

Vânia Vlach

I.

Talvez a primeira observação a ser feita ao documento acima, se refere ao fato de que uma base nacional curricular sugere uma padronização do conjunto das disciplinas escolares. Não surpreende que tal padronização não esteja presente nem mesmo em sua redação. Pelo menos em parte, isso decorre das especificidades de cada disciplina escolar, relacionada/dependente - ou não - de uma ciência.

Convém registrar a singularidade do ensino de Geografia: enquanto ciência, a Geografia a se instituiu a partir de seu papel político-pedagógico no processo de constituição/consolidação do Estado-nação na Europa Ocidental, a partir do século XIX (Alemanha).

II.

A diversidade se impõe de imediato na escola, instituição que também considera o Ser em sua complexidade. É a diversidade que anima o Ser humano em busca da compreensão de si mesmo, da sociedade a que pertence, do Outro, enfim, da humanidade, desde que surgiu na superfície da Terra, de maneira que espaço e tempo, tempo e espaço explicitam o movimento do Ser, que se caracteriza por permanências e rupturas, mais ou menos densas, mais ou menos longas, abrangendo menores ou maiores áreas geográficas. Trata-se de movimento/movimentos sempre objeto/objetos da “vontade de poder”, que marca a obra do Ser no mundo.

O Ser fez/faz sua obra no mundo por meio do pensamento/da reflexão/da linguagem, que o caracterizam e o singularizam na Terra. Assim, desenvolveu/desenvolve saberes, artes, filosofias, ciências, pesquisas, e instituiu várias sociedades na superfície da Terra. Durante séculos, essa obra se fez sem separar filosofia, artes, ciência, política, aceitando-se o

pressuposto de que o Ser é complexo, e, nessa complexidade, saber e poder são indissociáveis (resumindo em duas palavras), de sorte que podem, ou não, ser utilizados em prol da construção de uma sociedade mais justa. Para atingir esse objetivo, se estabeleceu o respeito aos direitos humanos como princípio da solidariedade humana. Humana e universal, dado que a solidariedade é, mais do que nunca necessária face à mundialização do viver contemporâneo, em todos os domínios da existência humana.

Um viver que exige o ato de conviver: os recursos que a Terra oferece à vida (orgânica e não orgânica) são finitos. Conviver, um ato político por excelência, depende de valores que defendem a aceitação do Outro, implica conhecimento de si mesmo e do Outro, o que requer conhecimento dos domínios da ciência, dos saberes em geral, da filosofia, das artes, sempre contextualizados no tempo e no espaço.

Como fazer isso na escola? Eis a questão!

Nesse sentido, entendo que o futuro da educação, na sociedade brasileira, não depende da formalização de um currículo comum. Ou seja, a BNC não é a resposta mais adequada à atual situação de precariedade de professores e alunos, em quase em todo o território, ainda que alguns avanços importantes ocorram pontualmente.

III.

Deixando de lado a discussão acadêmica do conceito de currículo, é preciso lembrar que a proposição de um currículo nacional é, também, uma política pública dos Estados. Nesse sentido, geralmente, a definição de um currículo nacional está comprometida com o processo de desenvolvimento econômico, ou com mudanças econômicas mundiais significativas, que exigem uma reestruturação da economia de alguns Estados, sobretudo os mais frágeis.

Recentemente, o currículo nacional foi utilizado por Estados que viveram esse quadro econômico no contexto de um projeto político nacional, que definiu a formação e/ou consolidação de sua identidade, como aconteceu na Coreia do Sul em meados do século XX ("Movimento para salvar a

nação por meio da educação"). É interessante assinalar que suas lideranças não hesitaram em diversificá-lo em acadêmico e profissionalizante, no ensino secundário. Foi modificado várias vezes para acompanhar as novas tendências, e, atualmente, o currículo nacional da Coreia do Sul privilegia o desenvolvimento de competências e habilidades para ensinar os alunos a viver/sobreviver convivendo com os pares e com o Outro, em termos de sustentabilidade, cidadania, ética, tecnologia globais/mundializadas.

O currículo nacional foi, ainda, usado por Estados que decidiram integrar todos os componentes étnico-culturais à sua dinâmica político-social, como é o caso da África do Sul pós *apartheid*.

Sem dúvida alguma, a BNC é uma política pública do Estado brasileiro. Causa estranheza o fato de que o documento não se pronuncia, efetivamente, como tal, nem sobre o ensino profissionalizante. De maneira vaga, na p. 7, há referências à "vivência social e profissional", a "trabalho para todos" etc. Mas a BNC não explicita o que entende a respeito do mundo do trabalho, como o jovem pode acessá-lo, como a escola trabalharia no sentido de lhe proporcionar a mencionada vivência profissional etc. Por outro lado, o documento não desconhece os impactos sócioambientais que o trabalho acarreta, ou pode acarretar.

IV.

A respeito da estrutura do documento, considero que dois elementos importantes em qualquer documento dessa natureza (mesmo preliminar), estão ausentes: a identificação das equipes de todas as disciplinas (contemplam todas as regiões brasileiras? etc.), e a explicitação da bibliografia e outras referências (por favor, não estou defendendo a elaboração de um documento acadêmico, com citação de autor, título da obra, ano e página!).

