

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
CURSO DE GEOGRAFIA

**CURRÍCULO, ENSINO DE GEOGRAFIA E O GIRO DECOLONIAL:  
A PRESENÇA DA COLONIALIDADE NO CONCEITO DE TERRITÓRIO  
NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

FÁBIO COSTA RODRIGUES

Porto Alegre

2021

FÁBIO COSTA RODRIGUES

**CURRÍCULO, ENSINO DE GEOGRAFIA E O GIRO DECOLONIAL:  
A PRESENÇA DA COLONIALIDADE NO CONCEITO DE TERRITÓRIO  
NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao curso de Licenciatura em  
Geografia como requisito parcial para  
obtenção do título de Licenciado.

Orientadora: Profa. Cláudia Zeferino Pires

Porto Alegre  
2021

CIP - Catalogação na Publicação

Rodrigues, Fábio Costa  
CURRÍCULO, ENSINO DE GEOGRAFIA E O GIRO DECOLONIAL:  
A PRESENÇA DA COLONIALIDADE NO CONCEITO DE TERRITÓRIO  
NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR / Fábio Costa  
Rodrigues. -- 2021.  
55 f.  
Orientadora: Cláudia Pires.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto  
de Geociências, Licenciatura em Geografia, Porto  
Alegre, BR-RS, 2021.

1. Giro Decolonial. 2. Colonialidade. 3. Ensino de  
Geografia. 4. Território. 5. Base Nacional Comum  
Curricular. I. Pires, Cláudia, orient. II. Título.

FÁBIO COSTA RODRIGUES

**CURRÍCULO, ENSINO DE GEOGRAFIA E O GIRO DECOLONIAL:  
A PRESENÇA DA COLONIALIDADE NO CONCEITO DE TERRITÓRIO  
NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Cláudia Zeferino Pires – UFRGS - Orientadora

---

Prof. Adriana Dorfman - UFRGS

---

Prof. Nelson Rego - UFRGS

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente gostaria de agradecer a oportunidade de ter frequentado o espaço de uma universidade federal que mudou a minha forma de ver e me relacionar com o mundo. Reconheço que essa chance hoje no Brasil não é para todos, tomando como exemplo de minha família, sou o primeiro a conseguir esse feito.

Agradeço aos professores do instituto de Geociências e da Faculdade de Educação que sempre tiveram o compromisso com a minha formação acadêmica. Agradeço principalmente a minha orientadora Cláudia Pires, que com sua paciência, sabedoria e compreensão foi fundamental para me guiar a construir esse trabalho, não só como orientadora, mas também como docente da cadeira de metodologia. Agradeço ao professor Antônio Carlos Castrogiovanni que me acompanhou na cadeira de estágio docente e ao longo da minha experiência como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tão fundamental para o meu início com as práticas pedagógicas e com a minha aproximação com o ambiente escolar. Amplio meu agradecimento aos docentes que estiveram presentes em cada cadeira que foram fundamentais para a minha formação como cidadão e profissional. Em especial destaco minha gratidão aos professores e professoras com quem tive mais contato ao longo da minha jornada na universidade como Adriana Dorfman, Roselane Zordan Costella, Nelson Rego, Nestor André Kaercher, Paulo Soares, Luis Fernando Mazzini, Francisco Eliseu Aquino e Kátia Kellem da Rosa.

Agradeço ao PIBID, principalmente pelas experiências pedagógicas proporcionadas e pelas amizades criadas. Artur Klassman, Larissa Foppa, Gabriel Toja, Cláudia Escouto, Manuela Rodrigues, Pablo Prandini e Cássio Fantinel fizeram parte dessa história. Aproveito para destacar a importância de um projeto como esse que juntamente com outras bolsas, infelizmente, no governo atual vêm sendo desmontado.

Agradeço a contribuição de todos os meus colegas nas cadeiras feitas ao longo da graduação e, principalmente, as amizades que o DAGE me proporcionou. Cada discussão e reflexão constituem uma parcela importante que auxiliou na minha caminhada dentro da universidade.

Agradeço também a todos os funcionários e funcionárias da universidade, passando pelos trabalhadores da limpeza, da vigilância, da biblioteca e da

administração da Geociências que mantiveram de pé toda a estrutura necessária para a evolução acadêmica de todos que usufruíram desse espaço.

Agradeço minha família, formada principalmente por mulheres guerreiras que sempre me deram amor e a base para me dedicar aos estudos. Obrigada minha querida mãe, Letícia, as minhas irmãs Rafaela e Maria Eduarda, a minha avó Helena, as minhas afilhadas Isabelle e Ana Clara e a minha tia Fernanda, que inclusive hoje tem a mesma oportunidade que tive de frequentar o instituto da Geociências como graduanda em Geografia.

Agradeço a minha namorada Mariana, que sempre acreditou na minha capacidade e me incentivou a construir esse trabalho. Se não fosse pelos “puxões de orelha” e a preocupação que ela sempre demonstrou, a construção desse trabalho teria sido mais complicada. Gratidão a minha sogra Cristina e meu sogro Gleí que também estiveram presentes nessa caminhada. Ao cão Sabrino, obrigado por me ajudar a abstrair com sua fofura. *Y gracias a mi amiga mexicana Lola, siempre dispuesta a ayudarme.*

Gratidão aos meus amigos que estiveram do meu lado ao longo desse processo. Lucas Kotliarenko, sempre ouvindo, dando pitaco e me ajudando a desopilar com as minhas angústias. Agradecimento em memória do meu querido amigo Emílio que me apoiou desde quando escolhi a Geografia, mas que infelizmente hoje não está mais presente entre nós, mas até pouco tempo estava sempre comigo para o que desse e viesse.

Um agradecimento especial a todos os profissionais da linha de frente que, enquanto temos um presidente que não assume suas responsabilidades, ainda estão enfrentando de todas as formas possíveis essa pandemia. Obrigada enfermeiros e enfermeiras, técnicos e técnicas de enfermagem, auxiliares da limpeza, cozinheiras, médicos e médicas nutricionistas, fisioterapeutas e, finalmente, os cientistas que hoje tornam possível a vacinação contra a covid-19.

Obrigado a todos e todas que foram fundamentais para que esse momento fosse possível.

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso pretende dar visibilidade e contribuir para as discussões a respeito da construção de um pensamento decolonial na Geografia, bem como nas epistemologias que regem as ciências sociais na atualidade. O objetivo central desse trabalho é analisar o conceito de Território na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na etapa do Ensino Médio, procurando perceber a existência da colonialidade nesse documento. Para isso, nesse texto, através dos autores do giro decolonial, elencamos conceitos que julgamos importantes na construção de uma epistemologia contra hegemônica. Construimos as noções da colonialidade e suas expressões nas sociedades subalternizadas. Tratamos a respeito de alguns caminhos que valorizem outras formas de conhecimento, destacando a importância e a necessidade do desenvolvimento de um pensamento crítico de fronteira e da interculturalidade. Levantamos também as contribuições acerca do que entendemos o que pretende uma pedagogia decolonial, ampliando a crítica aos currículos e a Geografia. Através da análise buscamos perceber a presença da colonialidade no currículo, relacionamos a concepção do conceito de território contido na BNCC com as leituras dessa categoria na perspectiva da Geografia Clássica e na Geografia no contexto latino-americano, associada um pensamento decolonial. As principais conclusões do trabalho apontaram para o entendimento de que é fundamental valorizar as práticas pedagógicas diárias dos docentes nas salas de aula para produzir uma Geografia decolonial, e não depender de um currículo para chegar nesse objetivo.

**Palavras-chave:** Giro decolonial; Colonialidade; Ensino de Geografia; Território; BNCC.

## RESUMEN

El presente trabajo de conclusión de curso pretende dar visibilidad y contribuir a las discusiones concernientes a la construcción de un pensamiento decolonial en la Geografía, así como en las epistemologías que rigen las ciencias sociales en la actualidad. El objetivo central de este trabajo es analizar el concepto de Territorio de la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) en la etapa de Enseñanza Media, tratando de comprender la existencia de colonialidad en dicho documento. Para ello, en este texto, a través de los autores del giro decolonial, enumeramos conceptos que juzgamos importantes en la construcción de una epistemología contra la hegemonía. Construimos las nociones de colonialidad y sus expresiones en las sociedades subalternizadas. Nos ocupamos de algunos caminos que valoren otras formas de conocimiento, destacando la importancia y la necesidad del desarrollo de un pensamiento crítico de frontera y de interculturalidad. También planteamos las contribuciones acerca de lo que entendemos que pretende una pedagogía decolonial, ampliando la crítica a los currículos y la Geografía. A través del análisis del discurso, buscando percibir la presencia de la colonialidad en el currículo, relacionamos la creación del concepto de Territorio contenido en la BNCC con las lecturas de esa categoría en la perspectiva de la Geografía Clásica y de la Geografía en el contexto latinoamericano que se aproxima a un pensamiento decolonial. Las principales conclusiones del trabajo apuntaron al entendimiento de que es fundamental valorar las prácticas pedagógicas diarias de los docentes en las aulas para producir una Geografía descolonial, y no depender de un currículo para lograr este objetivo.

**Palabras clave:** Giro decolonial; Colonialidad; Enseñanza de la Geografía; Território; BNCC.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de Mercator.....	11
Figura 2 – Mapa de Joaquin Torres Garcia.....	13

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
1. REFERENCIAL TEÓRICO .....	16
1.1 O pensamento decolonial como sul - o giro decolonial.....	16
1.2 Colonialidade <i>versus</i> Colonialismo. ....	18
1.3 Matriz Colonial do Poder e Colonialidade do Poder.....	20
1.4 Colonialidade do saber, eurocentrismo e geopolítica do conhecimento. ....	23
1.5 Pensamento de fronteira, interculturalidade e transmordenidade. ....	26
2. PEDAGOGIA DECOLONIAL, CURRÍCULO E ENSINO DE GEOGRAFIA.....	30
2.1 Pedagogia Decolonial .....	30
2.2 Currículo .....	32
2.3 Ensino de Geografia e decolonialidade.....	35
3. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	40
4. TERRITÓRIO E COLONIALIDADE NA BNCC .....	42
4.1 A Base Nacional Comum Curricular.....	42
4.2 O Território.....	45
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	54

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho representa algumas reflexões feitas ao longo da minha vida, desde quando tive contato com a Geografia no ensino fundamental até hoje, quando estou concluindo minha graduação. Destaco esse caminhar pois o “Mundo” que me foi apresentado ao longo de todas as etapas do ensino regular não é mais o mesmo que continuo a descobrir hoje. O “Mundo” a que me refiro é aquele mapa clássico do século XVI que está em todos os livros didáticos de Geografia disponíveis nas escolas. Nesse mapa, a América, o nosso Lugar no mundo, é aquela que fica “abaixo” e à “esquerda”, conforme a Figura 1<sup>1</sup> a seguir. Por sua vez, a Europa está posicionada “acima” e de forma centralizada. Quando olho para essa disposição dos continentes, tenho a impressão de que a Europa, Lugar de onde nossos colonizadores vieram, é mais importante ou superior. Como essa disposição cartográfica pode afetar a nossa percepção de mundo?



