



REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES DO ESTADO E DO MERCADO NA PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA NO BRASIL

Márcio Abondanza Vitiello

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Núria Hanglei Cacete

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Resumo

Que interferências a Geografia Escolar estaria sofrendo nos dias de hoje? Em que medida o Currículo Oficial e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) continuam a impor o poder do Estado na seleção dos conteúdos educacionais? Em favor de quem? E os múltiplos atores sociais - professores, pais de alunos, autores de livros didáticos, editores, mídia, mercado editorial – de que forma estariam interferindo nos temas e métodos tratados por essa disciplina escolar? As complexidades impostas por uma sociedade cada vez mais globalizada, interconectada e informacional no tocante à censura, à interdição e ao cerceamento aos conteúdos e métodos contidos nos livros didáticos de Geografia estão no centro deste debate.

Palavras-chave: Livro didático. Censura. Liberdade de expressão. Ensino de Geografia.

REFLECTIONS ON THE ACTIONS OF STATE AND MARKET IN GEOGRAPHY TEXTBOOKS PRODUCTION IN BRAZIL

Abstract

What interferences Educational Geography is suffering nowadays? To what extent the Official Curriculum and the National Textbook Program (PNLD) continue to impose the state power in the selection of educational content? For whom? And the multiple stakeholders - teachers, parents, students, textbook authors, publishers, media, publishing - how they would be interfering with the themes and methods treated for this school discipline? The complexities imposed by an increasingly globalized, interconnected and informational society, regarding the censorship, the prohibition and restriction to the contents and methods contained in Geography textbooks are at the heart of this debate.

Keywords: Textbook. Censorship. Freedom of expression. Educational Geography.

INTRODUÇÃO

O livro didático pode ser considerado hoje, no Brasil, um dos principais instrumentos de difusão, não só de métodos e conteúdos educativos, mas também de informação e cultura. Isso se deu principalmente após a universalização do atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que teve início em 1996 e que, para 2015, atenderá cerca de 30 milhões e 600 mil alunos. Neste Programa foram distribuídos 137 milhões, 049 mil e trinta livros, com investimento de pouco mais de um bilhão e 271 milhões de reaisⁱ. Trata-se do segundo maior programa de distribuição de livros do mundo.

Este fato, sem dúvida, deu maior evidência aos livros didáticos. Se de um lado, o Estado viu no PNLD uma tentativa de melhorar a qualidade de ensino, o mercado editorial vislumbrou uma grande oportunidade de negócios, atraindo grandes investimentos, inclusive estrangeiros.

Outro aspecto relevante foi a possibilidade de difundir mais largamente, por meio da educação, questões políticas, sociais, econômicas e culturais a um considerável número de educadores e educandos nas mais variadas regiões do país, desde as densamente urbanizadas até as zonas rurais. Se em muitos lares ainda não é possível garantir o acesso à informação por meio da internet, ele ocorre por meio dos livros didáticosⁱⁱ.

Ainda que estes livros didáticos não sejam produzidos pelo Estado, o mesmo tem um papel decisivo na determinação daqueles que serão distribuídos, uma vez que faz-se necessária uma avaliação prévia por uma comissão indicada pelo próprio Ministério da Educação (MEC) antes que a coleção didática integre um Guia de Livros, que é encaminhado para a escolha dos professores.

Por esta razão, o PNLD é visto com ressalvas por parte de alguns autores, editores e da própria mídia, afinal em que medida esta avaliação não estabelece um cerceamento da “liberdade de expressão” e representa uma interferência do Estado na formulação dos conteúdos e métodos?

Por outro lado, o mercado também pode atuar no controle dessas produções didáticas como, por exemplo, nas restrições impostas pelas necessidades de lucro do mercado editorial; no desenvolvimento de conteúdos e métodos pouco críticos e voltados apenas à formação profissional; e, principalmente, na ostensiva interferência dos meios de comunicação que promovem um “patrulhamento” ideológico dos programas educacionais.

EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E PODER

O trabalho docente, em especial entre as ciências humanas, impõe grandes desafios na atualidade. Um deles se encontra na necessidade de abordar diversos

temas, conteúdos e conceitos fundamentais para o entendimento de fatos, fenômenos e características sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais que acumulam diferentes tempos históricos, imersos a um espaço geográfico em transformação cada vez mais dinâmica e acelerada.

Para cumprir esse enorme desafio, faz-se necessário promover recortes, no qual diferentes atores exprimem suas intencionalidades, sobrelevando alguns temas e subjazendo outros. Esse recorte pode ser entendido por meio de uma análise do currículo, cuja determinação configura um exercício de poder.

Tomamos aqui a definição de currículo exposta por Silva (2003 p.16), dentro da perspectiva pós-estruturalista na qual “o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder.”

