

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

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

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

Vicente de Paulo da Silva¹
Phillipe Marx Ferreira Silva²

Manuscrito recibido en: 04 de enero de 2023.

Aprobado y: 06 de mayo de 2023.

Publicado en: 18 de mayo de 2023.

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 la entonces escuela de 1º y 2º grado 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 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.

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 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?

¹ Doctor en Geografía por la Universidad Federal de Río de Janeiro. Profesor en el Programa de Postgrado en Geografía de la Universidad Federal de Uberlândia.

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

² Graduado en Física por la Universidad Federal de Uberlândia.

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

Keywords: Geography; Physics; BNCC; Tightrope.

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.

Introducción

Los autores de este texto, debido al estrecho vínculo familiar, padre e hijo, profesores de Geografía, en la enseñanza superior, Física, en la enseñanza media y Matemática, en la enseñanza básica, a pesar de ser áreas distintas comparten las mismas preocupaciones en cuanto a la imposición de la BNCC, siempre dialogan sobre esta imposición y llegan a conclusiones similares y, a veces, preocupantes. Primero, el acuerdo de que no basta tener un buen proyecto, sino que, primero, se debe escuchar a todos los profesionales que actualmente están en la Base, es decir, a los profesionales de la educación básica. Por otro lado, se evidencia que nuestros estudiantes no están, de hecho, suficientemente preparados para enfrentar un cambio de paradigma de esta naturaleza, como nos parece la BNCC.

Así, comenzamos con las experiencias del primer autor en relación con la Geografía como estudiante y posteriormente como estudiante de Formación Inicial en Geografía y, posteriormente, presentamos la experiencia como docente en el área de enseñanza de la Geografía. El diálogo con el segundo autor se da de forma natural, es decir, siempre intercambian ideas y comparten el mismo enfoque sobre el ser docente y el hecho de buscar, en esta profesión, los caminos hacia una sociedad mejor.

Revisitando la escuela: hechos y recuerdos de la geografía que aprendimos

Como estudiante, fui considerado un estudiante excelente debido a mi capacidad de memorizar información para luego reproducirla en las pruebas bimestrales. De 1° a 4° grado, de 1973 a 1976, la gente no hablaba de Geografía, sino de estudios sociales. La metodología de las profesoras¹ era siempre la misma. Recuerdo como si fuera hoy cuando la maestra les pedía a los alumnos que sacaran de sus mochilas el cuaderno de ciencias sociales. Luego seguía un tiempo dedicado a esa disciplina y todavía fuera el “punto”. ¿Qué significaba eso? El punto consistía en una serie de preguntas y respuestas que la maestra anotaba en la pizarra y los niños anotaban en sus cuadernos. Algunos con 10 preguntas, pero otros con hasta 20 o más preguntas.

En la siguiente clase se exponía el dramatismo de cada alumno según la diferente capacidad de memorización de cada uno. Uno a uno, eran llamados a pararse junto a su pupitre/silla y el profesor procedía a lo que llamamos “tomar el punto”, que consistía en hacer una serie de preguntas aleatorias entre todos del punto al alumno que debía responder exactamente igual que la respuesta que fuera dada por la maestra. Esto se hacía en voz alta y bajo la mirada de todos los demás compañeros de clase en la sala.

Era muy vergonzoso para aquellos que no podían responder las preguntas o tenían dificultad para memorizarlas. Normalmente se entendía que no estudiaba para el punto y, en ese sentido, debía, como castigo (que fue el término utilizado), pararse frente a la clase hasta que el último terminara de contestar las preguntas que le hacía la profesora. Al final, si la persona que permanecía de pie lograba responder a las preguntas, podía regresar a su lugar. Por supuesto, se asignaba una nota, de cero hasta diez, a cada alumno, que variaba según su postura y actitud al responder cada pregunta.

De la misma forma que con el punto, también estaban los exámenes bimensuales y finales. Estos consistían en un número determinado de preguntas, entre todos los puntos dados en el bimestre, y así se medía el desempeño de los estudiantes y, quizás, la calidad de la enseñanza. Para aumentar la exposición de los alumnos, recibíamos, bimestralmente, el boletín con notas asignadas en colores, azul y rojo, según el desempeño de los alumnos

y, también, como forma de diferenciarlos entre buenos y malos alumnos. Hubo quienes recibieron el boletín de calificaciones prácticamente en un solo color, es decir, azul, en el caso de los “buenos estudiantes” o rojo, en el caso de los “malos estudiantes”.

Entre 1977 y 1980 asistimos al llamado primero grado mayor, de 5° a 8° grado. Llegar al 5to grado estuvo lleno de novedades, entre ellas la enseñanza de la Geografía. Ahora, diferente de la etapa anterior, había maestros y maestras en esta etapa, y uno para cada materia. Ya no llamábamos 'doña' como se requería en la fase inicial, sino profesor (fulano de tal) o profesora (fulana de tal). No más estudios sociales, sino Geografía, porque ahora también había un profesor específico de Historiaⁱⁱ.

Luego en la primera clase pudimos saber qué era la Geografía, cuya definición dada en aquellos tiempos, por cuenta de mi buena capacidad de memorización, quedó en mi mente hasta hoy, es decir, “geo – tierra, ortografía – estudio”. Por lo tanto, la Geografía era “el estudio de la Tierra”. Fácil de entender si de hecho la Geografía pudiera definirse de manera tan precisa. Metodológicamente, en esa etapa de la educación, poco ha cambiado, comparándose con la etapa anterior, pues aún quedaba una especie de punto, que no se tomaba en la clase siguiente, pero que era fundamental para las pruebas bimensuales. Eso significaba que todavía tenías que ser bueno memorizando información.

Nuestra escuela secundaria no era ni mejor ni peor que esto. Lo que quiere decir que a lo largo de nuestra historia de educación básica (entonces 1° y 2° grado) en materia de Geografía, no hubo aportes importantes que nos ayudaran a optar por hacer un examen de ingreso al curso de Geografía en la universidadⁱⁱⁱ. Sin embargo, dentro de la materia, algo había despertado en mí en cuanto al interés por seguir los estudios, que era la parte dedicada al estudio de los astros, los planetas, las estrellas, el sol, en fin, mi gusto, en un principio, por una profesión, era estudiar Astronomía.