Fonte: FERREIRA, Graça M. L. *Atlas geográfico: espaço mundial*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2013. p. 12.

(Figura 1)

Ao observar diferentes mapas nas aulas de Geografia de professores inspiradores que tive em um curso preparatório para vestibulares, comecei a descobrir que existe um outro “Mundo”, onde o meu Lugar pode estar em uma posição de

<sup>1</sup> Mapa retirado do Livro *Conexões - Estudos de Geografia Geral e do Brasil*, editora Moderna, disponível em <<https://pt.calameo.com/read/00289932775e3ad6157fc?authid=Y02chZl68oDw>>

centralidade, ou seja, valorizado. Um desses mapas é apresentado ao longo desta introdução. Hoje eu trabalho nesse mesmo curso e tenho orgulho de ser colega de um dos responsáveis por despertar meu gosto pela ciência Geográfica. Quando comecei a abrir os olhos e perceber que outro “Mundo” era possível, pensava que talvez eu não teria entendido bem quando ele me foi apresentado lá na escola.

Já na graduação, a intensidade dessas descobertas, conversas e reflexões foram aumentando e percebi que mais colegas estavam descobrindo esse outro “Mundo” possível. Então passei a pensar que talvez o problema não fosse somente comigo. Descobri que as representações cartográficas foram criadas por alguém, com uma intencionalidade, e que elas poderiam ser questionadas.

Quando comecei a ministrar aulas no curso pré-vestibular, notei que meus alunos também se surpreendiam com essa forma diferente de ver o mundo. Inclusive, assim como eu, tinham dificuldade de se orientar em um mapa que não fosse aquele eurocêntrico, da Figura 1. Afinal, para que e quem serve essa confusão toda? Por que ainda utilizamos um mapa produzido no contexto da Colonização?

Com base nos pensadores decoloniais, destacamos que mesmo com o fim da Colonização, como apontam Candau e Oliveira (2010) “as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes.” (p. 19). Podemos incluir dentro dessa perspectiva os currículos escolares, as práticas pedagógicas, a Geografia e conseqüentemente a nossa forma de percebermos o mundo.

Ainda sobre a Colonização, Ramon Grosfoguel (2008, p. 50), um dos autores que vamos abordar ao longo do presente trabalho, destaca que:

Aquilo que chegou às Américas nos finais do século XVI não foi apenas um sistema econômico de capital e trabalho destinado à produção de mercadorias”, mas sim uma “estrutura de poder mais ampla e mais vasta, que uma redutora perspectiva econômica do sistema-mundo não é capaz de explicar [...] chegou o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu, com suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo.

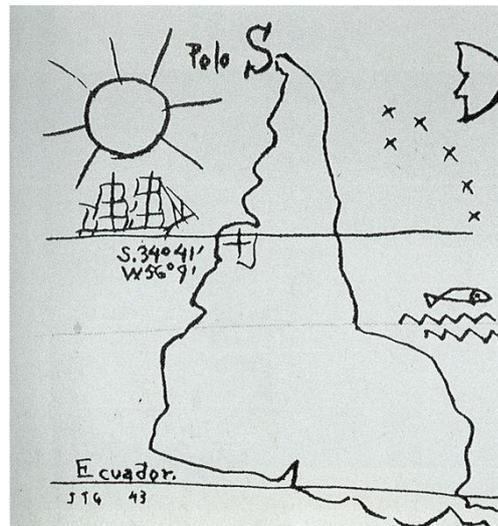
Esse pacote que chegou às Américas, como destaca o autor, transformou e moldou os Territórios do nosso continente. Junto com essa “modernidade”, veio também a desigualdade racial, de gênero e econômica. Assim surge a necessidade de afirmar as existências outras, que não são aquelas do padrão europeu, em todos

os âmbitos da sociedade em que vivemos. Acreditamos que a superação dessas adversidades não se reduz apenas as questões econômicas. Esse pensamento hegemônico toca também as subjetividades, o imaginário, a percepção de mundo dos povos do Sul global.

Consideramos importante atentar para necessidade de transformações. Revoluções necessárias na ciência, na educação, nas opressões de raça, gênero e sexualidade, nas artes, nas religiões, dentre outras, como o autor explica que

A pretensa superioridade do saber europeu nas mais diversas áreas da vida foi um importante aspecto da colonialidade do poder no sistema- -mundo colonial/moderno. Os saberes subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e/ou ignorados” (GROSGUÉL, 2008, p.69-70).

Entendemos, portanto, que para ajudarmos a mudar a forma de perceber o mundo, é necessário inverter aquele mapa citado anteriormente na Figura 1, como sugeriu o uruguaio Joaquin Torres Garcia em sua obra de 1943 que pôs a América Invertida, onde “El Norte es el Sur” (Figura 2<sup>2</sup>).



(Figura 2)

Acreditamos que é necessário valorizar e disseminar os pensadores do Sul. Nos mapas, nas artes, na pedagogia, na ciência, na formação do conhecimento. Conforme Grosfoguel (2008) “As identidades subalternas poderiam servir de ponto de partida epistémico para uma crítica radical dos paradigmas e modos de pensar eurocêntricos.” (p.79). Ou seja, para revolucionar as subjetividades dos povos subalternizados, devemos ler o mundo com nossos olhos e apresentá-lo com nossa VOZ.

<sup>2</sup> “A América Invertida” criado por Joaquin Torres Garcia, disponível em <https://www.socialistamorena.com.br/nosso-norte-e-o-sul/>

Entendemos que essa subversão se faz no cotidiano. No ambiente escolar nós, professores de Geografia, temos uma responsabilidade pois temos um papel central na hora de apresentar as variadas formas da leitura do mundo. Dessa forma, concordamos quando Grosfoguel (2008) coloca que

a análise do sistema-mundo precisa de descolonizar a sua epistemologia, levando a sério o lado subalterno da diferença colonial: o lado da periferia, dos trabalhadores, das mulheres, dos indivíduos racializados/colonizados, dos homossexuais/lésbicas e dos movimentos anti-sistêmicos que participam no processo de produção de conhecimento (p.71).

Percebemos que há uma necessidade de construir uma epistemologia do Sul que não venha como uma receita de bolo pronta, mas que entenda que existem várias epistemologias possíveis. Ela deve ser fruto de uma construção contínua. Deve considerar a visão daqueles que estão nas posições historicamente subalternizadas. Devemos sempre ter como sul (e não norte) que a leitura do mundo universalista de forma eurocentrada reduz as complexidades e inferioriza os povos não europeus, justamente para não reproduzirmos epistemologias como as que nos foram impostas.

Considerando as heranças do período colonial no cotidiano latino-americano, corroboramos o pensamento de Aníbal Quijano (2007) de que “O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo” (2007, p. 93, apud OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 19).

Em outras palavras, as consequências da Colonização na sociedade brasileira, como as desigualdades sociais, econômicas e espaciais, são discutidas de forma mais ampla. Porém há também uma necessidade dar destaque a heranças coloniais associadas a produção da ciência e, a educação escolar e, conseqüentemente, a percepção de mundo. Dessa forma o presente trabalho está fundamentado na tentativa de contribuir e dar visibilidade as discussões que envolvem a construção de um pensamento crítico a essas heranças, o pensamento Decolonial.

Considerando que o currículo escolar e a ciência geográfica estão inseridas na lógica da colonialidade, surge o questionamento que suleia esse trabalho: Como a colonialidade está presente no ensino de Geografia? Dessa forma o objetivo central deste trabalho é discutir a presença da colonialidade no currículo e no ensino de Geografia propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso delimitamos os objetivos específicos que consistem em: construir um referencial teórico com base no pensamento decolonial; relacionar os pensadores do giro

decolonial com os autores da área do ensino de Geografia; perceber a presença ou ausência da colonialidade na BNCC através da análise do conceito de território; e por último, discutir as potencialidades do pensamento decolonial e do ensino de geografia na construção de uma epistemologia do Sul.

Para dar o pontapé inicial a esse estudo, na primeira parte do Capítulo 1, construiremos uma base teórica calcada no pensamento decolonial, trazendo reflexões e influências da colonialidade no cotidiano latino-americano. Para isso, nos basearemos em pensamentos de autores como Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh e Ramon Grosfoguel. Apresentaremos e discutiremos os conceitos como Matriz Colonial do Poder, Pensamento de Fronteira, Interculturalidade, entre outros.

Posteriormente, no Capítulo 2, entraremos no universo pedagógico, buscando relacionar o pensamento decolonial e com o Ensino de Geografia. Nesse momento, vamos analisar as contribuições de autores como João Colares de Mota Neto, Vera Maria Ferrão Candau, Luiz Fernandes de Oliveira, Nilma Lino Gomes, Renato Emerson, Rogério Haesbaert e Miguel Arroyo.

No capítulo 3, apresentaremos a metodologia utilizada na pesquisa a ser feita no capítulo seguinte. Explicitaremos como, onde e o que vamos analisar nesse trabalho. O método de análise de discurso servirá como base para a execução dessa pesquisa.

No Capítulo 4, procurando perceber a presença da colonialidade no currículo escolar do ensino médio, estudaremos como está proposta uma das principais categorias de análise da Geografia na BNCC (2017). A categoria analisada será o Território. Através do método de análise de discurso, vamos analisar como esse conceito aparece na BNCC sob a ótica proposta pelos nossos autores dos capítulos anteriores.