Esse poder de seleção é definido em meio a um amplo campo de discussões e debates. De acordo com o sociólogo britânico Basil Bernstein diversos agentes atuam na produção e reprodução do discurso pedagógico, dentre os quais o Estado, o professor, a família, a comunidade, os editores e autores de livros didáticos, as universidades, entre outros.

O princípio de recontextualização cria os campos recontextualizadores e seus agentes. O autor distingue entre o campo da recontextualização oficial, criado e dominado pelo Estado e seus agentes e o campo de recontextualização pedagógica, constituído pelos educadores, departamentos de educação nas universidades, pelos periódicos especializados e pelas fundações de pesquisa (SANTOS, 2003, p. 32).

Para Basil Bernstein, e de acordo com as teorias de reprodução cultural, as relações de poder existentes na sociedade são transportadas para o interior da escola e reproduzidas por esta. Esse poder, perpassado por diferenças esferas, pode constituir um exercício de censura, seja na escolha dos conteúdos a serem transmitidos, seja no silenciamento de informações relevantes.

Podemos, então, perceber essa ação nas interferências políticas determinadas por órgãos do governo; no trabalho dos avaliadores do PNLD; na autoria das coleções didáticas; no exercício de edição de textos por parte dos coordenadores editoriais; na definição de prioridades por parte dos departamentos comerciais; na escolha do livro e, dentro deste, dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, por parte do professor.

Dada esta complexidade, é importante pontuar que, na maioria das vezes com baixos salários e sendo obrigados a lecionar muitas aulas, os professores têm no livro didático um recurso essencial para concretizar o currículo na sala de aula.

Nesses livros é possível encontrar textos, atividades interdisciplinares, sugestões de leituras complementares, entre outros recursos que podem facilitar o trabalho docente.

Se por um lado, esse fato pode significar uma facilidade ao professor, por outro, também pode representar algumas limitações, como, por exemplo, tornar-se dependente de atributos, valores, conteúdos e métodos restritos à obra didática. Como afirma Oliva (1999, p.40), “mesmo com as mudanças em direção à renovação, os livros didáticos, em sua maioria, ainda resistem e mantêm um formato jornalístico e antiacadêmico. Outra característica é a manutenção de uma linguagem afirmativa – sustentadas por verdades absolutas indiscutíveis – marcada por uma incrível simplicidade”. O poder exercido pelo Estado e pelo Mercado será amplificado na ausência da mediação do autor do livro didático e do professor.

O Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), oferece ao professor da escola pública um guia com a possibilidade de escolher a coleção que mais se aproxima de sua concepção teórico-metodológica. Mas, em que medida essas coleções não sofrem interferências externas? De que maneira o Estado, por meio da avaliação dos livros; e o mercado, por meio dos interesses de vendas, não interferem no trabalho do autor do livro didático e do professor?

Nesse sentido, avaliar as políticas públicas voltadas à produção de livros didáticos, assim como as interferências que essa produção recebe, são muito importantes para se entender como, de fato, são determinados os conteúdos, conceitos e métodos que são oferecidos ao professor em sala de aula.

Mediações do Estado

É possível dizer que o Estado atua como um órgão censor ao realizar suas avaliações?

No Brasil, ao contrário de alguns países que produzem e distribuem suas próprias apostilas – muitas vezes doutrinadoras - há um Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que tem o objetivo de promover a distribuição de livros didáticos a todos os alunos regularmente matriculados nas escolas públicas do país. Para mediar a produção desses materiais e dar a possibilidade de produção de diferentes coleções com correntes teórico-metodológicas próprias, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), oficializou, em 1996, uma avaliação na qual, para as coleções de Geografia, são levados em consideração a proposta pedagógica, a estrutura temática e o perfil da coleção (BRASIL, 2011, 13).

É iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.

<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>

Quanto à proposta pedagógica, são avaliados: coerência e adequação metodológica; articulação pedagógica e progressão do ensino-aprendizagem; desenvolvimento de capacidades e habilidades do pensamento crítico do aluno; diferentes gêneros textuais e adequação da linguagem; representação cartográfica e adequação e exploração de ilustrações; e cidadania (respeito às diversidades, valorização de gênero, afrodescendentes e indígenas).

No tocante à estrutura temática, são observados os aspectos sociais, econômicos, políticos, históricos, culturais, naturais e ambientais; além da promoção da interdisciplinaridade, da relação sociedade-natureza, e da espacialidade e temporalidade dos fenômenos.

Por fim, no que se refere ao perfil da coleção, são analisados o manual do professor, a organização dos conteúdos, metodologia de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de atividades e projeto gráfico editorial.

