

A PERSPECTIVA DECOLONIAL DA GEOGRAFIA ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A AUTONOMIA DOS ESCOLARES

THE DECOLONIAL PERSPECTIVE OF SCHOOL GEOGRAPHY AND THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN BASIC EDUCATION FOR THE AUTONOMY OF SCHOOL STUDENTS

 Leonardo Castro de Carvalho ¹
 Ricardo Chaves de Farias ²

¹ Departamento de Geociências, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil
² Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasília, DF, Brasil

Resumo

O ensino de Geografia na escola apresentou avanços nas últimas três décadas, o que consolida a Geografia Escolar enquanto criação original na Educação Básica, voltada à leitura de mundo e análise da realidade espacial pelos estudantes. Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo, agregar à discussão do raciocínio geográfico, seguindo pressupostos epistemológicos decoloniais, situados espacialmente no Sul Geográfico, precisamente a América Latina e apresentar a proposta de raciocínio geográfico decolonial. Entende-se que a colonialidade do poder ainda se manifesta nas estruturas sociais, entre elas a Educação formal escolar e geográfica. Portanto, o artigo seguiu pela via da pesquisa bibliográfica com autores que versam a respeito de Estudos Decoloniais latino-americanos, Pedagogia Popular Contra-Hegemônica, Geografia Escolar e Raciocínio Geográfico. A tessitura permite identificar um espaço em aberto para que professores em formação inicial ou continuada, ampliem o repertório epistemológico, de modo a contribuir de maneira mais incisiva em um ensino de Geografia pensado para que nos espaços sociais de desenvolvimento com estudantes subalternizados, as possibilidades de um espaço e um futuro estejam abertos para serem construídos de forma autônoma e consciente da vida coletiva para a transformação social.

Palavras-chave: Estudos Decoloniais; Ensino de Geografia; Geografia Escolar; Raciocínio Geográfico Decolonial.

Abstract

The teaching of Geography at school has made advances in the last three decades, which consolidates School Geography as an original creation in Basic Education, aimed at reading the world and analyzing spatial reality by students. Thus, the present article aims to add to the discussion of geographic reasoning, following decolonial epistemological assumptions, spatially located in the Geographic South, precisely Latin America, and present the proposal for decolonial geographic reasoning. It is understood that the coloniality of power still manifests itself in social structures, including formal school and geographic education. Therefore, the article followed the path of bibliographical research with authors who deal with Latin American Decolonial Studies, Counter-Hegemonic Popular Pedagogy, School Geography and Geographic Reasoning. The structure allows us to identify an open space for teachers in initial or continuing training to expand their epistemological repertoire, in order to contribute more incisively to Geography teaching designed so that in the social spaces of development with subordinated students, the possibilities of a space and a future are open to be built autonomously and consciously of collective life for social transformation.

Keywords: Decolonial Studies; Geography Teaching; School Geography; Decolonial Geographic Reasoning.

Recebido em: 30/07/2024 | 31/03/2026

Correspondência para: Leonardo Castro de Carvalho (leonardosoetbsb@gmail.com)

INTRODUÇÃO

Com o avanço dos estudos que buscam compreender a multidimensionalidade dos efeitos da colonialidade do ser, do saber e do poder na sociedade contemporânea, cresce também a demanda pela construção de um projeto epistemológico, ético e político que





confronte os efeitos nocivos desse processo em diferentes áreas, entre elas a educação, a Geografia, a formação inicial e continuada de professores, junto do ensino dela como disciplina escolar. Por isso, torna-se necessário avançar na discussão acadêmica sobre como viabilizar teórica e epistemologicamente a construção e proposição de uma Geografia Escolar decolonial. Nesse sentido, o presente artigo busca contribuir analisando as aproximações entre a perspectiva decolonial, a educação/pedagogia e o desenvolvimento do raciocínio geográfico, propondo, a partir dessa estrutura, o raciocínio geográfico decolonial.

Para tanto, o presente estudo está estruturado em dois capítulos, subdivididos em duas partes cada. No primeiro estruturamos as bases teóricas da referência que utilizamos acerca da colonialidade do ser, do saber do poder e da decolonialidade. Nesse caso, servem de base os estudos do célebre grupo Modernidade/Colonialidade, principalmente por meio dos estudos de Quijano (2005; 2007), Lander (2005), Torres (2007), Grosfoguel (2007), Walsh (2009), Mignolo (2003; 2005), Castro-Gomez (2005). Assim como o estudo de Oliveira e Candau (2010), que discutem a relevância da contribuição para a consolidação de uma epistemologia desde o sul. Ademais, na segunda parte do primeiro capítulo, discutimos as bases teóricas da educação e da pedagogia decolonial, onde concordamos com Mota Neto (2018) quando estabelece como base da genealogia da educação e da pedagogia decolonial a vida e a obra dos educadores populares Paulo Freire (1921-1997) e Orlando Fals Borda (1925-2008), pois, além de terem se dedicado a propor metodologias que tomam por bases as diversas narrativas e conhecimentos de grupos subalternizados como camponeses, operários, indígenas, quilombolas, afrodescendentes, entre outros, foram influenciados pelo pensamento anticolonialista de seu tempo. Assim como com Ocaña *et al.* (2018), quando aponta a importância da academia aprender com as múltiplas vozes que hoje habitam as universidades e que foram historicamente silenciadas e subalternizadas.

No segundo capítulo abordamos a importância de uma Geografia Escolar que se proponha decolonial, através de dois subitens. O primeiro aborda o papel da Geografia como disciplina escolar na Educação Básica e os possíveis avanços proporcionados pela abordagem decolonial a partir das contribuições de Araújo (2012); Cabral, Cecin e Straforini (2021); Girotto (2018); Cavalcanti (2019) e Mignolo (2005). No segundo propomos a construção do raciocínio geográfico decolonial através da aproximação entre as contribuições de Castellar (2019); Castellar, Pereira e De Paula (2022) e Silva (2021) sobre a construção do raciocínio geográfico, acrescentando a ela as representações dos diferentes grupos historicamente silenciados e subalternizados pela colonialidade e os conceitos geográficos revisitados na perspectiva da decolonialidade, por Suess e Silva (2019).

Para tanto, esse estudo tem por metodologia a revisão bibliográfica sobre os temas apontados acima, bem como a aproximação teórica e epistemológica que existe entre eles no sentido de fazer a proposição de uma Geografia Escolar que assuma a responsabilidade de contribuir para a desconstrução dos efeitos nocivos da colonialidade do ser, do saber e do poder através da contribuição ao desenvolvimento de uma raciocínio geográfico decolonial



pelos sujeitos escolares, de forma que esses tenham mais autonomia na interpretação da realidade e da importância de romper com o discurso hegemônico que os desumaniza e subalterniza historicamente a partir de referências epistemológicas provenientes do Sul global.

