



## **O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA SUL-MATO-GROSSENSE PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: DESOBDIÊNCIA EPISTÊMICA, INSUBMISSÃO E DECOLONIALIDADE**

Yago Rodrigues Ferreira<sup>1</sup>

Fernando Guimarães Oliveira da Silva<sup>2</sup>

### **Introdução**

Intitulado Pensar o Ensino de Geografia no Novo Currículo de Referência de MS na Perspectiva de Metodologias Insubmissas e Decoloniais (vigência: set/2022 a set/2023), o projeto de iniciação científica ampliou-se para apresentar os seus resultados na interlocução com a proposta de trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Geografia. A trajetória de pesquisa do primeiro autor tem como objeto de estudo o ensino de geografia em uma perspectiva decolonial. Há uma relação da trajetória como estudante com a formação inicial docente. De maneira particular, ele entende que a trajetória como estudante da básica e, sobretudo, o envolvimento com a disciplina de Geografia, trouxe benefícios para que pudesse ressignificar a sua visão das possibilidades para ensinar a Geografia.

O projeto citado foi desenvolvido no interior de um grupo de estudos, o NEPEA (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista, Diversidades e Direitos Humanos). A proposta desse grupo é a de levar estudantes das Licenciaturas em Geografia e em Pedagogia, em seu processo de formação inicial docente, a pensarem possibilidades de ensino e aprendizagem focadas no afro-referenciamento negro e indígena e na diversidade de gênero e de sexualidades a partir de um endereçamento epistemológico decolonial. Foi neste grupo que o primeiro autor aprendeu a olhar para as suas diferenças, enquanto um futuro professor oriundo do norte brasileiro, que fez um deslocamento para estudar em outro estado e aprendeu que as questões das identidades e das diferenças locais são relevantes para a transposição do currículo em realidade engajada na vida de estudantes da educação básica.

Nesse sentido, questões baseadas em temáticas ligadas ao gênero, às sexualidades, à raça, à etnia, ao território, etc., se cruzam com os conteúdos escolares, cabendo ao docente a autonomia e a liberdade de decidir se elas serão apagadas do processo ou se serão pertinentes a ele. Outros eventos importantes durante o processo de formação inicial docente do primeiro autor são interessantes de serem assinaladas, como a atuação como bolsista no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e nos estágios obrigatórios.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, Jardim). E-mail: yagorodf101@gmail.com

<sup>2</sup> Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEMS (Paranaíba/MS). Doutor em educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: fernando.oliveira@uems.br



Enquanto discente de um curso de Licenciatura, estes eventos formativos demonstraram o cotidiano do chão de sala de aula da educação básica de escolas públicas sul-mato-grossenses, levando-o a entender a complexidade das vivências presentes no espaço escolar. Tornou-se possível identificar que, na região sudoeste de MS, coexistem diferentes crianças e adolescentes com características socioculturais oriundas de países latino-americanos, devido ao fato de ser uma região de fronteira com outros países (Bolívia e Paraguai); estudantes pertencentes a etnias indígenas, pois o estado tem a segunda maior população indígena do país; estudantes de comunidades quilombolas, entre outras diversidades, como gênero, sexualidade, deficiências e diversidades religiosas.

De todas essas questões experienciadas pelo primeiro autor, a mais preocupante era: como criar uma proposta de ensino e aprendizagem de Geografia coerente com o ser (real)? Pensando em aspectos da formação humana em detrimento dos processos formativos interessados na formação do(a) trabalhador(a) de base, o ser real, nesse caso, não envolve a projeção de um ser ideal endereçado na reprodução de identidade social colonial. Trata-se de um ser real que saiba valorizar-se e entender-se gerador de conhecimento dentro do seu grupo, um ser com atividade intelectual que se reconheça pertinente.

Por consequência disso, o corpo docente de Geografia encontrava dificuldades para trabalhar os conteúdos da disciplina coerente com as demandas das diferenças trazidas pelos estudantes. Notou-se: 1) o uso excessivo de informações do livro didático sem apresentar questionamentos e discussões aprofundadas; 2) a falta de inclusão de estudantes advindos de grupos historicamente desumanizados; 3) imposição epistemológica de saberes e conteúdos eurocentrados, os quais narravam uma história que apagava o protagonismo de sujeitos dominados (indígenas e negros). Todos esses eventos representam uma miríade de aspectos que poderiam trazer inúmeros questionamentos para a prática pedagógica na área.

Como foi possível ver, o relato de diversos eventos que atravessaram o processo de formação inicial docente serviu de reflexão sobre a importância das disciplinas cursadas com o enfoque das diversidades e das diferenças, para estabelecer uma conexão com os conteúdos curriculares da Geografia na educação básica. O objetivo foi discutir a proposta curricular do ensino de Geografia do estado de Mato Grosso do Sul para as séries finais do Ensino Fundamental (6º, 7º e 8º anos) sob o enfoque da desobediência epistêmica, da insubmissão teórica e da decolonialidade.

Com isso, a leitura caminha para uma percepção que aponte que o(a) professor(a) precisa pôr em questionamento o currículo de referência de MS. No entanto, questionar o currículo nesse estudo não significa que, em outras localizações do estado, práticas decoloniais na área do conhecimento não estejam ocorrendo. O uso da problematização do saber contido na área de Geografia no currículo pode contribuir para pensar uma Geografia desobediente, insubmissa e que se produz despregada da visão epistemológica de nossos colonizadores, que forme docentes entendedores para combater formas de opressão dentro do espaço escolar por meio desta área do saber.

Diniz, Paulino e Straforini (2021) defendem a necessidade de a Geografia seguir por um caminho decolonial, que contribuirá para uma autonomia dos(as) professores(as) no processo de elaboração, implementação e avaliação curricular para proporem novas possibilidades de representações, sentidos e saberes geográficos diante do referencial curricular prescrito, promovendo o protagonismo docente e discente na construção do saber.

Na leitura da obra de Freire (1967), **Educação como prática de liberdade**, o autor entende que a formação humana é processual e dialética, envolve o diálogo e o uso de



metodologias de trabalho docente focados no contexto da realidade de quem aprende como referência. Assim, a abordagem metodológica que orienta a construção desta pesquisa é a de base decolonial, por considerar que o processo de ensino e aprendizagem deve se construir por meio de relações que dialoguem constantemente com os lugares de referência do corpo docente e discente.

Evidencia-se que as diversidades que compõem os diferentes grupos vivendo no estado de MS podem fazer parte da proposta de ensino e aprendizagem na área da Geografia escolar. Nesse aspecto, convém entender as abordagens propostas para o ensino de Geografia no currículo de referência da educação escolar sul-mato-grossense, a fim de encontrar aspectos de como a diversidade dessa região é incorporada aos currículos. Acredita-se que a área de Geografia pode oportunizar aprendizagens mais contextualizadas a partir dos lugares de referências dos(as) estudantes da educação básica para conseguir formá-los(as) com saberes curriculares específicos da área, tendo como abordagem epistemológica orientadora os estudos decoloniais.

