

GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O PENSAMENTO DECOLONIAL

GEOGRAPHY IN BASIC EDUCATION: POSSIBLE PATHS FOR DECOLONIAL THINKING

GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: POSIBLES CAMINOS PARA EL PENSAMIENTO DECOLONIAL

Luis Roberto Rizzi Marraccini¹

 0000-0002-3364-0376

luismarraccini@estudante.ufscar.br

Janaina Bonini²

 0009-0008-6925-9244

janaina.bonini@unesp.br

Maria Eduarda Tozelli³

 0009-0007-0699-181X

maria.tozelli@aluno.ufop.edu.br

1 Professor da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Mestre em Docência para a Educação Básica pela Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru – SP. Doutorando em Práticas Sociais e Processos Educativos no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar/São Carlos-SP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3364-0376>. E-mails: luis.marraccini@unesp.br – luismarraccini@estudante.ufscar.br.

2 Professora da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Mestre em Docência para a Educação Básica pela Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru-SP. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6925-9244>. E-mail: janaina.bonini@unesp.br.

3 Graduada em História pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestranda em História na Universidade Federal de Ouro Preto. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0699-181X>. Email: maria.tozelli@aluno.ufop.edu.br.

Artigo recebido em fevereiro de 2025 e aceito para publicação maio de 2025.

RESUMO: O modelo colonial imposto ao Brasil pelo processo de colonização europeu, enraizado nas estruturas sociais, em especial no contexto educacional e na produção de conhecimentos, traz impactos na educação que ainda se encontra fundamentada pelos ideais colonialistas do saber. O objetivo deste ensaio é analisar e refletir sobre as possibilidades da abordagem de uma Geografia decolonial crítica-reflexiva na educação básica. Como percurso metodológico, optou-se por uma pesquisa de caráter qualitativo, baseada em pesquisa bibliográfica, possibilitando a compreensão sobre questões que permeiam a educação escolar decolonial abordando as dinâmicas de poder e opressão nos espaços sociais, permitindo que estudantes compreendam criticamente como o modelo econômico dominante determina os processos de segregação socioeconômica. Por conseguinte, o ensino de Geografia decolonial na educação básica configura-se como via fundamental no contexto da valorização e reconhecimento dos saberes oriundos do Sul Global que compartilham desafios comuns.

Palavras-chave: Geografia. Educação Básica. Decolonial.

ABSTRACT: The colonial model imposed on Brazil by the European colonization process, rooted in social structures, especially in the educational context and in the production of knowledge, has impacts on education that is still based on colonialist ideals of knowledge. The aim of this essay is to analyze and reflect on the possibilities of a critical-reflexive decolonial geography approach in basic education. As a methodological approach, we opted for qualitative research, based on bibliographical research, enabling an understanding of issues that make decolonial school education possible by addressing the dynamics of power and oppression in social spaces, allowing students to critically understand how the dominant economic model determines the processes of socio-economic segregation. Teaching decolonial geography in basic education is therefore a fundamental way of valuing and recognizing knowledge from the Global South that shares common challenges.

Keywords: Geography. Basic Education. Decolonial.

RESUMEN: El modelo colonial impuesto a Brasil por el proceso de colonización europeus , arraigado en las estructuras sociales, especialmente en el contexto educativo y en la producción de conocimiento, tiene impactos en la educación que todavía se basa en ideales colonialistas del conocimiento. El objetivo de este ensayo es analizar y reflexionar sobre las posibilidades de un enfoque geográfico decolonial crítico-reflexivo en la educación básica. Como abordaje metodológico, optamos por una investigación cualitativa, basada en la investigación bibliográfica, posibilitando la comprensión de cuestiones que hacen permear la educación escolar decolonial al abordar las dinámicas de poder y opresión en los espacios sociales, permitiendo que los estudiantes comprendan críticamente cómo el modelo económico dominante determina los procesos de segregación socioeconómica. La enseñanza de la geografía decolonial en la educación básica es, por tanto, una forma fundamental de valorar y reconocer los saberes del Sur Global que comparten desafíos comunes.

Palabras clave: Geografía. Educación Básica. Decolonial.

INTRODUÇÃO

O processo de colonização sofrido pelos países da América, especialmente os países Latino-americanos, continuam marcantes e concretizados nas sociedades principalmente em seus modos de ser e nas estruturas de poder. Questões como preconceito, desigualdades sociais, o patriarcalismo, bem como a latente imposição de ideais neoliberais são evidências que permanecem enraizados nas sociedades cuja materialidade e a subjetividade foram sendo gradativamente construídas pelo modelo eurocêntrico desde o período colonial. Para Ferreira (2023, p. 5),

O termo “Colonial” refere-se ao que se relaciona a uma colônia ou ao colonialismo. Há assim as derivações colonialidade e colonialismo. O colonialismo representa o período histórico em que nações europeias expandiram seu domínio sobre territórios em diferentes partes do mundo, impondo suas normas, valores e sistemas de exploração, com o objetivo de expandir sua influência, extrair recursos e exercer poder (Ferreira, 2023, p. 5).