Entendemos que o professor em sua formação inicial ou continuada, precisa tomar conhecimento a respeito dessa abordagem epistemológica, uma vez que a Geografia Escolar tem, entre outros objetivos, contribuir para que os estudantes realizem a leitura de mundo, com o olhar menos inocente para a análise da realidade espacial. Portanto, espera-se contribuir com a tessitura entre autores de diferentes tempos e espaços, mas unidos pelo propósito de contribuir para uma sociedade menos desigual, solidária e consciente do poder transformador que a Educação pública, gratuita e de qualidade tem sobre a realidade.

POR UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DECOLONIAL: DECOLONIALIDADE COMO PROCESSO DE AUTONOMIA

Diante da crescente demanda pela construção de um projeto epistemológico, ético e político que confronte criticamente a modernidade ocidental e os efeitos nocivos da colonialidade, bem como da compreensão do papel estratégico da Ciência Geográfica e da Geografia Escolar nesse processo, torna-se necessário avançar na discussão acadêmica a respeito das diferentes formas de compreender e viabilizar a proposição de uma Geografia decolonial na educação básica e superior.

Para tanto, torna-se necessário estabelecer uma delimitação epistemológica dos conceitos de colonialidade e decolonialidade adotados no presente estudo, bem como estabelecer as conexões necessárias entre o Ensino de Geografia e a Pedagogia Decolonial, de forma que possamos lançar mão das contribuições delas para construir e propor uma Geografia Escolar que viabilize o desenvolvimento de um Raciocínio Geográfico Decolonial.

Nesse sentido, adotamos o conceito de colonialidade que surge a partir das contribuições do grupo “Modernidade/Colonialidade”. Quem trouxe à tona, em julho de 2002, as contribuições do referido grupo foi o antropólogo colombiano Arturo Escobar, em um trabalho intitulado “Mundos e conhecimentos de outro modo”, no terceiro Congresso Internacional de Latinoamericanistas, em Amsterdã, de acordo com Oliveira e Candau (2010).

O trabalho apresentado definiu o grupo como um coletivo de busca por um mundo melhor e uma nova epistemologia em alternativa à modernidade eurocêntrica “tanto no seu projeto de civilização, quanto em suas propostas epistêmicas” (Oliveira e Candau, 2010, p. 17). O grupo é formado por intelectuais latino-americanos, em sua maioria, e pesquisadores profundamente comprometidos e/ou radicados na América Latina, tais como: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico argentino-estadunidense Walter Mignolo, o sociólogo porto riquenho Ramón Grosfoguel, a



linguista estadunidense radicada no Equador, Catherine Walsh, o filósofo porto riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros (Oliveira e Candau, 2010). Importante destacar que a proposta nasce de uma demanda do Sul Global se posicionar enquanto produtor de conhecimento, para ir além do que está definido pela ciência eurocêntrica do Norte Hegemônico. Trata-se, portanto, de uma abordagem Contra-Hegemônica, que responda e resolva os problemas a partir das demandas locais.

De acordo com Quijano (2005), o fim do colonialismo como processo de invasão e dominação militar, política, econômica, cultural e epistêmica, que teve seu fim na América Latina no séc. XIX, não cessou com as consequências desse processo de constituição do ser, do conhecimento e nas estruturas político-econômico-sociais dos povos dominados, subjugados e subalternizados pela colonização. De forma que concordamos com Lander (2005) quando afirma que os efeitos gerados pelas Grandes Navegações representam não apenas a organização colonial do mundo, mas também a imposição da visão colonial dos saberes, das linguagens e das subjetividades do imaginário sobre milhares de povos ao redor do mundo. Saberes que são reproduzidos até hoje, quando ainda encontramos os discursos dos estudantes, pautados pelo senso comum, a respeito das vantagens da colonização portuguesa diante das tecnologias acessíveis no momento. O senso comum que apresenta o mundo de forma míope e centrada no modelo capitalista de sociedade como única alternativa possível.

Dessa forma é possível reconhecer e concordar com Quijano (2007) sobre a diferença entre colonialismo e colonialidade. Bem como a relação íntima que existe entre os conceitos, de forma que o colonialismo é um padrão de exploração e dominação cujo:

Controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto, a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, em mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado (Quijano, 2007, p.93, grifo nosso).

Enquanto Nelson Maldonado Torres (2007) diferencia os conceitos afirmando que:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente dessa ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva nos textos didáticos, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Torres, 2007, p. 131, grifo nosso).



Assim, é necessário destacar o quanto a colonialidade ainda se manifesta nas relações sociais e nas estruturas existentes. Pensamento contrário ao de Bhabha (1999); Said (2001) e Hall (1997), que teceram importantes e densas reflexões sobre um período denominado pós-colonial, que dá a ideia de finalizar o colonialismo. Portanto os autores do grupo “Modernidade-Colonialidade” acreditam que apesar de o colonialismo ter acabado os seus efeitos nas subjetividades, nos imaginários e a colonização epistemológica ainda estão significativamente presentes.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população como pedra angular deste padrão (Quijano, 2007, p.93). Desta forma, opera-se a “naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus” (Oliveira e Candau, 2010, p.19). Trata-se de uma percepção no mundo conforme a religião cristã e os valores eurocêntricos, desprezando tudo aquilo que compõe as perspectivas dos povos originários e tradicionais, pois são vistos como inferiores ou atrasados.

Na perspectiva decolonial, em Quijano (2007), a concepção de raça é uma criação do colonialismo europeu, principalmente ao relacionar essa ideia à cor da pele, com o objetivo de justificar a expansão do capitalismo extrativista desde o séc. XVI. Esse conceito também serviu para subalternizar e invadir as subjetividades de povos não europeus. A esse processo de dominação da episteme, Quijano denomina como colonialidade do saber. De acordo com Grosfoguel (2007), quando fala da hegemonia epistêmica do modernismo europeu, afirma que a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (Grosfoguel, 2007, p.35). Portanto, o conhecimento científico e o método válido são aqueles construídos em um local específico do Norte, pois concentra mais recursos financeiros e por isso, desenvolveu mais soluções tecnológicas para serem vendidas como mercadorias e bens de consumo.

A concepção de decolonialidade que adotamos no artigo está, portanto, assentada nas contribuições do grupo “Modernidade/Colonialidade”. As ideias advindas do referido coletivo entende que a decolonialidade seria o esforço de “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogênico-espiritual que foi e é - estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” (Walsh, 2009, p.27).

É importante salientar que para os autores do grupo, a colonialidade é constitutiva da modernidade, não derivada dela. Para Mignolo (2007) a modernidade é uma hidra (animal mitológico grego) de três cabeças: (1) discurso salvacionista, desenvolvimentista e a promessa do progresso; (2) a colonialidade, como padrão complexo de poder que se reproduz no tempo e no espaço; (3) a decolonialidade como reação do oprimido a essa violência colonial (Mignolo, 2007 *apud* Mota Neto, 2018, p.5). Dentro da dimensão do poder, a decolonialidade é o processo de resistência e busca para a transformação conforme o que for demandado pelos sujeitos e para os sujeitos.



