

**A DISCIPLINA ESCOLAR DE
GEOGRAFIA FRENTE À
APROPRIAÇÃO NEOLIBERAL DA
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA
EDUCAÇÃO: PENSAMENTO
CRÍTICO A RESPEITO DA
DESVALORIZAÇÃO DOCENTE NO
ENSINO BÁSICO**

*THE SCHOOL SUBJECT OF
GEOGRAPHY IN THE FACE OF
NEOLIBERAL APPROPRIATION OF
DIDACTIC TRANSPOSITION: A
CRITICAL EXAMINATION OF TEACHER
DEVALUATION IN ELEMENTARY
SCHOOL*

*LA MATERIA ESCOLAR DE GEOGRAFÍA
FRENTE A LA APROPIACIÓN
NEOLIBERAL DE LA TRANSPOSICIÓN
DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN:
PENSAMIENTO CRÍTICO SOBRE LA
DESVALORIZACIÓN DOCENTE EN LA
ENSEÑANZA BÁSICA*

Anderson Felipe Leite dos Santos

Professor Assistente do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professor do Instituto Federal do Piauí (IFPI). Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT-UNESP).

Resumo:

O objetivo deste trabalho é compreender como a apropriação neoliberal da transposição didática provoca mudanças na disciplina escolar de geografia e seu desdobramento na desvalorização docente na educação básica. Como caminho metodológico, optou-se pela pesquisa de caráter bibliográfico. Para tanto, tomou-se como base a orientação de Salvador (1986 apud Lima; Miotto, 2007). Os resultados mostraram ser possível, mediante a união entre as escolas, os professores e a sociedade em geral, construir caminhos reflexivos e transformadores capazes de mobilizar políticas eficazes que diminuam as desigualdades no ambiente escolar. Ressalta-se ainda o papel das ciências humanas — em especial o da geografia aqui tratada — para transformar a realidade por meio do estímulo à pesquisa, à análise e à compreensão em sala de aula dos diferentes movimentos contra-hegemônicos.

Palavras-chave: disciplinas escolares, movimentos contra-hegemônicos, ação docente, ciências humanas, geografia.

Abstract:

This paper examines how the neoliberal appropriation of didactic transposition affects the school subject of geography and leads to the devaluation of elementary school teachers. As a methodological approach, bibliographic research has been chosen. As a basis for this, the guidelines of Salvador were used (1986 apud Lima; Mito, 2007). The results indicate that effective policies aimed at reducing inequalities in the school environment can be achieved through collaboration among schools, teachers, and society. It is significant to build reflective and transformative paths to achieve this goal. It also highlights the role of the human sciences, especially geography, in transforming reality by encouraging research, analysis, and understanding of the different counter-hegemonic movements in class.

Keywords: school subjects, counter-hegemonic movements, teaching action, human sciences, geography.

Resumen:

Este trabajo trata de comprender cómo la apropiación neoliberal de la transposición didáctica provoca cambios en la materia escolar de geografía y su desdoblamiento en la desvalorización docente en la enseñanza básica. Como enfoque metodológico, se ha optado por la investigación bibliográfica. Con este fin, nos guiamos por las orientaciones de Salvador (1986 apud Lima; Mito, 2007). Los resultados pusieron de manifiesto que es posible, a través de los vínculos entre las escuelas, los docentes y la sociedad en general, construir vías reflexivas y transformadoras aptas para movilizar políticas eficaces que reduzcan las desigualdades en el contexto escolar. Además, se subraya el papel de las ciencias humanas – especialmente la geografía– en la transformación de la realidad, impulsando la investigación, el análisis y la comprensión de los diferentes movimientos contrahegemónicos en las clases.

Palabras-clave: materias escolares, movimientos contrahegemónicos, acción docente, ciencias humanas, geografía.

Introdução

Ao longo da história educacional do Brasil, a Geografia, enquanto saber e conhecimento passou por significativas transformações. Por meio da análise dialética entre ensino e aprendizagem, é possível verificar que seus desdobramentos também operam no campo de atuação docente.

A disciplina escolar de Geografia e as Ciências Humanas, em geral, ainda passam por transformações profundas. A mais recente delas está ligada à aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se encontra “num grupo de disciplinas desimportantes para as avaliações” (Marques, 2016, p. 4).

É preciso compreender, dessa forma, que, na elaboração da BNCC (2018), houve reduzida participação de professores e da sociedade em geral. Nesse sentido, como esse documento, não elaborado conjuntamente, principalmente sem a colaboração de professores, guiará a Educação Básica brasileira? Percebe-se que “a proposta é, portanto, centralizadora e se configura como currículo prescrito que será implementado na ação docente e escolar” (Guimarães, 2018, p. 1040). Para além disso,

[u]ma base curricular comum, tal como organizada no País, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contingente (Lopes, 2019, p. 60-61).

Desse modo, o conjunto de políticas e reformas educacionais pensado para a educação pública brasileira conduz à desvalorização do profissional da educação, que vem sendo cada vez mais sufocada pelas reformas neoliberais. De acordo com Macedo; Ranniery (2023),

[...] as políticas curriculares brasileiras recentes estão sendo reescritas com a implantação de um desenho curricular econômico, baseado em premissas que não são novas na área. As políticas e a imaginação dos pais e até mesmo dos educadores estão sendo colonizadas por versões sistêmicas padronizadas de currículo, temperadas com neurolinguística e termos como competências socioemocionais, empreendedorismo e preparação para a vida, entre outros (Macedo; Ranniery, 2023, p. 37-38).

Assim, os discursos e ações neoliberais reduzem os direitos civis de qualidade, dos quais a educação está inclusa. Alguns discursos e ações podem ser citados, como:

- retratar que a universidade pública é só gasto e os professores, por sua vez, presentes nelas, querem doutrinar os estudantes;
- há redirecionamento dos investimentos para áreas específicas do mercado;
- firma-se uma cultura de responsabilização, como pode ser vista na municipalização do Ensino Fundamental, permitida pela Constituição Federal de 1988;
- a criação da BNCC, que faz parte da política neoliberal na educação brasileira, pois segue as regras das instituições internacionais que auxiliam e financiam diretamente as políticas de países considerados periféricos;

- contingenciamento das despesas públicas do Estado para o pagamento de professores;
- redução de repasse de verbas para a Educação Básica brasileira;
- divulgação de indicadores obtidos em exames, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cuja intencionalidade é de diagnosticar quantitativamente a eficiência dos processos pedagógicos. Em outras palavras, ver a escola como empresa.

