



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

ANA PAULA NASCIMENTO GOMES

**A DECOLONIALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL II: SELEÇÃO DE
CONTEÚDOS DA BNCC E SUGESTÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE
GEOGRAFIA**

RECIFE

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

ANA PAULA NASCIMENTO GOMES

**A DECOLONIALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL II: SELEÇÃO DE
CONTEÚDOS DA BNCC E SUGESTÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE
GEOGRAFIA**

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de conclusão de curso em Geografia.

Orientador(a): Prof. Dr. Cláudio Jorge Moura de Castilho.

**RECIFE
2025**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Gomes, Ana Paula Nascimento Gomes.

A decolonialidade no ensino fundamental II: Seleção de conteúdos da BNCC e sugestões didáticas para o ensino de geografia / Ana Paula Nascimento Gomes Gomes. - Recife, 2025.

74p. : il., tab.

Orientador(a): Cláudio Jorge Moura De Castilho Castilho

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Geografia - Licenciatura, 2025.

Inclui referências.

1. Colonialidade. 2. Geografia. 3. BNCC. 4. Educação. 5. Decolonialidade. I. Castilho , Cláudio Jorge Moura De Castilho . (Orientação). II. Título.

910 CDD (22.ed.)

ANA PAULA NASCIMENTO GOMES

**A DECOLONIALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL II : SELEÇÃO DE
CONTEÚDOS DA BNCC E SUGESTÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE
GEOGRAFIA**

TCC apresentado ao Curso de
Licenciatura em Geografia da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito para a obtenção do título
de conclusão de curso em Geografia.

Aprovado em: 14/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Cláudio Jorge Moura De Castilho. (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Mestre Carlos Antônio Avelar de Melo (Examinador Externo)
Secretaria Municipal de Educação do Recife

Prof. Doutor Antônio Hélon Vasconcelos Dos Santos (Examinador Externo)
Secretaria Municipal de Educação de Santa Cruz do Capibaribe

“A invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão.”

(Paulo Freire)

RESUMO

A presente investigação tem como objetivo realizar a seleção de unidades temáticas da BNCC para a disciplina de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental e sugerir formas didáticas na perspectiva decolonial. Para a construção desta pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica por meio de plataformas como *Google Acadêmico* e *Research Rabbit*, permitindo a análise de diferentes referenciais teóricos sobre o tema em epígrafe. Com fundamento na BNCC, foram sugeridas estratégias pedagógicas para turmas do 6º ao 9º anos, priorizando temáticas que favorecem a abordagem da decolonialidade no ensino de Geografia. Dessa forma, busca-se apresentar sugestões de práticas pedagógicas que promovam uma perspectiva decolonial na disciplina, contribuindo para uma reflexão crítica e contextualizada no ensino fundamental. A partir dessas sugestões, identificaram-se recursos didáticos como vídeos e dinâmicas interativas, que contribuem para aprofundar o conceito com os alunos. O uso dessas ferramentas permite que os estudantes compreendam as influências coloniais presentes na construção do conhecimento geográfico e desenvolvam uma visão complexa e questionadora sobre o mundo.

Palavras-chave: Colonialidade; Geografia; BNCC; Educação.

ABSTRACT

The present research aims to select thematic units from the BNCC for the subject of Geography in the final years of elementary education and to suggest didactic approaches from a decolonial perspective. To construct this study, a bibliographic review was conducted using platforms such as Google Scholar and Research Rabbit, enabling the analysis of various theoretical frameworks on the topic. Based on the BNCC, pedagogical strategies were proposed for classes from 6th to 9th grade, prioritizing themes that support a decolonial approach to Geography teaching. In this way, the research seeks to present suggestions for pedagogical practices that promote a decolonial perspective within the subject, contributing to a critical and contextualized reflection in elementary education. From these suggestions, didactic resources such as videos and interactive activities were identified, which help deepen students' understanding of the concept. The use of these tools enables students to comprehend the colonial influences present in the construction of geographical knowledge and to develop a complex and critical view of the world.

Keywords: Coloniality; Geography; BNCC; Education.

LISTA DE QUADROS

1. Quadro: GEOGRAFIA – 6º ANO.....	26
2. Quadro: GEOGRAFIA – 6º ANO.....	26
3. Quadro: GEOGRAFIA – 7º ANO.....	28
4. Quadro: GEOGRAFIA – 7º ANO.....	29
5. Quadro: GEOGRAFIA – 8º ANO.....	30
6. Quadro: GEOGRAFIA – 8º ANO.....	31
7. Quadro: GEOGRAFIA – 9º ANO.....	33
8. Quadro: GEOGRAFIA –9º ANO.....	34
9. Quadro: PERFIL DOS MEMBROS DO GRUPO COLONIALIDADE/MODERNIDADE.....	48

LISTA DE ABREVIações

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M/C	Materiais Curriculares
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. Figura: Milton Santos	45
2. Figura: Aziz Ab'Saber.....	45
3. Figura: Aníbal Quijano	46
4. Figura: Walter Mignolo	46
5. Figura: Maldonado-Torres.....	46
6. Figura: “Povos Indígenas do Brasil: Aventura e Aprendizado para Crianças”	55
7. Figura: Imagem apresentando os povos indígenas brasileiros.....	57
8. Figura: Imagem Representando o povo Quilombola.....	58
9. Figura: Censo 2022: Distribuição da População Indígena	58
10. Figura: Censo 2022: Distribuição da População Quilombola.....	59
11. Figura: Povos indígenas do Brasil.....	60
12. Figura: Os povos indígenas antes da chegada dos portugueses.....	62
13. Figura: Terras Indígenas no Brasil.....	62
14. Figura: Povos Indígenas do Brasil: Aventura e Aprendizado para Crianças”.....	63
15. Figura: Mapa Mercator.....	66
16. Figura: Mapa Peters.....	66

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 Colonialismo, Colonização e Colonialidade	14
2.2 A História da colonização a partir da visão do colonizador no Brasil	15
2.3 Colonialidade, Decolonialidade e a Educação	16
2.4 O ensino de Geografia e a Decolonialidade	20
2.5 A BNCC e a Organização dos Componentes curriculares de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental	23
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	36
3.1 Procedimentos da Pesquisa	36
3.2 Análise curricular da Geografia nos anos finais do ensino fundamental: Uma abordagem à luz da BNCC.	36
3.3 Fundamentações para as propostas didáticas.	37
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	39
4.1 Avanço na Geografia	43
4.2 Contexto Decolonial	46
4.3 Análise Da Bncc Dos Anos Finais Do Ensino Fundamental (Geografia)	50
4.3.1 Análise curricular do 6º ano	50
4.3.2 Análise curricular do 7º ano	51
4.3.3 Análise curricular do 8º ano	52
4.3.4 Análise curricular do 9º ano	53
4.4 Sugestões didáticas para desenvolver a decolonialidade nos anos finais do ensino fundamental (Geografia)	54
4.4.1 Proposta Didática para o 6º ano	54
4.4.2 Proposta Didática para o 7º Ano	56
4.4.3 Proposta Didática para o 8º Ano	60
4.4.4 Proposta Didática para o 9º Ano	63
5. CONCLUSÃO	68
6. REFERÊNCIAS	69

1. INTRODUÇÃO

O processo de colonização do Brasil, iniciado em 1500, deixou marcas profundas em diversas esferas da sociedade, incluindo a educação. A estrutura educacional foi concebida sob uma perspectiva colonialista, reproduzindo valores e ideologias eurocêntricas que desvalorizam os saberes e culturas dos povos originários e das comunidades tradicionais.

Conforme sugere Mignolo (2010, p. 12), a matriz colonial do poder “é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados, com o controle da economia; controle da autoridade; controle da natureza; controle dos recursos naturais; controle de gênero e sexualidade e controle da subjetividade e do conhecimento”. Nesse sentido, a educação brasileira, desde os primeiros ensinamentos trazidos pelos jesuítas, passando pelas consequências da Reforma Pombalina e pelas influências da chegada da família real portuguesa, permaneceu atrelada a paradigmas coloniais.

Esses paradigmas manifestam-se, principalmente, pelo controle da subjetividade e do conhecimento, já que o modelo educacional implementado pelos jesuítas impunha uma visão de mundo eurocêntrica e cristã, moldando a forma de pensar da população colonizada. Além disso, o controle das autoridades vigentes também se fazia presente, pois tanto a Igreja, no período jesuítico, quanto o Estado, a partir da Reforma Pombalina, utilizaram a educação como instrumento de manutenção do poder, formando sujeitos obedientes às estruturas coloniais. Assim, a história da educação no Brasil revela uma forte vinculação às estruturas coloniais de dominação, que se perpetuaram por meio do controle dos saberes, das formas de ensinar e da própria organização social.

Mesmo com os avanços alcançados ao longo do tempo, como a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as reformas educacionais ocorridas no período republicano, ainda persistem os parâmetros colonialistas que marginalizam outras formas de conhecimento.

Nesse contexto, a decolonialidade surge como uma proposta de ruptura com a visão colonialista, buscando valorizar diferentes epistemologias e perspectivas que foram, historicamente, silenciadas. Pensadores como Aníbal Quijano, Walter Mignolo e Nelson Maldonado-Torres trouxeram reflexões fundamentais sobre a colonialidade do poder, saber e ser, um como a necessidade de superar estruturas hegemônicas impostas pela colonização.

Segundo Quijano (2005), a colonialidade é a herança deixada pelo colonialismo nas relações sociais, culturais e intelectuais dos povos colonizados.

Sob influência do grupo modernidade\colonialidade, no Brasil, esse debate ganhou força a partir dos anos 2000, com contribuições de estudiosos como João César de Castro Rocha, Kabengele Munanga e Sueli Carneiro, que abordaram questões relacionadas à educação decolonial.

Embora a discussão sobre um ensino padrão mínimo de qualidade tenha sido abordada na Constituição de 1988, a ideia de elaborar uma Base Nacional Comum potencializou-se dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), buscando construir um currículo unificado. Os debates sobre a necessidade dessa unificação começaram em 2010. Entre 2016 e 2017, foram incluídos temas relacionados à diversidade e à história indígena. No ano seguinte, o documento foi aprovado, consolidando diretrizes essenciais para a educação no país. Assim, foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que orienta os currículos escolares em todo o Brasil.

Dito isto, este estudo propõe utilizar a BNCC como base para explorar possibilidades de ensino de Geografia nos anos finais do ensino fundamental em relação a uma perspectiva decolonial. Ou seja, busca-se sugerir alternativas que, a partir das unidades temáticas previstas na norma e que melhor se aproximam dessa abordagem, possibilitem uma reflexão crítica, favorecendo a educação decolonial.

Nesse sentido, esta investigação justifica-se pela tarefa de demonstrar que a utilização da BNCC, aliada às unidades temáticas geográficas trabalhadas sob a perspectiva da decolonialidade, pode ser um passo fundamental para ampliar esse debate. Assim, pretende-se romper com visões eurocêntricas que historicamente marcaram a educação brasileira, especialmente no ensino de Geografia.

Tais visões eurocêntricas se manifestam na valorização excessiva da história, cultura e conhecimentos produzidos na Europa em detrimento dos saberes locais, indígenas, africanos e latino-americanos; na representação da Europa como centro civilizatório e modelo de desenvolvimento; na construção de mapas que colocam o continente europeu em destaque; na apresentação de processos históricos a partir do ponto de vista europeu, como a colonização, a globalização e as grandes navegações, frequentemente retratadas como empreendimentos heroicos, sem considerar seus impactos violentos sobre os povos colonizados.

Além disso, o eurocentrismo contribui para a marginalização de outras epistemologias e para a naturalização das hierarquias raciais, culturais e sociais impostas durante o colonialismo. Diante disso, adotar uma abordagem crítica e transformadora nos anos finais do ensino fundamental significa não apenas cumprir as diretrizes da BNCC, mas também reconfigurar o ensino geográfico para incluir múltiplas vozes, narrativas e formas de conhecimento historicamente silenciadas.

Seguindo o template elaborado para este TCC, essa monografia foi estruturada da seguinte forma: na primeira parte, apresenta-se o referencial teórico, que fundamenta a pesquisa com base em estudos e conceitos relevantes para o tema. Em seguida, descreve-se a metodologia da pesquisa, explicando os procedimentos adotados para a coleta e análise de dados.

Os resultados e discussões são apresentados na sequência, analisando as informações obtidas e relacionando-as ao referencial teórico. Depois, são sugeridas propostas didáticas para desenvolver a decolonialidade no ensino de Geografia. Por fim, a monografia é concluída com uma síntese das principais reflexões, seguida das referências utilizadas. Este trabalho propõe explorar o ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovendo uma abordagem decolonial que valorize saberes diversos, questione narrativas hegemônicas e estimule o pensamento crítico sobre o território, a cultura e a identidade.

Entre os objetivos específicos, busca-se, em primeiro lugar, identificar e analisar os objetos de conhecimento da BNCC relacionados ao ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, à luz de uma perspectiva decolonial. Em segundo lugar, pretende-se sugerir práticas pedagógicas que valorizem a diversidade dos povos e saberes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Colonialismo, Colonização e Colonialidade

O colonialismo está relacionado com a ideia de sistema político e econômico, ou seja, é a ideologia que está por trás do processo de colonização. Por colonialismo, compreendemos, assim, a estrutura de dominação/exploração política e econômica do trabalho e recursos naturais de uma determinada população sobre outra com identidade diferente, cujas sedes centrais se encontram em outra jurisdição territorial (Quijano, 2010). Nesse viés, o colonialismo se manifesta de diferentes formas nas nossas instituições políticas e acadêmicas, influenciando diretamente na maneira como construímos conhecimentos (Cruz, 2017).

A colonização trata-se de uma ocupação em terra estrangeira e distante por uma população, com sua cultura, e a instalação nessa terra, daqueles que chamamos de "Colonos" (Ferro 2017). Mas, é válido ressaltar que a colonização também pode ocorrer dentro de um próprio país ou entre regiões, manifestando-se na valorização de certos territórios, culturas e grupos sociais em detrimento de outros, que acabam sendo desvalorizados ou marginalizados.