Foram utilizados os recursos da pesquisa bibliográfica e documental, sugerindo uma revisão sistemática de literatura para propor novas possibilidades ao ensino de Geografia situado no viés decolonial em MS. Como estrutura para este estudo, apresenta-se a seguir: 1) metodologia; 2) referencial teórico; e, por fim, 3) os resultados, com a análise e interpretação dos dados coletados. Considerações conclusivas propõem diferentes possibilidades para se pensar em uma Geografia contemporânea insubmissa, dissociada de práticas formativas apolíticas, conteudistas e tradicionalistas, para promover uma desobediência epistêmica no ensino geográfico.

## **Metodologia**

Os procedimentos para a realização deste estudo foram a pesquisa bibliográfica e documental. Devido ao caráter bibliográfico, foi feito um levantamento de produções científicas para coletar propostas de intervenções pedagógicas decoloniais brasileiras. Esta busca se baseou nos descritores “currículo” (Duarte, 2018), “ensino de geografia” (Loback; Bezerra, 2018; Suess; Silva, 2019; Araújo, 2020) e “decolonialidade” (Quijano, 2007; Maldonado-Torres, 2020; Mignolo, 2021) para associá-los na pesquisa. Após isso, uma investigação bibliográfica sobre as possibilidades do ensino de Geografia escolar foi feita a partir da revisão de algumas pesquisas no Google Acadêmico.

Ferreira (2002, p. 258) aponta que nossas pesquisas são iniciadas por meio de levantamentos bibliográficos, estado do conhecimento, eleição de textos para realizar uma pesquisa de base bibliográfica: “[...] 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 [...]”.

O levantamento oportunizou entender diferentes possibilidades de uso da decolonialidade na Geografia escolar. Após esse levantamento teórico, a análise e a interpretação dos dados elegeram possibilidades didáticas para ensinar conteúdos curriculares de referências da área do conhecimento geográfico na educação básica. Nesta etapa de análise e interpretação, a tentativa foi a de estabelecer discussões e debates trabalhados no conceito de decolonialidade na prática pedagógica, como produção de conhecimento eurocêntrico dos saberes geográficos, possibilitando uma relação entre decolonialidade e a geografia escolar. Pretendeu-se observar, com isso, assuntos e temáticas



ligadas a raça, gênero, sexualidades, religiosidades e outras questões das diferenças na área do conhecimento geográfico na educação básica, levando em considerações aspectos identitários sul-mato-grossense. Analisando de uma nova forma os referenciais teóricos e metodológicos curriculares, problematizamos novas possibilidades teóricas para o trabalho didático do(a) professor(a) que leciona Geografia.

Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), o uso da análise documental se refere à utilização de documentos que não sofreram tratamento analítico, propondo ao pesquisador que utilize de sua técnica de solucionar, tratar e interpretar as informações obtidas, compreendendo a interação com sua fonte e significando os dados coletados. O documento utilizado na pesquisa deve relacionar-se com o objeto de estudo da problemática apresentada nela e na busca de suas soluções. Assim, cabe ao pesquisador a tarefa de selecionar e analisar os documentos que vão compor a estrutura da sua pesquisa. Podemos destacar que: “Ela pode ser utilizada no ensino na perspectiva de que o investigador ‘mergulhe’ no campo de estudo procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área no qual ele se insere” (Kripka, Scheller; Bonotto, 2015, p. 57).

O documento analisado foi o currículo de referência para o estado de Mato Grosso do Sul (CRMS). Foram tabulados os eixos conceituais, conteúdos e as ações didáticas, analisando uma amostra para as séries finais do Ensino Fundamental (6º, 7º e 8º anos). Esses dados oportunizaram acessar a perspectiva de ensino de Geografia e os principais conteúdos e metodologias como referências para o trabalho pedagógico. Deste levantamento, realizaram-se problematizações sobre as possibilidades de uso da insubmissão teórica e da desobediência epistêmica, levando em considerações o lugar do sujeito e a valorização de conhecimentos outros que antes não eram levadas em consideração pelo padrão do poder-saber colonial.

### **Referencial teórico**

Suess e Silva (2019) afirmam que é necessário se preocupar com a descolonização da Geografia escolar de modo que a disciplina se interesse por posturas pedagógicas que valorizem o conhecimento construído pelas autorias que não se localizam tão somente no Norte global. Assim, propõem algumas questões para podermos pensar o ensino de Geografia:

[...] o conteúdo de Geografia valoriza a pluralidade de vozes e caminhos em sua produção? Em sala de aula, eu, enquanto professor, recorro a diversidade de vozes para o processo de construção do conhecimento escolar? Quando sigo a ideia de neutralidade científica no ensino de Geografia, estou me comprometendo com qual projeto de educação e de sociedade? A quem serve um ensino neutro de Geografia? Em minhas falas costumo direcionar os avanços da sociedade apenas aos países do Norte? Qual é o espaço que abro em minhas aulas para destacar a produção de outros povos na constituição da modernidade? Busco conhecer outras perspectivas filosóficas que possibilitam uma nova leitura do espaço geográfico, considerando a pluralidade e complexidade atual? (Suess, Silva, 2019, p. 7).



Esses questionamentos feitos por Suess e Silva (2019) embasam o debate que se pretende promover com esta pesquisa: buscar diferentes propostas de ensino e aprendizagem de Geografia que consigam movimentar/propor saberes-outros na educação básica. Acredita-se que esses questionamentos adquirem sentido para uma proposta de ensino de Geografia escolar contextualizada no sujeito/estudante da educação básica, porque há uma diversidade de identidades étnico-raciais no território sul-mato-grossense: povos indígenas, pessoas deslocadas de outros países e regiões brasileiras, enfim, muitas pessoas que podem contribuir para um ensino diversificado e com uma formação humana que faça sentido. Assim:

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 pode 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. A geografia escolar e o ensino de Geografia, deste modo, possuem especial potencial de busca pela abertura a uma revisitação temática, propedêutica e formativa dos estudantes, de modo a contemplar novas e complexas revisitações curriculares ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da educação básica (Araújo, 2020, p. 97).

O giro decolonial proposto para o ensino de Geografia nos permite problematizar radicalmente os reflexos das expressões da colonialidade no conhecimento geográfico de sociedades e comunidades historicamente relegadas à subalternidade. Propõe valorar alternativas para acessar outras formas de geração de conhecimento a partir de um pensamento outro e crítico. A perspectiva é de que a abordagem decolonial seja inserida na prática pedagógica cotidiana docente como proposta a partir das possibilidades curriculares que a disciplina de geografia oferece em seu currículo referencial para se problematizar diferentes sistemas de poder no conteúdo escolar. A disciplina de Geografia, na configuração de uma aprendizagem geográfica contemporânea, pode assumir-se engajada nas vivências presentes nos grupos sociais sul-mato-grossense.

Segundo Landim e Barbosa (2010), a Geografia deve ser compreendida como uma disciplina de caráter estratégico, na qual se deve considerar a realidade vivenciada do cotidiano na construção da aprendizagem, para assim buscar questionamentos. Os autores observam que muitos(as) professores(as) se tornam reféns do livro didático e, no caso de uma formação profissional desqualificada, tenderão a reproduzir os conteúdos exatamente como estão escritos nas páginas. Isso leva a uma aula sem criticidade e ainda estigmatizada como algo chato e desinteressante por parte dos(as) estudantes. Um dos fatores apontados pelos autores para que isso ocorra é a falta de uma formação qualificada e continuada de docentes para o uso de metodologias alternativas nas práticas de ensino.

