

O ESTADO DA ARTE SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DAS ABORDAGENS DECOLONIAIS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Yago Rodrigues Ferreira ¹ e Fernando Guimarães Oliveira da Silva ²

Resumo: Apresentamos os resultados de uma pesquisa de iniciação científica voluntária desenvolvida junto ao Núcleo de Educação Antirracista (NEA) ligado aos cursos de Licenciatura em Geografia e Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, Unidade de Jardim/MS). A partir de um enfoque teórico-metodológico decolonial, abordamos o ensino e a aprendizagem de temáticas curriculares na área do conhecimento geográfico na educação básica para acolher as diferenças presentes na constituição identitária de estudantes do sudoeste sul-mato-grossense. Como recurso de coleta de dados, utilizamos a pesquisa bibliográfica por meio do estado da arte das pesquisas sobre o ensino de geografia na perspectiva dos estudos decoloniais; posteriormente, tabulamos dados do Google Acadêmico a fim de entender como as pesquisas na área da Geografia propõem intervenções pedagógicas nos conteúdos específicos dessa área do saber. Em conclusão, a perspectiva decolonial do ensino de geografia propõe engajamento nas experiências de vida dos/das alunos/as; contribui para a inclusão de narrativas de grupos inferiorizados nos conteúdos; evita apagamento existencial de grupos não eurocentrados, o epistemicídio e o racismo estrutural que funcionaram como elementos orientadores de temáticas curriculares da Geografia.

Palavras-chave: Decolonialidade; Ensino de geografia; Educação Antirracista.

THE STATE OF THE ART OF THE CONTRIBUTIONS OF DECOLONIAL APPROACHES TO GEOGRAPHY TEACHING

Abstract: We present the results of a voluntary scientific initiation research developed with the Nucleus of Antiracist Education (NEA) linked to the teaching degree courses in Geography and Literature at the State University of Mato Grosso do Sul (Jardim University Campus). From a decolonial theoretical-methodological approach, we researched the teaching and learning of curricular themes in the area of geographic knowledge in basic education as to include the differences present in the identity constitution of students from southwestern Mato Grosso. As a resource for data collection, we used the bibliographic research through the state of the art of research on the teaching of geography from the perspective of decolonial studies, and then tabulated data from Google Scholar in order to understand how research in the area of geography proposes

¹Estudante do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, Unidade de Jardim/MS). Bolsista PIBIC/CNPq do Núcleo de Educação Antirracista (NEAIAedu, da UEMS). E-mail: yagorodf101@gmail.com.

²Doutor em educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor do Programa de Pós-graduação em educação da UEMS (Unidade de Paranaíba/MS) e do curso de Licenciatura em Geografia (Unidade de Jardim/MS). E-mail: fernando.ufms@hotmail.com.



pedagogical interventions in specific content of this area of knowledge. In conclusion, the decolonial perspective of geography teaching proposes engagement with students' life experiences; contributes to the inclusion of narratives from inferior groups in the contents; avoids existential erasure of non-Eurocentric groups, epistemicide, and structural racism that have functioned as guiding elements of Geography curriculum contents.

Keywords: Decolonial approaches; Geography teaching. Antiracist education.

1. Introdução

Para introduzir este texto, farei uma narrativa breve em primeira pessoa a fim de qualificar o meu envolvimento com a temática anterior à entrada no curso de Geografia. Quando fui aluno na educação básica, sempre olhei para as estratégias de ensino e de aprendizagem de várias áreas do conhecimento com criticidade. Na minha concepção, muitos assuntos não cabiam na realidade de vida de quem aprendia. Olhando especialmente para a área em que hoje estou em processo de formação docente inicial, a Geografia, observo que as minhas críticas tinham sentido e parto delas para tomar muito cuidado para não reproduzir tais estratégias. Realizar este estudo é uma maneira de evitar incorrer em tudo o que eu questionava.

No cotidiano de sala de aula da educação básica, as minhas experiências foram: a memorização de informações sobre capitais/estados; datas de acontecimentos que demarcaram o aquecimento global; cópias de muitas e muitas informações para dar o famoso "visto de monitoramento" ou avaliação da aprendizagem; o uso excessivo de leitura coletiva do livro didático. Trata-se de memórias mais presentes na minha trajetória de estudante da educação básica paraense entre os anos de 2006-2016. Mesmo com este olhar questionador, eu sempre respeitava a figura docente de quem me ensinava. Sabia interpretar que isso poderia ser uma escolha docente ou até mesmo precariedade no processo formativo.

Gosto muito de enaltecer essa experiência e consigo entendê-la necessária após me envolver com as disciplinas de formação pedagógica no curso de Licenciatura em Geografia. Lendo Paulo Freire (1967), na obra *Educação como prática de liberdade*, consigo entender que a formação humana é processual e dialética, envolve diálogo e o uso de metodologias de trabalho docente focados no universo de referência de quem aprende. Com inspiração teórico-metodológica nas letras freireanas, sei que a narrativa sobre a minha experiência como estudante da educação básica faz sentido para a forma como pretendo me consolidar professor-pesquisador em processo de formação inicial atualmente e, depois disso, como quem alimenta a vontade de poder contribuir também para a educação pública futuramente.

Este estudo encontrou acolhida no Núcleo de Educação Antirracista (NEA), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, unidade de Jardim/MS), cuja proposta é levar estudantes de Licenciatura em Geografia e Letras em processo de formação inicial docente a pensarem possibilidades de ensino e aprendizagem focadas no afrorrefenciamento negro e na diversidade

de gênero e de sexualidades. Tem sido neste grupo de estudos que encontrei o “nós”, ao ter compartilhadas pautas que tanto orientaram a minha experiência pela educação básica com outras pessoas pesquisadoras e em processo de formação para a pesquisa. A narrativa perfaz, a partir de agora, o caminho do “nós”, porque compartilha, com o orientador, a construção em pesquisa. Compartilhamos, então, o objetivo de discutir sobre o processo de formação e atuação profissional do/da professor/a que ensinará Geografia, propondo outras metodologias para organização do trabalho pedagógico que consigam dar conta das aprendizagens na área do conhecimento geográfico proposto na educação básica.

A abordagem metodológica que orienta a construção desta pesquisa é de base decolonial, por considerar que ensino e aprendizagem são elementos que devem se construir por meio de relações horizontais e em constante diálogo com os lugares de referência de estudantes e docentes. Utilizamos os recursos de coleta de dados da pesquisa bibliográfica: o estado da arte na plataforma do Google Acadêmico e a revisão sistemática de literatura para propor novas possibilidades ao ensino de geografia situado, engajado e para a liberdade.

Apresentamos a seguinte estrutura para este estudo: 1) referencial teórico; 2) metodologia; e, por fim, 3) análise e interpretação dos dados. Como apontamentos conclusivos, indicamos diferentes possibilidades contemporâneas de se ensinar Geografia descolada de práticas formativas apolíticas, conteudistas e tradicionalistas.