Nesse contexto, percebe-se que tais políticas neoliberais, como as avaliações da eficiência dos processos pedagógicos na Educação Básica, estão relacionadas diretamente a metas e resultados (Giordani; Girotto; Soares, 2022), o que gera forte competitividade entre as escolas e os próprios professores, pois leva-os ao individualismo e até ao adoecimento, ao desenvolvimento de problemas psicológicos relacionados ao forte controle de desempenho docente. Então, é notório que

[h]á um discurso legitimado por uma lógica educacional que indica como tarefa docente alcançar metas que estejam previamente normatizadas e que estejam sendo monitoradas por órgãos reguladores (Santos; Borges; Lopes, 2019, p. 248).

Dessa forma, torna-se importante pensar que a educação, em contexto neoliberal, sempre tencionará ainda mais para a desvalorização do professor da Educação Básica.

Apesar de se compreender que “a relação entre uma ciência e a matéria de ensino é complexa; ambas formam uma unidade,

mas não são idênticas” (Cavalcanti, 2013, p. 9). Na lógica neoliberal, pautada na transposição didática, quem produz o conhecimento é a universidade, mesmo que os professores das disciplinas escolares reproduzam a teoria vista no âmbito universitário (Giroto, 2018). Assim, é preciso deixar claro que

[a] universidade é um dos lugares onde o conhecimento geográfico é produzido. Não é o único. E isso precisa ser dito, porque parte da crise que agora enfrentamos está diretamente relacionada com aquilo que a Geografia virou, de forma predominante, na universidade (Giroto, 2018, p. 171).

De certo, a Ciência Geográfica é fonte de referência comum da Geografia Acadêmica, que é a estruturação da Ciência Geográfica para a formação de professores; e da disciplina de Geografia Escolar, que abriga um conjunto de conhecimento da Ciência Geográfica, sendo responsável nas trajetórias espaciais dos estudantes da Educação Básica (Cavalcanti, 2013).

Portanto, a escola também produz conhecimentos, por ser espaço de pensamento crítico-reflexivo que faz ciência. Assim, é preciso refletir que a escola e nosso trabalho são muito complexos. Temos outras funções além de produzir conhecimento: a didatização do conteúdo, grande quantidade de turmas e de estudantes, jornada de trabalho longa e muitas vezes condições inadequadas de estrutura e falta de materiais pedagógicos nas unidades escolares.

Partindo da contextualização posta, este trabalho tem como objetivo compreender como a apropriação neoliberal da transposição didática provoca mudanças na disciplina escolar de Geografia e seu desdobramento na desvalorização docente na Educação Básica.

Após tais ponderações, que constituem a introdução deste artigo, apresenta-se a sequência: metodologia, na qual consta a abordagem, modalidades de pesquisas, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a organização dos dados do estudo; as discussões com base no referencial teórico, divididas em duas seções: *disciplina escolar —questionamentos sobre a transposição didática*; e *os constantes ataques à Geografia no Brasil —refletindo sobre as motivações e desmotivações para a ação docente*; e, por fim, as considerações finais retomam o objetivo geral, o pressuposto de pesquisa e sua relação com o processo da investigação, para o fechamento do texto.

Metodologia

O presente artigo traz breve discussão sobre as disciplinas escolares e os constantes ataques à disciplina de Geografia no Brasil. Como caminho metodológico, optou-se pela pesquisa de caráter bibliográfico, que é um estudo teórico elaborado por meio da reflexão pessoal e da análise de documentos escritos originais e primários. Esse tipo de pesquisa também é denominado como fonte, pois segue uma sequência ordenada de procedimentos (Salvador, 1986 apud Lima; Mioto, 2007).

Segundo Gil (1994), a pesquisa bibliográfica possibilita amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando, também, na construção ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto. Assim, entende-se que a pesquisa bibliográfica constitui parte preponderante no desenvolvimento do tema selecionado, porque é nesse momento que o pesquisador pode

entender melhor o universo da pesquisa, mediante a leitura e a interpretação de textos de outros autores.

Nesse sentido, os materiais consultados foram artigos científicos em revistas indexadas nacionais e internacionais, livros, capítulos de livros, dissertações, teses, anais de eventos e documentos normativos. Foram utilizados, também, os seguintes descritores na busca por materiais: Neoliberalismo AND Educação brasileira; Neoliberalismo AND Reformas educacionais no Brasil; Disciplinas Escolares AND Neoliberalismo; BNCC AND Geografia Escolar; BNCC AND Neoliberalismo; Transposição didática AND Educação; Transposição Didática AND Neoliberalismo; Desvalorização Docente AND Neoliberalismo; Ciências Humanas AND Reformas Educacionais; Metodologias de Ensino AND Geografia Escolar.

A pesquisa dos materiais efetivou-se por meio da Base Nacional de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Google Acadêmico e Scielo. Para tal desenvolvimento, realizou-se leitura sistemática, a fim de obter as categorias necessárias ao aprofundamento e à discussão acerca das disciplinas escolares e dos constantes ataques à Geografia no Brasil. Para tanto, tomou-se como base a orientação de Salvador (1986) apud Lima e Miotto (2007).

No primeiro momento, realizou-se leitura de reconhecimento do material bibliográfico; no segundo momento, leitura exploratória; no terceiro momento, leitura seletiva; posteriormente, leitura reflexiva crítica; e, por fim, leitura interpretativa. No Quadro 1, tem-se a síntese do significado de cada uma dessas leituras, por meio da perspectiva do autor citado.

Quadro 1: Leituras para os momentos da pesquisa bibliográfica, segundo Salvador (1986) apud Lima e Miotto (2007)

Leitura de reconhecimento do material bibliográfico	Tem como objetivo localizar e selecionar o material que pode apresentar informações e/ou dados referentes ao tema. Momento de incursão em bibliotecas e bases de dados computadorizadas para a localização de obras relacionadas ao tema.
Leitura exploratória	Tem como objetivo verificar se as informações e/ou dados selecionados são relevantes ao estudo; requer conhecimento sobre o tema, domínio da terminologia e habilidade no manuseio das publicações científicas. Momento de leitura dos sumários e de manuseio das obras, para comprovar a existência das informações que respondem aos objetivos propostos.
Leitura seletiva	Procura determinar o material que interessa, ao relacioná-lo diretamente aos objetivos da pesquisa. Momento de seleção das informações e/ou de dados pertinentes e relevantes, quando são identificadas e descartadas as informações e/ou dados secundários.
Leitura reflexiva ou crítica	Estudo crítico do material, orientado por critérios determinados por meio do ponto de vista do autor da obra, tendo como finalidade ordenar e sumarizar as informações ali contidas. É realizada nos textos escolhidos como definitivos e busca responder aos objetivos da pesquisa. Momento de compreensão das afirmações do autor e do porquê dessas afirmações.
Leitura interpretativa	É o momento mais complexo e tem como objetivo relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta. Implica na interpretação das ideias do autor acompanhada de inter-

	relação dessas com o propósito do pesquisador. Requer exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar. O critério norteador, nesse momento, é o propósito do pesquisador.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Salvador (1986) apud Lima e Miotto (2007).