O nosso Capítulo 5 será dedicado à conclusão deste trabalho. Nele, vamos levantar as principais reflexões feitas ao longo do trabalho, bem como sintetizar os resultados da análise feita na pesquisa.

## 1. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse capítulo pretendemos construir um referencial teórico com base nos pensadores Decoloniais como Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh e Ramon Grosfoguel. Aqui abordaremos algumas reflexões importantes para a análise da BNCC que será feita ao longo desse trabalho.

Iniciamos explanando o que entendemos por pensamento decolonial. Após, a fim de discutiremos a colonialidade, buscamos diferenciá-la do colonialismo. Também abordaremos nessa sessão as noções da matriz colonial do poder e colonialidade do poder. Discutiremos também as relações da colonialidade do saber com o eurocentrismo e a geopolítica do conhecimento.

Na última parte desse capítulo, traremos algumas reflexões importantes para construirmos uma alternativa epistemológica, contrapondo essa atual que nos é imposta. Para isso discutiremos a importância do pensamento de fronteira e da interculturalidade na construção de uma opção transmoderna.

### 1.1 O pensamento decolonial como sul - o giro decolonial.

O giro decolonial é um termo associado a pensadores latino-americanos críticos das heranças da colonização no nosso continente. Durante a década de 1990, esse grupo de pensadores denominado Modernidade/Colonialidade

atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (BALLESTRIN, 2013, p. 90).

De forma objetiva Ballestrin (2013) caracteriza o giro decolonial como um “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade.” (p. 105). Para esse giro precisamos de um pensamento/prática/política que questione as hegemonias atuais.

Em resposta a colonialidade (que vamos aprofundar ao decorrer desse capítulo) temos a decolonialidade. Essa última tem por objetivo (re)construir o ser, o poder e o saber, criada pela primeira. Conforme Candau e Oliveira (2010), decolonialidade é visibilizar as resistências a partir do indivíduo, com suas práticas no âmbito social, epistêmico e político.

Utilizar o termo decolonização em vez de descolonização, como propôs Catherine Walsh, “marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria.” (BALLESTRIN 2013, p. 108). A simples supressão de um “s” marca uma resistência conceitual, ou seja, teórica e epistemológica.

Mesmo com algumas críticas que apontam falhas no projeto do grupo modernidade/colonialidade, destacamos a importância da originalidade que eles trazem que está associada “com as novas lentes colocadas sobre velhos problemas latino-americanos do que com o elenco desses problemas em si.” (BALLESTRIN, 2013, p. 108.)

Conforme afirma Ballestrin (2013) as principais contribuições do grupo Modernidade/Colonialidade são:

(a) a narrativa original que resgata e insere a América Latina como o continente fundacional do colonialismo, e, portanto, da modernidade; (b) a importância da América Latina como primeiro laboratório de teste para o racismo a serviço do colonialismo; (c) o reconhecimento da diferença colonial, uma diferença mais difícil de identificação empírica na atualidade, mas que fundamenta algumas origens de outras diferenças; (d) a verificação da estrutura opressora do tripé colonialidade do poder, saber e ser como forma de denunciar e atualizar a continuidade da colonização e do imperialismo, mesmo findados os marcos históricos de ambos os processos; (e) a perspectiva decolonial, que fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento (p. 110).

O referencial teórico desse trabalho está baseado em alguns dos principais pensadores decoloniais como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Ramón Grosfoguel e Catherine Walsh. Tomamos como referência os autores do grupo Modernidade/Colonialidade justamente por acharmos necessário uma virada/giro/prática decolonial nas salas de aula e na Geografia, pois essa perspectiva “fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento” (BALLESTRIN, 2013, p. 110).

O giro decolonial parte de uma crítica a lógica colonial, seja ela do passado ou atual. Para percebermos a necessidade de um pensamento decolonial na América

Latina, devemos em primeiro lugar, entender como as heranças da colonização estão presente na nossa sociedade atual. Por isso aprofundaremos na sequência o que entendemos por colonialidade.

## 1.2 Colonialidade *versus* Colonialismo.

Primeiramente cabe iniciar a discussão acerca da Colonialidade diferenciando-a do Colonialismo, mesmo ambas estando intimamente ligadas. Na concepção de Quijano (2007) entendemos que o Colonialismo está associado a uma relação de dominação em que o

controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial (p. 93).

Ou seja, o que as nações europeias fizeram na América há mais de 500 anos atrás. Para Grosfoguel (2008), após o processo de descolonização, o controle territorial de uma nação sobre a outra nos moldes do capitalismo comercial como era no passado é praticamente inexistente. Porém é possível perceber que essa forma de dominação se “modernizou” e assumiu outras perspectivas, agora associadas ao capitalismo globalizado. Em outras palavras: “com a descolonização jurídico-política saímos de um período de “colonialismo global” para entrar num período de “colonialidade global”.” (GROSFOGUEL, 2008, p 55).

A colonialidade “surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyuy e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados” (MIGNOLO, 2017, p. 2). Então ela está inserida no pacote de transformações trazidas pelo colonialismo europeu que exploram nosso continente há mais de 500 anos.

Para Quijano (2007) a Colonialidade “foi forjada” dentro do Colonialismo, porém ela se mostra mais duradoura, conforme exemplifica TORRES (2007) ao dizer que hoje ela

se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (p. 131).

A colonialidade pode ser percebida, por exemplo, ao analisarmos a produção do conhecimento, a noção de autoridade e a padronização das sociedades. Para auxiliar na percepção da presença da colonialidade no nosso cotidiano, traremos os pensamentos de Quijano (2007) quando ele afirma que

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal (p. 75)

Entendemos então que a colonialidade está presente na modernidade e atinge a subjetividade dos indivíduos. Se olharmos atentamente, podemos percebê-la de diversas formas, como por exemplo nos mapas eurocêntricos presentes nos cenários dos principais jornais da televisão e nos livros didáticos. Nas palavras de Torres (2007) a colonialidade

se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça (p. 131).

Resumindo, ainda que o colonialismo não seja o mesmo que colonialidade, ele abriu o caminho para essa última. A colonialidade, por sua vez, além de estar presente na dimensão material, está enraizada nas subjetividades das sociedades atuais. Como Mignolo (2017) nos ajuda a compreender quando diz que

a expansão ocidental após o século XVI não foi somente econômica e religiosa, mas também das formas hegemônicas de conhecimento, de um conceito de representação do conhecimento e cognição, impondo-se como hegemonia epistêmica, política e historiográfica (p.21).

Graças a forte influência da colonialidade nas ciências e na produção do conhecimento que a “Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente.” (MIGNOLO, 2017, p. 17). Percebemos então que a produção científica no mundo do Sul está refém das epistemologias eurocêntricas, da mesma forma que estão sujeitas as limitações desse modelo de pensar.

Entendendo que a colonização no passado pressupôs a dominação do território, ela se utilizou de todas as ferramentas e metodologias possíveis para

alcançar seu objetivo. Por isso as consequências dessa dominação perpassam diferentes escalas, espaços e tempos, conforme destaca Grosfoguel (2008) ao dizer que a

colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial (p.55).

Identificamos uma forte herança colonial nas subjetividades, nas concepções do Poder, do Saber e no viver nas sociedades do Sul global. Como afirma Grosfoguel (2008) “Nenhuma cultura no mundo permaneceu intacta perante a modernidade europeia. Não há, em absoluto, como estar fora deste sistema” (p. 71).

Conforme Grosfoguel (2008), a respeito de algumas subjetividades atingidas pelo padrão eurocêntrico, indica que a colonialidade trouxe os “critérios hegemônicos que iriam racializar, classificar e patologizar a restante população mundial de acordo com uma hierarquia de raças superiores e inferiores” (p. 52). Critérios esses que regem as atuais opressões de gênero, raciais, sexuais e religiosas, assim impondo uma maior dificuldade na superação dessas desigualdades.

### **1.3 Matriz Colonial do Poder e Colonialidade do Poder.**

Existe uma estrutura que molda nossas relações em pelo menos 4 âmbitos que incluem aspectos os econômicos, de gênero e sexualidade, conhecimento e subjetividade, que segundo Mignolo (2017), é sustentada no fundamento racial e patriarcal do conhecimento. Essa estrutura foi denominada por Quijano como a Matriz Colonial do Poder (MCP).

Apoiado nas ideias de Quijano, Grosfoguel (2008) afirma que

A “matriz de poder colonial” é um princípio organizador que envolve o exercício da exploração e da dominação em múltiplas dimensões da vida social, desde a econômica, sexual ou das relações de gênero, até às organizações políticas, estruturas de conhecimento, instituições estatais e agregados familiares (p. 53).

Considerando a vastidão dessa estrutura podemos questionar até mesmo como nos relacionamos e percebemos a natureza. Para Mignolo (2017), ela “poderia

também ser assinalada como o quinto domínio da matriz colonial, em vez de considerá-la como parte do domínio econômico” (p. 6).

Conforme Mignolo (2017) destacamos que a inclusão e consequente valorização do termo pachamama nas Constituições da Bolívia e Equador se deu pelo fato dela ser intrínseca ao pensamento indígena, e não por uma luta de movimentos ecológicos. Entendemos que pachamama era o modo como os povos originários desses países entendiam sua relação de forma íntima e espiritual com a mãe natureza. Nas palavras de Mignolo (2017)

era o modo como os amauta quíchuas e os yatiris aimarás – os amauta e os yatiris eram os equivalentes intelectuais silenciados do teólogo (Acosta) – entendiam a relação humana com a vida, com a energia que engendra e mantém a vida, hoje traduzida como mãe terra (p. 6-7).

Já na concepção ocidental a natureza era entendida como algo externo ao ser humano e a sua cultura. A natureza concebida como fornecedora de recursos para os seres humanos. Assim percebemos que um dos objetivos iniciais da colonização

foi implantar o conceito ocidental de natureza e descartar o conceito aimará e quíchua de pachamama. Foi basicamente assim que o colonialismo foi introduzido no domínio do conhecimento e da subjetividade (MIGNOLO, 2017, p. 7).