De acordo com Cardoso e Queiroz (2016), as pessoas desenvolvem capacidades diferentes de modos peculiares; assim, existe a necessidade da formulação de novas linguagens e metodologias que possam auxiliar os processos de ensino. A Geografia obtém um grande potencial na aproximação dos conteúdos com a realidade social dos(as) estudantes, tornando-se uma disciplina que alie conhecimento teórico ao prático de forma lúdica e reflexiva, utilizando-se assim de abordagens não academicistas, produtivistas e massivas como as práticas tradicionais de transmissão de conhecimentos.



Segundo as autoras:

O ensino de Geografia deve se desenvolver impulsionado pela sensibilidade e pela urgência de aliar o conhecimento científico e tecnológico a uma nova perspectiva de produção material da vida, pautada no respeito aos seres humanos e à natureza, e principalmente, vinculada à vivência dos estudantes e seu entorno. 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).

Na concepção destas autoras, o ensino de Geografia demanda estar coerente com novos projetos societários vigentes a fim de não se tornar mais uma área do saber de desinteresse dos(as) estudantes da educação básica. Para isso, as autoras tocam na formação docente, o que pode ser entendida como inicial e continuada.

Diniz, Paulino e Straforini (2021) refletem sobre o papel da Geografia escolar na contemporaneidade, pensando na contribuição da disciplina para a formação de diferentes sujeitos sociais, no mundo globalizado e desigual. Nessa contestação da Geografia tradicional fundada no pensamento europeu, os autores apontam o papel da Geografia como possibilidade de intervenção nos processos de transformação social: “Assim, em tempos de neoliberalismo globalizante, no qual opera a forte alienação imposição da cultura hegemônica (com forte herança colonial) do homem/branco/cristão/europeu, se faz necessária desafiar a lógica da desigualdade epistêmica” (Diniz; Paulino; Straforini, 2021, p. 224). Como se vê, os autores propõem uma desobediência epistêmica com ações de ensino e aprendizagem que visam interromper os discursos e as práticas hegemônicas no campo da Geografia, sobretudo desobedecer àqueles voltados para a hipervalorização da história de conquistas contidas em narrativas hegemônicas de grupos detentores da crença de supremacia branca, como foram os nossos colonizadores.

Callai (2021) entende que a Geografia se constitui numa ferramenta para a compreensão de mundo: “Para oportunizar que as pessoas compreendam as especificidades em que vivem através da educação geográfica, se busca construir uma forma geográfica de pensar que seja mais ampla, mais complexa e que contribua para a formação dos sujeitos”. Desta forma, a importância de ensinar Geografia se deve às possibilidades que a disciplina apresenta, em seus conteúdos, de se discutirem questões da sociedade, possibilitando que os(as) estudantes percebam suas singularidades e identidades dentro desse processo de homogeneidade previsto pela globalização.

Para pensar uma nova Geografia, é preciso repensar o espaço e aderir a um novo olhar sobre as formas de representação de vida que o constituem. Escouto e Tonini (2021, p. 412), afirmam que: “pensar o espaço é pensar sobre a existência. É mais do que isso, é pensar na possibilidade de diversas formas de existência. Pois o espaço geográfico é nosso chão”. A Geografia estuda o espaço e as suas formas de existência. As relações sociais no espaço são constituídas por pessoas, diferentes entre si, que possuem demarcadores de raça, gênero, sexualidades, classe social, marcadores sociais que precisam ser considerados na produção da ciência geográfica. É preciso entender que agentes levados à passividade na história possuem sim uma espacialidade, assim como também produzem o espaço.



Escouto e Tonini (2021) ainda destacam um ponto importante: a heterossexualidade compulsória na ciência geográfica, disfarçada de neutralidade, uma Geografia que é vista, querida e pensada sob uma óptica heterossexual. Em seu estudo, ela propaga o apagamento da espacialidade de outros indivíduos de grupos contra-hegemônicos e prioriza o enfoque da análise espacial de base masculina/branca/classe média supostamente elitizada. Dessa forma, é preciso promover um rompimento com essa única narrativa, assumindo um compromisso com as formas de vivências oprimidas pela ciência dita padrão e normal. Pensar uma Geografia insubmissa à visão eurocêntrica significa pensar o espaço de maneira diferente, a partir dos olhares dos grupos fadados aos processos históricos de desumanização conforme propõe a colonialidade do poder, do ser e do saber.

Estamos diante dos efeitos da colonialidade sobre a experiência de acesso ao conhecimento gerado pelo trabalho pedagógico com a área de Geografia na educação básica. Na concepção de Maldonado-Torres (2007), o racismo não é só biológico e cultural, mas epistêmico. A prática de racismo epistêmico tem a ver com a descrença na capacidade epistêmica de grupos racializados, tornando-os reféns de processos de desumanização: “El surgimiento del concepto ‘colonialidad del ser’ responde, pues, a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de sujetos subalternos” (Maldonado-Torres, 2007, p. 130).

Para dismantelar o racismo epistêmico, precisamos buscar novas práticas para o ensino de Geografia. Faz-se necessário refletir sobre o currículo escolar. Isso está ligado a reconhecer a nova configuração de mundo, de compreender as novas formas de ver o espaço. O currículo escolar está definido de modo interessado; porém, ele não está presente de modo homogêneo no território nacional. Assim como os conteúdos de Geografia, o currículo se reverte das especificidades do local, da escola. No currículo contra-hegemônico, o(a) professor(a) trabalhará as questões específicas da região em que a escola está inserida, contrapondo-se aos textos propagados no livro didático, apostilados etc. Para isso, o(a) docente mobiliza os seus conhecimentos formativos da graduação ou da formação continuada para contextualizar e problematizar as informações contidas no livro didático. Nesse caso, ele(a) passa a entender o livro didático apenas como um auxiliar na condução das aulas, mesmo que esse documento defina a centralidade dos conteúdos trabalhados.

Trata-se da autonomia docente: selecionar, decidir e aplicar a relação do conteúdo escolar com o cotidiano social. Nos últimos anos, depara-se com uma disputa no campo do currículo em relação à retirada e permanência de temáticas sobre gênero e orientação sexual, por exemplo; movimentos conservadores que visam reprimir uma discussão profícua sobre esses assuntos. Junqueira (2018) expõe a falácia da ideologia de gênero como um discurso encabeçado por grandes empresários, por políticos e pela Igreja Católica. Questões que se refletem no cotidiano escolar, gerando pânico no corpo docente por meio de políticas de mordaxa, incentivo ao ódio ao(a) professor(a) e a ideia de doutrinação de esquerda.

