina.

seus livros didáticos e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, parece ter se rendido ao discurso que decretou a morte do modelo socialista (já que fracassado e ultrapassado), apresentando como única possibilidade de “desenvolvimento” os ajustes no modelo capitalista (leia-se neoliberalismo).

Nos livros didáticos, por exemplo, podemos constatar que as questões políticas estão reduzidas, praticamente, às questões relacionadas à cidadania (leia-se direitos e deveres do cidadão no Estado capitalista) e ao meio ambiente (leia-se desenvolvimento sustentável), com uma abordagem, a nosso ver, bastante superficial e, às vezes, tendenciosa. Como exemplo, citamos a seguir um trecho de um livro didático de 6ª série (novo 7º ano) (BOLIGIAN, 2001 b, p. 79) que pretende, pelo subtítulo da unidade estudada, indicar “como tornar a cidade um lugar melhor para viver”:

[...] a vida nas cidades brasileiras, principalmente nos grandes centros, tem se tornado cada vez mais difícil, uma vez que o poder público não consegue resolver os problemas que atingem o espaço urbano. Todavia, é possível amenizar e até mesmo modificar essa realidade, desde que a população se mobilize e exerça sua cidadania. Muitos resultados positivos têm sido alcançados através da participação popular em organizações comunitárias, como as associações de moradores de bairros, os sindicatos, as associações ambientalistas, os movimentos estudantis, de defesa dos direitos humanos, de defesa dos direitos dos consumidores, entre outros.

Não queremos afirmar, com isso, que essas ações não devam ser realizadas, ou mesmo incentivadas, apenas apontamos para a superficialidade da análise que não se debruça sobre um questionamento maior, no sentido de explicar porque a vida nas cidades brasileiras está se tornando cada vez mais difícil, ou dos *motivos* do poder público não conseguir resolver estes problemas. Essa é a tônica da quase totalidade dos textos nos livros didáticos que pesquisamos.

No entanto, em um dos livros analisados, da mesma série, mas de outra coleção (MOREIRA, 2006, p. 54), há uma referência, mesmo que sutil, que aponta para os problemas inerentes ao sistema capitalista:

Num país com economia de mercado, como o Brasil, a qualidade de vida das pessoas relaciona-se diretamente à sua renda. A capacidade de comprar alimentos, roupas, transportes e lazer, por exemplo, traz conforto e bem-estar para todos. Para o país, também é importante que toda a população tenha renda suficiente para adquirir bens e serviços que não sejam oferecidos pelo Estado. Isso faz com que a economia se aqueça e gera a arrecadação de impostos que podem ser dirigidos para a prestação de serviços públicos e a construção de obras públicas.

Apesar dessa referência à economia de mercado, o texto não avança, também, na análise mais aprofundada dos motivos e das possibilidades de superação da má concentração de renda no país (tema da subunidade estudada), limitando-se, nas páginas seguintes de textos e atividades, à sua descrição quantitativa, quase naturalizada.

Retomando o tema da dispersão teórica e metodológica da Geografia escolar brasileira que, por sua vez, destoa da encontrada em Cuba (ainda com um forte viés tradicional), deslocamos o centro da discussão para um lado que nos parece bastante interessante e útil às pretensões de nossa pesquisa, já que envolve atores concretos da construção das identidades nacionais, como os governantes, políticos, representantes de entidades de classe, intelectuais, entre outros.

O que surge como relevante, então, e que acreditamos ser válido não só para o caso brasileiro, é destacado por Ortiz (1985, p. 139) através das seguintes perguntas:

A questão que se coloca não é de se saber se a identidade ou a memória nacional apreendem ou não os 'verdadeiros' valores brasileiros. A pergunta fundamental seria: quem é o artífice desta identidade e desta memória que se querem nacionais? A que grupos sociais elas se vinculam e a que interesses elas servem?

Tentando responder a estas questões, mas dentro do caso específico da contribuição da Geografia para a construção da identidade nacional, nos apoiamos nas idéias defendidas por Ortiz sobre o intelectual como mediador simbólico (nesse caso através dos geógrafos e professores de Geografia). Segundo ele, se existem duas ordens de fenômenos distintos, o popular e o nacional, necessariamente deverá existir um mediador externo a essas duas dimensões, que atue como agente

intermediário. Em última instância, esse papel é desempenhado pelos intelectuais, enquanto mediadores simbólicos (ORTIZ, 1985, p. 139).

Aproveitamos, também, a contribuição de Neves (2005, p. 27), que desenvolve bem essa discussão, a partir do conceito de “pedagogia da hegemonia” inspirado por Gramsci. Segundo esse autor

Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI apud NEVES, 2005, p. 27).

Ainda segundo Neves (2005, p. 27), “na condição de educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma *pedagogia da hegemonia*, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil”, o que, em função do “caráter contraditório e conflituoso das sociedades de classe”, levou ao desenvolvimento de uma pedagogia da contra-hegemonia.

Dentro desta perspectiva, incluímos a produção (intelectual) de professores que elaboraram textos sobre o ensino de Geografia, programas para a disciplina e livros didáticos de Geografia que, no final das contas, são livros que contém determinados tipos de posicionamento político-ideológico e que são lidos, no caso brasileiro e cubano, por milhões de alunos. Em outras palavras, os exemplos que selecionamos desses materiais, e que foram utilizados em alguns dos capítulos da tese, têm a função de mostrar essa mediação simbólica exercida por seus autores.

No caso cubano, conforme já apresentamos, tanto os programas oficiais quanto os livros didáticos da disciplina são elaborados por um reduzido número de professores (geralmente os mesmos) que, como mediadores simbólicos, acabam por transmitir seu posicionamento conceitual e ideológico para todo o país, refletindo um tipo de “mediação” bastante centralizada e com grande potencial de êxito dessa atribuição que lhe é conferida, ou seja, de contribuir para a construção da identidade nacional.

No caso brasileiro, essa questão parece ser bem mais complexa, na medida em que os grupos que elaboram os programas nacionais ¹⁹⁵ (Parâmetros Curriculares Nacionais) e os livros didáticos da disciplina, de uma maneira geral, não são os mesmos e, muitas vezes, apresentam posicionamentos ideológicos distintos (apesar desses últimos, em alguns casos, anunciarem que seguem as orientações dos primeiros).

Sem querer adentrar pela discussão das vantagens, ou desvantagens, desse modelo brasileiro aparentemente mais democrático, o que queremos apontar, aqui, é que o resultado desse tipo de mediação simbólica, do qual vínhamos tratando, apresenta, neste caso, um caráter menos consensual, apontando para uma menor definição – e por isso com menor utilidade – de seu papel como agente da construção da identidade nacional por meio desses instrumentos (livros didáticos e programas nacionais da disciplina).

Além disso, é importante destacar, também, uma outra importante distinção, que é a própria dificuldade de construção da identidade nacional em cenários de desigualdade social acentuada, como é o caso do Brasil.

Octavio Ianni (1993, p. 77), citando o caso dos países que realizaram a chamada "revolução burguesa", onde inclui o caso do Brasil e exclui o caso de Cuba, classificado por ele de "revolução popular", nos diz que:

A nação tem adquirido a fisionomia que lhe conferem os que mandam, nesta ou aquela época. Tanto assim que tem sido oligárquica, liberal, conservadora, populista, autoritária, democrática. São distintas as formas da nação burguesa. Mas pouco, ou nada, expressam do operário, camponês, empregado e outras categorias que compõem o povo; pouco ou nada expressam das diversidades e desigualdades regionais, culturais e outras. Em geral subsiste a impressão de que não se conclui nunca a sua formação.

¹⁹⁵ É importante destacar que os critérios adotados para a seleção dos professores que elaboraram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia não são conhecidos o suficiente, e em detalhes, para que o documento elaborado pelo grupo seja aceito e reconhecido por um grande número de professores. Isso explica o fato de alguns autores e editores de livros didáticos simplesmente ignorarem as orientações e avaliações do Programa Nacional do Livro Didático, sequer inscrevendo suas coleções e livros nesse Programa.

Confirmando a idéia exposta acima, o livro didático da 9ª série do ensino cubano atual, apresenta uma referência à construção de uma identidade do Caribe, onde deixa claro a dificuldade de obtenção de identidade quando no local existe uma disparidade social muito acentuada. Trata-se de um fragmento de texto do geógrafo cubano Antonio Nuñez Jiménez, onde o autor afirma ser impossível descobrir uma identidade do Caribe que satisfaça a todos, na medida em que, se considerarmos o pequeno tempo histórico, ela ainda encontra-se (como no caso brasileiro) em fase de formação, além do fato de existir uma enorme desigualdade entre os países que compõem a região (podemos fazer, aqui, uma analogia com as desigualdades regionais brasileiras). Além disso, entram em jogo alguns fatores externos e internos que não são, e não podem ser, consensuais. Nesse sentido, afirma o autor:

Para uma criança imbuída nas histórias e filmes de piratas, o Caribe tem a imagem de um corsário com um olho tapado a bordo de um típico veleiro pirata; para um turista, o Caribe é uma praia deliciosa, com sombras de coqueiros e um hotel cinco estrelas; para outros, que tomam rum e dançam, é o carnaval e a música típica; mas para a maior parte dos habitantes de qualquer das ilhas pobres, a estampa do Caribe é um lugar de onde é necessário emigrar para que não se morra de fome. (MINISTERIO DE EDUCACION DE CUBA, 2001 b, p. 14).

Nesse sentido, Cuba se destaca, dentro do conjunto dos países caribenhos e do conjunto maior da América Latina, por apresentar uma clara definição de sua identidade nacional, onde os fatores positivos e negativos constituem motivo de orgulho nacional: país socialista; pobre, mas com igualdade de acesso de sua população aos serviços básicos de educação, saúde e moradia; com limitados recursos e grande dificuldade de abastecimento interno de determinados produtos¹⁹⁶; preocupado com as questões ambientais e com ações de voluntariado internacional de ajuda a países necessitados, principalmente na área de saúde etc.

¹⁹⁶ Sobre esse aspecto, é importante mencionar que no livro da 9ª série de Geografia cubano – uma coletânea de textos para o estudo da Geografia de Cuba – um dos textos aborda a questão da “fragilidade nas condições do meio ambiente das ilhas” (MINISTERIO DE EDUCACION DE CUBA, 2001 b, p. 53), com o objetivo de mostrar as especificidades dos territórios insulares e suas desvantagens relativas aos territórios continentais. Em função disso, torna-se prioridade, no ensino de Geografia cubano, os estudos relacionados ao meio ambiente, que ocupam aproximadamente a metade do espaço do referido livro, incluindo o texto completo da Lei do Meio Ambiente e da Lei Florestal do país.

A questão da identidade nacional brasileira, por outro lado, por ser um dos países do mundo com maiores níveis de concentração de riqueza e desigualdade social, se aproxima mais ao perfil apresentado acima sobre os países do Caribe, onde se tem a impressão de que não conseguimos apreender a sua definição.

Retomando a sugestão de Ortiz (1985), de se levar em consideração também os fatores externos, ou seja, aqueles relacionados a algo que se contrapõe ao estrangeiro, sem perder de vista suas relações dialéticas com os fatores internos, passamos a destacar alguns desses pontos, no sentido de aprofundar e enriquecer a discussão, associando-os com a sua presença nos livros didáticos dos dois países.

No caso cubano, parece evidente que o elemento que se contrapõe ao estrangeiro é a própria defesa do socialismo, onde os Estados Unidos surgem como o maior inimigo. O livro de Geografia da 8ª série do ensino cubano nos oferece um bom exemplo:

Cuba, depois de uma luta ininterrupta por sua independência, é o único país da região [América Latina] que conseguiu desprender-se das garras imperialistas e para orgulho e satisfação de todos os cubanos e cubanas, constitui um guia, um modelo, um exemplo para o restante dos países da região e do mundo. (MINISTERIO DE EDUCACION DE CUBA, 2002 c, p. 83).

Para o caso brasileiro, coerentemente com o que vínhamos apresentando, era de se esperar uma maior dificuldade de identificação dos elementos externos que caracterizariam a sua identidade nacional, enquanto distinção. Se os fatores internos da construção da identidade nacional, aqueles que nos identificam, são de certo modo visíveis, o mesmo não se dá com os fatores externos, aqueles que nos contrapõem ao estrangeiro. Esta constatação nos leva a retomar a associação dos processos de formação territorial com a construção da identidade nacional, levando-nos a concluir que, para o caso brasileiro, o processo de formação territorial ainda não está concluído.

A partir desta premissa, e levando-se em consideração os matizes histórico-geográficos distintos entre os dois países, que apresentamos neste e nos capítulos anteriores, defendemos a tese de que para o caso brasileiro, a questão da

construção da identidade nacional se baseou (e ainda se baseia) principalmente na questão territorial¹⁹⁷, ou seja, de cunho mais geográfico, enquanto que para o caso cubano, esta passaria mais pelo lado ideológico, com forte ênfase na construção do socialismo e no enaltecimento dos heróis nacionais vinculados à luta contra o colonialismo, o neocolonialismo e o imperialismo, ou seja, de caráter mais histórico.

Em outras palavras, a construção da identidade nacional brasileira ainda está apoiada na questão da expansão e conquista territorial, sempre apontando para uma consolidação dessa identidade como algo inacabado, ou seja, que se concretizaria em um tempo futuro¹⁹⁸. De outro lado, para o caso cubano, a formação da identidade nacional se apresenta como algo já consolidado e passaria mais por uma questão de manutenção, preservação e resistência.

Do lado brasileiro, uma questão de conquista, de expansão, de porvir, onde a Geografia passa a ter um papel relevante. Do lado cubano, uma questão de resistência ao já construído historicamente, apontando mais para o presente, onde a Geografia, apesar de ter um importante papel, fica secundarizada pela História.

Confirmando o exposto anteriormente para o caso de Cuba, o professor de Geografia cubano Hernández Herrera (2005, p. 10) afirma, em sua tese de doutorado, que:

O ensino e a aprendizagem da *Geografia de Cuba*, enquanto promoção da relação recíproca do homem com seu habitat natural e com outros homens, resulta em um processo social que potencializa no indivíduo o conhecimento geográfico do país natal, como uma via para defender sua identidade nacional.

¹⁹⁷ Retomamos, nesse ponto, a idéia de Antonio Carlos Robert Moraes sobre a especificidade de um processo que marca nossa sociedade até os dias de hoje, que diz respeito à construção “de uma sociedade que tinha na construção do território forte elemento de identidade” (MORAES, 2000, p. 23-24).

¹⁹⁸ A análise de José Luis Bendicho Beired, abordando comparativamente a produção ideológica dos “intelectuais autoritários” no Brasil e na Argentina, entre os anos de 1914 e 1945, nos serviu de parâmetro para a comparação entre Brasil e Cuba. Nesse estudo, o autor aponta para essa característica típica da formação territorial brasileira. Segundo ele “no Brasil era absolutamente dominante a idéia de que a nação era um fenômeno incompleto que dependia de uma série de fatores: do caldeamento étnico, da integração territorial, da centralização do poder político, da penetração da autoridade estatal em todos os recantos do país e da comunhão cultural e religiosa do povo. [...] No entanto, a ‘verdadeira’ idade de ouro do Brasil estava localizada no futuro, pois a nacionalidade ainda precisava consolidar-se para atingir um patamar superior. Para os argentinos a identidade nacional era um dado da história [...]” (BENDICHO BEIRED, 1999, p. 282-283).

Neste pequeno trecho, chama a atenção o fato de o professor destacar, explicitamente, a questão da defesa da identidade e não da construção da identidade, apoiando, assim, nossa tese.

Finalizamos este capítulo abrindo a discussão para a questão da função da Geografia como útil à formação da identidade nacional na atualidade, ou seja, em um contexto de globalização para e pelo capital, onde frequentemente se anuncia o enfraquecimento do Estado.

Antes, porém, é conveniente localizar esta função da Geografia em uma lógica de funcionamento mais amplo do capitalismo. Neves e Sant'Anna (2005, p. 26), ao apresentarem a contribuição de Gramsci para o entendimento da natureza das relações capitalistas na atualidade, destacam que

[...] o Estado moderno, 'por substituir o bloco mecânico dos grupos sociais por uma subordinação destes à hegemonia ativa do grupo dominante e dirigente', redefine suas práticas, tornando-se educador. Ao Estado capitalista impõe-se a complexa tarefa de formar um certo 'homem coletivo', ou seja, conformar técnica e eticamente as massas populares à sociabilidade burguesa. É nessa perspectiva que o pensador italiano assegura ser papel do Estado educador: 'Criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a 'civilização' e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade.

Porém, se aceitarmos a premissa de que a função da Geografia como sendo útil à formação, criação e definição de uma identidade "nacional" não está associada diretamente à questão nacional (no sentido do Estado-nação), mas sim à construção de um modelo de organização social - o capitalismo - que necessitava (e continua necessitando) se expandir, consolidando uma estrutura internacional de Estados nacionais, o papel ideológico principal da Geografia como disciplina escolar necessita ser analisado sob outro prisma escalar¹⁹⁹.

¹⁹⁹ Utilizamos, aqui, a definição de escala apresentada por Joan Nogué Font e Joan Vicente Rufí, no sentido "mais amplo e global, tal como foi interpretada na maior parte da tradição geográfica, isto é, uma hierarquia de níveis e âmbitos em cada um dos quais se observam fenômenos específicos e dinâmicas territoriais próprias, que interagem com as que ocorrem em outros níveis inferiores e superiores. Enfim, estamos falando de cada um dos âmbitos dimensionais e conceituais de referência envolvidos na análise do território (NOGUÉ e RUFÌ, 2006, p. 41).

Visto sob este ângulo, sua função não estaria limitada à escala das unidades nacionais, mas sim ao seu conjunto estrutural. Nesse sentido, e no atual contexto de globalização, onde os Estados nacionais tendem a perder a centralidade, transferida em parte para as organizações supranacionais (econômicas), a Geografia passa a ser necessária como construtora de um novo tipo de identidade: a identidade global.

Já no ano de 1976, o geógrafo francês Jean-Michel Brabant questionava se a adequação dos discursos nacionalista e geográfico não era apenas uma questão conjuntural (ultrapassada) e levantava a suspeita de que a crise da Geografia poderia estar, assim, associada à própria crise da nação, na medida em que "ideologicamente útil na afirmação da nação e para a reprodução da consciência de uma identidade comum, a geografia se acha confrontada a discursos 'supranacionais'" (BRABANT, 1998, p. 22).