Essa Matriz Colonial do Poder “opera em uma série de nós histórico-estruturais heterogêneos e interconectados, que são atravessados por diferenças coloniais e imperiais e pela [...] lógica da colonialidade.” (MIGNOLO, 2017, p.10). Dessa forma ela construiu hierarquias e nos fez por muitas vezes acreditar que somos inferiores, e não apenas diferentes, ao padrão eurocêntrico. O colonialismo, através da implantação do modelo político, econômico e social europeu nas Américas, forneceu a base para a colonialidade que, por sua vez, moldou nossas subjetividades criando uma Matriz Colonial do Poder.

Os diferentes aspectos analisados e utilizados como pretexto para inferiorização dos povos não ocidentais mudam com o tempo. Dando assim a noção de dependência, de que somente o modelo da modernidade eurocêntrica é o caminho a ser seguido. Principalmente, para atender a lógica da colonialidade,

passamos da caracterização de “povos sem escrita” do século XVI, para a dos “povos sem história” dos séculos XVIII e XIX, “povos sem desenvolvimento” do século XX e, mais recentemente, “povos sem democracia” do século XXI (GROSFOGUEL, 2008, p. 47-48).

Para Quijano (2009) o padrão de distribuição do poder se dá nas relações de dominação/conflito/exploração em função do controle dos seguintes aspectos:

1) o trabalho e os seus produtos; 2) dependente do anterior, a 'natureza' e os seus recursos de produção; 3) o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjectividade e os seus produtos, materiais e intersubjectivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças (p. 76).

Segundo Oliveira e Candau (2010) a colonialidade do poder está associada a prática onde “o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário” (p. 19). Essa invasão do imaginário dos povos latino-americanos se deu com a introdução da noção de raça.

A ideia de raça, inserida no contexto do colonialismo na América, está dentro de uma perspectiva de categorização social. Essa classificação baseada em supostas estruturas biológicas distintas, “significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados” (QUIJANO, 2005, p. 118).

Durante a colonização os europeus introduziram na América novas identidades como o índio, negros e mestiços. Identidades que foram hierarquizadas a partir das relações de dominação/conflito/exploração presentes naquele momento. Desde então, o termo “raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (QUIJANO, 2005, p. 118).

Essa estrutura de poder impôs uma visão eurocêntrica sobre as culturas externas a ela. Como consequência, ao invadir o imaginário dos povos não-europeus, criou uma noção de dependência. Dessa forma consideramos que a

“colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais” (GROSFUGUEL 2008 p. 55-56).

A ocidentalização, que colocou o eurocentrismo como uma perspectiva a ser seguida por aqueles que foram impactados por essa hegemonia, também é responsável pela invisibilização e inferiorização dos povos não-europeus. Para Grosfoguel (2008) a colonialidade do poder é entendida

como um enredamento [...] de múltiplas e heterogêneas hierarquias globais (“heterarquias”) de formas de dominação e exploração sexual, política,

epistémica, económica, espiritual, linguística e racial, em que a hierarquia étnico-racial do fosso cavado entre o europeu e o não-europeu reconfigura transversalmente todas as restantes estruturas globais de poder (p. 51-52).

Em outras palavras, a colonialidade do poder é uma herança colonial associada a noção de poder baseadas nas relações de dominação, conflito e exploração. A categorização dos indivíduos através da ideia de raça foi uma ferramenta fundamental para a perpetuação dessa hegemonia eurocêntrica de poder e a consequente subalternização daqueles que não compartilham desse mesmo padrão.

#### **1.4 Colonialidade do saber, eurocentrismo e geopolítica do conhecimento.**

Procuramos até agora entender como a colonialidade está presente nas relações subjetivas associadas a noção de poder. Nesse momento focaremos em perceber as heranças coloniais que estão presentes na produção do conhecimento. Para isso discutiremos a respeito da colonialidade do saber, pois ela nos revela que “há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 9).

A lógica da colonialidade do poder que ditou uma hierarquização social acabou por classificar também as produções de conhecimento. A inferiorização de outras formas de saberes que não a eurocêntrica são fruto da categorização social associado a ideia de raça. Dessa forma a colonialidade do saber pode ser

entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça” (OLIVEIRA CANDAU, 2010, p. 20).

Conforme Mignolo (2017) “as ciências humanas, legitimadas pelo Estado, cumpriram papel fundamental na invenção do outro.” (p. 20). Com a Geografia não foi diferente. Podemos relacionar essa perspectiva de presença da colonialidade, por exemplo, com o uso das projeções cartográficas eurocentradas nos livros didáticos, e até com a classificação de sociedades mais e menos desenvolvidas, que obedecem e reproduzem a lógica hegemônica ocidental.

O eurocentrismo é a referência dessa colonialidade do saber, pois se

no controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, está a empresa capitalista; no controle do sexo, de seus recursos e produtos, a família burguesa; no controle da autoridade, seus recursos e produtos, o Estado-nação; no controle da intersubjetividade, o eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p 113).

Para Quijano (2005) o eurocentrismo é associado a uma única perspectiva e um único modo de produzir conhecimento que caracterizam o padrão mundial de poder. Entendemos que a crítica baseada nessa perspectiva está sujeita a limitações que são intrínsecas a essa epistemologia eurocêntrica, mas não deve ser ignorada.

As ciências ocidentais, influenciadas pelas perspectivas eurocênicas hegemônicas, assumiram um ponto de vista universalista e neutro, como destaca Grosfoguel (2008). Podemos considerar essa neutralidade e esse ponto de vista universal algumas das limitações impostas pela epistemologia eurocentrada. Essa limitação consiste nessa única perspectiva de ver o mundo, sendo que na verdade vivemos em um mundo “pluriversal”.

Essa visão hegemônica eurocêntrica da produção do conhecimento, que faz parte do cotidiano de todos os povos subalternizados, foi denominada de Geopolítica do Conhecimento. Dessa forma, entendemos a geopolítica do conhecimento como

a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”. Foi esse o processo que constituiu a modernidade que não pode ser entendida sem se tomar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu (CANDAU OLIVEIRA, 2010 p. 23).

A relação dessa Geopolítica do conhecimento com o eurocentrismo está na ideia de que em um lado temos

a história da modernidade europeia e, de outro, a história silenciada da colonialidade europeia. Pois, enquanto a primeira é uma história de autoafirmação e de celebração dos sucessos intelectuais e epistêmicos, a segunda é uma história de negações e de rejeição de outras formas de racionalidade e história (CANDAU e OLIVEIRA 2012, p. 22).

Hoje nos apresentam de um lado o exemplo de sociedade, a dos países desenvolvidos. Do outro, aqueles que não se desenvolveram, aos olhos dessa epistemologia eurocêntrica.

Para corroborar com essa ideia de uma única forma de produção do conhecimento, consideramos que essa geopolítica “caracteriza o conhecimento produzido fora dos centros hegemônicos e escrito em outras línguas não-

hegemônicas como saberes locais ou regionais” (PORTO-GONÇALVES, 2005 p. 9). Então podemos notar que existe uma hierarquia da produção de conhecimento, que acaba por inferiorizar o conhecimento dos povos historicamente subalternizados pela lógica da colonialidade.

É importante entendermos que aqui devemos atentar para o sujeito que fala, pois, segundo Grosfoguel (2008), “o esconder o lugar do sujeito da enunciação, a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-americanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, povos superiores e inferiores”.

Dessa forma podemos perceber que ao reproduzir essa versão epistemológica hegemônica, continuamos a auxiliar na invenção do imaginário dos povos historicamente subalternizados. Consideramos, por exemplo, que a divisão da análise social nos os aspectos econômico, político e sociocultural, conforme Grosfoguel (2008), impede o nosso avanço intelectual. Por isso entendemos que

É o momento de tentar enfrentar seriamente a questão. [...] estamos a ir atrás de falsos modelos e a comprometer a nossa argumentação quando continuamos a usar essa linguagem. É urgente começarmos a elaborar modelos alternativos (GROSFOGUEL, 2008, p. 61).

Conforme Grosfoguel (2008) existe uma necessidade de encontrarmos novos conceitos e linguagens para explicar a estrutura das complexas hierarquias de gênero, racias, sexuais e de classe. Por isso devemos “desenvolver uma nova linguagem decolonial para representar os complexos processos do sistema-mundo colonial/moderno, sem estarmos dependentes da velha linguagem liberal” (GROSFOGUEL, 2008, p. 61). Precisamos então decolonizar a produção do conhecimento, sem fundamentalismos, mas colocando em pauta os diferentes modos de saber e entender que vários mundos são possíveis.

Relembrando as reflexões propostas até aqui, destacamos que a colonialidade está enraizada nas relações e noções de poder, bem como na produção do conhecimento, ou seja, no saber. A principal ferramenta para a perpetuação dessa perspectiva é a hierarquização das sociedades, principalmente baseada na noção de raça, onde o padrão eurocêntrico está no topo dessas hierarquias. Dessa forma o eurocentrismo cria em torno de si uma geopolítica do conhecimento, tornando-o a referência e inferiorizando as outras formas saber e viver.

### 1.5 Pensamento de fronteira, interculturalidade e transmordenidade.

Em contraponto a essa hegemonia do conhecimento emerge a necessidade de subverter essa lógica que invisibilizou e inferiorizou as epistemologias subalternizadas. Para isso trataremos a respeito do Pensamento de fronteira que “É uma resposta transmoderna descolonial do subalterno perante a modernidade eurocêntrica” (GROSFOGUEL, 2008, p. 74).

Se pretendemos mudarmos esse pensamento para um caminho decolonial, devemos nos atentar para três aspectos trazidos por Grosfoguel (2008):

O primeiro, de que uma perspectiva epistêmica descolonial exige um cânone de pensamento mais amplo do que do cânone ocidental. O segundo, uma perspectiva descolonial verdadeiramente universal não pode se basear em um universal abstrato, e sim em um resultado de diálogos de projetos críticos políticos/éticos/epistêmicos que apontem para um mundo pluriversal. E por último, a descolonização do conhecimento deveria levar a sério a visão de pensadores críticos do Sul Global, que pensam a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados” (p. 44).

Por isso um pensamento de fronteira considera fundamental “tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante.” (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 25). Para nós, professores de Geografia, significa nas práticas escolares diárias, por exemplo, tornar visível outros mapas e outras referências, outras formas de sular.

Acrescentamos ainda o pensamento de Grosfoguel (2008), destacando que

Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada (GROSFOGUEL, 2008, p. 74).