2. Rupturas epistêmicas e ensino de Geografia

Para dimensionar o debate do ensino de Geografia com a leitura da proposta decolonial, faremos apontamentos sobre a questão curricular e o trabalho didático na educação pública atual a fim de encontrar argumentos a favor de um processo de ruptura epistêmica no ensino de Geografia.

Newton Duarte (2018, p. 139) afirma, que no Brasil, as novas expressões da extrema direita praticam o que o autor denomina como obscurantismo beligerante: “Trata-se da difusão de uma atitude de ataque ao conhecimento e à razão, de cultivo de atitudes fortemente agressivas contra tudo aquilo que possa ser considerado ameaçador para posições ideológicas conservadoras e preconceituosas”. Neste cenário, Duarte (2018) pontua que os conteúdos do currículo escolar têm dois objetivos: 1) desenvolver as potencialidades da individualidade humana e 2) o enriquecimento de suas necessidades.

Duarte (2018, p. 143) também destaca que o currículo não deveria ser uma queda de braços, mas o momento em que a questão da promoção da liberdade deve ser guiada para um patamar exterior à interpretação neoliberalista do conceito de liberdade nos termos mercadológicos “[...] e ensinar às novas gerações que a sociedade é resultante de escolhas e, portanto, permanecer no capitalismo ou construir outro tipo de sociedade deve ser entendido como uma escolha que, como todas as demais, traz consequências”.

A análise do autor é interessante para apresentar o cenário obscurantista e conflituoso, envolvendo muitas políticas educacionais de extrema direita que têm avançado significativamente no campo da educação pública. A título de

exemplo: militarização das escolas; *homeschooling*; Escola sem Partido etc. Na análise feita por Duarte (2018), acreditamos que há preocupações para diferentes áreas dos saberes na educação básica para instrumentalizar discussões que evitem o fomento de ódio, violência e a cultura de ataque aos direitos humanos.

Queremos destacar que o autor faz críticas ao fato de que “não se pode deixar às crianças e aos adolescentes a escolha sobre o que estudar” (DUARTE, 2018, p. 144), porque isso seria uma liberdade falsa e ilusória. Acreditamos sim que há possibilidades de que incluir as crianças e os/as adolescentes nos processos decisórios sobre o que aprender, mas quem vai caracterizar o usufruto de tais assuntos transpostos ao conhecimento escolar é o/a professor/a, mesmo aqueles assuntos que, como o autor ressalta, podem ser modismos criados pela sociedade do consumo.

Partimos da consideração de que o trabalho didático é planejado a partir de concepções que não envolvem apenas a escolha por um conteúdo escolar e o emprego de metodologias ou técnicas de ensino, mas permite-nos estabelecer possibilidades de rupturas com formas de opressão social em relação a alguns grupos que costumeiramente sofrem com o emprego de práticas de violação de direitos. Porém, antes de adentrar tais discussões, é interessante pontuar a concepção que temos sobre trabalho pedagógico.

Gilberto Alves (2012) abordou conceitualmente a organização do trabalho didático para entender como tal concepção assume relevância no interior das práticas e metodologias de ensino. Ele aponta que o trabalho didático assume diferentes manifestações a partir do cenário socioeconômico que requisitam certas habilidades e competências do/a professor/a (ALVES, 2012).

Alves (2012) também teoriza que os conceitos em torno do trabalho didático são resultantes de escolhas epistemológicas das autorias que se debruçam a discutir a presente temática sob outros enfoques. É o caso, por exemplo, do uso dos termos “trabalho pedagógico”, “trabalho docente” ou “trabalho escolar”. Importa reconhecer que a execução do trabalho do/da professor/a assume novas expressões no contexto da especialização do trabalho na sociedade capitalista.

Com a lapidação teórica sobre o trabalho do/a professor/a, nesta pesquisa, propomo-nos a compreender a ação do/da professor/a como trabalho didático conforme a leitura de Alves (2012). Com efeito, acreditamos que o trabalho didático assume que o pensar sobre a ação docente é trabalho produzido pelo/a professor/a.

O trabalho didático acontece em meio às demandas da escola contemporânea incluída num cenário político em que as novas expressões política de extrema direita desmantelam deliberadamente os direitos sociais – arduamente – construídos. Muitas preocupações oriundas disso refletem no exercício do trabalho do/a professor/a.

Cristiane Cardoso e Edileuza Queiroz (2016) destacam que o ensino de Geografia precisa ser proposto no contexto das novas demandas por educação ressignificadas nas novas constituições materiais da vida. Isso significa, segundo as autoras, que os/as professores/as precisam adquirir a sensibilidade para

colher diferentes aspectos que pertencem aos/às alunos/as a fim de tornar sua prática mais significativa a quem aprende. E acrescentam:

Para tanto, consideram-se, de grande importância, os processos formativos docentes numa vertente crítica, transformadora e emancipatória, a fim de que possa instrumentalizar os professores a atuarem com o foco na cidadania e na problematização deste modelo de sociedade (CARDOSO; QUEIROZ, 2016, p. 2).

Duas questões são emparelhadas pelas autoras; uma se refere à dimensão formativa docente e a outra, às contribuições dos aspectos formativos descentrados de concepções tradicionalistas da vida que impedem que o/a docente consiga propor uma prática preocupada com uma formação humana do/da aluno/a crítico/a. No caso, os conteúdos escolares de Geografia, tornam-se um terreno farto de problematizações de assuntos referentes às opressões que certos grupos sociais enfrentam na nossa sociedade. Tratar de diversidade e diferença (raça, etnia, gênero, classe...), por exemplo, é assunto que pode tornar o ensino de um conteúdo do conhecimento geográfico mais vinculados a demandas dos/das alunos/as.

A partir deste ponto, adentramos na possibilidade de ruptura epistêmica com formas e conteúdos tradicionais presentes no contexto da didática, currículo e práticas de ensino de Geografia. A escolha por um referencial epistemológico decolonial na concepção de Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel (2020, p. 10) preocupa-se com as opções paradigmáticas do conjunto de concepções usadas pelo/a pesquisador/a para interpretar a realidade:

Uma das vantagens do projeto acadêmico-político da decolonialidade reside na sua capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade. Contudo, um dos riscos envolvidos, sobretudo na tradição acadêmica brasileira, é de o projeto decolonial se tornar apenas um projeto acadêmico que invisibiliza o *locus* de enunciação negro, deixando de lado sua dimensão política, isto é, seu enraizamento nas lutas políticas de resistência e reexistência das populações afrodiáspóricas e africanas, indígenas e terceiro-mundista.

O fundamento do nosso quadro epistemológico decolonial advém da vontade de realizar rupturas epistêmicas com concepções de ensino e aprendizagem, modelos curriculares e de práticas de ensino eurocentradas. Não significa que desacreditamos em tais modelos, mas que podemos juntar aqueles que eclodem no Sul-global aos modelos creditados superiores ou centrados no mundo moderno.