As ciências humanas como um todo, incluindo-se aí a Geografia e a História, tiveram um papel na consolidação da colonialidade do saber, de acordo com Mignolo (2005), ao estabelecer uma historiografia que toma como base de comparação as sociedades europeias, extraíndo dessa base a ideia de progresso, o que na visão de Oliveira e Candau (2010), a partir de Castro-Gomez (2005), justificaram o colonialismo, sendo gerado, mas também gerador da colonialidade do poder. Cabendo a elas, portanto, atuar na desconstrução desses efeitos.

Desta forma, na perspectiva da colonialidade do poder:

O eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias(sic) foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada (Mignolo, 2003, p.41).

Nesse mesmo sentido, Oliveira e Candau afirmam que:

Se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico (ou seja, a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar), impondo a colonialidade do saber sobre os não-europeus, evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa (Oliveira e Candau, 2010, p.21).

Segundo Mignolo (2005) esse processo também se constitui como uma Geopolítica linguística que, por meio de imposição do idioma do invasor, dizimou um sem número de línguas nativas e com elas cosmovisões, formas de ser no mundo, dando a esse processo condição de se consolidar, também, como uma colonialidade do ser. Catherine Walsh vai se valer das palavras de Fanon (1983) para definir o colonialismo como a promoção da não existência baseada na negação sistemática do outro “e uma determinação furiosa para negar ao outro todos os atributos de humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade quem sou?” (Fanon apud Walsh, 2005, p.22). Portanto, não haviam muitas alternativas: aceita o idioma ou morre; aceita a religião ou morre; aceita o modelo econômico ou morre. A necropolítica do colonialismo que ainda se percebe nas cosmovisões e se reproduz pelos sistemas educacionais dos Estados.

EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA DECOLONIAL

No projeto colonialista capitalista imposto ao sul global, especialmente ao Brasil e à América Latina a partir do final do séc. XV, a educação foi utilizada como aparato ideológico do Estado, no sentido de cristalizar profundamente a cosmovisão e a narrativa única advindas do colonizador. Nesse sentido, consideramos importante refletir sobre o papel da pedagogia e da educação atual na constituição de saberes que confrontam as narrativas hegemônicas e estejam à serviço da desconstrução gradual dos efeitos da colonialidade.



Para tanto, é preciso compreender que os efeitos da colonialidade na pedagogia e na educação estão relacionados à subalternização cultural e epistêmica das vozes oriundas de povos não-europeus, especialmente indígenas, africanas e afrodescendentes. Portanto, como afirma Ocaña *et al.* (2018), “*Decolonizar la educación significa, entre otros argumentos, reconocer que indígenas, campesinos, afrodescendientes, o no-oyentes vienen a la universidad no solo a aprender y transformarse, sino también a enseñar*” (Ocaña *et al.*, 2018, p. 205). Ou seja, dar voz aos que foram historicamente silenciados tanto no processo de ensino-aprendizagem, como na produção de conhecimento, pois “*La decolonialidad de la educación se logra en la misma medida que se reconoce la importancia de los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial*” (Ocaña *et al.*, 2018, p. 205). Tais saberes têm o papel de trazer diversidade e riqueza que confrontam os discursos binários, pendulares e deterministas provenientes do norte global.

No campo da pedagogia, concordamos com Mota Neto (2018), uma vez que o autor propõe a discussão sobre as contribuições que os educadores populares Paulo Freire (1921-1997) e Orlando Fals Borda (1925-2008) deram, mesmo talvez sem saber, para estruturação das bases de uma pedagogia decolonial genuinamente latino-americana. Paulo Freire, patrono da educação brasileira, teve sua trajetória de vida e obra vinculada à educação popular, campesina e operária, em uma perspectiva emancipatória, buscando o desenvolvimento da capacidade de leitura do mundo a partir de elementos contextuais da vida cotidiana dos oprimidos durante o processo de alfabetização.

Por sua vez, Orlando Fals Borda, cientista social colombiano, desenvolveu seu trabalho também atrelado aos movimentos sociais, ligados aos grupos subalternizados da Colômbia, como indígenas, afrodescendentes e povos tradicionais. Segundo Mota Neto (2018), a obra de ambos possibilita entender “a constituição de um discurso pedagógico crítico das heranças do colonialismo nos territórios periferizados do sul global, particularmente da América Latina” (Mota Neto, 2018, p.4). Em outras palavras, a obra de Paulo Freire e Fals Borda são antecedentes do debate decolonial, portanto, fazem parte da genealogia teórico-epistemológica do pensamento crítico desde o sul global, mais especificamente da América Latina.

Importante salientar que as contribuições de ambos se estendem para as dimensões pedagógica, sociológica, política e ideológica. Ainda conforme Mota Neto, “Eles fornecem elementos fundamentais para a articulação entre o pedagógico e o decolonial, isso é, tanto para pensar pedagogicamente a decolonialidade quanto para refletir, em termos decoloniais, sobre a pedagogia” (Mota Neto, 2018, p.16). Desse modo, ao quisermos uma Geografia que se preste ao contexto de construção cidadã para compreender o mundo de forma menos inocente e mais atuante, nos pautamos nesses referenciais pedagógicos para um Ensino de Geografia que se baseie por e para um raciocínio geográfico decolonial. Explicaremos mais adiante sobre a qualificação proposta, mas indicamos a necessidade de incluir esse modo de analisar o espaço, com abordagem geográfica emancipadora e ciente do lugar no mundo.

Ambos os pensadores negam as falsas dicotomias da modernidade e contribuem para estabelecer as bases daquilo que um educador decolonial precisa ter. Em termos falsbordianos



há a necessidade de subversividade, em que, nesse sentido, a subversão sirva como elemento ontológico ao projeto de reconstrução da sociedade (Fals Borda, 2008 [1967]) que, acrescentamos, tem se constituído conforme a hegemonia do capital em sua vertente neoliberal. Enquanto o pensamento freiriano estabelece que os educadores precisam ser progressistas, democráticos e críticos que contribuam para que o oprimido entenda sua situação de opressão e o engajamento na luta pela transformação da sociedade (Freire, 1987). O que dialoga com a necessidade formativa dos escolares no Brasil e nas periferias do mundo, que enfrentam as imposições dos sujeitos que ocupam os espaços de poder hegemônico e ditam as posições de Estados e pessoas na divisão internacional do trabalho.