[P.S. A identificação das equipes foi feita no final de 2015.]

V.

Os "Princípios Orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNC)" sinalizam os desafios contemporâneos de maneira adequada, conforme se

constata nos desdobramentos de seu objetivo (p. 7). Porém, a relação entre conhecimentos e conteúdos deve ser explicitada, inclusive para deixar claro que os conteúdos configuram-se como problema apenas quando são vistos em si e por si mesmos, quando são dissociados do contexto em que surgiram, quando são separados dos métodos de ensino, quando são impostos, ou quando deslocados do cotidiano, da realidade social do Brasil e do mundo.

Outro aspecto que não está claro: a relação entre direitos e objetivos de aprendizagem. 'Direitos' remete à "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (Organização das Nações Unidas/ONU, 1948), por sua vez uma decorrência de uma revolução política ocorrida cerca de 150 anos antes (Revolução Francesa, 1789); por conseguinte, trata-se de algo muito amplo no processo de civilização humana. 'Objetivos de aprendizagem' se situam no âmbito da educação, certamente uma parte - se é que podemos nos expressar assim - desse processo. Considerando as desigualdades sociais no Brasil, pode-se afirmar que, via defesa do "direito à educação" (p. 7), o documento incorre no risco de fragmentar os direitos humanos. Afinal, outros direitos - à moradia, à saúde, por exemplo - interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Há decalagem entre a proposta de uma "articulação interdisciplinar consistente" (p. 9) defendida nos "Princípios orientadores da Base Nacional Comum Curricular", e o que consta nos objetivos de aprendizagem do "Componente Curricular Geografia".

Mesmo quando os objetivos de aprendizagem são adequados à faixa etária do alunado, pergunto-me como o professor poderá atingi-los, caso sua formação inicial tenha sido precária. Embora as "quatro dimensões formativas" - O sujeito e o mundo, o lugar e o mundo, as linguagens e o mundo, as responsabilidades e o mundo - hajam sido explicadas no texto do componente Geografia, penso que o fato de simplesmente enunciá-las nos eixos dos objetivos de aprendizagem de cada ano, sem nenhuma sugestão de temas, nem apoio de literatura, pode dificultar o trabalho pedagógico, pelo menos na maioria das escolas brasileiras. Indago-me como o conjunto dos professores as decodificará. Considero provável que, na prática, essas quatro dimensões acabem fragmentando a realidade do

mundo, quando, suponho, foram propostas, entre outras razões, como um convite para o professor escolher os temas adequados à faixa etária, aos problemas que seus alunos enfrentam, para fazer a ligação entre conhecimento/política/ética/cidadania, sempre que possível por meio da interdisciplinaridade etc. E, dessa maneira, formar um cidadão crítico, atuante, criativo/inovador ...

A abordagem do componente Geografia, no texto que apresenta a área de Ciências Humanas, não apresenta problemas maiores. Mas, em razão de uma antiga tradição teórico-metodológica vilipendiada há muito, eu não começaria a elencar as unidades de conhecimento com "a terra e os territórios". Pode-se empregar uma das demais unidades citadas no documento para elencá-las.

Constata-se uma defasagem considerável entre a "Apresentação da Área de Ciências Humanas" (p. 257) e os objetivos de aprendizagem da Geografia. Os objetivos gerais da área de Ciências Humanas são pertinentes. Problema: como realizá-los na disciplina Geografia? Acima, já coloquei os riscos de se elencar - apenas isso - as quatro dimensões formativas da Geografia. A interdisciplinaridade é uma ferramenta importante para atingir os referidos objetivos. Por sinal, ela aparece no texto do componente Geografia.

Porém, pode-se atingir a demanda de uma "articulação interdisciplinar consistente" (p. 11) apenas por meio de objetivos de aprendizagem? No componente curricular Geografia, tal demanda não está presente; nem há como inferi-la.

Paralelamente, os textos que antecedem os objetivos de aprendizagem de cada área explicitam uma preocupação com o lúdico, a solidariedade, a ética, os direitos humanos etc. Pergunto: esses valores e outros podem ser contemplados apenas por meio da definição de objetivos de aprendizagem para cada uma das "quatro dimensões formativas"?

A demanda de "correlações entre diversos aprendizados e articulação entre formação teórica e aplicações práticas" (p. 11), explicitada como uma exigência do ensino médio, exige a prática da interdisciplinaridade desde o começo da escolarização.

Avaliando-se o documento, a impressão que se tem é que isso não foi feito nem mesmo no interior da proposta de Geografia, muito menos com/entre os demais componentes curriculares.

Fala-se em “forma articulada e progressiva” (p. 8) dos componentes curriculares. Na parte específica dos objetivos de aprendizagem da Geografia, não se constata articulação e progressão. Por exemplo, no 6º. ano (p. 273), “cobra-se” o conhecimento da ação da tecnologia após o conhecimento da natureza e seus processos, sem “amarrar” com as relações sociedade-natureza, referidas nos três primeiros objetivos, por sinal algo muito longe da apreensão/compreensão dos alunos nessa faixa etária.