Ao se realizar a organização do material utilizado na pesquisa (as leituras), foram feitos fichamentos para facilitar a compreensão. As principais informações acerca das temáticas trabalhadas em cada material foram extraídas desses fichamentos.

Disciplina Escolar: questionamentos sobre a transposição didática

A história das disciplinas escolares é realizada por diferentes pesquisadores em todo o mundo, que buscam “identificar a gênese e os diferentes momentos históricos nos quais se constituem os saberes escolares, visando a perceber sua dinâmica, continuidades e descontinuidades no processo de escolarização” (Bittencourt, 2003, p. 15).

O foco da História das disciplinas escolares não é impor o que a escola deveria ensinar, mas refletir sobre o porquê de a escola ensinar o que ensina. Esse exercício de reflexão não contribui apenas para uma disciplina isolada, porém com todas que se fazem presentes nos currículos escolares (Souza Júnior; Galvão, 2005).

Estuda-se uma disciplina escolar porque esse é um dos objetos que revelam que a escola não é lugar de reprodução de conhecimentos, mas lugar de criação de conhecimentos. Esse é um dos principais pressupostos dos autores que pesquisam as disciplinas escolares: reconhecer que a escola é um espaço-tempo

específico onde determinadas lógicas de conhecimentos são produzidas. E por que isso é importante? Porque percebe-se, que durante muito tempo, foi pensada a relação entre escola e universidade (conhecimento escolar x conhecimento universitário) por meio da teoria da transposição didática. De acordo com Naedzold; Santos (2018),

[a] menção ao termo transposição didática apareceu no cenário francês na década de 1970. Inicialmente foi desenvolvida por Michel Verret (1974/1975) na tese *Le temps des études*. Na França, em decorrências das reformas educacionais, este período é marcado por mudanças significativas (Naedzold; Santos, 2018, p. 186).

A teoria da transposição didática é importante no campo da ciência matemática, tornando-se conhecida no mundo no contexto da década de 1980, por meio dos estudos mais aprofundados desenvolvidos pelo matemático Yves Chevallard. Assim, é preciso compreender que, nos últimos anos, muitos pesquisadores de várias áreas da educação debruçaram-se sobre essa teoria, buscando melhorias para a educação brasileira.

Neves e Barros (2011, p. 103) afirmam que “[i]nicialmente esse conceito tivera, no Brasil, diferentes interpretações ou reelaborações de suas características/subconceitos, merecendo, assim, uma discussão aprofundada das ambivalências registradas.”

Para muitos pesquisadores, a teoria da transposição didática ganhou significados equívocos, o que causou falsas interpretações sobre a temática. Naedzold; Santos (2018, p. 187) retratam que “no decorrer desta caminhada teórica, alguns conceitos da teoria da transposição didática foram escamoteados ou desconsiderados.”

Parte importante da transposição didática é compreender o conceito de “noosfera”, que seria o espaço dedicado às discussões de quais estratégias poderiam ser adotadas pelo professor para melhorar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Nesse contexto, seriam consideradas todas as etapas que envolvessem a construção do conhecimento. Segundo Chevallard (2013),

[...] teoria didática deve, desde o início, colocar-se como uma entidade teórica, em uma relação ternária, que eu chamo de relação didática. A relação didática une três e não dois “objetos”, a saber: o professor, o ensino e, por último, mas não menos importante, o conhecimento; ou, para ser mais preciso, o conhecimento ensinado (Chevallard, 2013, p. 6).

Para Chevallard (2013), grande parte dos professores e demais membros da noosfera evitam a questão do conhecimento. No entanto, para o autor, grande parte das relações construídas ao longo da vida envolve o conhecimento, e é preciso refletir sobre isso. No cotidiano, as pessoas têm relações com diversas outras, pois todos os seres humanos apresentam necessidades diversas, seja de utilização de atendimento médico ou de uma consultoria, estabelecendo, portanto, relação ternária, na qual o conhecimento de algum tipo estará envolvido. Logo, precisa-se entender o que é a teoria da transposição didática, para compreender o quanto ela é insuficiente no âmbito escolar.

A tese central da transposição didática é que o conhecimento que chega até a escola é sempre derivado do conhecimento produzido na universidade. Segundo Chevallard (2013, p. 11), “[o]s corpos de conhecimentos ensinados são derivados de corpos de conhecimentos acadêmicos que lhes são

correspondentes, como eu os chamo.” Ainda de acordo com o autor, “[...] o conhecimento acadêmico não é nada mais que o conhecimento utilizado tanto para a produção de novos conhecimentos quanto para a organização do conhecimento recém-produzido em um conjunto teórico coerente” (Chevallard, 2013 p. 12).

Basicamente, o conhecimento da escola (os currículos escolares, os objetos de investigações) é transposto dos conhecimentos produzidos no campo acadêmico científico. “Um conteúdo do saber que tenha sido designado como saber a ensinar, sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino” (Chevallard, 2005, p. 45).

A BNCC é quase toda concebida com base na teoria da transposição didática, pois, quando se tem um conjunto de sujeitos dizendo que são tais conteúdos que serão ensinados em todo o Brasil, é uma explicitação da teoria da transposição didática, com mais um elemento atrelado às sequências didáticas padronizadas.

Mesmo que cada sistema de ensino tenha autonomia para adaptá-lo, bem como o professor tem autonomia para elaborar e pôr em prática sua aula, nota-se que a BNCC

[t]rata-se de redefinir a docência no interior de uma lógica de saber instrumental, esvaziando-a da complexidade própria desta profissão [...]. Reduzido a um mero executor de currículo, o professor passa a ser alvo predileto de prescrições curriculares como aqueles presentes na BNCC (Giroto, 2021, p. 9).

Assim, a transposição didática levada pela perspectiva neoliberal significa o reconhecimento da menoridade docente. Em outros termos, é como se os professores fossem tutelados o tempo todo porque não alcançaram a maioria intelectual, sendo sujeitos incapazes de refletir e de pensar sobre si mesmos. De acordo com Kant (1985),

[a] menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem (Kant, 1985, p. 99).

Dessa forma, deve-se perguntar: quem é o sujeito do conhecimento nessa lógica? Os professores universitários, os cientistas que produzem o conhecimento. Qual o papel do professor da escola nessa lógica? Uma pessoa que aprende os conhecimentos da academia e o reproduz. Não tendo, dessa forma, um espaço de criação, sendo apenas um reproduzidor do conhecimento. Essa é a lógica que, ainda no século XXI, é muito dominante, porque está na perspectiva de senso comum do sujeito.