Vesentini, sendo mais céptico que Brabant a esse respeito, afirma que com a internacionalização da industrialização e com a chamada "rede global" de comunicações, "a ideologia patriótica e nacionalista já não é tão importante no ensino elementar e médio" (VESENTINI, 1998, p. 34).

Novamente, as mesmas questões são recolocadas, desta vez sob outra escala. Não se trata mais da discussão sobre "que país queremos construir", mas sim "que mundo queremos construir". Isso possibilita, inclusive, o surgimento da retórica daqueles que detém o poder em uma escala global, talvez mais esvaziada de conteúdo do que a retórica dos dirigentes nacionais.

Colocada nestes termos, a questão se torna mais problemática, na medida em que o próprio processo de globalização parece não poder abrir mão dos Estados nacionais, o que desloca o problema para uma esfera de escalas diferenciadas e paralelas, com interesses muitas vezes antagônicos e contraditórios, que favorecem a construção de identidades nacionais fluidas, de difícil apreensão, tendendo a subsistirem apenas como projetos, na medida em que sua essência é a constante disputa pelo poder.

Capítulo 6

A seleção de conteúdos de ensino e a organização do trabalho docente

Introdução

Ao longo da elaboração desta tese, algumas questões nos chamaram especial atenção por sua capacidade potencial de colocar problemas intrigantes para a reflexão comparativa, já que tínhamos em mente a idéia de Pronko (2003, p. 583) de que:

A comparação obriga a realizar um movimento de des-centramento e re-centramento: comparamos não para reconhecermos-nos no outro, nem para diferenciarmos-nos dele, mas para definir as próprias singularidades construídas historicamente, as influências comuns, as soluções específicas, para desnaturalizar as explicações construídas a partir de um olhar centrado em nós mesmos.

Nesse sentido, não pretendemos, neste capítulo, comparar para apresentar diagnósticos e prescrever receitas, mas sim no intuito de contribuir para uma reflexão ampliada, baseada em um enfoque que permite outros ângulos de visão e interpretação.

Apesar de nosso foco principal ser o ensino da Geografia escolar, destacamos também outras questões, de caráter mais geral, que de forma direta ou indireta relacionam-se com os objetivos, com os conteúdos e com as metodologias de ensino de nossa disciplina. Para tanto, selecionamos três questões norteadoras: a) a formação de professores, b) os livros didáticos e c) a forma de abordagem do ensino da disciplina a partir da visão do outro.

Assim, sob o tema maior da formação de professores de Geografia, além de abordarmos as questões específicas, como os conteúdos priorizados nos programas curriculares de formação docente, apresentaremos alguns outros aspectos de caráter mais geral, como a separação, para o caso cubano, dos cursos de

licenciatura e bacharelado e suas possíveis implicações no ensino da Geografia escolar.

Do mesmo modo, ao realizarmos a comparação sobre os livros didáticos de Geografia nos dois países, 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, enquanto forma e conteúdo, assim como os enfoques metodológicos utilizados.

Ao final do capítulo, pretendendo ampliar a comparação entre o ensino de Geografia praticado em Cuba e no Brasil, analisamos como cada um desses países é estudado e exposto na "visão do outro". Em outras palavras, tentaremos identificar como são abordados os temas relativos à Geografia do Brasil no ensino escolar cubano, assim como o inverso, ou seja, como são abordados os temas da Geografia de Cuba no ensino escolar brasileiro.

6.1 A formação de professores

Para abordar o tema da formação de professores no Brasil e em Cuba, é necessário, antes de tudo, destacar a diferença da nomenclatura utilizada nos dois países, referentes às diferentes titulações. No Brasil, a "licenciatura" é a que forma professores, enquanto em Cuba, assim como em muitos países latino-americanos de língua espanhola, ela é correspondente ao nosso "bacharelado". O "bachillerato" em Cuba, por sua vez, corresponde a uma das orientações de formação do nosso Ensino Médio. Em outras palavras, traduzindo-se para a realidade brasileira, um bacharel em Cuba tem formação de nível médio, um geógrafo cubano é licenciado em Geografia e um professor de Geografia é licenciado em Educação com especialidade em Geografia. Porém, com as recentes reformas no Sistema de Educação de Cuba, que descrevemos no capítulo 4, não existe mais esse curso e sim o de Licenciatura em Educação – para o nível Primário –, o de Licenciatura em Educação para formação do "Professor Geral Integral" – para o nível Secundário Básico – e o de Licenciatura em Educação com especialidade em Ciências Naturais – para o nível Pré-Universitário).

Visto isso, e utilizando a nomenclatura brasileira, destacamos, como um dos pontos fundamentais para a comparação, o fato de que em Cuba, diferentemente de como acontece no Brasil, os cursos de Bacharelado em Geografia e de Licenciatura em Geografia são independentes, assim como acontece nas diversas áreas disciplinares. No Brasil, conforme sabemos, as faculdades de Geografia podem oferecer tanto a Licenciatura, que formará os professores que trabalharão no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, quanto o Bacharelado, que formará os geógrafos.

No que tange à formação dos profissionais de Geografia em Cuba, é importante destacar, além da independência dos cursos de formação de professores e de geógrafos, as transformações recentes implementadas na estrutura curricular das escolas do país, principalmente com a introdução dos “profesores generales integrales”, conforme descrito no capítulo 4 desta tese, que passaram a atuar no nível Secundário Básico a partir do ano letivo de 2002-2003; e dos professores por área do conhecimento, para o nível Pré-Universitário, a partir do período de 2004-2005.

Para a implementação dessa medida, foi necessário reestruturar os programas curriculares de formação docente dos Institutos Superiores Pedagógicos, já que não se precisa mais formar professores específicos para as matérias escolares que deixaram de existir. No caso da Geografia, em particular, o que observamos foi uma grande redução do número de disciplinas específicas e a introdução de outras, da área da Biologia e da Química, que passam a compor a nova estrutura curricular.

Para uma melhor visualização dessas transformações, sugerimos a comparação do antigo programa do curso de formação de professores com especialidade em Geografia para o nível Secundário Básico (anexo B) com o programa atualmente em vigor (anexo C). O primeiro, *Licenciatura, especialidade Geografia*, diz respeito ao currículo antigo, que formava professores específicos de Geografia. Já o segundo, *Licenciatura, especialidade Ciências Naturais*, se refere ao currículo atual, que forma os chamados ‘profesores generales integrales’.

Essas mudanças, conforme assinalamos, também afetaram a formação de professores para o nível Pré-Universitário, onde a Geografia só estava presente em um ano, 10^a série. Nesse sentido, pensamos que as mudanças mais significativas no ensino de Geografia, para esse nível, não estão relacionadas à diminuição, em termos quantitativos, dos conteúdos específicos da disciplina, pois, se por um lado eles deixam de ser trabalhados no único ano em que estavam presentes, de outro lado, eles têm a possibilidade de tratamento ampliado, dentro da nova área, durante os três anos do Pré-Universitário. Para complementar tais afirmações, incluímos nos anexos o novo programa de formação de professores com especialidade em Ciências Naturais para esse nível de ensino (anexo D).

As mudanças mais significativas, a nosso ver, estão relacionadas com a própria formação desse novo professor, que, inevitavelmente, passa a ter um caráter mais geral, tendendo a uma abordagem mais superficial, em detrimento da formação específica, que permite um maior aprofundamento das questões próprias da ciência geográfica.

No que tange ao nível Secundário Básico, a questão parece ainda mais preocupante, já que, a partir das recentes reformas no ensino, esse nível passa a contar não mais com os professores das diferentes disciplinas e sim com professores únicos por turma. Ao contrário do Pré-Universitário em que a formação dos professores estava centrada em três áreas, o nível Secundário Básico necessitará de professores com conhecimentos em todas as matérias escolares.

Apesar de interpretarmos essas grandes mudanças curriculares como negativas para o ensino da Geografia, na ótica dos especialistas cubanos, essas mudanças visam à melhoria do ensino e da formação integral dos alunos, traduzidas como eliminação das fronteiras disciplinares no âmbito escolar.

Conforme já apontamos no capítulo 4, a justificativa apresentada pelos dirigentes do Ministério da Educação para a implementação dessa reforma está baseada em pesquisas, que coincidem com as avaliações dos especialistas da UNESCO - frequentemente citadas nos documentos oficiais cubanos sobre Educação - e que, dentre outros aspectos, apontam para os resultados negativos

dos sistemas de ensino relacionados à fragmentação do conhecimento e à formação dos professores.

Nesse sentido, as orientações do Ministério da Educação de Cuba parecem seguir as recomendações do “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, publicado sob o título “Educação: um tesouro a descobrir”, também conhecido como “Relatório Jacques Delors”. Esse documento tece algumas críticas à situação geral da educação no mundo e defende a idéia de que esta deve “organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais²⁰⁰ que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento” (DELORS, 1998, p. 89-90).

Uma menção explícita desse relatório à necessidade de reformulações curriculares, encontra-se ao final do capítulo dedicado por Delors (1998, p. 102) aos “quatro pilares da educação”:

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas.

Mais recentemente, com a forte penetração de idéias afins nos debates sobre a educação em Cuba, como as de Edgar Morin²⁰¹, parece evidente que as recentes reformas educativas do país estão fundamentadas nessas orientações, traduzindo-se para a prática pedagógica como o fim da compartimentalização do conhecimento escolar por disciplinas em nome da formação integral do cidadão.

²⁰⁰ Essas aprendizagens fundamentais são apresentadas por Jacques Delors como “os quatro pilares da educação”, que são: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (DELORS, 1998, p. 89-102).

²⁰¹ No livro “Fundamentos da Nova Educação”, cadernos da UNESCO, série Educação, volume 5, de autoria de Jorge Werthein e Célio da Cunha, os autores afirmam que estão seguros de que “os pilares do conhecimento propostos pelo Relatório Jacques Delors, que incorporam alguns dos princípios fundamentais do Relatório E. Faure, somados aos saberes pensados por Edgar Morin, fornecem bases sólidas para a construção de uma nova educação para o próximo século, sem a qual dificilmente conseguiremos atingir os nossos ideais de paz e solidariedade humana” (WERTHEIN e CUNHA, 2000, p. 27).

Além das grandes mudanças curriculares apontadas, o novo modelo dos cursos de Licenciatura cubanos passa a reforçar, ainda mais, o trabalho de formação voltado para a prática nas escolas. Apenas o primeiro ano do curso apresenta um caráter teórico mais intensivo, com o objetivo de garantir uma preparação inicial para a futura atividade docente. Já a partir do segundo ano, e até o final do curso, que tem duração de cinco anos, o estudante passa a realizar a parte prática de seus estudos em uma escola do seu município de residência, que passa a assumir o papel de "micro-universidade" (GÓMEZ GUTIÉRREZ, 2005). Nessa escola, os alunos terão a tutoria de um professor experiente que será responsável não só pela sua preparação profissional como, também, pela ajuda em seus estudos e formação integral ao longo da carreira. Ao mesmo tempo, cada um dos estudantes continua recebendo a preparação acadêmica específica das diversas disciplinas, ainda que com carga horária bastante reduzida, nas sedes dos Institutos Superiores Pedagógicos.

Essa estrutura de formação de professores que atuarão na área de ensino de Geografia, mostra bem a separação existente em Cuba entre as profissões de geógrafo e de professor de Geografia. Conforme já apontamos, a formação desses últimos se dará na Faculdade de Geografia, com outra grade curricular²⁰² e outro corpo docente.

A lógica da estruturação curricular que apresentamos acima, com forte ênfase no componente prático, pode ser justificada, dentre outros fatores, pelo princípio de vinculação do estudo com o trabalho, que atende diretamente aos interesses da política cubana de pleno emprego e de valorização da profissão docente (políticas extremamente interdependentes).

No que se refere à formação dos profissionais de Geografia no Brasil, ao contrário do que observamos em Cuba, não há uma independência total entre os cursos de formação de geógrafos e os de formação de professores de Geografia, pelo menos na grande maioria das universidades públicas do país.

²⁰² O programa do curso de Licenciatura em Geografia (que forma geógrafos), em Cuba, também está em fase de reformulação. Conforme dados coletados em entrevistas com os professores da disciplina da Faculdade de Geografia da Universidade de Havana, novas disciplinas estão sendo criadas e oferecidas. Dentre essas, chamou-nos a atenção a inserção da disciplina Geografia do Turismo, que começa a ganhar importância em função do crescimento progressivo do fluxo de turistas no país.

De acordo com nossa legislação referente à habilitação para o magistério, todos os professores de Geografia que atuam a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental e até o 3º ano do Ensino Médio, devem ter formação em cursos superiores de licenciatura plena²⁰³. Já para o nível anterior – primeiro segmento do Ensino Fundamental –, onde a Geografia não existe como disciplina independente, a habilitação exigida por lei é a formação superior em Pedagogia ou nos cursos normais superiores ou de nível médio²⁰⁴, que formam os chamados “professores únicos”.

No entanto, essa estrutura diferenciada de formação e habilitação gera o problema, bastante discutido entre educadores brasileiros, de uma formação incompleta e que tem sérias repercussões negativas para os diferentes níveis do ensino escolar.

Nos cursos de Pedagogia, por um lado, os programas priorizam os aspectos pedagógicos, como a psicologia da educação, didática, história da educação etc. e tendem a trabalhar superficialmente os objetivos e conteúdos das áreas específicas²⁰⁵. Dentro do tempo destinado a essas últimas, os conhecimentos relacionados à Geografia, nesses cursos, parecem ser, mais ainda, minimizados em função da prioridade dada às disciplinas de Português e Matemática, como que reproduzindo a hierarquia existente entre as disciplinas no interior das instituições escolares de nível básico.

De uma maneira geral, no nível escolar do primeiro segmento do Ensino Fundamental, onde os “professores únicos” atuarão, os conteúdos de Geografia são trabalhados apenas durante alguns dias da semana, ora junto com a História, nas

²⁰³ Lembramos, por outro lado, que a realidade nos mostra que, em um grande número de municípios do país, por falta de pessoal qualificado, essa orientação legislativa acaba sendo descumprida.

²⁰⁴ No ano de 1999 foi estabelecido, pelo decreto n. 3.276/99, que a formação de professores para as séries iniciais e para a educação infantil estaria a cargo “exclusivamente” dos cursos normais superiores. Porém, o decreto n. 3.554/2000 alterou o termo “exclusivamente” para “preferencialmente” (FREITAS, 2002, p. 163), o que ainda garante a permanência dessa formação também no âmbito de instituições de Ensino Médio.

²⁰⁵ Em grande medida, essa situação se perpetua pelas características dos próprios programas de formação de professores para atuar no nível superior nos cursos de Pedagogia. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Pedagogia indicam que o egresso desse curso deverá estar apto a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL. Conselho Nacional de Educação, 2006, seção 1, p. 11). Por isso, concluímos que o trabalho desenvolvido sobre a área da Geografia tende a ser superficial.

chamadas aulas de Ciências Sociais, ora junto com Ciências, nas chamadas Ciências Naturais. Além disso, em decorrência da própria especificidade da formação dos professores para esse nível, na maioria das vezes, eles são abordados dentro de uma perspectiva muito próxima ao senso comum e distante das concepções científico-acadêmicas da área.

Recentemente, e bastante influenciado pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que define a Geografia como uma área específica também para o primeiro segmento do Ensino Fundamental²⁰⁶, foram lançadas, no mercado brasileiro, várias coleções de livros didáticos específicos de Geografia para atender a essa demanda. Porém, observamos que nesse nível de ensino, na grande maioria das escolas brasileiras, pelo menos até o momento, a Geografia ainda não se consolidou como uma disciplina independente. Para que isso se torne possível, com resultados efetivamente satisfatórios, acreditamos que seria necessário uma ampla reformulação nos cursos de formação de professores para o referido nível. Dito de outra forma, não basta definir a Geografia como área específica e publicar livros próprios se os professores que trabalharão nessa área, com esses livros, não têm uma formação adequada para desenvolver um trabalho que aproveite toda a potencialidade da disciplina.

Sobre esse aspecto, levantamos uma questão que nos parece preocupante: se, por um lado, esses livros tendem a melhorar e facilitar o ensino de nossa disciplina nas séries iniciais, assim como o trabalho dos professores que nelas atuam, por outro lado, eles podem contribuir para a perpetuação da idéia falsa de que basta seguir um bom livro didático para se dar um bom curso. Mais do que isso, eles podem contribuir para bloquear avanços nas propostas de reformulação dos cursos de formação de professores desse nível, para a área específica da Geografia, na medida em que tendem a ocultar a lacuna da má formação docente.

De outro lado, nos cursos de Licenciatura, principalmente naqueles que se dão concomitantemente com os cursos de Bacharelado, o Ministério da Educação

²⁰⁶ Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem, para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, as seguintes “áreas de conhecimento”: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes e Educação Física. Sugerimos que essa ordem de apresentação, que consta do próprio documento, pode representar uma certa hierarquia, na medida em que, por não estar em ordem alfabética, deve estar seguindo algum critério de ordenação.

implementou, recentemente, medidas regulatórias para se reverter o quadro da má formação de professores, que historicamente vinha apresentando sérios problemas. Entretanto, essas medidas, que iremos descrever mais adiante, ainda não apresentaram resultados, na medida em que não tivemos tempo suficiente para a formação de professores sob essa nova orientação.

Grande parte dos problemas relacionados à má formação docente, aos quais nos referimos anteriormente, foram identificados com a estrutura curricular dos cursos de Licenciatura que, ministrados concomitantemente com o Bacharelado, priorizavam, até então, as concepções acadêmico-científicas da disciplina e o tratamento mais aprofundado de seus objetivos, métodos e conteúdos específicos.

Dessa vez, inversamente ao que descrevemos para o segmento anterior do Ensino Fundamental, os conhecimentos relacionados à Pedagogia e à prática docente estavam relegados a um segundo plano, gerando, assim, para um grande número daqueles que optaram pela Licenciatura, uma formação incompleta que tendia a apresentar, também, reflexos negativos para o seu trabalho nas escolas, na medida em que mesmo dominando bem os conteúdos, muitas vezes não sabiam ao certo como ensiná-los.