Dessa forma, desde a colonização, as relações sociais, econômicas e de poder na América-latina sempre foram pautadas e legitimadas por meio de uma lógica racista e discriminatória, culminando portanto, com um incessante modelo reproduzor da segregação excludente, concretizado no contexto histórico da formação social desses países. No caso do Brasil, de forma contraditória, surge o discurso da democracia racial, o qual, passou a fazer parte da cultura brasileira cuja sociedade, no contexto do senso comum, o incorporou, culminando como o não reconhecimento por exemplo, da essencialidade dos valores afrodescendentes e dos povos indígenas (Marcheri; Álvares, 2015).

A escola, como um espaço social permeado pela interculturalidade, possibilita a valorização de singularidades sociais e culturais dos/as estudantes, bem como de sua comunidade escolar como um todo. Nesse sentido, a Geografia como componente curricular escolar, preocupada com estudo do espaço e suas características, deve contrapor-se às políticas neoliberais promotoras de invisibilidade social das classes oprimidas.

Uma opção descolonial de saberes que propõe um olhar para além do que é difundido tradicionalmente como válido que busca dar visibilidade aqueles que foram invisibilizados e vistos como incapazes de produzir conhecimento (Maia; Melo, 2020, p. 239).

Assim, o componente curricular Geografia, por meio dos seus conceitos no processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar, oportuniza o despertar da curiosidade dos/as estudantes sobre as especificidades do lugar onde a comunidade está inserida possibilitando que alunos/as desenvolvam a consciência crítica por meio de novos paradigmas tendo como diretrizes os princípios decoloniais. Buscamos neste artigo, analisar as possibilidades da abordagem de uma Geografia decolonial crítica-reflexiva na educação básica.

O cotidiano escolar, como espaço intercultural possibilita ao ensino de Geografia, por meio de seus conceitos, dinamizar a compreensão dos processos coloniais que concorrem para a visibilidade social da comunidade, a qual possui no seu âmago, um diverso legado de valores. Como percurso metodológico, optou-se por uma pesquisa de caráter qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica onde dividimos o presente ensaio em dois tópicos: o primeiro tópico contextualiza o contexto

escolar e sua interculturalidade que por meio dos textos de autores/as como Candau (2008, 2016, 2024), Dussel (2016), Freire (1987, 2020) e Gomes (2019), abarca uma diversa relação de culturas, costumes e valores sociais presentes na cotidianidade de convívio e inter-relações. No segundo tópico contextualizamos a Geografia sob a ótica de um componente curricular escolar cujos conceitos são fundamentais para a compreensão das perspectivas de ideais decoloniais no espaço geográfico nas palavras de Callai (2001, 2011), Cavalcanti (2010, 2012), Quijano (2005, 2007, 2010) e Santos (1999). Assim sendo, o pensamento decolonial aparece como uma forma fundamental e necessária de promoção de uma política de visibilidade social, possibilitando a contribuição de desenvolvimento de valores que dinamize o desenvolvimento de um pensamento mais crítico-reflexivo dos/as estudantes em relação aos processos neoliberais de domínio econômico e social nas sociedades do Sul-global.

A ESCOLA E A INTERCULTURALIDADE

O ambiente escolar, como lugar onde se descontinam as ações e convívio com as diferenças, é constituído de uma multiplicidade de culturas e simbolismos característicos das diversidades dos sujeitos que ali convivem e se manifestam. Assim, a promoção de uma reflexão crítica acerca das práticas pedagógicas na escola, as quais são concebidas no seu cotidiano, no sentido de que estas consigam englobar e acolher tais diferenças demanda trabalhar as complexidades decorrentes da interculturalidade propondo desafios não só a escola, mas também aos/as docentes e estudantes na atualidade. Para Gomes (2019, p. 65) “a [...] diversidade é fundamental para compreender a interculturalidade, observando situações de diferença e desigualdade de gênero, de classe social, de raça, de espécie presentes na sociedade e sua complexidade.”