A discussão sobre as disciplinas escolares propõe outra maneira de pensar essa relação entre a escola e a universidade. Assim, deve-se pensar que parte do conhecimento, que chega à escola, advém da universidade, no entanto, não em sua totalidade. “Desse modo, é necessário distinguir os conhecimentos ou saberes transpostos para a escola daqueles por ela produzidos, analisando ainda a relação entre eles” (Santos, 1995, p. 66).

Inicialmente, deve-se, primeiramente, reconhecer que a escola é lugar de criação do conhecimento. E quem são os criadores

desses conhecimentos? Os professores e alunos, diante do saber elaborado (científico), são agentes ativos no processo de construção do conhecimento (Libâneo, 1995).

O historiador Chervel (1990), ao analisar o ensino de francês na França, buscou tecer inúmeras críticas à teoria da transposição didática, enfatizando que, na escola, era realmente produzido conhecimento, e nem tudo partia das ciências de referências. Conforme, Souza Júnior; Galvão (2005),

André Chervel investiga a constituição de um corpo de conhecimentos que chama de gramática escolar, construído por pedagogos para servirem de apoio às aprendizagens das regras ortográficas. Analisando o ensino de francês na França, o autor discorda da abordagem da transposição didática e afirma que as disciplinas escolares possuem uma autonomia, gerando um conhecimento pedagógico próprio da escola. As disciplinas escolares, apesar de seus conteúdos de ensino terem origem na sociedade e na cultura que rodeiam a escola, não se ligam diretamente às ciências de referência, pois, se assim fosse, seria dada à pedagogia a característica de um simples método (Souza Júnior; Galvão, 2005, p. 399).

Nesse sentido, é sempre preciso refletir sobre a teoria das disciplinas escolares, porque, se a escola é reconhecida como espaço de criação, parte-se do pressuposto de que o professor precisa ter domínio teórico conceitual dessa disciplina. No entanto, em muitos casos no ensino básico, professores de outras áreas do conhecimento, ou até mesmo o notório saber, ministram disciplinas com as quais apresentam certa afinidade, ou não.

Assim, quando se aborda determinada temática na Educação Básica, têm-se duas formas de fazer isso, ou reproduzir a teoria da transposição didática, ensinando aquilo posto no livro

didático, ou construir mediação autoral docente. Assim, o trabalho de um professor de Geografia envolve trabalho que é artesanal, por meio desse domínio teórico conceitual que ele possui.

De onde parte o debate das disciplinas escolares com o tensionamento atribuído à transposição didática? Em resposta, para Dominique (1995), existe um conceito fundamental chamado de cultura escolar, ou seja, o reconhecimento de que a escola é também campo de produção, sendo as disciplinas escolares expressão dessas culturas. De acordo com Dominique (1995), a cultura escolar é

[u]m conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (Dominique, 1995, p. 10).

Então, quando se fala em cultura escolar, diz-se que a escola é espaço-tempo que produz mediações, subjetividades e imaginários, e o indivíduo resultado da cultura escolar. Para chegar à essa proposição, Julia Dominique analisou o *Ratio Studiorum*¹ (Plano de estudo da Companhia de Jesus) na versão de 1586 e 1591. Faria Filho *et al.* (2004) afirmam que

[n]a versão de 1586, Julia identificava-o como um programa de lições e exercícios graduados de teologia à gramática. Na versão de 1591, percebia-o como uma descrição da hierarquia de

¹ Em janeiro de 1599, foi aprovada e publicada a versão definitiva do *Ratio ataque Institutio Studiorum*, para vigorar em todos os colégios da Companhia de Jesus.

funções e poderes especializados da Companhia de Jesus. Para Dominique Julia, a comparação dos dois documentos evidenciava que o colégio deixará de ser apenas um local de aprendizagem de saberes para tornar-se também um lugar de incorporação de comportamentos e hábitos exigidos por uma “ciência de governo” que transcendia e dirigia a formação cristã e as aprendizagens disciplinares (Faria Filho *et al.*, 2004, p. 144).

Assim, a partir disso, percebe-se que a cultura escolar tem elementos de permanência, no entanto possui também elementos geograficamente contextualizados. Assim, é possível entender a escola como espaço vibrante de produções de conhecimentos dos mais diversos possíveis. Nesse contexto, “[...] as disciplinas escolares não são nem vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar” (Dominique, 1995, p. 33).

Percebe-se que a disciplina escolar pode ser o retrato de um momento histórico específico, sendo difícil de ser estudada porque é uma obra em produção. Chervel (1990) apresenta quatro elementos pelos quais se consegue acessar uma disciplina escolar, a dizer: pelos conteúdos explícitos, analisando os currículos da época; os livros didáticos mais utilizados; as diretrizes estaduais e municipais. Em síntese, acessam os documentos que apresentam o que está sendo proposto e ensinado.

Também é preciso olhar quais os exercícios típicos que são feitos em uma aula de Geografia. Será que existem práticas de

Geografia da década de 1930² que ainda se fazem presentes no século XXI? Em resposta, pode-se dizer que há, sim, práticas da década de 30, como é o caso do trabalho de campo. A grande pergunta que se deve fazer é: o que essa metodologia típica revela do sentido pedagógico desse conhecimento? De acordo com Santos; Buriti (2020),

[...] a aula de campo é propositiva a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, contribuindo para uma aprendizagem mais eficiente. Nesse contexto, desde o momento em que os discentes saem do ambiente escolar, para aprenderem novos conhecimentos por meio de novas experiências, eles compreendem que a escola não se resume ao espaço “fechado” onde estão durante a semana para aprenderem o conhecimento sistemático (Santos; Buriti, 2020, p. 182)

Outras dimensões analisadas neste artigo são as disciplinas escolares através das práticas de motivação, ou seja, que tipo de mediação o professor faz para que o aluno queira estudar.

Quando se olha para a escola, desconstrói-se o olhar ingênuo sobre ela, o olhar que não problematiza o que é a escola, que não reconhece sua complexidade. É preciso compreender que “a escola não é lugar de rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora” (Dominique, 1995, p. 33).

Chervel (1990) fala da importância de olhar para os conteúdos explícitos, mas também dá ênfase para os exercícios, as práticas e as avaliações, com vistas a olhar para a escola em sua ampla complexidade.

² A disciplina de Geografia ganha maior visibilidade no ensino brasileiro, a partir da década de 1930.

