RESENHA

CARNOY, MARTIN.
A VANTAGEM ACADÊMICA DE CUBA:
POR QUE SEUS ALUNOS VÃO MELHOR NA ESCOLA.
São Paulo: Ediouro, 2009.

O livro consiste em um estudo comparativo entre o desempenho acadêmico de alunos brasileiros, cubanos e chilenos de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Dimensões macro e micro são consideradas, tais como: o contexto social da educação (capital familiar e capital coletivo); a organização escolar (incluídos aí os insumos); e as aplicações em sala de aula. Parte da análise é realizada com base em entrevistas concedidas por professores, diretores e representantes dos sindicatos dos professores, bem como em observações através de visitas a instituições de formação de professsores. O livro conduz a reflexão acerca de como Brasil e Chile poderiam atingir, ou pelo menos se aproximar, do grau de segurança social de Cuba, mas no contexto de uma democracia política. Ao que parece, o desafio posto pelo autor é se há margem de "transferência" do sucesso cubano para os contextos sociais brasileiro e chileno. Enfim, "o que os outros países latino-americanos podem aprender da experiência cubana em termos de educação fundamental?" (p. 18). O livro está organizado em sete capítulos. O primeiro é uma espécie de introdução na qual questões importantes sobre o livro são citadas, mas com destaque para os estudos que servem de base para a obra. O segundo capítulo apresenta informações básicas sobre Brasil, Chile e Cuba (história, economia, educação, contexto social e escolas) e alguns fatores que explicam a vantagem acadêmica cubana. O terceiro destaca a importância do capital social no desempenho dos alunos cubanos. O quarto capítulo mostra os porquês das diferenças de notas dos estudantes nos três países (origem familiar, escolar e de contexto social). No quinto, o foco é o currículo e as relações deste com a aprendizagem do aluno. O sexto, por sua vez, tem na sala de aula o seu foco principal, com destaque para o "uso" do tempo e os processos de sala de aula. Já o sétimo e último capítulo mostra quatro lições aprendidas com o estudo e tece breve conclusão sobre a obra. Além de cada um dos capítulos citados, esta resenha também aborda informações constantes nos anexos A e B.

O capítulo inicial destaca as bases do estudo, no caso pesquisas que buscam explicar o sucesso ou fracasso escolar, tais como: Coleman *et al.* (1966) para quem as famílias determinam o desempenho escolar (capital humano); Bowels e Levin (1968), os quais sustentam que explicar os resultados por intermédio de diferenças escolares (mais ou menos recursos materiais e humanos disponíveis) se equipara à explicação "por meio das diferenças familiares" (p. 27); Bourdieu e Passeron (1977) que consideram o desempenho em função do capital cultural, altamente favorável às familias de classe média (Carnoy sustenta que há vários estudos que mostram o contrário, ou seja, que a classe social não determinaria o desempenho); e estudos

realizados com base na "função de produção" que "[...] modela e tenta medir as relações entre a origem social do aluno, os insumos escolares – incluindo as características do professor – e os resultados do aluno" (p. 28). O capital social de Coleman (1990) beneficiaria todos os indivíduos ou instituições, e não apenas o proprietário do capital, como no capital cultural de Bordieu e Passeron. Faz-se mister destacar que o autor redimensiona o capital social de Coleman, na medida em que o Estado pode criar uma espécie de capital social amplo (capital social gerado pelo Estado): "Esta nova dimensão revela-se uma explicação importante para o desempenho do aluno no país e na comparação entre países" (p. 34), de maneira que a família (o capital familiar) e os recursos educacionais disponíveis deixam de explicar sozinhos o sucesso ou o fracasso dos estudantes.