O que emerge dessas reflexões é a necessidade da constituição de uma educação e pedagogia que além de intercultural, faça críticas veementes ao eurocentrismo enraizado em todos os níveis da educação latino-americana (Ocaña *et al.*, 2018) e aos efeitos do capitalismo extrativista imposto pelo colonialismo ao Brasil e à América Latina. Para tanto, ainda segundo os mesmos autores, a solução “*no está relacionada con el diseño de nuevos currículos problematizadores ni con la aplicación de estrategias didácticas lúdicas como a veces se promociona*” (Ocaña *et al.*, 2018, p. 206). O problema é muito mais profundo. O que urge é “*desmontar el horizonte eurocéntrico que circunda y impregna todos los niveles del quehacer educativo en nuestros países*” (Palermo, 2015, p. 143). Para tanto é necessário revisitar todos os elementos que constituem as bases da educação na América Latina, de forma que - desde a formação docente, passando por todas as etapas na Educação Básica, até a Pós-graduação - se permita que as múltiplas vozes possam agregar suas contribuições na compreensão do mundo. Como afirma Palermo (2015):

Esto implica modificar temas, contenidos, abordajes y estilos de transmisión, es decir, una serie de dimensiones de la educación que naturalizamos y, por lo tanto, consideramos inescapables; dimensiones que, sin embargo, resultan insoportables para una cantidad de gente que llega a la institución desde otros mundos, desde otras historias, con subjetividades divergentes forjadas a lo largo de otras trayectorias nunca debidamente acogidas ni representadas por el discurso estatal (Palermo, 2015, p.141).

Ademais, a vida e a obra de Borda e Freire definem o que podemos entender por educador decolonial como:

[...] alguém comprometido politicamente com as classes populares e os grupos oprimidos, com sensibilidade ética para lidar com a dor e o sofrimento do outro; que tenha capacidade de liderança democrática, (...), que possua respeito pelos saberes populares e os grupos oprimidos e conhecimentos ancestrais (Mota Neto, 2018, p.7).

Outra grande contribuição de Freire e Borda para as bases da pedagogia decolonial é a concepção de que para a educação exercer seu papel emancipador com efetividade, assim como para a aprendizagem ser significativa, “precisa estar ‘organicamente’ ligada às situações de vida dos grupos oprimidos e à sua realidade regional, nacional e transnacional” (Mota Neto, 2018, p.8). Potência que pode ser alcançada segundo a leitura geográfica de mundo que



se vale dos conceitos de lugar e território. O primeiro, para entender que o mundo se manifesta na escala da vida e que possui um caráter global, enquanto o segundo, para decifrar as diferentes manifestações do poder que regem os modos de vida no cotidiano.

Nesse sentido, Fals Borda denominou de “hipótese de contexto” a necessária adequação dos referenciais científicos aos contextos culturais, geográficos e históricos para se construir uma epistemologia genuinamente latino-americana. Enquanto Freire (2003, 2008 e 1987) sempre apontou para a necessidade de conexão entre a educação e os interesses das classes populares para que esta seja de fato transformadora e promova a superação da dominação cultural, um dos artifícios mais eficazes à serviço dos opressores e contra os oprimidos. Ou seja, ambos contribuíram fortemente para a constituição das bases da pedagogia decolonial latino-americana.

Ambos os autores demonstram o reconhecimento da importância dos saberes populares e do contexto concreto ao pensarem em métodos de pesquisa que buscam identificar contextos e temas a serem utilizados pedagogicamente. Borda (1985) chamou de *investigação-ação participativa* (IAP) e Freire (1987) de *pesquisa do universo temático* ou *investigação dos temas geradores*. Em ambos os casos há um processo profundo de diálogo com as camadas populares. Para Mota Neto (2018), a pedagogia decolonial tem como característica a valorização das memórias coletivas dos movimentos de resistência e vincula isso ao legado deixado por Freire e Borda. Segundo ele:

São conhecimentos que, apesar do epistemicídio promovido pela modernidade/colonialidade, teimam em resistir, e são repassados de geração a geração por meio de práticas formativas muito peculiares, que infelizmente a ciência pedagógica, de dominância positivista eurocêntrica, tem ignorado (Mota Neto, 2018, p.9).

A constituição do referido legado evidencia-se na obra de Fals Borda na medida em que na proposta da IAP existe o elemento denominado de recuperação coletiva da história, que “visa recontar a história a partir do ponto de vista dos oprimidos, das classes populares, dos camponeses, dos indígenas, dos negros, dando visibilidade a seus heróis, a suas lutas, a suas tradições artísticas, a suas memórias, em geral silenciadas ou deturpadas pela história oficial” (Mota Neto, 2018, p.9). Já Paulo Freire fornece importantes contribuições quanto a recuperação coletiva das memórias quando

[...] defendeu a investigação do universo temático, a seleção dos temas e palavras geradoras, o diálogo com as comunidades populares, a valorização do saber de experiência feito, o protagonismo das classes populares na construção do conhecimento e a síntese cultural entre o saber popular e o saber científico (Freire, 1987 *apud* Mota Neto, 2018, p.9, grifo nosso).

Além das contribuições já apontadas, é notável a influência dos pensamentos falsbordiano e freiriano na busca por uma pedagogia que procura coordenadas epistemológicas outras. Isso fica evidente na busca, em suas obras, de diálogo com as perspectivas teóricas emergentes no final do séc. XX, como Gramsci, Amílcar Cabral, Frantz



Fanon, Camilo Torres, Che Guevara, além da teologia da libertação. Esse diálogo não significou o abandono dos referenciais pretéritos, representou uma ampliação do discurso teórico de ambos. Por fim, a pedagogia decolonial é, por essência genealógica em Freire e Borda, a pedagogia da denúncia-anúncio, da percepção da realidade não como algo que é mas que está sendo, uma pedagogia da indignação e da esperança, da educação como prática da liberdade e da construção da autonomia epistemológica. Sobretudo, a pedagogia decolonial é uma pedagogia do oprimido.

Dessa forma, a Geografia Escolar pautada por uma pedagogia decolonial, tem condições de problematizar a dinâmica de (re)produção do espaço ao ir além do que está prescrito pelo currículo e pelos livros didáticos. A disciplina escolar que apresenta o mundo ao estudante além do que está posto, de forma que ele construa os conhecimentos para ser mais autônomo e ao mesmo tempo coletivo. Autônomo para saber decidir os rumos do projeto de vida e coletivo para entender que as outras vidas coetâneas com propósitos comuns, podem encontrar nas contradições do capital, as brechas necessárias à ruptura sistêmica para um mundo mais justo sobre as oportunidades.

Portanto, é sobre essa base teórica que propomos uma Geografia Escolar comprometida com a desconstrução dos efeitos da colonialidade do ser, do saber e do poder (Mignolo, 2007), através da constituição de um raciocínio geográfico, também decolonial, emancipador, freireano e falsbordiano.