Logo, pode-se denominar de colonização um acontecimento processual e histórico de controle, dominação e exploração de um determinado território, objetivando-se utilizar-se do poder para controlar o natural e humano.

A colonialidade pode ser conceituada como a persistência/permanência de uma estrutura de poder e pensamentos deixados pelos colonizadores, ou seja, "a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser" (Ballestrin, 2013, p. 100).

A experiência colonial nos deixou como legado o discurso eurocêntrico hegemônico (Loback e Bezerra, 2018), no qual a subalternização de povos indígenas e negros respondem a uma suposta inferioridade natural. Ademais, Quijano (2005) definiu a colonialidade como a herança deixada pelo colonialismo nas relações sociais, culturais e intelectuais dos povos colonizados.

Como dito acima, a colonialidade é resultado da persistência de um processo de colonização, ou seja, mesmo com o fim da colonização as práticas deixadas pelos colonizadores e costumes permanecem. Dessa forma, pode-se afirmar que a colonialidade do poder é sobretudo, a intenção do colonizador de eliminar "as muitas

formas de conhecer” (e viver) dos povos subjugados e colonizados e substituir por outras novas formas de conhecer (e viver) que serviam diretamente aos propósitos dos processos civilizatórios do regime colonial (Cruz, 2017, p. 17).

Por fim, a colonialidade pressupõe uma dinâmica de dominação que se origina historicamente na América, baseada na imposição de uma classificação étnico-racial das populações do mundo, tornando-se um dos elementos constitutivos do padrão mundial do poder capitalista, que opera através de dimensões materiais, subjetivas e epistêmicas (Quijano, 2018). Além disso, é importante destacar que historicamente outros continentes, como África, Ásia e Oceania, também foram profundamente afetados pela colonialidade.

2.2 A História da colonização a partir da visão do colonizador no Brasil

Como ressaltado anteriormente, a colonização é um processo de ocupação de um território estrangeiro para domínio no âmbito desse processo que o Brasil foi impactado a partir do século XVI, conforme relatado a seguir.

No ano de 1500, os portugueses traçam uma rota alternativa para chegarem até à Índia, a fim de adquirirem produtos para sua comercialização na Europa. Para encurtar o tempo da viagem marítima, tentaram cruzar os mares por um caminho menor, entretanto, desconhecido e inexplorado até então. Ao longo deste percurso, os navegantes das caravelas avistaram uma terra desconhecida, ao adentrarem nesta nova terra, avistaram belezas exóticas e pessoas de costumes diferentes, às quais deram o nome de índios (Souza, 1999). Marchant (1943, p. 17-18) relata detalhadamente o que foi chamado de “descobrimento” e colonização no Brasil.

No dia 22 de abril de 1500 navegava Pedro Álvares Cabral no Atlântico sul, mais de 17° abaixo do equador. Saíra de Lisboa quarenta e quatro dias antes, com destino à Índia, na rota de Vasco da Gama. Mas, deixando para trás Portugal e África, navegou muito mais para oeste do que Gama. E longe no horizonte, em direção oeste, viu de encontro ao céu crepuscular uma extensa e rasteira faixa de terra dominada por um monte alto e arredondado. Descobriu o Brasil. Embora tangido por uma tempestade à aproximação da costa, conseguiu entrar numa angra excelente, a 17° S. Ao nível das águas faiscantes e das areias resplandecentes daquela praia, estendia-se diante dele a planície coberta de mata, atravessada por um ribeirão.

A terra pareceu-lhe vasta, muito boas aguadas e bons ares, e, naquela latitude, um clima tão temperado quanto o de muitas regiões de Portugal. Parecia faltarem o ouro, a prata e outros metais, mas o solo se afigurava fértil e abundante o pau-brasil, útil madeira de tinturaria. A princípio Cabral

não sabia que espécie de povo vivia naquela terra. Endereçado à Índia, talvez esperasse encontrar, acompanhados de súditos, aqueles potentados orientais com os quais Gama se avistara, pois quando alguns indígenas foram conduzidos à sua presença, recebeu-os no seu navio, numa cadeira alcatifada, em vestes de gala e um pesado colar de ouro no pescoço. Mas os selvagens desnudos diante dele, no convés, não possuíam a refinada civilização da Índia (Marchant, 1943, p. 17-18).

Mas esse processo de colonização da América Latina não representou apenas uma invasão militar territorial que gerou um sistema de exploração econômica capitalista extrativista a partir do genocídio e expropriação dos povos nativos. O colonialismo representou, simultaneamente, a constituição colonial dos saberes, das linguagens, memórias e imaginários (Lander, 2005). Segundo Quijano (2005), é assim uma modalidade de dominação multidimensional que se baseia na falsa convicção de que existe uma superioridade “natural”, nas perspectivas racial, cultural e epistêmica do europeu sobre os outros povos.

2.3 Colonialidade, Decolonialidade e a Educação

Historicamente, a educação escolar no Brasil desenvolve-se por uma ótica colonialista. No âmbito da preocupação com o conflito do domínio territorial, colonizar as novas terras alicerçou um projeto que implicou na valorização de um novo modelo cultural sustentado por ideais sexista, branco e europeu (Paula, 2023). Esse processo de colonização deixou marcas, as quais perpassam o período oficial de colonização, fazendo valer a visão dos colonizadores.

O ensino que ocorre nas escolas brasileiras é, ainda baseado na colonialidade, na medida em que reflete uma noção única de pensamento e de experiência baseados nos saberes da branquitude (Sousa e Silva, 2024).

É, portanto, válido ressaltar o processo histórico excludente sofrido pela população indígena, escamoteado pelos colonizadores. Desse modo, colonizar implica no afastamento dos costumes locais e na incorporação dos valores eurocêntricos. Nesse contexto, por exemplo, indígena sempre foi marginalizado, servindo como sustento para a narrativa hegemônica apresentada pelo colonizador (Paula, 2023).

Em outras palavras, a educação colonial proporciona apagamento epistêmico.

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Por isso, o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender (Carneiro, 2005).

O trabalho dos jesuítas foi imprescindível, na medida que desenvolveu o processo de catequização, escolarização e aculturação dos povos indígenas. Tal processo iniciou-se em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas para ensinar a fé católica, mas, antes disso, precisariam ensinar a leitura e escrita (Souza *et al.*, 2000).

Ademais, é válido ressaltar que, quando pensamos a sociedade brasileira e os conflitos de diferentes naturezas que a cada dia emergem, mais se faz importante lembrar que somos uma sociedade de formação colonial. Ou seja, muitos problemas do país têm suas origens no processo de colonização (Abreu, 2011).

Conforme Dussel (1994) outro aspecto importante que pode marcar uma nova abordagem de organização social é criticar o nome dado a este continente: “América”. O fato ocorreu, segundo esse mesmo pensador, no ano de 1501, quando Américo Vespúcio, italiano e explorador de mares, passou a navegar até às Índias partindo de Lisboa, buscando percorrer o “Sinus Magnus” ou a “grande baía” descrita por Cristóvão em suas cartas.

Este navegante chegou ao que hoje é a costa do Brasil, mas pensando que havia chegado à península asiática, descrita por Colombo. Contudo, ao se posicionar cada vez mais ao sul desta possível extensão, e ao observar a presença de diferentes povos, começou a se dar conta de que se tratava de um “Novo Mundo” e então a “descoberta” passou a ser parte integrante de sua história enquanto navegador.

Dussel (1994) relembra, assim, que a descoberta feita por Américo foi tão importante para os países que financiaram sua viagem – Portugal e Espanha – que decidiram em dar o nome de “América”, as novas terras em homenagem ao navegador. A “descoberta” de Américo não foi apenas uma experiência do

“descobrimto”, mas, conforme Dussel (1994) afirma, esse período da história marcou a solidificação da modernidade e de seus princípios.

A decolonialidade é, em geral, um conceito que apresenta criticidade às marcas/cicatrices deixadas pelo processo histórico de colonização, sobretudo no que diz respeito à imposição do eurocentrismo nos territórios colonizados. Freire (1983) critica a predominância da cultura hegemônica, afirmando que “a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”.

O pensamento decolonial busca romper com o pensamento único eurocentrista vinculado a lógica da modernidade capitalista, abrindo espaço para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença no sentido de um pensamento-outro.

Ele se constitui, assim, em uma das variadas posições planetárias do pensamento único (Mignolo, 2007). Nesta perspectiva, colocou-se que mesmo com o fim do período colonial, as cicatrizes desse processo histórico de invasão permanecem impregnadas na conjuntura atual da sociedade brasileira, visualizadas e vividas nos diferentes períodos de tempos e espaços. Diante disso, descolonizar pode ser considerado um ato de resistência em meio a tantos debates que emergem na contemporaneidade (Haesbaert, 2021).

Os termos “descolonizar” e “decolonizar”, embora frequentemente utilizados de forma intercambiável, apresentam nuances distintas: descolonizar refere-se principalmente à emancipação de territórios coloniais, à luta pela autonomia política e geográfica das nações subjugadas; já decolonizar está mais associado ao enfrentamento das estruturas de poder herdadas do colonialismo, como o racismo sistêmico, as desigualdades sociais e a imposição de saberes eurocentrados.

É importante ressaltar que a virada decolonial na América Latina, nos últimos dez anos, é um marco dentro de diferentes áreas do conhecimento, desde os cursos de Administração (Abdalla; Faria, 2015) e Contabilidade (Sauerbronn; Ayres; Lourenço, 2017) os de História (Oliveira, 2018), Antropologia (Castro, E., 2002, 2015), Ciência Política (Ballestrin, 2013) e até na própria Geografia (Rocha, 2018; Loback; Bezerra, 2018), configurando-se como um importante paradigma-outro, como a denominam seus principais autores (Azevedo, 2019).

Paradigma Outro é a proposta de uma nova maneira de pensar e conhecer o mundo, a partir de epistemologias marginalizadas (especialmente as do Sul global, povos indígenas, africanos e latino-americanos), em oposição ao paradigma dominante eurocêntrico, moderno e colonial. Trata-se, assim, da tentativa de implementar uma proposta pedagógica efetivamente decolonial, o que, de acordo com Fuly (2022, p. 19-20),

[...] reflete sobre a construção de um projeto educacional voltado para o repensar criticamente o modelo de educação que se segue sem pensamento analítico e/ou questionamentos profundos. Compreende as múltiplas formas de construção do conhecimento como epistemes legítimas e diversas, contrapondo-se às tendências educacionais dominantes eurocentralizadoras e que afirmam seus saberes, suas teorias e suas epistemologias como verdades universais imutáveis.

Evitando, por conseguinte, segundo esta mesma autora, a subalternização, negação, invisibilização e a desumanização dos seres inferiorizados desde os primórdios do processo de colonização do Brasil.

Para isso, é necessário construir uma educação que promova o direito à diferença e ao pensamento-outro, conforme proposto pelos teóricos decoloniais, contribuindo assim para a formação de uma sociedade mais justa, inclusiva e plural, onde as vozes, historicamente, silenciadas possam ser reconhecidas, ouvidas e valorizadas.

Nas últimas décadas, o debate sobre a crítica à colonialidade vem ganhando espaço (Quijano, 2005; Santos, 2010; Kilomba, 2019; Ribeiro, 2019) e adentrando, cada vez mais, nos espaços da academia e da escola. Nesse processo é proposto que se reflita sobre uma Educação que seja capaz de vencer a persistente visão e prática colonial, como uma “arma” de grande relevância.

Nas últimas décadas, o debate sobre a crítica à colonialidade vem ganhando espaço (Quijano, 2005; Santos, 2010; Kilomba, 2019; Ribeiro, 2019) e adentrando, cada vez mais, nos espaços da academia e da escola. Nesse processo é proposto que se reflita sobre uma Educação que seja capaz de vencer a persistente visão e prática colonial, como uma “arma” de grande relevância.

Sobre a Educação, sabemos que a sociedade não muda só por meio dela, mas sabemos que sem ela nenhuma grande transformação é possível (Freire,

1996). Trata-se de resgatar a função crítica da escola e de colocar essa instituição a serviço da transformação social. Para isso, acreditamos que a perspectiva decolonial, ao lado de uma orientação crítica e humanista, pode contribuir muito para esse projeto de sociedade que perpassa a educação, (Suess e Silva, 2019). Assumir essa responsabilidade é um trabalho político, assim como todo ato pedagógico, pois o educador é, por si mesmo, um político, uma vez que assume a responsabilidade de decidir, delimitar, executar, acordar ou discordar diante de um contexto no qual as possibilidades não são ilimitadas (Freire, 2013, 2014).

Tudo é lido dentro do registro teórico e metodológico das relações de poder e, “para construirmos uma narrativa descolonial, é preciso pensar o espaço como esfera da possibilidade da existência da multiplicidade” (Cruz, 2017, p. 22). Além disso, percebe-se o quanto o racismo -elemento inerente ao colonialismo- está presente nas dinâmicas sociais, sendo necessário o debate deste problema nas diferentes esferas da sociedade. Por isso, ressalta-se o papel da escola em tornar essa discussão mais profícua, evitando casos de racismos contra negros e indígenas, por exemplo, no âmbito escolar (Suess e Silva, 2019).

Atualmente, existem normas, como a Lei n.º 10.639, janeiro de 2003 e a Lei n.º 11.645/08, (Brasil, 2008), promulgada em março de 2008, consideram “[...] instrumentos de combate ao racismo no campo da educação. Fruto de lutas históricas do movimento negro brasileiro” (Santos, 2011, p. 5). É fundamental promover uma abordagem educacional que desafie as estruturas de ensino tradicionais, que ainda reproduzem uma visão eurocêntrica e homogênea do mundo. Assim sendo, consegue-se-á combater os elementos da educação colonial que ainda estão presentes no sistema escolar brasileiro.

2.4 O ensino de Geografia e a Decolonialidade

A ciência geográfica foi institucionalizada, ou seja, ganhou o *status* de conhecimento sistematizado no decorrer do século XIX. Entretanto, enquanto conjunto de saberes empíricos baseados na observação do cotidiano e na resolução de problemas vinculados à sobrevivência imediata dos seres humanos na sua relação com a natureza, como, por exemplo, a localização e a descrição dos melhores lugares para pesca, a coleta e a caça são bastante antiga (Pinheiro e Lopes, 2017).