Para um pensamento de fronteira é importante não perder de vista o pensamento dominante, porém, sempre “sujeitando-o ao constante questionamento e introduzindo nele outras histórias e modos de pensar” (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 25). Dessa forma entendemos que as práticas pedagógicas subversivas nesse âmbito não devem ignorar o padrão eurocêntrico, mas sim mostrar alternativas diferentes a ele.

Grosfoguel (2008) destaca a importância de romper com a reprodução epistêmica do Norte, dar voz para os pensadores do Sul, em vez de falar do mundo do sul, sob o olhar daqueles do Norte. Afinal como a epistemologia ocidental, pode representar as visões dos povos do Sul? Como essa visão de mundo interfere em nós, povos inferiorizados por essa epistemologia? Por isso, é necessário valorizar o conhecimento dos povos subalternizados, pois elas são

uma forma de conhecimento que, vindo de baixo, origina uma perspectiva crítica do conhecimento hegemônico nas relações de poder[...]Todo conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno (GROSFOGUEL, 2008, p. 46).

Essas alternativas de conhecimento que propomos serem mais visibilizadas/praticadas devem partir dos olhares e vozes dos povos do Sul global. As reflexões propostas devem considerar os saberes dos povos que foram historicamente subalternizados. Esses saberes

são formas de resistência que reinvestem de significado e transformam as formas dominantes de conhecimento do ponto de vista da racionalidade não-eurocêntrica das subjectividades subalternas, pensadas a partir de uma epistemologia de fronteira.” (GROSFOGUEL, 2008, p. 70)

O pensamento de fronteira se apresenta como um caminho para criar as epistemologias do Sul Global. Se o eurocentrismo invisibilizou os saberes subalternos e impôs o seu saber como modelo universal, entendemos que para desconstruir essa lógica, e construir outras, é necessário dar visibilidade aos conhecimentos dos povos não-europeus, para que outras epistemologias resistam e existam.

Para construir uma outra forma de produzir o conhecimento, onde o pensamento de fronteira é um essencial, a interculturalidade pode ser considerada um ponto de referência, pois ela “representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária” (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 27).

Um exemplo de relação crítica entre os conhecimentos subalternizados e ocidentais que devemos levar em consideração, é a ocupação dos lugares epistemologicamente ocidentais por povos subalternizados, como as universidades, pois elas “podem oferecer possibilidades de propor outros conhecimentos e cosmovisões num diálogo crítico com os conhecimentos e modos de pensar tipicamente associados ao mundo ocidental” (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 26).

Nas palavras de Walsh (2019),

a lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e pensamento que não se encontra isolado dos paradigmas ou das estruturas dominantes; por necessidade (e como um resultado do processo de colonialidade) essa lógica "conhece" esses paradigmas e estruturas. E é através desse conhecimento que se gera um "outro" conhecimento. Um pensamento "outro", que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento "universal" do Ocidente (p. 15-16).

A interculturalidade é entendida pelo movimento indígena equatoriano como um princípio ideológico, por isso se apresenta como um pensamento-outro, fora do padrão hegemônico. Principalmente pelo fato de que provém de

um movimento étnico-social mais do que de uma instituição acadêmica; depois, porque reflete um pensamento que não se baseia nos legados coloniais eurocêntricos e nem nas perspectivas da modernidade; e, finalmente, porque não se origina nos centros geopolíticos de produção do conhecimento acadêmico, ou seja, do norte global" (WALSH, 2019, p. 9-10).

A interculturalidade surge, em resposta a colonialidade, como uma visão que "aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra (WALSH, 2019, p. 9). Através dos conhecimentos estruturas hegemônicas tornar visível outras formas de ser e viver.

É importante destacar também que um projeto intercultural não significa apenas incluir novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas significa construir uma nova epistemologia onde os conhecimentos dos povos subalternos e ocidentais estejam relacionados de forma crítica.

Apenas incluir em um currículo o termo intercultural não faz dele como tal. Para Walsh (2019) os livros didáticos, na intenção de mostrar as diversidades culturais, acabam se utilizando de representações que reforçam os estereótipos criados pela colonialidade. O próprio Estado se utiliza do termo interculturalidade como estratégia para indicar que está incluindo em suas pautas as demandas dos povos subalternizados, mas não quer dizer que ele está de fato incorporando as visões desses povos.

De uma forma direta e pragmática, a interculturalidade é:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar (WALSH, 2001, p. 10-11 apud CANDAU OLIVEIRA, 2010, p. 26).

A interculturalidade sendo esse processo permanente de intercâmbios e negociações entre os povos subalternizados e hegemônicos, sem esconder suas relações desiguais, se torna uma referência para aqueles que pretendem pensar de forma decolonial. Na realidade dos povos subalternizados, para romper com os problemas associados a lógica colonial, é necessário pensar e agir de forma intercultural.

Para Grosfoguel (2008) devemos enfrentar a modernidade centrada na Europa através das críticas que partem do mundo subalternizado. Construir alternativas à um único mundo moderno, nos leva a transmodernidade. Podemos considerar o pensamento de fronteira e a interculturalidade como meios para atingir um projeto transmoderno.

Entendemos a transmodernidade, conforme Dussel (2000), como um projeto de libertação política, econômica, ecológica, pedagógica. Essa libertação está associada a valorização e conseqüente resistência e existência de diferentes formas de ser e viver dos povos subalternizados. A transmodernidade está associada a visão de um mundo plural e não aquele universal eurocentrado.

Ao longo desse capítulo procuramos deixar evidente a presença das heranças coloniais nas relações subjetivas da sociedade atual. Discutimos as ferramentas e as intenções que basearam a subalternização dos povos não-europeus. Destacamos também a necessidade e a importância de construir outras visões para contrapor essa realidade. Apontamos algumas reflexões que colocam caminhos, processos e objetivos para tomarmos como referência na construção de uma outra epistemologia.

## 2. PEDAGOGIA DECOLONIAL, CURRÍCULO E ENSINO DE GEOGRAFIA

Nesse capítulo levantaremos algumas concepções do que entendemos o que pode ser uma pedagogia decolonial. Para isso, analisaremos também as contribuições de João Colares de Mota Neto, Vera Maria Ferrão Candau e Luiz Fernandes de Oliveira, que se inspiraram em autores como Paulo Freire, Orlando Fals Borda e pensadores do giro decolonial. Para tratar de currículo e políticas educacionais, nos inspiraremos nas contribuições de Miguel Arroyo e Nilma Lino Gomes. Já no âmbito do Ensino de Geografia, com foco na Lei 10.639/03, apoiaremos a construção desse trabalho nas contribuições de Renato Emerson.

### 2.1 Pedagogia Decolonial

Uma pedagogia no âmbito decolonial deve ter em vista um projeto intercultural, onde todas as formas de conhecimento e saberes devem ser valorizadas. Considerando Candau e Oliveira (2010), entendemos que essa pedagogia deve partir de

uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural (p. 28).

Mota Neto (2018) coloca que uma pedagogia decolonial está associada a práticas e teorias que auxiliam os grupos subalternos “para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários” (p. 6). Por isso, entendemos que uma prática nesse sentido deve pensar as relações sociais tanto dentro, como fora das salas de aulas, de forma que não reproduzam a lógica de hierarquização e classificação das diferentes culturas e formas de conhecimento.

Apoiando seu pensamento em autores do giro decolonial, considerando as ideias de Walsh, Mota Neto traça que uma pedagogia nessa perspectiva deve promover e provocar “fissuras da ordem moderno/colonial, as quais tornam possível e dão sustento e força a um modo distinto, inteiramente outro, de estar no e com o mundo” (MOTA NETO, 2018 p. 6).

Procurando estabelecer um pensamento pedagógico decolonial, o autor destaca que é preciso considerar as perspectivas de “estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias encaminhadas em direção a processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decoloniais” (MOTA NETO, 2018, p. 6). Ou seja, inserir em nossas práticas e currículos outras formas de existência. Ele ainda salienta que pensadores latino-americanos como Paulo Freire e Orlando Fals Borda antecederam e contribuíram para a construção de um pensamento e uma pedagogia decolonial. Principalmente pelas contribuições no âmbito pedagógico, político, epistemológico e sociológico. Para Mota Neto (2018) além da importância desses pensadores estarem no lado contra hegemônico, os autores eram

em suas críticas contundentes à natureza colonialista da sociedade, da pedagogia e da ciência dominante; em suas apostas rumo a uma educação popular dialógica, intercultural, conscientizadora e pesquisadora; bem como em suas utopias rebeldes, subversoras e insurgentes (p. 5).

Paulo Freire e Orlando Fals Borda têm ensinamentos essenciais para pensarmos a relação entre o pensamento decolonial e o pedagógico. Seus estudos servem, nas palavras de Mota Neto (2018), “tanto para pensar pedagogicamente a decolonialidade quanto para refletir, em termos decoloniais, sobre a pedagogia” (p. 6).

As concepções de uma pedagogia decolonial estão associadas com as obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, levantadas por Mota Neto (2018), pois nelas encontramos a necessidade de termos educadores subversivos, que estejam comprometidos com as classes populares e os grupos oprimidos e que possuam respeito pelos saberes e conhecimentos populares e ancestrais. Encontramos uma pedagogia que parte de uma hipótese de contexto, que necessita estar organicamente ligada a vida e a realidade dos grupos oprimidos. Essa educação deve estar associada aos interesses e as necessidades das camadas populares, valorizando os saberes locais. Uma pedagogia que também deve valorizar as memórias coletivas dos

movimentos sociais de resistência, que vem afirmando sua existência frente a dominação europeia que há mais de 500 anos, continuamente, vem deturpando e silenciando essas formas diferentes de viver e de saber.

## 2.2 Currículo

Considerando que currículos escolares estão engessados nessas estruturas hegemônicas, para trilhar um caminho para uma pedagogia decolonial devemos então valorizar o papel e as práticas dos professores. As práticas pedagógicas diárias devem levar em consideração os saberes e as formas de conhecimento locais, as reivindicações dos movimentos sociais e contra hegemônicas, mesmo que os livros didáticos e documentos oficiais estejam balizados em uma forma de produzir conhecimento universalista e hegemônica.