En 1984 hice el vestibular, examen de ingreso en la Universidad Federal de Uberlândia (UFU). Como lo más cercano a ver algo de Astronomía era Geografía y como no había examen de ingreso a Geografía hasta ese año en la UFU, entonces elegí lo que también era más cercano a eso, es decir, Estudios Sociales. Habiendo pasado a este curso, empezamos a ver un poco más lo que significaba todo lo que veíamos como Geografía en la escuela de 1° y 2° básico.

El primer período en el curso de estudios sociales fue, para mí, como un punto de inflexión^{iv}. Si lograba llegar al final del período con tantas cosas nuevas en mi vida y con tantas dificultades para comprender los contenidos de las disciplinas, era señal de que lograría llegar al final del curso. Las materias: Portugués 1, Filosofía 1, Teoría General del Estado, Métodos y Técnicas de Investigación 1, Psicología del Desarrollo, Estudios de los Problemas Brasileños 1 (EPB) e Historia Antigua 1 me dejaron nervioso y, a veces, con un sentimiento de incompetencia. porque sentí que no podía seguir las discusiones. Primero por timidez y luego porque entendí que el nivel de las discusiones era muy alto y totalmente diferente a lo que yo estaba acostumbrado a lo largo de mi trayectoria por la enseñanza de 1º y 2º grados en escuelas públicas de una ciudad pequeña, con características demasiado provincianas^v.

Algo que me puso aún más nervioso fue el hecho de que en la disciplina EPB, uno de los temas que más involucraba a los estudiantes en un debate muy acalorado era precisamente la cuestión del trabajador boia-fria^{vi}. Cada vez que comenzaba este debate, tendía a encogerme por temor a que supieran que yo habría sido, y seguiría siendo, uno de esos trabajadores, antes de mudarme a Uberlândia, como si esa identidad estuviera estampada en mi rostro. ¿Qué pensarán? ¿Cómo reaccionarán si se enteran de que yo trabajé como boia-fria? Esas fueron las preguntas que me vinieron a la mente.

Coincidentemente, en ese año de 1984, en la carrera de Estudios Sociales se estaba discutiendo la posibilidad de dar por terminada esta carrera y crear Grados Completos en Geografía e Historia. Después de dos períodos de estudios sociales, el curso terminó y la división se quedó en Historia y Geografía. Este fue el resultado de largas luchas en el rubro docente que culminaron en nuevos cursos y el final de las carreras/licenciaturas cortas. Los estudiantes que ya habían aprobado el examen de ingreso a estudios sociales podían optar por cambiar a Historia o Geografía. Aunque también tengo gusto por la Historia, fue en Geografía a donde miré desde que entré al examen de ingreso, el vestibular.

Al cambiar de curso tuvimos la oportunidad de dedicarnos, de hecho, a estudiar geografía y ver/sentir cuán vasta era la posibilidad de elección entre las áreas que la componían. Entre los docentes también pudimos percibir diferentes sesgos en el arte de enseñar. Con esto, vimos situaciones de clases con un sesgo más crítico y otras, quizás por la formación del respectivo profesor/a, más tradicionalistas.

También en este curso, muchas experiencias fueron fundamentales en mi formación más allá de las disciplinas estudiadas. Los trabajos de campo en los que tuve la oportunidad de participar; los compañeros que juntos construyeron un grupo aún más unido entre la clase; eventos científicos; la creación de la Sección AGB/Uberlândia^{vii}; estudios en laboratorios; finalmente, varias situaciones a favor de la formación del profesor de Geografía.

Al finalizar el curso en 1988, una de nuestras profesoras entró a nuestra aula para hablar con los sobre su formación. Fue entonces cuando inició una especie de encuesta, porque quería saber cómo se sentía cada uno cerca del final del curso. Uno a uno empezamos a exponer nuestros sentimientos, angustias y alegrías de haber estudiado Geografía. Recuerdo que cuando me preguntó cómo me sentía respondí: “Me siento preparado para estudiar Geografía”. No fue una respuesta de dolor o angustia, pero aún hoy, con cada grupo que formamos, me doy cuenta de cuánto llegar al final hace que todos estén más preparados para reiniciar e imagino cómo sería si todos volvieran al primer período con la carga que tienen cuando llegan al final del curso.

Pero, como dijo Cazuzza^{viii}, “el tiempo no para”. Agregaría que el tiempo tampoco retrocede. No depende de nosotros retroceder en el tiempo creyendo que lo vamos a hacer mejor, sino de seguir adelante en el tiempo tratando de hacerlo mejor cada momento. Llegamos al final del curso de Geografía después de cinco años, debido a haber pasado un año en estudios sociales. Esto no significó pérdidas para quienes tomaron la decisión de cambiar, sino más experiencias porque en ese momento vimos que nos enfrentábamos a grandes desafíos, que era la formación del profesorado en Geografía y la actividad docente que vendría después.

De la geografía que aprendemos a la geografía que enseñamos

La decisión por la Geografía comenzó durante el período en que asistía a la escuela secundaria. Tenía gusto por esta ciencia, aun sin entender cuál era su objeto, porque ningún profesor mencionó jamás que cada ciencia tenía necesariamente un objeto de estudio. Aunque no estaba claro el qué sería el curso de Geografía solo después de algunos semestres fue posible percibir la enorme brecha entre lo que llamamos Geografía Escolar y Geografía Académica.

En la decisión por la Geografía también hubo otra decisión que siempre ha sido un principio en mi vida: la de ser docente. Había llegado el momento de prepararme para esta profesión que cambiaría mi vida en todos los sentidos. Sabía de antemano que no había elegido una profesión que hiciera rica a una persona, pero mi compromiso fue, siempre lo ha sido, poder hacer algo por los cambios en la sociedad a partir de las dificultades que enfrenté en mi vida antes de la universidad y, así, poder, al menos, contribuir a la formación de nuevos docentes en el contexto de que los docentes trabajan con la mente. Por tanto, el desempeño de nuestra función representa, a mi modo de ver y como he incentivado a mis alumnos, la clave para una sociedad mejor, justa y no alienada.