O segundo capítulo inicia a análise comparativa propriamente dita. Para tanto, apresenta algumas informações sobre Brasil, Chile e Cuba e as relaciona com a educação. Vários fatores acerca da vantagem acadêmica de Cuba são destacados, a saber: apenas o governo tem acesso ao resultado das provas; os alunos cubanos são relativamente disciplinados; a formação dos educadores é bastante ligada ao currículo; existência de um currículo nacional obrigatório bem projetado; os professores (também os melhores alunos do ensino médio) são bem treinados para ensinar; salários mensais entre $13 e $18, similares aos valores pagos a outras profissões de destaque na sociedade cubana; supervisão acadêmica efetiva; estrutura social menos desigual; "o Estado 'exige' que a criança seja bem-sucedida na escola, conforme permita sua capacidade" (p. 63). Mais recentemente, duas medidas (reformas) foram iniciadas: "a conversão do segundo ciclo do ensino fundamental [seis primeiras séries] em uma 'continuação' do modelo da escola primária [um professor apenas, à exceção das disciplinas de educação física e inglês]" (p. 59); e a diminuição de alunos por sala (de 35 para 20 no primeiro ciclo e de 35 para15 no segundo ciclo). Mas há também outros dois fatores importantíssimos para o sucesso escolar: primeiro, ambiente familiar satisfatório; segundo, ambiente escolar propício à aprendizagem. O ambiente familiar cubano é mais educado que os do Brasil e Chile, pois já existem duas gerações de cubanos que se beneficiaram dos investimentos em educação. Os pais cubanos não só sabem mais (informação), mas estão mais dispostos a acompanhar a trajetória do filho (formação). Ou seja, o capital social familiar de Coleman (1988), citado por Carnoy, tem presença cativa na explicação do sucesso acadêmico dos estudantes cubanos. O ambiente escolar é mais satisfatório, inclusive devido à presença de professores mais bem preparados e respeitados, e que faltam menos. As escolas cubanas têm ainda melhores condições físicas que as brasileiras e chilenas. A soma de pais mais educados, melhores professores e condições materiais adequadas compõem o conjunto de elementos do capital social coletivo.

O terceiro capítulo continua a enfatizar o papel do capital social coletivo no melhor desempenho acadêmico de Cuba em relação ao Brasil e ao Chile. E várias causas são destacadas. A primeira é que as desigualdades econômicas e sociais do

Brasil e do Chile são muito mais acentuadas que em Cuba, de maneira que naqueles a consideração da educação como "niveladora" social é discurso, e não realidade. O contrário acontece em Cuba. A segunda causa é que a responsabilidade pelo desempenho social e acadêmico da criança em Cuba é do Estado e materializado de forma local pela escola. No Brasil e no Chile, é a família que tem maior responsabilidade. "O pessoal da escola se reúne com os pais, procurando melhorar a situação, mas os pais não percebem nenhum 'castigo' a não ser o insucesso do aluno se a situação não melhorar" (p. 65). A terceira causa é que em Cuba as crianças ficam das oito da manhã às quatro horas da tarde na escola e, durante todo este período, da primeira a quarta séries, com um único professor (em breve será da primeira a sexta séries). Segundo Carnoy, isso "[...] cria uma relação quase parental entre professor e aluno" (p. 65). A quarta causa é que as crianças cubanas frequentam a mesma escola até o término do ensino médio. Sexta causa: os filhos das mulheres trabalhadoras têm acesso à creche; as que não trabalham são orientadas de forma efetiva (por funcionários do município) em como auxiliar na melhoria do desempenho cognitivo das crianças. Sétima causa: o currículo cubano é mais rígido que no Brasil e no Chile. Diretores brasileiros e chilenos (nas escolas públicas e particulares) interferem pouco no trabalho dos professores, seja para ajudá-lo, seja para criticá-lo. As salas de aula seriam santuários dos professores, conforme constatado numa conversa com um dirigente sindical chileno. Em síntese, não existe supervisão e o currículo é, na verdade, uma multiplicidade de currículos a depender do professor. Em Cuba, o currículo é rígido, o que resulta em maior "uniformidade", mesmo entre escolas urbanas, frequentadas por filhos de pessoas com alta escolaridade, e escolas rurais. O fato é que, em Cuba, os professores das áreas rurais "[...] ensinam com o mesmo alto nível dos professores dos 'melhores' bairros de Havana". Oitava causa: em Cuba, o foco é no ensino, em especial nas escolas de baixa renda. Nona causa: o absenteísmo discente é muito baixo e, seguramente, se uma criança ficar doente, a escola envia um professor para saber o que aconteceu.