A escola representa um ambiente no qual se desvelam conflitos e relações de poder, comprovando a presença de processos de opressão decorrentes da ideologia colonial eurocêntrica rotineiramente evidenciados por condições de inferioridade, carregada de estereótipos, preconceitos e racismos. Nesse processo, é notável a desumanização do/a outro/a, possibilitando a constatação de que, na sociedade ou mais precisamente na escola, ele é sistematicamente instituído por modelos de domínio colonialista e de opressão. Para Quijano (2007), o colonialismo está relacionado a um contexto estrutural de exprime a ideia de dominação e exploração de uma determinada sociedade sobre outra, concretizada por meio de uma supremacia territorial.

as abordagens curriculares multiculturais e interculturais críticas problematizam os currículos baseados em perspectivas hegemônicas em detrimento da valorização dos saberes nativos dos grupos subalternizados. É importante ressaltar que tais perspectivas no currículo têm contribuído para o desafio de saberes que são de fato produzidos por grupos culturais hegemônicos, atravessados por valores eurocêntricos (Candau; Ivenicki, 2024, p. 5).

Desse modo, o debate relacionado às questões que exprimem o modelo pedagógico cuja colonialidade se faz presente, o/a educador/a assume a relevância acerca da observação e análise das questões que permeiam as relações interculturais, trazendo ao foco dessas reflexões, a escola como modelo de resistência ao pensamento colonialista ao adotar, por meio do ensino e aprendizagem, uma postura mais crítica em relação à colonialidade de forma a contribuir para a concretização e multiplicação de ideais de cunho decoloniais no ambiente escolar. Candau (2016, p. 14) explica que

Para o desenvolvimento de uma educação intercultural, é necessário trabalhar o próprio “olhar” do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura (Candau, 2016, p. 14).

A interculturalidade, mediada pelos/as docentes por meio de ações pedagógicas contextualizadas, possibilita a compreensão de uma ideia de que várias culturas, de alguma forma, estão interagindo entre si. O ambiente escolar não deve ser um local de promoção de aversão e desigualdade em relação aos semelhantes, ou seja, em sua estrutura não deve haver espaço para o preconceito e a exclusão e sim um ambiente permeado pelos diálogos interculturais.

O diálogo intercultural deve ser transversal, ou seja, deve partir de outro lugar, para além do mero diálogo entre eruditos do mundo acadêmico ou institucionalmente dominante [...] que não pressupõe a ilusão de simetria inexistente entre as culturas (Dussel, 2016, p. 63-64).

Nesse sentido, os/as estudantes precisam perceber a escola como um ambiente de convivência harmoniosa, tolerante e inclusiva onde prevaleça um convívio que promova o respeito e compreensão das diferenças. Dessa forma, os processos relacionados a um ambiente escolar verdadeiramente democrático e inclusivo necessita estar vinculado substancialmente na relação ensino e aprendizagem. Para Baptista (2024, p. 2) “O conceito de interculturalidade refere-se à promoção de interações e trocas entre pessoas de diversas culturas, fortalecendo a identidade social e valorizando as diferenças culturais” pois, a escola permeada pela interculturalidade promove a valorização do/a outro/a por meio do diálogo entre os/as pares, ela não silencia nem oprime as diferenças, mas sim promove os direitos humanos e o reconhecimento do outro e de suas subjetividades.

Ninguém se constitui como ser humano individualmente; ao contrário, é somente a partir do encontro intersubjetivo de consciências que, a partir do mundo consciente, engendramos práticas que subjetivam e objetivam nossa forma de sermos-com-outrem-ao-mundo, através da comunicação dialógica (Tafuri; Gonçalves Junior, 2017, p. 44).

No entrelace destas percepções, surge a consciência do caráter intercultural da escola. Somos instigados a compreender que é nesse contexto que esta pesquisa está situada, pretendendo promover uma análise acerca das relações existentes entre a educação escolar e a interculturalidade. Candau (2016), demonstra ser fundamental a abordagem das questões relacionadas ao contexto intercultural como ferramenta estratégica para o fortalecimento da conexão social, diminuindo possíveis conflitos de modo a integrar os diferentes grupos que se encontram pela cultura dominante, muitas vezes marginalizados. Nessa perspectiva, a autora demonstra a necessidade da valorização da interculturalidade na educação, como forma de reconhecimento do/a o outro/a por meio do diálogo entre os diferentes grupos socioculturais numa perspectiva da negociação cultural, Candau, (2008). Assim, a função da educação escolar e os desafios nela presente, constituem-se na promoção de processos educativos relacionados e contextualizados numa perspectiva verdadeiramente intercultural. A escola como ambiente de relações interculturais, possibilita que o ensino de Geografia, acolha as diferenças de forma a abraçar o/a outro/a, por meio de valores e respeito.

A educação escolar com propostas pedagógicas permeadas por ações relacionadas a interculturalidade e decolonialidade surge como possibilidade para o desenvolvimento de ações que visem valorizar relações de aceitação e respeito entre as diversidades presentes no ambiente escolar, possibilitando dessa maneira, a valorização e preservação das múltiplas identidades culturais, de forma a promover a troca de experiências entre os sujeitos, e consequentemente buscar o enriquecimento cultural mútuo. Assim, uma educação numa perspectiva intercultural demanda uma reflexão crítica em relação aos processos educativos e pedagógicos para que o aprendizado seja compreendido por meio de aspectos presentes na vida cotidiana e suas peculiaridades.