A pedagogia no âmbito decolonial é um processo, uma construção que deve vir de “baixo”. É um projeto de valorizar e dar visibilidade a outras formas de existir e viver. Para Arroyo (2011) aqueles que são diferentes do padrão eurocêntrico

foram pensados e produzidos como inexistentes, inferiores em nossa história, porque diferentes, inexistentes para os padrões de poder, de trabalho, de ocupação-expropriação das terras, da riqueza, dos espaços e instituições da saúde, do direito, da educação. Sabem que nesses padrões não lhes foi dado vez, lugar, reconhecimento, pelo racismo que marcou nossa formação social (p. 90).

Uma prática pedagógica decolonial deve auxiliar na superação das desigualdades e na libertação epistemológica dos povos historicamente subalternizados. Para isso, é importante ter em vista que não existe um currículo decolonial, pois essas definições partem de instituições cuja estrutura está totalmente vinculada ao modo hegemônico de produzir a ciência. Ou seja, estão associadas à colonialidade do saber. Um documento produzido por uma instituição de Estado dificilmente terá espaço para uma prática decolonial, mesmo que se utilize de termos que procurem valorizar a diversidade cultural e queiram promover a igualdade. Para Arroyo (2011),

Predomina uma visão única, até generalista e abstrata de igualdade e de políticas educativas. Essa visão marca as políticas como instrumentos de acesso e permanência únicos, para garantia da igualdade. Ao longo destas

décadas tem prevalecido a defesa do ideal de escola única, currículos únicos, percursos, tempos e ritmos únicos, avaliações e resultados únicos, parâmetros únicos de qualidade única. Os documentos de políticas e as justificativas de diretrizes nacionais refletem esse ideal de unicidade como sinônimo de igualdade de direitos. Educação (em abstrato), direito (em abstrato) de todo cidadão (abstrato). Sem rostos. Sem sujeitos históricos, concretos, contextualizados. Nessa concepção se avança em um ideal de igualdade tão abstrato e descontextualizado que os diferentes feitos desiguais terminarão ficando de fora (p. 88).

Para construir uma pedagogia decolonial, devemos considerar as necessidades e dar voz aos movimentos sociais, aos professores e aos alunos. É fundamental considerar seus contextos e suas particularidades para criar outras formas de conhecimento e não meramente inclui-los em um currículo, pois Arroyo (2011) destaca que “a dicotomia incluídos-excluídos, dentro dos muros, atrás dos muros, do lado de dentro e do lado de fora, pressupõe que são aqueles que estão dentro os que decidem e controlam as políticas de inclusão” (p. 89).

Conforme Arroyo (2011), atualmente,

Predominam políticas não tanto de inclusão, mas de regulação das tentativas de inclusão. Parâmetros mínimos de qualidade, requeridos para a inclusão-excludente. As políticas de inclusão se distanciam em radicalidade política das políticas de igualdade (p 90).

Uma pedagogia decolonial vai além da simples inclusão, por exemplo, de temas como ensino da história dos povos indígenas e africanos. A inserção dessas temáticas é considerada importante, mas devemos ter em mente que elas devem servir como ferramenta para a transformação da realidade e a afirmação da existência dos povos subalternizados. Não como forma de reprodução de estereótipos como a epistemologia hegemônica vem fazendo.

Para Nilma Lino Gomes (2012), é necessário ter em mente e compreender como se deu a hierarquização das formas de conhecimento. Nunca perder de vista que a invasão do imaginário do outro que trouxe a hegemonia de um conhecimento e a inferiorização de outras formas de vida. Não esquecer esses fatos, para a autora, já é considerado um passo importante para romper com a hegemonia epistemológica atual e inovar os currículos escolares.

Na mesma linha do que diz a autora, Arroyo (2011) destaca que

O acesso à escola, sua permanência nela, tem esses sentidos radicais: a possibilidade de entrar nos espaços negados, de entrar em outros espaços

sociais, políticos. Simboliza passar de lugar social, serem reconhecidos. A negação do acesso e permanência à escola e à universidade reproduzem o não reconhecimento do seu direito a lugares legítimos. Por sua vez, entrar mas ser reprovado nos vestibulares, não passar de ano, significa não passar de lugar social. Não ser reconhecido digno desses lugares de legítimos reconhecimentos. Significa reforçar sua condição histórica de não reconhecimento (p. 91).

Entendemos que a presença das populações marginalizadas nos espaços de produção do conhecimento é importante para a construção de uma alternativa epistemológica diferente da eurocêntrica. É uma forma de resistência, de afirmação de outras existências, e é através da ocupação desses espaços que emerge a necessidade de construir outras formas de conhecimento.

As ações afirmativas como as cotas cumprem um papel importante na democratização não só do acesso às universidades, mas também dos currículos escolares e na produção do conhecimento. Conforme Gomes (2012),

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias (p. 99).

A inserção da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras (Lei 10.639/03) nas escolas é fruto da luta do movimento negro no Brasil. Mesmo não sendo a resolução dos problemas dos currículos escolares, ela representa um avanço pois é uma forma de dar visibilidade a outras formas de vida. Para Gomes (2012),

Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (p. 100).

Ao mesmo tempo que a Lei 10.639/03 é considerada um passo que abre caminhos para uma educação antirracista, e conseqüentemente decolonial, é importante destacar que há uma necessidade de uma ruptura epistemológica. Essa ruptura deve ser feita tanto na formação dos professores quanto nos currículos, para não reproduzirmos os estereótipos que inferiorizaram e excluíram as populações

negras da produção do conhecimento. Para Gomes (2012), a aplicação responsável da Lei 10.639/03 “Trata-se de uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante” (p. 107).

Dar visibilidade a uma outra versão da história do mundo em contraponto a visão eurocêntrica gera uma reação em cadeia. Essa virada, baseada no conflito de ideias, influencia a formação de professores, a construção dos currículos das escolas, a produção de material didático, dentre outros. Conforme Gomes (2012),

a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (p. 107).

É importante destacar ainda, conforme Santos (2010), que a promulgação da Lei 10.639/03 além de representar uma conquista da luta por reconhecimento do movimento negro, também adquire a característica de ser um “instrumento para fortalecimento da luta, e isto lhe coloca novas pautas: articulação e capacitação de secretarias, escolas e professores, produção de materiais de referência, pesquisa e produção de conhecimento, revisões de currículos” (p. 142).

### **2.3 Ensino de Geografia e decolonialidade**

Agora procuramos entender a relação do ensino de Geografia com a decolonialidade. A Geografia é a disciplina escolar que, no senso comum, tem por objetivo ensinar sobre o Mundo para os alunos. Assim como todas as ciências sociais, a Geografia está associada à colonialidade do poder e do saber. Por isso, consideramos que há a necessidade de uma virada, uma subversão, no modo de ensinar e produzir o conhecimento geográfico, ainda mais na nossa realidade latino-americana.

A Geografia é a disciplina escolar que auxilia na localização e compreensão do mundo e suas relações, que englobam a escala Local e a Global. Ela serve para auxiliar na construção de referenciais dos indivíduos no mundo. Como já citamos

nesse trabalho, os mapas cumprem um papel importante nessa construção da visão de mundo que temos. Para Santos (2010),

O que eles mostram e o que deixam de mostrar são critérios de verdade, de construção de existências e não-existências. Se reconhecer, e a forma como se é representado e se é reconhecido num mapa também é instrumento poderoso de construção de posturas e tomada de posições. Acostumar a ver o mundo através da projeção de Mercator - que coloca a Europa no centro, e que além disso confere ao Hemisfério Norte uma área que é quase sempre pelo menos uma vez e meia o Hemisfério Sul - é um eficaz meio de reafirmar o eurocentramento do mundo e a superioridade do Norte sobre o Sul. Da mesma forma, ver ou não o seu grupo social num mapa é uma eficaz política de identidade. Conhecer a sua posição e tomar posição são aspectos vinculados, e para os quais o ensino de Geografia tem papel pronunciado (p. 143).

Para além das representações cartográficas, atentamos também para o papel das noções de raça associadas ao espaço. A classificação de grupos sociais através da raça também acaba por hierarquizar os espaços de origem desses povos. Conforme Santos (2010) destaca que ao hierarquizar os grupos sociais partindo da noção racial, também estamos desenvolvendo lugares com marcas de hierarquização social. Alguns desses lugares, os associados a pobreza, se caracterizarão pela maior presença dos desfavorecidos e já outros, relacionados com a riqueza, onde sua presença é irrisória.

Quando associamos, de forma simplificada, o negro ao continente africano e o branco ao continente europeu, estamos também construindo uma visão de mundo baseada na hierarquização dos espaços. Para Santos (2010) a raça é considerada uma noção pertencente a Geografia, pois ela influencia nas leituras do espaço. A raça adquire uma conotação que serve de base para as “identidades geoculturais”.

No contexto da colonização, a classificação dos povos em raças diferentes serviu como pretexto para a dominação de populações consideradas superiores sobre outras consideradas inferiores. E atualmente na Geografia essa hierarquização espacial também é influente na forma como percebemos o Mundo. Inclusive na construção das ideias de centro e periferia, tanto quando tomamos o meio urbano quanto na classificação dos países centrais e periféricos, estamos a hierarquizar os espaços. O centro sempre é entendido como um ponto de referência onde o mundo acontece, já a periferia está excluída desses acontecimentos. Por exemplo, as tragédias que acontecem nas periferias não causam a mesma comoção do que aquelas que acontecem nos centros. Afinal, a periferia é entendida como atrasada,

hierarquicamente inferior, e modo de pensar a sua população não é diferente. Para Santos (2010),

A hierarquia que coloca em situação de superioridade um continente, uma região geocultural, uma “raça” sobre as outras é resultante de um conjunto articulado de pressupostos e conclusões constituintes de uma associação cultura-raça-espaço-tempo, e outros elementos que lhes servem de suporte (p. 146).

O continente europeu é colocado em posição de centralidade tanto nos mapas quanto na produção e na evolução das sociedades. Seu modo de produzir e de organizar o território é tomado como referência, dessa forma acabamos invisibilizando outras formas de existência. Santos (2010) alerta para o caso da Revolução Industrial, entendida como um fato de evolução da sociedade centrada na Europa, porém ele destaca que esse avanço está condicionado as diversas contribuições de técnicas, conhecimentos e recursos que foram sendo apropriados a partir das relações de exploração estabelecidas no período colonial com os povos subalternizados.