Luiz de Oliveira e Vera Candau (2010) caracterizam que o enfoque epistêmico decolonial visa a combater o racismo epistêmico erigido com a concepção de raça para inferiorizar grupos não europeus. Segundo eles (OLIVEIRA; CANDAU, 2010), o antropólogo colombiano Arturo Escobar



apresentou em 2002, o texto "*Mundos e conhecimentos de outro modo*", no III Congresso Internacional Latinoamericano, em Amsterdã. O resultado do trabalho de Escobar adveio de discussões do grupo modernidade/colonialidade formado predominantemente por pesquisadores/as-intelectuais da América Latina, apresentando um caráter heterogêneo e transdisciplinar.

Na concepção de produções científicas no campo da decolonialidade, é preciso reconhecer que as principais discussões sobre essa vertente epistemológica surgiram inicialmente nos movimentos sociais como contraponto ao pensamento colonizador que apagou experiências culturais não eurocêntricas. Isso se torna relevante para esta abordagem à medida que simboliza outro parâmetro de saberes diferentes do modo canônico de fazer cientificidade. Oliveira e Candau (2010, p. 21):

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 todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa.

A modernidade foi um período caracterizado pela negação de culturas de pessoas colocadas na não existência, como é o caso de pessoas oriundas dos povos negros e indígenas. Propor um diálogo decolonial para pensar o ensino e a aprendizagem é colocar-se no enfrentamento do racismo epistêmico, defendendo a emancipação do pensamento científico de maneira radical. Será preciso, para isso, valorizar a pluralidade e a coexistência de diferentes formas de se produzir conhecimento no campo da ciência.

Se a radicalidade na reconstrução do ser, do poder e do saber passa a ser pensada a partir de epistemes do Sul-global, podemos dizer que é relevante para a decolonialidade que as práticas sociais antes desqualificadas para o cânone passem a ser palco de difusão de saberes. É uma forma de se posicionar contra a geopolítica do conhecimento eurocêntrico, o que permite valorizar os círculos culturais como bem propõe Freire (1967) para a prática de ensino e de aprendizagem nas escolas.

Ao ler as letras decoloniais, nos veio à mente as leituras freireanas e, por mais que não queiramos fazer afirmações sobre os seus postulados epistemológicos, o seu estudo nos fez pensar sobre até quando as experiências sociais continuarão sendo pautas por defesas reacionárias para não estarem no currículo escolar. Tal defesa é um retrato dominante da ciência moderna que trata ensino e aprendizagem com imparcialidade e neutralidade.

Nelson Maldonado-Torres (2007 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010) distingue colonialismo e colonialidade. No primeiro caso, o autor explica que o colonialismo é uma relação política e econômica de uma nação dominante sobre um povo dominado. A colonialidade, por sua vez, é um padrão de poder resultado do capitalismo moderno e que forma as subjetividades por meio da ideia de raça. Diante deste conceito, o autor faz menção a uma série de eventos cotidianos educacionais do tempo presente, nos quais a colonialidade pode ser



vista, nos: “[...] textos didáticos, nos critérios para o 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” (TORRES, 2007 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18).

Na tentativa de estabelecer discussões e debates trabalhados no conceito de decolonialidade na prática pedagógica, como produção de conhecimento eurocêntrico dos saberes geográficos, implantando uma relação entre decolonialidade e Geografia escolar, faz-se relevante um novo olhar sobre os referenciais teóricos e metodológicos curriculares. Assim, estamos diante da busca por uma Geografia escolar propensa à ruptura e revisão dos processos formativos docentes e discentes conforme aduz Gilvan Araújo (2020, p. 97):

Do ponto de vista da geografia escolar e do ensino de Geografia, pode-se encontrar o giro ou movimento decolonial na questão da prática pedagógica, que podem voltar-se para temas envolvendo aquisição, domínio, identidade, relação de uso e processos produtivos e todos os demais elementos constitutivos do estofo territorial que permeia, significa e estrutura indivíduos e sociedades.

Para dar conta de alcançar essa revisão do ensino e aprendizagens de conteúdos curriculares da área da geografia, será preciso também que utilizemos de desobediência epistêmica e insubmissão teórica às perspectivas eurocentradas de ver, sentir e agir no mundo, seja no contexto das propostas de articulação “[...] dos saberes para uma visão dialógica e complexa do conhecimento e dos processos de aprendizagem, seja, também, em novas perspectivas de desenvolvimento epistemológico da geografia escolar na atualidade” (ARAÚJO, 2020, p. 92).

A nossa preocupação reside em propor que a abordagem decolonial seja inserida nas práticas docentes em processos formativos iniciais de professores/as e também no contexto da educação básica para que a dimensão do pertencimento, engajamento e condição existencial de quem aprende seja parte do processo de formação humana. Despregar-se de uma leitura tradicional de que professores/as e alunos/as devem estar alheios/as aos processos educativos, de que professor/a é figura de domínio pleno do saber e aluno/a um receptáculo de informações.

As contribuições da perspectiva decolonial sobre o ensino pensam a articulação da ciência com o conteúdo escolar, o que, no nosso caso, lendo o material bibliográfico, não foi diferente. Encontramos em bell hooks (2019) uma leitura da educação com prática de liberdade pensada como pressuposto para o postulado da educação para transgredir. A autora propõe que os processos educativos estejam abertos para associar experiência vivida e pensamento científico, defendendo essa ideia segundo a qual compreendemos necessário incluir o ponto de onde partimos e o que pretendemos com este estudo.

Breves discussões tornam-se interessantes para apontar a busca por perspectivas teóricas que aliam cientificidade e experiência vivida de quem aprende. É o caso das pesquisas de Alex Ratts (2018) e a de Sebastião de Souza

e Wendell Lima (2021), respectivamente tratando das temáticas das diferenças e do livro didático de Geografia.

Ratts (2018) aponta o papel da Geografia escolar a respeito de temas como: gênero, sexualidades, raça, classe etc. O autor propõe um caráter humanista-crítico à disciplina de Geografia sob o enfoque de abordagens decoloniais como ferramenta de enfrentamento teórico-metodológico às práticas de ensino com viés conteudistas e sem relação com o cotidiano existencial de quem aprende.

Não tão diferente pensam Souza e Lima (2021); os autores procuram construir novas abordagens dos conteúdos didáticos na área da Geografia especialmente contra aqueles que dão abordagem única (eurocentradas) aos conceitos. Os autores propõem que as práticas de ensino deem destaque a outras perspectivas conceituais para conteúdos geográficos, com enfoque nos grupos invisíveis na história, que não são trazidos aos livros didáticos.

Deve-se fazer com que estes grupos que antes eram vistos como minorias passem a narrar a história de suas diferenças, evitando dar contorno branco, cisgênero e heterocêntrico à ciência geográfica. Assim, compreendemos a importância da escola como principal espaço de construção cidadã, pontuando o sistema de exclusão existente no ambiente escolar, porém destacando o seu potencial para inclusão por meio de eventos e debates acerca de temáticas que envolvem gênero, sexualidade e outras interseccionalidades.