De acordo com o Ministério da Educação, as obras não são impostas aos professores, tendo estes a possibilidade democrática de escolher dentre os livros constantes no Guia do PNLD, aquele que deseja utilizar, levando em conta seu planejamento pedagógico. São eliminados apenas livros que contenham erros conceituais, indução a erros, preconceito ou discriminação de qualquer tipo e que estejam desatualizados.

Um livro didático contendo textos adequados, ilustrações pertinentes e informações atualizadas, auxilia o professor no planejamento de ensino, oferece sugestões de atividades e amplia a quantidade de informações disponíveis. Por outro lado, se não estiver adequado às necessidades da escola, do aluno e do professor, o livro didático perde sua função. Para tanto, o conteúdo apresentado deve estar atualizado e coerente com o estágio do conhecimento científico em geral e na ciência geográfica, com os métodos e as teorias educacionais em vigor, além de levar em conta as diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2010, p.9).

Desde então foram realizadas consecutivas avaliações, incluindo materiais para os ensinos Fundamental I e II, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para o PNLD de 2015 foram investidos um bilhão e 271 milhões de reais na compra, avaliação e distribuição dos livros didáticos, englobando pouco mais de 137 milhões de livros, destinados a pouco mais de 30 milhões de alunosⁱⁱⁱ. Trata-se portanto de um grande mercado para as editoras, mas também um profícuo meio de socialização do conhecimento.

Mesmo assim, apesar de o MEC defender que não há um critério ideológico para eliminar coleções, muitos autores e pesquisadores expõem críticas a esse sistema de avaliação. De acordo com VESENTINI (1999, p.29), “em vez de ser uma avaliação à disposição dos professores de 5ª a 8ª séries, no sentido de orientá-los, tratou-se de uma *censura* no estilo dos coronéis que proíbem filmes, peças de teatro ou artigos jornalísticos, deixando apenas alguns (“não-subversivos”) com a permissão de serem lidos ou assistidos pelo público.”

SAMPAIO e CARVALHO (2010), que tiveram suas coleções reprovadas na avaliação do PNLD 2010, também questionam as comissões de avaliação.

Ao longo de todo o livro nós nos referimos aos “avaliadores do PNLD 2010”. Quem são eles? Não sabemos. Assim como os delatores da Santa Inquisição eram mantidos em segredo, o mesmo acontece com os avaliadores do PNLD. Os avaliadores não assinam o relatório de reprovação. Quem faz isso são o Coordenador de área e o representante da comissão técnica do PNLD de cada área do conhecimento. Essa falha no processo de avaliação obriga-nos a nos referirmos aos nossos censores de modo genérico como “avaliadores do PNLD 2010” quando denunciarmos seus erros. Não temos outra alternativa (SAMPAIO e CARVALHO, 2010, p. 18).

Outros pesquisadores, no entanto, avaliam como positiva o programa do MEC.

[...] é necessário firmar uma posição favorável ao processo de avaliação, em primeiro lugar por considerar correto que um comprador possa avaliar o que vai adquirir e, em segundo lugar, por duas razões ainda mais importantes: 1. Todos precisam ser avaliados – editoras, autores, equipe de avaliadores, professores do ensino fundamental; 2. A divulgação do processo e o debate das bases em que se pauta a avaliação constituem o melhor caminho para o seu aperfeiçoamento (SPOSITO, 2002, p.306).

Controle do Mercado

As sociedades ditas democráticas aclamam a “liberdade de expressão” como um atributo essencial para manter suas autonomias políticas. No entanto, muitas delas são regidas por modelos de democracias comandados por interesses de grandes corporações, associadas à mídia e ao poder público. De acordo com Serrano (2013, p. 78):

[...] a mídia não exerce o direito à liberdade de expressão, mas o direito à censura, na medida em que decide o que nós, cidadãos, vamos conhecer e o que não. Em uma democracia de verdade, o cidadão não pode ficar nas mãos de empresas de comunicação privadas sem participação democrática, como acontece habitualmente. Ele deve ter assegurado o direito de informar e ser informado. Em síntese, no atual sistema de mercado não são os governos que aplicam a censura, são os meios de comunicação.

Sobre este papel dos governos na censura, Hobsbawn (2009, p. 20) compartilha da mesma opinião:

[...] Notícias selecionadas do que está ocorrendo tornam-se imediatamente disponíveis. Esta é outra consequência do fim da Guerra Fria, pois o controle e a censura exercidos pelos governos é muito menor do que no passado e, por vezes, até mesmo inviável. [...] O extraordinário domínio hoje exercido pela televisão impede que os governos administrem as crises internacionais tal como estavam acostumados a fazer.

Complementarmente, Costa (2013, p. 22) afirma que “estamos, hoje, diante de processos de interdição plurais, difusos, indiretos e internacionais, mais adequados a um capitalismo neoliberal, informacional e globalizado.”