Quanto aos seus reflexos no âmbito escolar, como se partindo de um extremo ao outro – do senso comum ao rigor científico -, os professores com habilitação em Geografia que trabalham no segundo segmento do Ensino Fundamental, e que em muitos casos também são geógrafos, parecem assumir a responsabilidade, mesmo que inconsciente, de desconstruir os conhecimentos elaborados pelo senso comum e iniciar o aluno nos estudos científicos da disciplina, o que, apesar de necessário, caracteriza uma mudança bastante brusca para os alunos, de uma maneira geral. Isso porque, ao contrário do que foi apresentado para o caso cubano, a Geografia escolar do primeiro segmento do Ensino Fundamental brasileiro não parece assumir o caráter propedêutico para o nível subsequente.

Dessa forma, como era de se esperar, o ensino de nossa disciplina, na grande maioria das escolas, acabou por tornar-se desinteressante para os alunos e distante de sua compreensão e aplicação, apesar dos muitos motivos que temos hoje em dia para reverter esse quadro. Especialmente no que tange ao ensino no

segundo segmento do Ensino Fundamental, a Geografia ainda apresenta-se como uma disciplina que, apesar do discurso em contrário, tende a ser fortemente marcada pela descrição e pelo conteudismo. Um exemplo disso é a constatação, que pode ser confirmada pela análise comparativa dos conteúdos programáticos dos livros didáticos brasileiros que apresentamos no capítulo 4, de que os programas para esse nível estão estruturados de forma a dar conta de todas as partes do mundo (em muitos casos tentando abordar o maior número possível de países), o que cria uma grande contradição, já bastante denunciada: ao querer ensinar tudo - o que só é possível ser realizado de forma superficial, visto a reduzida carga horária disponível para tanto -, não se ensina quase nada.

Esse modelo brasileiro de formação de professores, que descrevemos acima, vem sendo questionado por alguns profissionais da área e a discussão em torno de sua superação frequentemente gera um debate acirrado entre aqueles que são a favor da separação dos referidos cursos e aqueles que são contrários. Não é a toa que, reiteradamente, surgem novas propostas, algumas já em vigor, como, por exemplo, a criação dos Institutos Superiores de Educação, para formação de professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, e das Faculdades de Formação de Professores, no molde aproximado dos Institutos Superiores Pedagógicos cubanos, destinadas exclusivamente à formação em Licenciatura para os diferentes segmentos do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Apenas para exemplificar a polêmica em relação à separação entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Geografia, apresentamos a posição e a argumentação de dois geógrafos/professores.

José William Vesentini, geógrafo, professor universitário, autor de vários livros – tanto acadêmico-científicos como didáticos – e de vários trabalhos publicados na área de ensino de Geografia, apresenta seus argumentos contrários à separação dos cursos, alegando, basicamente, que ela subestima a formação do professor, ao não propiciar a este último uma boa formação científica. Segundo Vesentini (2002, p. 239-240), o professor deve, também,

[...] aprender a pesquisar, a realizar projetos, a dominar técnicas de entrevista, observação, levantamento bibliográfico,

trabalho em laboratórios etc. [...] o geógrafo [...] professor ou não [...] deve ter uma formação completa na sua área, estando apto a dar aulas no ensino elementar ou médio, e a exercer outras atividades nas quais a sua presença costuma ser requisitada: análise ambiental, turismo, planejamentos etc.

Já Antonio Carlos Robert Moraes, geógrafo, professor universitário e com atuação profissional mais direcionada ao campo acadêmico-científico, é favorável a tal separação. Moraes (2000 c, p. 11) argumenta que:

Para não se promover essa discussão, se apresenta como argumentação (que do ponto de vista abstrato é até simpática e charmosa), a velha idéia da unidade entre ensino e pesquisa, ou seja, de que ambos são indissociáveis. Isso é verdade, mas não anula a diversidade do campo em que se exercem o ensino e a pesquisa. Nós poderíamos falar, tranqüilamente, de uma unidade entre ensino e pesquisa, na pesquisa acadêmica da Geografia, e numa unidade entre ensino e pesquisa, no ensino da Geografia.

O importante, aqui, coerentemente com o enfoque metodológico que adotamos para a análise comparativa, é percebermos que os argumentos dos dois autores estão baseados na realidade concreta do contexto sócio-educacional brasileiro, onde, por um lado, o ensino é extremamente desvalorizado e, por outro, a formação de professores está fortemente vinculada a uma hierarquia das profissões historicamente construída.

Já se analisarmos a realidade cubana, os mesmos argumentos não são válidos e, talvez, nem façam sentido, na medida em que a profissão de professor é bastante valorizada (em termos relativos ao Brasil) e os cursos de formação de professores, pelo que pôde ser constatado nas entrevistas que realizamos, valorizam essa unidade entre ensino e pesquisa²⁰⁷.

Sendo assim, essa discussão serve de ilustração para o que vínhamos defendendo, ou seja, de que não devemos pensar em modelos prontos, que poderiam ser aplicados em qualquer realidade e em qualquer circunstância. Nesse sentido, apesar de concordarmos com Moraes de que seria possível, no caso

²⁰⁷ Como exemplo, citamos o fato de que, em Cuba, os professores têm o chamado “ano sabático”, quando, a cada cinco anos, deixam de dar aulas e retornam à universidade para a retomada dos estudos e atualização profissional.

brasileiro, a separação total dos referidos cursos e a existência de cursos de Licenciatura que valorizassem tanto o ensino como a pesquisa, como ocorre em Cuba, acreditamos que, devido ao atual contexto em que nosso sistema educacional está inserido, tal medida seria catastrófica, tanto para as licenciaturas como para os bacharelados. Para a licenciatura, corremos o risco de um enfraquecimento dos cursos, conforme apontou Vesentini, ou até mesmo a sua banalização, em função da tendência em não se associar o ensino escolar com a pesquisa. Para o bacharelado, pode significar colocar em risco a própria existência dos cursos de Geografia em muitas das universidades brasileiras, já que grande parte daqueles que aí se formam tem buscado a inserção no mercado de trabalho como professores.

Como uma tentativa de solucionar os problemas decorrentes dos modelos de formação docente para os diferentes segmentos e diferentes disciplinas do Ensino Fundamental brasileiro, descritos anteriormente, o Ministério da Educação propôs uma reformulação na grade dos cursos de Licenciatura para todo o país, principalmente no que se refere à “prática como componente curricular” e ao “estágio curricular supervisionado de ensino”. Nesse sentido, das anteriores 300 horas destinadas à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado passamos para 400 horas, referente à *prática como componente curricular*, acrescidas de 400 horas de *estágio supervisionado*, perfazendo um total de 800 horas (BRASIL, parecer n.º. CNE/CP 28/2001)²⁰⁸.

Essa orientação, regulamentada por parecer do Conselho Nacional de Educação e já implementada por várias universidades brasileiras, gerou uma importante reformulação nas grades curriculares dos cursos que, certamente, poderão trazer resultados positivos para a formação dos futuros professores, além da possível revalorização da profissão do professor e da qualidade do ensino no

²⁰⁸ O referido parecer distingue a “*prática como componente curricular*” da “*prática de ensino e estágio supervisionado*”. A primeira está relacionada com uma prática que seja capaz de produzir algo no âmbito do ensino, ou seja, é o conjunto de atividades relacionadas à formação docente que esteja diretamente ligada com os conhecimentos escolares. A segunda refere-se às tradicionais disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino, onde os alunos, sob a supervisão de um professor da instituição formadora, realiza o estágio acompanhando as atividades de algum professor, ou grupo de professores, dentro de uma escola onde poderá vivenciar experiências concretas da realidade escolar.

país. No entanto, já é possível observar alguns problemas como, por exemplo, a falta de infra-estrutura das escolas de nível básico para receber o enorme aumento de carga horária dos estagiários exigida pela nova legislação, inclusive de disponibilidade e preparação de seus professores para assumir tal tarefa.

Porém, talvez em decorrência dos problemas percebidos para a sua implementação, essas medidas foram “flexibilizadas” para os cursos de Pedagogia, onde a exigência mínima de horas relacionadas ao estágio supervisionado e à prática como componente curricular está fixada em 400 horas²⁰⁹.

Para uma visualização das transformações geradas a partir dessas orientações, no caso específico da formação dos professores de Geografia, sugerimos a comparação das grades curriculares do referido curso – antiga (anexo F) e atual (anexo G) – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que demonstram o expressivo aumento das disciplinas relacionadas à prática de ensino e ao estágio supervisionado. Pode-se constatar, pela observação, que, além da inclusão de novas disciplinas voltadas para o ensino da Geografia, passamos de apenas duas disciplinas de Prática de Ensino Específica, em 2002, para cinco de Estágio Supervisionado, em 2006.

6.2 Os livros didáticos

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,

²⁰⁹ A Resolução n. 1, de 2006, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, estabelece que o curso de Licenciatura em Pedagogia deva ter um mínimo de 3.200 horas, sendo “300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado” e “100 horas de atividades teórico-práticas” (Resolução CNE/CES n. 1, de 15 de maio de 2006.).

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 15 - 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, conforme apresentamos no capítulo 4, 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, concluímos, a partir da posição que assumimos frente aos objetivos dos estudos comparados, 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.

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 outras palavras, defendemos a idéia de que tanto a forma quanto o conteúdo dos livros didáticos brasileiros e cubanos devem ser entendidos sob a consideração das especificidades locais em que estão inseridos.

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 editoras²¹⁰.

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

²¹⁰ 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).

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 disciplina²¹¹. 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 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 aspecto como o responsável pela sua qualidade implica no perigo de afirmações, no mínimo, descuidadas. Em primeiro lugar, seria afirmar que todos os

²¹¹ É importante lembrar, mais uma vez, 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, além de serem, todos, professores dos Institutos Superiores Pedagógicos, 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 ensinos 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.

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, já mencionado, 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, priorizada²¹². Esse, como sabemos, não é o caso do Brasil.

²¹² 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).

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 conteúdo²¹³, que limita, em muito, as reais possibilidades de escolha²¹⁴.

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 um certo tipo de doutrinação ideológica, embora de uma forma mais sutil²¹⁵. 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.

²¹³ 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).

²¹⁴ Esta afirmação pode ser confirmada pela análise dos conteúdos programáticos dos livros didáticos brasileiros que apresentamos no capítulo 4. 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.

²¹⁵ 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).

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.

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 privadas²¹⁶. 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, corremos 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 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 abordagem de conteúdos de outras

²¹⁶ 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.

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 d) que, ao abordar a temática da transição do capitalismo para o socialismo após a Revolução socialista na Rússia (ADAS, 2006 d, 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 anos²¹⁷. 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

²¹⁷ 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 d, p. 5) (grifo do autor).

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.

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 c, 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 b, s/n).

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 apresentam 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 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, semelhante à que apontamos para os livros didáticos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, 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. 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 c, 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 c, p.117-118).²¹⁸

Acreditamos não ser necessário tecer explicações sobre o caráter “tradicional” da primeira proposta apresentada acima, que não exige do aluno mais do que a cópia do conteúdo do livro. Quanto à segunda atividade, 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.

6.3 A visão do outro

Nesta seção, com o intuito de se ampliar a comparação entre o ensino de Geografia praticado em Cuba e no Brasil, achamos pertinente analisar como cada país é estudado e exposto na "visão do outro".

Acreditamos que este tipo de abordagem pode contribuir como ilustração das questões por nós levantadas, a partir das temáticas da formação de professores e

²¹⁸ Chamamos atenção para o fato de que essa última proposta de atividade apresentada 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.

do livro didático, assim como da metodologia comparativa que utilizamos para analisá-los.

Nesse sentido, gostaríamos de destacar, de início, que percebemos, no que chamamos de “visão do outro”, uma grande dificuldade, de ambas as partes, de se abrir mão do referencial analítico predominante da Geografia de cada país, onde a seleção de temas e conteúdos para o ensino, assim como a forma como são abordados, acabam sendo influenciadas por esse referencial. Em outras palavras, tanto a seleção de temas e de conteúdos a serem estudados pelo “outro”, quanto à forma particular de sua interpretação, estão “encharcadas” da própria estrutura conceitual e metodológica da disciplina.

Sendo assim, a seleção dos temas que são estudados sobre o Brasil nos livros didáticos cubanos acaba por priorizar os fatores considerados relevantes pela concepção dominante da Geografia escolar desse país, como a questão dos aspectos físicos, os principais recursos naturais, dentre outros.

Da mesma forma, os livros didáticos brasileiros, ao apresentarem Cuba, destacam temas que, aqui, são considerados importantes pela Geografia local, dando-se prioridade aos aspectos históricos da formação social, aos pontos positivos e negativos do socialismo etc.

No caso do estudo do Brasil no âmbito do ensino escolar cubano, notamos que não há muitas referências específicas ao país, na medida em que a própria concepção da Geografia escolar de Cuba está fortemente centrada nos estudos de caráter regional, tendendo a não apresentar um estudo detalhado dos países, mas sim os seus aspectos gerais.

Visto isso, as referências feitas ao Brasil nos livros didáticos de Geografia cubanos são pouquíssimas e em nenhum dos cinco livros únicos, um para cada série, existe uma seção, nem como título nem como subtítulo, reservada ao estudo do Brasil. As citações pontuais sobre o Brasil estão dispersas ao longo dos livros e nenhuma delas chega a ocupar sequer o espaço de um parágrafo completo. Além disso, alguns livros, como os da 6ª e 9ª séries, não apresentam nenhuma referência ao país. De forma bastante resumida, podemos dizer que essas citações resumem-se, coerentemente com o enfoque conceitual da Geografia cubana, aos aspectos

físicos - dimensão territorial, clima, vegetação e relevo -, aos aspectos econômicos – recursos naturais, atividades agropecuárias, indústria, produção etc. -, e aos aspectos gerais da população – densidade demográfica e indicadores sociais -, sempre atreladas a uma abordagem regional do mundo.

Em outros materiais didáticos produzidos para o ensino de Geografia no país, como os “tabloides” dos cursos do programa Universidade para Todos²¹⁹, verificamos o mesmo. É importante lembrar que esses são cursos especialmente preparados para serem transmitidos pela televisão e que contam com esse material impresso para o acompanhamento das aulas. O objetivo principal desse curso é “contribuir para elevar a cultura geral integral do povo cubano” (UNIVERSIDAD PARA TODOS, s/d a) e são produzidos para as diversas áreas do conhecimento. Esses programas foram criados como uma forma alternativa de produção e distribuição de conhecimentos para um maior número possível de pessoas, com um baixo custo. Além do material impresso, o curso é transmitido pela televisão, através do Canal Educativo, e pode servir como meio de revisão para todos os interessados na atualização dos estudos. Segundo Castro Ruz (2002):

Na batalha de idéias, cada dia surgiam entre nós, precisamente, novas idéias; cada uma delas dava origem a outras. Muitas relativas à educação, e já não se tratava apenas da educação escolar, mas também da econômica, cultural e política de todo o povo. [...] Cada idéia nova era submetida a testes prévios e experiências sérias em condições reais. [...] Os tablóides em papel jornal para imprimir materiais de Universidade para Todos, valiosas obras literárias, [...], nasceram da carência de recursos para imprimir livros. Com um dólar podia-se imprimir materiais com um custo 150 vezes menor do que o preço dum livro em qualquer Livraria do mundo.

Nesse sentido, podemos considerar esse material como “livros didáticos alternativos” da disciplina, o que nos obriga, mais uma vez, a relativizar os termos da

²¹⁹ Os tablóides produzidos na área do ensino de Geografia são: “Geografia de Cuba: regiões e paisagens”, “Geografia Universal”, “Introdução ao conhecimento do meio ambiente”, “Elementos de meteorologia e climatologia” e “O mar e seus recursos”.

comparação, ampliando-os para além do que costumamos considerar como “livro didático”.

Em um recente programa de curso preparado para a televisão, elaborado para o ano letivo de 2006/2007, sob o título “Geografia” – Misión – Amanecer (curso de nivelación)²²⁰, encontramos um estudo mais específico do Brasil. Apesar de se tratar de um curso de Geografia Geral, o estudo de Brasil serve como modelo, ou roteiro, de estudo para outros países.

Nesse caso, os conteúdos abordados sobre o Brasil estão dispostos em subtópicos com explicações curtas estando distribuídos em quatorze páginas do seu formato digital. De uma maneira geral, podemos dizer que os temas selecionados retratam um tipo de Geografia caracterizado pela descrição e pelo forte viés informativo, apresentando-os como perguntas que teriam como finalidade despertar o interesse do leitor.

Para efeito da comparação a que nos propomos, selecionamos apenas algumas dessas perguntas, especialmente aquelas que têm relação direta com as interpretações que identificamos como ligadas ao enfoque conceitual próprio da Geografia cubana e com o tema da “visão do outro”. Entretanto, por considerarmos a listagem desses subtópicos bastante significativa, incluiremos a sua totalidade na seção dos anexos desta tese (anexo E). Os tópicos que selecionamos como destaque são:

Por que é conhecido o Brasil atual?

Esse tópico merece destaque na medida em que aborda diretamente o que chamamos de “visão do outro”. O texto que responde à pergunta feita apresenta, na íntegra, os seguintes aspectos:

O Brasil de hoje é conhecido pelos famosos carnavais do Rio de Janeiro ou pelo amor ao futebol que se converte em loucura para os brasileiros; mas é também esse gigante do sul com suas diferenças entre o sul e sudeste desenvolvido e o norte e centro subdesenvolvido e com povos que vivem em estado primitivo e suas

²²⁰ Cabe lembrar que a possibilidade de conhecer esse programa se deu através do contato, por correio eletrônico, feito pela professora de Geografia e apresentadora das tele-classes, Rosario Chapé, que me solicitou uma análise e revisão do conteúdo, assim como auxílio de material para a elaboração do programa.

grandes selvas; e o nordeste com suas grandes secas, sua população de origem africana e seus problemas sociais. (MISIÓN – AMANECER, 2006, p. 56).

- Existe diferença entre esse país e o resto da América Latina e Caribe em sua formação histórica?

A resposta apresentada a essa pergunta limita-se, diferentemente do que apresentamos no capítulo 3 desta tese, a mostrar que não existe diferença, na medida em que foi colonizado, como os demais países da América Latina, por um país europeu latino que se encontrava em um nível de desenvolvimento econômico e social idêntico ao da Espanha no século XV.

- Por que se diz que esse país, ao contrário de outros, tem suas diferenças próprias?

Ao contrário das expectativas em torno da resposta a essa questão, as diferenças se resumem ao fato do Brasil ter sido o único país da América Latina a ser colonizado pelos portugueses, o último país da América Latina a se tornar independente politicamente (sic), o último em emancipar os escravos e proclamar a república (sic) e ao fato de ser um dos poucos países que proclamou a independência de forma pacífica.

