

POR QUE A GEOGRAFIA E O PROFESSOR DE GEOGRAFIA ESTÃO SEMPRE NA "CORDA BAMBA"?

WHY ARE GEOGRAPHY AND THE GEOGRAPHY TEACHER ALWAYS ON A "TIGHTROPE"?

¿POR QUÉ LA GEOGRAFÍA Y EL PROFESOR DE GEOGRAFÍA ESTÁN SIEMPRE EN LA "CUERDA FLOJA"?

Vicente de Paulo da Silva¹
Phillipe Marx Ferreira Silva²

Manuscrito recebido em: 04 de janeiro de 2023.

Aprovado em: 06 de maio de 2023.

Publicado em: 18 de maio de 2023.

Resumo

Este trabalho visa expor parte da trajetória de um dos autores em relação à ciência geográfica. Primeiro, na condição de estudante de geografia na então escola de 1º e 2º graus em uma escola pública, passando pela formação inicial (Licenciatura em Geografia) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e, depois, na condição de professor na área de ensino de geografia, também na Universidade Federal de Uberlândia. As experiências são, naturalmente, diferentes em função da condição de cada momento, ou seja, estudante, formando e professor, ainda que lidando com um mesmo ramo. Na sequência, apresentamos a experiência do segundo autor, na área de física, com vistas a dialogar sobre condições semelhantes entre as duas áreas no que tange às imposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, parece que estamos no mesmo barco. No caso da área de física o autor atua na educação básica e vivencia no seu cotidiano uma perda de espaço no currículo e, conseqüentemente, também fica na mesma corda bamba que a geografia. Mas, por que isso ocorre?

Palavras-Chave: Geografia; Física; BNCC; Corda Bamba.

Abstract

This work aims to expose part of the trajectory of one of the authors in relation to geographic science. First, as a geography student at the 1st and 2nd grade school in a public school, going through initial education (graduation in Geography) at the Federal University of Uberlândia (UFU) and, later, as a teacher in the field of teaching geography, also at the Federal University of Uberlândia. The experiences are, of course, different depending on the condition of each moment, that is, student, graduating and teacher, even when dealing with the same field. Next, we present the experience of the second author, in the field of physics, with a view to discussing similar conditions between the two areas with regard to the impositions of the National Common Curricular Base (BNCC), that is, it seems that we are in the same boat. In the case of physics, the

¹ Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor no programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4721-1839> Contato: vicente.paulo@ufu.br

² Graduado em Física pela Universidade Federal de Uberlândia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7280-0174> Contato: pnmfis@gmail.com

author works in basic education and experiences a loss of space in the curriculum in his daily life and, consequently, is also on the same tightrope as geography. But why this happen?

Keywords: Geography; Physics; BNCC; Tightrope.

Resumen

Este trabajo pretende exponer parte de la trayectoria de uno de los autores en relación con la ciencia geográfica. Primero, como estudiante de geografía en el entonces escuela de 1º y 2º grados de una escuela pública, pasando por la formación inicial (Licenciatura en Geografía) en la Universidad Federal de Uberlândia (UFU) y, luego, como docente en el campo de la enseñanza de geografía, también en la Universidad Federal de Uberlândia. Las experiencias son, por supuesto, diferentes según la condición de cada momento, es decir, estudiante, aprendiz y profesor, incluso cuando se trata del mismo campo. A continuación, presentamos la experiencia del segundo autor, en el área de física, con miras a discutir condiciones similares entre las dos áreas con respecto a las imposiciones de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), o sea, parece que estamos en el mismo barco. En el caso de la física, el autor trabaja en la educación básica y experimenta una pérdida de espacio en el currículo en su vida cotidiana y, en consecuencia, también está en la misma cuerda floja que la geografía. Pero ¿por qué sucede esto?

Palabras Clave: Geografía; Física; BNCC; Cuerda floja.

Introdução

Os autores desse texto, em função do estreito laço familiar, pai e filho, professores de Geografia, no ensino superior, Física, no ensino médio e Matemática, no ensino fundamental, apesar de serem áreas diferentes, porém, comungando das mesmas preocupações quanto à imposição da BNCC, dialogam sempre sobre essa imposição e chegam a conclusões similares e, por vezes, preocupantes. Primeiro, a concordância de que não basta ser um bom projeto, mas que, antes, devem ser ouvidos todos os profissionais que estão de fato na Base, ou seja, os profissionais da educação básica. Por outro lado, os apontamentos de que nossos alunos não estão, de fato, suficientemente preparados para encarar uma mudança de paradigma dessa natureza, como é o que nos parece a BNCC.

Assim, iniciamos com as experiências do primeiro autor em relação à geografia como estudante e posteriormente como aluno da Formação Inicial em Geografia e, na sequência, apresentamos a experiência enquanto professor da área de ensino de geografia. O diálogo com o segundo autor se dá, de certa forma, de maneira natural, ou seja, sempre trocamos ideias e partilhamos do mesmo entendimento sobre ser professor e o fato de buscar, nessa profissão, os caminhos para uma sociedade melhor.

Revisitando a escola: fatos e memórias da geografia que aprendemos

Enquanto estudante, era considerado um excelente aluno devido à minha facilidade para decorar/memorizar informações e depois reproduzi-las nas provas bimestrais. De 1ª a 4ª série, nos anos de 1973 a 1976, não se falava em geografia e sim em estudos sociais. A metodologia das professoras, era sempre a mesma. Recordo como se fosse hoje quando a professora pedia para os alunos tirarem de suas bolsas o caderno de estudos sociais. Seguia-se então um tempo dedicado a essa disciplina e normalmente era o “ponto”. Que significava isso? O ponto constituía de uma série de perguntas e respostas que a professora passava na lousa e as crianças anotavam nos cadernos. Alguns com 10 perguntas, mas outros com até 20 ou mais.