Desta forma, é possível questionar os diferentes graus de intervenção e censura que os grandes conglomerados de comunicação e as editoras promovem nos livros didáticos? Em que medida seus poderios econômicos não fazem prevalecer uma distribuição majoritária de livros alinhados às suas concepções ideológicas?

Pensando na atuação do mercado, em geral, e nos meios de comunicação mais especificamente, de acordo com Bordieu (1997), a TV exerce sobre o consumidor supostamente livre e esclarecido, as pressões do mercado, que nada exprimem de democrático. Para este autor, o que poderia ter se tornado um extraordinário instrumento de democracia direta pode se converter em instrumento de opressão simbólica. Ainda sobre o campo jornalístico, Bourdieu o classifica como muito mais dependente das forças externas que todos os outros campos da produção

cultural. A audiência (ou as vendas), regida pela economia, tem um peso significativo sobre o jornalismo e jornalistas.

Como parte central do aparelho de reprodução ideológica da sociedade capitalista, os grandes conglomerados de comunicação tornam-se porta-vozes da ideologia política de setores dominantes da sociedade, como nos exemplifica Marques (2006, p.53):

A imprensa acaba se constituindo num significativo meio de produção de discursos ideológicos, que tentam explicar o que não pode mais ser visualizado ou vivido como experiência direta por grande parte dos cidadãos, principalmente pelos trabalhadores. Essa forma de divulgação ideológica, entre outros objetivos, procura legitimar e transportar, para a sociedade como um todo, as preocupações específicas de setores dominantes da sociedade.

O mesmo autor destaca a produção de uma *mercadoria-notícia*, que deve atender os interesses dos anunciantes, por um lado, e dos leitores, do outro. Para isso, Marques (2006, p. 43) cita Marcuse para explicar que,

muitos conceitos podem ser “operacionalizados” ou “instrumentalizados”, limitando seus significados e suas representações ou deslocando-os para um contexto sem mediações com outros termos, o que pode diminuir o seu potencial crítico e a tensão dialética entre opostos.

Surge aí o domínio do pensamento unidimensional.

O pensamento unidimensional é sistematicamente promovido pelos elaboradores da política e seus provisionadores de informação em massa. O universo da palavra, destes e daqueles, é povoado de hipóteses autovalidadoras que, incessante e monopolisticamente repetidas, se tornam definições ou prescrições hipnóticas (MARCUSE, 1982, p. 34).

O cerne de muitas destas discussões encontra suas bases no conceito de “indústria cultural” expresso por Adorno e Horkheimer (1985, p. 99). Para esses autores, “a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto.” E complementam (op cit., p.100):

[...] sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer muito interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público. O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem.

Adorno (1995, p. 79) sugere sobre a TV, por exemplo, que “o ensino deveria desenvolver aptidões críticas e deveria conduzir as pessoas, por exemplo, à capacidade de desmascarar ideologias; deveria protegê-las ante identificações falsas e problemáticas, protegendo-as sobretudo em face da propaganda geral de um mundo que a mera forma de veículos de comunicação de massa desta ordem já implica como dado.”

Acompanhando este raciocínio sobre a interferência ideológica dos meios de comunicação sobre a sociedade, Paulo Freire argumenta que “os meios de comunicação não são bons ou ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano. O problema é perguntar a serviço “do quê” e a serviço “de quem” os meios de comunicação se acham. E essa é uma questão que tem haver com o poder e é política” (FREIRE e GUIMARÃES, 2011, p.32).

Complementando, de acordo com Setton (2010, p. 43),

[...]a cultura produzida em um modelo industrial e difundida massivamente tem um caráter homogeneizador. Perde sua capacidade de reflexão, não investe em um tempo para a maturação intelectual e ou de tomadas de posição crítica. Na tentativa de agradar a todos, dedicam-se à produção de uma mercadoria de média dificuldade de entendimento, buscando alcançar um consumidor médio. Nivelando sua produção a um denominador único qual seja, a maior audiência, a indústria da cultura teria todas as chances de despolitizar e banalizar os conteúdos culturais.

No campo educacional, também pode-se constatar uma interferência direta da ação do mercado sobre o ensino, com destaque para o papel exercido pela mídia. Como afirma Guimarães (2006, p. 12) em sua tese de doutorado intitulada *Sobre os sentidos de ensinar e compreender o mundo – discurso jornalístico e ensino de Geografia*,

[...] a mídia é poderosa no sentido de mostrar, apresentar, explicar e dizer o que significa o mundo, sobretudo por meio

da produção discursiva do jornalismo. Isso, mesmo que indiretamente, produz ecos na prática do professor de geografia e na maneira como essa disciplina esta sendo construída nas escolas brasileiras.