A perspectiva decolonial pode ajudar a desafiar a essencialização das identidades presentes em algumas experiências [...]. Ao ter o conceito de identidade no centro de suas perspectivas, uma perspectiva [...] decolonial pode oferecer insights preciosos para trabalhar a construção de identidades abertas à diversidade cultural em ambientes educacionais (Candau; Ivenicki, 2024, p. 7).

A educação, em especial a escolar, precisa estar alicerçada em premissas que se baseiam em princípios de respeito, reciprocidade e tolerância nas relações cotidianas, onde os/as docentes e as políticas educacionais em seus vários níveis e hierarquias constituem-se como peças-chave para o avanço nos processos de conscientização sobre o respeito às diferenças interculturais presentes na sociedade.

É fundamental compreender que, nem sempre no simples convívio entre pessoas de culturas diferentes ocorra uma interculturalidade e sim nesse contexto, possa ocorrer um movimento contrário culminando com atos de preconceito e racismo. Dessa forma, cabe à escola desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem a concretização de ações de inclusão e busca pela valorização das diversidades culturais presentes no ambiente escolar, fazendo da escola um ambiente desafiador para as questões interculturais na medida em que ao descortinar os caminhos para a valorização da diversidade, ela passe a considerar a construção de uma educação que esteja verdadeiramente direcionada não só para determinados grupos sociais, mas sim para uma educação que envolva, respeite, inclua e valorize em seu contexto, diferentes povos, culturas, etnias, raças, ideologias, crenças etc.

PENSAMENTO DECOLONIAL E ENSINO DE GEOGRAFIA

O ensino de Geografia no cotidiano escolar deve buscar, por meio de seus conceitos a promoção de um ensino inovador que possibilite contemplar questões voltadas para uma educação decolonial de forma a promover o desenvolvimento de premissas fundamentais para a compreensão dos processos ligados aos contextos socioeconômicos de dominação e opressão gerados pelo modelo capitalista neoliberal vigente em nossa sociedade. Para Callai (2001, p. 134):

a geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído [...] a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade, com uma “visão espacial”, são por primazia uma ciência formativa, instrumentalizadora para que o aluno exerça de fato a sua cidadania (Callai, 2001, p. 134).

Ao inserirmos o componente curricular Geografia no debate acerca do pensamento decolonial, tendo em vista que ela se constitui como parte integrante do currículo obrigatório na educação

básica, pode então, ser utilizada como uma ferramenta de transversalidade para a compreensão das especificidades socioespaciais que, no geral, envolvem o debate sobre os processos de ocupação e modificação dos espaços que ocorrem de acordo com os interesses de uma classe dominante, bem como no combate a colonialidade, e na edificação de uma educação que possibilite ao/à aluno/a o desenvolvimento de um pensamento crítico e libertador. Para o *Curriculo Paulista*

o trabalho com temas transversais é fundamental para que o estudante compreenda criticamente o mundo em que vive, propondo ações de intervenção para o desenvolvimento de uma sociedade justa, democrática, igualitária, inclusiva e sustentável (São Paulo, 2019, p. 401).

Os/As Docentes de Geografia precisam estar atentos/as, no que diz respeito as suas práticas pedagógicas, em especial no contexto das questões que permeiam o desenvolvimento de temáticas relacionadas ao pensamento decolonial numa perspectiva da busca por conhecimentos acerca das configurações geoespaciais do mundo contemporâneo, em especial a realidade de vida de cada aluno/a servindo como uma ponte para a compreensão de características espaciais, ou seja, as dinâmicas econômicas, sociais e políticas existentes na sociedade. Para Callai (2011) a Geografia como componente curricular, constitui-se como uma ferramenta de compreensão crítica de mundo sendo capaz de tornar os/as estudantes em verdadeiros/as atores/as sociais mais participativos/as e conhecedores/as das questões sociais contemporâneas.

A colonialidade do poder, conforme explica Quijano (2005), é estabelecida na trajetória da constituição da América e do capitalismo moderno, de modo que refletia a produção de conhecimento euro-ocidental estabelecido enquanto hegemônico na América-Latina.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal (Quijano, 2010, p. 73).