O quarto capítulo avalia a influência da origem familiar, escolar e de contexto social nas diferenças de desempenho dos estudantes cubanos, brasileiros e chilenos em testes padronizados. Para isso, Carnoy utiliza a pesquisa do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (Llece, na sigla em espanhol). Alguns resultados: os alunos cubanos superam com folga todos os países da América Latina que participaram da pesquisa em matemática e linguagem; em Cuba, os estudantes têm mais autoconfiança; os professores cubanos exibem mais alta formação inicial. O autor faz simulações para averiguar o desempenho de alunos brasileiros e chilenos se os mesmos tivessem os mesmos recursos escolares, familiares e sociais que os alunos cubanos têm. Carnoy conclui que a diminuição da distância entre Cuba e Brasil pode ser explicada quando se "muda" (artificialmente) o contexto social, mas não entre Cuba e Chile. Ou seja, no Brasil, o aumento da educação dos pais, a redução da violência na escola e do trabalho infantil fora da escola mudaria o

desempenho dos estudantes. No Chile, as condições em relação aos aspectos citados – talvez porque já sejam muito parecidas com as de Cuba – não explicam a diferença de desempenho entre alunos cubanos e chilenos. De qualquer forma, o autor enfatiza e sustenta a importância do capital social coletivo, o que significa que aumentar o desempenho acadêmico é mais do que melhorar a qualidade dos recursos escolares. Mesmo a escolaridade dos pais é tida como secundária em relação ao contexto social mais amplo (Carnoy retoma esta discussão no anexo A do livro).

O quinto capítulo analisa as diferenças centrais acerca de como os sistemas educacionais de Brasil, Chile e Cuba *transmitem* (grifo do autor) educação. O autor, a rigor, aborda características do currículo nos três países e, basicamente, reforça o que já havia sido afirmado em algumas partes do livro: a incapacidade do Brasil e do Chile formularem um currículo satisfatório e o alto grau de rigidez do currículo cubano. Atente-se que o currículo cubano é rígido, mas não aborda tanto conteúdo quanto os currículos brasileiro e chileno. Contudo, os estudantes de Cuba, de fato, aprendem o que foi previsto, o que é facilitado pelo alto nível de conhecimento que os professores têm dos conteúdos. Além disso, os docentes são seguidos de perto pelos diretores e supervisores. Já no Brasil e no Chile, devido à cultura de que a sala de aula é o santuário dos professores, os diretores não têm acesso a este espaço (e muito menos os supervisores, quando existem), principalmente em função da falta de liderança pedagógica dos mesmos. O autor aborda também os livros didáticos. Nos livros didáticos cubanos não constam muitos conteúdos, mas os que lá estão são trabalhados de forma eficaz, ou seja, resultam no domínio pelos alunos. Já no Brasil e no Chile, há mais conteúdos e menos aprendizagem. Em Cuba, o livro didático é tido como um complemento. No Brasil e no Chile, em geral, os professores seguem o livro de forma mais linear. Neste capítulo, Carnoy sustenta que, no Chile e no Brasil, as conexões entre a política governamental, a prática escolar e o desempenho dos estudantes é bastante débil; em Cuba, acontece o contrário. O autor destaca novamente que o sucesso cubano se deve aos professores, recrutados entre os melhores alunos do ensino médio, e que a formação inicial não acontece desvinculada e desarticulada do trabalho na escola. Os neófitos são acompanhados por professores experientes, diretores e vice-diretores. Outros fatores que explicam a superioridade cubana: no Brasil e no Chile os gestores não atuam como lideranças pedagógicas (os diretores se concentram nos aspectos administrativos).