Na intenção de entender o currículo, Silva (2005, p. 147) o caracteriza como: “um aparelho ideológico do estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político”. Nessa acepção, observa-se que o currículo é um instrumento de poder que determina o conhecimento escolar e o modo como a colonialidade definirá o comportamento da sociedade, já que espaço escolar é um reflexo da sociedade. Quijano (2007) afirma que a colonialidade é um elemento constitutivo de um padrão de poder mundial capitalista que se funda na classificação social e étnica da população. O autor entende que, enquanto padrão de poder, a colonialidade opera nos planos do ser e do saber.



É como se existisse um totalitarismo científico que oprimisse e desvalorizasse o conhecimento gerado por pessoas e grupos posicionados como inferiores e precários.

Colocar o conhecimento abordado durante as relações de ensino e aprendizagem de conteúdos da Geografia em constante questionamento nos leva a posicionar-nos com a escuta sensível do protagonismo dos sujeitos posicionados inferiores. Trata-se de valorizar a presença destes grupos como sujeitos produtores de conhecimento válido e legítimo. Duarte (2018) denomina como obscurantismo beligerante o ataque da extrema direita sobre o currículo educacional no Brasil. Os debates transcendem o âmbito educacional, chegando aos demais espaços sociais como as mídias e casas legislativas; trava-se uma batalha com ideologias conservadoras e preconceituosas. Esses movimentos têm por finalidade criar um ambiente de “censura ideológica, ética e política dos professores, dos currículos e dos materiais pedagógicos, de maneira a se submeter a escola pública aos ditames das mais reacionárias e irracionais concepções de mundo existentes na sociedade contemporânea” (Duarte, 2018, p, 140). Como exemplo dessas tentativas de censura, o autor destaca a proibição de discussões acerca de gênero e diversidade sexual nas escolas, o ataque de grupos religiosos ao ensino escolar e o ataque às obras literárias.

Segundo Duarte (2018, p. 140): “o currículo não deveria ser resultante de uma queda de braço sobre temas a serem incluídos ou eliminados, da mesma forma que não deveria ser configurado e reconfigurado para atender a demandas mercadológicas”. O currículo escolar deve ter como perspectiva a apropriação de conhecimento para que o(a) professor(a) explore as melhores potencialidades de desenvolvimento dos(as) estudantes. A colonialidade do saber legitima os conhecimentos considerados válidos e deslegitima os que não são. Nesse sentido, para Quijano (2007), na colonialidade do ser, as populações que vivem a dominação estão submetidas à incorporação de formas de saber e ser oriundas da Europa. Ele propõe reconhecer que o conhecimento cujo acesso é permitido na área de Geografia na educação básica é aquele legitimado por cientistas posicionados em um endereçamento existencial europeu.

Questiona-se a ideia do padrão de poder-saber específico do eurocentrismo que define o conhecimento como universal, único e inquestionável. Práticas que questionam essa supremacia evitam uma violência epistêmica que coloca formas de conhecimentos contra hegemônicas em posições outras que não inferiores; procura-se elevá-las ao protagonismo.

O currículo não deveria ser um conjunto fechado de concepções que reduzem as necessidades das pessoas apenas àquelas relacionadas ao protagonismo cotidiano; currículos empobrecidos com a ausência de riquezas culturais. O currículo deve visar à promoção de liberdade, de modo que o processo educativo siga no caminho autônomo. No entanto, Duarte (2018, p. 139) assinala a necessidade de evitar que o currículo se torne 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”.

Campos e Nascimento Júnior (2023) pontuam que a pedagogia decolonial é capaz de estar presente dentro das questões que norteiam o ensino de Geografia na educação básica. Assim, os autores sugerem outras problemáticas para que se possam questionar outros sentidos dentro dos conceitos básicos dos conteúdos, criando práticas pedagógicas contextualizadas nas lutas e resistências contra a modernidade/colonialidade, possibilitando



aos seres subalternizados protagonismo no modo de ser, pensar, existir e viver, na contramão dos padrões impostos pelo colonialismo<sup>3</sup>.

Segundo os autores, uma das principais marcas da colonialidade é a reprodução do epistemicídio que se baseia no apagamento dos conhecimentos produzidos pelos povos desumanizados, narrando a história sob a ótica de seus colonizadores. Esse genocídio epistêmico se faz presente nos currículos escolares, e inviabiliza conhecimentos cruciais para uma Geografia escolar que garanta aos(as) estudantes uma consciência emancipada.

Entende-se que produzir uma geografia decolonial que possa desvelar as relações desiguais de poder, nas práticas educativas com crianças e adolescentes, passa por questionar os conhecimentos, as lutas, as experiências e as cosmologias invisibilizadas que geraram processos de dominação presentes no espaço vivido. Infelizmente, não é isso que se percebe e, por último, constata-se que a ausência incomoda, e a invisibilização do sistema colonial como um produtor de espaço se mantém. (Campos, Nascimento Júnior, 2023, p. 10).

Suess e Silva (2019) afirmam que o nosso país foi construído em torno de um legado em que o direito e o poder pautavam-se em uma legalidade racista e discriminatória. Assim, a narrativa colonizada do saber atravessa o ensino de Geografia produzido na escola; isso é evidenciado nos conteúdos mais tradicionais, como a formação territorial do Brasil, uma vez que somos levados a nos conformar com esse processo de ensino intelectualmente ligado aos saberes coloniais.

A decolonialidade vem justamente propor a desobediência epistêmica, apresentando possibilidades para se construir um trabalho nas brechas dos conteúdos, promovendo um ensino autônomo, democrático, que propicie a desconstrução de conceitos coloniais. Nessa perspectiva, o(a) professor(a) e os(as) estudantes são protagonistas na construção do saber. A educação geográfica é capaz de assumir um posicionamento antirracista, buscando a descolonização dentro dos conceitos básicos no livro didático, nas práticas docentes, nos materiais didáticos, entre outros. Um posicionamento antirracista, como aduz Ferreira (2012, p. 278), “nomeia assuntos de raça e de justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais”.

Vale entender, na concepção de Suess e Silva (2019, p. 9), que “[...] a ideia de raça se constituiu em um processo crucial para o efetivo domínio europeu sobre terras além de seu território, se tornando um importante elemento de dominação”, avançando na imposição de saberes que nos ensinam a pensar-sentir-agir conforme padrões eurocêntricos. A eleição da raça como um dos assuntos a serem abordados na proposta curricular de Geografia é um assunto interessante para pontuar como um exemplo a se trazer a respeito de um currículo sensível às desigualdades existentes, a fim de marcar um posicionamento pedagógico insubmisso e desobediente como prática de descolonização do saber. Discutir sobre a questão da raça no contexto do ensino de Geografia da região estudada pode dar condições

---

<sup>3</sup> “O 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, e mais ainda, sem ele, não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado” (Quijano, 2007, p. 93).



de interpretar as relações que as pessoas existentes nos espaços podem trazer para o contexto das propostas de ensino e aprendizagem.

De acordo com Mignolo (2021), a opção decolonial engaja-se em desobediência epistêmica necessária para chegar-se à desobediência civil. Assim, o pensamento decolonial começa com a ruptura epistêmica a partir de atos de desobediência e insubmissão, que emergem nos países de “terceiro mundo” contestantes à distribuição imperial do trabalho científico, com a geopolítica do conhecimento e da corpo-política. A partir desse momento, os corpos que antes tinham suas “experiências vividas” formadas pela visão do homem branco-cristão-macho-elitizado passam a ter atividade intelectual sobre como querem ser pensados a fim de reconstruir uma visão sobre os seus grupos sociais. Trata-se de uma ação que visa descolonizar os sentidos historicamente responsáveis pela colonialidade do seu ser.