A Geografia ao falar do mundo por meio de suas técnicas e conceitos, num discurso decolonial, possibilita a ampliação da noção e compreensão sobre as complexidades existentes no espaço geográfico no qual, ocorrem as relações sociais, econômicas, culturais e até mesmo naturais de dominação e opressão que o edificam, o caracterizam, e por fim, são influenciadas pelas relações de poder que nele se disseminam. Assim, a contribuição dos conceitos da Geografia trabalhados em sala de aula, deve ser suleadora⁴ para a construção dos saberes sobre uma interpretação de mundo mais crítica, possibilitando que o/a estudante conheça sua posição e ação no mundo. Segundo Cavalcanti (2012, p. 45)

No ensino de Geografia, os objetos de conhecimento são os saberes escolares referentes ao espaço geográfico. São resultados da cultura geográfica elaborada cientificamente pela humanidade e considerada relevante para a formação do aluno. Propostas mais recentes desse ensino são pautadas na necessidade de trabalhar com os conteúdos escolares sistematizados de forma crítica, criativa, questionadora, buscando favorecer sua interação e seu confronto com outros saberes (Cavalcanti, 2012, p. 45).

Estudar o espaço geográfico como sendo uma estrutura que, permeada por dinâmicas e peculiaridades permite, por meio de um ensino geográfico crítico não só compreender seus elementos geoespaciais e sua organização, seus elementos, mas também os lugares que determinados indivíduos e/ou grupos sociais ocupam, além das relações vivenciadas, que permitem preservar trajetórias sociais e espaciais muitas vezes moldadas pelas relações de poder.

Na Educação Básica, a Geografia permite ao estudante ler e interpretar o espaço geográfico por meio das formas, dos processos, das dinâmicas e dos fenômenos e a entender as relações entre as sociedades e a natureza em um mundo complexo e em constante transformação (São Paulo, 2020, p. 407).

Um ensino de Geografia caracterizado por um pensamento emancipatório e libertador traz possibilidades para a crítica ao modelo de pensamento eurocêntrico que, ao longo de séculos foi estabelecido de forma violenta pelo processo de colonização, fazendo com que a escola se concretize como uma ponte de ligação de um repertório de resistência e luta contra o imperialismo atual em especial, “nas camadas mais oprimidas da sociedade, pois, não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão (Freire, 1987, p. 23).”

A violência da colonialidade e da dominação epistemológica eurocêntrica no processo de colonização do Sul Global buscou sistematicamente a tentativa de uma espécie de extermínio dos saberes e epistemes dos povos originários colonizados, culminando até mesmo com um processo de branqueamento dessas culturas, por meio de um modelo de negação de seus costumes e modos de vida. “Os múltiplos imperialismos colocaram em prática a dominação da Natureza. Esse pensamento está no ponto de partida de violentos processos que se expandiram pelo planeta – e que ainda perduram” Acosta (2016, p. 105).

Desse modo, a questão relacionada a colonialidade do poder, que, segundo Quijano (2005), encontra-se concretizada nos processos de constituição da América e do capitalismo contemporâneo, refletindo os modos de produção de conhecimento ocidental e eurocêntrico instituído de forma hegemônica no âmbito da América-Latina.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal (Quijano, 2009, p. 133).

Por meio de uma educação crítica e libertadora, bem como mediante o fortalecimento de diversas escalas do pensamento decolonial e aparecimento de novas teorias que buscavam promover o rompimento com o modelo eurocêntrico epistemológico, vislumbra-se possibilidades de combate e resistência a um processo que ao longo de vários séculos legitimou ideologias excludentes e nefastas do processo de colonização, as quais naturalizaram os processos de opressão e dominação de sociedades sobre outras sociedades, em especial partindo de diferenças étnico-raciais, uma vez que edificadas e que muitas vezes constituíam-se como modelo e justificativa para a implantação de um processo civilizatório violento e opressor. Para Araújo (2020, p. 92)

O pensamento decolonial parte do princípio de que é preciso que os países secularmente localizados à margem dos sistemas social e econômico global, ex-colônias principalmente, resgatem, para si, o protagonismo e o poder sobre sua produção cultural, intelectual, econômica, política e identitária. Os conhecimentos prescritos e ensinados nas escolas fazem parte deste movimento de colonialidade/decolonialidade, por conterem, em seu interior, a secularidade das visões de mundo dominantes geográfica e historicamente (Araújo, 2020, p. 92).

Por consequência, o desenvolvimento de uma pedagogia decolonial constitui-se de uma ação que vai muito além de uma pedagogia transgressora, ela renova o fazer pedagógico de forma mais independente pois, segundo Walsh (2009, p. 63) “ela se constrói de várias maneiras no interior das lutas, como uma necessidade crítica de sustentar e entender o que se enfrenta, contra o que se deve resistir, levantar e atuar”.

Para Catherine Walsh (2009), a “Interculturalidade Crítica”, constitui-se de um conceito que, permeado por ideais de reconhecimento e valorização da diversidade cultural, presentes no interior dos movimentos sociais, em especial nos movimentos indígenas sul-americanos, busca em seu horizonte a formação de um pensamento voltado aos ideais decoloniais.