No campo da produção científica sobre estratégias decoloniais de ensino de Geografia, ressaltamos diferentes possibilidades de revisão dos saberes geográficos eurocentrados mais à frente.

3. Metodologia

Por ser uma pesquisa de iniciação científica durante a graduação, realizamos uma prática costumeira no ensino superior: o uso da pesquisa bibliográfica. Maria Margarida de Andrade (2010, p. 25) compartilha o entendimento de que a pesquisa bibliográfica é um estudo preliminar e muito usado por estudantes da graduação para apresentar seminários, painéis, debates, resumos, monografias: “Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões”.

Andrade (2010) também explica que a prática de pesquisa pode ser caracterizada em quatro agrupamentos: quanto à natureza (original ou resumo); quanto aos objetivos (exploratório, descritivo e explicativo); quanto aos procedimentos (campo ou de fontes de papel) e quanto ao objeto da pesquisa (bibliográfica, laboratorial e de campo). A nossa pesquisa é de caráter bibliográfico e faz um levantamento de produções científicas para coletar intervenções pedagógicas decoloniais brasileiras.

Elegemos os descritores “ensino de geografia” e “decolonialidade” para associá-los no campo de busca. Inicialmente, a nossa pretensão foi a de realizar uma investigação bibliográfica sobre as possibilidades do ensino de Geografia escolar a partir de uma varredura numa revista, a Terra Livre, da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), para realizar um panorama da produção acadêmica

sobre o assunto. Mas não logramos êxito, o que nos fez redefinir os termos e realizar a busca no Google Acadêmico.

Norma Ferreira (2002, p. 258) propõe que essa varredura pode ser interpretada como estado da arte, porque nos introduz na produção teórica de um tema. É, na concepção da autora, uma forma de realizar pesquisa bibliográfica. Ela conclui que:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Criamos um mapeamento dos textos encontrados na plataforma do Google Acadêmico, tabulando o título, a autoria, o formato de publicação e o ano. Paramos de realizar o levantamento assim que não obtivemos publicações voltadas para o objetivo da pesquisa, as contribuições dos estudos decoloniais para o ensino de Geografia. Após isso, fizemos uma análise e interpretação dos dados a fim de eleger diferentes possibilidades didático-metodológicas de ensinar conteúdos curriculares de referências da área do conhecimento geográfico na educação básica.

4. Resultados e discussões

Com Berenice Bento (2011), aprendemos que o nosso processo educativo familiar inicial e posteriormente formal nas escolas se faz heteroterroristas. Há o emprego doloroso de estratégias de controle e disciplina de corpos masculinos e femininos para que exerçam identidades sociais únicas e padronizadas pelo mundo moderno. Com o intento de propor rupturas com isso, Tertuliana Lustosa (2016) nos ensina a evitar o epistemicídio e passar a incluir na história, outras narrativas.

Queremos, na mesma medida, produzir um deslocamento como Lustosa (2016, p. 396) se propôs ao elaborar as teses para os princípios *bafo* do *traveco-terrorismo*, especialmente no *bafo* 2:

A manifestação de epistemicídios... contribui para essa noção de sexo, tão criticada pelo queer. Traveco-terrorista pode ser também aquele que problematiza discursos sobre gênero com teor de apagamento epistemológico ou a visões acadêmicas apartadas da experiência de desviante no contexto brasileiro/latino-americano.

Os posicionamos aversivos a referências teórico-metodológicos sobre didáticas e práticas de ensino inviabilizam discussões sobre as diferenças de grupos não abraçados pelo eurocentrismo moralista. Apresentamos, então, os dados levantados pelo ensino de Geografia que tocam nas temáticas de raça,

gênero, sexualidades, identidades, territorialidades e outras. A prática do epistemicídio é visível por meio das críticas sobre a travestilidade estar no mesmo contexto de uma discussão científica sobre ensino e aprendizagem.

A pesquisa do estado da arte foi realizada no mês de abril e maio de 2022. Os apontamentos iniciais trouxeram uma variedade de temáticas tratadas no contexto do ensino de Geografia sob o enfoque decolonial. A maior parte das abordagens tratam de temáticas ligadas às identidades e às diferenças: raça, gênero, sexualidades, etnia, territorialidades, nacionalidades etc.

O estado da arte propiciou afirmar: 1) enquanto docentes, não somente de Geografia, temos responsabilidade junto ao rompimento de narrativas padrão; 2) as diferenças de nossos/as alunos/as não ficam em casa; em razão disso, é impossível uma educação neutra; 3) a Geografia precisa articular-se com as dimensões de identidade e das diferenças para promover engajamento social. Tais afirmativas foram possíveis ao questionar o compromisso social docente da geografia escolar com a redução das desigualdades e opressões que afetam os/as nossos/as alunos/as.

Creemos, diante desses apontamentos realizados, que conseguimos analisar o despregamento do ensino de Geografia de práticas de ensino intensamente conteudistas para propor novas possibilidades no uso das abordagens decoloniais como alternativa para problematizar sistemas tradicionais de opressão nas escolas. Sem embargo, consideramos que é possível avançar na leitura do uso de práticas de ensino focadas numa dinâmica que explique conteúdos curriculares de geografia, sem perder de vista a interlocução com as avenidas identitárias e das diferenças que permeiam os processos constitutivos das existências dos/das alunos/as na educação básica.

No mês de abril de 2022, a varredura junto à revista Terra Livre, com o uso do descritor “ensino de geografia e decolonialidade”, nos oportunizou acessar 53 textos. Com a leitura dos resumos desses artigos científicos, constatamos a ausência de publicações referentes ao ensino de geografia e a decolonialidade. Ao redefinir os termos de busca, a plataforma do Google Acadêmico retornou aproximadamente 5.770 (cinco mil setecentos e setenta mil) textos. Em razão da amplitude, decidimos registrar até onde os textos já não faziam mais menção aos descritores.

Obtivemos o seguinte mapeamento:

Quadro 1 – Pesquisas sobre o ensino de geografia em uma perspectiva decolonial.

Ano	Autoria	Título	Formato
2017	Luiz A. F. Lourenço	Cartografias da decolonialidade: o ensino de geografia no bairro Maré	Rev.
2018	Victor Loback e Amélia C. A. Bezerra	A formação territorial do Brasil nos livros didáticos de geografia: em busca de uma análise descolonial	Rev.
	Pedro D. Rocha	O determinismo racial e geográfico no discurso geopolítico moderno/colonial: por uma geopolítica decolonial	Rev.
2019		A perspectiva decolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia	Rev.