- O que você conhece das favelas brasileiras?

Neste tópico, o texto integral é o seguinte:

O processo de urbanização tem aumentado crescentemente. O êxodo de trabalhadores rurais para as grandes cidades tem criado esses bairros de habitações conhecidos como Favelas, e mais ainda os Sem teto, que vivem embaixo dos elevados e pontes nas ruas das grandes cidades. (MISIÓN – AMANECER, 2006, p. 62).

- Quais são os aglomerados urbanos no Brasil?

Sob este tema, apresentam alguns dados referentes à população, como as taxas de natalidade e mortalidade, expectativa de vida etc.

- Quais são as particularidades econômicas gerais?

O destaque, aqui, é para a má distribuição de renda no país, que é retratada pelo seguinte texto:

Para compreender a posição que ocupa o Brasil na economia mundial, é necessário saber por que com tantas possibilidades, o Brasil não é um país desenvolvido. A análise dos recursos que o país possui mostra a contradição de ser um país rico e pobre, com um espaço urbano de Primeiro mundo e favelas miseráveis de Terceiro mundo. É um modelo de economia que concentra a maior parte das riquezas nas mãos de uns poucos e uma grande parte da população vive na pobreza e na miséria (MISIÓN – AMANECER, p. 64).

A partir de uma análise geral dos tópicos priorizados para o estudo do Brasil, podemos destacar que, além dos inúmeros temas caracterizados pelo enfoque descritivo (basicamente de ordem natural e econômica), sobressaem aqueles relacionados às desigualdades sociais geradas pelo modelo de organização capitalista, abordagem que vem em concordância aos interesses dos governantes cubanos de preservação de sua identidade nacional e de denúncia dos perigos da adoção do modelo capitalista em um país que vive sem contrastes sociais.

Por fim, é importante lembrar que esse estudo mais detalhado sobre o Brasil, apresentado no referido programa, é bastante recente, o que não nos autoriza a afirmar que o estudo do nosso país em Cuba sempre teve um destaque considerável.

Ao contrário do que verificamos sobre o estudo do Brasil na escola cubana, o ensino de Cuba nas escolas brasileiras vem merecendo bastante destaque nos livros didáticos, já há algumas décadas. Conforme vimos anteriormente, há uma tendência no país a apresentar um estudo mais detalhado dos conteúdos, chegando ao extremo de em algumas das coleções que analisamos se abordar quase todos os países. Porém, esse dado, isoladamente, não explica a real dimensão da importância conferida ao estudo de Cuba no país. Acreditamos que esse destaque pode ser melhor explicado pelo fato de Cuba apresentar a especificidade, como país socialista, de questionar a ordem instituída no Brasil e nos demais países subdesenvolvidos da América Latina que tendem a buscar soluções para resolver seus graves problemas sociais.

Nesse sentido, Cuba apresenta-se, ainda, como uma alternativa latente de solução desses problemas através de uma outra forma de organização social,

econômica e política. Nesse aspecto, apesar das propostas de um ensino “neutro” defendidas nas introduções da maioria das coleções didáticas²²¹, entram em jogo as suas distintas posições ideológicas. Algumas destas se posicionam visivelmente contrárias ao tipo de socialismo implementado em Cuba, dando grande ênfase aos aspectos negativos. Outras, ainda que de forma velada, apresentam o socialismo cubano como uma “espécie em extinção”, estando o seu fim associado a uma questão de tempo. Outras dão maior ênfase às conquistas da Revolução Cubana, sem assumir, explicitamente, nenhum posicionamento contrário ou a favor.

Porém, como a maioria dos temas abordados em nossos livros didáticos, o estudo de Cuba aparece de forma destacada em apenas uma das quatro séries do segundo segmento do Ensino Fundamental²²². Refletindo a padronização das publicações didáticas, que apontamos anteriormente, chamamos a atenção para o fato de que, em todas as coleções que analisamos, o estudo sobre Cuba aparece, somente, nos livros do oitavo ano (antiga 7ª série).

Para termos uma idéia dessa importância conquistada por Cuba, como conteúdo de ensino na escola brasileira, todos os livros didáticos que analisamos apresentam uma seção específica para o estudo do país, ocupando uma média de quatro páginas²²³. Além disso, todos os livros apresentam fotos do país, enquanto três apresentam seu mapa e dois apresentam tabelas relativas à composição da população e aos indicadores sociais.

O livro “Construindo o espaço americano”, da coleção “Construindo o espaço” (MOREIRA, 2006 c), é um dos que maior destaque dá a Cuba, apresentando o estudo do país em um subtópico do capítulo “O jogo geopolítico”, além de mais uma página dedicada a sugestões de atividades sobre o estudo de Cuba e outra dedicada a Che Guevara.

²²¹ A coleção “Geografia Crítica”, por exemplo, afirma que “a preocupação pedagógica é levar o aluno a construir os conceitos, e não meramente recebê-los prontos. [...] O essencial hoje é aprender a aprender, aprender a pensar por conta própria e, principalmente, buscar sempre coisas novas” (VESENTINI e VLACH 2006; iv e v – manual do professor).

²²² Nesta seção abordaremos somente os livros referentes a esse segmento. Porém chamamos a atenção para o fato de que em alguns livros didáticos do Ensino Médio o tema é retomado, sem alterações significativas nos textos.

²²³ Em uma dessas coleções, são dedicadas duas páginas ao estudo de Cuba, enquanto nas outras há uma variação de quatro a cinco páginas, além de algumas citações pontuais em outros livros das referidas coleções.

O subtópico intitulado “Cuba: símbolo do poder soviético” aborda a vitória da Revolução Cubana, o bloqueio norte-americano, a influência da antiga União Soviética, as conquistas da Revolução, a composição da população, além de duas seções com destaque: “Cuba e o fim da guerra fria” e “Cuba hoje”, onde apresenta os impactos do fim da Guerra Fria e algumas medidas adotadas pelo governo do país para a superação das dificuldades que surgiram. Nesse momento, fica evidente a tentativa equivocada de se analisar as questões do país por uma ótica externa. Na seção denominada “Cuba hoje”, Moreira (2006 c, 193) inicia da seguinte forma:

A crise que o país vive atualmente pode ser explicada por duas razões básicas:

o restrito mercado consumidor interno e externo, que levou à desocupação da força de trabalho e à desativação de várias instalações industriais e comerciais;

a diminuição da oferta de fatores essenciais: capital, fontes energéticas – principalmente petróleo, que era importado da União Soviética – e alimentos em geral.

Nota-se, a partir da identificação das razões para a crise cubana atual, que o referencial é a lógica explicativa do sistema capitalista, o que a nosso ver não é suficiente e adequado para explicar a crise em um outro contexto de construção econômico-político-social. Nessa mesma linha crítica de raciocínio, destacamos que ao final dessa seção o autor defende a idéia de que “construir uma democracia e **retomar o crescimento da economia** talvez sejam os grandes desafios de Cuba no século XXI.” (MOREIRA, 2006 c, p. 194. grifo nosso).

Já na página dedicada à sugestão de atividades, ao abordar a questão de Cuba e o bloqueio imposto pelos Estados Unidos, identificamos outra citação de Moreira (2006 c, p. 196), com o mesmo teor de análise auto-referenciada,

Durante quatro séculos Cuba foi a porta do novo mundo. Ao trancar a fechadura da ilha em 1959, o regime trancafiou o tempo. Há mais de quarenta anos os prédios são os mesmos, os carros são os mesmos, as cidades mantêm sempre a mesma cara. Mas pela fresta que o país está sendo obrigado a abrir já dá para espiar a primeiras mudanças.

Nesse pequeno trecho, podemos perceber que, além do texto induzir que a opção pelo socialismo foi a única responsável por “trancar o tempo” (já que não aborda nesse momento a questão do embargo comercial norte-americano), mais uma vez se utiliza o esquema do “modelo ideal” capitalista, onde os prédios, os carros e as cidades precisam se “modernizar”.

No nosso ponto de vista, este seria o momento adequado para a abordagem do tema da sociedade de consumo, dos produtos descartáveis, da produção de lixo, da reciclagem, em suma, temas que são tratados em outros momentos da coleção, mas que, aqui, não são relacionados com o modelo de produção e consumo do sistema capitalista.

No livro “O mundo subdesenvolvido”, da coleção “Geografia” (ADAS, 2006 c), Cuba é o único país da América Central abordado de forma independente, sob o título “Cuba: um caso a parte”. Nesse caso, o estudo de Cuba está inserido em um capítulo intitulado “Países americanos com economias baseadas em produtos primários”, sendo tratado em três subitens: a) Aspectos gerais e a Revolução Cubana, b) A reforma agrária, e c) Progressos na área social e dificuldades na economia, tema que abre a possibilidade de identificação do seu viés ideológico.

No primeiro dos subitens, tema comum de todas as coleções, faz-se um rápido balanço da situação cubana, pré e pós Revolução, apontando para os aspectos positivos alcançados pelo governo revolucionário. No entanto, defende a idéia de que o projeto socialista cubano se transformou em castrismo e define Fidel Castro como “o mandatário cubano” que “está no poder de forma autoritária desde 1959”²²⁴ (ADAS, 2006, p. 125).

O segundo ponto é basicamente uma descrição técnica e quantitativa da reforma agrária, onde enfatiza as dimensões e as porcentagens de distribuição das pequenas, médias e grandes propriedades rurais.

No último subitem proposto para o estudo de Cuba, o texto ressalta as conquistas da Revolução Cubana e as dificuldades surgidas a partir do embargo

²²⁴ Sobre esse aspecto, é interessante notar que nenhuma das coleções analisadas aponta para o fato de que, em Cuba, existem eleições democráticas, regulamentadas constitucionalmente, para todos os níveis de representação governamental, inclusive para presidente. Obviamente, o conceito de democracia, em um regime socialista de partido único, tem outro significado e não deve ser entendido pela lógica capitalista de democracia.

comercial imposto pelos Estados Unidos e pela desintegração da União Soviética. Sobre o período mais recente, apenas cita as novas medidas do governo cubano referentes a uma “pequena abertura econômica em 1991”, principalmente no que tange ao incentivo ao turismo e parcerias com empresas estrangeiras para a construção de grandes complexos hoteleiros.

Diferentemente das outras coleções, ao final da parte referente ao estudo de Cuba, os textos apontam para os aspectos negativos do sistema capitalista e parecem induzir os alunos a pensarem na implementação do socialismo no Brasil. Os dois textos que finalizam a seção do livro de Adas (2006 c, p. 127), sendo o primeiro uma entrevista concedida por Fidel Castro à revista *Cadernos do Terceiro Mundo* e o segundo do próprio autor do livro, apresentam o seguinte:

Se no Leste Europeu as coisas andavam mal com o socialismo, na América Latina andam pior com o capitalismo.”

Pensemos na América Latina, com suas dezenas de milhões de crianças miseráveis, abandonadas, sem escolas ou comida; e nas famílias inteiras subempregadas ou desempregadas, sem cuidados médicos [...]

Depois de cinco séculos de exploração e dominação externa e interna, os problemas básicos da América Latina não foram resolvidos. Fome, miséria e elevadas taxas de mortalidade ainda rondam a maior parte dos habitantes.

A América Latina e suas unidades políticas fazem parte do grande conjunto de países subdesenvolvidos do mundo. Se forem mantidas as atuais e históricas relações Norte-Sul, a teimosia de dirigentes e classes dominantes em não perceber a necessidade de mudanças, se estes continuarem a não ter preocupações sociais e se as classes populares não se mobilizarem, dificilmente se construirá uma América Latina ou um mundo melhor.

Já na coleção “Geografia: espaço e vivência”, no livro “Espaço geográfico mundial: o mundo subdesenvolvido” (BOLIGIAN et al., 2001 c), mais uma vez, Cuba é destaque. Apesar de seu estudo ser apresentado em apenas duas páginas, ele é o único país da América Latina que merece um tratamento individualizado. Sob o título “Cuba, um país que rompeu com o imperialismo”, são abordados os aspectos gerais (localização, dimensão territorial, processo histórico de formação territorial etc.), a Revolução Cubana (e suas principais medidas) e o embargo comercial norte-

americano. Em outra página, sob o subtítulo “Cuba na atualidade”, descreve o apoio recebido pela ex-União Soviética e os impactos causados pelo seu desmembramento para, então, mencionar as recentes medidas de abertura da economia, principalmente no setor de turismo.

Apesar dessa coleção não demonstrar posicionamento contrário ou a favor do regime socialista, também não consegue escapar à lógica capitalista de análise, ao mencionar que apesar da atividade do turismo ter crescido muito no país, “os seus resultados ainda são pouco significativos para a **retomada do crescimento econômico**” (BOLIGIAN, 2001 c, p. 111. grifo nosso).

A última das coleções analisadas - “Geografia Crítica” - aborda o estudo de Cuba no livro “Geografia do mundo subdesenvolvido” (VESENTINI e VLACH, 2005 c). Apesar de não merecer o destaque no índice do livro, como nas outras coleções, o estudo de Cuba ocupa seis das suas páginas e aparece como um subtópico - “Cuba, um caso especial” - do capítulo dedicado à América Central.

Nesse livro, encontramos as críticas mais severas ao sistema socialista implementado no país. Ao contrário das demais coleções, que valorizam as conquistas sociais da Revolução Cubana, o livro as minimizam a partir da utilização de uma estratégia de comparação com outros países, conforme podemos observar no trecho a seguir:

Os índices que medem a qualidade de vida da população (taxa de alfabetização, consumo de calorias por pessoa, número de médicos por habitante, etc.) são **um pouco maiores** em Cuba **que na maioria** dos países latino-americanos. Mas, como já vimos, existem alguns outros países da América Central – como as **Bahamas, a Costa Rica, Barbados**, Trinidad e Tobago, Antigua e Barbuda, etc. – em que esses indicadores são **bem melhores** se comparados a Cuba. Aliás, um recente estudo da ONU – que classifica todos os países do mundo com base em seu IDH – situa Cuba **tão-somente** em 52º lugar, abaixo de **Barbados** (27º), do Chile (43º), das **Bahamas** (49º), da **Costa Rica** (42º), da Argentina (34º) e do Uruguai (40º) (VESENTINI e VLACH, 2005 c, p. 113. grifo nosso).

Os grifos que fizemos no texto, relacionados à adjetivação e aos países selecionados para a comparação, têm o sentido de indicar a clara intenção de não

se valorizar as conquistas do governo revolucionário cubano, relacionadas à melhoria da qualidade de vida da população do país.

Ao longo de suas páginas sobre Cuba, a tônica do livro é a crítica, através de um extenso levantamento dos problemas e dificuldades pelos quais passa o país, sendo o único dos livros analisados que faz referência às filas nos restaurantes, às “centenas de milhares de cubanos, descontentes com o regime” tentando fugir para os Estados Unidos, à prostituição que segundo o texto era violentamente reprimida e que agora “passou a ser tolerada e até sutilmente incentivada” com o objetivo de “agradar aos turistas” e de “arrumar uma fonte de renda para milhares de pessoas desempregadas”, entre outras.

Em outro trecho, agora com o subtítulo “Socialismo ou castrismo?”, o livro argumenta e conclui que não existe socialismo em Cuba e sim o castrismo, na medida em que

[...] é o ‘comandante’ que governa o país desde 1959, sem eleições, e dá a palavra final em todos os assuntos: no ensino, nas forças armadas, na saúde, na política externa, na cultura, na economia etc. (VESENTINI e VLACH, 2005 c, p. 116).

Ao final do texto, como nas outras coleções, podemos perceber a utilização da mesma lógica de raciocínio que tende a analisar o objeto de estudo desde uma perspectiva externa e sem levar em conta a lógica diferenciada, própria da construção social cubana. Mais do que isso, o livro deixa bem claro sua posição ideológica frente à questão cubana:

O grande desafio de Cuba no século XXI é a construção da democracia e **a retomada do crescimento da economia**, para fazer com que o país **volte a ser um dos países mais prósperos da América Latina**. Condições para isso existem: Cuba tem cerca de 11 milhões de habitantes com um nível médio de escolaridade elevado, ótimas praias [...] e outras atrações turísticas em potencial [...] e cerca de 2 milhões de refugiados nos Estados Unidos que possuem um nível de renda superior ao de Cuba e estão **ávidos para investir na ilha pátria**, sobretudo depois dos atentados terroristas de 11 de setembro de 2001, desde que haja uma mudança no regime político e econômico. (VESENTINI e VLACH, 2005 c, p. 116-117. grifos nossos).

Por fim, é interessante perceber que em todas as coleções analisadas a discussão sobre a opção entre o capitalismo e o socialismo fica latente, inclusive com os destaques positivos da opção pelo socialismo, em algumas delas. Porém, em todas elas, parece haver uma preocupação de se manter a discussão pela tangente, desviando-se de um maior aprofundamento e das relações possíveis entre a realidade cubana e a brasileira. E se esse questionamento não toma uma dimensão importante quando do estudo de Cuba, era de se esperar que nem fosse mencionado quando se estivesse estudando o próprio Brasil.

Considerações finais

Nesta tese analisamos, a partir de uma abordagem comparativa, o desenvolvimento da Geografia escolar no Brasil e em Cuba, priorizando os aspectos relacionados à sua institucionalização, às principais influências, às transformações, aos seus objetivos e à sua configuração para os diferentes períodos históricos, desde seu surgimento até os dias atuais.

Conforme apresentamos nos objetivos iniciais da tese, nossa intenção não era a de descrever e analisar os modelos de ensino escolar de Geografia no Brasil e em Cuba para, a partir da comparação, apontar e enumerar as vantagens e desvantagens de cada um. Nosso intuito foi o de apresentar, de forma detalhada, os principais elementos relacionados ao ensino da Geografia escolar brasileira e cubana, atrelada aos contextos históricos específicos e aos processos particulares de formação territorial de cada país para que, assim, possamos refletir, em uma via de mão dupla, sobre questões relacionadas às nossas práticas. Assim, acreditamos poder contribuir para ampliar as possibilidades de mudanças, não a partir da importação ou exportação de modelos, mas através de reflexões contextualizadas das experiências de cada caso.

Dessa forma, o que esperamos é que as questões levantadas nesta pesquisa possam contribuir para a ampliação do debate a respeito de temas pertinentes à Geografia como ciência e como disciplina escolar, especialmente aqueles relacionados aos seus objetivos, à seleção e organização dos conteúdos, à metodologia, à sua institucionalização e à formação profissional.