Assim, nos primórdios da humanidade, a Geografia, sem evidentemente possuir as características que a marcam como ciência moderna, era experimentada e vivenciada pelos homens e pelas mulheres de então, em seus deslocamentos diários e nas descrições dos lugares e paisagens nas quais estavam inseridos. Como podemos deduzir do que foi afirmado, de diferentes modos e, ao longo do tempo, em diferentes perspectivas, a relação do ser humano com a natureza é um aspecto fundamental ou clássico para a Geografia enquanto Ciência (Pinheiro e Lopes, 2017).

O caráter científico, atribuído à ciência geográfica atual, decorreu de um longo processo. Os autores que ficaram conhecidos como os precursores da sistematização da Geografia são Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter, ambos alemães. Os dois desenvolveram as bases da Geografia Clássica ou Tradicional, proporcionando a outros pesquisadores um ponto de partida para contestações e afirmações a respeito da ciência que estava se consolidando (Pinheiro e Lopes, 2017).

Segundo Pereira (2004), a Alemanha foi, no início do século XIX, pioneira na inserção da geografia como disciplina integrante do currículo escolar. E, em consequência disso, Ritter e Humboldt contribuíram para a institucionalização da Geografia como disciplina acadêmica no interior das universidades, porque havia a necessidade da formação de professores para lecionar os das unidades temáticas geográficas nas instituições de ensino e nas escolas (Pereira, 2004).

A Geografia é uma área interdisciplinar composta por uma heterogeneidade, pois abrange uma diversidade de temáticas. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a Geografia deve preparar o aluno para localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação (Brasil, 2006).

A Geografia penetrou no ensino regular desde meados do século XIX. Desde então, avanços e retrocessos, órgãos oficiais, movimentos sociais e vários pensadores se voltaram a pensá-la em âmbito escolar. Foram consolidados cursos de formação, disciplinas com intuito de formar professores, instituídos concursos públicos e novos currículos. As licenciaturas sofreram alterações, sobretudo com o Golpe Militar. Foram criadas licenciaturas curtas nas escolas superiores, História e

Geografia foram unificadas em uma só disciplina, conhecida como Estudos Sociais (Suess e Silva, 2019). Por fim, constata-se que, entre 1960 e 1970 a academia sofreu com as perseguições daqueles que se mostrassem contraditórios ao governo ou à sua ideologia adotada, e só a partir de 1980 houve o processo de redemocratização (Pontuschka, 2013).

Cavalcanti (2012, p. 150) argumenta que “[...] a Geografia é um conhecimento da espacialidade. Seu papel é explicitar a espacialidade das práticas sociais”. De acordo, ainda com Cavalcanti (2010), a aprendizagem da Geografia escolar necessita de um diálogo vivo e verdadeiro, no qual estudantes e professores(as) possuem liberdade de manifestação, em busca de conceder um sentido real às unidades temáticas abordadas.

O ensino de Geografia na escola, mesmo tendo passado por diversas mudanças, ainda guarda como uma de suas atribuições produzir no educando uma identidade nacional, conferida a partir da formação territorial (Silva, 2019).

Outro papel da Geografia é o de conscientizar o discente a respeito dos impactos e importância de suas próprias ações no espaço (Ferreira e Brito, 2021). Segundo Straforini (2018), cabe também ao ensino desta ciência explicitar a espacialidade das ações que impactam diretamente ou indiretamente os alunos em seu meio, transformando-o completamente ou em partes, ou conservando-o em suas formas e interações.

Ainda para este autor, a Geografia escolar produz essas ações, chamadas por ele de práticas espaciais de significação discursiva, ao criar significados discursivos voltado para a composição de visões de mundo, a partir do das unidades temáticas que se seleciona, se ensina e aprende nas práticas curriculares docentes. Isto é, o conhecimento geográfico é uma maneira de olhar e um agir sobre o mundo transmitido aos discentes. Esse sem dúvida é o maior mérito dessa matéria (Ferreira e Brito, 2021).

A Geografia permite, fora do contexto da sala de aula, que o indivíduo planeje “[...] ações e reações sobre o espaço com o intuito de transformá-lo de acordo com suas necessidades ou interesses” (Lopes, 2010, p. 88). Carneiro (1993, p. 122) complementa que “[...] cabe à educação geográfica ocupar-se com a compreensão de mundo que o aluno vai elaborando a partir de sua experiência de espaço e lugar e da sua apreensão progressiva dos problemas de organização e uso do espaço pelo homem”. A Geografia deve trabalhar com os alunos em

todas as escalas, desde a local até a mundial. Porém, a sua realidade e o início da compreensão é a escala local, que tem para o aluno o sentimento de pertencimento (Pinheiro e Lopes, 2021).

Além disso, também se mostra importante na formação da consciência cidadã dos alunos, ela é , assim, um “[...] instrumento útil para ler e entender o mundo, para exercitar a cidadania e formar cidadãos” (Callai, 1999, p. 7).

Segundo Moreira (2010), a Geografia brasileira faz parte do pensamento geográfico mundial e se alimenta, fortemente, das produções de outros países. Assim, quatro distintas perspectivas dominam a formação do pensamento geográfico brasileiro: a francesa, de Reclus, Vidal, Sorre, Deffontaines e Moinbeg; a francogermânica, de Brunhes; a germânica, de Ratzel, Hetter e Waibel; e a norte-americana, de Sauer e Hartshorne. Mais recentemente, com a amplitude que o horizonte humanista toma no Brasil, podemos acrescentar a influência anglo-saxônica, de autores como YiFu Tuan, Anne Buttimer e Eduard Relph.

Por fim, é válido ressaltar que, embora a Geografia estrangeira tenha exercido grande influência no Brasil, geógrafos nacionais como Antônio Carlos Robert Moraes, Ruy Moreira, José Aldemir de Oliveira e Walter Alberto se destacam como referências na área: Antônio Carlos enfatizou a formação territorial do Brasil, Ruy Moreira contribuiu significativamente para a Geografia Humana e Econômica, José Aldemir de Oliveira dedicou-se ao estudo da Geografia da Amazônia e do desenvolvimento regional, e Walter Alberto focou na Geografia Física e na conservação ambiental, enquanto a institucionalização da Geografia no país ganhou força na década de 1930 com a criação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) em 1934 (Motta, 2022).

2.5 A BNCC e a Organização dos Componentes curriculares de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um parâmetro que orienta a organização dos currículos de todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Proposta pelo Ministério da Educação (MEC) e aprovada/promulgada em 20 de dezembro de

2017, possui caráter normativo e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens consideradas essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das diversas etapas e modalidades da Educação Básica.

Entende-se, desse modo, que a BNCC é um documento significativo para a educação brasileira e que, à margem das críticas que a ela podem e, efetivamente, devem ser feitas, guia os sistemas educacionais na construção de suas propostas curriculares, assim como, em consequência, influenciar a construção dos currículos (Pinheiro e Lopes, 2017).

É importante salientar que a elaboração da BNCC estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular foi estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), votado e sancionado pela presidenta Dilma Rousseff, em junho de 2014. Esse documento normativo deveria ter sido entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), para sua aprovação final, dois anos depois, ou seja, em junho de 2016.

Assim, a BNCC é, em outras palavras, uma política pública amparada em determinação legal e legítima. Seu objetivo é estabelecer um conjunto de conhecimentos e aprendizagens essenciais a todos os alunos brasileiros, isto é, todos devem ter acesso a tal conjunto, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Contudo, o período de construção da BNCC foi marcado por conflitos e eventos políticos complexos inerentes à história do Brasil. Para exemplificarmos essa situação, registramos que, nesse período, nosso país teve três ministros da Educação: Cid Gomes, Renato Janine Ribeiro e Aloizio Mercadante (Guimarães, 2018).

É preciso registrar também, que o período de instalação das comissões, pelo MEC, para a elaboração da referida Base, ocorreu somente em abril de 2015, de forma tardia se ponderarmos sobre tudo que um projeto dessa magnitude envolve. Foi nesse ano que o Ministério da Educação iniciou as ações, objetivando a construção da Base Nacional Comum Curricular, as quais visavam à arquitetura de uma política pública com um conjunto de orientações para situar os currículos das escolas públicas e privadas em todo o Brasil (Guimarães, 2018).

De 2015 a 2016, vivemos no Brasil o processo de impeachment da Presidenta da República, Dilma Rousseff, e, portanto, uma mudança significativa das

orientações políticas e do curso das ações do governo. Esse fato ressoou no Ministério da Educação e na mudança da equipe que liderava a pasta. As decisões em relação à construção em andamento da BNCC surpreenderam, pois os novos dirigentes desconsideraram o que havia sido feito até então. Contratou-se outra equipe para construir uma nova proposta. Foi nesse contexto que a terceira versão do documento foi encaminhada para o Conselho Nacional de Educação, aprovada e homologada pelo Ministério da Educação, em dezembro de 2017.

O MEC optou pela publicação de dois documentos separados, um para a educação infantil e o ensino fundamental, e outro para o ensino médio. Este fato gerou acirradas críticas à condução do processo, pois ele fragmentou o sentido de integração entre as etapas da educação básica (Guimarães, 2018).

A ideia da construção de uma base nacional comum, reitera-se, não é recente, remonta à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 a qual colocou como obrigatória a criação de uma base nacional comum em todas as esferas da Educação Básica. Todavia, vale ressaltar que anos antes, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 210, preconizava a necessidade de fixar os “[...] às unidades temáticas mínimas para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Pinheiro e Lopes, 2017).

De acordo com Fernandes (2012), o governo federal, juntamente com a sociedade civil, realizou conferências em várias áreas, tendo destaque para a área de educação, como é o caso da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010. Essa conferência teve como resultado um processo de discussão e mobilização, que proporcionou a apresentação de metas, ações e diretrizes para a política nacional de educação, no ponto de vista da diversidade, igualdade e inclusão, que se mostrou como balizadora para a educação brasileira na atualidade (CONAE, 2010).

Dentro dessa conjuntura da (BNCC), apresenta-se a disciplina de Geografia, que é caracterizada como um componente curricular capaz de fomentar a compreensão crítica do mundo, pelos indivíduos, permitindo a construção de sua identidade, através de suas relações com os mais diversificados espaços (Brasil, 2017). Desse modo, estas são as competências e habilidades exigidas na

disciplina de Geografia dos anos finais do ensino fundamental, representadas nos quadros (01, 02, 03, 04, 05, 06, 07 e 08).

Quadro 01: GEOGRAFIA – 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico; Atividades humanas e dinâmica climática

Fonte: BNCC

Quadro 02: GEOGRAFIA – 6º ANO

HABILIDADES
(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. (EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia

das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.

(EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.

(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.

(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.

(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.

(EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre

(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.

(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.

(EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos

(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).

Quadro 03: GEOGRAFIA – 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil; Características da população brasileira
Mundo do trabalho	Produção, circulação e consumo de mercadorias; Desigualdade social e o trabalho
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas temáticos do Brasil
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade brasileira

Fonte: BNCC

Quadro 04: GEOGRAFIA – 7º ANO

HABILIDADES
(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.
(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.
(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.

(EF07GE04) 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

(EF07GE05) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.

(EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.

(EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.

(EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.

(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.

(EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.

(EF07GE11) Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária).

(EF07GE12) Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).

Quadro 05: GEOGRAFIA – 8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais; Diversidade e dinâmica da população mundial e local
Conexões e escalas	Corporação e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial
Mundo do trabalho	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção; Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina
Formas de representação e pensamento espacial	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina

Fonte: BNCC

Quadro 06: GEOGRAFIA – 8º ANO

HABILIDADES
<p>(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.</p>
<p>(EF08GE02) Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.</p> <p>(EF08GE03) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial).</p> <p>(EF08GE04) 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.</p>
<p>(EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.</p> <p>(EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.</p> <p>(EF08GE07) Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil.</p> <p>(EF08GE08) Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra. (EF08GE09) Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como</p>

referência os Estados Unidos da América e os países denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).

(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.

(EF08GE11) Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários.

(EF08GE12) Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros).

(EF08GE15) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.

(EF08GE16) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho.

(EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zonas de riscos.

(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.

(EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América.

(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e

circulação), o que resulta na espoliação desses povos.

(EF08GE21) Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.

(EF08GE22) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul.

(EF08GE23) Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia.

(EF08GE24) Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).

Fonte: BNCC

Quadro 07: GEOGRAFIA – 9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura; Corporações e organismos internacionais; As manifestações culturais na formação populacional
Conexões e escalas	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização; A divisão do mundo em Ocidente e

Conexões e escalas	Oriente Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania; Características da população brasileira
Mundo do trabalho	Produção, circulação e consumo de mercadorias; Desigualdade social e o trabalho
Formas de representação e pensamento espacial	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania

Fonte: BNCC

Quadro 08: GEOGRAFIA – 9º ANO

HABILIDADES
(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.
(EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.
(EF09GE16) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania.

(EF09GE17) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania.

(EF09GE18) Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países

Fonte: BNCC

Conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciou-se a importância de desenvolver, nos estudantes, a capacidade de compreender o espaço geográfico em suas múltiplas dimensões, promovendo a análise crítica da realidade, o pensamento espacial e o exercício da cidadania. As competências abordadas, articuladas às unidades temáticas geográficas, contribuem para a formação de sujeitos reflexivos, capazes de interpretar e intervir no mundo em que vivem de maneira consciente e responsável.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Procedimentos da Pesquisa

Para a realização deste trabalho, foi conduzido um levantamento bibliográfico com foco na decolonialidade no ensino de Geografia, utilizando como principais plataformas de busca o Research Rabbit e o Google Acadêmico. Essas ferramentas foram escolhidas por sua ampla capacidade de fornecer acesso a trabalhos acadêmicos, artigos e resumos relevantes para a pesquisa.

A estratégia de busca baseou-se no uso de palavras-chave específicas, como educação, decolonialidade, ensino decolonial, colonização, colonialidade, BNCC e ensino de Geografia. Essas expressões foram selecionadas para garantir a identificação de materiais diretamente relacionados à problemática em estudo, permitindo uma abordagem ampla e diversificada da literatura disponível.