POR UMA GEOGRAFIA ESCOLAR QUE SE PROPONHA DECOLONIAL: POSSÍVEIS AVANÇOS

A Geografia já foi apontada e criticada por diversos autores como uma disciplina escolar que ainda se apresenta enfadonha e pautada pela memorização de datas, eventos e situações. Embora essa marca ainda faça parte do imaginário de diferentes sujeitos, ela demonstra desconhecimento a respeito do que tem se produzido sobre o Ensino de Geografia na escola e suas potencialidades para a prática cidadã, autônoma e libertária.

A Geografia - disciplina clássica na grade curricular das escolas brasileiras - possui uma trajetória que remonta aos tempos jesuíticos, a qual não era tratada de maneira formal pelos padres-professores do período colonial. Araújo (2012) retrata essa história ao apresentar as situações de compêndios geográficos e apresentação de conhecimentos gerais sobre o mundo.

Apesar disso, é no século XIX que a Geografia começa a ser ensinada aos estudantes como parte do projeto patriótico do Estado brasileiro em formar a identidade nacional. Missão que fez da Geografia, uma poderosa arma de inculcação do projeto de Estado aos brasileiros nas mais diferentes regiões do espaço, como estratégia de integração e domínio. Esse projeto de colonização do próprio território, viu na escola em rede, o campo de formação ideológica para que os símbolos e instituições fossem reconhecidos na formação dos sujeitos (CABRAL, CECIM E STRAFORINI, 2021).



Não existe o interesse em apresentar o histórico completo da Geografia ensinada nas escolas brasileiras, mas em confirmar o uso dessa disciplina pelo aparato ideológico do Estado e o modo como diferentes agentes de poder - a exemplo dos grandes grupos empresariais representados por fundações e organismos internacionais atualmente - disputam espaço no currículo escolar, de modo a implantar discursos que defendem empreendedorismo em um país que enfrenta dificuldades em contribuir com a formação básica dos estudantes. Compreender os sujeitos, processos, concepções e conflitos presentes na elaboração de documentos, diretrizes e propostas é fundamental para desvelar a intrínseca relação entre currículo, Geografia e sociedade. Pesquisas apontam para uma ampla compreensão da Geografia como conteúdo fundamental nos currículos da Educação Básica. Porém, contribuem também para elaboração de críticas legítimas à forma como ela é ensinada na escola, em uma lógica direcional, conteudista e afastada da vida e realidade dos estudantes (Giroto, 2018).

Tais críticas dialogam com as tecidas por José Mário Pires Azanha (2014), ao que denominou de abstracionismo pedagógico, que norteia as políticas educacionais que padronizam os currículos e avaliações (como avaliações em larga escala e a BNCC) e ignoram a Geografia da Educação e da escola. Assim, dialogando com Giroto (2018):

[...] a negação da Geografia da Educação e da Escola ou, pelo menos, uma tentativa implícita de mascarar-la, ganha contornos mais terríveis quando pensamos no processo de formação socioespacial brasileiro, profundamente marcado por desigualdades (GIROTO, 2018, p.162).

Apesar de tais situações, a Geografia Escolar evoluiu ao longo dos últimos 30 anos. Conforme Cavalcanti (2019), as preocupações dos professores em aperfeiçoar as práticas docentes, a busca por formação continuada e as transformações sociais, onde acrescentamos tratar-se da década que acumulava a esperança do Brasil pós-ditadura e a virada do milênio em um país de fortes tensões e desigualdades sociais.

Ao trazermos para a realidade latino-americana, é possível afirmar que se trata de um espaço com uma forma particular de miséria, com péssimas condições de vida e desigualdade social. Esse espaço contribuiu para o desenvolvimento das potências hegemônicas do capitalismo mundial situadas espacialmente na Europa entre os séculos XVI e XIX, às custas da escravização de africanos, genocídio indígena, epistemicídio, extração de recursos e subalternização espacial na divisão internacional do trabalho, para atender aos interesses internacionais.

Anunciar que essa Geografia Escolar vem de uma periferia do Sul global, com o enfrentamento de docentes ao poder hegemônico manifesto em políticas públicas e reformas de Estado, que precarizam o trabalho na escola e a formação dos sujeitos, que disputam o trabalho, oferecendo-se como mercadoria barata e servilismo para potencializar a mais-valia dos patrões e manter as condições de empobrecimento, às custas de salários arrochados.

Diante desse projeto de educação para a América Latina, que tem o neoliberalismo como modelo econômico, político e social, a Geografia Escolar resiste e se reinventa para dar



conta de produzir conhecimentos e contribuir com a formação cidadã de sujeitos menos inocentes para entender e atuar no mundo.

O projeto de educação que se desenha para Brasil e América Latina, apresenta formação simplificada aos filhos da classe trabalhadora - estudantes das escolas públicas - para que eles exerçam atividades tecnicistas e tenham pouca capacidade de resolver problemas complexos. Assim como, não enxergar/entender o que está posto no jogo político, que tanto interfere na vida dos sujeitos, indo além do que se consome mensalmente para garantir a reprodução da força de trabalho, mas afetando também as relações sociais, as tensões raciais, a diversidade de gênero, entre outros pontos que passam despercebidos pelos sujeitos menos esclarecidos e que contribuem para o autoritarismo eleito pelas vias democráticas no jogo do poder político.

É por esse motivo que o texto defende a proposição de uma Geografia Escolar que se faça decolonial e contra-hegemônica. O primeiro, pois trata-se de uma área do conhecimento que já foi (e continua sendo) utilizada enquanto instrumento de colonialismo, como denunciado por PELED-ELHANAN (2019) ao mencionar o caso israelense na formação das juventudes que saem das escolas direto para o serviço militar obrigatório, com o olhar preconceituoso contra os palestinos e outros povos árabes da região. O segundo, por destacarmos que a Educação precisa ser libertária e voltada para a autonomia dos sujeitos, de modo a estes contribuírem para as transformações na sociedade diante da colonialidade do ser, do saber e do poder (Mignolo, 2005).

PROPOSIÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO DECOLONIAL

A escola é o espaço onde os estudantes aprendem sobre os conhecimentos acumulados e construídos historicamente pela humanidade. Além disso, também é o local onde os sujeitos convivem com a diversidade, os contraditórios e têm as possibilidades de desenvolver a identidade para formar a visão referente ao mundo, de modo mais crítico.