Mignolo (2021, p. 50) complementa:

Esse é o ponto em que as opções decoloniais, fundamentadas na geopolítica e na corpo-política do conhecimento, engajam-se não só em descolonizar o conhecimento, mas também na produção de conhecimento decolonial, desvinculando-se da teia do conhecimento imperial e moderno e da matriz colonial do poder.

Silva e Machado (2022) fazem uma análise da obra da pedagoga e ativista Thiffany Odara e sua proposta de uma pedagogia da desobediência. Segundo os autores, Thiffany indica a desobediência epistêmica com o foco de evidenciar o protagonismo de grupos historicamente marginalizados, fazendo uma oposição aversiva e subversiva à necropolítica (poder de matar) e ao epistemicídio (definição de conhecimentos considerados inferiores em razão da posição de quem o gera). Aproveita também para radicalizar uma intervenção ao modelo educacional estruturado em matrizes coloniais, cis-heterossexistas, racistas e classistas.

Este movimento pode ser compreendido como uma desobediência epistêmica, assim como um movimento transgressor, no sentido de ressignificar e mudar os moldes de corpos autorizados para estarem nos espaços escolares. Odara questiona padrões de normalidade que definem os corpos considerados padrão e aqueles considerados sem utilidade social.

Por conseguinte, se os processos educativos se fundamentam nesses modelos, é necessário um trabalho ativo e consciente em prol de uma educação que os reverta, uma educação decolonial, por definição antirracista e anticis-heterossexista: uma educação que se paute por um processo sistemático e engajado de desobediência. (Silva; Machado, 2022, p. 5).

Os autores fazem uma alerta para a reprodução desses padrões sociais que carregam, como demarca a pedagoga Thiffany Odra, as marcas do colonialismo que se mantêm a partir dos modelos dominantes da colonialidade do ser. As estratégias coloniais de esconder o sujeito da enunciação não passam de práticas de manutenção do padrão de poder-saber que não nos permite questionar a validade dos conhecimentos gerados por pessoas posicionadas em localizações de países europeus; isso contribui para a manutenção da hierarquização de conhecimento superior e inferior.



## Resultados e discussões

O CRMS busca articular o conhecimento da área geográfica com o lugar de referência dos(as) estudantes, como é possível observar no trecho do documento a respeito da compreensão de ensino de Geografia:

O ensino da Geografia deve garantir que o estudante compreenda melhor o mundo em que vive tornando-o um agente de transformação social, um protagonista diante do mundo que o cerca. Sendo assim, os conteúdos precisam ser abordados de forma contextualizada, ou seja, além de relacioná-los à realidade vivida do estudante, é preciso situá-los no contexto histórico, nas relações políticas, sociais, econômicas, culturais e em manifestações espaciais concretas, utilizando diversas escalas geográficas. (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 649).

O texto também pontua a incorporação de modo transversal dos Temas Contemporâneos para que se promovam novos diálogos em sala de aula sobre questões que “[...] orientam e promovem valores essenciais à vida e ao convívio da coletividade para os espaços de aprendizagem, pois são necessidades contemporâneas com as quais a Geografia pode e deve contribuir” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 650).

Porém, mesmo diante da predisposição de o CMRS criar um diálogo com o lugar social dos(as) estudantes, notou-se que assuntos pertinentes à opressão sofrida pelos povos originários e historicamente desumanizados que residem no estado não estão indicados. Viana e Batista (2023) identificam a falta de preocupação do atual CRMS com promover junto aos(as) estudantes do Fundamental II debates acerca das desigualdades sociais, assim como a questão agrária e as problemáticas territoriais, por exemplo, os conflitos de terras e a alta concentração fundiária no estado. É preciso compreender, neste enfoque, os olhares da desobediência epistêmica, discutir sobre os padrões de poder coloniais que se refletem no projeto de classificação étnica e racial no estado do Pantanal. Discutir, assim, a intencionalidade do não tratamento das questões indígenas e raciais no âmbito de diferentes categorias do pensamento geográfico nas escolas estaduais, desde os processos de formação docente inicial.

Segundo Viana e Batista (2023), essas questões são pertinentes à realidade do estado pelo fato de contribuírem para a manutenção da desigualdade social presente. Fazendo uma comparação com o documento da BNCC (Brasil, 2017), os autores concordam que não há nesses dois documentos, propostas metodológicas que despertem o senso crítico dos(as) alunos(as) sobre a problemática do capitalismo na contemporaneidade e os seus desdobramentos no ser por meio de conteúdos do pensamento geográfico.

Através do pensamento de Maldonado-Torres (2020), aponta-se a necessidade de se fazer uma educação escolar geográfica incorporada na dimensão do pertencimento dos grupos de que os(as) nossos(as) estudantes fazem parte. Isso significa dar valor para as práticas culturais produzidas pelos grupos subalternizados pela modernidade/colonialidade especialmente de pessoas negras e indígenas. Marcos importantes que nos permitem criar condições para tais problematizações foram as leis n. 10.639/03 (pertencimento afrobrasileiro) e a lei n. 11.645/2008 (pertencimento indígena). Estas legislações oferecem respaldo para a inclusão das temáticas étnico-raciais como assuntos pertinentes, para dar visibilidade aos conhecimentos produzidos por grupos historicamente dominados.

Loback e Bezerra (2018) evidenciam que a colonialidade do saber atravessa a Geografia produzida na escola, e que existe uma conformação intelectual advinda desse processo. Os autores concluem que os livros didáticos de Geografia “mais auxiliam na reprodução de um pensamento eurocêntrico moderno-colonial do que no seu tensionamento” (Loback; Bezerra, 2018, p. 117). Mas que também: “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).

Partimos desse entendimento para afirmar que o campo do saber geográfico na educação básica é responsável por propor aos(as) estudantes uma leitura social e crítica do mundo, que traga reflexões sobre os conflitos sociais existentes, agregando as leituras de sujeitos desumanizados. Siqueira (2020) relata que a colonialidade do saber já foi mais presente no saber geográfico, porém, ainda é necessário avançar para uma ruptura significativa com essa lógica.

Siqueira (2020) destaca que há certa superficialidade no tratamento de alguns conceitos geográficos do currículo de referência sul-mato-grossense, que ainda oculta os saberes dos povos historicamente dominados e presentes no território; outras formas de saberes e vivências que podem ser abordadas em sala de aula. Nessa perspectiva, dá-se foco ao pensamento decolonial para contestar o conhecimento geográfico eurocentrado. Saberes ancestrais de religiosidades de matrizes indígenas e africanas, por exemplo, estiveram distantes de serem considerados legítimos e reconhecidos válidos tal como os conhecimentos institucionalizados nos modelos epistemológicos hegemônicos.