A institucionalização da Geografia como matéria escolar no Brasil e em Cuba faz parte de um movimento mais amplo de difusão de um modelo de sociedade e de escolarização típico do “mundo capitalista” ocidental que, a partir do século XIX, se expande para outras regiões do planeta. Porém, como procuramos demonstrar, as especificidades relacionadas à formação territorial de cada país acabaram por imprimir características singulares e conferiram uma dinâmica própria à disciplina de cada um, criando, assim, configurações e funções diferenciadas.

Para o caso cubano, a partir da análise que desenvolvemos no capítulo 3, concluímos que a formação territorial apresenta-se como um processo mais definido (mesmo que provisoriamente) e, como consequência, o mesmo se dá com o processo de construção da identidade nacional que, nesse caso, parece estar mais estável (ainda que, também, de forma provisória), deslocando o campo de luta para a resistência e não para a conquista, ou, dito de outra forma, demandando não a sua construção, mas sim a sua manutenção.

Já para o caso brasileiro, pelo fato de não estar ainda consolidado o seu processo de formação territorial, assim como o de sua construção da identidade nacional, verificamos o inverso, ou seja, a mobilização dos diversos atores sociais para a conquista da hegemonia identitária, o que implica na existência de maiores disputas internas onde as relações sociais que envolvem a organização do território tendem a ser relativamente mais conflituosas. Nesse sentido, Ianni (1993, p.77-78) nos lembra que

Talvez se possa afirmar que as revoluções burguesas verificadas nos países latino-americanos não resolveram satisfatoriamente alguns aspectos básicos da questão nacional. Em quase todos os países não se formou o povo, como coletividade de cidadãos. O operário, camponês, empregado e outras categorias, muitas vezes como índio, negro ou branco, não ingressaram de forma ampla nos espaços da cidadania. As diversidades e desigualdades sociais, raciais, regionais e culturais, expressas em termos políticos e econômicos, mostram que a fisionomia da nação burguesa pouco ou nada reflete da cara do povo.

A afirmação acima nos aponta para os atores sociais envolvidos na potencial disputa que envolve a questão da construção da identidade nacional.

Além disso, temos que levar em consideração que uma sociedade de classes como a nossa, com o adicional de abrigar mais de 180 milhões de habitantes, tende a apresentar relações sociais bem mais complexas, o que nos levou a concluir que a construção identitária brasileira pode ser definida como mais incompleta.

Essa diferenciação apontada entre os dois países trará consequências, também diferenciadas, tanto para a estruturação dos sistemas nacionais de ensino quanto para o caso específico da Geografia enquanto matéria escolar. Porém,

concluimos que até o ano da Revolução Cubana os processos de construção das identidades nacionais, para o Brasil e para Cuba, eram bastante semelhantes, não conferindo até esse momento diferenças significativas.

A partir desse momento, algumas distinções tornam-se evidentes e, em uma primeira etapa, a grande diferenciação fica por conta dos sistemas nacionais de ensino, que passam a apresentar características próprias em função da reforma educacional cubana, conforme apresentamos no capítulo 4, não conferindo, ainda, grandes transformações na estrutura interna do ensino escolar da Geografia. A grande mudança, a partir dessa circunstância, foi de caráter mais geral, quando a população cubana, representada pelo governo revolucionário, toma consciência de que, através de muita luta, conseguiu construir a sua identidade, livre da dominação pela ordem internacional capitalista, necessitando assim de um grande reordenamento estrutural e funcional de suas instituições nacionais.

Nesse sentido, apenas para citar um exemplo, o próprio horário de funcionamento das escolas cubanas deve ser compreendido dentro das especificidades do modelo socialista implementado no país²²⁵. O sistema de horário integral das escolas, além de justificar uma formação mais completa dos alunos, atende aos interesses de minimização de custos estatais/sociais, através de duas frentes: de um lado, o horário em que os alunos estão na escola coincide com o horário de trabalho dos pais; de outro lado, a ampliação do número de aulas implica em maior aumento de empregos para os professores.

No que se refere à distinção entre as Geografias nacionais – brasileira e cubana –, esta se deu em uma segunda etapa, quando no Brasil começam a ganhar corpo as idéias relacionadas ao que mais tarde viria a ser chamado de Geografia Crítica. A partir desse momento, a Geografia brasileira passa a incorporar as discussões políticas e sociais, introduzindo no seu discurso a análise marxista, afastando-se em grande medida dos estudos relacionados à natureza. Era o contexto da Guerra Fria, que exigia uma tomada de posição em relação à opção por

²²⁵ Não estamos querendo afirmar, com isso, que o sistema de horário integral das escolas é exclusividade do socialismo, já que esse modelo funciona em vários países capitalistas. Apenas ressaltamos que ele é fundamental, no modelo socialista cubano, enquanto política de minimização de gastos públicos.

um dos modelos econômicos, políticos e sociais envolvidos na disputa – capitalismo e socialismo. No caso de Cuba, conforme apresentamos, o socialismo veio a ser, mesmo que alguns anos depois da Revolução Cubana, a opção do Estado e não da Geografia. Já para o contexto brasileiro, a Geografia assume a opção pelo socialismo enquanto forma de oposição ao modelo (de Estado) vigente na época.

Na mesma direção de raciocínio, podemos explicar, também, uma questão que levantamos no capítulo 3 desta tese, qual seja: Que aspectos dos processos atuais de formação territorial poderiam explicar as recentes mudanças na Geografia brasileira (como, por exemplo, o resgate da importância dos estudos dos “aspectos físicos”) e na Geografia cubana (que vem, somente agora, valorizando os “aspectos humanos” da disciplina)?

Uma interpretação possível seria a de que, em casos de construção de projetos nacionalistas com linhas bem definidas e com certa “estabilidade” interna, seja por imposição de governos autoritários ou de governos populares, a identidade nacional apresenta-se também mais “estabilizada” e, para a sua manutenção, o enfoque nos aspectos físico-territoriais, preferencialmente abordados de uma forma descritiva, cumpre o papel de um importante instrumento estratégico. Nesse caso, não é de interesse das orientações curriculares para as disciplinas escolares que cumprem essa função, como é o caso da Geografia e da História, darem prioridade a um tipo de análise crítica sobre as questões sociais. No sentido oposto, em casos de maior “instabilidade” interna, onde há uma maior diferenciação de interesses, idéias e opções, os aspectos sociais tendem a ganhar maior importância e a serem incorporados como conteúdos escolares dessas disciplinas. Ou seja, a função da Geografia escolar se define no embate, na relação de forças que caracteriza cada momento histórico, refletindo, também, sobre a seleção e a organização de seus conteúdos.

Partindo-se dessa premissa, podemos relacionar as recentes transformações na linha de abordagem da Geografia cubana com o aumento do conflito de idéias (entendido, nesse caso, como prenúncio de conflito social) no país, principalmente a partir da maior abertura para o turismo internacional. Porém, pelo que concluímos, essas transformações dizem respeito apenas à Geografia acadêmica, não

produzindo, pelo menos até o momento, efeitos significativos na Geografia escolar que, mantendo uma importante independência em relação à primeira, continua apresentando um forte viés descritivo e compondo a área das Ciências Naturais.

No entanto, mesmo considerando-se essa especificidade do caso cubano, acreditamos que o aprofundamento desses debates acadêmicos poderá trazer importantes modificações na configuração da Geografia escolar.

Em termos comparativos, parece que há, ainda nos dias de hoje, uma maior necessidade, para o caso cubano, de se reforçar a questão da identidade nacional e a defesa do nacionalismo patriótico, na medida em que a própria situação atual impõe ameaças à continuidade do sistema socialista no país. Não é sem motivo que nas cinco séries onde existe livro didático de Geografia no país, dois são destinados ao ensino de Cuba e em todos os outros há uma seção específica para a análise dos temas abordados associando-os à Geografia de Cuba.

Por outro lado, para o caso brasileiro, as recentes mudanças que mencionamos na Geografia, poderiam ser explicadas, entre outros fatores, pela consolidação do modelo capitalista neoliberal que parece estar, progressivamente, tornando-se hegemônico. Nesse sentido, cabe destacar que, no momento atual, tem se difundido no âmbito das Ciências Sociais um tipo de “pensamento único”, que tende a desqualificar e rotular de ultrapassado toda e qualquer crítica mais severa ao modelo capitalista, principalmente aquelas que apontam para a sua superação²²⁶.

Esta constatação, relacionada à análise que apresentamos no capítulo 6 sobre o conteúdo dos livros didáticos da disciplina no país, nos levou a concluir que, diferentemente do caso cubano, a Geografia escolar brasileira parece estar mais afinada com as tendências da Geografia acadêmica e menos cooptada a assumir a função de construção da identidade nacional, pelo menos nos moldes em que tradicionalmente vinha se dando. Assim, a Geografia escolar, ao se alinhar com as tendências dominantes nas Ciências Sociais, tende a se manter como uma disciplina

²²⁶ Segundo o “Documento Síntese do Seminário de Trabalho Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo”, realizado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio em maio de 2006, “as classes dominantes em nosso país, devido à condição brasileira de formação social capitalista dependente, precisam construir ininterruptamente o consenso e, para isso, mantêm a informação sob seu controle estrito, bloqueiam o acesso ao conhecimento e o confronto reflexivo e analítico entre possíveis formulações divergentes, desqualificando-as” (EPSJV, 2006).

descritiva, apesar do discurso no sentido contrário, e com forte ênfase no conteúdo e na informação, em detrimento da formação. E por se tratar de um “projeto global” de consolidação das idéias neoliberais, o foco da construção da identidade deixa de ser nacional para se transformar em global, o que explica o forte direcionamento das questões sociais para o âmbito das discussões relacionadas à preservação do meio ambiente e à cidadania (ambas em escala mundial).

Também nessa direção, em Cuba, atualmente está em debate a chamada “Batalha de Idéias” que, por seu caráter amplo, passou a incorporar princípios gestados nos debates educacionais típicos do mundo capitalista, como as orientações da UNESCO para a reformulação dos sistemas nacionais de ensino, citadas no capítulo 6. Porém, seus efeitos práticos ainda não são percebidos nos conteúdos das matérias escolares, mas sim na escala das políticas públicas macroestruturais, como as recentes medidas relacionadas à reforma educacional do país.

A lógica que rege essa reforma educacional cubana permitiu, mais recentemente, que fosse adotado, para todo o país, o número máximo de vinte alunos por turma (e por professor) em sala de aula, o que evidentemente contribuiu para melhores resultados do processo de ensino aprendizagem. Essa orientação faz parte de um projeto maior de reestruturação das instituições de ensino cubanas, apresentado como um projeto experimental de rompimento com o modelo escolar “ocidental” baseado na compartimentação do conhecimento que, na prática, configura a definição das matérias escolares. Em discurso pronunciado no Congresso Pedagogia 2003, realizado na cidade de Havana, Fidel Castro sintetiza as justificativas das recentes reformas implementadas para o nível do Secundário Básico, especialmente com a introdução dos “professores gerais integrais”. Segundo Castro Ruz (2003, p. 35):

Não pretendo possuir a exclusividade da verdade, mas guardo a mais profunda convicção de que o sistema imperante não faz sentido. Tem-se imposto, para essas séries e idades, a superespecialização. Numerosos grupos de 25, 30 e às vezes mais alunos são atendidos por um professor que imparte seus conhecimentos a 200 ou mais alunos de vários grupos; não pode conhecer sequer os nomes dos seus alunos, o meio familiar e social

em que vivem, estabelecer contato com seus pais, comprovar as características peculiares de cada um dos estudantes aos quais dão aula, nem oferecer atenção diferenciada a cada um deles, sendo todos diferentes. A fraude escolar se multiplica e os conhecimentos finais do estudante apenas ultrapassam 30% dos conhecimentos estabelecidos pelos textos, que se supõem esmeradamente elaborados.

Podemos constatar, assim, que as influências diretas sobre a Geografia, e sobre as demais disciplinas, são de outra ordem, não implicando necessariamente uma mudança de direção no seu enfoque conceitual.

A partir do nosso estudo, concluímos que a temática da construção da identidade nacional e do nacionalismo patriótico ainda tem grande valia para a compreensão da configuração da disciplina, mesmo que para o caso brasileiro ela não seja tão visível. Porém, ela se torna mais clara quando analisamos as relações entre os agentes envolvidos nesse complexo processo de construção da identidade nacional e suas ações concretas. Nesse sentido, cabe uma análise, para os dois países em questão, das relações entre a universidade e o Estado, já que representam um bom exemplo desse “jogo” do qual fazem parte os representantes do governo, os intelectuais e a sociedade de uma maneira geral.

Em uma economia socialista, como a de Cuba, as relações entre o Estado e a universidade, e também desses com a escola, são mais diretas e visíveis, estando baseadas no princípio da relação estudo-trabalho, enquanto suporte da política educacional cubana (IGLESIAS, 1996, p. 83-85; FREITAS: 1999).

Os planos governamentais, de médio e curto prazo, é que irão definir, para as universidades, não só a orientação dos conteúdos das disciplinas, estritamente vinculados aos seus objetivos, como o número de vagas para cada curso²²⁷. Vale lembrar que o aluno universitário cubano, quando termina o curso superior, recebe dois documentos: o diploma de conclusão do curso e uma carta de alocação no trabalho. Em outras palavras, podemos afirmar que os cursos universitários estão

²²⁷ Segundo Iglesias (1996), vice-ministro da Educação de Cuba, os planos de médio e curto prazo se baseiam na estratégia de desenvolvimento econômico e científico da nação e dos próprios interesses de desenvolvimento do ensino universitário.

fortemente guiados pela formação para o trabalho²²⁸ e pelas necessidades produtivas do país. Isso explica, em parte, o fato dos cursos universitários, incluindo o caso da formação de geógrafos, serem completamente independentes dos cursos de formação de professores, na medida em que se constituem, mais explicitamente, como campos de atuação profissional bem distintos, nos quais os futuros profissionais serão alocados²²⁹.

Para Iglesias (1996), no caso de Cuba, as relações da educação superior com o sistema político e o Estado não se resumem à questão do financiamento, mas, também, às funções sociais. A partir das prioridades e estratégias de desenvolvimento sócio-econômico e cultural do país é que se constroem os planos nacionais de desenvolvimento da formação de profissionais e da educação de pós-graduação, correspondentes às projeções estratégicas das necessidades de desenvolvimento do país.

Como o setor produtivo, no caso cubano, está vinculado ao Estado, toda a orientação se dará por/para este, o que implica em dizer que mesmo que estes não atendam aos anseios da maioria da população do país, eles não estão a serviço dos interesses de uma minoria, dona dos meios de produção.

No caso do Brasil, em se tratando de uma sociedade capitalista, a definição do papel da universidade por parte do Estado assume uma outra lógica de funcionamento, a nosso ver comprometida com a reprodução e o aprofundamento do próprio modelo, que se traduz em concentração de renda e exclusão de grande parte da sociedade.

Nesse sentido, podemos apontar vários obstáculos para que as universidades públicas se coloquem a serviço do que Souza (1997) chamou de um "verdadeiro desenvolvimento sócio-espacial". Dentre um rol de obstáculos listados por esse autor, um nos parece fundamental para efeito da comparação que nos propomos: os níveis de relações existentes entre a Universidade e as empresas privadas através

²²⁸ O termo "formação para o trabalho", neste caso, não está sendo utilizado no sentido corrente de adequação mercadológica presente nas sociedades capitalistas. Nessa última acepção, a relação entre educação e trabalho vem sendo discutida desde longa data e se apresenta como uma questão bem mais complexa.

²²⁹ Cabe destacar que esse modelo de cursos universitários de formação de geógrafos e de professores de Geografia, estruturados de forma independente, é encontrado, também, em muitos países capitalistas, desenvolvidos e subdesenvolvidos.

de associações, parcerias, acordos etc. Segundo Souza (1997, p.152), isto vai acabar gerando

[...] uma enorme segmentação dentro das instituições públicas de pesquisa e ensino superior (coisa que, de fato, já vem ocorrendo): por um lado temos as ‘ilhas de prosperidade’, com uma infra-estrutura moderna e os profissionais gozando de ‘complementação salarial’, tudo graças às associações com empresas; por outro lado, se tem um quadro de decadência e decrepitude, já que o apoio governamental, por si só, irá garantir, cada vez menos, condições de trabalho decentes.

Outro fator relevante, destacado pelo mesmo autor, é o fato de que atualmente, no Brasil, não só as elites, mas também amplos setores da sociedade em geral, acabam por desvalorizar a educação e a busca do conhecimento, na medida em que o que se coloca é que o conhecimento valorizado é aquele que tem algum preço no mercado. Por outro lado, ressalta o caráter elitista da universidade brasileira, que contribui para que a universidade não seja reconhecida pela sociedade como um “espaço socialmente importante” (Idem, p. 153).

Nesse sentido é que antecipamos, no capítulo 6, nossa crença de 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; e nem de cumprir, de forma coerente, com os próprios princípios que defende. 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.

Vimos que, em Cuba, o sistema educacional é exclusivamente público e gratuito, com ampla igualdade de acesso para toda a sociedade. Porém, a 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.

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.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Alzira Alves. **Intelectuais e guerreiros: o Colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1992, 173 p.
- A CONTRA-REFORMA DO ENSINO. Entrevista com Roberto Leher. **A nova democracia**. Disponível em <<http://www.anovademocracia.com.br/1911.htm>> Acesso em 13 de março de 2007.
- ADAS, Melhem. **Noções básicas de geografia: 5ª Série (Geografia)**. São Paulo: Moderna, 2006 a, 256 p.
- _____. **Construção do espaço geográfico brasileiro: 6ª Série (Geografia)**. São Paulo: Moderna, 2006 b, 256 p.
- _____. **O mundo subdesenvolvido: 7ª Série (Geografia)**. São Paulo: Moderna, 2006 c, 256 p.
- _____. **O mundo desenvolvido: 8ª Série (Geografia)**. São Paulo: Moderna, 2006 d, 256 p.
- ANDRADE, Manuel Correia de, **Caminhos e descaminhos da geografia**. Campinas, SP: Papirus, 1998, 3ª ed., 85 p.
- _____. "Trajetória e compromissos da geografia brasileira". In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A Geografia na Sala de Aula**, São Paulo: Contexto, 1999, p. 9-13.
- ANSELMO, Rita de Cássia M. de Souza. "A formação do professor de geografia e o contexto da formação nacional brasileira". In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib e OLIVEIRA, Ariolvaldo Umbelino de, (org.) **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 247-253.
- ANTUNES, Aracy do Rego; MENANDRO, Heloísa Fesch; PAGANELLI, Tomoko Iyda. **Estudos Sociais: teoria e prática**. Rio de Janeiro: ACCESS Editora, 1993, 178 p.
- ANTUNES, Aracy; TRINDADE, Maria de Lourdes; PAGANELLI, Tomoko Iyda. **Os grupos, os espaços e os tempos: viva a nossa Turma - O Município do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Access, 2003.
- 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.
- AZEVEDO. Aroldo de. **O Brasil e Suas Regiões**. São Paulo: Nacional, 1971.