Cabe, portanto ao ensino de Geografia e seus conceitos, a promoção de processos didáticos pedagógicos no contexto escolar que, possibilitem o ensino e compreensão das características dos modelos de dominação eurocêntricos de forma a amplificar a resistência e enfrentamento a tais modelos, de forma a combatê-los, principalmente com o auxílio de leituras críticas de mundo, bem como por meio de representações que valorizem as especificidades socioculturais de cada sociedade, além das relações étnico-raciais fortalecendo assim, a representatividade dos movimentos decoloniais na atualidade.

Para despertar o interesse cognitivo dos alunos, o professor deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla (Cavalcanti, 2010, p. 3).

Outra questão a ser considerada no contexto educacional, mais precisamente no ensino de Geografia da África foi a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) sancionada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 9 de janeiro de 2003 a qual consistia numa fundamental medida de cunho afirmativo que possibilitou a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afrobrasileira na educação básica, tanto nos estabelecimentos de ensino público quanto de ensino particulares. Vale a pena salientar que posteriormente foi substituída e acrescida em 10 de março de 2008 pela Lei n.º 11.645 (Brasil, 2008), a qual passou a determinar não só a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras, africanas, mas também das indígenas.

Nesses contornos é que a Geografia deixa de ser considerada aquele componente curricular enfadonho⁵ assumindo, por meio de seus conceitos, em especial a cartografia decolonial, uma função de componente curricular escolar crítico, passando a adquirir proporções de relevância na medida em que se consolida como ferramenta de análise e compreensão das relações socioespaciais, onde os mapas, nesse novo modelo de cartografia, apresentam-se como um instrumento diferenciado de representação espacial na medida em que permite a associação de uma maneira mais estética às relações de poder, como elas se desenrolam sobre o espaço, e suas consequências. Castellar (2017, p. 215) explica que

Ao entender a cartografia escolar como uma metodologia de ensinar geografia estabelecem-se as estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento dos conteúdos que têm como objetivo desenvolver a capacidade de fazer análises geoespaciais para estabelecer conexões, relacionar e analisar os fenômenos (Castellar, 2017, p. 215).

Dessa forma, o ensino de Geografia como expressão artística por meio da cartografia permite que ao/à aluno/a perceber de forma mais complexa e contextualizada os processos de decolonialidade, bem como as lutas e resistências decorrentes dela, onde, partindo de um conjunto de premissas e significados compreender diferentes questões que possibilitam uma interpretação, referenciamento e representação dos elementos presentes na obra, em especial o sentido de crítica ao eurocentrismo presentes no contexto das representações de mundo, bem como pelos modelos culturais impostos pela colonialidade.

a perspectiva decolonial permite radicalizar a proposta da Educação multi/intercultural crítica. Propõe que nos situemos a partir dos sujeitos sociais inferiorizados e subalternizados, que são negados pelos processos de modernidade-colonialidade hegemônicos, mas resistem e constroem práticas e conhecimentos insurgentes, numa perspectiva contra hegemônica (Candau; Ivenicki, 2024, p. 7).

A Geografia por meio de seus conceitos e principalmente, mediada por práticas pedagógicas mais inovadoras no contexto escolar, cujos ensinamentos sobre as lutas políticas decoloniais, passa a constitui-se num componente curricular de resistência, contribuindo ativamente para a luta contra o racismo, a opressão e a discriminação cuja resistência política deve emergir ativamente nas aulas de Geografia, pois ao contextualizar as lutas sociais, ela manifesta nos/as estudantes um outro olhar para as questões sociais e raciais em especial no contexto do Sul Global e suas epistemologias. Para Gomes (2012, p. 51) [...] as Epistemologias do Sul pretendem ser uma via alternativa a um modelo epistemológico que esteve sempre a serviço dos interesses colonialistas e capitalistas.

Considera-se a adoção de práticas pedagógicas no ensino de Geografia que estejam ligadas a ferramentas tecnológicas de informação para que abordem por exemplo, conteúdos sobre América e África principalmente com uso adequado de imagens (fotos e vídeos) desses continentes, suas geografias e sociedades, ou seja [...] considerar que as imagens, inclusive os mapas [...], são representações do real, são maneiras de apresentar o real, com toda a carga de subjetividade inerente ao ato de representar Cavalcanti (2010, p.10). Dessa maneira, as imagens constituem-se de valiosos recursos didáticos para o ensino da Geografia em sala de aula na medida em que apresentam propriedades audiovisuais que potencializam os processos de ensino e aprendizagem sobre os processos de ocupação e produção do espaço dessas regiões de modo a fazer com que o/a estudante se posicione criticamente em relação às questões socioeconômicas que flagelam tanto o continente americano quanto o africano.

os meios tecnológicos de informação digitalizada e do espaço eletrônico que tornam possível a globalização do capital podem ser usados e têm sido usados por movimentos contra hegemônicos, dos movimentos operários aos movimentos ecológicos, dos movimentos dos povos indígenas aos movimentos feministas (Santos, 1999, p. 58).