Nas propostas de trabalhar nas brechas do currículo, aponta-se que se trata de uma tarefa difícil, principalmente se o(a) docente não estiver pautado nos temas propostos. Porém, é possível construir esses debates sobre uma Geografia insubmissa para romper com os estereótipos e preconceitos acerca dos povos que formaram o território brasileiro, mas os quais sofreram narrativas que eliminam as suas contribuições.

Abaixo seguem alguns quadros com as unidades temáticas, objetos do conhecimento, habilidades e ações didáticas propostas para os anos finais do Ensino Fundamental, tendo como amostra o 6º, 7º e 8º anos no CRMS.

6º ano			
Unidades temáticas	Objetivos do conhecimento	Habilidades	Ações didáticas
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	(MS. EF06GE00.n.03) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários do Mato Grosso do Sul.	Esta habilidade tem relação direta com a (MS.EF06GE01.s.02). Pretende-se que os estudantes possam conhecer os diferentes povos indígenas e quilombolas, e analisar suas contribuições na cultura e história de Mato Grosso do Sul. Para analisar as modificações das paisagens sul-mato-grossenses, o(a) professor(a) pode partir de questionamentos: como era a sua região antes da colonização? Quem foram os primeiros habitantes e como ocorreu mudança da paisagem? Qual a situação desses povos no estado nos dias atuais? Nessa habilidade é

			<p>possível, propor metodologias para desenvolver as competências socioemocionais de pertencimento, valorização da diferença, aceitação do outro e autoria. É possível contemplar o Tema Contemporâneo 3.4</p> <p>- Educação Ambiental e 3.12 - Cultura sul-mato-grossense diversidade cultural.</p> <p>Essa habilidade pode ser trabalhada de maneira interdisciplinar com: (MS.EF06HI05.s.05).</p>
--	--	--	--

Quadro 01 – Eixo temático referente ao 6º ano do Ensino Fundamental

Fonte: elaborado pelo autor (2023) com base no CRMS (Mato Grosso do Sul, 2019).

Percebe-se, no eixo temático apresentado no quadro 01, referente ao 6º ano, “Identidade sociocultural”, que o CRMS propõe interligar os conteúdos à realidade na qual a escola está inserida, quando é citado que “Pretende-se que os estudantes possam conhecer os diferentes povos indígenas e quilombolas, e analisar suas contribuições na cultura e história de Mato Grosso do Sul” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 669).

O eixo temático tem grande potencial para ser trabalhado sob o viés decolonial. O(a) professor(a) pode desenvolver didáticas e utilizar práticas pedagógicas engajadas no pertencimento dos(as) alunos(as), tendo como principais pontos: 1) identificar os povos indígenas e quilombolas presentes na região; 2) identificar os(as) alunos(as) pertencentes a essas comunidades e promover o protagonismo dos mesmos dentro da sala de aula; 3) conhecer as diferentes culturas e criar um diálogo intercultural; 4) entender a contribuição desses povos na formação do estado e sua importância na cultura; 5) compreender também o debate sobre a disputa de terras por direito histórico, por meio do Marco Temporal e dos conflitos entre o agronegócio e esses povos, assim como da violência política sofrida por eles.

Ainda na perspectiva de evidenciar esses povos que compõem o território sul-mato-grossense, a cartografia pode ser utilizada sob o viés decolonial para expandir a percepção dos(as) estudantes sobre o espaço em que vivem. Lourenço (2017) entende que o mapa é uma ferramenta pedagógica essencial; ela pode cartografar sentidos culturais discursivos de grupos considerados racialmente inferiores, de modo a validar e legitimar esses grupos no processo educativo, levando-os ao campo do reconhecido.

Nessa perspectiva, o(a) professor(a) pode construir analogias para trabalhar as experiências cotidianas dos(as) estudantes nos lugares determinados nos mapas para depois elucidá-las em escalas maiores. Dessa forma, através da lente cartográfica, os(as) estudantes adquirem um reconhecimento do lugar de vivência; torna-se possível, então, construir uma relação identitária entre o(a) aluno(a) e o meio, promovendo um pensamento acerca das questões socioespaciais da região. Trata-se de uma proposta pedagógica situada, engajada e voltada para o pertencimento, como propõem hooks (2017) e Freire (1967).

7º ano			
Unidades temáticas	Objetivos do conhecimento	Habilidades	Ações didáticas
Conexões e escalas	Características da população brasileira	(MS.EF07GE04.s.04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.	<p>Migrações e conflitos históricos e contemporâneos.</p> <p>Nessa habilidade, é possível propor metodologias para desenvolver as competências socioemocionais de empatia, aceitação do outro, flexibilidade, investigação, valorização da diferença, compreensão e análise. Essa habilidade pode ser trabalhada de maneira interdisciplinar com: (MS.EF07H112.s.15);(MS.EF07H113.s.16); (MS.EF07HI14.s.17);(MS.EF07H116.s.19).</p> <p>Sugere-se o trabalho com gráficos, mapas, pirâmide etária e tabelas para representar a distribuição da população brasileira no território. Nesse momento, o(a) professor(a) pode partir de dados regionais da comunidade do(a) estudante para entender a diversidade do brasileiro (indígena, africana, europeia e asiática). Além disso, é uma oportunidade de trabalhar a temática do racismo e xenofobia.</p> <p>É possível contemplar o Tema Contemporâneo 3.1 – O estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Essa habilidade pode ser trabalhada de maneira interdisciplinar com: (MS.EF07HI10.s.13); (MS.EF07HI11.s.14).</p>

Quadro 02 – Eixo temático referente ao 7º ano do Ensino Fundamental

Fonte: elaborado pelo autor (2023) com base no CRMS (Mato Grosso do Sul, 2019).

No eixo temático apresentado no quadro 02, referente ao 7º ano, “Características da população brasileira”, nas ações didáticas, a proposta é de que o(a) professor(a) trabalhe a partir das especificidades regionais/locais. Por exemplo, é sugerido que “o professor pode partir de dados regionais da comunidade do estudante para entender a diversidade do brasileiro”, e também menciona a “oportunidade de trabalhar a temática do racismo e xenofobia”. Também é destacado o Tema Contemporâneo 3.1 – “O estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 673-674).



Diante destes recortes, vemos a possibilidade de trabalhar o eixo temático a partir de metodologias antirracistas para desconstruir preconceitos e paradigmas acerca dos povos indígenas, migrantes e quilombolas residentes em MS. Couto, Costa e Souza (2020), tendo como perspectiva a construção do saber-fazer decolonial no enfrentamento do racismo, propõem que a Geografia tenha instrumentos educativos de ação e de reflexão conceituais que atuem nesse enfrentamento. É possível trabalhar o eixo temático por meio de práticas desconectadas da colonialidade do saber-ser-poder, focando nas relações étnico-raciais articuladas com as experiências vividas dos(as) estudantes. Isso possibilita a ruptura da concepção dominante de conteúdos geográficos, desenvolvendo didáticas que desconstruam a forma pejorativa como o continente africano é visto e discutam a importância do papel da população negra na formação histórica e geográfica do território brasileiro, por exemplo.