Em relação à separação gerencial entre o local de produção e o local de execução, pressupõe-se hierarquização entre sujeitos que produzem e sujeitos que reproduzem. Essa hierarquização tem desdobramento político-econômico importante, pois quem produz precisa ter melhor carreira, melhor condição de trabalho e melhores salários. Com isso, quem reproduz pode ser precarizado, por isso, tem-se diferença legitimada cotidianamente entre o que é a carreira do professor universitário e a carreira do professor da Educação Básica. Esse é um elemento importante para se pensar, na perspectiva política, o trabalho docente e a formação de professores.

Assim, se o conhecimento que chega à escola é o conhecimento aprendido na universidade, como se deve pensar a formação do professor? Basicamente, o licenciando vai para a universidade, aprende os conteúdos e busca simplificá-los para transpor todos eles à realidade dos estudantes da Educação Básica. Seria, dessa forma, um modelo aplicacionista. Conforme Tardif (2010),

[o]s cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam certo número de anos a assistir as aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, vão estagiar para aplicarem esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (Tardif, 2010, p. 270).

Com base nas ideias de Tardif (2010), complementa-se, a partir de Giroto (2013, p. 50), que, “[...] neste modelo, a epistemologia do saber docente é dada como conhecida e reduzida aos elementos técnicos e acadêmicos”. Dessa forma, se não se debate a teoria da transposição didática, ela continuará a fazer esses desdobramentos. E, ainda, no século XXI, está sendo apropriada pelas perspectivas neoliberais de currículos, formação de professores, carreira docente, porque se encaixa em uma política importante para intensificar as lógicas mercadológicas que os governos neoliberais querem implementar de precarização e sucateamento do ensino público.

Ao se olhar as estruturas curriculares dos cursos de Geografia no Brasil, vê-se que elas são pautadas naquilo que, tradicionalmente, chama-se de três mais um, com cursos estruturados na parte dos chamados conhecimentos científicos (Geomorfologia, Geologia, Pedologia, Biogeografia etc.), além de se ter um conjunto de disciplinas chamadas disciplinas didáticas ou pedagógicas, como Didática, Metodologia do Ensino, entre outras. É importante perceber que a distribuição da carga horária nesses cursos produz uma lógica da formação do professor na qual 75% da carga horária está destinada aos conhecimentos de base e 25% da carga ao didático-pedagógica, que está atrelada à ideia da transposição didática. Então, a lógica é, no início do curso, apropriar-se da teoria (conhecimento científico) e, ao final, vai à escola fazer a transposição didática dos conteúdos aprendidos na universidade. Dessa forma, percebe-se que a teoria da transposição didática é tácita e mais problemática, porque foi naturalizada.

Os constantes ataques à Geografia no Brasil: reflexão sobre as motivações e desmotivações para a ação docente

Em 2023, a educação brasileira apresenta contexto de constantes perdas e desvalorização, especialmente no que concerne à diminuição de recursos públicos investidos na área, fato que impacta, diretamente, na oferta de infraestrutura e de condições de trabalho para profissionais docentes, e na aprendizagem satisfatória para os alunos (Correia; Souza, 2022).

Entre as áreas do conhecimento mais atingidas pelos frequentes cortes de verbas estão as Ciências Humanas, grupo do qual faz parte a disciplina de Geografia. Várias razões merecem atenção em relação a esse fato. Pode-se mencionar como uma das razões mais relevantes a potencialidade de disciplinas como a História, a Filosofia, a Sociologia e a Geografia em despertar nos estudantes a capacidade de reflexão autônoma acerca das mazelas da sociedade e do sistema capitalista, representando, assim, ameaça para aqueles que desejam formação destituída de qualquer senso crítico e autonomia.

Nessa perspectiva, a instituição escolar é observada como local da formação em massa, para que sejam atendidos os anseios do sistema: uma formação tecnicista apenas voltada para as demandas do mercado (Giordani; Giroto; Soares, 2022). Sendo assim, em 2023, nota-se que as Ciências Humanas são também desvalorizadas por não terem lugar no mercado, por ocuparem posição secundária nas profissões que dão retorno ao capital.

No formato como se encontram elaboradas, as implementações das políticas públicas têm contribuído para os

desdobramentos de um processo de desmonte da educação nacional. Segundo Araújo Júnior (2020, p. 34),

[a] partir de 2013 e intensificado em 2019, com o governo federal recém empossado [sic] e ancorado em valores morais e uma ideologia ultraconservadora, a escola e as universidades vêm sendo instadas a adotar novas matrizes curriculares, devendo enfatizar competências e habilidades quanto aos conteúdos que são ministrados pelos docentes e apreendidos pelos estudantes (Araújo Júnior, 2020, p. 34).

Diante disso, um bom exemplo a ser citado, conforme Araújo Júnior (2020), com relação a esse cenário, são os itinerários formativos propostos pela BNCC. De acordo com Lopes (2019),

[a] noção de itinerários formativos não é inédita na história do currículo e faz parte de discursos que tentam propor a individualização do percurso formativo em nome de uma pedagogia diferenciada, entendida como capaz de combater o fracasso escolar (Lopes, 2019, p. 66).

Os itinerários formativos, no caso do Ensino Médio, afirmam que os alunos podem se aprofundar em uma área do conhecimento. Esse documento ainda afirma o seguinte:

[e]m função das determinações da Lei n. 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis (Brasil, 2018, p. 32).

Portanto, torna-se importante refletir sobre as razões que motivam a descaracterização das Ciências Humanas e da Geografia

na Educação Básica. A compreensão das dinâmicas socioespaciais, políticas e econômicas são a resposta para tais questionamentos, uma vez que por meio de tais conhecimentos os sujeitos do processo educativo (estudantes) são instrumentalizados para o posicionamento consciente acerca das dinâmicas do espaço social. Assim, não é interessante que essas áreas sejam enfatizadas durante a formação dos estudantes, que, sob égide do capital, devem ser formados para a obediência, passividade e para o trabalho (apenas para ele). Segundo Araújo Júnior (2020, p. 32), “[...] nas várias legislações educacionais, a concepção de que o jovem do ensino médio deveria ter uma educação útil, voltada ao trabalho, esteve quase sempre presente”.

Os conhecimentos geográficos, desde o século XIX, sempre representaram um dos caminhos para que as elites pudessem manipular a grande massa nos cenários político e econômico.

A publicização da educação é, pois, uma das formas encontradas pela burguesia enquanto classe em ascensão para conquistar a hegemonia... É nesse contexto que a expansão do sistema de ensino passa a servir para assegurar a hegemonia burguesa reproduzindo as relações de classe existente e garantindo, ao mesmo tempo, a expansão do capitalismo (Pereira, 1989, p. 24-25).