- BATISTA, Gilberto G. y FERNÁNDEZ, Fátima A. "Formación pedagógica general en la preparación de los profesores". In: **Órbita Científica**, vol. 1 n° 2, La Habana, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, octubre-diciembre de 1995.
- BENDICHO BEIRED, José Luis. **Sob o signo da nova ordem** – intelectuais autoritários no Brasil e na Argentina. São Paulo: Loyola, 1999, 295 p.
- BEZERRA, Carolina dos Santos. "Identidades Latinoamericanas: Cubanidade & Cultura". In: FERREIRA SANTOS, Marcos. **Imagens de Cuba** – a esperança na esquina do mundo. São Paulo: Zouk, 2002, 97-111 p.
- BLANCO SÁNCHEZ, Berta. "La enseñanza de la geografía en Cuba". In: **Estudios Geográficos**, 223, 57 (abr-jun 1996).
- _____. **Teoría y evolución del pensamiento geográfico**. La Habana: Félix Varela, 2002, 172 p.
- BOLIGIAN, Levon et al. **Introdução à ciência geográfica: 5ª Série** (Geografia: Espaço e Vivência). São Paulo: Atual, 2001 a, 176 p.
- _____. **A organização do espaço brasileiro: as grandes regiões: 6ª Série** (Geografia: Espaço e Vivência). São Paulo: Atual, 2001 b, 176 p.
- _____. **O espaço geográfico mundial: o mundo subdesenvolvido: 7ª Série** (Geografia: Espaço e Vivência). São Paulo: Atual, 2001 c, 192 p.
- _____. **A dinâmica do espaço global: o mundo desenvolvido: 8ª Série** (Geografia: Espaço e Vivência). São Paulo: Atual, 2001 d, 192 p.
- BRABANT, Jean-Michel. "Crise da Geografia, Crise da Escola". In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1998, 6ª ed., 144 p.
- BRASIL. Decreto-Lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da educação moral e cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no país e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de set. 1969, p. 7769.
- BRASIL. Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de ago. de 1971.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes básicas para o ensino de Educação Moral e Cívica, nos cursos de 1º e 2º graus e de estudo de problemas brasileiros, nos cursos superiores. Portaria nº 505/77, de 22 de agosto de 1977.

- BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez. de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 166 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998 a, 174 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998 b, 156 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 1999. 364 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, parecer n. CNE/CP 28/2001
- BRASIL. Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 86 da Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, [...],dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 de fev. de 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006.
- BROLEZZI, Renato. **A construção da realidade: Sívio Romero e a busca da identidade nacional**. São Paulo: IFCH/UNICAMP, Ano I, n.2, 1991, 64 p.
- CAMINHA, Edmílson. **Brasil e Cuba: Modos de ver, maneiras de sentir - Uma leitura comparada de obras sobre Cuba publicadas no Brasil**. Brasília: Thesaurus, 2006, 208 p.
- CANTÓN NAVARRO, José. **Historia de Cuba - El desafío del yugo y la Estrella**. La Habana: Editorial SI-MAR S.A., 2003, 3ª ed., 298 p.
- CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza. **Fim de século: a escola e a geografia**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. 160 p. (Coleção Ciências Sociais).

- CASTAÑEDA RINCÓN, Javier “La Enseñanza de la Geografía en México y Brasil: un análisis comparativo”. Anais do **X Encontro de Geógrafos da América Latina** (EGAL), realizado na Universidade de São Paulo em março de 2005.
- _____. **La enseñanza de la geografía en México: Una visión histórica: 1821-2005.** México, D.F.: Plaza y Valdez, 2006, 224 p.
- CASTELLAR, Sonia (org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes.** São Paulo: Contexto, 2005, 167 p.
- CASTILLO ESTRELLA, Tomás. “Brindar una atención permanente” In: **Educación ... una revista cubana que hace esencia de pensamiento.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, nº 113, septiembre-diciembre de 2004, p. 2-7.
- CASTRO, Iná Elias de. **Geografia e política: território, escalas de ação e instituições.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, 304 p.
- CASTRO RUIZ, Manuel García de. **Esbozo historico y desarrollo actual de la cartografia en Cuba.** 1994. disponível em http://www.mappinginteractivo.com/plantilla-ante.asp?id_articulo=1118> Acesso em 12 de agosto de 2005.
- CASTRO RUZ, Fidel. **La historia me absolverá.** La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2001, 98 p.
- _____. “En el Congreso Pedagogía 2003. Teatro ‘Carlos Marx’, Ciudad de La Habana, 7 de febrero de 2003”. In: CASTRO RUZ, Fidel. **La Batalla de Ideas: nuestra arma política más poderosa.** La Habana: Editora Política, 2003, p. 32-46.
- _____. **Discurso pronunciado por el comandante Fidel Castro Ruz,** Primer Secretario del Comité Central del Partido Comunista de Cuba y Primer Ministro del Gobierno Revolucionario, en la clausura del Encuentro Nacional de Monitores, en el Teatro Chaplin, efectuada el 17 de septiembre de 1966. Disponível em <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1966/esp/f170966e.html>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2007.
- CENTRO DE INFORMACIÓN PARA LA PRENSA. **Cuba: Periodo Especial.** La Habana: CIP, Disponível em http://www.cip.cu/webcip/libros/p_especial/p_especial.html>. Acesso em 3 de abril 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.

- CIAVATTA FRANCO, Maria A (org.). **Estudios comparados en educación en América Latina**. Buenos Aires: Libros del Quiquincho, 1992, 119 p.
- COMO CUBA UTILIZA A INTERNET. Entrevista com José R. Vidal. **ADITAL**. Noticias de América Latina y Caribe. Disponível em <<http://www.adital.org.br/>>. Acesso em 18 de março de 2007.
- CORRÊA, Roberto Lobato. "Geografia brasileira: crise e renovação". In: **Geografia: teoria e crítica** - o saber posto em questão . Petrópolis, RJ, Vozes, 1982, p. 115-121.
- CUÉTARA LÓPEZ, Ramón y PÉREZ CAPOTE, Manuel. "En defensa de la Geografía". In: **Revista Varona**, n. 26-27, La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, enero-diciembre de 1998, p. 48-52.
- CUÉTARA LÓPEZ, Ramón. "La formación de profesores de Geografía en Cuba, a partir de 1964". In: PÉREZ ÁLVAREZ, Celina et al (Compiladores), **Didáctica de la Geografía** - Selección de temas antológicos. Soporte Electrónico, 2ª edición, Universalización de la Enseñanza Superior - Carrera de Geografía, La Habana: MINED, 2002.
- DE ARMAS, Ramón et al. **Historia de la Universidad de La Habana: 1930 - 1978**. Volumen 2, La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1984. 917 p.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998. 290 p.
- DORY, Daniel y DOUZANT-ROSENFELD, Denise. "Geografía y geógrafos en Bolivia y Cuba: ensayo de sociología histórica comparativa". In: **Doc. Anàl. Geogr.** 27, 1995, p. 57-73.
- 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.
- EMBAIXADA DE CUBA NO BRASIL. "**NotiCuba**, Boletim Informativo n. 3, dezembro de 2004". Disponível em <<http://www.embaixadacuba.org.br/>>. Acesso em 20 de abril de 2006.
- EMBAIXADA DE CUBA NO BRASIL. **Trezentas Perguntas e Respostas**. Disponível em: <<http://www.embaixadacuba.org.br/portugues.htm>>. Acesso em 20 de abril de 2006.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. **Documento Síntese do Seminário de Trabalho Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro, maio de 2006.

FACULTAD DE GEOGRAFIA DE LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA. www.uh.cu. Disponível em <<http://geo.uh.cu/site/index.php>>. Acesso em 14 de outubro de 2005.

FERREIRA SANTOS, Marcos. **Imagens de Cuba** – a esperança na esquina do mundo. São Paulo: Zouk, 2002, 130 p.

FORQUIN, Jean-Claude, **Escola e Cultura - as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**, Porto Alegre, RS, Artes Médicas, 1993, 208 p.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980, 4ª ed., (Coleção Educação Universitária), 142 p.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A relação Escola-Trabalho no processo de formação de professores. Análise da experiência cubana e as contribuições para o Brasil. In: **Pedagogia 97**, 1997, Havana. Pedagogia 97. Havana, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes. "Formação de Professores na Escola Cubana: O Processo nas Séries Iniciais". In: Pedro Goergen, Dermeval Saviani (orgs.) **Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. – Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1998, p. 213-233.

_____. "A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores". In: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro/99.

_____. "É preciso opor uma pedagogia socialista à pedagogia do capital". **Cadernos da ADUNESP**, São Paulo, v. 01, p. 28 - 31, 02 fev. 2002 a.

_____. "Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos formação". In: **Revista Educação & Sociedade**, v. 23 n. 80, Campinas, setembro de 2002 b, p. 136-167.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA FRANCO, Maria. "Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado". In: **Revista Educação & Sociedade**, v. 24 n. 82, Campinas, abril de 2003, p. 93-130.

GARCÍA, Olga Franco. "Cuba – La Tercera Revolución Educacional". In: **Foro Mundial de Educación de São Paulo**, 1 a 4 de abril de 2004, 10 p.

- GHIRALDELLI JR. Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994, 2ª ed., 240p.
- GOODSON, Ivor. "Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução". In: **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 231-254.
- _____. **Currículo: teoria e história**, Petrópolis: Vozes, 1995.
- GÓMEZ GUTIÉRREZ, Luis I. "Cuba: Una Revolución en la Educación". In: Conferencia Especial - **Pedagogía 2005** – Congreso Mundial de Alfabetización, 31 de janeiro a 4 de fevereiro de 2005, 16 p.
- GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996, 366 p.
- HALPERIN DONGHI, Tulio. **Historia contemporanea de América Latina**. 2ª ed. Madrid: Alianza Editorial, 1970. 549 p.
- HERNÁNDEZ HERRERA, Pedro Ángel. **La enseñanza de la Geografía de Cuba: un estudio histórico crítico desde 1959 hasta el año 2000**. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 2005, Tesis de Doctor en Ciencias Pedagógicas, 199 p.
- HERNÁNDEZ HERRERA, Pedro Ángel et al. "El perfeccionamiento del currículo de Geografía en la escuela cubana actual". In: PÉREZ ÁLVAREZ, Celina E.; HERNÁNDEZ HERRERA, Pedro A.; RECIO MOLINA, Pedro P. y MESA HERRERA, Gudelia. **Didáctica de la Geografía** – Selección de temas antológicos. La Habana: 2002, formato digital, 216 p.
- HERNÁNDEZ HERRERA, Pedro Ángel y RECIO MOLINA, Pedro Pablo. **Geodidáctica** – Antología. Tegucigalpa: Fondo Editorial, 2002, 188 p.
- IANNI, Octávio. **O labirinto latino-americano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993, 142 p.
- IGLESIAS, Angel Abascal. "Pertinência de la educación superior cubana". In: YARZÁBAL, L. (ed.), **La educación superior en el siglo XXI**. Visión de América Latina y Caribe, Caracas, Venezuela: CRESALC/UNESCO, 1997, p. 81-91.
- INSTITUTO DE PLANIFICACIÓN FÍSICA. "Instituto de Planificación Física: historia y principales funciones". In: **Planificación Física** - Cuba - Revista de Ordenamiento Territorial y Urbanismo, n. 6, 2004, p. 58-61.
- KOLÉSNIKOV, Nikolái. **Cuba: educación popular y preparación de los cuadros nacionales: 1959-1982**. Moscou: Editorial Progreso, 1983, 544 p.

- 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.
- LACOSTE, Yves. "Liquidar a Geografia ... Liquidar a idéia Nacional?". In: VESENTINI, José William. **Geografia e ensino: Textos críticos**. Campinas, SP: Papirus, 1995, 4ª ed., p. 31-82.
- _____. **A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1997, 4ª ed., 264 p.
- LE RIVEREND, Julio. **Breve historia de Cuba**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1999, 182 p.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira e TOSHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2006, 3ª ed., 414 p.
- MACHADO, Lia Osório. "Origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a idéia da ordem (1870-1930)". In: Castro, Iná E. de; GOMES, Paulo Cesar da C; CORREA, Roberto L. et. al. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 309-353.
- MACHADO, Mônica S. "A implantação da geografia universitária no Rio de Janeiro". In: **GEOgraphia** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF. Niterói, RJ, UFF/EGG, ano II, nº 3, 2000. 123-140 p.
- MARTINS, Dora; VESENTINI, José William; PÉCORA, Marlene. **Vivência e construção – Geografia**. São Paulo: Ática, 4 vol., (coleção), 2004.
- MASSIP, Salvador. **Evolución de las Ideas Geográficas en Cuba**. La Habana: Academia de Ciencias de Cuba, 1972, Serie Geográfica n. 3, 21 p.
- MATEO RODRIGUEZ, José M. y RUA DE CABO, Arturo. "La formación del geógrafo en la Universidad de La Habana". Texto apresentado no **X Encontro de Geógrafos da América Latina**, México, 2003, 7 p.
- MENANDRO, Heloisa Fesch; BARCELOS, Irene; DUARTE, Ronaldo Goulart. **Estado do Rio de Janeiro: suas paisagens e sua gente – História e Geografia**. São Paulo: Editora do Brasil, 2006, 264 p.
- MENDOZA VARGAS, Héctor. "Las oportunidades y desafíos del siglo XXI para la geografía latinoamericana – 8º Encuentro de Geógrafos de América Latina. Santiago de Chile, 4 al 10 de marzo de 2001. In: **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**. Universidad de Barcelona, nº 285, 17 marzo de 2001.

- MINISTERIO DE EDUCACION SUPERIOR DE CUBA. **Plano e Programas de Estudo - Carreira: Geografia**, 1998. 11 p.
- MINISTERIO DE EDUCACION DE CUBA. **Cuba: una alternativa no formal de educación preescolar**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1994.
- MINISTERIO DE EDUCACION DE CUBA. **Programas de Geografía – Secundaria Basica**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2001 a.
- MINISTERIO DE EDUCACION DE CUBA. **Geografía 3 – 9º grado**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2001 b.
- MINISTERIO DE EDUCACION DE CUBA. **Geografía de Cuba – 6º grado**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Segunda edición corregida y aumentada, 2002 a.
- MINISTERIO DE EDUCACION DE CUBA. **Geografía 1 – 7º grado**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002 b.
- MINISTERIO DE EDUCACION DE CUBA. **Geografía 2 – 8º grado**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002 c.
- MINISTERIO DE EDUCACION DE CUBA. **Programa de Geografía – 10º Grado**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004 a.
- MINISTERIO DE EDUCACION DE CUBA. **Geografía 4 – 10º grado**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004 b.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. **Ideologias geográficas**. Espaço, cultura e política no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1991 a. 156 p.
- _____. "Notas sobre identidade nacional e institucionalização da geografia no Brasil". In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: vol. 4, n. 8, 1991 b, p. 166-176.
- _____. **Geografia, capitalismo e meio ambiente**. São Paulo: mimeo, Tese de livre-docência, DG/FFLCH/USP, 2000 a, 1ª parte, 49 p.
- _____. **Bases da formação territorial do Brasil**. O território colonial brasileiro no "longo" século XVI. São Paulo: Hucitec, 2000 b, 432 p.
- _____. "Bases da Formação Territorial do Brasil". In: **GEOGRAFARES**, Vitória, n. 2, jun. 2001, p. 1-10.

- MORAES, Antonio Carlos Robert. "A contribuição social do ensino de Geografia". In: OLIVEIRA, Cesar Alvarez C. et al (org.). **Anais do Ciclo de Debates e Palestras sobre Reformulação Curricular e Ensino de Geografia**. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 2002, p. 9-23.
- _____. **Território e História no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2005, 2ª ed., 154p.
- MORAIS, Fernando. **A Ilha**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, 30ª ed., 231p.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**, 2.ed., Campinas: Papirus, 1995, 232 p.
- MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. "Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução". In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T.T. (org.). **Currículo, cultura e Sociedade**. São Paulo, Cortez Editora, 1994, p. 7-37.
- MOREIRA, Igor e AURICCHIO, Elizabeth. **Construindo o espaço humano 6º Ano do ensino fundamental / 5ª Série (Construindo o espaço)**. São Paulo: Editora Abril, 2006 a, 224 p.
- _____. **Construindo o espaço brasileiro 7º Ano do ensino fundamental / 6ª Série (Construindo o espaço)**. São Paulo: Editora Abril, 2006 b, 296 p.
- _____. **Construindo o espaço americano 8º Ano do ensino fundamental / 7ª Série (Construindo o espaço)**. São Paulo: Editora Abril, 2006 c, 264 p.
- _____. **Construindo o espaço mundial : 9º Ano do ensino fundamental /8ª Série (Construindo o espaço)**. São Paulo: Editora Abril, 2006 d, 304 p.
- MOREIRA, Ruy. (org.). **Geografia: teoria e crítica - o saber posto em questão**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1982, 236 p.
- MOREIRA, Ruy. "Assim se passaram dez anos (a renovação da Geografia no Brasil. 1978-1988). In: **Boletim Prudentino de Geografia**, nº 14, jun-92, AGB, Presidente Prudente - SP.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley e SANT'ANNA, Ronaldo. "Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia". In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, 312 p.
- NOGUÉ, Joan; RUFÍ, Joan Vicente. **Geopolítica, identidade e globalização**. São Paulo: Annablume, 2006, 284 p.
- NÚÑES JIMÉNEZ, Antonio. **Geografía de Cuba**, La Habana: Lex, 1959, 2ª ed., 624p.