Na aula seguinte expunha-se o drama de cada aluno em função da capacidade diferenciada de cada um para memorização. Um a um era chamado a ficar de pé ao lado de sua carteira e a professora procedia o que chamávamos de tomar o ponto, que consistia em fazer um número de perguntas aleatórias dentre todas do ponto para o aluno que deveria responder tal qual a resposta que tinha sido dada pela professora. Isso feito em voz alta e sob o olhar de todos os demais colegas da sala.

Era muito constrangimento para aqueles que não conseguiam responder às perguntas ou tivessem dificuldade para essa memorização. Normalmente era entendido que ele não estudou para a tomada do ponto e, nesse sentido, deveria, como castigo, que era o termo utilizado, ficar de pé na frente da turma até que o último terminasse de responder às perguntas feitas pela professora. Ao final, se o mesmo que permanecia de pé conseguisse responder as perguntas, poderia voltar para seu lugar. Claro que seguia a atribuição de uma nota para cada aluno que variava conforme a postura e altivez em responder a cada pergunta.

Da mesma forma que se procedia com o ponto vinham ainda as provas bimestrais e finais. Essas consistiam em um determinado número de perguntas, entre todos os pontos dados no bimestre, e assim se media o rendimento dos alunos e, quiçá, a qualidade do ensino. Para aumentar a exposição dos alunos recebíamos, bimestralmente, o boletim com notas atribuídas em cores, azul e vermelho, de acordo com o rendimento dos estudantes

e, também, como forma de diferenciá-los entre bons e maus alunos. Havia quem recebesse um boletim praticamente em uma única cor, ou seja, ou azul, caso dos “bons alunos” ou vermelho, caso dos “maus alunos”.

Entre os anos de 1977 e 1980, cursamos o chamado primeiro grau maior, 5ª a 8ª séries. A chegada à 5ª série foi cheia de novidades, inclusive, no ensino de geografia. Agora havia professores e professoras nessa fase sendo um para cada disciplina. Não mais chamávamos de ‘Dona’ como era exigido na fase inicial, mas sim Professor (fulano) ou Professora (fulana). Não mais estudos sociais e sim geografia, pois, agora tinha também o professor específico para história.

Na primeira aula vimos saber o que era geografia cuja definição, por conta de minha até então boa capacidade de memorização, permaneceu em minha mente até os dias de hoje, ou seja, “geo – terra, grafia – estudo. Logo, geografia era o estudo da Terra”. Fácil compreensão se de fato a geografia pudesse ser tão grosseiramente definida. Metodologicamente, pouco mudou, pois ainda havia uma espécie de ponto, que não era tomado na aula seguinte, mas era fundamental para as provas bimestrais. Isso significa que ainda era preciso ser bom para memorizar/decorar informações.

Nosso 2º grau não foi melhor nem pior do que isso. O que quer dizer que em toda nossa trajetória da educação básica (então 1º e 2º graus) em termos de geografia não houve grandes contribuições que nos ajudasse a escolher prestar um vestibular para geografia. Porém, dentro da matéria, algo havia se despertado em mim em termo de interesse em estudos posteriores que era a parte dedicada aos estudos dos astros, dos planetas, estrelas, o sol, enfim, meu gosto, a princípio, por uma profissão era a de estudar astronomia.

No ano de 1984 fiz o vestibular na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Como o mais próximo de ver algo sobre a astronomia era a geografia e como não havia vestibular para geografia até aquele ano na UFU, então escolhi o que também estava mais próximo disso, ou seja, Estudos Sociais. Tendo passado para esse curso começamos e ver um pouco mais o que significava tudo que vimos como geografia na escola de 1º e 2º graus.

O primeiro período no curso de estudos sociais foi, para mim, como um divisor de águas. Se consegui chegar ao final do período com tantas coisas novas em minha vida e com tantas dificuldades para entender os conteúdos das disciplinas, era sinal que eu conseguiria chegar até o final do curso. As disciplinas, Português 1, Filosofia 1, Teoria Geral do Estado, Métodos e Técnicas de Pesquisa 1, Psicologia do Desenvolvimento, Estudos dos Problemas Brasileiros 1 (EPB) e História Antiga 1 me deixavam tenso e, por vezes, com a sensação de incompetência, por sentir que eu não conseguia acompanhar as discussões. Primeiro por timidez e depois por entender que o nível das discussões era muito elevado e totalmente diferente do que eu estava acostumado em toda minha trajetória pelo ensino de 1º e 2º graus em escolas públicas de uma pequena cidade, com características um tanto quanto provincianas.

Algo que me deixava ainda mais tenso era o fato de que na disciplina EPB, um dos temas que mais envolvia os alunos num debate bastante acirrado era exatamente a questão do Trabalhador Boia-Fria. Cada vez que começava esse debate a tendência era que eu me encolhesse com receio de que eles soubessem que eu teria sido, e ainda voltaria a ser, um desses trabalhadores, antes de mudar para Uberlândia, como se essa identidade estivesse estampada em meu rosto. O que vão pensar? Como vão reagir se souberem que trabalhei como boia-fria? Eram as questões que vinham à cabeça.