Por esse motivo, é necessário debruçar-se na compreensão de que, a partir do momento em que o governo retira a obrigatoriedade ou reduz a carga horária de disciplinas como Geografia, um dos objetivos é fazer com que o jovem não seja capaz de desenvolver, por meio da escolarização, o senso crítico que o possibilite o debate sobre os problemas da sociedade. De acordo com Giordani; Giroto; Soares (2022, p. 322),

[o] neoliberalismo produz, entre outras coisas, um processo de despolitização da educação. Esse processo opera uma progressiva individualização das unidades escolares, mesmo quando se trata de redes de ensino, no sentido de isolá-las com relação a outras escolas, à possibilidade de um trabalho mais colaborativo com suas comunidades e, com isso, aproximá-las de movimentos sociais e demais manifestações políticas produzidas nos territórios (Giordani; Girotto; Soares, 2022, p. 322).

Dessa forma, é necessário observar que os mais prejudicados em todas as modificações feitas por essas reformas propostas por governos, as quais corroboram práticas neoliberais no campo educacional, são os indivíduos das classes populares, os quais já chegam às escolas públicas sem ter conhecimento pleno de seus direitos. Soma-se a isso o fato de que o conhecimento geográfico possibilita ao estudante formação discursiva capaz de conduzi-lo pelos caminhos da reflexão e do questionamento, despertando visão ampla dos processos socioespaciais.

A Geografia é uma ciência que tem se dedicado cada vez mais ao estudo das relações entre a sociedade e o meio ao relacioná-lo às questões socioambientais, sociopolíticas e socioeconômicas presentes no século XXI. De acordo com Cavalcanti (2008, p. 64), “[...] como ciência social ela o faz pela perspectiva social, porém com um determinado enfoque. É a leitura do ponto de vista da espacialidade. Seu objeto de estudo é o espaço geográfico”. Assim, a Geografia tem o papel de despertar no sujeito e aprofundar o seu conhecimento sobre o mundo por meio da observação, da investigação e da interpretação dos diferentes fatos em diferentes temporalidades na sociedade, que refletem diretamente, de forma

positiva ou negativa, menos intensa ou mais intensa, na vida dos sujeitos das diferentes classes sociais, uma vez que “o espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual” (Santos, 2004, p. 153).

Por meio dessa análise, o ensinar-aprender Geografia, principalmente nas escolas públicas, torna-se essencial para que os jovens tenham a possibilidade de alcançar a compreensão acerca das múltiplas desigualdades presentes na sociedade, as quais, muitas vezes, são camufladas estrategicamente pelos grupos hegemônicos.

Dessa forma, os alunos devem compreender que é por meio do conhecimento adquirido, não só da Geografia, mas em todas as Ciências Humanas, que começarão a associar os fatos observados nos veículos de informação, a exemplo dos telejornais e da internet, que aprenderam em sala de aula. Tal construção é favorável no sentido de direcioná-los a relacionar o que é verdade ou falso, deixando de ser cidadão passivo, tornando-se ativo, com vista a identificar o sentido e a aplicabilidade das lutas por seus direitos nos mais variados campos de reivindicações.

De acordo com Giroto; Giordani (2019, p. 118), ao se discutir sobre as políticas que envolvem o campo educacional no século XXI, observa-se que são depreciativas e impactam negativamente na ação dos profissionais docentes, por isso professores se veem desmotivados para exercer a profissão. Para os autores, “[...] as reformas trabalhista e da previdência, assim como a Emenda Constitucional do Teto de Gastos Públicos, são exemplos dessas políticas de espoliação que tem contribuído para ampliar a destruição do frágil sistema de seguridade social brasileira”.

No tocante ao contexto educacional, deve-se analisar o papel fundamental exercido pelos professores no processo de

ensino-aprendizagem, inclusive para a Geografia, área na qual o docente deve trabalhar pela desmistificação da ideia de que se trata de uma disciplina descontextualizada da realidade dos alunos. Segundo Giroto; Giordani (2019, p. 114),

[a] Geografia na escola sofre uma dupla acusação, aparentemente contraditória: é acusada, por alguns grupos políticos, de doutrinação (marxista, de esquerda etc.) e vista, pela maioria dos estudantes, como um conhecimento que pouco ou nada dialoga com suas vidas (Giroto; Giordani, 2019, p. 114).

Destaca-se, assim, que esse *status* de ser uma disciplina mnemônica e distante da realidade dos estudantes é algo que permeia a história da Geografia na escola.

Cabe destacar que, desde muito tempo, identifica-se a existência de profissionais de áreas diversas ministrando aulas de Geografia, fato que remete ao tão discutido ‘saber notório’. Essa perspectiva coloca o conhecimento geográfico como saber possível de ser trabalhado por qualquer profissional, ainda que ele não tenha Licenciatura Plena. De acordo com Pessoa (2007, p. 52), “os professores que exerciam suas atividades no ensino de Geografia, como também no ensino de outras disciplinas, eram procedentes de outras profissões, como advogados, engenheiros, sacerdotes etc.”.

Para os geógrafos da década de 1930, como Azevedo e Carvalho, a grande responsável pela Geografia mnemônica e descritiva e essa Geografia como exercício de tortura era o fato de que se tinha um conjunto grande de pessoas que improvisavam ser professores de Geografia. Assim, é preciso inferir: quem era professor de Geografia entre 1837 e 1935? Basicamente, era o engenheiro, o advogado, o médico, aquele sujeito que tinha o gosto

pessoal pela Geografia. Assim, esses profissionais ensinavam a Geografia por meio de seus princípios. Então, se para eles a Geografia era exercício de memória, foi porque aprenderam assim. Segundo Carvalho (1945),

[em] 1883, nas suas *Aufgaben und Methoden der Heutigen Geographie* o mestre Richthofen já constatara que muitos têm a ilusão de colher no campo geográfico o que lá não semearam, nem plantaram. O mesmo se dá com a História: todo mundo julga que é disciplina fácil e todos, em geografia como em história, se acham em casa, à vontade. A matéria é tão simples! De fato é simples para os que nem suspeitam da sua complexidade (Carvalho, 1945, p. 8).

Logo, para os autores da década de 1930, isso era a causa principal para a existência da Geografia mnemônica por tanto tempo. Esse aspecto é interessante, pois, para entender por que essa tradição mnemônica permanece por tanto tempo, mesmo com tantas críticas, basta pensar que ela está diretamente atrelada ao processo de precarização de quem é o professor. Quando se tem o esvaziamento epistemológico e o debate teórico-conceitual sobre o que é ser o professor de Geografia, o que é ensinar uma ciência específica, é provável que a concepção seja de que a Geografia ensinada é pessoal ou aquela posta nos currículos.