La labor docente puede contribuir a la construcción de una nueva sociedad dependiendo de cómo el docente ejerza su función ya que, como dijimos anteriormente, el docente trabaja con las mentes. De la misma manera, el docente puede ser responsable del fracaso de muchos alumnos si su trabajo se guía únicamente por el interés de tener un trabajo y salario fijo sin tener ningún compromiso con la sociedad. La formación de ciudadanos plenos, como postula Edgar Morin (2007), permea la forma en que el docente concibe su profesión y, en ese sentido, puede abrir puertas, principalmente, a estudiantes de clases menos favorecidas o bien cerrar las puertas que representan posibilidades y alternativas en la construcción de un nuevo mundo, de una nueva sociedad.

Por eso estudié Geografía y creo que he hecho mi aporte a la formación de docentes capaces de buscar la transformación social de la realidad a través de su trabajo. Partiendo de la filosofía de Sócrates y Heráclito de Éfeso, construyo también mi filosofía y organizo mi pensamiento como ciudadano y sobre todo como docente. Creo que no podemos ser docentes sin una base filosófica, que sirva de punto de reflexión para nuevas metodologías y, en consecuencia, nuevas actitudes frente a las imposiciones de un sistema que incluso corrompe la mente de las personas.

Entre los primeros discursos que escuché al iniciar la carrera de Geografía, uno se destacó por hacerme reflexionar aún hoy. Era común escuchar de los maestros la charla de que la escuela secundaria enviaba cada vez más estudiantes sin preparación a la universidad. Al principio nuestra aceptación fue pasiva, como si ese fuera el diagnóstico de los problemas que pasaba la educación. Sin embargo, al llegar a la escuela secundaria, ahora en la condición de estudiante de la práctica de enseñanza de Geografía, tuvimos la

oportunidad, y la sensación, de que estábamos escuchando el mismo discurso que escuchamos en la universidad, solo que, con una connotación diferente, es decir, la escuela acusaba a la universidad de enviar profesores, cada vez más, poco preparados para ejercer el trabajo de docente.

En ese momento comenzamos a percibir el juego de empujones entre la escuela y la academia que, en la práctica, no hizo más que profundizar el abismo entre ambas instituciones en cuanto a la enseñanza de la Geografía sin llegar, sin embargo, al punto máximo de la pregunta sobre a quién corresponde, de hecho, por la baja calidad que se vio en la educación y, específicamente, en la enseñanza de la Geografía. De hecho, este discurso, a mi modo de ver, sólo desvió el foco del verdadero responsable de este fracaso en la enseñanza de la Geografía, es decir, el propio Estado. ¿Cuándo me di cuenta de esto? Al hablar de la obra de Yves Lacoste, “la Geografía, que sirve ante todo para hacer la guerra”. No es de extrañar que mientras escuela y academia se asignan responsabilidades, el Estado sigue actuando en el sentido de vaciar el discurso geográfico y hacer esta ciencia, también cada vez más, neutra de sentido político, que no lo es... de ninguna manera.

Actualmente, nuestra actitud como docente está fuertemente respaldada por las enseñanzas de Paulo Freire en cuanto a la Pedagogía de la autonomía que pretende liberar a nuestros alumnos de las cadenas impuestas por el sistema y por los gestores que han enfatizado una educación de cabestro, manipulación de las mentes, de alienación y mantenimiento del orden que define “quién manda y quién obedece”, es decir, una educación basada en el orden de la esclavitud que sostiene y protege al amo en detrimento de quien le es sumiso. La inversión de este orden es lo que todo docente, en el ejercicio de su función, debe priorizar.

Casi cuarenta años después de que ingresamos a la universidad, lo que nos sorprende es que el discurso entre las escuelas y la academia continúa cómo antes, es decir, la escuela acusa a la academia de enviar profesores mal preparados y la academia acusa a la escuela de enviar alumnos mal preparados. Considerando que yo fui del primero grupo de estudiantes del nuevo curso de Geografía, después de terminar los estudios sociales, y que hoy recibimos alumnos que conforman la clase número 65, con un promedio de 25 alumnos graduados por año, tendríamos, en teoría, preparados 1585 nuevos docentes de Educación Básica, según encuesta realizada por la propia UFU. Esto quiere decir que ya

hubiéramos tenido tiempo de corregir la falla en la preparación de los docentes que, en consecuencia, habrían marcado la diferencia en la educación básica, que estaría entonces enviando a la academia estudiantes más preparados: sí, de hecho, ese fuera el problema.

Como docente en el área de enseñanza de la Geografía ha sido común mantener contacto con muchos ex alumnos de la carrera, principalmente porque nos seguimos en redes sociales como Facebook o Instagram. Una queja que siempre acompaña a nuestros alumnos, ahora profesores, después de empezar a dar clases ha sido persistente: “ahora tenía que estudiar Geografía para poder enseñar Geografía”. O bien, “la universidad no nos prepara para ser profesores de Geografía”, reforzando el reclamo entre escuela y academia. De lo que no se dan cuenta es que si ahora, casi solos, intentan prepararse para enseñar Geografía, en la academia aún persiste la idea de que las escuelas envían a los estudiantes sin preparación a la academia.

Este es el cuello de botella que, en lugar de confrontar la realidad de la educación y el papel propositivo que le relegan a Geografía, no hace más que profundizar la distancia entre la Geografía académica y la Geografía escolar. Lo que ha faltado desde que me embarqué en el camino de la Geografía es ese diálogo entre la academia y la escuela. Mientras tanto, siempre es la Geografía la que vive en la cuerda floja, porque si incluso entre los profesionales que trabajan con Geografía no hay comprensión del su significado, imaginemos en la sociedad, o sea, la pregunta de “¿qué significa o para qué estudiar Geografía?” sólo conduce a un lugar hueco sin fondo, un lugar vacío.

Ser Profesor de Geografía

La primera razón de ser de todo trabajo docente en la educación superior es la actividad docente, a nivel de pregrado. Sea cual sea la identidad que construya el profesor y aún considerando el concepto de universidad que la define como el trípode Docencia, Investigación y Extensión, nuestro trabajo, la base de nuestra admisión, es la docencia.