Coincidentemente, naquele ano de 1984 estava em discussão no curso de estudos sociais a possibilidade de acabar com esse curso e criar as Licenciaturas Plenas em Geografia e em História. Cursados dois períodos de estudos sociais houve o fim desse curso e a divisão em História e Geografia. Isso era fruto de longas lutas da categoria docente que culminou com os novos cursos e o fim das licenciaturas curtas. Os alunos já aprovados no vestibular para estudos sociais puderam então fazer a opção de mudança para História ou para Geografia. Embora tendo também um gosto pela História era na Geografia que eu mirava desde que entrara no vestibular.

Ao mudar de curso tivemos a oportunidade de dedicarmos, de fato, a estudar geografia e ver/sentir, o quão vasta era a possibilidade de escolhas entre as áreas que a compunham. Entre os professores podíamos também perceber diferentes vieses na arte de ensinar. Com isso, vimos situações de aulas com viés mais crítico e outras, talvez por formação do professor, um tanto mais tradicionalista.

Também nesse curso muitas experiências foram fundamentais em minha formação para além das disciplinas cursadas. Os trabalhos de campo que tive oportunidade de participar; os colegas que juntos construímos um grupo ainda mais próximo entre a turma; os eventos científicos; a criação da AGB/Seção Uberlândia; os estudos em laboratórios; enfim, várias situações em prol da formação do professor de geografia.

No final do curso em 1988, uma de nossas professoras entrou em nossa sala para conversar com os alunos formandos. Foi então que ela começou uma espécie de enquete, porque queria saber como cada um se sentia já próximo ao final do curso. Um a um começamos a expor nossos sentimentos, angústias e alegrias de ter cursado geografia. Me lembro que ao me questionar como eu me sentia respondi: “me sinto preparado para cursar geografia”. Não foi uma resposta de mágoa ou angústia, mas ainda hoje, a cada turma que formamos, percebo o quanto chegar ao final torna a todos mais preparados para reiniciar e imagino como seria se todos voltassem ao primeiro período com a carga que têm quando chegam ao final do curso.

Mas, como dizia Cazusa, o tempo não para. Acrescento que o tempo também não regride. Não cabe a nós voltarmos no tempo acreditando que vamos fazer melhor, mas cabe a nós, seguir no tempo buscando fazer melhor a cada momento. Chegamos ao final do curso de geografia depois de 05 anos, em função de termos ficado 01 ano nos estudos sociais. Isso não significou prejuízos para quem fez a opção de mudança e sim mais experiências porque já naquele momento víamos que estávamos diante de grandes desafios que era a formação docente em geografia e a atuação docente que viria depois.

Da geografia que aprendemos para a geografia que ensinamos

A decisão pela geografia começou ainda durante o período que cursava o 2º grau. Tinha um gosto por essa ciência, mesmo sem entender qual era seu objeto, até porque, nunca qualquer professor mencionou que cada ciência tinha, necessariamente, um objeto de estudo. Embora não tivesse clareza quanto ao que viria a ser o curso de geografia, somente depois de alguns semestres foi possível perceber o enorme abismo existente entre o que chamamos de Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica.

Na decisão pela geografia também estava uma outra decisão que sempre foi um princípio em minha vida: a de Ser Professor. Havia chegado a hora de me preparar para essa profissão que mudaria minha vida em todos os sentidos. Sabia de antemão que não havia escolhido uma profissão que deixava a pessoa rica, mas meu compromisso era, sempre foi, poder fazer algo em prol de mudanças na sociedade tomando como base as dificuldades enfrentadas por mim na vida pregressa à universidade e, assim, poder, ao menos, contribuir com a formação de novos professores tendo como pano de fundo o fato de que professores trabalham com mentes. Sendo assim, o desempenho de nossa função representa, a meu ver e assim tenho provocado meus alunos, a chave para uma sociedade melhor, justa e desalienada.

O trabalho docente pode contribuir com a construção de uma nova sociedade a depender de como o professor desempenha sua função uma vez que, como o dissemos anteriormente, o professor trabalha com mentes. Da mesma forma o professor pode ser responsável pelo insucesso de muitos estudantes se seu trabalho for norteadado apenas pelo interesse em ter trabalho e salário fixos sem que tenha qualquer compromisso com a sociedade. A formação de cidadãos plenos, conforme postula Edgar Morin (2007), perpassa pela forma como o professor encara a profissão docente e, neste sentido, ele pode abrir portas, principalmente, a estudantes de classes menos privilegiadas ou então fechar de vez as portas que representam possibilidades e alternativas na construção de um novo mundo, uma nova sociedade.

Por isso fiz geografia e acredito que tenho dado minha parcela de contribuição para a formação de professores capazes de buscar a transformação social da realidade por meio de seu trabalho. Com base na filosofia de Sócrates e Heráclito de Éfeso é que também construo minha filosofia e nela organizo meu pensamento como cidadão e especialmente, como professor. Creio que não podemos ser professor sem uma base filosófica, aquela que vai servindo de ponto de reflexão para novas metodologias e, conseqüentemente, novas atitudes frente às imposições de um sistema que corrompe, inclusive, a mente das pessoas.