Não é à toa que se têm muitos professores que foram precarizados na sua formação, que, às vezes, tinham feito Estudos Sociais por dois anos e meio e faziam complementação em História e Geografia. Esses recorriam apenas ao livro didático como recuso didático, em uma perspectiva de exclusividade, seguindo a lógica conteudista-descritiva, revelando as dificuldades de uma ciência

que eles não dominavam. Segundo Bowman (1934) *apud* Carvalho (1945, p. 8),

[são] os horríveis exemplos de pensamento confuso em Geografia que afetam principalmente o lado humano do assunto, por meio de tentativas precipitadas de formular e aplicar novas filosofias sociais e que levaram muitos professores de ciências sociais a citar uns tantos fatos geográficos fazendo generalizações apressadas e fáceis, com escandalosa inexatidão e superficialidade (Bowman (1934) *apud* Carvalho (1945, p. 8).

Assim, depreende-se que muitas questões, das quais permeavam o ensino da disciplina nas décadas de 1930 e 1940, ainda se fazem presentes no século XXI, o que leva à reflexão de pesquisadores sobre o lugar ocupado pela Geografia no contexto escolar.

É interessante perceber que nessa tradição, de quase 100 anos de Geografia descritiva e mnemônica, já aconteceram várias críticas em diferentes momentos, como na década de 1930, 1970 e 1990, e que ainda são fortes nas escolas no século XXI, pois, para muitos pais, a Geografia ainda é a disciplina na qual os alunos vão ter que decorar nomes de estados, planetas, entre outros, como exercício de memória.

Nesse sentido, é possível observar que os grupos políticos compreendem a Geografia como disciplina capaz de doutrinar os alunos para que sigam os ideais marxistas e a ideologia da esquerda. São justamente esses grupos que querem acabar com o ensino de Ciências Humanas nas escolas públicas, para os alunos não conhecerem os verdadeiros fatos históricos de lutas e conquistas oriundas de muitas manifestações da classe trabalhadora.

A perspectiva de um conhecimento abstrato e sem utilidade, na qual muitos estudantes ainda concebem a Geografia, pode ser transformada por meio do desenvolvimento de práticas motivadoras, como a utilização da linguagem poética, com a construção de poesias, cordéis e paródias que abordam temáticas sociais, econômicas, ambientais, culturais e políticas e que contribuirá para a valorização das subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; elaboração de jogos pedagógicos com os estudantes sobre as temáticas trabalhadas ao longo do bimestre, por exemplo; construção de maquetes que possam favorecer a representação da realidade, por meio do trabalho relacionado a aspectos do rural e urbano, com destaque para diferentes fenômenos geográficos; entre tantas outras metodologias que podem ser desenvolvidas com vistas a maior participação dos alunos durante as aulas, que envolvam e valorizem seu conhecimento de mundo na construção de um saber significativo. Consoante a isso, Cavalcanti (2008, p. 28) diz que

[...] A Geografia escolar não se ensina, ela se constrói; ela se realiza. Ela tem um movimento independente, realizado pelos professores [...] que tomam discussões sobre o que é ensinado efetivamente. Assim a escola é e pode ser importante espaço para promover a discussão e a avaliação desse conhecimento, [...] deve-se conhecer a Geografia escolar para submetê-la à análise crítica, compreendendo seus fundamentos, suas origens, análise a ser feita pelo conjunto de professores (Cavalcanti, 2008, p. 28).

Portanto, é possível considerar a importância do professor de Geografia, bem como sua prática pode contribuir para a construção do aprender e, conseqüentemente, para a análise de mundo. Ao se apropriar do uso de uma prática docente, tendo como

referência o espaço geográfico, ressaltando os conceitos e categorias balizadoras dessa ciência, os alunos serão direcionados à compreensão de mundo que não desconsidera o conhecimento prévio e adquirido ao longo de sua formação, mas que colabora para a construção de sujeitos críticos e conscientes.

A partir disso, com essa nova concepção de mundo gerada por meio da Geografia, os alunos observarão a relevância dos conteúdos geográficos em suas vidas, apoiando os professores na luta pela valorização e pelo reconhecimento da Geografia e de todas as Ciências Humanas, para interpretarem os diferentes fatos que implicam diretamente na vida em sociedade.

Considerações finais

As Ciências Humanas buscam compreender a sociedade por diferentes formas e temporalidades, fato que torna difícil fazer uma investigação por apenas uma ciência. Nesse sentido, é uma área do conhecimento capaz de proporcionar aos estudantes das diferentes classes sociais a análise crítica-reflexiva das dimensões sociais, culturais, históricas e políticas, ao compreenderem os diversos acontecimentos que permeiam os vários recortes temporais e interferem diretamente nas relações sociais, econômicas e políticas do Brasil e do mundo.

Assim, o objeto da Geografia, como das outras ciências sociais, é a sociedade, porém ela o faz por ângulo específico, particular, que cabe a ela. Esse ângulo é investigar a sociedade pela construção e reconstrução do espaço geográfico que se dá pelas relações de produção; como afirma Santos (1974): o ato de produzir é igualmente o ato de produzir o espaço [geográfico]. Então, a

Geografia busca compreender a sociedade, ao analisar a organização/produção do espaço geográfico e tudo que pode ser usado para essa produção, base material da sociedade.

Desse modo, os governos neoliberais, incomodados e receosos com a formação das crianças e dos jovens por meio de contexto de fatos reais, que ocorreram e ocorrem na sociedade e interferem na formação do sujeito crítico, lutam para tirar a legitimidade da Geografia, da História, da Sociologia e da Filosofia para fazer com que o indivíduo cresça sem conhecimento que o governo possa levá-lo a ser cidadão consciente de seus direitos e deveres, que não aceita passivamente as imposições derivadas dos anseios político-institucionais vigentes.

Outra questão é que as Ciências Humanas entram em declínio por não produzirem o retorno esperado ao capital, diferente de outros ramos. Se a educação, no século XXI, é voltada para o mercado (formar cidadãos para se inserir no mercado), por que investir em áreas que não dão retorno?

Nesse sentido, observa-se que é necessário haver estímulos para os professores, especialmente no caso do Brasil, pois há grande desvalorização salarial e de continuidade formativa. Soma-se a isso o fato de existirem professores que precisam trabalhar em diversas escolas com infraestruturas precárias, o que não contribui para o andamento e a efetividade das aulas.

Por meio da união entre as escolas, os professores e os diferentes sujeitos sociais envolvidos no processo escolar, torna-se possível construir caminhos reflexivos e transformadores capazes de mobilizar políticas eficazes que diminuam as desigualdades no campo escolar. Ressalta-se, ainda, o papel das Ciências Humanas, em especial o da Geografia, aqui tratada, para transformar a

realidade, por meio do estímulo em sala de aula, da pesquisa, da análise e da compreensão dos diferentes movimentos contra-hegemônicos que interferem e contribuem para a acentuação das desigualdades sociais no Brasil e no mundo.