	Rodrigo C. Suess e Alcinéia de S. Silva	Decolonialidade e ensino de geografia: uma releitura do espaço geográfico	Texto completo
	José R. de Carvalho	Ensino de geografia, discursos e o espaço cultural escolar: diferenças e identidades etnicorraciais e regionais em escolas públicas de Redenção/PA	Tes.
	Vinícius A. Ferraz	A Geografia e a Lei 10.639/03 – um caminho para a construção de novos currículos	TCC
2020	Lucas E. R. N. Mendes	Histórias em Quadrinhos como Ferramenta Metodológica Significativa no Processo de ensino/Aprendizagem de Geografia Escolar decolonial	Rev.
	Ayana K. M. Medeiros	Cosmologias no universo fictício de "Black Panther" e o ensino de Geografia da África: Possíveis convergências	Rev.
	Tatiane R. Da Silva	Geografia e pensamento decolonial: um diálogo necessário	Diss.
	Gilvan C. C. de Araújo	Decolonialidade e geografia escolar: revisitações didático-pedagógicas	Rev.
	Aiala C. Couto, Jorge O. Costa e Erica S. Souza	Geografia escolar na busca de um saber-fazer decolonial e enfrentamento ao racismo	Rev.
	Jonathan da S. Marcelino	Geografia da África: Possibilidades para uma Educação Antirracista	Rev.
	Vanessa L. Diniz e Osmar O. de Moura	Interloquções sobre o currículo e a implantação da BNCC de geografia: buscando pedagogias decoloniais para o contexto amazônico	Rev.
	Mariana N. P. Bastos	Cartografia Escolar e Educação Antirracista	Rev.
2021	Lucas Elyseu Rocha Narcizo Mendes	A Arte de Quadrinizar o Conhecimento Escolar de Geografia	Diss.
	Lisanil da C. P. Pereira, Ronilson F. M. Balbuena e Leticia B. do N. Balbuena	Práticas do ensino de geografia: uma análise de uma escola do campo a partir do ensino decolonial	Rev.
	Fabio Costa Rodrigues	Currículo, ensino de Geografia e o giro decolonial: a presença da colonialidade no conceito de território na Base Nacional Comum Curricular	TCC
	Maria Janete S. Tino e Evaldo Ferreira	Decolonização do ensino de Geografia	Rev.
	Vanessa L. Diniz, Vicente Paulino, Rafael Straforini	Timorização da Geografia escolar: tecendo interloquções sobre currículo, cultura e território	Rev.
	Gisane M. de Andrade, Adriana Campani, Virgínia C. C. de Holanda	A potencialidade decolonial das narrativas interculturais na docência indígena	Rev.
	Rafaela L. de Sousa e Leandro V. Cavalcante	Práxis epistêmica da pedagogia do território: contribuições decoloniais à geografia	Rev.
	Ana F. B. de Oliveira e Adriany de Á. M. Sampaio	A representação do negro nos livros didáticos de Geografia do 8º ano do ensino fundamental: primeiras discussões	Rev.

Fonte: elaborado pelos autores.



Para efeito de filtro, conseguimos registrar os textos até a sexta página do *Google Acadêmico*. Após isso, começaram a aparecer textos de outras áreas e sem relação com o objetivo desta pesquisa. Abaixo, faremos breve descrição do material colhido para dar conta de problematizar a necessidade de inovação não capitalista eurocentrada no trabalho didático de quem ensina Geografia.

Encontramos 23 produções científicas, que tabulamos acima segundo formato de publicação e ano. Quanto ano de publicação, constatamos que as pesquisas se concentram entre 2017 e 2021. Há um registro de crescimento significativo nas produções de 2018 a 2019, mantendo a mesma quantidade de publicações em 2020 e 2021. Em 2017, registramos uma publicação; em 2018, duas; em 2019, quatro; em 2020, oito; em 2021, oito.

No critério de formato de publicação, registramos 18 artigos científicos, sendo um texto completo publicado em anais de evento e 17 artigos publicados em periódicos científicos. Em relação aos trabalhos de conclusão de curso, encontramos dois no formato de monografia; duas dissertações e uma tese. Abaixo, faremos uma caracterização do material colhido pelo estado da arte a fim de caracterizar o ensino de Geografia baseado em epistemologias decoloniais.

Em 2018, Loback e Bezerra (2018) confirmaram que a colonialidade do saber atravessa a Geografia produzida na escola, principalmente no que diz respeito à formação territorial do Brasil. A conformação intelectual e subjetiva advinda de saberes coloniais refletem no processo de formação inicial docente nas universidades, mas: “É possível um trabalho pedagógico nas brechas dos conteúdos para um ensino mais autônomo, democrático, que tensione e auxilie a desalojar conceitos coloniais” (LOBACK; BEZERRA, 2018, p. 117).

Há que se compreender, como bem pontuam os autores, que tais brechas no ensino não se abrem sozinhas: elas precisam ser abertas. Exige-se muito esforço e enfrentamento para combater a ausência de abordagens que desconstruam estereótipos e preconceitos acerca dos povos que formaram o território brasileiro, mas tiveram as suas contribuições descaracterizadas.

Loback e Bezerra (2018) também fazem proposições para um ensino situado em espaços-tempos diversos. Porém, os autores destacam que isso não tem o objetivo de prescrever práticas. Para ilustrar tais contribuições, os autores pontuam: deslocar o atual eixo normativo; recusar a educação bancária; produzir um cotidiano decolonial; reconhecer múltiplas geograficidades; reconhecer múltiplas temporalidades; reconhecer a escola como espaço de luta.

Por fim, Loback e Bezerra (2018, p. 119) concluem que os livros didáticos de Geografia “mais auxiliam na reprodução de um pensamento eurocêntrico moderno-colonial do que no seu tensionamento”. Eles nos colocam diante da revisão dos estatutos epistemológicos responsáveis por orientar o ensino de Geografia por meio de diferentes livros didáticos comprados pelas redes públicas de ensino.

Pensar numa proposta de uma educação que inclua narrativas historicamente deslegitimadas pode representar uma forma de radicalizar contra o poder de normalizar e de apagar corpos diferentes da produção sociocultural do que Anibal Quijano (1992, p. 438) definiu com a colonialidade do poder. Na concepção do autor, a estrutura colonial de poder produziu as “[...]”

discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como 'raciais', 'étnicas', 'antropológicas' ou 'nacionais', segundo os momentos, os agentes e as populações implicadas". E acrescenta o autor que essas discriminações produziram as subjetividades, a ciência e a a-historicidade dos dominados: "Tal estrutura do poder foi e ainda é o marco a partir do qual operam as outras relações sociais, de tipo classista ou estamental" (QUIJANO, 1992, p. 438).

Uma forma de romper com a colonialidade do poder que cria as subjetividades pode ser empregada por meio de processos de ensino e de aprendizagem, levando crianças e adolescentes a refletirem sobre conteúdos geográficos desterritorializados dos cânones modernos ocidentais, formando sujeitos capazes de se compreenderem produtores/as de saberes, culturas, conhecimento etc.