Entre os primeiros discursos que ouvi ao iniciar o curso de licenciatura em geografia um se destacou por me fazer refletir ainda nos dias de hoje. Era comum ouvir dos professores que a escola, de 2º grau, estava mandando, cada vez mais, alunos despreparados para a universidade. De início nossa aceitação foi passiva, como se aquilo fosse o diagnóstico dos problemas enfrentados pela educação. Entretanto, ao chegar na

escola, como aluno estagiário, tivemos a oportunidade, e a sensação, de estarmos ouvindo o mesmo discurso que ouvíamos na universidade, só que com uma conotação diferente, ou seja, a escola acusava a universidade de estar mandando, cada vez mais, professores despreparados para exercer o papel de professor.

Nesse momento, começamos a perceber o jogo de empurra-empurra entre escola e academia que, na prática, só aprofundava o abismo entre as duas instituições no que tange ao ensino da geografia sem, no entanto, chegar ao ponto X da questão quanto a quem era, de fato, responsável pela baixa qualidade que se via na educação e, especificamente, no ensino de geografia. Na verdade, esse discurso, a meu ver, apenas tirava o foco do verdadeiro responsável por esse fracasso no ensino de geografia, qual seja, o próprio Estado. Quando percebi isso? Ao discutir a obra de Yves Lacoste, “A Geografia, isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra”. Não é de se estranhar que enquanto escola e academia atribuem a responsabilidade entre si, o Estado continue agindo no sentido de esvaziar o discurso geográfico e tornar essa ciência, também cada vez mais, neutra de significado político, o que ela não é... de jeito nenhum.

Na atualidade, nossa atitude como docente tem como forte suporte os ensinamentos de Paulo Freire no que tange à Pedagogia da autonomia que visa libertar nossos estudantes das amarras impostas pelo sistema e pelos gestores que têm dado ênfase a uma Educação de cabresto, de manipulação de mentes, de alienação e de manutenção da ordem que define “quem manda e quem obedece”, ou seja, uma educação baseada na ordem da escravidão que ampara e protege o senhor em detrimento daquele que lhe é submisso. A inversão dessa ordem é o que todo professor, no exercício de sua função, deveria priorizar.

Passados quase 40 anos de nosso ingresso na universidade, o que nos espanta é que continua aquele discurso entre escolas e academia, quanto a estarem enviando o estudante ou professor despreparado para a função. Considerando que fui da primeira turma de geografia, após o fim dos estudos sociais, e que hoje recebemos alunos que constituem a turma de número 65, com uma média de 25 alunos formados por ano teríamos, em tese, preparado 1585 novos professores para a Educação Básica, segundo levantamento feito pela própria UFU. Isso quer dizer que já teríamos tido tempo de corrigir

a falha na preparação de professores que, conseqüentemente, teriam feito a diferença na educação básica que então estaria enviando alunos mais preparados para a academia: se, de fato, o problema estivesse aí.

Na condição de professor da área de ensino de geografia, tem sido comum continuar tendo contato com muitos ex-alunos do curso, principalmente, por nos seguirmos em redes sociais como *facebook* ou *Instagram*. Uma queixa que sempre acompanha nosso estudante após iniciar-se na docência tem sido persistente: “agora eu tive que estudar geografia para poder dar aulas de geografia”. Ou, “a universidade não nos prepara para ser professor de geografia”, reforçando a queixa entre escola e academia. O que eles não se dão conta é o fato de que se agora eles, quase que por conta própria, se prepararam melhor para ensinar geografia, na academia ainda continua a ideia de que a escola manda alunos despreparados para a academia.

Esse é o gargalo que ao invés de confrontar a realidade da educação e o proposital papel que relegam à geografia só faz aprofundar essa distância entre a geografia acadêmica e a geografia escolar. O que falta, desde que enveredei pelos caminhos da geografia é esse diálogo entre a academia e a escola. Enquanto isso, quem vive na corda bamba é sempre a geografia, pois, se mesmo entre os profissionais que a têm como objeto de trabalho não há entendimento, imaginemos na sociedade, ou seja, a pergunta quanto ao “que significa ou para quê estudar geografia” apenas leva a um lugar sem chão.

Ser Professor de Geografia

A razão primeira de todo trabalho docente do ensino superior é a atividade de ensino, em nível de graduação. Não importa qual será a identidade construída pelo professor e ainda considerando o conceito de universidade que a define como o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, nosso trabalho, base de nossa admissão, é o ensino.

O professor pode construir uma identidade voltada para Ensino e Extensão, Ensino e Pesquisa, ou até com as três frentes, além do ensino de Pós-Graduação, mas nunca poderá subjugar, deixar de lado, o ensino a nível de graduação. De acordo com minhas convicções, a educação é o caminho para a transformação da realidade e isso significa que

é pela via do ensino que poderemos atuar de forma mais próxima aos estudantes para buscar uma inserção na sua Formação Inicial de forma que ele possa atuar com maior clareza do seu papel frente a sociedade.

Atuar na graduação, ou formação inicial, nos dá uma responsabilidade extremamente complexa. Podemos ser responsáveis pelo sucesso ou insucesso de nossos estudantes a depender de como encaramos a tarefa de ensinar, o que vem a ser a docência e o quanto estamos nessa profissão por uma questão, acima de tudo, de entender que a Educação é a chave para transformar a sociedade e o professor é como a mão que gira essa chave. Como no processo corriqueiro de trancar ou abrir uma porta a mão gira para um lado e abre a porta, se gira para o outro ela tranca a porta. Assim é na educação.