Conforme Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 342):

[...] as temáticas geográficas tratadas na universidade e no ensino fundamental e médio estão também na mídia, e então se poderia perguntar para que existe escola, quando se sabe que a televisão e os canais de maior aceitação do público espectador atingem os grandes (...) e pequenos centros. Essa questão precisa ser enfrentada, pois a rapidez com que a mídia leva aos lares a multiplicidade de informações, por vezes com belíssimas imagens da natureza e das cidades, promove a veiculação de informações parceladas, fragmentadas e facilmente esquecíveis. (...) As imagens invadem nossos lares e encanta-nos, mas a criança e o adolescente sozinhos não transformam em conhecimento tais informações, uma vez que não conseguem contextualizá-las nem estabelecer nexos; é a escola que pode ajudá-los nessa tarefa.

Essa interferência externa é denominada por Gimeno Sacristán por “currículo extra-escolar”, dotado, na maioria das vezes de muitos estereótipos e valores distorcidos. Para este autor, o poder deste currículo existente fora da escola limita o poder de intervenção tanto dos educadores como dos próprios conteúdos existentes nos livros didáticos.

O cinema, a TV, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, a fala cotidiana dos adultos e dos grupos de amigos estão cheios de estereótipos culturais, de crenças, de valorações sobre o que são os diferentes povos, nações, religiões e culturas. A forma como um cidadão normal representa um muçulmano, um negro, um judeu ou um cigano tem a ver com a experiência cotidiana reunida por esse “currículo extra-escolar” (SACRISTÁN, 1995, p.90).

Por esta razão, a educação escolar, aqui vista como um campo privilegiado para se formar cidadãos críticos e autônomos, é constantemente atacada, cerceada e até mesmo “patrolhada”, seja por estratégias internas das editoras, seja pelos órgãos da chamada “imprensa livre”. Se por um lado as mídias defendem estados laicos e democráticos, com a mínima intervenção do Estado em políticas públicas centrais, por outro não abrem mão da monopolização dos sistemas de comunicação, que delegam o poder da informação a poucos grupos corporativos.

Em nível internacional, de acordo com o filósofo estadunidense Douglas Kellner, a produção e a difusão de informações se dá de forma bastante concentrada, sendo disseminadas por apenas 10 grandes corporações internacionais.

By 2002, ten giant multinational corporations, including AOL-Time Warner, Disney – ABC, GE-NBC, Viacom – CBS, News Corporation, Vivendi, Sony, Bertelsmann, AT&T, and Liberty Media controlled most of the production of information and entertainment throughout the globe. The result is less competition and diversity and more corporate control of newspapers and journalism, television, radio, film, and other media of information and entertainment (KELLNER, 2003, p. 13).

Esta monopolização também se estende ao mercado editorial. MORAES (2013, p. 27), ao citar um Ranking Global com os 54 maiores grupos editoriais do mundo, afirma que apenas 13 megagrupos controlam a maior parte do mercado mundial e que, nos Estados Unidos, cinco grandes conglomerados do entretenimento estão comprando a maioria das editoras e já dominam 80% do mercado dos livros^{iv}.

No Brasil, o mercado editorial também seguiu a tendência de monopolização, com forte crescimento da participação de grupos estrangeiros no controle de empresas nacionais. Um exemplo foi a aquisição, em 2001, da editora Moderna pelo grupo espanhol Santillana. Lembrando que o mesmo é controlado pelo grupo de comunicação, educação, cultura e entretenimento espanhol Prisa (Promotora de Informaciones, Sociedad Anónima), - que também controla o jornal “El País” e está presente em 22 países, entre os quais Brasil, Espanha, Estados Unidos, Portugal e outras nações de língua espanhola da América Latina.

Outro exemplo foi a aquisição, em 1999, das editoras Ática e Scipione pelo Grupo Abril, em parceria com a gigante francesa Vivendi Universal Publishing. Em 2004, a Abril adquiriu os ativos financeiros da Vivendi, tornando-se sócia-majoritária das Editoras Ática e Scipione. Em 2015, o processo de monopolização e concentração de mercado se intensificou ainda mais, com a compra da Abril e da Saraiva Educação, por parte do fundo de investimentos Tarpon^v. Antes disso, a Saraiva já englobava também as editoras Atual, Benvirá, Érica e Sistema de Ensino Ético. Este novo conglomerado educacional passou a se chamar Somos Educação S.A.

O que se percebe, assim, é uma tendência cada vez maior para a concentração e monopolização do mercado editorial brasileiro. No caso do PNLD, apesar da aparente forma democrática de escolha dos livros por parte dos professores, as editoras maiores acabam por ficar com a maior parte do mercado.