Vale a pena salientar que a escola, numa realidade permeada pelas tecnologias e globalização, possui como princípio fundamental, gerar condições para que os/as alunos/as se integrem aos processos de ampliação e promoção de conhecimento por meio de uma visão mais crítica de mundo.

A Geografia escolar diante de um panorama que tenha como foco as questões sociais, contribui por meio da ação pedagógica, ou seja, como componente curricular com a análise e entendimento dos fenômenos espaciais, em especial os de ordem econômica e social, primando pela compreensão das relações que permeiam as transformações dos espaços com foco em uma sociedade dinamizada pelas ações do capitalismo e da globalização perversa, que para (Santos, 2003), é um processo imposto e determinado por meio da dominação do capital e dos meios de informação, que disseminam a economia polarizando a sociedade tornando-se atores hegemônicos, promovendo uma disputa desigual, que determina a formação das desigualdades sociais em especial a pobreza para os excluídos, uma vez que cada vez mais o enfraquecimento político dos Estados, passa a permitir o avanço da polarização político-ideológica, do totalitarismo e dos processos neoliberais de dominação econômica e social.

Propondo uma abordagem crítica das sociedades e suas características, a Geografia como ciência que analisa e comprehende o espaço geográfico e as relações sociais nele presentes, no contexto escolar vê-se interligada com as questões socioeconômicas, as quais, pautadas nas articulações com o capital e sua influência nos territórios torna-se responsável pelo ensino e aprendizagem sobre a manutenção da dominação socioeconômica e dos processos opressores, tendo como premissa um outro mundo como possibilidade, emergindo como proposta de oposição ao modelo capitalista neoliberal de exploração econômica e de desenvolvimento, buscando apoiar-se nos saberes latino-americanos, cujos movimentos sociais, promovem a resistência e contraposição a partir de um modelo revolucionário baseado nas “vozes dos povos do sul”.

Nesse sentido, a opressão não é um destino, mas é historicamente construída, ainda que essa dimensão seja encoberta sob o manto do fatalismo, do ‘foi Deus que quis’. Problematizar essa realidade, desmascarar os mecanismos da subalternização só é possível através de uma educação libertadora, que não esteja sob o controle dos opressores (Leite *et al*, 2019, p. 10).

Perante o exposto, o ensino de Geografia por meio de uma postura didática inspirada da decolonialidade traz possibilidades da construção de uma outra concepção de visão de mundo, mais crítica ou seja, uma relação que se naturaliza e externaliza, possibilitando ao/à aluno/a compreender o modo de pensamento e ação das comunidades tradicionais e seu respeito pela valorização cultural, bem como e sua interdependência harmônica de forma a garantir sua existência das futuras gerações por meio de práticas e memórias.

CONSIDERAÇÕES

Identificou-se que o ensino de Geografia no contexto escolar, por meio de seus principais conceitos, possui como legado fundamental papel na edificação de visões de mundo decoloniais e libertadoras que orientem estudantes a enxergar de forma crítica sua relação, percepção e posicionamento no mundo. Posto isto, é categórico que a Geografia encontra desafios incisivos no contexto escolar enquanto instrumento de ensino, a qual não apenas age como agente de transmissão de conceitos, mas como possibilita agregar conhecimentos, os quais são imprescindíveis para inserção dos estudantes no mundo globalizado, em especial em seus espaços cotidianos de socialização.

Os processos de ensino e aprendizagem de Geografia contextualizados a partir do trabalho decolonial possibilita aos educandos a formação de um pensamento crítico e reflexivo por meio de seus conceitos como a cartografia, a qual se utiliza de imagens e mapas imagens possui um grande

potencial para a desconstrução de estereótipos e deturpações ideológicas colonialistas que persistem em assombrar sobre os continentes ancestrais do Sul Global. Portanto, o ensino crítico de Geografia sobre os processos de dominação por meio do pensamento colonial imposto historicamente em nossa sociedade fortalece o sentimento de resistência aos modelos vigentes de opressão possibilita aos estudantes a ressignificação quanto sua participação ativa na busca pela igualdade social.

No contexto das práticas pedagógicas que possibilitem sair do tradicional ensino conservador e bancário, a Geografia escolar se consolida como componente curricular que, por meio de seus conceitos, encontra-se permeada por novas concepções de mundo, onde o ensino e aprendizagem ocorrem na medida em que se oportuniza desmistificar a arrogância de um ensino tecnocrata e assim, adotar como modelo a consciência decolonial num processo de desvelamento das opressões do modelo econômico vigente em nossa sociedade.