A depender de nosso trabalho podemos abrir portas para que nossos estudantes aprendam, conforme Morin (2007), a enfrentar as incertezas, as complexidades e terem, de fato, uma formação de qualidade. Ou podemos simplesmente, como no ato de fechar uma porta, coibir nossos estudantes de terem autonomia sobre seu trabalho e, conseqüentemente, ele desistir da profissão ou se tornar um profissional medíocre.

É sabido que a formação do professor não é tarefa unicamente da universidade e que nem somente dela depende a qualidade dessa formação. O próprio estudante é responsável por sua formação e a julgar pelo interesse desse estudante, a qualidade de sua formação também independe de estar em uma universidade ou em outra. Mas, negar a responsabilidade do professor é o mesmo que negar que temos compromisso com uma formação de qualidade.

Foi assim que encarei minha profissão docente. Por meio de meu trabalho na graduação, com o ensino de geografia, tenho buscado realizar atividades que provoquem os estudantes no sentido de entenderem que eles, como futuros professores, devem estar atentos quanto a qualidade da sua formação para que, depois, no exercício da docência, ele também tenha em mente que será responsável pela formação de outros estudantes. Conseqüentemente, eles poderão fazer a diferença em termos de promover a construção de uma sociedade justa, constituída de pessoas autônomas em suas ideias e atitudes.

Meu trabalho na graduação é baseado nas premissas indicadas por Edgar Morin (2007), para quem a chamada educação do futuro, que a meu ver é agora, deve ensinar aos estudantes a identidade terrena, a identidade e a compreensão humana, a complexidade e a enfrentar as incertezas. a meu ver, a incerteza constitui um novo paradigma da educação, porque somente assim daremos espaço para novos ensinamentos e novos aprendizados ao estudante, na formação inicial ou na Educação Básica.

BNCC e o futuro, próximo, da Geografia e de outras áreas

Logo de início o documento intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já nos diz que “a base é a base” (BRASIL, 2018, p.02) e chega então com promessas de renovação e inovação na educação básica como um todo. O que esperamos desse documento? E o que ele pode mudar realmente? Lembrando que nenhum projeto deve ser feito de cima para baixo sem que, de fato, a base, seja ouvida, envolvida e respeitada. Falar dessa base, significa falar dos professores que atuam na educação básica e que são os verdadeiros protagonistas de uma educação arrochada, sem investimentos devidos e com salários absurdamente aquém do que deveriam receber os profissionais dessa fase da educação. Soma-se a esse descaso pela educação básica o fato de que, decorrente de políticas de governo, ainda há estados da federação que insistem em não pagar o piso salarial aos professores.

Quando dissemos que não se trata de adotar um projeto elaborado por especialistas, queremos dizer que se assim o fosse, a solução para os problemas de todos os países estaria bem mais ao alcance da mão do que podemos imaginar. Isto quer dizer que bastaria que comprássemos os projetos de educação considerados melhores do mundo e então estaria solucionada nossa inquietude.

Ao contrário, os melhores projetos de educação para qualquer país, só serviriam, de fato, àquele país de origem. Isso porque a educação de um país está intimamente ligada à sua cultura, à sua diversidade, tanto social quanto política, e não há como pensar em adoção de experiências outras que não sejam fruto dessa realidade. Assim também deveria ser a construção de um projeto de educação no Brasil, ou seja, envolvimento de todos os

setores da sociedade porque, acima de tudo, um projeto de educação é, em verdade, um projeto de sociedade. Por isso, a impossibilidade de transposição de um projeto, mesmo que considerado o melhor do mundo, para uma sociedade outra.

Da mesma forma, acreditamos que o melhor projeto do mundo, para ser implementado, necessita de pessoas preparadas para isso. Então, um projeto de educação, por mais mirabolante que pareça, não significa nada se a base, os professores, não estiverem preparados para executá-lo. Se esses professores não atuaram assiduamente na construção desse projeto, não há possibilidade de assimilação e, conseqüentemente, de execução fiel do projeto, o que equivale à ideia perpassada na frase popular brasileira de que tudo não passa de “conversa pra boi dormir”.

Quanto aos professores da educação básica, além de não terem recebido uma boa base para encarar a proposta da BNCC, eles ainda são submetidos a duras cargas horárias de trabalho se querem perceber um salário um pouco melhor. No mínimo os gestores deveriam olhar para isso e pagar devidamente um salário bom para que os professores pudessem se preparar para tal desafio. Já ouvimos relatos de ex-alunos, agora professores, que admitiam estar com carga horária de 56 aulas por semana para garantir um salário que julgava adequado. Enquanto isso, a BNCC é “vendida” como o remédio para todos os males da educação.

Lembrando que nem só de um bom projeto a escola viverá, mas de todo um processo que envolve o projeto, os professores, a escola, devidamente equipada, ou seja, estamos falando de processo, de sistema e não de evento. É o que, a princípio, esperamos da BNCC, pois, as escolas são as mesmas, os professores os mesmos, ou seja, sem uma preparação eficiente para adoção do projeto. Os recursos? Esses, só para falarmos do ano de 2022, mas que vem historicamente se repetindo no Brasil, não são nem sequer os mesmos: são muito menores porque quando se fala em cortes de verbas públicas, que tem sido uma constante no Brasil dos últimos anos, a educação e saúde são os primeiros e os mais duramente atingidos com os cortes. E ainda querem que as escolas desenvolvam um projeto considerado altamente solucionador dos problemas da educação, sem os devidos investimentos.