Os programas governamentais de aquisição de livros didáticos têm enorme importância para o mercado editorial brasileiro. Estimativas apontam que a indústria dos didáticos representa cerca de 54% da indústria nacional de livros. No que tange à concentração do segmento, tem-se, do lado da demanda, um quase monopólio (no ensino fundamental, por exemplo, o Estado responde pela aquisição de aproximadamente 90% dos livros publicados); do lado da oferta, configura-se um oligopólio (poucas editoras vêm concentrando o maior volume de compras do FNDE ao longo do tempo) (BRITO, 2011, p. 12).

A educação, desta forma, é tomada de diversos interesses mercadológicos, seja na adoção de métodos de ensino e conteúdos curriculares, seja na produção de livros e materiais didáticos, tidos como um dos principais veículos da efetivação curricular em sala de aula.

Outra questão presente na atuação das editoras é a de classificar seu mercado consumidor. Para isso, são traçados diferentes perfis de escolas, aos quais entram vários critérios, tais como formação dos professores, níveis de exigência conceitual e metodológica, classe social, entre outros. Assim, cada editora produzirá duas ou três coleções para cada disciplina. Enquanto algumas coleções possuem textos mais elaborados e críticos com um nível de complexidade maior presente nos métodos e atividades, outras coleções são consideradas superficiais, seguindo métodos mais tradicionais e mnemônicos de ensino.

Percebe-se aqui mais uma forma de censura, uma vez que coleções com conteúdos pouco críticos são as mais difundidas entre as escolas de classes sociais mais baixas localizadas na periferia dos grandes centros urbanos ou em zonas rurais. Um bom exemplo é o enorme sucesso editorial da Coleção Araribá, de geografia, publicado pela editora Moderna. Apesar de ser considerada uma coleção mediana por grande parte de professores e pesquisadores, em 2013, foram vendidos mais de 3,3 milhão de exemplares desta coleção.

Concomitantemente, não foram poucas as vezes que a grande imprensa se manifestou contrária a muitas publicações mais críticas aprovadas pelo MEC, defendendo que os mesmos apresentam uma série de erros conceituais ou alguma forma de doutrinação ideológica.

Veja examinou apostilas e 130 livros de história, geografia e português mais adotados por duas mil escolas privadas do país. Cerca de 75% deles trazem informações distorcidas por miopias ideológicas, erros factuais, ou ambos. Essas falhas atrapalham a compreensão lógica do mundo real e inculcam nos alunos uma visão hostil à economia de mercado e simpática ao comunismo, ideologia do século XIX, testada e reprovada na prática no século XX e que no século XXI sobrevive apenas na Coreia do Norte, em Cuba e nas salas de

aula de escolas brasileiras (Revista Veja, 20 de agosto de 2008, p. 78).

Esse cerceamento incluiu diversas obras didáticas, de diferentes autores e editoras. No caso do ensino de Geografia, um exemplo foi a censura articulada de Estado e Mercado contra a coleção Geografia, Sociedade e Cotidiano (ALBUQUERQUE, BIGOTTO e VITIELLO, 2006), publicada pela editora Escala Educacional.

Receoso da repercussão que o livro poderia trazer para a sua administração - uma vez que o mesmo discutia a ausência do Estado na formação dos territórios do tráfico - o então prefeito do Rio de Janeiro, César Maia, vetou a sua distribuição nas escolas municipais cariocas.

Professores da rede municipal do Rio preparam um manifesto criticando o livro "Geografia - Sociedade e Cotidiano", da editora Escala Educacional, por apresentar um mapa intitulado Áreas de Atuação de Grupos de Tráfico de Drogas no Rio de Janeiro. O documento pedirá a retirada de circulação do material e será enviado ao Ministério da Educação (MEC). O livro, apesar de indicado pelo MEC, foi vetado pela prefeitura carioca nas escolas municipais. (Jornal O Estado de São Paulo, 4 de julho de 2007 disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/cidades,professores-querem-barrar-livro-com-mapa-do-trafico-no-rio,15840,0.htm> Acesso em dezembro de 2013).

Aliados ao poder público municipal do Rio de Janeiro, os grandes grupos de comunicação brasileiros repercutiram extensivamente a notícia, em defesa da censura determinada pelo prefeito.

Tenho tratado aqui da distorção existente no material didático dos nossos filhos. Estamos diante de mais um exemplo escandaloso: é a cultura da contestação rasteira chegando ao material didático, em benefício do pensamento único: pobremente de esquerda (Azevedo, Reinaldo. 03/07/2007. Revista Veja. Disponível em <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/quem-protege-as-nossas-criancas-dos-maleficios-escola-esquerdopata/> acesso em dezembro 2013).

Este tipo de posicionamento também teve apoio de alguns acadêmicos, entre os quais Diniz Filho (2013, p.146), para quem a prática de um debate político entre alunos dos ensino fundamental e médio não é aceitável. Porque, para ele, “crianças e adolescentes não costumam se interessar por política”.