El profesor puede construir una identidad centrada en la Docencia y la Extensión, la Docencia y la Investigación, o incluso con los tres frentes, además de la docencia de Posgrado, pero nunca podrá someter, dejar de lado, la docencia a nivel de pregrado. Según mis convicciones, la educación es el camino para transformar la realidad y eso significa que

es a través de la enseñanza como podremos actuar más cerca de los estudiantes para buscar su inserción en su Formación Inicial para que puedan actuar con mayor claridad su papel en la sociedad.

Actuar en la graduación, o formación inicial, nos da una responsabilidad sumamente compleja. Podemos ser responsables del éxito o fracaso de nuestros alumnos en función de cómo afrontemos la tarea de enseñar, qué viene a ser la docencia y cuánto nos dedicamos a esta profesión, sobre todo, por entender que la Educación es la clave para transformar la sociedad y el maestro es como la mano que gira esta llave. Como en el proceso ordinario de cerrar o abrir una puerta, la mano gira hacia un lado y abre la puerta, si gira hacia el otro cierra la puerta. Así es en la educación.

Dependiendo de nuestro trabajo, podemos abrir puertas para que nuestros estudiantes aprendan, según Morin (2007), a enfrentar incertidumbres, complejidades y, de hecho, tener una educación de calidad. O podemos simplemente, como en el acto de cerrar una puerta, impedir que nuestros alumnos tengan autonomía sobre su trabajo y, en consecuencia, abandonen la profesión o se conviertan en un profesional mediocre.

Es sabido que la formación docente no es tarea únicamente de la universidad y que la calidad de esta formación no depende únicamente de ella. El estudiante mismo es responsable de su educación y juzgando por el interés del estudiante, la calidad de su educación también es independiente de estar en una u otra universidad. Pero, negar la responsabilidad del docente es lo mismo que negar que estamos comprometidos con una educación de calidad.

Así fue como abordé mi profesión docente. A través de mi trabajo de grado, con la enseñanza de la Geografía, he buscado realizar actividades que despierten en los estudiantes el sentido de comprender que ellos, como futuros docentes, deben estar atentos a la calidad de su formación para que, posteriormente, en el ejercicio de su enseñanza, también tengan en cuenta que serán responsables de la formación de otros estudiantes. En consecuencia, podrán marcar la diferencia en cuanto a promover la construcción de una sociedad justa, integrada por personas autónomas en sus ideas y actitudes.

Mi trabajo de pregrado parte de las premisas señaladas por Edgar Morin (2007), para quien la llamada educación del futuro, que a mi modo de ver es el ahora, debe enseñar a los estudiantes la identidad terrenal, la identidad humana y la comprensión, la complejidad y el enfrentamiento a las incertidumbres. A mi modo de ver, la incertidumbre constituye un nuevo paradigma en la educación, porque sólo así daremos cabida a nuevas enseñanzas y nuevos aprendizajes para los estudiantes, en formación inicial o en Educación Básica.

BNCC y el futuro cercano de la Geografía y otras áreas

Desde el principio, el documento titulado Base Curricular Común Nacional (BNCC) ya nos dice que “la base es la base” (BRASIL, 2018, p.02) y luego llega con promesas de renovación e innovación en la educación básica en su conjunto. ¿Qué esperamos de este documento? ¿Y qué puede cambiar realmente? Recordando que ningún proyecto debe hacerse de arriba hacia abajo sin, de hecho, que la base sea escuchada, involucrada y respetada. Hablar de esta base es hablar de los docentes que trabajan en la educación básica y que son los verdaderos protagonistas de una educación cerrada, sin inversiones adecuadas y con salarios absurdamente por debajo de lo que deberían recibir los profesionales de esta etapa de la educación. A este desprecio por la educación básica se suma el hecho de que, como resultado de las políticas gubernamentales, todavía hay estados de la federación que insisten en no pagar el salario básico a los docentes^{ix}.

Cuando decimos que no se trata de adoptar un proyecto elaborado por especialistas, queremos decir que si así fuera, la solución para los problemas de todos los países estaría mucho más cerca de lo que imaginamos. Esto quiere decir que nos bastaría comprar los proyectos educativos considerados los mejores del mundo y entonces nuestra inquietud quedaría resuelta.

Por el contrario, los mejores proyectos educativos para cualquier país, de hecho, solo servirían a ese país de origen. Esto porque la educación de un país está íntimamente ligada a su cultura, a su diversidad, tanto social como política, y no se puede pensar en adoptar otras experiencias que no sean fruto de esta realidad. La construcción de un proyecto educativo en Brasil también debe ser igual, o sea, involucrar a todos los sectores

de la sociedad porque, ante todo, un proyecto educativo es, de hecho, un proyecto para la sociedad. Por lo tanto, la imposibilidad de transponer un proyecto, aunque sea considerado el mejor del mundo, a otra sociedad.

Del mismo modo, creemos que el mejor proyecto del mundo, para ser implementado, necesita de personas preparadas para ello. Entonces, un proyecto educativo, por muy descabellado que parezca, no sirve de nada si la base, los docentes, no están preparados para llevarlo a cabo. Si estos maestros no actuaron asiduamente en la construcción de este proyecto, no hay posibilidad de asimilación y, en consecuencia, de fiel ejecución del proyecto, lo que equivale a la idea impregnada en la popular frase brasileña de que todo no es más que “conversa para boi dormir”^x.

En cuanto a los docentes de educación básica, además de no haber recibido una buena base para enfrentar la propuesta de la BNCC, aún están sujetos a duras cargas de trabajo si quieren ganar un salario un poco mejor. Como mínimo, los gestores de la educación (Ministerio de Educación, por ejemplo) deberían analizar esto y pagar debidamente un buen salario para que los maestros puedan prepararse para tal desafío. Ya hemos escuchado informes de exalumnos, ahora profesores, que admitieron que estaban trabajando 56 clases a la semana para garantizar un salario que consideraban adecuado. Mientras tanto, el gobierno vende el BNCC como el remedio para todos los males de la educación.