A partir dos resultados obtidos, os principais aspectos abordados nos textos foram analisados de forma crítica. Esse processo teve como objetivo mapear o percurso histórico da temática, além de identificar tendências, lacunas e contribuições significativas para sua compreensão.

Essa etapa teve um duplo propósito: de um lado, construir um embasamento teórico sólido para o trabalho; de outro, possibilitar a familiarização da pesquisadora com as discussões acadêmicas existentes, fornecendo fundamentos para a formulação de propostas decoloniais para o ensino de Geografia nos anos finais do ensino fundamental.

3.2 Análise curricular da Geografia nos anos finais do ensino fundamental: Uma abordagem à luz da BNCC.

Este estudo, com o intuito de investigar as possibilidades de um ensino da perspectiva de uma Geografia decolonial nos anos finais do Ensino Fundamental, realizou uma análise curricular de caráter geral das unidades temáticas estabelecidas pela (BNCC), para os anos finais (6º ao 9º ano). O objetivo desta análise foi identificar como os temas e habilidades propostos pela BNCC podem ser abordados sob uma perspectiva decolonial, ou seja, de que maneira é possível

desconstruir visões eurocêntricas e valorizar saberes e práticas de grupos historicamente marginalizados no ensino da Geografia.

A análise curricular foi conduzida em etapas. Primeiramente, foram selecionados os documentos oficiais da BNCC referentes ao componente curricular de Geografia para os anos finais do fundamental (6º ao 9º ano), identificando as unidades temáticas, os objetivos de conhecimento e as habilidades propostas para cada ano. Em seguida, foi realizada uma análise e seleção de algumas temáticas que mais possibilitam o trabalho referente ao pensamento decolonial nos anos finais do Ensino Fundamental na disciplina de Geografia.

Para cada objetivo de conhecimento e habilidade, realizou-se uma análise crítica, buscando responder como o das unidades temáticas é apresentado na BNCC (se há ênfase eurocêntrica ou espaço para outras visões), as possibilidades de relacionar o das unidades temáticas com a história da colonização, como valorizar saberes de grupos subalternizados, as conexões com dinâmicas de poder e desigualdade, e quais recursos didáticos poderiam ser utilizados para uma abordagem decolonial.

A partir dessa análise, foram identificadas as principais oportunidades e desafios para a implementação de um ensino de Geografia decolonial a partir da BNCC. As oportunidades referem-se aos das unidades temáticas com maior potencial de articulação com a perspectiva decolonial, enquanto os desafios dizem respeito à necessidade de complementar a BNCC com abordagens e materiais que permitam uma desconstrução mais efetiva das visões eurocêntricas.

A análise da BNCC informou diretamente a elaboração de propostas didáticas para cada ano dos anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista o desvelamento das estruturas da colonialidade e o estímulo da reflexão crítica. A originalidade das propostas didáticas reside na sua concepção a partir da análise crítica da BNCC, buscando atividades e recursos que promovam ativamente o pensamento decolonial.

3.3 Fundamentações para as propostas didáticas.

A elaboração das propostas didáticas, voltadas para a promoção de um ensino de Geografia decolonial nos anos finais do ensino fundamental, foi orientada por uma abordagem metodológica que combinou a análise documental da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) com um aprofundamento teórico em estudos sobre colonialidade, decolonialidade e educação.

Assim, tornou-se fundamental fazer um aprofundamento teórico que permitisse compreender as múltiplas dimensões da colonialidade e seus impactos na produção e na disseminação do conhecimento geográfico; identificar estratégias pedagógicas capazes de desconstruir visões eurocêntricas e valorizar saberes e práticas de grupos historicamente marginalizados; e estabelecer critérios para a seleção e a organização das unidades temáticas, atividades e recursos didáticos que promovessem um ensino de Geografia crítico, contextualizado e emancipador.

Para tanto, foram selecionados e analisados autores-chave do pensamento decolonial latino-americano, como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo e Nelson Maldonado-Torres, cujos conceitos de "colonialidade do poder", "colonialidade do saber" e "colonialidade do ser" forneceram o arcabouço teórico para a análise crítica do currículo e para a concepção das propostas.

A partir desse diálogo realizado entre a análise curricular e a fundamentação teórica, foram definidos os seguintes princípios norteadores da elaboração das propostas didáticas: **problematização** (partir de questões que desafiem os estudantes a questionar visões naturalizadas); **contextualização** (articular as unidades temáticas com as experiências dos estudantes e com as realidades locais e globais); **interculturalidade** (valorizar e incorporar as perspectivas e os saberes de diferentes grupos sociais); e **críticidade** (desenvolver habilidades de análise crítica, argumentação e interpretação de fontes). A seleção de metodologias e recursos didáticos foi guiada por esses princípios, com o intuito de promover, nos estudantes, uma análise crítica das representações e dos discursos geográficos, desconstruindo narrativas eurocêntricas e valorizando saberes e práticas de grupos historicamente marginalizados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A história da educação brasileira percorre uma trajetória que perpassa inevitavelmente pelas raízes da colonização e deixa como resultado, a colonialidade do poder, do saber e do ser. Esse termo pode ser conceituado como a persistência/permanência de uma estrutura de poder e pensamento deixados pelos colonizadores.

Desse modo, “a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser” (Ballestrin, 2013, p. 100)

Dito isso, salienta-se que a educação no Brasil passou por períodos significativos de mudanças, que marcam a história da educação no país. Essa trajetória pode ser dividida nos seguintes períodos: o Jesuítico (1549-1759), com a forte influência da Companhia de Jesus; as Reformas Pombalinas (1759-1808), que trouxeram um ensino mais laico e moderno para a época; o Joanino (1808-1821), com a criação de instituições de ensino superior após a chegada da família real ao país; o Brasil Império (1821-1889), com os primeiros debates sobre um sistema nacional de educação; e, por fim, o período da República, a partir de 1889, com a separação entre Igreja e Estado na educação e a ampliação do acesso à escola.

Outrossim, é válido ressaltar que, para compreender um contexto histórico da educação, é necessário ir em busca de suas raízes, e a colonialidade é o resultado da colonização que ocorreu no Brasil desde a Invasão Portuguesa em 1500, como já ressaltado anteriormente. É fundamental destacar que esse processo deixou marcas profundas em vários setores, mas principalmente na educação.

No dia 22 de abril de 1500 navegava Pedro Álvares Cabral no Atlântico sul, mais de 17° abaixo do equador. Saíra de Lisboa quarenta e quatro dias antes, com destino à Índia, na rota de Vasco da Gama. Mas, deixando para trás Portugal e África, navegou muito mais para oeste do que Gama. E longe no horizonte, em direção oeste, viu de encontro ao céu crepuscular uma extensa e rasteira faixa de terra dominada por um monte alto e arredondado. Descobriu o Brasil. Embora tangido por uma tempestade à aproximação da costa, conseguiu entrar numa angra excelente, a 17° S. Ao nível das águas faiscantes e das areias resplandecentes daquela praia, estendia-se diante dele a planície coberta de mata, atravessada por um

ribeirão. A terra pareceu-lhe vasta, muito boas aguadas e bons ares, e, naquela latitude, um clima tão temperado quanto o de muitas regiões de Portugal. Parecia faltarem o ouro, a prata e outros metais, mas o solo se afigurava fértil e abundante o pau-brasil, útil madeira de tinturaria. A princípio Cabral não sabia que espécie de povo vivia naquela terra. Endereçado à Índia, talvez esperasse encontrar, acompanhados de súditos, aqueles potentados orientais com os quais Gama se avistara, pois quando alguns indígenas foram conduzidos à sua presença, recebeu-os no seu navio, numa cadeira alcatifada, em vestes de gala e um pesado colar de ouro no pescoço. Mas os selvagens desnudos diante dele, no convés, não possuíam a refinada civilização da Índia, (Marchant, 1943, p. 17-18).

O relato anterior narra o acontecimento a partir de lentes colonialistas, pelos quais se nota a forte presença de uma visão totalmente enraizada no conto do “descobrimento do Brasil”, enredo este que foi criado e propagado pelos colonizadores. Mas como a educação se inseria nesse cenário?

A educação no Brasil teve seu início formal com a chegada dos padres jesuítas, junto com Tomé de Souza, em 1549. Nesse período, a Companhia de Jesus foi responsável por organizar as primeiras escolas, com o intuito de catequizar os indígenas e educar os filhos dos colonos portugueses (Silva e Amorim, 2017).

Ainda segundo os autores acima (2017), a atuação dos jesuítas na educação no país foi marcada pelo plano de instrução criado pelo Padre Manoel de Nóbrega, chefe dos Jesuítas no Brasil. Esse plano tinha como estratégia organizar o ensino e ter maior efetividade com foco sobre os filhos dos indígenas, fazendo uso dos órfãos enviados de Lisboa à sua possessão no novo mundo. Essas crianças serviram de ponte entre os jesuítas e os meninos índios (Silva e Amorim, 2017).

Além disso, segundo Saviani (2006), o "brevíssimo século XVI" compreende ao processo pedagógico conhecido como "pedagogia brasílica", que teve início com a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, em 1549, e se estendeu até a instituição do Ratio studiorum.

O Ratio Studiorum, criado em 1599 pela Companhia de Jesus (Ordem Jesuíta), serviu como modelo para a organização das escolas. Esse documento pedagógico estabelecia as metodologias para a educação oferecida pelos jesuítas, tendo como objetivo principal a formação moral, religiosa e intelectual dos estudantes.

Dando continuidade à contextualização da educação, após o período de influência jesuítica, iniciaram-se as Reformas Pombalinas (1759-1808). Estas reformas, implementadas no século XVIII durante o governo do Marquês de Pombal, primeiro-ministro de D. José I, em Portugal, consistiram em um conjunto de mudanças abrangendo diversos setores, com destaque para a educação. Durante o período anterior às transformações, sob o controle dos jesuítas, a educação tinha como base principal a religiosidade, com a implementação das reformas, o controle exclusivo da Igreja Católica foi retirado, e a educação passou a ser supervisionada pelo Estado, marcando a transição para um sistema educacional mais secular.

Durante esse período, foram criadas as aulas régias, que, segundo Seco e Amaral (2006), eram autônomas e isoladas, com professor único e uma não se articulava com as outras. Destarte, o novo sistema não impediu a continuação do oferecimento de estudos nos seminários e colégios das ordens religiosas que não a dos jesuítas (Oratorianos, Franciscanos e Carmelitas), principalmente em lugar de um sistema mais ou menos unificado, baseado na seriação dos estudos. Ainda segundo os argumentos das autoras, o ensino passou a ser disperso e segmentado pautados em aulas isoladas, as quais ministradas por professores leigos e mal preparados. Ademais, acrescentam que a política educacional como outra qualquer de Pombal, era lógica, prática e centrada nas relações econômicas anglo-portuguesas, ou seja, a ideologia era a mesma, continuava colonialista.

Posteriormente, de 1808 a 1821 a família real portuguesa deslocou-se para o Brasil com o objetivo de fugir das tropas de Napoleão Bonaparte. O Período Joanino corresponde justamente ao período em que a Corte Portuguesa se transferiu para o Brasil, trazendo grandes transformações políticas, econômicas e sociais. Nesse contexto, ocorreram avanços significativos na educação no país. Por meio de um decreto datado de 2 de fevereiro de 1808, antes mesmo de chegar ao Brasil, Dom João VI determinou o aumento da quantidade de aulas régias na colônia, criando novas cadeiras de primeiras letras para professores. Além disso, regularizou a cobrança do subsídio literário sobre o aguardente, um imposto destinado ao financiamento da educação, mas apesar desses investimentos na educação, a matriz curricular continuava tendo influência do pensamento colonial.

No período do Brasil Império, ocorreram diversas mudanças em todo o país. Hilsdorf (2015, p. 43) declarou que a independência foi um movimento contrarrevolucionário que alterou a superestrutura político-jurídica do novo país, mas

não a infraestrutura econômico-social. Durante esse período, o pensamento estava vinculado ao Iluminismo e à conjuntura do liberalismo filantrópico. Nesse contexto, surgiram movimentos voltados para a assistência e a educação.

Contudo, vale ressaltar que esse desenvolvimento educacional visava atender às necessidades da hierarquia social da época, mantendo as desigualdades. Indígenas e escravizados, portanto, permaneceram excluídos de direitos civis e políticos. Segundo Sell (2019), a partir de 1870, em São Paulo, teve início a polarização das escolas, precedida por debates sobre a relevância da educação para uma almejada libertação do Brasil, a qual implicava popularizar o acesso à educação, desvinculando-o pelo mesmo em teoria das amarras da hierarquia social.

Ao longo do período da República, consolidou-se a prática do voto apenas para alfabetizados. Segundo Hilsdorf (2015, p. 62), a ampliação do acesso à escola visava, sobretudo, a alfabetização das massas. Porém, esse processo estava atrelado a interesses dos cafeicultores, que propunham um ensino elementar e profissionalizante para as massas, enquanto ofereciam uma educação científica às elites, vistas como condutoras do progresso. Nos anos 1920, foi introduzida no Brasil a pedagogia da Escola Nova, idealizada por educadores liberais. Segundo Hilsdorf (2015, p. 79), essa escola buscava concepções científicas atualizadas, baseadas em áreas como sociologia, biologia e psicologia, sendo considerada um avanço para a época.

Durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), caracterizado por seu nacionalismo e traços autoritários, a educação passou a ter ideais militares, e o ensino religioso foi reintegrado, mas com caráter facultativo. Na “redemocratização” do país, em 1946, uma nova Constituição foi promulgada. Nesse período, houve uma disputa entre católicos e pioneiros, pela liderança na área educacional, devido à sua importância como formadora de mentalidades.

Na década de 1960, diversos programas educacionais foram apresentados e financiados para o chamado terceiro mundo. No Brasil, o Ministério da Educação e Cultura firmou diversos acordos, especialmente com a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), a fim de ampliar matrículas em cursos técnicos e promover a formação de mão de obra nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho. Segundo Frigotto (2005), esses acordos visavam adequar o sistema educativo brasileiro às exigências do capitalismo internacional. Isso evidenciou a marcante presença da colonialidade e a persistência de uma

mentalidade que constantemente buscou validação externa, demonstrando uma preferência contínua pelos padrões oriundos do exterior.