Diniz Filho ainda repudia professores, em especial de ciências exatas e biológicas, que exercem tal prática. Como se, dominados por uma racionalidade lógica apenas, os mesmos não pudessem tecer comentários críticos sobre a energia nuclear, para ficar neste exemplo, e que tal exercício não fosse uma prática política.

Esse autor sugere que a censura se estenda a uma ação do Estado, ao propor que o sistema de avaliação do MEC possa impedir que livros didáticos alinhados com a Geografia Crítica fossem distribuídos, com o argumento que se constituem em instrumentos de doutrinação. Para Diniz Filho, “como a academia não tem debatido internamente a mistura de militância político-partidária com reflexão teórica e filosófica [...] tal tarefa vem sendo realizada por parte da imprensa”, com artigos de jornalistas como Reinaldo Azevedo.

A sociedade civil, como a associação Escola sem Partido, por exemplo, também promove ações de censura velada. Isto se dá por meio da intimidação de professores e pais de alunos, no cerceamento a livros didáticos e até mesmo incitando a criação de leis que proíbam que visões críticas sejam ensinadas em sala de aula. Por trás da defesa da neutralidade política, ideológica e religiosa e do pluralismo de ideias no ambiente escolar, seus associados, na realidade, defendem à censura aos professores:

Quero dizer aos meus colegas deputados que esta proposta tem por finalidade única de inibir práticas inadequadas de atuação de professores de quererem inculcar no meio escolar suas preferências políticas, dentro e fora das escolas. Fala do Deputado Estadual Esmael Almeida (PMDB/ ES). (Disponível em <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/525-projeto-de-lei-contr-a-abuso-da-liberdade-de-ensinar-e-protocolado-na-assembleia-legislativa-do-espirito-santo> acesso em janeiro de 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se por um lado o Estado pode ser visto como um interventor da liberdade de expressão, colocando a disposição dos professores das escolas públicas apenas coleções que contam previamente com seu aval; do outro, o mercado privado também age indiscriminadamente impondo restrições que vão da condição “livro-mercadoria”, produto que deve atender aos lucros das editoras; passando pelos conteúdos, muitas vezes meramente descritivos e associados a métodos pouco críticos ou reflexivos; até a interferência dos meios de comunicação.

Devemos destacar que este quadro pode estar se alterando, principalmente a partir da década de 1990, com o crescimento de novos instrumentos de comunicação como a rede mundial de computadores (Internet) e a telefonia móvel. Com eles, surge um novo alento ao processo de democratização da informação, com a possibilidade de veiculação de ideias e conceitos – mesmo que nem sempre precisos - diferentes àqueles ditados pelo *status quo*. Sobre isso CLAVAL (2010: p.130) questiona: “com que direito se decreta que uma ideia é verdadeira ou falsa? A autoridade que detêm os editores de livros e jornais é legítima? Os meios de comunicação modernos introduzem um fermento de anarquia a esfera intelectual.”

Mas Eric Hobsbawm (2009, p. 116) ainda alerta sobre a necessidade de garantir a melhoria das condições educacionais para que a difusão da internet possa realmente se tornar universal, “pelo simples motivo de que um dos requisitos essenciais para o acesso à rede mundial é que a pessoa deve ser alfabetizada e, muitas vezes, ter conhecimentos da língua inglesa.”

Toda esta discussão serve de ponto de partida para se aprofundar em algumas questões, tais como:

- De que modo o Estado e o mercado de fato interferem nos conteúdos e métodos expressos nos materiais didáticos?
- Em que medida o autor de livros didáticos se sente “livre” para escrever suas obras, levando em consideração as avaliações do MEC e as imposições do mercado?
- O cerceamento ideológico dos meios de comunicação permite afirmar que há “liberdade de expressão”? Ou esta expressão é apenas um subterfúgio para que a imprensa defenda seus próprios interesses?

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALBUQUERQUE, Maria Adáilza Martins de; BIGOTTO, José Francisco e VITIELLO, Márcio Abondanza. Geografia, Sociedade e Cotidiano: Espaço Brasileiro. Ensino Fundamental. 6ª Série. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

BOURDIEU, Pierre. Sobre a televisão. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BUENO, Luzia. Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. MEC. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Geografia. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Geografia. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRITO, Tatiana Feitosa de. O Livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados. Brasília: Centro de Estudos da Consultoria do Senado, 2011.

CLAVAL, Paul. Terra dos homens, a Geografia. São Paulo: Contexto, 2010.

COSTA, Maria Cristina Castilho. Opinião Pública, comunicação, liberdade de expressão e censura. In COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). Comunicação, Mídias e Liberdade de Expressão. São Paulo: INTERCOM, 2013.

DINIZ FILHO, Luis Lopes. Por uma crítica da geografia crítica. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013.