Suess e Silva (2019) trazem uma reflexão sobre as marcas deixadas pelo modo de colonização da América que refletem nas estruturas de poder e nos modos de ser e saber. O sistema-mundo central estabelece essa imposição cultural, econômica e produtiva do conhecimento, traçando uma proposta de educação nacional colonizada. Desta forma, faz-se necessário identificar o papel que a América exerce no mundo, considerando a sua exploração na constituição do poder dos países europeus. É necessário dar importância aos estudos voltados para América Latina e para África no ensino de geografia, desmitificando a Europa como centro do mundo, considerando autorias da Geografia e das Ciências Humanas não pertencentes ao eixo norte global.

Na concepção dos autores, os conteúdos geográficos precisam passar por este processo de ruptura com o sistema modernidade/colonialidade, permitindo que professores/professoras façam a adesão a práticas que construam conhecimentos com e a partir de sujeitos subalternizados pelo poder colonial (SUESS; SILVA, 2019). Para promover uma transformação social, eles sugerem competências para o ensino de Geografia. Segundo a análise dos autores, a Geografia deve ter o compromisso de contribuir com a leitura crítica de eventos geográficos sob o viés da ciência aliada à leitura de realidade social presente (SUESS; SILVA, 2019).

Isso nos leva aos estudos analíticos da colonialidade e decolonialidade propostos por Nelson Maldonado-Torres (2020, p. 29). O autor considera que a teoria decolonial criticamente reflete sobre a relação do nosso senso comum com os pressupostos científicos a respeito de temas-chave de nossa experiência humana: espaço, conhecimento, subjetividade "[...] permitindo-nos identificar e explicar os modos pelos quais sujeitos colonizados experienciam a colonização, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas conceituais para avançar a descolonização". Ele também estabelece 10 teses que contribuem para uma arquitetura conceitual básica como referência para avançar na decolonialidade:

- 1ª tese** – colonialismo, descolonização e conceitos relacionados provocam ansiedade; [...]
- 2ª tese** – colonialidade é diferente de colonialismo e decolonialidade é diferente de descolonização; [...]
- 3ª tese** – modernidade/colonialidade é uma forma catástrofe metafísica que naturaliza a guerra que está na raiz das formas moderno/coloniais de raça, gênero e diferença sexual; [...]
- 4ª tese** – os efeitos imediatos da modernidade/colonialidade incluem a

naturalização do extermínio, expropriação, dominação, exploração, morte prematura e condições que são piores que a morte, tais como a tortura e o estupro; [...] **5ª tese** – a colonialidade envolve uma transformação radical do saber, do ser e do poder, levando à colonialidade do saber, à colonialidade do ser e à colonialidade do poder; [...] **6ª tese** – a decolonialidade está enraizada em um giro decolonial ou em um afastar-se da modernidade/colonialidade; [...] **7ª tese** – decolonialidade envolve um giro epistêmico decolonial, por meio do qual o condenado emerge como questionador, pensador, teórico e escritor/comunicador; [...] **8ª tese** – decolonialidade envolve um giro decolonial estético (e frequentemente espiritual) por meio do qual o condenado surge como criador; [...] **9ª tese** – a decolonialidade envolve um giro decolonial ativista por meio do qual um agente de mudança social; [...] **10ª tese** – a decolonialidade é um projeto coletivo. (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 33-50).

Consideramos relevante trazer as 10 teses de Maldonado-Torres (2020) para ilustrar a defesa que fazemos de uma educação escolar na área dos saberes geográficos que incorpore a dimensão do pertencimento dos grupos de que os/as nossos/nossas alunos/as fazem parte. Isso significa que as práticas culturais subalternizadas pela modernidade/colonialidade, especialmente de pessoas negras e indígenas, possuem valor cultural e potencial para serem abordadas no interior do conteúdo escolar da área da geografia.

Tal perspectiva se faz presente na pesquisa de Ferraz (2019). Para este autor, a geografia como componente das ciências humanas tem potencial para trabalhar, por exemplo, as relações étnico-raciais brasileiras. A geografia escolar tem a tarefa de se posicionar como uma disciplina antirracista, o que não é fácil. Porém, deve-se buscar por essa descolonização do saber geográfico, dentro dos conceitos, das práticas docentes, dos materiais didáticos, entre outros.

O campo do saber geográfico na educação básica é responsável por trazer aos/as alunos/as um retrato social do Brasil e do mundo, o que a torna responsável também pela construção de visões críticas acerca dos conflitos sociais existentes, incluindo leituras de sujeitos inferiorizados sobre os processos ocorridos neste retrato social. Em contrapartida, a pesquisa de Siqueira (2020) demonstrou que a colonialidade do saber já foi mais presente no saber geográfico; contudo, ainda estamos longe de um rompimento significativo com essa lógica.

No campo da produção científica geográfica, ainda é evidente o eurocentrismo na construção de saber e de enxergar o conhecimento. A superficialidade da leitura de conceitos geográficos oculta outras formas de saberes e vivências que podem ser abordadas em sala de aula com crianças e adolescentes, principalmente práticas dos povos dominados. Nesse viés, urge pensar a proposta do pensamento decolonial para contestar as tendências acadêmicas dominantes de construção do conhecimento histórico e social na perspectiva geográfica.

Na mesma medida de Siqueira (2020), Araújo (2020) propõe uma revisão das formulações didático-pedagógicas para a Geografia escolar,

trazendo uma nova perspectiva para o processo de ensino e aprendizagem em diálogo com as habilidades e competências que abrangem uma visão educacional interdisciplinar. O autor propõe a reformulação de conteúdos, temáticas e, sobretudo, a revisão da leitura teórico-científica e pedagógica dos/das professores/as que lecionam Geografia na educação básica.

Trata-se, segundo Araújo (2020), de radicalizar a revisão dos estatutos epistemológicos presentes nos projetos pedagógicos de curso de Licenciatura em Geografia para também abordar a revisão do referencial teórico, formativo, metodológico e curricular decolonial. Isso pode ser uma alternativa para situar e engajar o trabalho do/a futuro/a professor/a para um diálogo qualificado com cotidiano do/a aluno/a. Esse engajamento é o que propõe a pesquisa de Marcelino (2020): o autor confirma que há diversas possibilidades pedagógicas para abordar outras explicações não eurocêntricas a respeito do recorte temático do continente africano nas aulas de Geografia. Segundo o autor, as aulas de Geografia podem ser lidas sob o viés da educação antirracista.

A opção, nesse caso, é do docente ao interagir com as temáticas curriculares da Geografia e com as leituras outras de sujeitos dominados que, por muito tempo, tiveram as suas contribuições apagadas da história do nosso território brasileiro. É possível propor, com isso, que a Lei Federal 10.639/03 e suas diretrizes referentes à história e cultura afro-brasileira possam reverberar na Geografia escolar como instrumento de compreensão das complexidades espaciais, econômicas, sociais e políticas.

Cumprindo o primado do referido conteúdo legal para a educação básica, a Geografia pode se inserir nesse debate da construção de uma educação inclusiva e de combate ao racismo. O ensino de geografia pode desempenhar um importante papel na construção de referências sensíveis acerca do continente africano, em especial para os/as alunos/as afrodescendentes. Marcelino (2020) finaliza destacando que o compromisso social do ensino de Geografia é o de contribuir com a superação das desigualdades sociais, com a crença de um ensino de Geografia da África na perspectiva decolonial, crítico e reflexivo para desconstruir estereótipos que persistem sobre esse continente.