Na década de 1980, surgiram debates sobre a integração entre formação geral e educação profissional. Esse período foi marcado pelas lutas pela redemocratização do país e pela valorização da escola pública. Nesse contexto de mudança política e educacional, a promulgação da Constituição de 1988 inaugurou o projeto de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), fundamentada em princípios educacionais democráticos.

Entre 2003 e 2010, o debate sobre a valorização da educação pública se intensificou, com iniciativas como a oferta do ensino médio integrado. No entanto, o sistema educacional brasileiro permaneceu enraizado em uma matriz colonial, enfrentando desafios históricos e estruturais para garantir a igualdade e a inclusão. Um reflexo desses desafios refere-se à baixa representatividade indígena nas escolas do país, o que contribui para a manutenção das desigualdades educacionais. Esse cenário se reflete nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgados em 2022, que apontam que 15% da população indígena no Brasil ainda é analfabeta, evidenciando as dificuldades de acesso desse grupo no sistema de ensino.

No final, a colonialidade do poder, do saber e do ser permaneceu como um traço em processo de evolução, na medida que persiste não apenas nas formas explícitas de dominação, mas também nas estruturas sutis que moldam a sociedade. Não se trata de um fenômeno facilmente reconhecível, mas de uma presença disfarçada, operando silenciosamente por trás de discursos e instituições que perpetuam hierarquias e desigualdades. A colonialidade não é um vestígio do passado, mas uma engrenagem silenciosa que resulta em desigualdades até a atualidade.

4.1 Avanço na Geografia

Após apresentar a trajetória da educação no Brasil, é fundamental abordar, nesse contexto histórico, a inserção da Geografia. Essa abordagem nos permitirá compreender o objetivo deste trabalho, que é apresentar elementos do pensamento decolonial na Geografia. Para isso, é necessário analisar o desenvolvimento da Geografia no país.

Vale ressaltar que o ensino da Geografia no Brasil começou em meados do século XIX, tendo como fundamento a formação da identidade nacional. Essa abordagem enfatizava visualização de mapas, memorização de capitais e rios. Em meados da década de 1930, a reforma educacional promovida por Francisco Campos valorizou a Geografia como componente curricular, conferindo-lhe destaque, sobretudo, no ensino médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 teve como objetivo inserir a Geografia de forma a trabalhar a realidade vivenciada pelos alunos. No entanto, a Geografia tinha um caráter técnico e descritivo, uma vez que havia um pensamento que reforçava o patriotismo.

A Geografia, em 1837, começou a aparecer no currículo de forma mais autônoma, quando, em 2 de dezembro deste mesmo ano, foi criado, pela Regência Interina, o Colégio Imperial Dom Pedro II, localizado no Rio de Janeiro.

Foi da França que se transplantou o ideal de educação, o modelo de organização escolar, bem como os conteúdos adotados pela disciplina. Conforme Chizzotti, "A história das disposições legais que tentaram construir a instrução pública no Brasil durante o Império não pode ser entendida sem a leitura paralela da legislação sobre o ensino francês."

O modelo francês era importante para as elites brasileiras. Predominavam os estudos literários, mas, apesar de não serem a parte central do currículo, também estavam presentes as Ciências Físicas e Naturais, a História, as Línguas Modernas e a Geografia. A Geografia Escolar, que passou a ser ensinada no Brasil, reproduzia quase que integralmente o que era estudado nos liceus franceses.

Sobre isso, é importante destacar que, segundo Rocha (1996) "Copiávamos os programas franceses e aprendemos a ensinar pelos livros franceses. A história do nosso ensino de Geografia, pelo menos até 30 anos atrás, é bem a mesma história do ensino de Geografia na França, com a diferença apenas de que acompanhávamos um pouco retardados pela deficiência de material didático."

A partir do século XX, houve uma ruptura com o modelo tradicional de ensino de Geografia da escola francesa, que tinha como característica a nomenclatura geográfica e as descrições áridas das paisagens. Durante o século XX, especialmente na década de 1920, começaram a surgir transformações na Geografia escolar no Brasil. Em oposição à Geografia tradicional, que tinha como vertente a descrição de fenômenos naturais, surgiram novas propostas para o

ensino da disciplina. Segundo o autor Nagle (1976), "vivíamos naquele momento um período de repensar a educação brasileira, marcado pelo otimismo pedagógico e pelo entusiasmo pela educação."

Esse contexto possibilitou questionamentos mais aprofundados sobre a educação e fortaleceu a elaboração de políticas educacionais inseridas em legislações. Entretanto, também houve conflitos entre professores que defendiam a Geografia tradicional e aqueles que apoiavam a inovação no ensino da disciplina. Entre os responsáveis por introduzir essa nova orientação da Geografia nas escolas, destaca-se Delgado de Carvalho, um dos principais nomes desse movimento de renovação.

Nesse período, a disciplina conquistou autonomia, e a Geografia brasileira emergiu no cenário acadêmico entre o final do século XIX e o início do século XX, sob influência de correntes europeias. Nesse contexto, o positivismo teve grande impacto na estrutura do ensino da Geografia.

Além disso, ocorreram avanços como a criação de universidades, como a universidade de São Paulo (USP), e a consolidação de grandes nomes da Geografia, como Milton Santos (Figura 01) e Aziz Ab'Saber (Figura 02), que contribuíram com inovações para a área da geomorfologia e perspectivas críticas sobre o espaço e as relações sociais.

Figura 01: Milton Santos



Fonte: Brasil de Fato (2024)

Figura 02: Aziz Ab'Saber



Fonte: Eu & Investimento (2024)

A partir dos anos 1970, influências da teoria racional científica trouxeram uma perspectiva mais crítica e interdisciplinar à Geografia, que passou a ir além da descrição de fenômenos, analisando as dinâmicas socioespaciais.

Houveram períodos em que a Geografia foi mais restritiva, mas, nos anos 1980, com a redemocratização, o ensino passou a ser mais crítico, baseado em teorias mais radicais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), introduzidos nos anos 1990, consolidaram a interdisciplinaridade e a valorização do pensamento crítico, conectando a Geografia ao cotidiano dos estudantes.

Com esses avanços, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo objetivo é, como vimos, organizar o ensino básico. Atualmente, a BNCC destaca a Geografia como uma disciplina essencial para a formação cidadã, enfatizando temas como globalização, sustentabilidade e desigualdades socioespaciais.

4.2 Contexto Decolonial

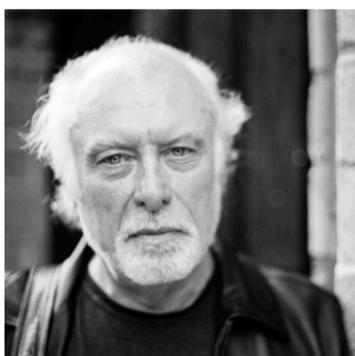
Existem diversos teóricos que abordam o conceito decolonialidade, mas é importante destacar inicialmente três: Aníbal Quijano, que discute a colonialidade do poder, ressaltando que o colonialismo não terminou com as independências políticas, pois deixou como legado a desigualdade nas esferas do trabalho e do conhecimento. Walter D. Mignolo, que trabalha o conceito de colonialidade do saber, enfatizando a desvalorização dos saberes não ocidentais. E Nelson Maldonado-Torres, que aborda a colonialidade do ser, destacando a desumanização da existência dos povos colonizados, conforme apresentado nas figuras abaixo (03, 04 e 05).

Figura 03: Aníbal Quijano



Fonte: Aya (2024)

Figura 04: Walter Mignolo



Fonte: Carlos Pozo (2024)

Figura 05: Maldonado-Torres



Fonte: Stixs (2024)

Além disso, Maldonado-Torres também aborda o 'giro decolonial', uma expressão que vai além de uma simples crítica ao colonialismo. Ela está relacionada a uma nova leitura do mundo, a partir de lentes que colocam em centralidade as lutas indígenas, negras e de todos os grupos oprimidos pelo colonialismo" E ainda segundo Mignolo (2008, p. 249), o giro decolonial não deve ser entendido apenas como uma proposta teórica, mas como um movimento de resistência teórico-prático, político e epistemológico à lógica da colonialidade.

Assim, segundo Mignolo (2007), o pensamento decolonial surgiu como um movimento oposto à colonialidade. O autor defende que esse movimento teve início nas Américas, impulsionado pela resistência dos povos indígenas, que se opunham ao imperialismo.

A decolonialidade é, portanto, a compreensão de que o processo de colonização tem ido além dos aspectos econômicos e políticos. Por isto, tem-se se posicionado em contraposição à colonialidade, abordando as dimensões culturais, sociais e epistemológicas que também foram impactadas pelas ações colonizadoras.

Para entender a ideia a decolonialidade, é importante esclarecer alguns conceitos. O colonialismo é visto como um sistema que estabelece relações de dominação. A colonização, por sua vez, refere-se à ação desse grupo político que impõe sua vontade sobre os outros. Enquanto isso, a colonialidade é o resultado dessa ação, manifestando-se nas estruturas sociais, culturais e do conhecimento. A decolonialidade, então, busca romper com essas heranças para encontrar novas formas de pensar e viver que desafiem as hierarquias e desigualdades inerentes à colonialidade.

Para reforçar o que foi dito anteriormente, Quijano (1992) afirma que o colonialismo se refere a uma relação de dominação direta, política, social e cultural, exercida pelos europeus sobre os povos conquistados em todos os continentes. A colonização, nesse contexto, é entendida como a ação que resulta nessa dominação. O autor ressalta que o término das administrações coloniais e a emergência dos Estados-nação não significaram o fim da dominação colonial. Na verdade, a continuidade desse pensamento estrutural de poder e dominação colonial persistem.

Segundo Ballestrin (2013), o grupo Modernidade/Colonialidade foi estruturado a partir de diversos seminários, diálogos paralelos e publicações, surgido no final dos anos 1990. Esse grupo foi responsável por iniciar a discussão sobre o

pensamento decolonial na América Latina. A seguir, apresenta-se o quadro (09) com os membros do grupo.

Quadro 09: PERFIL DOS MEMBROS DO GRUPO COLONIALIDADE/MODERNIDADE

Integrantes	Área	Nacionalidade	Universidade (Ieciona)
Aníbal Quijano	Sociologia	Peruana	Universidad Nacional de San Marcos, Peru
Enrique Dussel	Filosofia	Argentina	Universidad nacional Autónoma de México
Walter Mignolo	Semiótica	Argentina	Duke University, EUA
Immanuel Wallerstein	Sociologia	Estadunidense	Yale University, EUA
Santiago Castro-Gomez	Filosofia	Colombiana	Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia
Nelson Maldonado Torres	Filosofia	Porto-Riquenha	University of Califórnia, Berkeley, EUA
Ramón Grosfoguel	Sociologia	Porto-Riquenha	University of Califórnia, Berkeley, EUA
Edgardo Lander	sociologia	Venezuelana	University central de Venezuela
Arthuro Escobar	Antropologia	Colombiana	University of North Carolina, EUA
Fernando Coronil	Antropologia	Venezuelana	University of New York, EUA
Catherine Walsh	Linguística	Estadunidense	Universidad Andina Simón Bolívar, Equador
boaventura santos	Direito	Portuguesa	Universidade de Colômbia, Portugal
zulma palermo	Semiótica	Argentina	Universidad Nacional de Salta, Argentina

Fonte: Luciana Ballestrin, 2013.

No Brasil, a discussão sobre a decolonialidade começou a ganhar força, principalmente a partir dos anos 2000, influenciada pelo grupo M/C. Nomes como João César de Castro Rocha, Kabengele Munanga e Sueli Carneiro se destacam por

suas contribuições ao pensamento decolonial. Castro Rocha utiliza a literatura e a produção cultural como instrumentos para contestar o legado colonial. Munanga critica o racismo estrutural e as heranças da colonização, refletindo sobre a identidade negra e a resistência. Carneiro defende a criação de uma epistemologia própria que valorize as experiências das mulheres negras, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária. Juntos, seus trabalhos são fundamentais para a superação das estruturas coloniais e a promoção da inclusão.

Após essa abordagem sobre o avanço da Geografia e o pensamento decolonial, adentra-se na perspectiva da Educação Decolonial, com a qual vamos apresentar sugestões para sua aplicação na Geografia no Ensino Fundamental. Mas por que é importante abordar a Educação Decolonial? E, de fato, o que significa trabalhar essa ótica dentro das escolas?

A importância de trabalhar a Educação Decolonial está na possibilidade de questionar os legados do colonialismo e romper com a colonialidade ainda presente nos currículos escolares, de acordo com Sousa e Silva (2024), o ensino que ocorre nas escolas brasileiras é baseado na colonialidade, ou seja, reflete uma noção única de pensamento e de experiência baseados nos saberes da branquitude.

A falta de uma abordagem geográfica crítica e a predominância de perspectivas eurocêntricas resultam no apagamento dos saberes dos povos originários e de outras comunidades historicamente marginalizadas. Mas, é válido salientar, que nas últimas décadas, o debate sobre a crítica à colonialidade vem ganhando espaço e adentrando, cada vez mais, nos espaços da academia e da escola.

Portanto, a Educação Decolonial na escola significa adotar um olhar crítico e reflexivo sobre o conhecimento, promovendo a valorização de diferentes saberes por meio de múltiplas interpretações. No contexto da Geografia, por exemplo, trata-se de enxergar o território a partir das experiências e visões locais, reconhecendo e incorporando os conhecimentos tradicionais sobre a natureza e o ambiente.

Diante desse cenário, é essencial compreender como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estrutura o ensino de Geografia e de que maneira os das unidades temáticas já exigidos por esse documento podem ser abordados a partir de uma concepção decolonial.

4.3 Análise Da Bncc Dos Anos Finais Do Ensino Fundamental (Geografia)

Este capítulo apresenta os resultados da análise das unidades temáticas, habilidades e competências de Geografia propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os últimos anos do Ensino Fundamental. O foco da análise foi identificar, dentro do currículo oficial, quais temáticas apresentam maior potencial para um ensino alinhado à perspectiva decolonial. A partir dessa identificação, o trabalho direciona para a proposição de estratégias didáticas que exploram esse potencial, visando a uma prática pedagógica mais crítica e engajada.