Considerando que os objetivos de aprendizagem são apenas enunciados, ou seja, como não se sugere temas, nem se oferece apoio bibliográfico, pergunto em que medida o aluno poderá “compreender o saber geográfico como construção histórica” nesse momento da escolarização.

Não fica claro se há, ou não, uma preocupação em apresentar/construir uma inter-relação entre os eixos/as dimensões formativas propostos pela equipe de Geografia.

VI.

A ênfase exagerada (algumas vezes exclusiva) à África e à América pré-colombiana é, a meu ver, uma redução perigosa na Área de Ciências Humanas. E, igualmente, na Área de Linguagens.

A importância e a necessidade de se reconhecer e valorizar o papel da África e da América pré-colombiana e suas culturas no que se refere à Geografia (e História) do Brasil e do mundo não pode, e não deve, eliminar o papel fundamental da Europa na constituição do mundo moderno, cuja complexidade na contemporaneidade inclui, entre outros, a questão da justiça social, da sustentabilidade, dos direitos humanos. E, certamente, a educação e seu papel na sociedade contemporânea!

Na Geografia (p. 265) e na Área de Linguagens, fala-se em letramento e alfabetização, mas não se encontram evidências da possibilidade de realização de um trabalho interdisciplinar entre Língua portuguesa e Geografia. Constata-se, pois, mais uma vez, que a interdisciplinaridade não foi trabalhada pelas equipes que elaboraram o documento.

Reconhece-se que o recorte geográfico pode ir além dos limites das unidades político-administrativas (p. 267). A interdisciplinaridade com outros componentes curriculares permite avançar na discussão da complexidade da regionalização. Porém, isso não está contemplado nos objetivos de aprendizagem da Geografia.

A questão de gênero não é sequer mencionada na Geografia. Indago: como abordar os direitos humanos, as diferenças e desigualdades na organização do espaço e da sociedade ignorando a questão de gênero?

O conhecimento prévio do aluno não mereceu a atenção necessária. Tomando como exemplo os objetivos de aprendizagem do 1o. ano do ensino fundamental, como realizá-los sem explorar a vivência do aluno? Por sinal, elencar o "reconhecer-se como sujeito e parte integrante dos lugares ..." como o primeiro objetivo é algo muito distante de sua realidade, nessa faixa etária. Esse objetivo, na verdade, 'amarra' aprendizados; 'fecha' uma unidade, digamos assim.

VII.

A BNC pontua a necessidade de mudanças na formação de professores. Pergunto: há alguma proposta (mais uma!!!) sendo preparada, discutida, para que esse processo de formação realmente mude? Universidades, secretarias estaduais e municipais envolvidas, professores/as das redes de ensino exercendo a docência estão participando dessa discussão? Há algum calendário etc.?).

A meu ver, a formação de professores - e não a BNC - é o elemento central das questões educacionais no Brasil. O desafio inicial consiste em estimular os jovens a se tornarem professores. Isso passa por uma re/valorização da profissão; melhores condições de trabalho e remuneração; diálogos entre profissionais de várias gerações; aceitação, durante o curso universitário, do graduando como um sujeito do conhecimento em busca de ferramentas para compreender a si mesmo, a realidade do lugar/do mundo em que vive, e que tem iniciativas para alteração do *status quo*. Ou seja, é preciso compartilhar com os graduandos a construção do conhecimento, para que assumam, gradativamente, as responsabilidades do aprender/ensinar dentro e fora da universidade. Talvez seja útil lembrar do papel pioneiro de muitos professores, em todas as sociedades, ao longo do tempo. Em outras

palavras: é preciso que o graduando se veja - e seja preparado - como alguém que articula o "teórico" com os desafios político-econômicos, geopolíticos, sócio-culturais-ambientais etc. do cotidiano, no Brasil e no mundo.

VIII.

Sugestão de temas e de apoio de literatura para cada um dos objetivos de aprendizagem não contribuiria para facilitar o trabalho pedagógico do professor? Tais temas não dariam consistência às "quatro dimensões formativas" da Geografia? Referências bibliográficas, incluindo aquelas que procedem dos modernos meios de comunicação, são, certamente, um subsídio importante para o professor.

No que se refere às "quatro dimensões formativas", pergunto se não dever-se-ia substituí-las por outras, inclusive porque sua permanência ao longo dos anos de escolarização é algo que não tarda a desestimular o alunado. E - por que não? -, o professorado.

A possibilidade de seleção de temas, por parte do professor (considerando a realidade de sua escola), não permitiria a definição de objetivos de aprendizagem 'anteados' com a faixa etária dos alunos, e, assim, gradualmente, não se poderia trabalhar os componentes curriculares em "forma articulada e progressiva" e colocar em prática uma "articulação interdisciplinar consistente"?

Por fim, a questão da avaliação, também não foi contemplada na BNC. Como não torná-la apenas um instrumento de controle, mecânico, sobretudo quantitativo, afastado da inovação, da criatividade, demandadas pelos desafios contemporâneos? Como unir quantitativo e qualitativo?