No sexto capítulo, o foco é a sala de aula. O objetivo da análise é menos constatar se as diferentes práticas de sala de aula dos três países refletem a vantagem cubana comprovada em relação aos sistemas educacionais, e mais sugerir possibilidades. Carnoy, então, apresenta: a) a amostra, as variáveis e o método adotado para coleta de dados nas salas de aula; b) a análise do segmento tempo (uso do tempo em sala de aula); c) a abordagem sobre outros processos de sala de aula (medida de atenção; participação dos alunos; tipos de perguntas formuladas pelo professor; disciplina em classe; uso de materiais manipuláveis; qualidade física da sala de aula); e d) o conteúdo

da aula. A amostra é composta de: 12 escolas brasileiras, 10 escolas chilenas e 10 escolas cubanas. A amostra brasileira contou com: três escolas estaduais urbanas de Niterói (RJ); quatro escolas estaduais urbanas de Salvador (BA); uma escola estadual urbana de Belo Horizonte (MG); uma escola pública distrital (chamada pelo autor de estadual) rural do Distrito Federal (DF); duas escolas municipais rurais de Camaçari (BA); uma escola municipal rural de Belo Horizonte (MG). Amostra chilena: seis escolas públicas urbanas de Santiago; três escolas particulares urbanas subvencionadas de Santiago; e uma escola particular urbana paga de Santiago. Amostra cubana: oito escolas urbanas de Havana; duas escolas rurais de Pinar del Rio. Em relação ao uso do tempo na sala de aula cubana, há predomínio da atividade individual, 40% do total do tempo de atividade em classe, contra 22,5% no Brasil e 6,5% no Chile. Apesar da escassez de recursos materiais em Cuba, observa-se abundância de materiais à disposição dos alunos para a realização das atividades individuais em sala de aula. No Brasil, além dos discentes perderem muito tempo na tarefa de copiar instruções da lousa, há poucos materiais disponíveis. Outro detalhe importante é que, em Cuba, 33,8% do total do tempo de atividades individuais é dedicado à solução individual de problemas, com o professor circulando entre os alunos. No Brasil, este quesito é responsável por 12,1% e no Chile por 2,2%. Já quanto à atividade oral em classe, não há muita diferença entre os três países: Cuba, 26,52% do total de tempo dedicado às atvidades em sala; Chile, 34,6%; Brasil, 22,5%. A diferença mais marcante é quanto ao quesito pergunta para toda classe e resposta em coro, já que em Cuba este tipo de iniciativa responde por apenas 2,6% dos 26,52% de tempo dedicado às atividades orais. Nas salas de aula brasileiras e chilenas, este mesmo item responde por 13,3% (total = 22,5%) e 14,8% (total = 34,6%), respectivamente. Ou seja, no Brasil e no Chile, a pergunta feita a toda classe é mais comum do que em Cuba. Quanto aos outros processos de sala de aula, constata-se: os alunos cubanos são mais concentrados e engajados nas aulas; nas escolas cubanas e particulares chilenas, os alunos são disciplinados e raramente o professor precisa pedir silêncio (nas escolas públicas do Brasil e do Chile, os professores em muitos momentos seriam impotentes para auferir silêncio); no Brasil, os alunos teriam bastante liberdade para se deslocar na sala e até chegar perto do professor ou mesmo interrompê-lo oralmente. Por fim, o conteúdo da sala de aula. A análise deste aspecto sugere, segundo Carnoy, que "o conteúdo das atividades das aulas chilenas, e especialmente das brasileiras, era menos exigente em termos de habilidades cognitivas" (p. 179). O nível (alto em Cuba e baixo no Brasil e no Chile) de conhecimento do conteúdo do professor seria determinante para este resultado.