O eurocentrismo é a narrativa que estamos habituados a reproduzir na Geografia. Os descobrimentos, o imperialismo, o capitalismo, a globalização e a modernidade têm algo em comum: a localização, o continente Europeu. As ideias de sociedade avançada, evoluída está apontada para Europa. Para Santos (2010), essa leitura de mundo acaba por legitimar, uma ideia de obrigação para as relações de dominação de um grupo social considerado superior sobre outro grupo considerado inferior.

O eurocentrismo é a narrativa que estamos habituados a reproduzir na Geografia. Os descobrimentos, o imperialismo, o capitalismo, a globalização e a modernidade têm algo em comum: a localização, o continente Europeu. As ideias de sociedade avançada, evoluída está apontada para Europa. Essa leitura de mundo

legitima e “naturaliza” as relações de dominação entre os grupos que a partir delas se referenciam[...]A dominação aparece como algo “natural” e uma “obrigação” daqueles que, segundo esta visão de mundo, aparecem como “superiores” (SANTOS, 2010, p. 147).

A de(s)colonização dos currículos escolares e da ciência geográfica deve acontecer de forma simultânea. Produzir uma outra Geografia nas escolas e no cotidiano é necessária para construirmos uma alternativa ao eurocentrismo. Apontamos essa necessidade porque a ciência geográfica, concordando com Santos (2010), é um dos principais veículos:

(i) Da associação entre grupos raciais e regiões (geoculturais) de origem, que dá esteio à permanência da idéia de raça enquanto reguladora de comportamentos, valores e relações sociais, econômicas e de poder; (ii) Da divisão dicotômica do mundo (desde Ratzel) entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos – e, no meio deles, os países “em desenvolvimento”, o que (a) reforça a idéia de uma evolução linear cujo futuro único do mundo é seguir o caminho dos chamados “desenvolvidos”, e (b) confere poder nas relações sociais aos indivíduos e grupos cuja historicidade, geograficidade e “corporeidade”<sup>5</sup> são remetidos à herança e ligação com estes países e povos ditos “desenvolvidos” e, portanto, superiores; (iii) Da difusão da monocultura do tempo (espaço) linear, pela forma como se trabalha o papel da técnica como dimensão evolutiva, o que é feito com toda intensidade na maneira como é trabalhado o conceito de paisagem, através da divisão entre “paisagens naturais” e “paisagens humanizadas”, estas últimas sendo sempre (evolutivamente) a expressão dos avanços tecnológicos sobre a materialidade terrestre, o que conduz à compreensão de paisagens fruto de experiências simultâneas como sendo paisagens do passado, paisagens do presente e paisagens do futuro; (iv) Da separação entre humanidade e natureza, cristalizada na dualidade “Geografia Física” versus “Geografia Humana” – e nem a recente tendência de aproximação da parte do ensino que trata da chamada “Geografia Física” de uma chamada “Educação Ambiental”, que em alguns momentos tenta provocar um sentimento de proximidade entre seres humanos e natureza é capaz de reverter esta separação que é estrutural e estruturante do ensino da disciplina; (v) Da visão do mundo contemporâneo como sendo o transbordamento de processos econômicos, políticos, sociais, militares e culturais da Europa – o que aparece com toda força na forma como se ensina sobre os outros continentes, cujos referenciais históricos e espaciais de periodização e regionalização aparecem sempre como resultantes diretos dos processos e interesses eurocentrados, portanto, como se não houvesse protagonismo neles; (vi) Da difusão de uma visão tecnicista e cartesiana de mundo, p. ex., pela forma como ensinamos Cartografia. De uma forma de representação espacial, ela é transformada em única forma de expressão espacial do mundo, critério de verdade e de existências naturais e sociais, decorrente das possibilidades da racionalidade técnica subjacente ao processo de elaboração dos mapas - que são, melhor dizendo, limitados por esta racionalidade às formas científico-ocidentais de ver o mundo, de expressar referenciais de espaço, de tempo e das existências sociais. Esta forma como se trabalha e ensina a Cartografia Escolar dá aos mapas oficiais um caráter de expressão da verdade que é poderoso instrumento de poder através da produção de não existências de grupos sociais, conflitos, saberes, experiências e formas de relação com o mundo. (p. 150)

A Geografia se mostra como uma ciência fundamental para auxiliar na transformação dessa visão única de mundo. Por isso acreditamos que nas práticas pedagógicas diárias, todos os professores, mas principalmente os de Geografia, têm o compromisso de provocar constantemente reflexões que tragam alternativas em relação a essa forma única de ler e compreender o mundo.

Nesse capítulo, procuramos levantar as concepções de uma pedagogia decolonial. Buscamos perceber as influências da colonialidade nos currículos e nas políticas educacionais no contexto latino-americano, bem como a necessidade de construir alternativas para um currículo e uma prática decolonial. Destacamos

conquistas como a Lei 10.639/03 para a construção de um ensino antirracista e por consequência decolonial. Levantamos também as influências da colonialidade no ensino de Geografia.

### 3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Após construir o referencial teórico baseado nos pensadores do giro decolonial que baliza o presente trabalho, nessa etapa apresentaremos qual a metodologia utilizada para a execução dessa pesquisa. Primeiramente trataremos a respeito da escolha do conceito de território para executar a análise. Faremos alguns apontamentos a respeito da Base Nacional Comum Curricular e a etapa que iremos analisar. Posteriormente apresentaremos o método de Análise de Discurso, que será utilizado para atingir o objetivo desse trabalho.

A proposta desse trabalho é realizar uma pesquisa qualitativa e interpretativa, se utilizando de um fragmento de texto da BNCC como evidência para entender a presença da colonialidade nesse documento. Assim como o referencial teórico construído nesse trabalho, é importante destacar que essa pesquisa segue uma interpretação baseada nas experiências e vivências que acarretam significados e uma parcialidade na leitura e nos resultados desse trabalho.

No próximo capítulo, vamos analisar como o conceito de território está concebido na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio, procurando perceber a presença ou a ausência da colonialidade em seu texto. O conceito escolhido é considerado, nesse documento analisado, fundamental à formação dos estudantes na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na etapa do Ensino Médio. Segundo o documento, o território é uma categoria a ser tematizada e problematizada. A descrição do que se entende por território que vamos analisar aparece de forma direta em um parágrafo na BNCC na página 564. Além desse fragmento do texto, o conceito analisado aparece em duas das seis competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicada, e em duas das trinta e duas habilidades a serem desenvolvidas a nessa área no ensino médio.

O conceito escolhido não é exclusivo da Geografia, mas é comumente associada e trabalhada na ciência geográfica. Muitos pensadores que auxiliaram na construção do pensamento geográfico se utilizaram do território como uma forma de ler o mundo. Assim como em outras ciências a transformação de seus conceitos e as formas de produzir o conhecimento é constante, ainda mais nas complexidades do mundo atual. Pretendemos observar se a conceituação de território se aproxima mais

a uma Geografia Tradicional eurocentrada, ou a uma Geografia que pensa de forma decolonial, sob uma perspectiva latino-americana.

A fim de trilhar um caminho para responder à pergunta de pesquisa que gerou o presente trabalho, utilizaremos de uma análise de interpretativa, baseada nos autores que serviram como referencial teórico para esse trabalho, buscando perceber se a definição do conceito de território na BNCC está próxima de uma noção associada a colonialidade ou a um pensamento intercultural. Analisando um trecho do texto contido na BNCC procuramos entender se a conceituação de território se aproxima mais a uma Geografia Tradicional, pautada na hegemonia eurocêntrica, ou se essa definição se aproxima mais de uma Geografia na perspectiva decolonial latino-americana. Assim com esse trabalho pretendemos dar visibilidade, ressaltar a importância e contribuir para a construção de um pensamento decolonial.

A leitura do conceito de território será feita através de uma análise interpretativa, tendo em mente os teóricos do giro decolonial, procuramos estabelecer relações com a ideia de território apresentada no documento oficial com as concepções de território de Milton Santos e Rogério Haesbaert, que são considerados importantes autores da Geografia contextualizada na América Latina.

Analisando a conceituação do território no currículo, procuramos atentar se ele apresenta um espaço para o desenvolvimento de um pensamento intercultural ou se ele prioriza uma visão universalista eurocentrada, assim reproduzindo a lógica da colonialidade. Para isso, nos utilizaremos das contribuições de Mirlei Preira, que nos auxilia a perceber se a forma que está conceituada o território se aproxima mais de uma leitura da Geografia Tradicional como, por exemplo, Friederich Ratzel concebia esse conceito, ou se está mais atrelado as percepções de território construídas a partir de uma visão latino-americana, como a de Milton Santos e de Rogério Haesbaert.

Observaremos se a definição de território na BNCC está priorizando ou não as relações das sociedades com o meio em que vivem tendo as noções administrativas com o Estado como o ator principal dessas relações. Se a concepção seguir essa lógica, entenderemos que ela reproduz a colonialidade. Por outro lado, considerando que a definição de território aponte para um entendimento de que as sociedades e os indivíduos sejam atores importantes dessas relações com o meio em que vivem, entenderemos que a definição abre espaço para uma prática intercultural, coadunando com o pensamento decolonial.

## **4. TERRITÓRIO E COLONIALIDADE NA BNCC**

Nessa parte do trabalho, pretendemos perceber a presença ou a ausência da colonialidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Primeiramente, vamos expor a construção da BNCC. Posteriormente, explicitaremos os objetivos de aprendizado das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na etapa do ensino médio. Para dar continuidade, analisaremos como está colocada a categoria de território, relacionando com as concepções de Milton Santos e Rogério Haesbaert. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, através da Análise de Discurso, buscaremos perceber a presença ou não da colonialidade na apresentação do conceito de território na BNCC no ensino médio.

### **4.1 A Base Nacional Comum Curricular**

Primeiramente, cabe fazer uma pequena contextualização a respeito da construção e do papel da BNCC. A constituição brasileira de 1988 prevê a criação de uma Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases amplia a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular para toda a educação básica. Em 1997, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a fim de reforçar a ampliação para toda a educação básica, estabelecem a criação do Parâmetro Curriculares Nacionais (PCNs) para cada disciplina do primeiro ao quinto ano. Em 1998, foram elaborados os PCNs relativos as etapas do sexto ao oitavo ano do ensino fundamental. Em 2000, foram lançados os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. No ano de 2010, foi realizada a Conferência Nacional da Educação (CONAE), que reuniu especialistas para debater a respeito da educação básica, onde foi sinalizado a necessidade de construir uma Base Nacional Comum Curricular. Ainda em 2010, a fim de orientar o planejamento curricular das escolas, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. No mesmo ano e no ano posterior, foram lançadas as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, respectivamente.