FARIA, Ana Lúcia G. de. Ideologia no livro didático. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1986.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE FILHO, João GRANJA, Eduardo e PAIVA, Raquel. Mídia e Poder – Ideologia, Discurso e Subjetividade. Rio de Janeiro: Mauad, 2008.

FREITAG, B., MOTTA, V. R., COSTA, V. F. O livro didático em questão. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Sobre os sentidos de ensinar e compreender o mundo – Discurso jornalístico e ensino de Geografia. São Paulo: FEUSP, 2006. (Tese de Doutorado).

HOBBSBAWN, Eric. A Era dos Extremos, o breve Século 20. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HOBBSBAWN, Eric. O novo século: entrevista a Antônio Polito. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KELLNER, Douglas. Media Spectacle. Londres: Routledge, 2003.

MARQUES, Fábio Cardoso. Uma reflexão sobre a espetacularização da imprensa. In CASTRO, Valdir José de e COELHO, Cláudio Novaes Pinto (orgs). Comunicação e sociedade do espetáculo. São Paulo: Paulus, 2006.

MARCUSE, H. A ideologia da sociedade industrial – o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MORAES, Dênis de. Sistema midiático, mercantilização cultural e poder mundial. In MORAES, Dênis de; RAMONET, Ignacio e SERRANO, Pascual. Mídia, poder e contrapoder: da concentração monopólica à democratização da informação. São Paulo: Boitempo/ Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

OLIVA, Jaime Tadeu. Ensino de Geografia: um retardo desnecessário. In CARLOS, Ana Fani A. (org.). A Geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib, PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. Para Ensinar e Aprender Geografia. São Paulo: Cortez, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno e GOMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAMPAIO, Francisco de Azevedo de Arruda e CARVALHO, Aloma Fernandes. Com a palavra, o autor: em nossa defesa: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático. São Paulo: Sarandi, 2010.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. Cadernos de Pesquisa nº20, p. 15-49, novembro 2003.

SERRANO, Pascual. Democracia e liberdade de imprensa. In MORAES, Dênis de; RAMONET, Ignacio e SERRANO, Pascual. Mídia, poder e contrapoder: da concentração monopólica à democratização da informação. São Paulo: Boitempo/ Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

SETTON, Maria da Graça. Mídia e educação. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SPOSITO, Maria Encarnação. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In PONTUSCHKA, Nídia Nacib, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). Geografia em perspectiva. São Paulo: Contexto, 2002.

SPOSITO, Maria Encarnação (org.). Livros didáticos de Geografia e História. Avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

VESENTINI, José William. Para uma Geografia crítica na escola. São Paulo: Ática, 1992.

VESENTINI, José William. Educação e ensino de geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. In CARLOS, Ana Fani Alessandri. (org.) A geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.

ⁱ Fonte: FNDE (dados do PNLD e PNLD campo em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos> acesso em janeiro de 2015)

ⁱⁱ De acordo com levantamento do “QEdu: Aprendizado em Foco”, uma parceria entre a Meritt e a Fundação Lemann, organização sem fins lucrativos voltada para a educação, 98% dos professores afirmam utilizar os livros didáticos, contra 85% que dizem fazer uso de jornais e revistas e 62%, da Internet. Questionário professor Prova Brasil 2011 | Questionários aplicados: 304.412 . Disponível em <http://www.qedu.org.br/brasil/pessoas/professor>, acesso em dezembro de 2013

ⁱⁱⁱ Fonte: FNDE (<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos> , acesso em janeiro de 2015)

^{iv} “Controlam-na treze megagrupos: Pearson, Redd Elsevier, Thomson Reuters, McGraw-Hill Education, Scholastic, Cengage, Wiley, Wlters Kluwer, Hachette Livre, Grupo Planeta, De Agostini Editore, Random House e Holtzbrinck. Nos Estados Unidos, cinco grandes conglomerados do entretenimento (Time-Warner, Disney, Viacom/ CBS, News Corporation e Bertelsmann) estão engolindo a maioria das editoras e já dominam 80% do mercado de livros. O efeito colateral é a subordinação dos mercados regionais e nacionais aos lançamentos e campanhas globais, resultando na crescente desnacionalização do mercado editorial (...)” (MORAES: 2013 , pág. 27)

^v A composição acionária da Abril Educação está dividida em: 46,8%, Tarpon; 18,5% Governo de Singapura e 34,7% por diferentes acionistas, com ações negociadas na BMF/ Bovespa. Fonte: <http://ri.abrileducacao.com.br/pt-br/governanca/Paginas/composicao-acionaria.aspx>. Acesso em Julho de 2015.

Contato com o autor: nuria@usp.br

Recebido em: 10/06/2016

Aprovado em: 20/08/2016