No sétimo e último capítulo, o autor destaca quatro lições aprendidas. A primeira, de que o capital social gerado pelo Estado é importante. O destaque desta parte é a afirmação de que se o Chile tivesse "misturado" as suas classes sociais, em vez de segregá-las ainda mais com a política do vale-educação (*vouchers*), "[...] poderia ter criado um ambiente mais propício a um melhor desempenho, principalmente entre

os alunos de renda mais baixa, sem influenciar negativamente os alunos de renda mais alta" (p. 197). A segunda lição é que o currículo é importante, mas sua implementação depende da capacidade docente. Carnoy destaca o fato dos livros didáticos brasileiros não corresponderem ao que se aprende na escola (livros didáticos complexos, mas professores incapazes de ensinar os conteúdos). A terceira lição também diz respeito ao currículo, o qual deve estar intimamente ligado com a formação docente. Esta lição, na verdade, refere-se à formação docente inicial, a qual seria realizada por intermédio de muita teoria e pouca prática no Brasil e no Chile. Outro problema estaria relacionado ao pouco (ou nenhum) "controle de qualidade" (aspas do autor) sobre a certificação dos professores. Carnoy crítica o modelo de formação docente brasileiro e chileno focado na ideologia, e não no ensino real. A quarta lição tem como elemento central a defesa da liderança pedagógica e da supervisão cubanas e uma crítica ao modelo chileno (que tentou substituir boa gestão por mercado).

Contudo, importante parte do livro consta nos anexos A e B. No anexo A, o autor mostra todas as variáveis incluídas nas análises e as estimativas dos mínimos quadrados ordinários (MQO) dos determinantes do desempenho acadêmico em matemática e linguagem na terceira e quarta séries, em sete países latino-americanos (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba e México). As variáveis são as seguintes: características do aluno e da família (sexo; autoconfiança do aluno; educação dos pais; leitura para a criança; nível de estudo esperado; quantidade de livros na casa); características do professor/escola (formação docente; sessões de capacitação docente nos últimos três anos; condição da sala de aula: iluminação, temperatura, higiene, segurança e acústica; materiais da sala de aula: lousa, biblioteca da classe, calculadoras, jogos, mapas/globos, projetor de transparências, projetor de slides, materiais de geometria, livros didáticos, computador, televisão e videocassete; autonomia do diretor; contexto social (aluno frequentou a pré-escola, nível socioeconômico, brigas em sala de aula, trabalho fora de casa, trabalho em casa, crianças livres do trabalho). Nas tabelas de estimativa, em uma das colunas constam os resultados ajustados para as características (de capital social e humano da família, condições da escola e diferenças de contexto social) de Cuba. E a conclusão é que, mesmo quando estas características são equiparadas às de Cuba, os alunos cubanos tiram notas mais altas que os alunos dos outros seis países. E a maior influência advém das características da família e do contexto social da sala de aula e da escola, e não dos recursos escolares. Curiosamente, ao detalhar a análise destas variáveis, Carnoy constata que a pré-escola, o livro didático e o fato do aluno estudar numa escola particular não fazem tanta diferença como se esperava. O autor estimou as notas dos alunos em cada país de forma separada, "[...] mas supondo que as médias das características do aluno/família, da escola e do contexto social eram as dos alunos cubanos" (p. 223). E a descoberta comprova que é o contexto social cubano, ou seja, as variáveis do capital social gerado pelo Estado que melhor explicam a vantagem acadêmica dos alunos cubanos. E Carnoy ainda destaca as variáveis do contexto social que são mais

importantes: trabalho fora de casa e brigas em sala de aula. "Se os alunos dos outros países trabalhassem fora de casa na mesma baixa porcentagem dos alunos cubanos [e também brigassem menos], seu desempenho deveria crescer de forma apreciável" (p. 230). Já no anexo B, os termos utilizados no sexto capítulo referentes à análise de tarefas são detalhados. Os termos são os seguintes: 1. trabalho individual em classe; 2. atividade oral em classe; 3. trabalho em grupo; 4. instrução, demonstrações, palestra, revisão com toda a classe; 5. transição (tempo entre os segmentos); 6. interrupção; 7. engajamento; 8. tarefas incluídas nas aulas; 9. tipo de perguntas utilizadas em atividade oral em classe; 10. nível geral de disciplina discente; 11. atividade iniciada pelo aluno; 12. material escrito/materiais manipuláveis; 13. instalações físicas; 14. tarefas dos alunos nas paredes. Há também um guia de análise de tarefas.