Está posto que “o objetivo da BNCC é sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da educação básica” (BRASIL, 2018, p.08). A palavra “sinalização” pode ter compreensões diferentes e divergentes. Primeiro, sinalizar é oposto de impor, de tomar a decisão, o que numa democracia seria algo então respeitoso e aceito. Por outro lado, “sinalizar” significa indicar, mas a responsabilidade não é de quem sinaliza e sim do próprio estudante nesse caso. Novamente fazemos apelo a uma frase popular do “dar com uma mão e tirar com a outra”, para nos referirmos a esse plano de ter um documento, quase perfeito, para ser usado na busca por financiamentos, dentre outras artimanhas da política interna, mas, na prática, isso corresponder a ter um elefante branco para vender algo, mas não deixar levar.

Assim podemos ler cada objetivo específico colocado pela BNCC. Uma lista longa e, por que não dizer, muito bonita em tese, mas, utópicos, no sentido já desfigurado do termo utopia, que passou a indicar algo inalcançável. Não somente em termos de geografia, mas essa é a visão de professores de outras áreas como a física e a matemática, por exemplo.

Não estamos sozinhos: impressões de um professor de física e matemática da rede estadual de Minas Gerais acerca da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio

Entendemos que o debate em torno da BNCC deveria, ou deve, ser transdisciplinar, como sugere Oliveira (2018) ao passo que isso também pressupõe o entendimento do estudante como sujeito da educação e não como objeto. Isso nos reporta a outro entendimento, ou seja, o de que na educação se reproduz a divisão em área também em relação ao sujeito, ao estudante. A forma como a BNCC é imposta, goela abaixo, representa exatamente o contrário do entendimento do aluno na sua integralidade e complexidade: “considerar a inteireza do sujeito e toda a sua singularidade e complexidade é percebê-lo na dimensão transdisciplinar de sua existência, é considerá-lo numa ótica uno de ser e de existir e ao mesmo tempo seu coletivo, nesse sentido, só o olhar transdisciplinar pode dar conta de sua integralidade” (OLIVEIRA, 2018, p.133).

Por isso, dissemos que o debate em torno da BNCC deve ser transdisciplinar. Os relatos a seguir em relação à área de física reforçam essa afirmação. Há tempos se discute a necessidade, e a urgência, de uma reforma nacional da educação básica brasileira. Em todas as disciplinas encontramos debates defasados e de pouca significância para os estudantes do século XXI. Portanto, a afirmativa de que o modelo e currículo tradicional da educação brasileira necessita de reformulações profundas é consenso entre grande parte dos professores e estudantes da educação básica, da academia e até mesmo entre políticos.

Em sala de aula, tanto nas aulas de física quanto de matemática, tal como na geografia, muitas vezes nos deparamos com um questionamento dos estudantes sobre a utilidade de determinado conceito na vida cotidiana. Esse questionamento recorrente nos faz refletir e provoca, inclusive, mudanças em nossa didática. Procuramos iniciar a abordagem de um conceito com um exemplo prático e dentro da realidade do estudante.

Em física, por exemplo, divulgamos uma expressão aos alunos que já se tornou uma máxima entre eles, ou seja, sempre dissemos que a física em si eles conhecem, podem não conhecer a matemática ou a rigorosa descrição científica, mas o conceito em si eles conhecem. Por exemplo, pode ser que o estudante fique até confuso quando lê que “Corpos em equilíbrio estático ou dinâmico permanecem em equilíbrio até que uma força aja sobre ele”, mas da experiência cotidiana o estudante sabe que algo que estiver em repouso sobre a mesa, ali permanecerá até que alguém ou alguma coisa exerça uma força nesse objeto.

Nas aulas de matemática, o uso prático e cotidiano da resolução de equações de segundo grau – conhecida entre os estudantes como fórmula de Bhaskara, se tornou, praticamente, uma anedota entre os estudantes de ensino médio. É inegável que o domínio das resoluções de equações do segundo grau faz com que o estudante tenha habilidades matemáticas mais profundas. Portanto, alguns conceitos fazem sentido por elevar o grau de habilidade e conhecimento ou por ser fundamental para as descrições mais abrangentes de outros conceitos como, por exemplo, acontece com equações de segundo grau e lançamentos oblíquos.

Embora os professores tenham se desdobrado em sala de aula para aproximar conceitos presentes no currículo tradicional da educação básica da realidade dos estudantes, ainda assim temos conceitos que já não fazem sentido ou não se relacionam com o dia a dia dos jovens estudantes da educação básica. Nessa vertente, a BNCC foi recebida com expectativas e incertezas tal qual o novo ensino médio implementado no ano de 2022.

A proposta da BNCC de aproximar aquilo que é estudado em sala de aula com o que é significativo, presente, ou por quê não, essencial à vida do estudante, vai ao encontro de uma necessidade que percebemos desde o início de nossa carreira como professor da educação básica. Necessidade essa compartilhada entre os colegas de profissão de diferentes escolas onde tivemos a oportunidade de lecionar pude lecionar.

Infelizmente, aquilo que parecia ser a revolução esperada, está se mostrando conturbado e hostil aos olhos de professores e estudantes. Com efeito, concordamos que ainda é cedo para fazermos julgamentos e que estamos passando por uma fase de transição entre um currículo tradicional que, embora defasado, é sólido e exige habilidades cognitivas e metodológicas que estão enraizadas no processo de ensino e aprendizagem de estudantes pelos diversos ciclos que compõe a educação básica.