Recordando que la escuela no solo vivirá de un buen proyecto, sino todo un proceso que involucra al proyecto, a los docentes, a la escuela debidamente equipada, es decir, estamos hablando de proceso, sistema y no evento. Eso es lo que, en principio, esperamos de la BNCC, porque las escuelas son las mismas, los profesores son los mismos, o sea, sin una preparación eficiente para adoptar el proyecto. ¿Los recursos? Estos, solo para hablar del año 2022, pero que se ha repetido históricamente en Brasil, ni siquiera son los mismos: son mucho más pequeños porque cuando se habla de recortes en los fondos públicos, que ha sido una constante en Brasil en los últimos años, la educación y la salud son los primeros y más afectados por los recortes. Y todavía quieren que las escuelas desarrollen un proyecto considerado altamente capaz de resolver problemas educativos, sin las inversiones adecuadas.

Se afirma que "el objetivo de la BNCC es señalar los caminos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes a lo largo de la educación básica" (BRASIL, 2018, p.08). La palabra "señalar" puede tener interpretaciones diferentes y divergentes. En primer lugar es lo contrario de imponer, de tomar la decisión, que en democracia sería luego respetuosa y aceptada. Por otro lado, significa indicar, pero la responsabilidad no es de quien señala, sino del propio alumno en este caso. Nuevamente apelamos a una frase popular de "dar con una mano y quitar con la otra", para referirnos a este plan de tener un documento casi perfecto para ser utilizado en la búsqueda de financiamiento, entre otras artimañas de la política interna, pero, en la práctica, esto corresponde a tener un elefante blanco para vender algo, pero no dejarlo llevar.

De esta forma podemos leer cada objetivo específico planteado por la BNCC. Una lista larga y, por qué no decirlo, muy bonita en teoría, pero utópica, en el ya desfigurado sentido del término utopía, que venía a indicar algo inalcanzable. No solo en términos de Geografía, sino que esta es la visión de los docentes en otras áreas como Física y Matemática, por ejemplo.

No estamos solos: impresiones de un profesor de física y matemáticas de la red estatal de Minas Gerais sobre la implementación de la BNCC y la Nueva Escuela Secundaria

Entendemos que el debate en torno a la BNCC debería, o debe, ser transdisciplinario, como sugiere Oliveira (2018), mientras que esto también presupone la comprensión del alumno como sujeto de educación y no como objeto. Esto nos lleva a otra comprensión, es decir, que en la educación la división en áreas también se reproduce en relación con el sujeto, el estudiante. La forma en que la BNCC se impone, en nuestras gargantas, representa exactamente lo contrario de la comprensión del estudiante en su integralidad y complejidad: "considerar la totalidad del sujeto y toda su singularidad y complejidad es percibirlo en la dimensión transdisciplinar de su existencia, es considerarlo desde una sola perspectiva de ser y existir y al mismo tiempo su colectivo, en ese sentido, sólo la mirada transdisciplinar puede dar cuenta de su integralidad"^{xi} (OLIVEIRA, 2018, p. 133).

Por eso dijimos que el debate en torno a la BNCC debe ser transdisciplinario. Los siguientes informes en relación con el área de Física refuerzan esta afirmación. La necesidad y urgencia de una reforma nacional de la educación básica brasileña ha sido discutida durante algún tiempo. En todas las disciplinas encontramos debates desfasados y de escasa trascendencia para los estudiantes del siglo XXI. Por lo tanto, la afirmación de que el modelo y el currículo tradicional de la educación brasileña necesita reformulaciones profundas es un consenso entre la mayoría de los profesores y estudiantes de educación básica, la academia e incluso entre los políticos.

En el aula, tanto en las clases de Física y Matemática, como en las de Geografía, a menudo nos encontramos con alumnos que cuestionan la utilidad de un determinado concepto en la vida cotidiana. Este cuestionamiento recurrente nos hace reflexionar y hasta provoca cambios en nuestra didáctica. Intentamos empezar a abordar un concepto con un ejemplo práctico y dentro de la realidad del alumno.

En Física, por ejemplo, divulgamos una expresión a los estudiantes que ya se ha convertido en una máxima entre ellos, es decir, siempre decimos que la Física en sí ellos la conocen, tal vez no conozcan las Matemática o la descripción científica rigurosa, pero el concepto en sí lo conocen. Por ejemplo, puede ser que el alumno se confunda incluso cuando lee que “Los cuerpos en equilibrio estático o dinámico permanecen en equilibrio hasta que sobre ellos actúa una fuerza”, pero por la experiencia cotidiana el alumno sabe que algo que está en reposo sobre la mesa, allí permanecerá hasta que alguien o algo ejerza una fuerza sobre ese objeto.

En las clases de Matemática, el uso práctico y cotidiano de la resolución de ecuaciones de segundo grado –conocida entre los estudiantes como la fórmula de Bhaskara- se ha convertido prácticamente en una broma entre los estudiantes de secundaria. Es innegable que dominar la resolución de ecuaciones de segundo grado hace que el estudiante tenga habilidades Matemática más profundas. Por lo tanto, algunos conceptos tienen sentido porque elevan el nivel de habilidad y conocimiento o porque son fundamentales para las descripciones más completas de otros conceptos, como, por ejemplo, sucede con las ecuaciones de segundo grado y los lanzamientos oblicuos.

Si bien los docentes han trabajado arduamente en el aula para acercar conceptos presentes en el currículo tradicional de educación básica a la realidad de los estudiantes, todavía aún tenemos conceptos que ya no tienen sentido o no tienen relación con la vida cotidiana de los jóvenes estudiantes de educación básica. En este sentido, la BNCC se encontró con expectativas e incertidumbres, al igual que la nueva escuela secundaria implementada en 2022.

La propuesta del BNCC de unir lo que se estudia en el aula con lo significativo, presente, o por qué no, imprescindibles en la vida estudiantil, responde a una necesidad. Esta necesidad es compartida entre colegas profesionales de diferentes escuelas donde tuvimos la oportunidad de enseñar que hemos notado desde el inicio de nuestra carrera como docentes de educación básica.

Desafortunadamente, lo que parecía ser la revolución esperada está resultando conflictiva y hostil a los ojos de profesores y alumnos. En efecto, entendemos que aún es temprano para emitir juicios y que estamos atravesando una fase de transición entre un currículo tradicional que, aunque desfasado, es sólido y exige competencias cognitivas y metodológicas enraizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos a través de los diversos ciclos que componen la educación básica.