É o que sugere Marcelino (2020): o autor ressalta que existem diversas possibilidades pedagógicas para ser feita uma abordagem não eurocentrada sobre temáticas que tratem do continente africano e da figura de pessoas negras nas aulas de Geografia. Segundo o autor, as aulas de Geografia podem promover uma educação antirracista. O(a) docente pode dialogar com as temáticas curriculares da Geografia e com as leituras outras de sujeitos desumanizados, que, com passar do tempo, tiveram as suas contribuições apagadas da história do nosso território. A Lei Federal 10.639/03, que completou 20 anos em 2023, e suas diretrizes referentes à história e cultura afro-brasileira propiciam para a Geografia escolar a oportunidade de promover um ensino reflexivo sobre as complexidades espaciais, econômicas, sociais e políticas. Pode-se, com isso, inserir a Geografia escolar no debate da construção de uma educação inclusiva e de combate ao racismo.

Sob essa metodologia antirracista, podem-se acrescentar, no conteúdo deste eixo temático, debates e temas como: 1) as desigualdades sociais, territoriais, culturais de conflitos que atingem indígenas, pessoas negras, migrantes, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+; 2) considerar produções intelectuais dos povos presentes no estado, levando-as para sala de aula como estratégia de descolonizar o saber; 3) evidenciar os elementos da cultura dos povos indígenas, estrangeiros e quilombolas no espaço de vivência dos(as) estudantes; 4) desconstruir imagens pejorativas acerca dos corpos indígenas e negros nos livros didáticos; 5) desmitificar preconceitos acerca de religiões de matrizes africanas; 6) debater o genocídio dos povos indígenas no estado; 7) discutir a morte de pessoas negras, periféricas e LGBTQIAPN+, assim como o feminicídio no Brasil.

Reforça-se a importância dos(as) docentes revisarem os materiais didáticos utilizados em sala, assim como suas metodologias, para que não se reproduzam estereótipos acerca dos povos indígenas e quilombolas da região, e não haja a manutenção de práticas racistas, homofóbicas, misóginas, xenofóbicas, entre outras, dentro da sala de aula. A Geografia possui compromisso ético-político com a irrupção da informação tratada no âmbito dos conteúdos escolares, a transposição de acontecimentos sociais na proposta pedagógica de sala de aula.

O quadro 03 caracteriza o ensino de Geografia para o 8º ano do Ensino Fundamental na rede estadual de MS. No eixo temático do 8º ano, "Diversidade e dinâmica da população mundial e local", observa-se a ênfase em mencionar também o local, buscando aproximar o conteúdo da realidade dos(as) estudantes. Menciona, nas ações didáticas, a proposta de compreensão dos fatores migratórios e os fatores que o influenciam: "É importante dialogar sobre os movimentos migratórios contemporâneos na América Latina" (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 678).

8º ano			
Unidades temáticas	Objetivos do conhecimento	Habilidades	Ações didáticas
O sujeito e seu lugar no mundo	Diversidade e dinâmica da população mundial e local	(MS.EF08GE04.s.04) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.	O estudante precisa conhecer o processo de expansão capitalista marítima europeia dos séculos XIV e XV na conquista do continente americano, dos povos pré-colombianos para entender os fluxos de migração que ocorreram posteriormente nesse continente (América Latina e América Anglo-Saxônica), identificando os fatores atrativos/repulsivos que influenciam as migrações. É importante dialogar sobre os movimentos migratórios contemporâneos na América Latina: bolivianos, venezuelanos, haitianos, paraguaios, dentre outros, na busca de melhores condições de vida. Nesta habilidade, é possível propor metodologias para desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais de compreender e analisar, de avaliar e de gerenciar. Pode-se, também, contemplar o Tema Contemporâneo Educação Ambiental.

Quadro 03 – Eixo temático referente ao 8º ano do Ensino Fundamental

Fonte: elaborado pelo autor (2023) com base no CRMS (Mato Grosso do Sul, 2019).

O estado de MS faz fronteira com dois países latinos, Bolívia e Paraguai, o que propicia um grande fluxo de migração dessas pessoas estrangeiras, além do contexto da região de fronteira que se caracteriza como uma zona de contato, pela troca constante entre essas nacionalidades diferentes, muito importante para entender a composição do território, nas relações socioespaciais e no espaço escolar. Desta forma, preconceitos e estereótipos contra esses grupos de nacionalidades diferentes são instituídos também no espaço escolar, fazendo-se necessário o combate dos padrões específicos de poder de classificação social.

Terenciani (2021) identifica como a Geografia escolar tem considerado a diversidade cultural presente na fronteira Brasil-Paraguai, na cidade de Ponta Porã/MS. A autora realiza uma análise das vivências multiterritoriais que transitam na fronteira, refletindo sobre a diversidade e diferença cultural nas escolas locais, dentro de eixos conceituais básicos da Geografia como: território, lugar e fronteira, relacionando-os na perspectiva intercultural. Ela menciona a discriminação e o preconceito sofridos pelos(as) estudantes paraguaios nas escolas, por causa de sua origem, o que os leva a incorporarem um sentimento de vergonha de sua cultura e de seu país, uma vez que suas características representam algo indesejável.

Desse modo, a autora destaca que a Geografia pode sim incorporar discussões sobre as identidades e as diferenças em seu currículo, desmitificando práticas preconceituosas



através dos conceitos básicos de análise geográfica. Isso possibilita que questões específicas da realidade local sejam trabalhadas e discutidas durante as aulas, lançando um olhar sobre as diversas formas culturais de vivências no espaço (Terenciani, 2021).

Nessa perspectiva de evidenciar a participação de migrantes latinos na formação territorial do estado sul-mato-grossense, o(a) docente pode trabalhar no eixo temático direcionado ao 8º ano: 1) valorizar os elementos culturais dos povos estrangeiros na cultura sul-mato-grossense a partir de uma perspectiva da interculturalidade; 2) entender os fatores que motivam os movimentos migratórios, principalmente de bolivianos e paraguaios, para o estado e para o resto do país; 3) debater as relações de poder nas cidades da fronteira entre sul-mato-grossense; 4) debater a exploração desses imigrantes na região e no resto do país; 5) desconstruir preconceitos sobre estudantes estrangeiros.

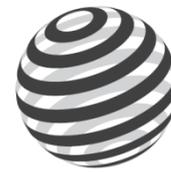
Suess e Silva (2019) refletem sobre como as marcas deixadas pela colonização da América se estruturam nos modos de ser e saber, assim como na imposição cultural, econômica e de produção do conhecimento. Elas nos impõem uma educação nacional colonizada. É possível que o corpo docente use metodologias desobedientes que enfrentem a colonialidade nos conteúdos geográficos, para desmistificar a ideia de Europa como centro do mundo, apresentada nos livros didáticos de Geografia. É necessário dar importância aos estudos voltados para a América e para a África na área geográfica, considerando autorias da Geografia e das Ciências humanas não pertencentes ao eixo norte global e trabalhando com produções latino-americanas e africanas.

### **Considerações finais**

Ao olhar para a epistemologia com a qual o corpo docente vai lecionar as suas aulas de Geografia, a decolonialidade propõe desconfiar das estratégias de colonialidade do saber presentes nos textos educativos que veiculam os discursos docentes. Essa desconfiança é necessária para dismantelar opressões e radicalizar o combate às práticas de colonialidade do ser que visam evitar que os(as) estudantes sejam formadas(os) para questionar os reflexos cruéis da desumanização causada pelo colonialismo.