Para essa especificidade, a Geografia é a disciplina com possibilidades de contribuir com a formação crítica do sujeito ao analisar a realidade do espaço geográfico, por meio da proposição de estímulos diversos, os quais permitem que através da apreensão destes pelos sentidos dos jovens escolares e da relação com os conceitos de espaço e categorias geográficas permitam à cognição, significar tudo isso a partir da experiência do sujeito com o mundo. Como afirma Castellar (2019):

Isto posto, a Geografia na escola não é qualquer forma de pensar. Cumpre uma função social decisiva porque é um conhecimento que possibilita compreender a realidade a partir dos lugares onde se vive. As categorias e princípios figuram o estatuto epistemológico da Geografia, enquanto que as representações e o raciocínio compõem, respectivamente, a linguagem e a ontologia. Esses dois últimos são a fronteira entre os fatores exógenos, como a realidade se apresenta e constitui em imagens, e os endógenos, como a realidade apresentada e posta faz sentido mediante articulações psicológicas internas apropriados pelo universo de significações elaboradas pela mente (Castellar, 2019, p. 13).



Mesmo que a autora não esteja se referindo exatamente sobre a perspectiva que apresentamos, é através desses processos que a pedagogia decolonial teria condições de potencializar esse campo do conhecimento de forma que os estudantes desenvolvam o raciocínio geográfico decolonial.

Ao pensar em perguntas geográficas, como o porquê das coisas estarem em um local e não em outro, tomar decisões coerentes e solucionar problemas com proposições pautadas na dignidade humana, solidariedade e na relação de pertencimento ao lugar ou território, os sujeitos desenvolvem um raciocínio conforme os preceitos geográficos. Ao se posicionar diante dessas questões, com a consciência de pertencimento ao Sul global, na América Latina em um país reconhecido como Brasil, em um município, no bairro da cidade ou no campo, os sujeitos têm condições de problematizar sobre situações, eventos, fenômenos e a própria vida, de modo a reconhecer o motivo para a ocorrência e encontrar brechas, bem como as possibilidades, para outro mundo possível.

Daí a importância de reflexões do tipo: como a Geografia Escolar pode contribuir para a construção de um raciocínio geográfico decolonial? Acreditamos que o caminho perpassa pela utilização de formas de representações que permitam que grupos sociais subalternizados acrescentem suas narrativas, concepções de espaço e cosmovisões aos ambientes de educação formal, para serem apreendidos pelos sentidos dos jovens escolares de forma que eles não só compreendam que um outro mundo é possível, mas também permitam-se conviver ética e harmoniosamente com esses outros mundos possíveis. Um caminho que consideramos interessante seria lançar mão de músicas, audiovisuais, textos e outras produções advindas desses grupos, como indígenas, quilombolas, comunidade negra e outras minorias ou grupos minorizados na contextualização de conceitos, temas e conteúdos no ensino de Geografia, bem como trabalhos de campo que permitam o contato presencial indo além da validação dos conceitos e contribuindo para a leitura territorial, de forma a transformar a realidade pela prática cidadã geográfica. Sobre esse tema, Castellar (2019) viabiliza a reflexão quando afirma que:

A Geografia apresenta o mundo pelas representações. Os mapas, imagens de satélite, fotografias e vídeos apresentam o mundo, detalhes de uma forma ou um gesto, tempos e movimentos do passado e do presente combinando-se em expressões visuais, auditivas, olfativas, palatáveis e táteis, capturadas pelos sentidos e significadas pela história individual do sujeito em contato (Castellar, 2019, p.13).

O mundo contemporâneo diante da hegemonia do capital, com crises e desafios postos aos estudantes, sobretudo nas escolas públicas, demanda a necessidade de pensar em como alterar o próprio comportamento e resolver problemas locais que reverberam, mesmo que em micro escala ao redor de seu espaço.

Desse modo, ao pensar nos sujeitos de territórios de exclusão, situados espacialmente nas periferias das cidades, comunidades tradicionais, quilombos, territórios indígenas, assentamentos agrários, entende-se que não são as soluções propostas pelos agentes hegemônicos, como a UNESCO, UNICEF, Banco Mundial ou o próprio Estado nacional, pois



estes, raciocinam segundo a lógica do ser humano como capital humano, do meio físico-natural como recurso a ser explorado com o lucro a qualquer custo e da identidade patriótica como símbolo de pertencimento à entidade política que administra o território de forma hegemônica. Sujeitos empoderados por um conhecimento e um raciocínio geográfico que se apresenta decolonial, pelo contrário, teriam as condições de visualizar as brechas para provocar rupturas e demonstrar as condições de outro mundo possível, com embates ao que está posto hegemonicamente

A opção por construir uma ideia de raciocínio geográfico decolonial surge com a necessidade de contribuir com a formação de sujeitos mais conscientes da própria referência espacial situada no mundo. Desse modo, Silva (2021) destaca a necessidade de apresentar com maior precisão sobre um raciocínio geográfico que visa a “[...] construção da cidadania de sujeitos de direitos capazes de participar dos diálogos, reflexões e reelaborações junto à comunidade escolar, global e em contextos formais ou informais de educação” (SILVA, 2021, p. 53). Acrescentar com o raciocínio geográfico decolonial, é dizer sobre a possibilidade de efetuar todas essas ações, rompendo com a colonialidade do poder que ainda se manifesta, mesmo que imperceptível, nas ações dos sujeitos.

Ainda em Silva (2021), a escola também deveria proporcionar experiências e saberes para que os estudantes compreendam logicamente, com o uso de conceitos espaciais e geográficos, sobre as contradições presentes no mundo. O que pretendemos nesse caso, é acrescentar a abordagem decolonial ao processo. Desse modo, se a Geografia pode servir ao contexto de alienação, como já denunciado por Lacoste ao criticar a Geografia dos Professores e suas informações geográficas pautadas pela memorização, ela também pode ser útil ao sujeito para tornar-se consciente de sua corporeidade, reconhecendo o seu lugar e o papel no mundo, para identificar e solucionar problemas com medidas próprias da realidade situada. Portanto, a abordagem geográfica ao raciocínio decolonial como constituinte da formação escolar na América Latina é indispensável a todas as áreas do conhecimento e mais ainda à Geografia, por ser a responsável pelo conhecimento do mundo.

Nesse sentido, Castellar, Pereira e De Paula (2022), afirmam que para fazer uma análise na perspectiva teórica do raciocínio geográfico “Há necessidade de explorar a potência dos conteúdos informacionais em Geografia, requer a associação entre a dimensão cognitiva e um vocabulário da Geografia e, também, entre as informações com o conhecimento geográfico e as distintas formas de representação” (Castellar, Pereira e De Paula, 2022, p. 439). Acrescentamos que, para aproximar essa perspectiva teórica com a abordagem decolonial, e, pensar em um raciocínio geográfico dessa natureza, há necessidade de explorar a potência dos conteúdos informacionais da perspectiva decolonial e contra hegemônica da Geografia; requer a associação entre a dimensão cognitiva e um vocabulário da Geografia (re)visitado de forma a trazer à tona conteúdos, conceitos-chave e situações geográficas que considerem as narrativas subalternizadas pelo colonialismo e a colonialidade, como fizeram Suess e Silva (2019); e, também, a associação entre as informações com conhecimentos geográficos outros e as distintas formas de representações, sendo estas multimodais e multiculturais.