En 2022, después de dos años de enseñanza a distancia por cuenta de la pandemia, cuyas condiciones de aprendizaje eran muy desiguales entre los estudiantes, empezamos a trabajar en un nuevo currículo, con una nueva estructura, nuevas disciplinas y nuevos enfoques. ¿Estaban nuestros maestros preparados para estos cambios? ¿Estaban nuestros estudiantes preparados para tal implementación? ¿Estaban nuestras escuelas lo suficientemente estructuradas como para que pudiéramos incluir con seguridad los requisitos de la nueva escuela secundaria? En definitiva, ¿sería 2022 el mejor momento para implantar la denominada Nueva Secundaria^{xii}, la BNCC?

Para responder a estas preguntas, no podemos dejar de analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes y estudiantes de educación básica. Desde el punto de vista de alguien que trabaja en una escuela pública en una ciudad de menos de 12.000 personas y sin querer extrapolar, pero con la conciencia de que lo que sucede aquí es un reflejo de la educación brasileña, podemos decir que 2022 no fue el mejor hora de incluir la

nueva educación secundaria en la educación básica, y que un cambio en el formato o estructura de la educación básica debe iniciarse, en primer lugar, por lo que es fundamental hasta en su nombre, Educación Fundamental I.

Los estudiantes de primer año de secundaria en 2022 tenían al menos nueve años de estudios en educación básica divididos en Fundamental I - 1° a 5° grado - y Fundamental II - de 6° a 9° grado. De esos nueve años, dos de ellos se vieron afectados por estudios remotos durante la pandemia de COVID-19. Aún con el esfuerzo de muchos docentes por brindar una enseñanza de calidad, aun con las adversidades provocadas por la pandemia, el aprendizaje de los estudiantes se vio obstaculizado por el necesario modelo de enseñanza de aquella época, en aquella situación de salud pública.

Consideramos que el nuevo modelo impuesto de Educación Secundaria y la forma en que comienza su implantación son demasíadamente delicados. Es casi como empezar a construir una casa desde el tejado. O como si los cimientos y las paredes estuvieran preparados para recibir un techo específico y, de repente, se instala un techo completamente diferente. Decimos esto porque entendemos que la nueva educación secundaria exige habilidades de los estudiantes que no fueron desarrolladas durante los años anteriores de educación básica.

En el aula, nos dimos cuenta de cuán dependientes son los estudiantes de educación básica en relación al modelo tradicional. Gran parte del público que llegó a la secundaria en el año de la implementación de este nuevo currículo estaba acostumbrado a un modelo de enseñanza tradicional basado en la copia y la repetición. En los intentos de acercamiento con metodologías activas, la primera reacción suele ser de distanciamiento. Quizás por la poca afinidad de estos estudiantes con tales metodologías, por el poco contacto con diferentes enfoques durante los ciclos iniciales de la educación básica, pero también por la falta de motivación para pensar por sí mismos y no simplemente copiar la respuesta lista disponible en Internet o en el libro de texto.

El nuevo bachillerato^{xiii} demanda mayor independencia y responsabilidad del alumno en la búsqueda de los aprendizajes, ya que asignaturas como Física y Química, así como Geografía, han perdido su carga horaria aun con el aumento de la carga horaria total de la jornada escolar. Si con dos clases por semana la carga de trabajo de estas disciplinas

ya no era suficiente, con solo una clase por semana el problema se agudiza. Una de las posibilidades es utilizar plataformas didácticas para que el docente pueda organizar materiales extras o complementarios a las clases, sin embargo, este enfoque no ha sido bien aceptado por los estudiantes.

En este año de implementación de la nueva educación secundaria, tuvimos la oportunidad de trabajar con una asignatura perteneciente al itinerario formativo de Tecnología e Innovación. En este curso exploramos metodologías activas para abordar el pensamiento computacional de manera conectada y desconectada, uso de aplicaciones móviles y de computadora para crear algoritmos simples, lógica computacional, entre otros temas.

Nos dimos cuenta de que muchos alumnos no estaban preparados para este modelo de enseñanza cuando varios de ellos me cuestionaron por “no usar nunca el cuaderno”. El uso del cuaderno al que se refiere el alumno es la falta de textos que el docente pasa en la pizarra para que el alumno simplemente los copie. Respetamos las individualidades de aprendizaje de cada estudiante, sin embargo, uno de los objetivos de la disciplina de tecnología e innovación es precisamente utilizar, de manera autónoma, las tecnologías de la información y la comunicación, por lo que se justifica que el celular y la computadora sean más relevantes que el cuaderno en esta disciplina.

La presencia de esta asignatura en el nuevo currículo de secundaria es controvertida. La estructura escolar no siempre es adecuada para explorar el potencial de la asignatura y de los alumnos. La falta de computadoras y de conexión eficiente con internet limitan las posibilidades de rentabilizar esta disciplina. Además, vale recordar que los profesores de estas disciplinas no necesariamente tienen formación en áreas tecnológicas. Son los docentes de áreas que han perdido espacio para nuevos contenidos los que están iniciando este desafío. Esto significa que para resolver un problema que resulta de la implementación de la nueva educación secundaria, como exige la BNCC, se crea otro, a saber, el hecho de eliminar la necesidad de una formación docente específica, en un curso de larga duración, para ocuparse de la educación.

Cabe destacar aquí la resiliencia de los docentes, muchos de los cuales están tratando de adaptarse para ofrecer una enseñanza de calidad. Es aquí donde podemos decir que el BNCC viene como una especie de panacea, sin embargo, lo que hace, en realidad, es imponer una exigencia para la que ni las escuelas están preparadas ni la base, el gobierno, parece haber entendido que su proyecto, impuesto por la garganta, requiere que las condiciones de estas escuelas sean repensadas y preparadas para este nuevo desafío. Esto equivale a decir que un nuevo proyecto como el BNCC realizado en las mismas condiciones que antes, o con los mismos recursos destinados a la educación, o incluso sin profesionales debidamente capacitados para ello, sólo puede resultar en un fracaso que no será sorpresa a nadie, es decir, eso ya está anunciado.

Consideraciones finales: la BNCC vuelve a poner la geografía en la cuerda floja

Geografía, Historia, Filosofía, Sociología y, todavía no entendemos bien por qué, Educación Religiosa forman la gran área de las Ciencias Humanas. ¿Qué significa esto en la práctica? Creemos que el tiempo lo dirá, pero a juzgar por toda esa historia de la enseñanza de la Geografía, siempre en la cuerda floja o en un puente móvil, parece que una vez más la ciencia geográfica pierde terreno en la enseñanza.