A pesquisa de Lourenço (2017) perfaz um caminho que nos permite observar as contribuições do pensamento decolonial por meio de um conteúdo específico da geografia: o mapa. O autor entende que o mapa é uma ferramenta pedagógica essencial, de tal forma que professores/as utilizam a cartografia para expandir a percepção do/da aluno/a sobre o mundo, o lugar e a região. Os mapas podem cartografar sentidos culturais e discursivos de grupos considerados racialmente inferiores, visando validá-los e legitimá-los no processo educativo. Uma ação que leva sujeitos e seus grupos ao campo do reconhecido.

Nessa perspectiva, cabe ao/à professor/a, por meio de analogias, trabalhar as experiências cotidianas dos/as alunos/as nos lugares determinados nos mapas, para depois elucidar tais questões à nível global. Desta forma, o reconhecimento do lugar em que o/a aluno/a vive nas lentes cartográficas, constrói uma relação identitária entre o/a docente e o meio, incentivando-os a pensarem acerca das questões socioespaciais do lugar onde vivem. Trata-se de uma proposta pedagógica situada, engajada e voltada para o pertencimento.

Outra proposta para abordar temáticas ligadas aos conteúdos curriculares da geografia é citada pela pesquisa de Bastos (2020). A autora parte da perspectiva de um ensino de Geografia com práticas educacionais ligadas à construção de uma proposta de ensino decolonial, identificando a contribuição do/a professor/a no processo de luta pela valorização do território. O objetivo é o de desconectar práticas de ensino tradicionalistas que fazem uma leitura neoliberal sobre a apropriação do território, levando alunos/as a refletirem de forma crítica sobre ocupação social de território em desuso por pessoas assentadas, terras indígenas e quilombolas.

A concepção de território tem papel decisivo na releitura que a perspectiva decolonial se propõe, sendo que o/a professor/a precisa estar atento/a para tais mudanças de percepção. Para isso, o/a professor/a tem que se utilizar de práticas e metodologias que, na concepção de Bastos, procuram dar vivacidade ao lugar por meio do enaltecimento dos modos de vida e das memórias dos/das alunos/as.

Com o objetivo de engajamento na luta antirracista, Couto, Costa e Souza (2020) apresentam estratégias didático-pedagógicas de Geografia desenvolvidas em sala de aula, tendo como perspectiva a construção do saber fazer decolonial no enfrentamento do racismo. Os autores propõem que a Geografia tenha instrumentos educativos de ação e de reflexão conceituais que atuem nesse enfrentamento. Por meio de práticas desconectadas da colonialidade do saber, conseguimos explorar o conteúdo geográfico com o enfoque, por exemplo, das relações étnico-raciais articuladas com as experiências vividas dos/das alunos/as. Isso nos permite formar uma concepção não dominante de conteúdos geográficos, desconstruindo a forma pejorativa como é tratado o continente africano, posto que tais referenciais inviabilizam a importância do papel da pessoa negra na formação histórica e geográfica do território brasileiro.

Com a mesma intenção da pesquisa anteriormente apresentada, Oliveira e Sampaio (2021) elaboraram uma análise da representação do negro e do continente africano nos livros didáticos de geografia do 8º ano do Ensino Fundamental. As autoras denunciaram a figura da ancestralidade negra inferiorizada nas imagens e no referencial teórico eleito para abordar os conteúdos de Geografia. Diante dessa afirmativa, as pesquisadoras reforçam a necessidade de professores/as estarem atentos/as na avaliação dos livros didáticos, pois estes materiais ainda associam a imagem de pessoas negras a paisagens remetidas à pobreza, à precariedade da vida e a situações desumanizantes. Um trabalho educativo que não questiona a reprodução dos estereótipos ligados à pessoa negra na história permite a manutenção de práticas racistas em sociedade, o que nos leva a contribuir para a descaracterização da representação da pessoa negra. Uma alternativa é radicalizar as redes de ensino para a compra de materiais didáticos que abordam assuntos com um viés antirracista.

Souza e Cavalcante (2021) propõem a pedagogia do território como contribuinte para o giro decolonial da Geografia, especialmente em âmbitos epistemológicos, teóricos e metodológicos, servindo de orientação para produção de um conhecimento geográfico que dialogue com os/as sujeitos/as e

os territórios. O ponto é a necessidade de uma ciência decolonial, que esteja a serviço dos povos precarizados do território, como: indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses, periféricos, pessoas sem-teto, pessoas sem-terra, mulheres, população negra, pessoas LGBTQIA+ etc.

Com uma prática científica na área geográfica que promova ruptura com o academicismo abstrato, fortalecemos a difusão de formas de conhecimento que auxiliam crianças e adolescentes à desobediência epistêmica. Incluem-se narrativas de pessoas precarizadas para que elas tenham protagonismo na explicação dos fenômenos estudados. Conteúdos como: a relação sujeito e mundo; lugar; globalização; mundo do trabalho; formação do território etc. podem incluir outras narrativas diferentes das predominantes – aquelas dos dominadores e colonizadores (como estas se fossem legitimamente as verdades únicas sobre a história de tudo e de todos).

É o que pontuam Diniz, Paulino e Straforini (2021): os autores defendem a importância de orientar os conteúdos de Geografia por um caminho decolonial. Colaboram para a autonomia dos/das professores/as no processo de elaboração, implementação e avaliação curricular, visando a propiciar novas possibilidades de representações, sentidos e saberes geográficos diante de conteúdos curriculares prescritos; ou seja, o objetivo é promover o protagonismo docente e discente na construção do saber.

As pesquisas encontradas por meio do estado da arte nos possibilitaram observar que as premissas para a educação como prática de liberdade postuladas por Paulo Freire (1967) durante o seu exílio, na década de 60, tornam-se indispensáveis para os/as professores/as do tempo presente. Elas não tratam de perspectivas que perderam sentido dado o tempo de suas proposições, elas não foram enterradas pela modernidade, mas tornam-se um perigo para pensamentos obscurantistas.

Como Freire (1967) aponta em sua perspectiva de educação como prática de liberdade, a proposta de ensino e de aprendizagem pode ser pensada por meio de uma relação horizontal entre professor/a e aluno/a; se utilizar de relações culturais próximas aos/às alunos/as; métodos de tomada de consciência crítica da realidade social, na qual as relações de poder insistem em tornar as pessoas alheias ao estado de ignorância; contribuir para a democratização do acesso às informações na área do conhecimento geográfico.