Acredita-se que a pesquisa documental como um recurso paralelo à pesquisa bibliográfica auxiliou a proposição de rupturas com linhas predominantes de pensamento. Neste estudo, apresentaram-se questionamentos para o ensino de Geografia na educação básica, construindo um olhar sob a óptica da interpretação decolonial. Através da descrição do material bibliográfico inventariado, foram criadas possibilidades contemporâneas de se trabalhar em sala de aula uma Geografia alinhada com a realidade sul-mato-grossense, descolada de práticas formativas apolíticas, conteudistas e tradicionalistas.

A diversidade presente na composição existencial do corpo discente que ocupa as escolas sul-mato-grossenses traz novas demandas para o trabalho pedagógico, tornando urgente uma escola contemporânea que dê conta de olhar para o conhecimento endereçado a partir das contribuições que os povos desumanizados também realizaram sobre eixos norteadores do conhecimento escolar da Geografia na educação básica. Para isso, o(a) professor(a) terá que se indispor com o conteúdo veiculado nos materiais didáticos a fim de assumir outras compreensões sobre ele. Atitudes como essas demandam insubmissão e desobediência epistêmica, a fim de possibilitar uma formação descolonizada do ser, ensinando-lhe a olhar com criticidade os processos de colonização para além de uma visão romantizada da modernidade como nos fora vendida historicamente.



Este estudo objetivou olhar para o ensino de Geografia sob o enfoque da perspectiva decolonial e problematizar diferentes possibilidades para as séries finais do Ensino Fundamental na educação básica sul-mato-grossense, pensando em como ainda é notório o fomento de saberes colonizados através não só dos materiais didáticos, mas também da falta de uma formação docente intercultural. A falta de interesse dos(as) geógrafos(as) em pesquisas com viés da decolonialidade também é um dos fatores que contribuem para presença de professores(as) reprodutores(as) de conteúdos colonizados por sentidos racistas, misóginos, xenofóbicos, LGBTQIAPN+fóbicos, interseccionados com outros elementos presentes nos corpos dos(as) alunos(as) que estão na escola.

O material bibliográfico referenciado possibilitou identificar alternativas didático-pedagógicas reflexivas e insubmissas para que o(as) docentes de Geografia da educação básica possam buscar saídas metodológicas para uma ruptura com a visão eurocentrada dos conteúdos escolares do conhecimento geográficos. Para dar conta disso, foram propostas algumas indicações reflexivas para algumas temáticas da área geográfica do CRMS, fundamentadas em abordagens pedagógicas desobedientes e insubmissas e tendo como pontos norteadores: 1) a adoção de didáticas engajadas e situadas para trabalhar conteúdos geográficos a partir de uma leitura decolonial do espaço vivido pelos(as) estudantes sul-mato-grossenses; 2) a inclusão de narrativas de grupos subalternizados como forma de explicar o conteúdo dos saberes geográficos; 3) o debate sobre a formação do território, a participação dos povos indígenas e quilombolas, as migrações, os conflitos, o apagamento cultural e o epistemicídio de grupos não eurocentrados; 4) o debate sobre o racismo estrutural para desconstruir preconceitos.

### Referências Bibliográficas

ARAÚJO, G. C. C. de. Decolonialidade e geografia a escolar: revisitações didático-pedagógicas. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 3, nov. 2020. p. 91-102. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/download/6694/pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CALLAI, H. C. A geografia escolar – e os conteúdos da geografia. **Anekumene – Geografia, Cultura y Educación**, n. 1, p. 128-139, 2011. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anekumene/article/download/7097/5764>. Acesso em: 12 ago. 2023.

CAMPOS, M. de C.; NASCIMENTO JUNIOR, L. BNCC de Geografia para o ensino fundamental e as contradições para uma educação decolonial e antirracista. **SciELO**, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5956>. Acesso em: 14 set. 2023.

CARDOSO, C.; QUEIROZ, E. 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](http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467838134_ARQUIVO_Cardoso&Queiroz.pdf). Acesso em: 15 out. 2023.

COUTO, A.; COSTA, J.; SOUZA, E. 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: 12 mar. 2023.

DINIZ, V. L.; PAULINO, V.; STRAFORINI, R. Timorização da Geografia escolar: tecendo interlocuções sobre currículo, cultura e território. **Cadernos Cimeac**, v. 11, n. 1, 25 jun. 2021. Disponível: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/5562>. Acesso em: 22 maio 2023.

DUARTE, N. 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: 15 abr. 2023.

ESCOUTO, C. M.; TONINI, I. Maria. A geografia ainda está no armário? Silêncios e naturalização no espaço escolar. **Revista da ANPEGE**, Dourados, v. 17, n. 32, 2021. p. 409-428.

FERREIRA, A. de J. educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de educação pública**, Cuiabá, v. 21, n. 46, mai./ago. 2012. p. 275-288. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408>. Acesso em: 29 mai. 2024.

FERREIRA, N. 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/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2023.

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

hooks, b. **Ensinar a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psic. Pol.** v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a04.pdf>. Acesso em : 03 jun. 2024.

KRIPKA; R. M. L., SCHELLER, M., BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Investigaciones**, Colombia, v. 1, n. 14, jul/dez. 2015. Disponível em: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/download/1455/1771>. Acesso em: 12 ago. 2023.

LANDIM NETO, F. O.; BARBOSA, M. E. S. O ensino de geografia na educação básica: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação. **GEOSABERES**, Fortaleza, v. 1, n. 2, jul-dez, 2010, p. 160-179. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552856443011>. Acesso em: 12 set. 2023.

LOBACK, V.; BEZERRA, A. 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: 12 jun. 2023.

LOURENÇO, L. 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: 12 jun. 2023.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFÓGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-54.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFROGUEL, R. (orgs). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-168.

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: SED/MS, 2019. Disponível em: [https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/curriculo\\_v110.pdf](https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/curriculo_v110.pdf). Acesso em: 12 maio 2023.

MARCELINO, J. da S. Geografia da África: Possibilidades para uma Educação Antirracista. **Abatirá**, Eunápolis, v. 1, n. 1, p. 118-145, ago. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/8774>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 1, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78142>. Acesso em: 12 ago. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFÓGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126

SILVA, L. F. A., MACHADO, I. Desaprender para aprender: uma resenha de Pedagogia da desobediência, de Thiffany Odara. **Cadernos Pagu**, Campinas, e226426, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8670429/29592>. Acesso em: 15 set. 2023.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIQUEIRA, G. 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.

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: 12 ago. 2023.

TERENCIANI, C. **Interculturalidade e ensino de Geografia em escolas na fronteira Brasil-Paraguai em Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

VIANA, J. M. da S.; BATISTA, R. L. Reformas neoliberais e o currículo de referência do estado de Mato Grosso do Sul: reflexões sobre o ensino de geografia. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Três Lagoas, v. 1, n. 36, p. 138-172, 17 mar. 2023.