Apesar disso, ainda hoje é comum encontrarmos escolas desvinculadas do território onde estão situadas. Fato visível empiricamente pelos autores do presente texto, quando encontram os casos de professores temporários ocupando o corpo docente de forma precarizada e sem o tempo necessário para estabelecer vínculo e conexão com a comunidade. Também é possível perceber nas situações de estudantes que são deslocados de seus espaços de moradia pelo Estado, uma vez que este não se interessa em construir novas escolas onde há demanda e se aproveita da estrutura física de bairros com poucos estudantes em idade escolar da Educação Básica, visto que o perfil demográfico é em sua maioria, de adultos.

Realidades como a descrita, que ainda são comuns no Brasil, apresentam-se como solução econômica de recursos destinados à educação, ao mesmo tempo que dão a entender sobre a inexistência de interesse em construir a identidade cidadã do sujeito, uma vez que o desterritorializa das suas referências espaciais cotidianas e o insere em outro território, com sérias dificuldades à reterritorialização, visto que a única relação do sujeito com o bairro é o aparato físico interno da escola.

Esse sujeito escolar que não anda pelas calçadas e não percebe os problemas nos arredores da escola, torna-se alienado de sua própria realidade espacial, de modo que enfrenta dificuldades em relacionar conceitos geográficos à sua vivência. Fato ocorrido, pois estuda em um local que não possui vínculo, com professores que não conhecem a realidade da escola ou dos bairros de origem dos escolares. Nesse quesito, o Estado contribui para que não ocorra a resignificação de conceitos geográficos para a transformação socioespacial. De certo modo, o Estado, ainda colonial, incute uma mentalidade voltada à execução de tarefas simples, para reproduzir a força do capital e manter o modelo social vigente para a formação dos filhos da classe trabalhadora. Uma estratégia seletiva e conservadora de educação.

É desse modo que o uso da pedagogia decolonial nas aulas de Geografia, contribuiria para o desenvolvimento do raciocínio geográfico decolonial. Esse raciocínio é alcançado pela aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, diante de múltiplas habilidades desenvolvidas em espaços sociais organizados com esse propósito. Não obstante, é necessário que os professores conheçam essa perspectiva para romper com os obstáculos impostos na lógica do currículo prescrito oficialmente pelo Estado. Dessa forma, quando Silva (2021) afirma que o raciocínio geográfico surge com problemas a serem solucionados pelo uso de conceitos e princípios da Geografia. Acrescentamos, a necessidade de pensá-los conforme a identidade territorial e a necessidade de provocar transformações que dissolvam a colonialidade do poder, do saber, do sentir e do ser (Mignolo, 2007).

A Geografia Escolar para contribuir com a formação de sujeitos socialmente ativos em suas identidades e transformações espaciais, contribui com a análise da realidade (Castellar, 2019). A própria autora questiona: “o que significa analisar a realidade por meio da ciência geográfica nas escolas?” (Castellar, 2019, p. 10). Ao pensarmos nesse objetivo e nessa pergunta, acrescentamos que a análise da realidade espacial do sujeito situado historicamente no território por ele mesmo, com o desenvolvimento do raciocínio geográfico decolonial, agrega valor ao entender as manifestações na produção do espaço. Para sermos didáticos, vamos pensar na lógica espacial de uma cidade média, onde atuam ao mesmo tempo: (i)



agentes do capital incorporador imobiliário; (ii) capital transnacional em redes de supermercados e bens de consumo; (iii) poder hegemônico estatal; (iv) poder paralelo do crime organizado; (v) poder de instituições religiosas; (vi) movimentos sociais contra-hegemônicos; (vii) juventudes e manifestações culturais/esportivas. Toda essa complexidade dinâmica atua nas delimitações de fronteiras invisíveis, atritos, conflitos e solidariedades. Portanto, se o foco de desenvolvimento do raciocínio geográfico é contribuir em saber explicar onde as coisas estão e o porquê de estarem em um local e não em outro, acrescentarmos a decolonialidade a essa ação cognitiva, para que os sujeitos também compreendam os interesses em produzir fenômenos espaciais, sobretudo por parte dos agentes hegemônicos do poder.

É importante ressaltar que tal interpretação/leitura dos fenômenos espaciais situados em uma cidade, demanda a contribuição dos professores conscientes deste estatuto epistemológico geográfico, reconhecendo que a potência em analisar a realidade, advém dos próprios sujeitos alfabetizados geograficamente, dominando o vocabulário e conhecendo os objetivos da Geografia realizada na escola.

Assim, um conteúdo sobre organização espacial europeia para o 9º ano, pode servir como ponto de partida a uma discussão temática referente ao modo de vida na cidade onde o sujeito está situado. Não como sistema de comparação, mas para analisar a realidade espacial diante do tripé das cidades, que está pautado pela relação entre moradia, circulação e produção. Incluir a decolonialidade ao processo, refere-se a pensar em soluções dos próprios sujeitos, para que estes saibam como agir em seus contextos sociais, de modo a (re)significar os conteúdos em ações práticas cotidianas. A própria Castellar destaca sobre uma relevância da Geografia Escolar nas vidas dos sujeitos, quando indica que:

A apropriação sólida com fundamentos argumentativos lógicos, dialéticos, nesse caso, é que farão com que essa juventude interpele e encontre, autonomamente, os sentidos de suas identidades socioespaciais, geográficas, e criem proposições para superar a condição, compreendendo inclusive o processo de produção histórico e desigual do espaço (CASTELLAR, 2019, p. 14-15).

Embora a autora não se defina formalmente como decolonial no texto, esse recorte corrobora com a decolonialidade agregada ao raciocínio geográfico desenvolvido pelos estudantes, pois ele ultrapassa os obstáculos presentes nos livros didáticos e nos repertórios de professores, uma vez que contribui para a autonomia dos sujeitos e a transformação espacial.

Assim, conforme as provocações de Castellar (2019), ao questionar como tratar a Geografia Escolar, afirmamos que um caminho possível ocorre segundo princípios de uma pedagogia decolonial, com ênfase no sujeito situado espacialmente. Defendemos essa maneira porque percebemos que os agentes hegemônicos ainda são dominantes nas escolas, livros didáticos e ações de professores. Esse fato, para que os sujeitos escolares se tornem autônomos e conduzam as próprias vidas, com mais criticidade e ação para transformações espaciais. Assim, ensina-se a Geografia para toda a diversidade escolar presente no Brasil, mas com o olhar especial aos estudantes das escolas públicas, pois são filhos da classe



trabalhadora, maioria nas matrículas do país e importantes se desejamos e acreditamos em justiça social com sujeitos que entendem verdadeiramente o significado da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos na função social da escola, enquanto espaço de construção de (i) conhecimentos; (ii) identidade; (iii) cidadania; (iv) humanidade, nos questionamos sobre a contribuição da Geografia a esse processo. É assim, que identificamos a necessidade de organização do meio social de desenvolvimento para analisar a realidade do mundo segundo o raciocínio geográfico decolonial.