5. Considerações finais

Entre 2017 e 2021, encontramos 23 produções científicas sobre o ensino de geografia na perspectiva da decolonialidade, nos mostrando aumento significativo de abordagens que se dispõem a questionar a colonialidade do saber fomentado pelo conhecimento geográfico na educação básica. Acreditamos no estado da arte como um recurso da pesquisa bibliográfica que nos auxilia a produzir rupturas com linhas predominantes de pensamento. No caso deste estudo, levamos questionamentos para o ensino de Geografia ao tecer olhares sob o enfoque da interpretação decolonial. Mesmo que não tenhamos alcançado amplitude de análise, a descrição do material bibliográfico

inventariado trouxe possibilidades contemporâneas de se ensinar Geografia descoladas de práticas formativas apolíticas, conteudistas e tradicionalistas.

O estado da arte apresenta relevância para uma pesquisa bibliográfica porque nos permite utilizar os pressupostos científicos para tecer afirmativas situadas na realidade. Com a proposta desta pesquisa de iniciação científica não foi diferente. Conseguimos afirmar que a área dos conhecimentos geográficos na educação básica fomenta saberes coloniais por meio do ensino de Geografia, tendo os materiais didáticos como as principais fontes responsáveis por isso, o que demanda pesquisas que demonstram aos/as professores/as como o conteúdo está colonizado por sentidos racistas, misóginos, xenofóbicos, Lgbtqia+fóbicos, de forma isolada ou interseccionada com outros elementos das diferenças dos sujeitos que estão na escola.

O material bibliográfico colhido possibilitou encontrar alternativas que ressoam como referências reflexivas para professores/as de Geografia que buscam evitar a propagação de conteúdos escolares do conhecimento geográfico com vieses da colonialidade do saber. Para dar conta disso, podemos propor algumas indicações reflexivas para a área do ensino de geografia que se localiza na luta antirracista por meio do uso de abordagens pedagógicas desobedientes, insubmissas e radicalmente ativista: 1) o/a professor/a pode adotar formas engajadas e situadas de educar geograficamente a partir de uma leitura decolonial do espaço vivido pelos/as seus/suas alunos/as; 2) incluir narrativas de grupos considerados inferiorizados como forma de explicar conteúdo dos saberes geográficos; 3) explicar histórias de ocupação, migração forçada e apagamento cultural de grupos não eurocentrados; 4) destacar histórias de epistemicídio e racismo estrutural que funcionaram como elementos norteadores de temas da Geografia.

Referências

ALVES; Gilberto. Organização do trabalho didático: uma questão conceitual. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 2, jul./dez. p. 169-178, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/download/17180/pdf/>. Acesso em: 12 fev. 2020.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. 10^a. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ARAÚJO, Gilvan C. C. Decolonialidade e geografia escolar: revisitações didático-pedagógicas. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 3. nov. 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6694>. Acesso em: 22 maio 2022.

BASTOS, Mariana N. P. Cartografia Escolar e Educação Antirracista. **Educação Geográfica em Foco**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, abr. 2020. Disponível em: <http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1023>. Acesso em: 22 maio 2022.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, out. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWqH8zbgQhLQks/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2022.



ERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFÓGUEL, Ramón.
Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CARDOSO, Cristiane; QUEIROZ, Edileuza D. de. Reflexões sobre o ensino de Geografia: desafios e perspectivas. XVIII ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, São Luiz, jul. 2016.

Anais... Disponível em:

http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467838134_ARQUIVO_Cardoso&Queiroz.pdf. Acesso em: 2 mar. 2022.

COUTO, Aila, COSTA, Jorge, SOUZA, Erica. Contribuições da Geografia escolar na busca de um saber-fazer decolonial de enfrentamento ao racismo. **Revista de Geografia**, Recife, v. 37, n. 3, nov. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/download/244595/37334>. Acesso em: 22 maio 2022.

DINIZ, Vanessa L., PAULINO, Vicente, STRAFORINI, Rafael. Timorização da Geografia escolar: tecendo interlocuções sobre currículo, cultura e território. **Cadernos Cimeac**. V.11, n.1, jun. 2021. Disponível:

<https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/cimeac/article/view/5562>. Acesso em: 22 maio 2022.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 2, n. 11, p. 139–145, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>.

Acesso em: 9 jun. 2022.

FERRAZ, Vinícius A. **A Geografia e a Lei 10.639/03** – um caminho para a construção de novos currículos. Trabalho de conclusão de curso (Monografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FERREIRA, Norma S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, v. 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

HOOKS, bell. **Ensinar a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

LOBACK, Victor; BEZERRA, Amélia C. A. A formação territorial do Brasil nos livros didáticos de geografia: em busca de uma análise decolonial. **Revista Geografares**, Vitória, p. 103-220, out.-dez. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/20578>.

Acesso em: 22 maio 2022.

LOURENÇO, Luiz A. F. Cartografias da decolonialidade: o ensino de geografia no bairro Maré. **Giramundo**, Rio de Janeiro V. 4, n. 8, jul./dez. 2017. Disponível em:

<https://cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2563>. Acesso em: 22 maio 2022.

LUSTOSA, Tertuliana. Manifesto traveco-terrorista. **Concinnitas**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 28, p. 385-409, set. 2016. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/25929/18560>. Acesso em: 22 mai.

2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFÓ-

GUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-54.

MARCELINO, J. da S. Geografia da África: Possibilidades para uma Educação Antirracista. **Abatirá, Eunápolis**, v. 1, n. 1, p. 118 - 145, 4 ago. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/8774>. Acesso em: 22 maio 2022.

OLIVEIRA, A. F. B. DE; SAMPAIO, A. DE A. M. A representação do negro nos livros didáticos de Geografia do 8º ano do ensino fundamental: primeiras discussões. **Boletim de Geografia**, Maringá, v. 39, p. 211-237, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/58615>. Acesso em: 22 maio 2022.

OLIVEIRA, Luiz F. de; CANDAU, Vera M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLO, H. **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; 1992. p. 437- 449.

SIQUEIRA, Gustavo G. **Em busca de uma pedagogia decolonial**: a experiência da disciplina de Estudos Latino-Americanos no CAP/UFRGS. Monografia (Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SOUZA, R. L., CAVALCANTE, L. V. Práxis epistêmica da pedagogia do território: contribuições decoloniais à geografia. **Geografia**, São Paulo, v. 46, n. 1., dez. 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/15767>. Acesso em: 22 maio 2022.

SOUZA, Sebastião P; LIMA, Wendell T. de. Educação, gênero e geografia. **BIUS**, Manaus, v. 25, n. 19, abr. 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/BIUS/article/view/8890>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SUESS, R. C.; SILVA, A. de S. A perspectiva decolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 23, p. e7, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/35469>. Acesso em: 22 maio 2022.

RATTS, Alex P. Corporeidade e diferença na Geografia Escolar e na Geografia da Escola: uma abordagem interseccional de raça, etnia, gênero e sexualidade no espaço educacional. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 46, p. 114-141, fev. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/680>. Acesso em: 9 jun. 2022.

Recebido em: 20 de julho de 2022.
Aceito em: 28 de setembro de 2022.
Publicado em: 11 de dezembro de 2022.