Porém, como agir em uma situação em que de um ano para outro, seguido por dois anos de ensino remoto, por conta da pandemia, em que as condições de aprendizagem eram extremamente desiguais entre estudantes, passássemos a trabalhar um novo currículo, com uma nova estrutura, novas disciplinas e novas abordagens? Estavam nossos professores preparados para essas mudanças? Estavam nossos estudantes preparados para tal implementação? Nossas escolas estavam estruturadas o suficiente para que pudéssemos incluir com segurança as exigências do novo ensino médio? Em resumo, 2022 seria o melhor momento para a implementação do chamado Novo Ensino Médio?

Para responder essas perguntas não podemos deixar de analisar o processo de ensino aprendizagem de professores e alunos da educação básica. Sob a ótica de quem está dentro de uma escola pública de uma cidade de menos de 12.000 habitantes e sem querer extrapolar, mas com a consciência de que o que acontece aqui seja um reflexo da educação brasileira, podemos afirmar que 2022 não era o melhor momento para incluir o

novo ensino médio na educação básica, e que uma mudança no formato ou na estrutura da educação básica deveria, primeiramente, ser iniciada pelo que é fundamental até no nome, o Ensino Fundamental I.

Os alunos do primeiro ano do ensino médio de 2022 tiveram, pelo menos, nove anos de estudos na educação básica divididos em Fundamental I – 1º ao 5º ano – e Fundamental II – do 6º ao 9º ano. Desses nove anos, dois deles foram impactados pelos estudos remotos durante a pandemia de COVID-19. Mesmo com o esforço de muitos professores em propiciar um ensino de qualidade, mesmo com as adversidades causadas pela pandemia, a aprendizagem dos estudantes foi prejudicada com o necessário modelo de ensino daquele período e naquela situação de saúde pública.

Consideramos o novo modelo imposto de Ensino médio e a forma como se inicia sua implantação como sendo extremamente delicados. É quase como iniciar a construção de uma casa pelo telhado. Ou como se os alicerces e paredes fossem preparadas para receber um telhado específico, e, de repente, um telhado totalmente diferente fosse instalado. Dissemos isso, pois, constatamos que o novo ensino médio exige dos estudantes habilidades que não foram desenvolvidas durante os anos anteriores da educação básica.

Em sala de aula percebemos o quão dependentes são os discentes da educação básica em relação ao modelo tradicional. Grande parte do público que chegou ao ensino médio no ano de implantação desse novo currículo está acostumada a um modelo de ensino tradicional baseado na cópia e na repetição. Nas tentativas de abordagens por metodologias ativas a primeira reação geralmente é o estranhamento. Talvez por conta da pouca afinidade destes estudantes com tais metodologias, decorrente do pouco contato com diferentes abordagens durante os ciclos iniciais da educação básica, mas também pela falta de motivação em pensar por conta própria e não simplesmente copiar a resposta pronta disponível na internet ou no livro didático.

O novo ensino médio exige do estudante maior independência e responsabilidade na busca pela aprendizagem, uma vez que disciplinas como a física e a química, assim como a geografia, perderam carga horária mesmo com o aumento da carga horária total do dia letivo. Se com duas aulas semanais a carga horária dessas disciplinas já não era suficiente,

com apenas uma única aula semanal o problema se agrava. Uma das possibilidades é utilizar plataformas de ensino para que o professor possa organizar materiais extras ou complementares às aulas, porém, essa abordagem não tem sido bem aceita pelos discentes.

Neste ano de implementação do novo ensino médio tivemos a oportunidade de trabalhar com uma disciplina pertencente ao itinerário formativo de Tecnologia e Inovação. Nessa disciplina exploramos metodologias ativas para a abordagem de pensamento computacional de forma plugada e desplugada, uso de aplicativos para celular e computador para a criação de algoritmos simples, lógica computacional, entre outros temas.

Percebemos que muitos estudantes não estavam preparados para esse modelo de ensino quando vários deles me questionaram por “nunca usarem o caderno”. O uso do caderno ao qual o aluno se refere é a falta de textos que o professor passa no quadro para o aluno, simplesmente, copiar. Respeitamos as individualidades de aprendizagem de cada estudante, porém, um dos objetivos da disciplina de tecnologia e inovação é justamente utilizar, de forma autônoma, tecnologias de comunicação e informação, por isso é justificável que o celular e o computador tenham mais relevância do que o caderno nesta disciplina.

A presença dessa disciplina no currículo do novo ensino médio é controversa. A estrutura escolar nem sempre é adequada para explorar as potencialidades da disciplina e dos estudantes. A falta de computadores e conexão eficiente com a internet limitam as possibilidades de tornar essa disciplina mais proveitosa. Além disso, vale lembrar que os professores dessas disciplinas não possuem, obrigatoriamente, formação em áreas de tecnologia. São os professores de áreas que perderam espaço para os novos conteúdos que estão iniciando esse desafio. Isso significa que para sanar um problema decorrente da implantação do novo ensino médio, por exigência da BNCC, cria-se outro, ou seja, o fato de tirar a necessidade de formação docente específica, em curso de longa duração, para lidar com a educação.

Vale destacar aqui a resiliência dos docentes em que muitos estão buscando se adaptar para oferecer um ensino de qualidade. É aí que podemos afirmar que a BNCC vem como uma espécie de panaceia, porém, o que faz, na verdade, é impor uma exigência para a qual nem as escolas estão preparadas e nem a base, o governo, parece ter entendido que seu projeto, imposto goela abaixo, exige que se repensem as condições dessas escolas e as preparem para esse novo desafio. Isso equivale a dizer que um novo projeto como a BNCC feito sob as mesmas condições do antes, ou com os mesmos recursos destinados à educação, ou ainda, sem que haja profissionais devidamente capacitados para isso, só poderá ter como resultados um fracasso que não será surpresa para ninguém, ou seja, que já está anunciado.