4.3.1 Análise curricular do 6º ano

De acordo com a BNCC, essas são as competências e habilidades exigidas na disciplina de Geografia nos anos finais do ensino fundamental, que compreende do 6º ao 9º anos. Inicialmente, ressalta-se que o primeiro ano, que nesse caso é o **6º ano**, inicia com as seguintes temáticas: o sujeito e seu lugar no mundo, conexões e escalas, mundo do trabalho, formas de representação e pensamento espacial, natureza, ambientes e qualidade de vida.

E dentro dessa conjuntura de assuntos busca-se como objetivo do conhecimento: a identidade sociocultural; as relações entre os componentes físicos e naturais; a transformação das paisagens naturais e antrópicas; os fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras; a biodiversidade; o ciclo hidrológico; as atividades humanas e suas dinâmicas.

Ainda nessa etapa ao 6º ano, segundo o currículo, as habilidades, em resumo, têm como objetivo: comparar as modificações das paisagens de lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos, analisar as modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, descrever os movimentos do planeta em relação à circulação geral da atmosfera, descrever o ciclo da água, relacionar padrões climáticos, identificar as características das paisagens, explicar as mudanças na interação humana com a natureza, medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas, elaborar modelos tridimensionais, explicar as diferentes formas de uso do solo, analisar distintas interações da sociedade com a natureza, identificar o consumo dos recursos hídricos e analisar as consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática.

4.3.2 Análise curricular do 7º ano

No 7º ano do Ensino Fundamental, a disciplina de Geografia continua com as unidades temáticas relacionadas ao 6º ano. Além disso, trabalha-se as unidades temáticas: "O sujeito e seu lugar no mundo", "Conexões e escalas", "Mundo do trabalho", "Formas de representação e pensamento espacial" e "Natureza, ambiente e qualidade de vida".

Os conhecimentos a serem desenvolvidos incluem: ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil, características da população brasileira, produção, circulação e consumo de mercadorias, desigualdade social e o trabalho, mapas temáticos do Brasil e biodiversidade brasileira.

As habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes envolvem a capacidade de avaliação, mediante exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos sobre as paisagens e a formação do território do Brasil. Também é necessário analisar a influência do fluxo econômico e populacional na formação socioeconômica e territorial do país.

Outro aspecto importante é a seleção de argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos originários, das comunidades remanescentes de quilombos, dos povos das florestas, do Cerrado e dos ribeirinhos, entre outros. Além disso, os alunos devem ser capazes de analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnica e cultural indígena, africana, europeia e asiática.

Também é essencial analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo, bem como discutir a produção, a circulação e o consumo de mercadorias que provocam impactos ambientais.

Outras habilidades incluem a análise da influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro, o estabelecimento de relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro e a interpretação e elaboração de mapas temáticos e históricos.

Por fim, espera-se que os estudantes sejam capazes de elaborar e interpretar gráficos de barra, gráficos de setores e histogramas, caracterizar as dinâmicas dos

componentes físicos naturais e comparar as unidades de conservação do município de residência com as de outras localidades brasileiras.

4.3.3 Análise curricular do 8º ano

No **8º ano**, as unidades temáticas continuam seguindo a mesma lógica: "O sujeito no seu lugar do mundo", "Conexões de espaço", "Mundo do trabalho", "Formas de representações e pensamento espacial", "Natureza, ambientes e qualidade de vida".

E em sua estrutura apresenta-se como metas de conhecimentos, a distribuição da população mundial e os deslocamentos populacionais, a diversidade e a dinâmica da população mundial e local, comparações entre organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial, diferentes contextos e meios técnicos e tecnológicos na produção e transformações, a sociedade urbano-industrial na América Latina, cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África, identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América Espanhola e Portuguesa e África, diversidade ambiental e transformações nas paisagens da América Latina.

Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os fluxos migratórios em diferentes períodos da história. Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias no município, com foco na localização da escola. Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica. Compreender os fluxos de migração na América Latina.

Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e países para entender conflitos e exposições na contemporaneidade. Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de cultura e economia, nos contextos americano e africano, acompanhando as marcas desse processo nos lugares de vivência. Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional, sua posição de liderança global e sua relação com a China e o Brasil.

Analisar os padrões internacionais de produção, distribuição e intercâmbio de produtos agrícolas e industrializados, com referência aos Estados Unidos da América e aos países denominados BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China, África do Sul). Distinguir os conflitos e ações de movimentos sociais brasileiros no campo e na

cidade, comparando-os com outros movimentos sociais de países latino-americanos. Analisar áreas de conflito e tensões em regiões de fronteira do continente latino-americano.

Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração no território americano. Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina e os problemas comuns às grandes cidades latino-americanas, além da segregação social em ambientes urbanos. Elaborar mapas e outras formas de representação cartográfica para compreender as redes e dinâmicas urbanas e rurais. Interpretar cartogramas e mapas esquemáticos.

Analisar características de países e grupos de países da América e África quanto aos impactos populacionais, urbanos, políticos, econômicos e o papel ambiental e territorial da Antártida no contexto geopolítico. Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina e analisar seu uso para a produção de matéria-prima e energia. Identificar paisagens naturais e sociais da América Latina por meio da cartografia dos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, biogeografia e climatologia. Analisar as principais características produtivas dos latino-americanos.

4.3.4 Análise curricular do 9º ano

No **9º ano**, em Geografia, trabalha-se a continuação das temáticas: "O sujeito no seu lugar do mundo", "Conexões e escalas", "Mundo do trabalho", "Formas de representação e pensamento espacial", "Natureza, ambiente e qualidade de vida", objetivando como conhecimento, compreender a hegemonia europeia na economia, política e cultura, corporações e organismos internacionais, manifestações culturais na formação populacional, integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização, a divisão do mundo em Ocidente e Oriente, intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania, características da população brasileira, produção, circulação e consumo de mercadorias, desigualdade social e o trabalho, leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para análise de informações geográficas, diversidade ambiental e transformações nas paisagens da Europa, Ásia e Oceania.

E nas habilidades incluem, elaborar e interpretar gráficos em barras e setores, mapas temáticos e esquemáticos, comparar e classificar diferentes regiões do

mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais, representadas em mapas temáticos com diferentes projeções cartográficas, identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, Ásia e Oceania, explicar as características físicas e naturais, bem como as formas de ocupação e uso da terra em diferentes regiões da Europa, Ásia e Oceania, identificar e analisar as cadeias industriais de inovação e as consequências do uso de recursos naturais e diferentes fontes de energia.

4.4 Sugestões didáticas para desenvolver a decolonialidade nos anos finais do ensino fundamental (Geografia)

4.4.1 Proposta Didática para o 6º ano

No 6º ano, a abordagem pedagógica concentra-se na análise da relação do sujeito com seu lugar no mundo, destacando a importância das conexões e escalas geográficas. Este estágio da educação geográfica visa proporcionar aos alunos uma compreensão crítica sobre as transformações nas paisagens, resultantes das diversas dinâmicas sociais, com ênfase em práticas sustentáveis.

Uma estratégia metodológica relevante é a utilização de vídeos e textos que discutem a sustentabilidade e as práticas de manejo dos recursos naturais por parte dos povos originários, que, de maneira exemplar, conseguem equilibrar o uso dos recursos sem causar danos ambientais. Para essa faixa etária, propõe-se a exibição de um vídeo ilustrativo acompanhado de uma atividade reflexiva, na qual os alunos possam expressar suas percepções e opiniões sobre isso.

Dentre as sugestões de recursos audiovisuais, destaca-se o vídeo "Povos Indígenas do Brasil: Aventura e Aprendizado para Crianças", disponível na plataforma YouTube e produzido pelo canal ABC Atividades Pedagógicas, que se configura como uma excelente ferramenta educativa para promover a discussão sobre a relação do ser humano com o meio ambiente e as práticas sustentáveis (Figura 06).

Figura 06: "Povos Indígenas do Brasil: Aventura e Aprendizado para Crianças"



Fonte: Youtube

É fundamental ressaltar que o Dia dos Povos Indígenas, celebrado em 19 de abril, não pode se limitar a uma mera lembrança de lutas e resistências. A luta por direitos, a resistência do pensar e do saber, assim como os conflitos que afetam os povos indígenas, não pertencem apenas ao passado, são realidades presentes e contínuas. Reconhecer os povos indígenas significa entender que sua existência, cultura e direitos devem ser respeitados e valorizados todos os dias, e não apenas em datas simbólicas.

Sugestão de Atividade para Trabalhar Decolonialidade no 6º Ano

- ★ Tema: "Povos Indígenas e o Uso do Solo: Conexão com a Natureza"
- ❖ Objetivos: Compreender como os povos indígenas enxergam o solo como parte de sua cultura e existência.
 - Comparar as diferentes formas de uso da terra (indígena versus colonizador).
 - Refletir sobre a importância da visão indígena para a sustentabilidade e qualidade de vida.
- Etapas da Atividade:

→ 1. Momento Inicial: Reflexão e Pergunta Norteadora

Será perguntado aos alunos:

- O que é o solo para você?
- Como diferentes povos utilizam a terra para viver?

Deve ser esclarecido aos alunos que, para diversas sociedades indígenas, o solo não se limita a um recurso natural, mas é entendido como uma extensão do corpo e do espírito da comunidade, sendo fundamental para a construção de sua identidade.

4.4.2 Proposta Didática para o 7º Ano

Mantendo as mesmas unidades temáticas, os objetivos incluem: desenvolver concepções sobre a formação territorial do Brasil. Explicar que, antes da invasão dos portugueses, já existiam povos originários no país. Apresentar como ocorreu a tomada de territórios, quem foi expulso dessas terras e a luta dos povos indígenas pela sobrevivência. Desconstruir a ideia de que o Brasil foi "descoberto", demonstrando que havia sociedades organizadas e com culturas próprias antes da colonização.

Para trabalhar essas unidades temáticas de forma dinâmica e crítica, o professor pode propor uma atividade impactante aos alunos.

A dinâmica funciona da seguinte maneira: o professor convida um aluno para participar e coloca uma cadeira no centro da sala, explicando que essa cadeira representa a "casa" do aluno. Em seguida, o professor faz algumas perguntas ao estudante, como:

- Qual é a sua comida preferida?
- Qual é sua cor favorita?
- Qual é seu estilo musical preferido?

Após ouvir as respostas, o professor pede ao aluno que se levante e saia da cadeira. Assim que o estudante se afasta, o professor senta-se no lugar dele e começa a afirmar exatamente o contrário do que o aluno havia dito. Por exemplo, se o estudante gosta de azul, o professor diz que agora a cor preferida dele é vermelho. Se o estudante gosta de rock, o professor afirma que agora a preferência é samba, impondo sua opinião sobre a do aluno.

Depois, o professor pergunta à turma: "Isso é justo? O que aconteceu com o colega de vocês?" Essa situação simbólica ilustra o que ocorreu no Brasil com a invasão dos portugueses: os povos indígenas foram expulsos de suas terras, sua cultura foi desrespeitada e suas tradições foram ignoradas ou suprimidas.

Essa dinâmica ajuda os alunos a perceberem que a colonização não foi um processo pacífico ou amigável, como muitas vezes é retratado nos livros didáticos. Pelo contrário, foi um evento marcado pela violência e pelo apagamento cultural dos povos originários. Trabalhar essa atividade dentro de uma perspectiva decolonial permite questionar a narrativa tradicional de que "Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil", promovendo uma reflexão crítica sobre a história do país.

Assim, ressalta-se que houve o encobrimento dos povos indígenas, de diversas maneiras, como pelo deslocamento de seus territórios, pela imposição da escravidão ou pelo extermínio. Aqueles que sobreviveram enfrentaram o distorcimento de suas histórias, que passaram a ser narradas a partir de uma perspectiva eurocêntrica.

Desse contexto, é essencial discutir a diversidade populacional, enfatizando a presença e a contribuição de diferentes grupos étnicos, como os povos indígenas e quilombolas. Para isso, o professor pode apresentar imagens representativas desses povos (Figuras 07 e 08).

Figura 07: Imagem representando um povo indígena do Brasil.



Figura 08: Imagem representando o povo Quilombola.



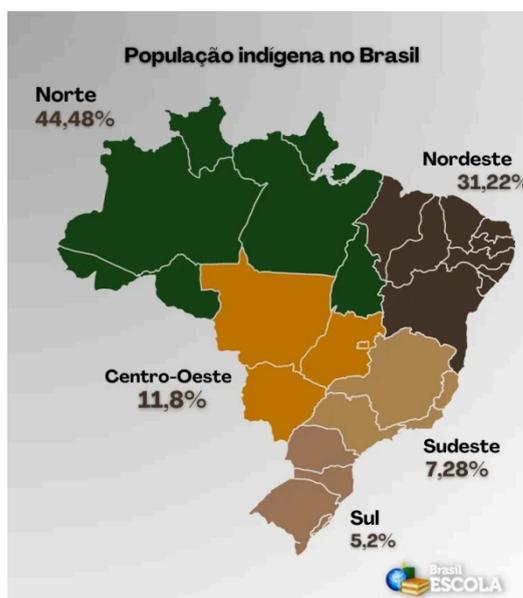
Fonte: Associação Quilombo de Marambaia/Divulgação

Além disso, é importante evidenciar onde esses grupos estão atualmente, suas etnias, suas culturas e a quantidade de línguas faladas no país. Esse aspecto reforça que o idioma português foi uma língua imposta pelos colonizadores, mas que o Brasil ainda preserva uma riqueza linguística e cultural expressiva.

Enfatizando a diversidade presente no país, o professor deverá apresentar mapas ilustrando a distribuição desses povos no Brasil. As figuras (09 e 10) servirão como ferramentas visuais para facilitar a compreensão dos alunos sobre as múltiplas identidades que coexistem no território nacional.