A busca por um pensamento decolonial por meio do ensino e aprendizagem no contexto escolar possibilita ao/à aluno/a construção de um pensamento de empoderamento e resiliência conduzindo-os/as a atuarem de forma protagonista na reconstrução de suas realidades tornando suas vivências de mundo melhores além de um espaço cotidiano que possa respeitar e tolerar as diferenças na sociedade. O pensamento decolonial concretiza-se como resistência e enfrentamento contra a dominação colonial opressora e desmoralizante reinante em nossa sociedade, em especial na luta contra os preconceitos e racismos que insistem em degradar as sociedades humanas e o meio ambiente.

Em conclusões, a decolonialidade constitui-se como um conjunto de singularidades ideológicas e culturais que, aliadas ao ensino e aprendizagem de Geografia no contexto escolar, fortalecem e intensificam a busca pela preservação e o respeito ao meio ambiente, bem como por uma sociedade mais justa e igualitária, na luta contra qualquer tipo de abominação e humilhação que porventura possa agredir as realidades de vida das minorias oprimidas.

NOTAS

4 Expressão utilizada por Paulo Freire (2020), em sua obra “Pedagogia da Esperança”, no sentido de substituir o termo “norteador” e assim valorizar tal perspectiva partindo da construção dos conhecimentos dos povos do sul.

5 Terminologia utilizada por Yves Lacoste no livro: A Geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra (1988), para designar a Geografia como uma disciplina monótona e cansativa.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Elefante, 2016.
- ARAÚJO, G. C. C. de. Decolonialidade e geografia escolar: revisitações didático-pedagógicas. **RECC**, Canoas, v. 25, n. 3, p. 91-102, 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6694/pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.
- BAPTISTA, M. M. A importância da interculturalidade nas bibliotecas universitárias: reflexões e perspectivas. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 29, p. 1-17, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eb/a/kjjXhGW3qYJKQg3LN8DyqCS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2025.
- BRASIL. Governo Federal. **Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: 2003. Disponível em:

- http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 13 abr. 2025.
- BRASIL. Governo Federal. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Brasília: 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 13 abr. 2025.
- CALLAI, H. C. A. Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, n. 16, São Paulo, 2001.
- CALLAI, H. C. A. Geografia escolar e os conteúdos da Geografia. **Revista Virtual - geografia, cultura y educación**, [s. l.], n. 1, p. 129-139, 2011.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs). **Multiculturalismo: diferenças e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802–820, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3455>. Acesso em: 20 abr. 2025.
- CANDAU, V. M. F.; IVENICKI, A. A pesquisa multi/intercultural na Educação: possibilidades de articulação a processos educativos. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, e0244311, 2024. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362024000100205&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 abr. 2025.
- CAVALCANTI, L. de S. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais[...]**. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento, Belo Horizonte, 2010.
- CAVALCANTI, L. S. de. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.
- DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e estado**, 2016. 31(1), 51-73. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051&lng=en&nrm=issn. Acesso em 18 abr. 2025.
- FERREIRA, T. da S. **Decolonialidade e educação**: Repensando as relações de poder no ambiente escolar. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GOMES, F. de M. As epistemologias do sul de Boaventura de Sousa Santos: por um resgate do sul global. **Revista Páginas de Filosofia**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 39-54, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/5215908/as_epistemologias_do_sul_de_boaventura_de_sousa_santos_por_um_resgate_do_sul_global. Acesso em: 18 abr. 2025.
- LACOSTE, Y. **A Geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1988.
- LEITE, L. H. A. *et al.* A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BTkM85VrQWhbwZQ6N7NYChG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2025.
- MAIA, B. S. R.; MELO, V. D. S. de. A colonialidade do poder e suas subjetividades. **Teoria e Cultura**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 231-242, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/30132>. Acesso em: 15 maio 2025.
- MARCHERI, Pedro Lima; ÁLVARES, Silvio Carlos. A epistemologia do racismo no Brasil. **RIL Brasília**, ano 52, n. 208, out. dez. p. 149-166, 2015.

- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005. p. 117-142. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 19 abr. 2025.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In: CASTRO GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, 2007. Disponível em: <https://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2025.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In: SANTOS, B., MENESES, M. P. (orgs.). Epistemologias do sul.* São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-117.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 174 p.
- SÃO PAULO (Estado). **Curriculo Paulista:** Etapa Ensino Médio. 2020. p.1. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em: 18 fev. 2025.
- TAFURI, D. M.; GONÇALVES JUNIOR, L. Fundamentos teórico-conceituais da pesquisa em práticas sociais e processos educativos. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, n. 1, p. 40-49, abr. 2017. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102017000100040&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 abr. 2025.
- WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad:** luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Ediciones Abya Yala, 2009.