Considerações Finais: a BNCC coloca, novamente, a geografia na corda bamba

A Geografia, a História, a Filosofia, a Sociologia e, ainda não entendemos bem o porquê, o Ensino Religioso formam a grande área de Ciências Humanas. O que isso significa na prática? Cremos que o tempo nos dirá, mas, a julgar por todo aquele histórico do ensino de geografia, sempre na corda bamba ou numa ponte móvel, parece que mais uma vez a ciência geográfica perde espaço no ensino.

As propostas de alteração nos currículos afetam a todas as áreas, como ficou evidente na fala do professor de Física e Matemática neste texto. Isso nos faz entender, de forma mais clara, que falar de Educação exige que pensemos de forma integrada, apesar da divisão em áreas. Física e Geografia estão em áreas distintas, mas, ambas sofrem os mesmos ataques quando se promovem mudanças curriculares sem o devido debate, incluindo-se aí a necessidade de debates entre as diferentes áreas. Do contrário, cada área vai se desgastar sozinha na própria defesa ao passo que o debate coletivo poderia ser mais profícuo.

Os profissionais da área de geografia, assim como os da área de física e matemática têm as mesmas queixas quanto ao teor das mudanças proposta na BNCC. Entendemos que o diálogo entre as diferentes áreas passa pelo entendimento de que não estamos falando de estudantes por área, mas sim a ideia de que os mesmos estudantes são sujeitos de uma educação que fica ao revés de decisões que são tomadas de cima para baixo sem que, de

fato, considere esse sujeito como único, ou seja, a fragmentação da educação representa uma fragmentação do sujeito (professor e estudante) em áreas que não dialogam.

Quando chega no ensino médio novas disciplinas são incorporadas a um currículo já cheio de lacunas em termos de qualidade e cheio de lacunas em termos de efetividade e, por que não dizer, de afetividade. Sim, porque encaixar todas as disciplinas no currículo exige que algumas cedam lugar para outras. De onde se tira? Da geografia, da história. Além do mais, a não obrigatoriedade de ser oferecida em todos os anos do ensino médio nos leva a crer que o velho desejo de tornar essa área obsoleta parece tomar força novamente.

A ideia de inclusão do relato da Física neste texto mostra que, às vezes, o nível de ataque a uma área pode ser mais profundo que para outra. Todavia, o resultado das mudanças produz efeitos abrangentes na educação e, nesse quesito, não falamos em alunos também divididos em áreas, mas, ao contrário, como sujeito da educação, o aluno é um só e a educação deveria ser assim entendida e tratada nas propostas de mudanças, todavia, não foi isso que ocorreu com a BNCC.

Nada disso se dá por acaso, mas tudo muito bem pensado. Na geografia estamos cientes da razão, ou razões pelas quais ela é marginalizada nos discursos e nas propostas curriculares. A geografia é a ciência cujo objeto de estudo, é o espaço. Mas, não estamos falando de um espaço qualquer e, sim, conforme Santos (1999, p.51), o espaço que “é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. Isso significa que o objeto da geografia é o espaço socialmente construído e para uma nação em que a educação é reduzida a segundo plano e a formação de cidadãos plenos não passa de “blábláblá” não é difícil entender essa atitude frente à geografia e ao professor de geografia... sempre na corda bamba.

Agora sim podemos interpretar o ensino de geografia que tivemos no antigo primeiro e segundo graus. Formar cidadãos significa trabalhar com mentes e construir mentalidades. Uma ciência que se dispõe a colocar o dedo nessa ferida, por mais que, conforme Lacoste (1993), ela possa servir para fazer a guerra, é preciso torná-la desacreditada de sentido. Falamos de um primeiro e segundo graus que se deram totalmente dentro de um regime militar que, à época, nem fazíamos ideia do que se tratava porque tudo era ensinado como amor à Pátria, que era nossa mãe gentil.

Assim, é possível agora se lembrar dos desfiles de 07 de setembro, as comemorações do Dia do Soldado, as canções cantadas na escola (dos artistas Dom e Ravel), e entender que tudo isso tinha um quê estratégico. Por isso, também não se falava em geografia e sim nos estudos sociais que, em verdade, não tinham um objeto e sim uma conduta a ensinar, diga-se de passagem, uma conduta de obediência.

Referências

AGB **Associação dos Geógrafos Brasileiros**. Disponível em: <https://agb.org.br/agb/>. Acesso em 08/05/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº 11.738, de 16/7/2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores>. Acesso em: 09/05/2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LACOSTE, Y. **A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1993.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, G. F. de. Educar numa perspectiva complexa e transdisciplinar: reflexões para uma docência sensível. **Cenas Educacionais**, v.1, n.2, p.132-145, 2018.

PORTAL MEMÓRIA BRASILEIRA. Dom e Ravel foram acusados de “Propagandistas da Ditadura”. Disponível em: <https://jws.com.br/2022/03/morre-ravel-que-ficou-famoso-na-dupla-com-o-irmao-dom-nos-anos-70/> acesso em: 10/05/2023

SANTOS, M. **A natureza do espaço – técnica e tempo – razão e emoção**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.