Las propuestas de cambio curricular afectan a todas las áreas, como quedó patente en el discurso del profesor de Física y Matemática en este texto. Esto nos hace comprender, con mayor claridad, que hablar de Educación exige pensar de manera integrada, a pesar de la división en áreas. Física y Geografía están en áreas diferentes, pero ambas sufren los mismos ataques cuando se promueven cambios curriculares sin el debido debate, incluso la necesidad de debates entre las diferentes áreas. De lo contrario, cada área se desgastará en su propia defensa, mientras que el debate colectivo podría ser más fructífero.

Los profesionales del área de la Geografía, así como los del área de la Física y la Matemática tienen las mismas quejas respecto al contenido de los cambios propuestos en la BNCC. Entendemos que el diálogo entre las distintas áreas pasa por entender que no estamos hablando de alumnos por área, sino la idea de que los mismos alumnos son sujetos de una educación que es al revés de las decisiones que se toman de arriba hacia abajo sin,

de hecho, considerar a este sujeto como único, es decir, la fragmentación de la educación representa una fragmentación del sujeto (docente y alumno) en áreas que no dialogan.

Cuando llega en la escuela secundaria, se incorporan nuevas materias a un currículo ya lleno de lagunas en cuanto a calidad y lleno de lagunas en cuanto a eficacia y, por qué no decirlo, afectividad. Sí, porque encajar todas las disciplinas en el currículo requiere que unas dejen paso a otras. ¿De dónde se saca? De la Geografía, de la historia. Además, el hecho de que no sea obligatoria su oferta en todos los años del bachillerato hace pensar que la vieja voluntad de dejar obsoleta esta área parece estar cobrando fuerza de nuevo.

La idea de incluir el informe de Física en este texto demuestra que, en ocasiones, el nivel de ataque en una zona puede ser más profundo que en otra. Sin embargo, el resultado de los cambios produce efectos integrales en la educación y, en este sentido, no hablamos de alumnos también divididos en áreas, sino que, por el contrario, como sujeto de la educación, el alumno es uno y la educación debe ser entendida y tratada de esta manera en los cambios propuestos, sin embargo, esto no es lo que sucedió con el BNCC.

Nada de esto sucede por casualidad, pero todo está muy bien pensado. En Geografía somos conscientes del motivo, o motivos, por los que se la margina en los discursos y propuestas curriculares. La Geografía es la ciencia cuyo objeto de estudio es el espacio. Sin embargo, no estamos hablando de un espacio cualquiera, sino, según Santos (1999, p. 51), del espacio que “está formado por un conjunto inseparable, solidario y también contradictorio de sistemas de objetos y sistemas de acciones, no considerada aisladamente, sino como el marco único dentro del cual se desarrolla la historia”. Esto quiere decir que el objeto de la Geografía es el espacio socialmente construido y para una nación en la que la educación queda relegada a un segundo plano y la formación de ciudadanos plenos no es más que “bla, bla, bla”, no es difícil entender esta actitud hacia la Geografía, y al profesor de Geografía... siempre en la cuerda floja.

Ahora podemos interpretar la enseñanza de la Geografía que teníamos en los antiguos primero y segundo grado. Educar ciudadanos significa trabajar con las mentes y construir mentalidades. Una ciencia que esté dispuesta a poner el dedo en esta herida, por mucho que, según Lacoste (1993), pueda servir para hacer la guerra, es necesario hacerla desacreditada de sentido. Estamos hablando de un primer y segundo grado que se dieron íntegramente dentro de un régimen militar que, en ese momento, no teníamos idea de qué se trataba porque todo se enseñaba como el amor a la patria, que era nuestra gentil madre.

Así, ahora es posible recordar los desfiles del 7 de septiembre, las celebraciones del Día del Soldado, las canciones cantadas en la escuela (de los artistas Dom y Ravel)^{xiv}, y entender que todo eso tenía un toque estratégico. Por eso tampoco se hablaba de Geografía, sino de estudios sociales, que en realidad no tenían un objeto sino una conducta para enseñar, digamos de paso, una conducta de obediencia.

Referencias

AGB **Associação dos Geógrafos Brasileiros**. Disponible en: <https://agb.org.br/agb/>. Acceso en 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. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores>. Acceso en: 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.

ⁱ En Brasil, en ese tiempo, no era común tener hombres como maestros en esta etapa de la educación, es decir, era una profesión para mujeres

ⁱⁱ Los cambios fueron impactantes para los estudiantes. como si pasáramos de la niñez a la edad adulta simplemente ascendiendo a un grado superior en educación y todo de un año a otro

ⁱⁱⁱ El examen de ingreso a las universidades brasileñas en ese período fuera exclusivamente el llamado vestibular

^{iv} La duración del curso de estudios sociales fue de 4 años, 02 años para la denominada carrera corta que habilitaba a un docente para trabajar con historia y geografía en el primer grado y otros 02 años para la denominada carrera completa que habilitaba al docente para enseñar historia o geografía, según tu elección previa. el curso era semestral y cada semestre correspondía a un periodo.

^v El término “provincial/provinciano” en Brasil tiene una connotación peyorativa que significa mentalidad atrasada, chabacano, que se comporta o piensa de forma atrasada. Generalmente se aplica a los residentes de pueblos pequeños o pequeñas ciudades y se compara con las personas que viven en las ciudades capitales. Todavía, hoy, no es empleado con la misma frecuencia de tiempos pasados.