- OLIVEIRA, Cesar Alvarez C. "O ensino da Geografia e as atuais transformações globais". In: "Matérias escolares: história e sentidos", **Revista de Educação AEC**, nº 01, out/dez de 1996, Brasília, DF, AEC do Brasil, p. 43-52.
- _____. **Uma abordagem crítica no ensino da Geografia: o caso do CAP/UFRJ**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1997, 127 p.
- _____. "La Práctica de la Enseñanza de la Geografía: balance de una experiencia". In: **3ra Convención Internacional de Educación Superior**, 2002, La Habana, Cuba.
- _____. "Geografia e ensino: um estudo histórico-geográfico comparado". In: **I SEPEGE - Pesquisa em Geografia no Século XXI**. São Paulo: USP, 2003. p. 1-11.
- ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985, 148 p.
- PARTIDO COMUNISTA DE CUBA. **Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba** - Informe Central, La Habana: Departamento de Orientación Revolucionaria del Comité Central del Partido Comunista de Cuba, 1975, 251 p.
- PÉREZ ALBEJALES, L. O. y ABAD CABRERA, M. D. "José Martí, la ciencia geográfica y su enseñanza. In: **Revista Varona**, julio-diciembre, número 35, 2002, p. 76-80.
- PÉREZ CAPOTE, Manuel y PÉREZ ÁLVAREZ, Celina. "Hacia un nuevo paradigma curricular en la formación del profesor de geografía en Cuba", in: **Órbita Científica**, vol. 2 nº 7, La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, enero-marzo de 1997, p. 1-10.
- PERRENOUD, Philippe, PAQUAY, Léopold, ALTET, Marguerite e CHARLIER, Évelyne (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PINO SANTOS, Oscar. **De la isla estratégica al protectorado y la neocolonia**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2004, 156 p.
- PORTELA, Fernando; OLIVEIRA, Cesar A. C. **Cuba em Perspectiva**. São Paulo: Ática, 2006. 80 p. 13ª ed. (Viagem pela geografia).

- PRONKO, Marcela. "A comparação como ferramenta de conhecimento e os processos de integração supra-nacional: desafio para as Ciências Sociais". In: FAUSTO, Ayrton, PRONKO, Marcela e YANNOULAS, Sílvia. **Políticas Públicas de Trabalho e Renda na América Latina e no Caribe**. Brasília: FLACSO/Brasil, Editorial Abaré, 2003, p. 573-594.
- 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.
- REPÚBLICA DE CUBA. Oficina Nacional de Estadísticas (ONE). Series de base sobre el turismo. Disponível em <<http://www.one.cu/aec2005indicec13.htm>>. Acesso em 19 de fevereiro de 2007.
- ROCHA, Genylton O. Rego da. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1838-1942)**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996, 290 p.
- _____. "Delgado de Carvalho e a orientação moderna no ensino da Geografia escolar brasileira". In: **Terra Brasilis** - Revista de História do Pensamento Geográfico no Brasil, Ano I, n.1, Geografia: disciplina escolar, jan./jun. 2000, Rio de Janeiro: Editora Sal da Terra, p. 83-109.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 20ª ed., Petrópolis: Vozes, 1998, 267 p.
- RUA DE CABO, Arturo. "Plan de Estudio de la Facultad de Geografía de la Universidad de La Habana". In: **Estudios Geográficos**, Tomo LVII, n. 223, abril-junio, 1996, p. 378-387.
- SADER, Emir. **Cuba: um socialismo em construção**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, 119p.
- SANCHEZ ROCA, Mariano. "Presentación". In: NÚÑES JIMÉNEZ, Antonio. **Geografía de Cuba**, La Habana: Lex, 1959, 2ª ed.
- SANTOS, Lucíola L. de C. P. "História das disciplinas escolares: perspectivas de análise". In: **Revista Teoria & Educação**, n. 2, 1990, p. 21-29.
- _____. "História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise". In: **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Goiânia, 1994, p. 158-165.
- SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova - da crítica da Geografia a uma Geografia crítica**. 2ª ed., São Paulo: Hucitec, 1980. 236 p.

- SANTOS, Milton. (org.) **Novos rumos da Geografia brasileira**, São Paulo, Hucitec, 1982, 224 p.
- SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo** - globalização e meio técnico-científico informacional. 3. ed., São Paulo, Hucitec, 1997, 190 p.
- SARTRE, Jean Paul. **Furacão sobre Cuba**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1960, 223p.
- SCHRIEWER, Jürgen. "Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada". In: PEREYRA, Miguel et al. (comp.) **Globalización y descentralización de los sistemas educativos**. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada, Barcelona: Pomares-Corregidor, 1996, p.17-58.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Reformulação Curricular** - Geografia - 5ª a 8ª Séries. Rio de Janeiro: SME, 1987, 112 p..
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Proposta curricular para o ensino de Geografia**: 1º grau. São Paulo: SE/CENP, 1988.
- SILVA, Tomaz Tadeu da, "Apresentação". In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**, Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.
- SOUZA, Marcelo Lopes. "El aporte de las universidades públicas para el desarrollo socio-espacial en América Latina: reflexiones a partir del caso de Brasil". In: YARZÁBAL, L. (ed.), **La educación superior en el siglo XXI**. Visión de América Latina y Caribe, Caracas, Venezuela: CRESALC/UNESCO, 1997, p. 147-160.
- SOUSA NETO, Manoel Fernandes. **Geografia nos trópicos**: história dos naufragos de uma jangada de pedra? São Paulo: Terra Livre, n.17, 2º semestre de 2001, p. 119-138.
- 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.
- STERNBERG, Hilgard O'Reilly. Auto Biografia. Disponível em www.abc.org.br/Gina/curriculo.asp?consulta=hilgards&etapa=3&lingua=P Acesso em 12 de setembro de 2006.
- TANNURI, Maria Regina P. (coord.) **Repensando o ensino de Geografia no CAP/UFRJ**: revisão conceitual e incorporação de múltiplas leituras/linguagens à metodologia praticada. Rio de Janeiro, 1996, mimeo.

UNIVERSIDAD PARA TODOS. Coletivo de autores. **Geografía de Cuba: Regiones y paisajes**. La Habana: Juventud Rebelde, s/d a, 32 p.

UNIVERSIDAD PARA TODOS. Coletivo de autores. **Geografía Universal**. La Habana: Juventud Rebelde, s/d b, 32 p.

MISIÓN – AMANECER (curso de nivelación). **Geografía**, 2006, 69 p.

VESENTINI, José W. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

_____. “O novo papel da escola e do ensino da Geografia na época da Terceira Revolução Industrial”. In: **Terra Livre**, nº 11-12, São Paulo: AGB, ago. 92/ago. 93, p. 209-223.

_____. “Geografia Crítica e Ensino”. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1998, 6ª ed., p. 30-38.

_____. “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.

_____. “A formação do professor de geografia - algumas reflexões”, in: PONTUSCHKA, Nídia Nacib e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de, (org.) **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 235-240.

_____. “Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil”, in: VESENTINI, José William (org.). **O Ensino de Geografia no Século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004 a, p. 219-248.

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

VESENTINI, José William e VLACH, Vânia R. F. **O espaço natural e a ação humana** (Geografia Crítica – Vol. 1). São Paulo: Ática, 2005 a, 216 p.

_____. **O espaço social e o espaço brasileiro** (Geografia Crítica – Vol. 2). São Paulo: Ática, 2005 b, 208 p.

_____. **Geografia do mundo subdesenvolvido** (Geografia Crítica – Vol. 3). São Paulo: Ática, 2005 c, 272 p.

_____. **Geografia do mundo industrializado** (Geografia Crítica – Vol. 4). São Paulo: Ática, 2005 d, 192 p.

- VIEIRA, Cleber Santos. "História, cidadania e livros escolares de OSPB (1962-1964)". In: **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História - História: Guerra e Paz**, realizado na Universidade Estadual de Londrina, entre 17 e 22 de julho de 2005. Disponível em <<http://www.anpuh.uepg.br/Xxiii-simposio/anais/anais.htm>>. Acesso em 15 de abril de 2007.
- VLACH, Vânia R. F. "Fragmentos para uma discussão: método e conteúdo no ensino da geografia de 1º e 2º graus". In: **O ensino da geografia em questão e outros temas**, Terra Livre 2, São Paulo, Marco Zero, julho/1987, p. 43-58.
- _____. "Da ideologia no ensino da geografia de 1º e 2º graus". In: **Geografia em debate**, Belo Horizonte, Editora Lê, 1990 a.
- _____. "Considerações acerca do tema: 'a evolução histórica do pensamento geográfico'". In: **Geografia em debate**, Belo Horizonte, Editora Lê, 1990b.
- _____. "Papel da geografia tradicional na instituição escola". In: **Geografia em construção**, Belo Horizonte, Editora Lê, 1991 a.
- _____. "A propósito da ideologia do nacionalismo patriótico do discurso geográfico". In: **Geografia em construção**, Belo Horizonte, Editora Lê, 1991 b.
- _____. "O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica". In: VESENTINI, José W. (org.) **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 187-218.
- WEINBERG, Gregorio. **Modelos educativos en la historia de América Latina**. Buenos Aires: Kapelusz, 1984, 260 p.
- WERTHEIN, Jorge e CUNHA, Célio da. **Fundamentos da Nova Educação**. Brasília: UNESCO, 2000. Cadernos UNESCO. Série Educação n. 5. 84 p.

ANEXOS

Anexo A

Plano de Estudo da Educação Primária e Secundária Básica de Geografia em Cuba
(1976-2000)

Série Curso	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série
1976-1977	Geografia			
1977-1978	Geografia Física dos Continentes I	Geografia Física		
1978-1979	↓	Geografia Física dos Continentes II	Geografia Regional	
1979-1980	↓	↓	Geografia Física de Cuba	Geografia de Cuba
1980-1981	↓	↓	↓	Geografia Econômica de Países
1981-1982 1985-1986	↓	↓	↓	↓
1986-1987	↓	Geografia Física dos Continentes II	Geografia Física de Cuba	Geografia Econômica de Países
1987-1988		↓	↓	↓
1988-1989	Geografia de Cuba	↓	↓	↓
1989-1990	↓	Geografia dos Continentes	↓	↓
1990-1991	Geografia de Cuba (primeira adequação)	Geografia dos Continentes	Geografia Física e Econômica Geral e de Cuba	↓
1991-1992 1993-1994	↓	↓	↓	Temas de Geografia de Cuba. (1991-1992)
1998-1999 1999-2000	Geografia de Cuba (segunda adequação)	Geografia Física Geral e de Cuba	Geografia Econômica Geral e de Cuba	↓

	Programas vigentes em 1977		Adequações ao programa.
	Primeira etapa (programas novos)		Nova matéria (extracurricular)
	Segunda Etapa do Aperfeiçoamento do SNE		Não existe a matéria no plano de estudo

Fonte: HERNÁNDEZ HERRERA, Pedro Ángel. *La enseñanza de la Geografía de Cuba: un estudio histórico crítico desde 1959 hasta el año 2000*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 2005, Tesis de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS, PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS DE LA EDUCACIÓN	Horas Totales		I año			II año			III año			IV año			V año		
Fundamentos Sociológicos, Psicológicos y Pedagógicos de la Educación	166	166	60	106													
Psicología del Adolescente	40	20				20											
Didáctica I y II	40	20					10	10									
Metodología de la investigación educativa	24	12							12								
Educación Sexual	20	10								10							
Historia de la Educación	24	12									12						
Comunicación educativa	20	10										10					
Taller metodológico de la práctica educativa	24	12													12		
Geografía Física I	140	70				38	32										
Geografía Física II	40	20						20									
Cartografía Temática	36	18						18									
Geografía Económica y Social I	100	50							32	18							
Geografía Económica y Social II	80	40										20	20				
Geografía Regional I	60	30								30							
Geografía Regional II	48	24									24						
Didáctica de la Geografía ,	28	14									14						
Geografía de Cuba I y II	100	50										20	30				
Estudios de la Ciencia, tecnología y Sociedad	40	20													20		
Metodología de los estudios locales	20	10												10			
Seminarios especiales	116	58											18		20	20	
Taller de tesis	64	32										12				20	
Prácticas de Campo	120	120						x			x			X			
HORAS TOTALES	3110	2354	360	956	480	64	48	48	64	48	48	64	48	84	64	48	

Observaciones: La disciplina Preparación para la Defensa se desarrollará de la siguiente manera:

Se planifica de acuerdo al programa general de la asignatura. Aparecen los concentrados de 1er y 4to años con 36 horas que se desarrollan en una semana adicional.

Las prácticas de campo se desarrollan en 2do, 3er y 4to años de acuerdo a la planificación que se haga para las mismas, generalmente en 2do o 3er bloque.

• Ciencias Sociales y Humanidades para la Secundaria Básica y su Metodología	140	70				PM	PM	PM	14	16	12	14	14	PM	PM	PM	PM
• Ciencias Naturales para la Secundaria Básica y su Metodología	148	74				PM	PM	PM	PM	16	12	16	14	16	PM	PM	PM
• Educación Informática para la Secundaria Básica y su Metodología	56	28				PM	PM	PM	PM	PM	PM	14	PM	PM	14	PM	PM
• Educación Laboral para la Secundaria Básica y su Metodología	44	22								12	10						
• Cursos y Seminarios Especiales	132	66													20	26	
• Talleres y Defensa de Trabajos de Diploma	180	90													20	22	48
Total	3904	2872	654	414	460	64	48	48									

Observaciones.

El 1er año se ha organizado en tres bloques que se corresponden con 7mo, 8vo y 9no grados. El bloque 1 de 18 semanas se divide en dos partes, la primera tendrá 10 semanas para desarrollar las asignaturas Matemática 90hs, Español 90 hs, Informática 40 hs, Preparación para la Defensa 44hs, Fundamentos 30hs, Didáctica 50 hs, Marxismo Leninismo 70 hs, Ideario Martiano 29 hs, Debate y Reflexión 10 hs, en la segunda parte se dedican 8 semanas a los contenidos de 7mo grado. En estas asignaturas se toma como punto de partida las Tele clases, las Video clases y los Software Educativos. Los bloques 2 y 3 de primer año, de 9 semanas cada uno, se desarrollarán con los contenidos correspondientes a 8vo y 9no grado respectivamente.

La disciplina Formación Pedagógica General en el primer año se dirige a la preparación profesional pedagógica de los estudiantes para la incorporación como profesor habilitado a la escuela secundaria básica. Se continúa en los años siguientes como disciplina integradora de la formación inicial del profesional de la educación.

- En la asignatura de Fundamentos Sociológicos y Pedagógicos de la Educación el énfasis está en el rol profesional, el diagnóstico pedagógico, sistemático e integral y la caracterización de la familia y la comunidad lo cual le permitirá un trabajo efectivo en los diferentes contextos de actuación.

- La asignatura Didáctica trabajará los fundamentos esenciales para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela y la explicación del sistema de evaluación de los escolares. Se enfatizará en el estudio de los medios de enseñanza de modo que pueda acometer en el segundo bloque, la metodología de las distintas asignaturas con una visión interdisciplinaria, problematizadora y desarrolladora.
- En Psicología se centrará la atención en el estudio del adolescente cubano, el trabajo grupal y elementos básicos que le permitan la comunicación, el control de la disciplina y el trabajo preventivo.
- Los Talleres de Comunicación Educativa tendrán principalmente un carácter práctico en función del desarrollo de las habilidades comunicativas del profesor y para atender los problemas frecuentes en la comunicación interpersonal. Por su carácter propedéutico no debe bloquearse.
- La incorporación de la Dirección educacional y organización pioneril en el primer año permitirá el mejor conocimiento del Modelo de la Escuela Secundaria Básica, el funcionamiento del consejo de grado y, en especial la organización de pioneros y el papel del profesor general integral como guía de pioneros.

La disciplina Formación Pedagógica General se continúa los años siguientes de la carrera con asignaturas vinculadas directamente con la práctica educativa escolar, como son:

- Los Talleres de Problemas Profesionales que se realizarán en interencuentros desde segundo a tercer año. Están orientados para que el profesor habilitado cuente con la orientación necesaria para el trabajo con el adolescente en su proceso de educación. Su programa se organiza con contenidos de Orientación Educativa, Atención a las Diferencias Individuales, Educación Sexual, y un último taller dedicado a los problemas principales que enfrenta el profesor habilitado en su práctica educativa (Taller metodológico de la práctica educativa).
 - La Metodología de la Investigación Educativa que lo prepara para mejorar el trabajo científico estudiantil que viene desarrollando en la Escuela como función profesional.
 - La Preparación Metodológica que se continúa como área de integración desde 2do a 5to año. Servirá para el trabajo conjunto del profesor habilitado con los profesores de la Carrera, tutores y jefes de grado para la preparación de las clases que deberán desarrollar durante los siguientes quince o veinte días en aquellas asignaturas que no estén recibiendo en los Encuentros presenciales. Esta Preparación Metodológica se realizará en la escuela. Los profesores que la dirijan orientarán todas las asignaturas.
- ❖ Las asignaturas que forman parte del área de Preparación Ideológica para la Educación, se dirigen a que el estudiante participe activamente en apropiarse de los fundamentos ideológicos de la labor profesional del docente de la secundaria básica que le permitan la educación de los adolescentes.
 - ❖ El 50% del tiempo asignado al encuentro presencial se dedicará a trabajar con los profesores habilitados en el contenido de las clases de la quincena que deberán desarrollar en la práctica educativa que realizan en la escuela. De esta manera se complementa con la preparación metodológica que están recibiendo en el resto de las asignaturas.
 - ❖ La evaluación tanto de la Preparación Metodológica, de los Talleres de Problemas Profesionales y de los encuentros presenciales tiene carácter formativo, por tanto, deberá tenerse en cuenta el desempeño del profesor habilitado y su evolución cualitativa.

Esta organización del Plan de Estudios es una forma concreta de plasmar la concepción del trabajo integrado de la institución pedagógica universitaria y la escuela como microuniversidad en la formación del profesional de la educación. Los docentes que trabajen en la Preparación Metodológica y los

Talleres de Problemas Profesionales deberán coordinar su trabajo con los que trabajen en los encuentros presenciales y los tutores para lograr una mayor unidad entre estas actividades de formación profesional y el desempeño real de los profesores en la dirección de la educación de los adolescentes.

Los jefes de consejos de grado formarán parte del claustro de la Carrera y junto al resto de los profesores, colaborarán con el trabajo de los profesores habilitados a través de los controles a clases y el trabajo con el adolescente, la familia y la comunidad como escenarios del desempeño del profesional de la educación. Todas estas vivencias encontrarán en el contenido de las disciplinas un espacio de intercambio, sistematización y profundización de la Carrera del Profesor General Integral de Secundaria Básica.