★ Sugestões de mapas:

Figura 09: Censo 2022: Distribuição da população indígena



Fonte: Brasil Escola

Figura 10: Censo 2022: Distribuição da população Quilombola



Fonte: IBGE

Demonstrar essas distribuições permite que os alunos reflitam e questionem suas interações com os povos originários, especialmente no que diz respeito à representação desses povos na escola, em celebrações ou eventos. É importante que eles considerem como esses povos estão distantes da sociedade dominante e ocupam lugares vulneráveis.

O autor Castilho (2020) destaca que, em uma sociedade de classes como a capitalista, os territórios geralmente são usados preponderantemente para atender aos interesses das classes dominantes, a menos que as classes subalternizadas estejam organizadas e mobilizadas, a partir de seus próprios territórios de existência, para também fazer valer seus interesses e esse movimento pode interromper a lógica hegemônica, ou seja, impor processos de resistência à referida lógica.

Por isso, trabalhar a decolonialidade na sala de aula pode ser o primeiro passo para a construção de uma nova sociedade, mais consciente e engajada com as causas justas. Ao promover um espaço educativo que questiona as estruturas de poder e as narrativas históricas hegemônicas, podemos incentivar os alunos a refletirem sobre a importância da igualdade, da justiça social e do respeito à diversidade cultural.

Para tornar o aprendizado mais dinâmico e significativo, o uso de vídeos educativos pode ajudar a representar essas etnias e suas realidades (Figura 11).

Figura 11: Povos Indígenas do Brasil



Fonte: Youtube

A educação deve adotar uma abordagem decolonial, mas também fornecer ferramentas que possibilitem o engajamento crítico e a compreensão dessa perspectiva. É fundamental que os estudantes se aproximem do entendimento sobre as etnias e sua distribuição no território brasileiro, rompendo com visões eurocêntricas que historicamente invisibilizaram esses povos. O uso de recursos visuais, como vídeos, torna-se essencial, pois estimula o imaginário e facilita o aprendizado ao aproximar os alunos de realidades frequentemente marginalizadas. Assim, a exibição do vídeo não apenas engaja, mas também desafia narrativas hegemônicas, promovendo uma compreensão mais ampla da diversidade étnica e da centralidade desses povos na história e na cultura do Brasil.

4.4.3 Proposta Didática para o 8º Ano

A temática central dessa série continua sendo o mundo do trabalho, dentro da perspectiva do sujeito no espaço geográfico. Os principais objetivos incluem: Compreender a distribuição populacional mundial e os deslocamentos populacionais. Descrever fluxos migratórios, compreendendo as razões econômicas, políticas e sociais que motivam essas migrações.

Trabalhar a diversidade populacional do Brasil, destacando não apenas os povos indígenas, mas também os ciganos, africanos e afrodescendentes. Explorar a miscigenação brasileira, onde esses povos estão distribuídos e quais contribuições trouxeram para a formação do território nacional.

- ❖ Sugestão de Atividade para Trabalhar Decolonialidade no 8º Ano
- ❖ Tema: "Diversidade Populacional no Brasil: Migrações, Povos e Contribuições"

★ Objetivos:

- Analisar a diversidade populacional brasileira a partir dos povos indígenas, ciganos, africanos e afrodescendentes.
- Compreender os processos migratórios que moldaram a sociedade brasileira.
- Trabalhar a decolonialidade ao dar protagonismo às narrativas e contribuições desses povos, evitando uma visão eurocêntrica da formação do Brasil.

● Etapas da Atividade:

- 1. Momento Inicial: O Brasil Sempre Foi Diverso

Na parte introdutória da aula, trabalhando a espacialidade territorial, deve ser exibido um mapa da distribuição populacional indígena antes da colonização (figura 12 e 13).

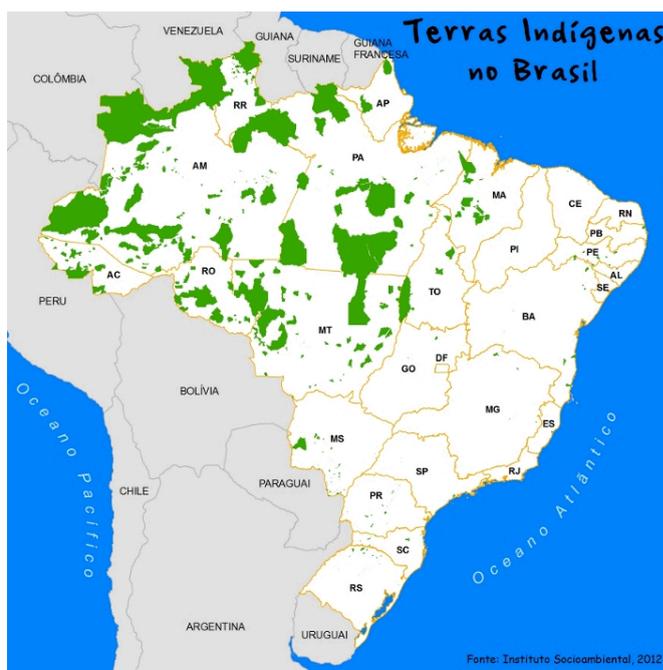
Figura 12: Os povos indígenas antes da chegada dos portugueses.



Fonte: Conexão e Escola.

Posteriormente, deve ser apresentado um mapa atual, mostrando indígenas em suas territorialidades.

Figura 13: Terras Indígenas no Brasil.



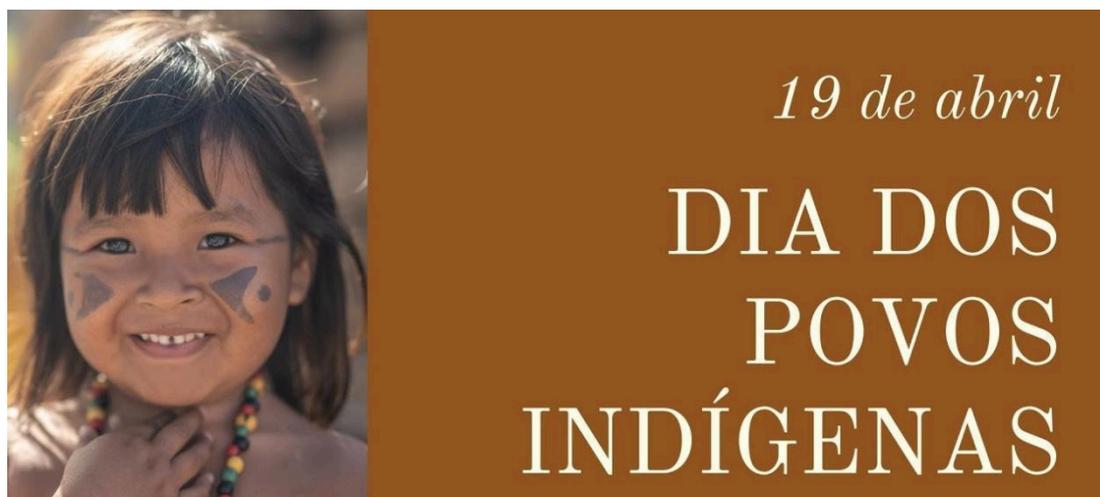
Fonte: Instituto Socioambiental, 2012.

Será perguntado aos alunos:

- O Brasil sempre foi como é hoje?
- Que povos fazem parte da nossa formação?

Dessa forma, os alunos foram indagados a refletir sobre os processos territoriais do país, tendo em vista as transformações do espaço geográficos. Também é sugerido um vídeo que aborde a diversidade cultural (Figura 14) no passado e no presente, analisando o processo histórico de apagamento e resistência desses povos.

Figura 14: Povos Indígenas do Brasil: "Aventura e Aprendizado para Crianças"



Fonte: Youtube

A educação decolonial oferece uma perspectiva crítica essencial, pois busca promover uma análise profunda das estruturas históricas e sociais que ainda impactam aos povos originários. Por isso, é crucial engajar os estudantes nesse movimento, incentivando-os a questionar a distribuição populacional atual e refletir sobre a presença desses povos na sociedade contemporânea.

4.4.4 Proposta Didática para o 9º Ano

Dando continuidade às temáticas anteriores, os principais objetivos incluem: compreender a hegemonia europeia na economia, política e cultura. Estudar corporações e organismos internacionais. Analisar manifestações culturais e

características da população brasileira. Comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, Ásia e Oceania. Estabelecer relações entre informações populacionais, econômicas e socioambientais por meio de mapas temáticos e projeções cartográficas.

Além disso, é essencial que os alunos identifiquem os domínios morfoclimáticos do Brasil, compreendendo as mudanças climáticas no próprio território. É importante sair de uma visão eurocêntrica e valorizar o conhecimento sobre o próprio país. Trabalhar as dinâmicas ambientais do Brasil ajuda a construir um olhar crítico sobre as mudanças climáticas locais e sua relação com a realidade global. Para isso, mapas climáticos do Brasil e estudos sobre impactos ambientais regionais podem ser ótimos recursos didáticos.

No último ano do Ensino Fundamental, é possível trabalhar a decolonialidade, indo além da simples análise das manifestações culturais e das características da população brasileira. Com estudantes mais maduros, pode-se adotar uma abordagem lúdica e interativa, promovendo apresentações em grupo sobre povos originários, quilombolas e ciganos. Essas atividades devem estimular a reflexão sobre os desafios históricos e contemporâneos que essas comunidades enfrentam na sociedade.

Além disso, é interessante conectar esse estudo às mudanças climáticas no Brasil, destacando os impactos socioambientais e a forma como esses povos atuam de maneira sustentável. Seus conhecimentos tradicionais e empíricos podem oferecer perspectivas valiosas sobre as transformações ambientais.

Acima de tudo, o objetivo é despertar nos estudantes um pensamento decolonial, incentivando a formação de uma visão crítica e local da realidade, sem perder de vista o contexto global.

Uma maneira significativa de romper com as barreiras da colonialidade é dar visibilidade a escritores de povos originários, como Ailton Krenak, um destacado líder indígena e escritor brasileiro. Krenak é reconhecido por sua defesa dos direitos indígenas e pela luta pela preservação da cultura e do meio ambiente. Suas obras oferecem reflexões profundas sobre a relação entre humanidade e natureza, questionando os impactos da colonização e do modelo de desenvolvimento atual. Ao destacar essas vozes, ajudamos a desconstruir narrativas hegemônicas e a promover um futuro mais justo e sustentável e a implementar e fortalecer a política do bem-viver em conexão com a Mãe-Terra.

- ❖ Sugestão de Atividade para Trabalhar Decolonialidade no 9º Ano
- ❖ Tema: "Brasil, Clima e Território: Rompendo com a Visão Eurocêntrica"

★ Objetivos:

- Comparar as características climáticas e ambientais do Brasil com outros continentes sem partir de uma perspectiva eurocêntrica.
- Refletir sobre a importância de conhecer o próprio território antes de focar excessivamente no exterior.
- Analisar as mudanças climáticas no Brasil e seus impactos socioambientais.

● Etapas da Atividade:

- 1. Reflexão Inicial: O que conhecemos mais?

Os estudantes deverão ser questionados pelas seguintes perguntas:

- O que você sabe sobre o clima e as paisagens da Europa?
- O que você sabe sobre o clima e os domínios morfoclimáticos do Brasil?
- Por que aprendemos tanto sobre o exterior e pouco sobre nosso próprio país?

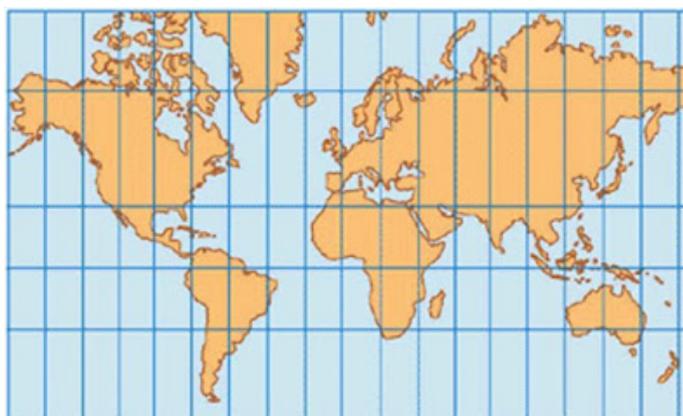
Deverá ser explicado que essa diferença ocorre devido a uma herança colonial, onde o conhecimento europeu é visto como mais importante (Figuras 15 e 16).

- 2. Desconstruindo os Mapas: Como o Brasil é Representado?

- Apresente diferentes projeções cartográficas (Mercator versus Peters) e discuta:

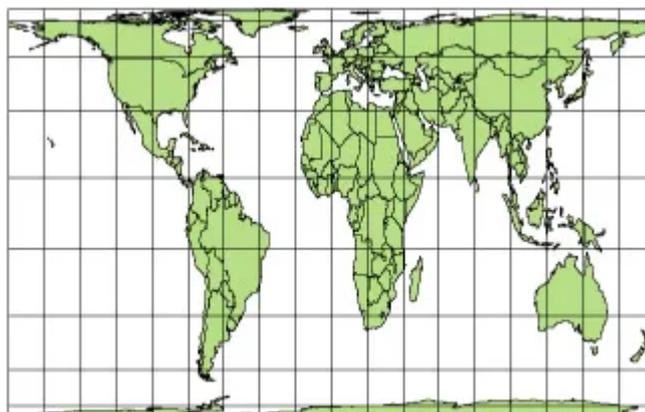
Mapas:

Figura 15: Mapa Mercator



Fonte: Professor GEOfácil.

Figura 16: Mapa Peters



Fonte: UOL

- Como essas projeções favorecem a Europa?
- Como o Brasil e a América do Sul são reduzidos visualmente e simbolicamente?

A análise crítica das projeções cartográficas, em particular a de Mercator, revela a persistência de uma visão eurocêntrica que distorce a representação dos continentes, privilegiando o Norte Global (América do Norte e Europa) em detrimento

do Sul Global (América do Sul e África). Essa distorção não é apenas geométrica, mas também geopolítica, pois reforça hierarquias de poder estabelecidas durante o colonialismo. Ao confrontar essas representações cartográficas com outras projeções e com dados geográficos, os alunos são estimulados a desenvolver um olhar crítico sobre como o conhecimento geográfico pode ser utilizado para legitimar desigualdades.