E à guisa de conclusão, é importante anotar que, curiosamente, a falta de democracia e de liberdade em Cuba – pelo menos como tais categorias são entendidas nos países capitalistas – resulta em menos desigualdade social, sendo garantia para que um aluno pobre atinja (a depender do seu mérito) uma posição de destaque na sociedade cubana. As crianças cubanas "pobres" são menos vulneráveis a permanecerem nesta condição do que no Brasil e no Chile. Segundo Carnoy, "na interpretação política cubana, [o] direito à saúde, à segurança e ao conhecimento representa o que eles chamam de definição 'verdadeira' da liberdade humana" (p. 71).

A análise qualitativa de Carnoy das entrevistas, dos livros didáticos e das aulas de matemática mostra interessante "retrato" do ensino em Cuba, Brasil e Chile. Sem dúvida, aborda questões importantes para repensar, em especial, a educação brasileira (diga-se de passagem a relatada como em pior situação). Porém, vale enfatizar que sugestões como ações enérgicas de proibição do trabalho infantil, melhor formação e recrutamento dos professores e currículo focado na aprendizagem parecem ser não só bem-vindas, mas também desejáveis. No entanto, no que se refere à supervisão "rigorosa" do trabalho do professor – ponto tido como bastante positivo da educação cubana –, ao que parece, é de difícil aplicação no Brasil. E isso porque este tipo de "controle" já há muito tempo foi banido das escolas brasileiras, mesmo no setor educacional privado. Outro ponto extremamente complicado é a questão da autonomia das "escolas superiores" de formação de professores, uma vez que isso tem a ver com a própria autonomia universitária, conquistada com muita luta. Vale lembrar que, em passado recente, as universidades brasileiras tiveram a sua liberdade cassada pela ditadura militar. Portanto, este é um ponto que merece todo cuidado, haja vista que na ânsia de "controlar" para o bem, é possível que se abra espaço para um tempo em que a liberdade seja perdida. A questão é: valeria a pena uma suposta qualidade na educação básica ao preço da liberdade? Carnoy, de certa forma, atenta para este perigo, talvez como bom americano, mas diante da ênfase com que defende as causas do sucesso cubano, em determinados momentos, infelizmente, a impressão é que a qualidade para o Brasil e para os demais países da América Latina viria em primeiro lugar.

Vale ainda destacar que a afirmação do autor de que em muitos países (Brasil, Chile, Estados Unidos, etc.) a falta de uma supervisão (rígida) estaria casada com baixa expectativa em relação à aprendizagem do aluno, ao que parece, não se revela verdadeira no caso brasileiro. É que hoje, apesar do *laisse faire* curricular (e também dos baixos salários, falta de insumos mínimos, uma gestão pública "tosca") há uma cobrança de resultados, como se as escolas pudessem operar um milagre.

Por fim, cabe uma última afirmação: curiosamente, o controle da escola cubana se parece mais com o controle de uma empresa privada! Nem as escolas particulares no Brasil e no Chile são tão rigorosas no que concerne ao controle do currículo.

Autor da resenha

FRANCISCO JOSÉ DA SILVA é doutor em Educação pela UFRGS; professor da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEDF). E-mail: manoonam2br@yahoo.com.br.

Autor do livro resenhado

MARTIN CARNOY é professor de Educação e Economia da cátedra Vida Jacks da Universidade Stanford. Formou-se em Engenharia Elétrica pelo Instituto de Tecnologia da Califórnia, com mestrado e doutorado em Economia pela Universidade de Chicago.