Conhecer o mundo de forma menos inocente, implica em agregar a decolonialidade ao processo, visto que as estruturas de poder ainda se amparam pela historicidade de séculos atrás, no contexto de ampliação do capitalismo enquanto agente econômico, político e social hegemônico.

Defendemos, que a Geografia sirva como lente cognitiva para a compreensão e atuação no mundo, segundo a compreensão de princípios lógicos e categorias de análise do espaço geográfico. Se a escola é o lugar de aprendizagem dos conhecimentos acumulados historicamente, a Geografia precisa ser encarada como uma forma poderosa de entender os fenômenos espaciais, para saber atuar no mundo.

É dessa maneira que a pedagogia decolonial tem a contribuir com o fazer docente cotidiano, como um projeto politicamente engajado, com respeito às diversidades e propósito de contribuir com a formação de uma sociedade menos conservadora e mais consciente sobre a importância da solidariedade enquanto luta coletiva para que transformações ocorram. É desse modo que saber explicar o porquê das coisas estarem onde estão e a nitidez de enxergar os diferentes atores de poder nos modos de vida e reprodução social, para não aceitar com passividade o que é posto pelos agentes do poder hegemônico.

Assim, a Geografia enquanto conhecimento poderoso e empoderador, pode servir aos estudantes para que estes tenham maior interesse em conhecer o mundo, para nele atuar e transformar. Assim, não são com conteúdos memorizados para realizar uma avaliação bimestral, que a Geografia contribuirá com a formação humana. Antes, trata-se de uma disciplina que auxilia no processo de pensar e ressignificar conhecimentos cotidianos em conhecimentos científicos, para entender de forma lógica e crítica sobre o que se passa no mundo. Portanto, o professor em sua formação inicial ou continuada, conhecedor deste estatuto epistemológico, torna-se um poderoso agente na Educação escolar e geográfica.

AGRADECIMENTOS

Eu, Leonardo Castro de Carvalho, agradeço à minha esposa, Ariana Lima Freitas, pelo amor dedicado, parceria, leitura crítica dos escritos e paciência diante das demandas de um professor-pesquisador. Agradeço também aos professores Dr. Éder Alonso Castro e Dr. José



Vandério Cirqueira, do Instituto Federal de Brasília (IFB), ao primeiro pela orientação durante o mestrado e ao segundo pela inspiração e por proporcionar um mergulho profundo na epistemologia da Geografia. Considero importante agradecer à Prof. Dra. Natália Lampert Batista, da Universidade Federal de Santa Maria, por acreditar e contribuir profundamente com o meu projeto de Doutorado enquanto orientadora. Por fim, agradeço ao Laboratório de Ensino e Pesquisas em Geografia e Humanidades (LEPGHU/UFSM) por ser o espaço-tempo da minha pesquisa.

Eu, Ricardo Chaves de Farias, agradeço o apoio de minha família em todo o processo de Pós-Graduação, desde o sonho de ingressar na universidade pública até a sua concretização com a defesa da tese. Assim, sem a minha esposa, Mariana Rezende Souza, esse processo teria sido ainda mais complexo. Agradeço também aos meus filhos, João Ricardo e Maria Luiza, bebês que chegaram durante o doutorado e após a defesa, respectivamente, para me alegrar ainda mais e reforçar minha crença de que outro mundo é possível. Agradeço, ainda, ao Departamento de Geografia da Universidade de Brasília (UnB) pela oportunidade de desenvolver pesquisas vinculadas à Geografia Escolar, com a perspectiva de contribuir para uma educação pública, gratuita e de qualidade. Agradeço, ainda, à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Cristina Maria Costa Leite, por toda a amizade construída ao longo do processo e pela responsabilidade de contribuir com a formação continuada de um professor-pesquisador.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. L. de. Ensino de Geografia: perspectiva histórico-curricular no Brasil republicano. 2012. 139f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.
- BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- BORDA, Orlando Fals. La subversión en Colombia: el cambio social en la historia. 4a. ed. Bogotá: fca-cepa, 2008 [1967].
- BORDA, Fals; ZAMOSC, León. Balance y perspectivas de la IAP. In: GARCÍA, Carlos (Org.). Investigación Acción Participativa en Colombia. Bogotá: Punta de Lanza; Foro Nacional por Colombia, 1985.
- CABRAL, T. M.; CECIM, J. R. DA S.; STRAFORINI, R. A realidade do aluno como tradição pedagógica em disputa na geografia escolar (1920-2020). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, n. 1, p. e184, 22 jun. 2021.
- CASTELLAR, S. M. V. RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO E A TEORIA DO RECONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA. *Revista Signos Geográficos*, [S. l.], v. 1, p. 20, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59197>. Acesso em: 16 abr. 2024.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro. In: LANDER, E. (Org.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 189-186.
- CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia – ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- FANON, Frantz. Peles negras, máscaras brancas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.
- FREIRE, Paulo. . Pedagogia do Oprimido. 29a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Educação e Atualidade Brasileira. 3a. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.



FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. 31a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GIROTTI, E. D. CONCEPÇÕES DE ENSINO DE GEOGRAFIA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX NO BRASIL E NA ARGENTINA. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 44–66, 2018. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/440>. Acesso em: 17 jan. 2023.

GROSFOGUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: *Ciência e cultura*. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007. Acesso em: 08 mar. 2024.

HALL, Stuart. Identidades culturais na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Acesso em: 10 mar. 2024.

MIGNOLO, Walter. Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MOTA NETO, João Colares. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. *FOLIOS*, Segunda Época, n.48. Segundo semestre de 2018, pp 3-13. Acesso em: 16 mar. 2024.

OCAÑA, A. L.O.; LÓPEZ, M. A. I; CONEDO, Z. E. P. *Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes*. *Revista Ensayos Pedagógicos*. Vol. XIII, n.2, pp 201-233, ISSN 1659-0104, Julio-diciembre, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*. Belo Horizonte. v.26, n.01, 2010.

PALERMO, Z. (Ed.) *Des/decolonizar la universidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126. Acesso em: 10 mar. 2024.

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, D. M. P. da. *Raciocínio geográfico no Ensino Fundamental, anos finais: fundamentos teóricos e estratégias didáticas*. 2021. 172 f., il. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SUESS, R. C., & SILVA, A. S. (2019). A perspectiva descolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. *Geografia Ensino e Pesquisa*, 23. <https://doi.org/10.5902/2236499435469>. Acesso em: 16 mar. 2024.

WALSH, Catherine. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35. Acesso em: 12 mar. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: *Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.