Cabe ressaltar a importância de práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula, principalmente as que favoreçam a dinamização de conteúdos geográficos para a realidade dos alunos, sem desconsiderar os avanços tecnológicos e a realidade do século XXI, que contribua, assim, para sua formação crítica. Ao dialogar com esse cenário, torna-se possível a abertura de perspectivas em relação ao processo que tem sido efetivado de desvalorização da Geografia escolar e do professor de Geografia.

Referências

ARAÚJO JUNIOR, M. de A. Estado neoliberal e políticas públicas educacionais: discutindo sobre a formação de professores de geografia no Brasil. **GIRAMUNDO**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 29-41, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2912/1985>. Acesso em: 5 ago. 2021.

BITTENCOURT, C. M. F. **Disciplinas escolares**: história e pesquisa. *In*: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (orgs.). História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

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

CARVALHO, D. de. O sentido geográfico. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, ano III, n. 25, p. 7-11, abr. 1945. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/19/bg_1945_v3_n25_abr.pdf. Acesso em: 3 set. 2021.

CAVALCANTI, L. de. S. **A Geografia Escolar e a Cidade**: Ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CAVALCANTI, L. de. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18 ed. Campinas: Papirus, 2013.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

CHEVALLARD, Y. **Sobre a teoria da transposição didáctica: algumas considerações introdutórias**. Revista de Educação, Ciências e Matemática, [s. l.], v. 3, n. 2, maio/ago. 2013. Disponível em:

<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338>. Acesso em 13 de out. 2021.

CORREIA, J. A. C.; SOUZA, J. C. da. S. O. de. A precarização do trabalho docente e a lógica das competências sob a égide do Neoliberalismo. **Kalagatos**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/8417/6976>. Acesso em 19 de fev. 2023.

DOMINIQUE, J. La culture scolaire comme objet historique, paedagogica historica. **International Journal of the History of Education**, [s. l.], v. 1, 1995. (Suppl. Series).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GIORDANI, A.; GIROTTO, E. D.; SOARES, M de. O. Produzir a política a partir da escola: geografia, educação, docências e espacialidades escolares. **Revista da Anpege**, [s. l.], v. 18, n. 36, p. 316-333, 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/16308/8905>. Acesso em: 29 dez. 2022.

GIROTTTO, E. D. **Entre a escola e a universidade**: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia. 2013. 246 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02072014-125310/publico/2013_EduardoDonizetiGirotto.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

GIROTTTO, E. D. A Geografia da e na escola: construindo novas agendas de pesquisas e de lutas. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 156-175, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo/article/view/13317/8764>. Acesso em 13 de mar. 2023.

GIROTTTO, E. D.; GIORDANI, A. C. C. Princípios do ensinar-aprender Geografia: Apontamentos para a racionalidade do comum. **Revista Geografia**, Rio Claro, v. 44, n. 1, p. 113-134, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/14961/11570>. Acesso em: 04 de jun. 2021.

GIROTTTO, E. D. Qual raciocínio? Qual Geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na base nacional comum curricular. **GEOgraphia**, Niterói, v. 23, n. 51, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/45460/30512>. Acesso em 09 de set. 2023.

GUIMARÃES, I. V. Ensinar e Aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 25, n. especial, p. 1036-1055, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46456/24953>. Acesso em: 12 ago. 2021.

KANT, I. Resposta à pergunta: O que é esclarecimento?. *In*: **Textos Seletos**. Tradução Raimundo Vier. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 110-117.

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e Modernidade: presente e futuro da escola**. Seminário Nacional Infância, Escola, Modernidade, Universidade Federal do Paraná, 1995.

LIMA, T. C. S. de.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 59–75, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em 17 de set. 2023.

MACEDO, E; RANNIERY, T. Derrida e a diferença: currículo como zona de tradução. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 26-46, jul./set. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/65632/751375156477>. Acesso em 01 de dez. 2023.

MARQUES, R. BNCC, Geografia e Docentes de Geografia. **Associação dos Geógrafos Brasileiros**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://agb-rio.webnode.com.br/news/bncc-geografia-e-docentes-de-geografia/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

NAEDZOLD, S. de S.; SANTOS, L. I. S. Transposição didática: a movimentação/ Transição didática dos saberes em sala de aula. **Formação de Professores e Ensino**, [s. l.], v. 11, n. 27, p. 184-198, out. 2018.

NEVES, K. C. R.; BARROS, R. M. de O. Diferentes olhares acerca da transposição didática. **Investigações em Ensino de Ciências**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 103-115, 2011. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/249/174>. Acesso em: 8 out. 2021.

PEREIRA, R. M. F. do. A. A Geografia na escola. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 6, n. 12, p. 9-44, Jan/Jun.1989. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9009/8386/27003>. Acesso em 03 de dez. 2023.

PESSOA, R. B. **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual**. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2007. Disponível em: https://www.ufpb.br/ppgg/contents/documentos/dissertacoes/rodrigo_pessoa.pdf . Acesso em: 1 mar. 2021.

SANTOS, A. F. L. dos; BURITI, M. M. dos. S. A importância da aula de campo no processo de ensino e aprendizagem de geografia. **Revista GeoUECE**, Fortaleza, v. 9, n. 16, p. 181–194, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/GeoUECE/article/view/3205>. Acesso em 03 de dez. 2023.

SANTOS, G. dos; BORGES, V.; LOPES, A. C. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 25, p. 239-256, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/26200>. Acesso em 15 de ago. 2023.

SANTOS, L. de. C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 60-68, jul./dez., 1995. Disponível: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71716/40666>. Acesso em: 17 fev. 2022.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. Rio de Janeiro: 1974.

SANTOS, M. **Por Uma Geografia Nova**: da prática da Geografia a uma Geografia crítica. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A. M. de O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Gd49ZSgJ4KF8fMRYRkBTvjN/?format=pdf&lang=>. Acesso em: 7 fev. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

A DISCIPLINA ESCOLAR DE GEOGRAFIA FRENTE À APROPRIAÇÃO NEOLIBERAL DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO: PENSAMENTO CRÍTICO A RESPEITO DA DESVALORIZAÇÃO DOCENTE NO ENSINO BÁSICO

Submetido em: 26 de setembro de 2023

Devolvido para revisão em: 19 de janeiro de 2024

Aprovado em: 26 de janeiro de 2024

DOI10.62516/terra_livre.2023.3182

COMO CITAR:

LEITE DOS SANTOS, A. F. A disciplina escolar de Geografia frente à apropriação neoliberal da transposição didática na educação: pensamento crítico a respeito da desvalorização docente no ensino básico. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun. 2023, p. 304-340. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3182>. Acesso em: dia/mês/ano.