→ Quando a temática da aula estiver relacionada com as Características Climáticas e Mudanças Ambientais, a sugestão é a seguinte:

➤ 3. Brasil em Foco: Características Climáticas e Mudanças Ambientais

Atividade:

1. A turma deverá ser dividida em grupos e cada grupo ficará responsável por um domínio morfoclimático brasileiro (Amazônia, Cerrado, Caatinga, Mata Atlântica, Pampa e Pantanal).
2. Cada grupo deve apresentar:
 - Características do clima e do relevo.
 - Como as mudanças climáticas impactam essa região.
 - Como populações locais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos) lidam com essas mudanças.

Essa abordagem fortalece a identidade e o pertencimento dos alunos, incentivando-os a valorizar o Brasil e compreender as mudanças climáticas a partir do seu próprio território, sem depender exclusivamente de referências europeias.

É possível desenvolver o pensamento decolonial no ensino de Geografia, na medida que promove uma nova forma de análise que valorize e compreenda as transformações no território brasileiro. Para isso, é essencial uma educação que incentive a construção do conhecimento a partir da realidade nacional, sem depender exclusivamente de referências europeias, mas fundamentada em uma visão crítica e contextualizada do próprio espaço geográfico.

5. CONCLUSÃO

A partir dos estudos apresentados neste trabalho, foi possível compreender que o processo de colonização influencia profundamente a educação brasileira, deixando como legado a colonialidade, a qual ainda persiste nos dias atuais. No entanto, apesar dessa permanência, diversos pensadores, teóricos e autores começaram a problematizar e questionar os impactos da colonização na educação.

Nomes como Aníbal Quijano, Walter Mignolo e Maldonado-Torres, integrantes do grupo "Modernidade/Colonialidade", contribuíram para o desenvolvimento de um pensamento decolonial, que busca romper com a lógica imposta pelo colonizador. No Brasil, essa corrente influenciou autores como João César de Castro Rocha, Kabengele Munanga e Sueli Carneiro, possibilitando uma visão crítica sobre os efeitos da colonização e sua continuidade na educação.

A educação no Brasil, historicamente embasada em referências eurocêntricas, segue atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta de modo diferente a educação básica. No contexto deste trabalho, a análise se concentrou especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), etapa na qual é possível abordar de maneira mais acessível e próxima algumas temáticas que possibilitam trabalhar uma educação decolonial. Essas possibilidades são sugestões apresentadas que estão entrelaçadas com estratégias didáticas que incluem vídeos, músicas e dinâmicas interativas, promovendo um ensino mais significativo e questionador, capaz de estimular a reflexão crítica sobre as influências coloniais na educação e na sociedade

No entanto, durante a construção desse trabalho, observou-se a existência de lacunas no que diz respeito a estudos que aprofundem abordagem decolonial na educação Geográfica. Essa limitação se justifica, em parte, pelo fato de que a discussão sobre decolonialidade na educação é relativamente recente no Brasil, tendo início a partir dos anos 2000, por influências do M\C. Assim, este trabalho reforça a importância de ampliar o debate sobre a decolonialidade na Geografia escolar, incentivando novas pesquisas e práticas pedagógicas que contribuam para uma educação mais crítica, inclusiva e alinhada às realidades dos estudantes.

6. REFERÊNCIAS

ABC ATIVIDADES PEDAGÓGICAS. **Povos Indígenas do Brasil: Aventura e Aprendizado para Crianças**. ABC Atividades Pedagógicas. YouTube. Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=MshP9AJSjY4&feature=shared>. Acesso em: 04 mar. 2025.

ADORO GEOGRAFIA. **Dia dos Povos Indígenas - 19 de abril**. Adoro Geografia. YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/siYxaMoZbnA?si=hqJdT3XkZF4VIOHk>. Acesso em: 04 mar. 2025.

ADORO GEOGRAFIA. **POVOS INDÍGENAS DO BRASIL**. Adoro Geografia. YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/mK1NboLy25k?si=SJdRs7AI2EV9DW2>. Acesso em: 04 mar. 2025.

ALBUQUERQUE JUNIOR, A. B. de et al. **O ensino de geografia frente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à premência de uma formação crítica e reflexiva**. Caderno Pedagógico, [S. l.], v. 21, n. 7, p. e6167, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n7-267. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6167>. Acesso em: 31 out. 2024.

ALMEIDA, Lucilene Ferreira de; BENTO, Victor Régio da Silva. **A Geografia e a BNCC do Ensino Médio: uma análise dos itinerários formativos da SEE-Acre**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 05–26, 2022. DOI: 10.46789/edugeo.v12i22.1010. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1010>. Acesso em: 1 nov. 2024.

ALVES, Guilherme Herreira. **História da educação no Brasil: as características de sua constituição**. Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília, v. 8, n. 1, p. 59–72.

AMARAL, Tania Conceição Iglesias do; SECO, Ana Paula. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Faculdade de Educação da UNICAMP, São Paulo, 2006.

AMORIM, Simone Silveira; SILVA, Gleidson. **Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549–1759)**. Interações (Campo Grande), v. 18, p. 185–196, 2017.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, p. 89–117, 2013.

BATTESTIN, Cláudia; BONATTI, Jaílson. **Por que ainda precisamos falar sobre a colonização e colonialidade?** Revista Ponto De Vista, v. 12, n. 3, p. 01–17, 2023.

BEZERRA, Amélia Cristina Alves; LOBACK, Victor. **A formação territorial do Brasil nos livros didáticos de geografia: em busca de uma análise descolonial.** Geografares, Vitória, Brasil, n. 27, p. 103–120, 2018. DOI: 10.7147/GEO27.20578. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/20578>. Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL DE FATO. **O legado de Milton Santos: um novo mundo possível surgirá das periferias.** 03 maio 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/03/o-legado-de-milton-santos-um-novo-mundo-possivel-surgira-das-periferias/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRITO, Mariana Vieira de; FERREIRA, Letícia dos Santos. **Educação decolonial: a paisagem e a História negra nas narrativas do centro do Rio de Janeiro.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 05–32, 2022. DOI: 10.46789/edugeo.v11i21.1152. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1152>. Acesso em: 1 nov. 2024.

CAMPOS, R. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014–2024: avaliação e perspectivas.** Retratos da Escola, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 409–412, 2018. DOI: 10.22420/rde.v12i23.900.

CARDOSO, Stephanie Santos. **O apagamento epistêmico das filósofas negras, indígenas e latino-americanas e a colonialidade.** Revista de Estudos Anarquistas e Decoloniais, 2023.

CARVALHO, Leonardo. **Geografias descoloniais no Ensino Médio: (Re)visitando a demografia do Brasil na perspectiva dos multiletramentos.** Estrabão, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 237–245, 2023. DOI: 10.53455/re.v4i.102. Disponível em: <https://revista.estrabao.press/index.php/estrabao/article/view/102>. Acesso em: 31 out. 2024.

CNN BRASIL. **O que é a educação escolar indígena e quais os desafios no Brasil.** CNN Brasil, São Paulo, 19 fev. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/o-que-e-a-educacao-escolar-indigena-e-quais-os-desafios-no-brasil/>. Acesso em: 26 fev. 2025.

COUTO, Marcos Antônio Campos. **Base nacional comum curricular-BNCC componente curricular: geografia.** Revista da ANPEGE, v. 12, n. 19, p. 183–203, 2016.

DA SILVA, Débora Aparecida. **A educação jesuíta e suas contribuições para o processo de colonização do Brasil.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 2023. ISSN: 2448-0959.

DA SILVA, Leonardo Luiz Silveira. **A contribuição das premissas pós-coloniais para o ensino da geografia escolar.** Revista GeoNordeste, n. 1, p. 258–271, 2019.

DE AZEVEDO, Daniel Abreu. **A perspectiva decolonial e a geografia política na graduação brasileira atual.** GEOUSP Espaço e Tempo (Online), v. 23, n. 3, p. 564–581, 2019.

DE CASTILHO, Cláudio Jorge Moura. **Território usado, pandemias e ações (socialmente) consequentes**. Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais, v. 9, n. 2, p. 101–124, 2020.

DE OLIVEIRA, Maria da Glória. **Quando será o decolonial? Colonialidade, reparação histórica e politização do tempo**, 2022.

DE PAULA, E. **A colonização do saber: reflexões sobre a educação no Brasil colonial**. Revista Educação em Páginas, Vitória da Conquista, v. 2, p. e12663, 2023. DOI: 10.22481/redupa.v2.12663. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/12663>. Acesso em: 1 nov. 2024.

DE SOUSA, Flavia Ribeiro et al. **O ensino decolonial: em busca de uma ampliação de olhares para o ensino de história**. Revista Eletrônica Leopoldianum, v. 50, n. 140, 2024.

DIAS LUERCE, T.; SUERTEGARAY ROSSATO, M.; BERNARDES ROLLSING, C. **Descolonizar o currículo da Geografia na escola: o olhar a partir da Educação de Jovens e Adultos**. Revista Signos Geográficos, [S. l.], v. 5, p. 1–23, 2023. DOI: 10.5216/signos.v5.75656. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/75656>. Acesso em: 31 out. 2024.

DOS REIS GABAS, Angélica Angélica. **O estudo das lutas, resistências e desafios enfrentados pelos povos indígenas na atualidade: aplicando a Lei nº 11.645/08 na Geografia no Ensino Médio**. Revista SURES, n. 9, 2017.

EU & INVESTIMENTO. **Aziz Ab'Saber morre aos 87 anos**. Valor Econômico, 16 mar. 2012. Disponível em: <https://valor.globo.com/eu-e/noticia/2012/03/16/aziz-absaber-morre-aos-87-anos.ghtml>. Acesso em: 27 fev. 2025.

FAPERJ. **Dicionário apresenta as trajetórias de grandes nomes da Geografia brasileira**. 2022. Disponível em: <https://www.faperj.br/?id=87.7.1>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FERREIRA, Letícia dos Santos; BRITO, Mariana Vieira de. **Educação decolonial: a paisagem e a História negra nas narrativas do centro do Rio de Janeiro**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 05–32, 2022. DOI: 10.46789/edugeo.v11i21.1152. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1152>. Acesso em: 1 nov. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 2005.

FULLY, Tatiana. **Que história você quer contar? Caminhos para uma educação decolonial**. Curitiba: Appris, 2022. (Educação, tecnologias e transdisciplinaridade).

GUIMARÃES, Iara Vieira. **Ensinar e aprender geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ensino em Re-vista, p. 1036–1055, 2018.

LOBACK, Victor; BEZERRA, Amélia Cristina Alves. **A formação territorial do Brasil nos livros didáticos de geografia: em busca de uma análise descolonial.** Geografares, Vitória, Brasil, n. 27, p. 103–120, 2018. DOI: 10.7147/GEO27.20578. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/20578>. Acesso em: 31 out. 2024.

MAGALHÃES DE OLIVEIRA, S. R. **A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente.** Sitientibus, [S. l.], n. 29, 2022. DOI: 10.13102/sitientibus.vi29.8702. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/8702>. Acesso em: 1 nov. 2024.

MARCHANT, Alexander. **Do escambo à escravidão: as relações econômicas de portugueses e índios na colonização do Brasil, 1500–1580.** Brasiliana, 1943.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, p. e329402, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Transdisciplinaridade e decolonialidade.** Sociedade e Estado, v. 31, p. 75–97, 2016.

OLIVEIRA, A. **A educação entendida como civilização: medidas instrutivas realizadas no Rio de Janeiro durante o período joanino (1808–1821).** Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação, [S. l.], n. 11, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6513>. Acesso em: 20 dez. 2024.

PINHEIRO, Isadora; LOPES, Claudivan Sanches. **Reflexões sobre a Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Anais do X EPCC - Encontro Internacional de Produção Científica. UNICESUMAR: Maringá, 2017.

PINHEIRO, Isadora; SANCHES LOPES, Claudivan. **A Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): percursos e perspectivas.** Geo UERJ, [S. l.], n. 39, p. e45521, 2021. DOI: 10.12957/geouerj.2021.45521. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/45521>. Acesso em: 1 nov. 2024.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.** Espacio Abierto, v. 28, n. 1, p. 255–301, 2019.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. **Metodologia da pesquisa aplicável às ciências.** In: _____. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática.** São Paulo: Atlas, p. 76–97, 2006.

SANCHES LOPES, Claudivan; PINHEIRO, Isadora. **A Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): percursos e perspectivas.** Geo UERJ, [S. l.], n. 39, p. e45521, 2021. DOI: 10.12957/geouerj.2021.45521. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/45521>. Acesso em: 1 nov. 2024.

SANTOS, Anderson Felipe Leite dos. **Abordagem descolonial e ensino de geografia: análise a partir de um livro didático do 5º ano.** GEOUSP, v. 28, n. 2, p. e214161, 2024.

SANTOS, Vívian Matias dos. **Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência.** *Psicologia & Sociedade*, v. 30, p. e200112, 2018.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira.** Faculdade de Educação da UNICAMP, São Paulo, 2006.

SELL, Simone. **Educação no Brasil: o dualismo arraigado desde o Brasil-Império e o movimento de ruptura a partir do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais.** *Revista Educação e Emancipação*, v. 12, n. 1, p. 118–142, 29 jan. 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/10747>. Acesso em: 17 jan. 2025.

SILVA, Débora Aparecida da. **A educação jesuíta e suas contribuições para o processo de colonização do Brasil.** *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 2023. ISSN: 2448-0959.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. **Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549–1759).** *Interações (Campo Grande)*, v. 18, p. 185–196, 2017.

STRAFORINI, Rafael. **O ensino de Geografia como prática espacial de significação.** *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 175–195, 2018.

SUESS, Rodrigo Capelle; DE SOUZA SILVA, Alcinéia. **A perspectiva decolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia.** *Geografia Ensino & Pesquisa*, p. e7–e7, 2019.

SUERTEGARAY ROSSATO, M.; DIAS LUERCE, T.; BERNARDES ROLLSING, C. **Descolonizar o currículo da Geografia na escola: o olhar a partir da Educação de Jovens e Adultos.** *Revista Signos Geográficos*, [S. l.], v. 5, p. 1–23, 2023. DOI: 10.5216/signos.v5.75656. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/75656>. Acesso em: 31 out. 2024.