^{vi} Mantuvimos el nombre en el original para definir la categoría llamada boia-fria (en español golondrinas) que, en Brasil, consiste en una modalidad de trabajo temporario en la que el trabajador viaja en camión por la mañana al trabajo rural y vuelve a la tarde, siempre llevando su almuerzo que consumía frío. El término boia es una denominación regional propia en el que los trabajadores atribuyen al término comida. De ahí el nombre de boia-fria (comida fría), o flotador frío. En los años 70 y 80 era muy común encontrar ese tipo de trabajo en Brasil.

vii “La Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) es una entidad civil sin fines de lucro que reúne a geógrafos y geógrafas, docentes y profesores, estudiantes de Geografía y personas de otras áreas alineadas con los principios de la entidad, preocupadas por la promoción del conocimiento. Geografía científica, filosófica, ética, política y profesional para ofrecer a los críticos de la sociedad un enfoque geográfico coherente de sus/nuestros problemas. AGB fue fundada el 17 de septiembre de 1934 por iniciativa del profesor francés Pierre Deffontaines, junto con los profesores Rubens Borba de Moraes, Caio Prado Júnior y Luís Flores de Moraes Rego. Su primera sede estuvo ubicada en la Avenida Angélica, 133, en la ciudad de São Paulo (SP), residencia del profesor Deffontaines, que estaba en Brasil para la implementación del curso de Historia y Geografía en la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la recién instalada Universidad de São Paulo (USP). En 1944, AGB se convirtió en una entidad de dimensiones nacionales, que contaba con socios, profesionales, estudiantes y colaboradores en todo el territorio brasileño. Las primeras secciones regionales se crearon en los estados de Río de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco y Bahía. En 1946, la AGB realizó su primera reunión nacional en Lorena, São Paulo, seguida hasta 1955 por numerosas reuniones anuales. Y en 1956, la AGB promovió el XVIII Congreso Internacional de Geografía de la Unión Geográfica Internacional (UGI). Hasta principios de la década de 1970, la AGB se caracterizó por ser una asociación de investigadores. Pero al final de esa década, más precisamente en 1978, durante el III Encuentro Nacional de Geógrafos (ENG), realizado en Fortaleza - CE, la AGB pasó por una renovación de su perspectiva organizativa, que se reflejó en el proceso de reformulación de su estatuto. Lo que la convirtió en una asociación más integrada en la lucha por los derechos humanos y en el debate político y democrático de la sociedad. Esta renovación de la entidad fue estimulada por el crecimiento del movimiento estudiantil brasileño y por las banderas políticas que comenzaron a ser abrazadas por geógrafos comprometidos con la transformación de la sociedad bajo un sesgo ampliamente democrático. Esto se debe a que hasta 1978 los estudiantes no tenían poder de decisión dentro de la AGB, solo los docentes y otros profesionales. Así, tras el III ENG, en 1978, la AGB pasó a adoptar una estructura colectiva y horizontal para organizar posiciones y decisiones dentro de la entidad. Nació la Dirección Ejecutiva Nacional (DEN), que era el espacio de ejecución de las decisiones tomadas durante las Reuniones Colectivas de Gestión (RGC), que reúnen a las diversas Secciones Locales existentes en todo Brasil. La base de actuación de la AGB es la Sección Local. Las orientaciones y posiciones expresadas por la entidad son decididas por el conjunto de Secciones Locales reunidas durante la RGC. Como resultado, todas las agendas nacionales de AGB comenzaron a construirse y decidirse a partir de sus bases locales, que son sus secciones. Esta estructura permitía a cada asociado crear y votar cualquier propuesta dentro de la asociación, siempre que tuviera convergencia con los principios de la AGB, tanto dentro de la Sección Local como a nivel nacional durante las asambleas generales de cada escala. A partir de entonces, AGB busca promover acciones para el cumplimiento de sus principios en sus distintas áreas de actuación. Algunas de esas acciones están representadas por publicaciones científicas a través de sus revistas (tanto locales como nacionales), por la promoción del Encuentro Nacional de Geógrafos y Geógrafas (ENG) cada dos años, por la difusión de posiciones políticas sobre la realidad brasileña, por la participación en consejos públicos de decisión sobre determinadas materias ya través de la actuación de sus Grupos de Trabajo (GT)”. (AGB - <https://agb.org.br/agb/>)

viii Cazuzá (1958-1990) fue un cantante y compositor brasileño, uno de los mayores ídolos de la generación pop-rock de los 80.

ix “En Brasil, el 16 de julio de 2008 se promulgó la Ley N° 11.738, que estableció el piso salarial profesional nacional para los profesionales del magisterio público en la educación básica, reglamentando la disposición constitucional (inciso 'e' del inciso III del caput del artículo 60 de la Ley de Disposiciones Constitucionales Transitorias).

1) Resolución define criterios para transferir fondos de Fundeb para complementar el Piso Salarial Profesional Nacional. La Resolución N° 7, del 26 de abril de 2012, del Ministerio de Educación trae los nuevos criterios para la complementación del Piso Salarial aprobados por la Comisión Intergubernamental para el Financiamiento de la Educación de Calidad, integrada por miembros del MEC, el Consejo Nacional de Secretarios de Educación (Consed) y la Unión Nacional de Directivos Municipales de Educación (Undime). Esta resolución trata sobre la utilización de una parte de los recursos complementarios de la Unión al Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica (Fundeb) para el pago íntegro del salario base de los profesionales de la educación básica pública.

2) Decisión del STF sobre la vigencia de la Ley de Piso El 27/02/2013, el Supremo Tribunal Federal resolvió que la Ley 11.738/2008, que regula el salario mínimo nacional para los profesionales de la enseñanza pública en la educación básica, entró en vigencia a partir del 27 de abril de 2011, cuando el STF reconoció su constitucionalidad. La decisión tiene efectos erga omnes, es decir, obliga a todas las entidades federativas a cumplir con la Ley”. (BRASIL, Ministério da Educação)

* Conversa para boi dormir

xi Traducción libre

xii En Brasil llamado Novo Ensino Médio

xiii Ensino Médio em Brasil

xiv Nascidos em uma pequena cidade do Estado do Ceará, os irmãos Eduardo Gomes de Farias e Eustáquio Gomes de Farias, respectivamente conhecidos pelos nomes artísticos de Dom e Ravel, formavam uma dupla de cantores que ficou famosa no Brasil no começo anos 1960/70. Apesar do sucesso, os dois ficaram marcados, na época, como “ufanistas” e apoiadores da ditadura. Talvez tenha sido em função disso que, com igual intensidade, foram questionados e chamados de puxa sacos dos ditadores ao ponto de levá-los a uma condição de rejeição pela categoria artística brasileira mais comprometida com o fim do regime militar. (Portal Memória Brasileira).