- ❖ Las asignaturas que forman parte de cada módulo integrarán sus contenidos alrededor de los problemas profesionales que estarán siendo enfrentado por el profesor habilitado, dándole unidad al módulo como forma de organización curricular.
- ❖ La disciplina Preparación para la Defensa se desarrollará según el programa general para todas las carreras. Se mantiene en 1ero y 4to año el concentrado militar con 36 horas.
- ❖ El primer módulo de cada año, a partir del segundo año, tendrá una duración de 17 semanas con 8 encuentros presenciales. El resto de los módulos tendrá una duración de 13 semanas con 6 encuentros cada uno.
- ❖ Los Encuentros se dedicarán a la orientación de los nuevos materiales de estudio y a aclarar las dudas. Es importante que el estudiante utilice en su preparación individual, el CD de la carrera, los videos, software y demás materiales que están a su disposición en las sedes municipales.

Educativa	TG	H.Pre	I año			II año		III año		IV año		V año				
			1B	2B	3B											
Dirección, higiene, organización escolar y estudiantil	24	20			20											
Metodología de la investigación educativa	24	12						12								
Historia de la Educación	24	12								12						
Talleres de problemas profesionales <ul style="list-style-type: none"> • Orientación Educativa. • Atención a la diversidad. • Educación sexual. • Taller metodológico de la práctica educativa. 	80	40				10	10		10			10				
Didáctica de las Ciencias Naturales	32	16											16			
Química General I,II	96	48				26	22									
Química Inorgánica I,II	80	40						16	24							
Química Orgánica I	48	24										24				
Biorgánica	56	28											28			
Biología General	48	24				24										
Biología Celular y Molecular I y II	80	40				22	18									
Fisiología I y II	100	50						24	26							
Genética Ecológica I,II y III	140	80								18	28	24				
Método Geográfico	36	18							18							
Geografía General I,II,III y IV	176	88								16	24	24	24			
Cursos y/o Seminarios Especiales	52	26											26			
Taller de tesis	44	22											10			
Excursión Docente										X		X				
HORAS TOTALES	1910	936	108	74	88	74	48	48	64	58	48	64	58	48	64	48

Observaciones:

- La disciplina Preparación para la Defensa se trabajará de acuerdo al programa general . En el primer y cuarto año se incluye en el total de horas los concentrados militares con 36 horas cada uno. Las 12 horas presenciales de primer año pueden desarrollarse en forma concentrada o desglosarse por bloques. Este procedimiento es válido para el resto de los años.
- De acuerdo al número de horas en el primer año es necesario organizar más de dos encuentros quincenales o más de un interencuentro semanal en correspondencia con las características de cada territorio.
- La Educación Física se trabajará de la misma forma que en el segundo año. En este sentido los estudiantes podrán ser evaluados a partir de su participación en equipos deportivos, en los juegos internos del ISP o en las diferentes fases de los universitarios o en competencias calendariadas por el INDER. De igual forma podrán tenerse en cuenta la participación en actividades de Educación Física o en las actividades del Movimiento de Exploradores con los alumnos que atiende.
- Las excursiones docentes se desarrollarán al final del tercer bloque de 3ro y 4to años, en ellas se integrarán los contenidos de Química, Biología y Geografía, en función de los contenidos de los años y la formación del profesor por área del conocimiento.
- Las asignaturas cuyo número de horas está acompañado de la letra C, se imparten en semana concentrada.

Anexo E

Índice geral e lista de tópicos para o estudo da Geografia do Brasil do curso de nivelamento "Misión Amanecer" (2006)

MISIÓN

**AMANECER
(Curso de nivelación)****Geografía**

*Dr C Manuel Pérez Capote
M Sc. Pedro A. Hernández Herrera
M Sc. Pedro Pablo Recio Molina
M Sc. Yolanda Sosa García*

**Geografía****NOTA A LOS ESTUDIANTES**

Este folleto te brinda los contenidos básicos del programa de estudio de la asignatura Geografía, está concebido con el propósito de apoyar el curso que recibirás a través de videoclases y otros materiales audiovisuales.

Presta la máxima atención y toma notas de todo lo que observes para que, junto a tus compañeros (as) de aulas y el profesor, puedas posteriormente realizar videodebates, seminarios y talleres.

En todo curso de *Geografía*, resulta de gran importancia el trabajo con mapas, por está razón se han incluido, al final, los mapas del Mundo, del continente de Las América y de la región de América Latina y el Caribe.

ÍNDICE

Introducción

- **Distribución geográfica de los continentes y los océanos en el planeta**

Componentes de la naturaleza

- Un viaje en el tiempo.
- La parte sólida del planeta.
- El aire que nos envuelve.
- El agua: un líquido imprescindible para la vida.
- El suelo, la vegetación y la fauna interconectando sistemas vivientes.

América Latina y el Caribe

- ¿Por qué se llama América Latina?
- Situación geográfica
- Entorno costero
- Mapa político de América Latina y el Caribe
- Particularidades del relieve
- Recursos minerales
- Condiciones climáticas
- Aguas interiores
- Suelo, agricultura y bosques
- Población
- Economía
- Integración económica

¿Conoces tu país?

- Situación geográfica
- Aspectos físico – geográfico
- Aspectos socioeconómico
- División regional

¿CONOCES TU PAÍS?

El ejemplo presentado puede servir de guía para el estudio del resto de los países.

Estudio de Brasil

¿De dónde proviene el nombre de Brasil?

¿Por qué es conocido el Brasil actual?

.Se diferencia este país del resto de Latinoamérica y el Caribe en su formación histórica.

¿Por qué se dice que este país a diferencia de otros países tiene sus diferencias propias?

¿Conoce dónde está situado el gigante suramericano?

¿Qué puede decir de las capitales que tuvo Brasil?

Sabía usted que Brasil tiene fronteras con casi todos países de América del Sur.

¿Qué diferencias observa o conoce del relieve del Brasil?

Un país rico en recursos minerales. Puedes nombrar algunas de sus riquezas.

¿Cómo son las condiciones climáticas de este país?

Puede señalar alguna región en específico

¿Es rico el país en redes fluviales?

¿Por qué es importante proteger “el pulmón verde”?

¿Qué significado tiene para los habitantes de esta zona: Caatinga, Pantanal, Igapo, Varzea o Terra Firme?

¿Qué tipos de suelo son reconocidos en Brasil?

Es una inmensa región natural, individualizada por elementos de la naturaleza

Sabía usted que el Amazonas ocupa más de 58% del territorio del país

¿Qué es el Amazonas?

¿Un ecosistema muy delicado?

¿Cómo lograr un desarrollo sustentable en el Amazonas?

¿Qué conoces de las particularidades de la población del Brasil?

¿Por qué la población del Brasil en las zonas del litoral?

¿Qué conoces de las Favelas brasileñas?

¿Cuáles son los aglomerados urbanos en Brasil?

¿Qué particularidades económicas generales?

¿Dónde están ubicadas las grandes zonas industriales del Brasil?

¿Qué caracteriza la agricultura brasileña?

¿Cuáles son sus principales cultivos?

¿Qué otras actividades agropecuarias se desarrollan?

¿Hacia donde se dirigen las relaciones comerciales de Brasil?

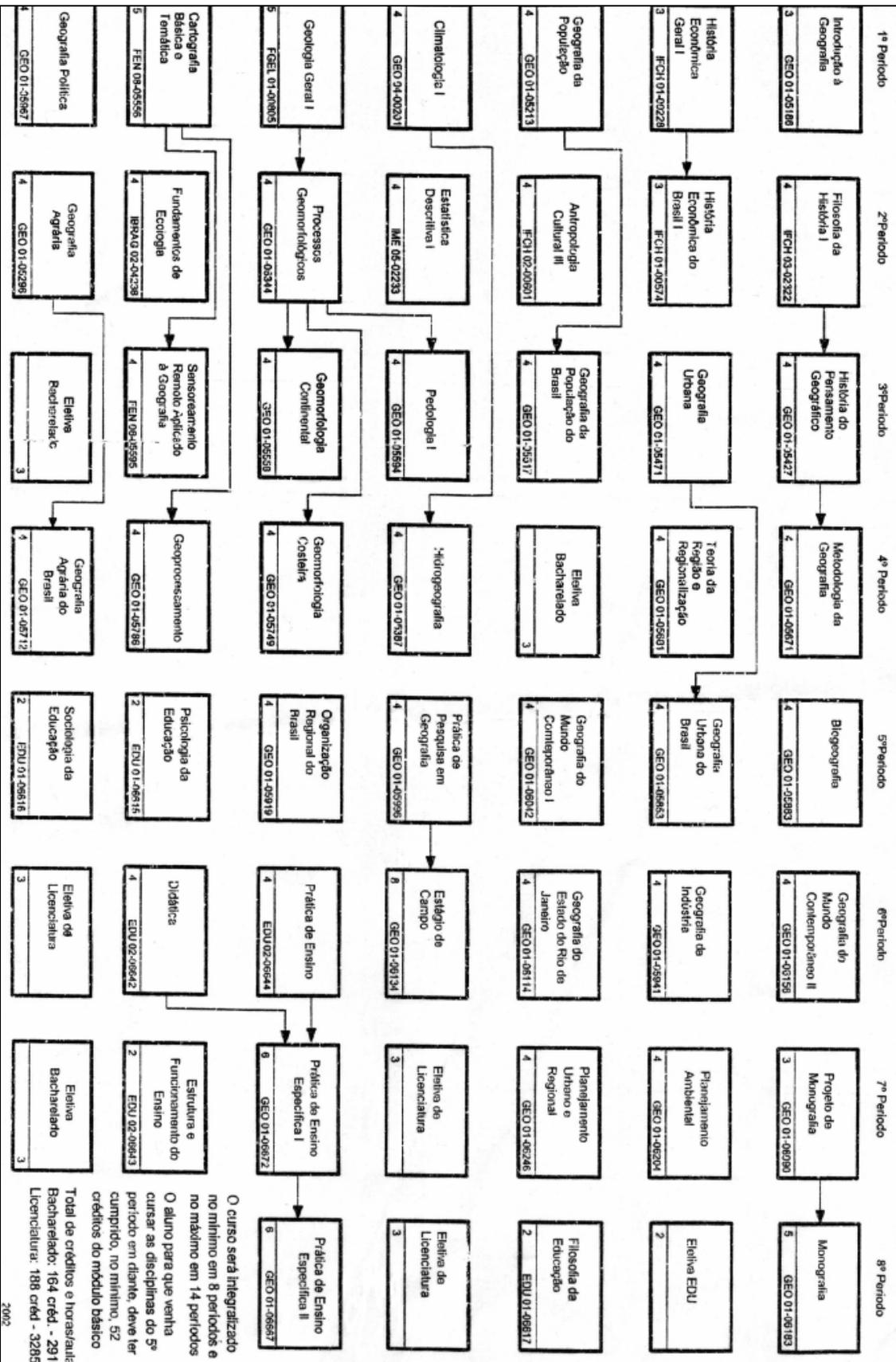
Un problema general en la mayor parte de los países latinoamericanos y caribeños es las diferencias económicas geográficas internas.

¿Cómo se comporta la deuda externa del Brasil?

Uno de los problemas interesantes en el estudio regional de un país es la división natural y administrativa

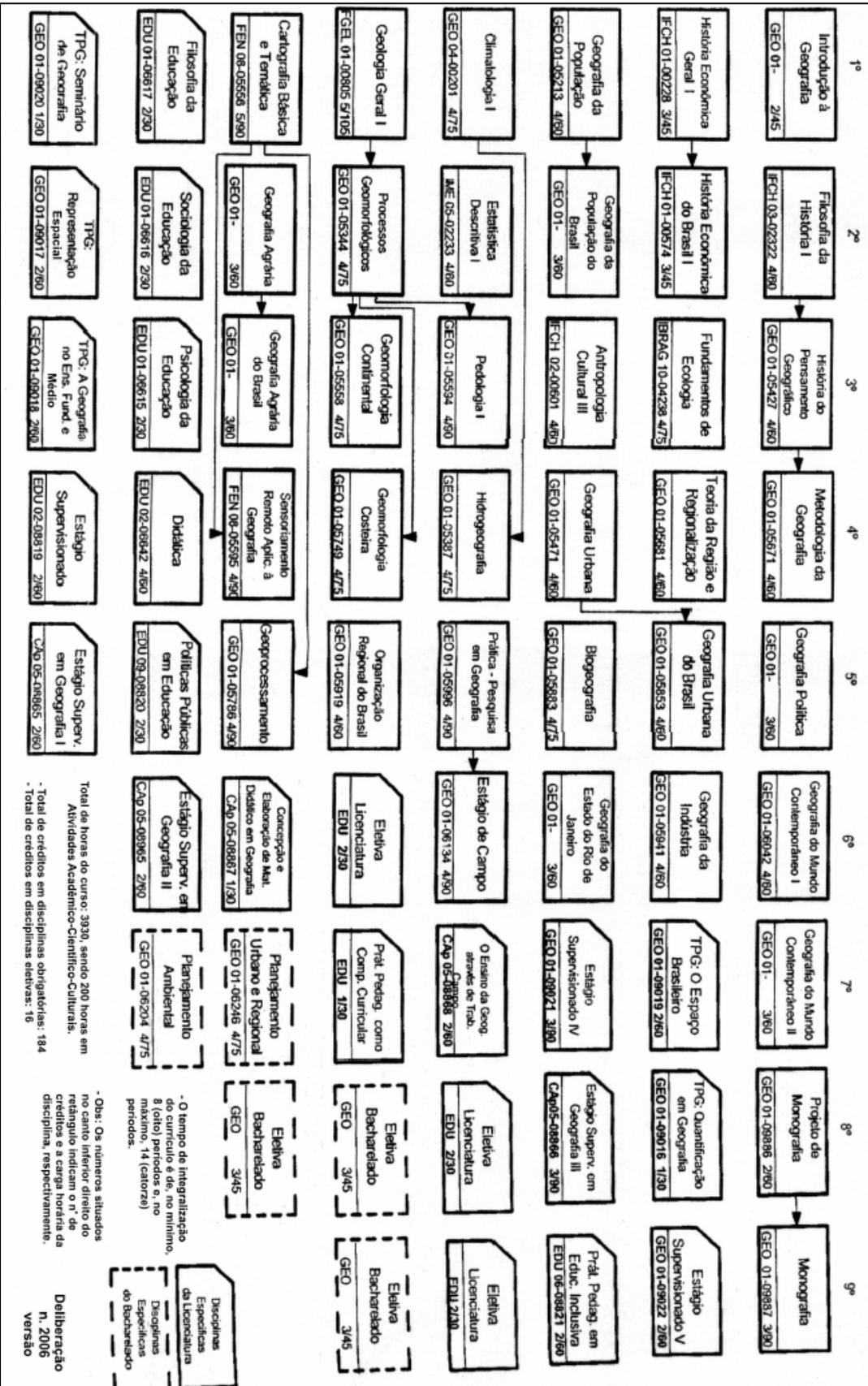
¿Qué más deseas conocer sobre tu país?

**CURSO DE GEOGRAFIA
HABILITAÇÃO: BACHARELADO E LICENCIATURA PLENA
UNIDADE RESPONSÁVEL: INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS**



O curso será integralizado no mínimo em 8 períodos e no máximo em 14 períodos. O aluno para que venha cursar as disciplinas do 5º período em diante, deve ter cumprido, no mínimo, 52 créditos do módulo básico. Total de créditos e horas/aula Bacharelado: 164 cred. - 2911 horas/aula. Licenciatura: 188 cred - 3285 horas/aula.

Curso: Bacharelado e Licenciatura em Geografia
Unidade Responsável: Instituto de Geociências



Anexo H
Mudanças na nomenclatura dos níveis e séries do sistema educacional brasileiro nas últimas décadas

IDADE	Até 1967	1967 até 1971	1971 até 1996	1996 até 2006	Atual
17 anos	3º ano Ensino Médio 2º Ciclo Colegial	3º ano Ensino Médio	3º ano 2º Grau	3º ano Ensino Médio	3º ano Ensino Médio
16 anos	2º ano Ensino Médio 2º Ciclo Colegial	2º ano Ensino Médio	2º ano 2º Grau	2º ano Ensino Médio	2º ano Ensino Médio
15 anos	1º ano Ensino Médio 2º Ciclo Colegial	1º ano Ensino Médio	1º ano 2º Grau	1º ano Ensino Médio	1º ano Ensino Médio
14 anos	4º ano Ensino Médio 1º Ciclo Ginasial	8º ano Ensino Primário	8ª série 1º Grau	8ª série 2º Segmento do Ensino Fundamental	9º ano 2º Segmento do Ensino Fundamental
13 anos	3º ano Ensino Médio 1º Ciclo Ginasial	7º ano Ensino Primário	7ª série 1º Grau	7ª série 2º Segmento do Ensino Fundamental	8º ano 2º Segmento do Ensino Fundamental
12 anos	2º ano Ensino Médio 1º Ciclo Ginasial	6º ano Ensino Primário	6ª série 1º Grau	6ª série 2º Segmento do Ensino Fundamental	7º ano 2º Segmento do Ensino Fundamental
11 anos	1º ano Ensino Médio 1º Ciclo Ginasial	5º ano Ensino Primário	5ª série 1º Grau	5ª série 2º Segmento do Ensino Fundamental	6º ano 2º Segmento do Ensino Fundamental
10 anos	4º ano Ensino Primário	4º ano Ensino Primário	4ª série 1º Grau	4ª série 1º Segmento do Ensino Fundamental	5º ano 1º Segmento do Ensino Fundamental
9 anos	3º ano Ensino Primário	3º ano Ensino Primário	3ª série 1º Grau	3ª série 1º Segmento do Ensino Fundamental	4º ano 1º Segmento do Ensino Fundamental
8 anos	2º ano Ensino Primário	2º ano Ensino Primário	2ª série 1º Grau	2ª série 1º Segmento do Ensino Fundamental	3º ano 1º Segmento do Ensino Fundamental
7 anos	1º ano Ensino Primário	1º ano Ensino Primário	1ª série 1º Grau	1ª série 1º Segmento do Ensino Fundamental	2º ano 1º Segmento do Ensino Fundamental
6 anos	Pré-primário	Pré-primário	Pré-primário	Classe de Alfabetização (CA)	1º ano 1º Segmento do Ensino Fundamental
5 anos	Pré-escolar	Pré-escolar	Pré-escolar	Pré-escolar	Pré-escolar
0 a 4 anos	Pré-escolar	Pré-escolar	Creche	Creche	Creche

Fonte: Elaboração Própria.