Em 2012, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e, em 2014, foi regulamentado o Plano Nacional de Educação, com 20 metas a serem cumpridas para melhorias na Educação Básica, sendo que quatro delas destacavam a Base Nacional Comum Curricular. Considerada um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular, foi realizada a 2ª Conferência Nacional da Educação. Em 2015, instituiu-se uma comissão de especialistas para a elaboração de uma proposta para a BNCC e, no mesmo ano, uma primeira versão havia sido publicada. Durante o ano de 2015, as comunidades escolares se mobilizaram para discutir o documento. No ano posterior uma segunda versão da BNCC foi disponibilizada. Em 2016, ao longo de 27 seminários estaduais com o auxílio de professores, gestores e especialistas, essa segunda versão do documento foi debatida.

No ano de 2017, uma terceira e última versão do documento foi apresentada pelo Ministério da Educação. Após a sua homologação, no mesmo ano instituiu-se a implantação da BNCC. No ano de 2018, essa última versão foi posta em debate, com o objetivo de contribuir com melhorias ao documento, professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês para a discussão da BNCC. No final desse mesmo ano, o documento foi oficialmente homologado e, de forma oficial, passou a existir uma Base Nacional Comum Curricular para toda Educação Básica no Brasil, a ser implantada nos próximos anos. Atualmente com muitas dificuldades e questionamentos as escolas estão em processo de adesão dessa base.

Conforme seu site oficial, a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Ela deve nortear (ou sulevar) os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas em todo o Brasil. A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo de sua jornada na educação básica. Além disso ela propõe uma formação humana pautada na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A BNCC estabelece que no Ensino Médio a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integrada pela Geografia, História, Filosofia e Sociologia, deve ter como base as noções de

justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2017 p. 561).

Como já tratamos nos capítulos anteriores, um currículo trazer o termo interculturalidade não o faz de fato intercultural. Porém, cabe aqui ressaltar a importância da inserção dos objetivos de reconhecimento e compreensão das diversidades e do combate ao preconceito em um currículo.

Para atingir os objetivos de aprendizagem na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a BNCC traz as definições de algumas categorias dessa área consideradas importantes na formação dos alunos. As categorias destacadas são: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; Política e Trabalho. Todas essas categorias podem e devem ser trabalhadas pela Geografia no cotidiano escolar. Para o presente trabalho, escolhemos analisar um conceito fundamental para o desenvolvimento da ciência geográfica, o território.

A BNCC (2017) considera “bastante ampla” a utilização dessas categorias, e define Território como:

Território é uma categoria usualmente associada a uma porção da superfície terrestre sob domínio de um grupo e suporte para nações, estados, países. É dele que provêm alimento, segurança, identidade e refúgio. Engloba as noções de lugar, região, fronteira e, especialmente, os limites políticos e administrativos de cidades, estados e países, sendo, portanto, esquemas abstratos de organização da realidade. Associa-se território também à ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais e permitem juízos analíticos (p. 566).

Percebemos que, nesse documento, o território está principalmente associado aos Estados-Nação, que são concepções eurocêntricas de organização espacial. As noções de poder e administração do espaço estão destacadas como prioridade. Mas um território se resume somente a isso?

O documento ainda destaca, que o território é a porção de terra que serve como refúgio, de onde se tira o alimento e que também auxilia na construção das identidades dos povos que ali vivem. Ao priorizar a relação do território com a administração de estados, nações e países, cintando que existem outras formas de percepção de território, mas não explicitando quais são elas, consideramos que há uma invisibilização de outras formas de relação com a superfície terrestre que conotam o mesmo sentido de território. Por exemplo, no caso das Terras Indígenas e dos

Quilombos. Necessariamente esses espaços servem como a base para a resistência dessas identidades e culturas que historicamente foram (e continuam) excluídas.

## 4.2 O Território

Uma das principais formas da Geografia Clássica conceber o território está baseada nas contribuições de Friedrich Ratzel. Para o geógrafo que viveu na virada do século XIX para o século XX o território está atrelado com principalmente com as questões política que colocam os Estados Nacionais como os principais atores dessa leitura espacial. Para Pereira (2011), “A geografia deve à reflexão de Ratzel as compreensões que, desde o final do século XIX, estabelecem os nexos entre território e política, sendo para Ratzel o Estado Nacional o ator político por excelência” (p. 96-97). O autor considera que essa perspectiva traz, até os dias de hoje, a prática comum de relacionar o território como recorte espacial exclusivo dos Estados-Nação.

Os conceitos devem acompanhar o desenvolvimento das sociedades, e devem também se transformar à medida que existe uma necessidade de alterar a nossa percepção de mundo. A respeito disso, Pereira (2011) nos diz que para que “a análise geográfica seja válida na compreensão do mundo hoje, o conceito de território deve ser renovado considerando-se a indissociabilidade dos sistemas de ações e da materialidade da vida das sociedades” (p. 97).

Conforme destaca Pereira (2011), na atualidade, “não há como tomar o conceito de território tal como Ratzel o fizera no século XIX, ao mesmo tempo em que não há como desconsiderar o papel da política quando se pensa em território” (p. 96). Por isso consideramos que se o conceito de território no documento analisado nesse capítulo prioriza apenas essa visão, entendemos que há uma forma de manifestação da colonialidade.

Concordamos com de Mirlei Pereira (2011) quando ele considera que

será necessário enfrentarmos o desafio de repensar nossas preocupações analíticas e redimensioná-las de forma a operacionalizar uma análise substantiva do território, ou seja, uma análise do território tal como ele existe, tal como ele se constitui, uma análise que seja ao mesmo tempo capaz de oferecer a compreensão dos fenômenos contemporâneos e capaz de indicar as ferramentas políticas para a necessária construção de um mundo mais justo. A tarefa primeira parece ser a de recompor a compreensão do território, que constitui analiticamente um conceito importante e, empírica e epistemologicamente, constitui um objeto privilegiado de análise (p. 96).

Pereira (2011), apoiado nas ideias de Milton Santos, considera que “O território, que abrange todas as esferas de ação, em todas as dimensões de seu uso, pode ser compreendido” (p. 97). Uma leitura do e de território em uma perspectiva decolonial deve considerar as variadas formas de relação com o espaço onde se desenvolve a vida.

Associando uma leitura do território de forma decolonial, como defendemos nesse trabalho, destacamos quando Pereira (2011) considera que

quando tomamos apenas uma parte dos objetos, quando descuidadamente avaliamos apenas uma parcela das ações no território, corremos o grave risco de nos alienarmos do restante dos processos, de nos alienarmos da totalidade do acontecer no território (p. 98).

Ou seja, seguimos a lógica da colonialidade, ao invisibilizar as totalidades e processos incluídos em um território. Se a leitura que pretendemos ter do território seguir a lógica da colonialidade, traz consigo uma limitação de interpretação inerente a esse modo de produzir e pensar o espaço. Se queremos construir um mundo mais justo, temos o compromisso de construir uma nova visão desse conceito tão importante para a Geografia.

Para Milton Santos (2005), o conceito de território que temos nos dias de hoje está associado a uma herança da modernidade, que segue praticamente intocado, como podemos perceber na definição desse conceito na BNCC (2017). Santos (2005) destaca que a forma como usamos o território é que o faz uma categoria de análise social. Essa percepção tem papel importante para evitar o risco de perdermos de vista a existência do indivíduo e dos grupos sociais. Por isso definição de território necessita de uma revisão contínua ao longo da história.

Percebemos que há uma necessidade de constantemente modificar a concepção de território que herdamos da Geografia Tradicional. Essa necessidade emerge justamente pelas maior intensidade e fluidez das transformações espaciais e sociais na atualidade. Dessas transformações que também temos o pensamento decolonial. Como Santos (2005) coloca que “encontramos no território, hoje novos recortes, além da velha categoria região; e isso é um resultado da nova construção do espaço e do novo funcionamento do território” (p. 256).

Em sua obra, Milton Santos traz a ideia do território usado, que necessariamente não é a mesma concepção de território. Para o autor “O território

são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado” (SANTOS, 2005, p. 255).

Em seu trabalho, Rogério Haesbaert auxilia na ampliação da discussão do território inserindo as contribuições do movimento denominado giro territorial, associando ao conceito de multiterritorial. Haesbaert (2021) destaca que “para além da mera designação ou do nome que utilizamos, território remete a um conceito ou, mais amplamente, a uma categoria, sendo fundamental superar o nominalismo e centrarmos no(s) significado(s) que a denominação carrega” (p. 129-130).

Mais que uma categoria ou um conceito, o Território é carregado de significados que nos auxiliam na compreensão da realidade. Para Haesbaert (2021) o Território é uma ferramenta que serve também como “instrumento político, dispositivo estratégico tanto na afirmação hegemônica de inúmeras políticas públicas quanto na resistência de vários grupos sociais subalternos em suas lutas “por território”” (p. 130).

Em seu trabalho, o autor destaca três possíveis leituras de Território. São elas:

A primeira, o território como categoria da prática, envolve a concepção de território no senso comum, tal como proposta no cotidiano da maioria dos grupos sociais, próxima daquilo que os antropólogos denominam categoria nativa. Uma segunda leitura, a do território como categoria normativa, é aquela que, mais do que buscar responder a “o que é” o território, desvenda “o que ele deve (ou deveria) ser”. Essa perspectiva aparece, por exemplo, nas chamadas políticas territoriais do Estado. Finalmente, o território pode ser visto como categoria de análise, abordagem prioritária no âmbito acadêmico, em que território se transforma em um conceito teórico e metodologicamente elaborado através da reflexão intelectual (HAESBAERT, 2021, p. 130-131).

Considerando o pensamento decolonial latino-americano, Haesbaert (2021) considera que a percepção de território que mais se aproxima ao nosso lugar de enunciação está associada a primeira leitura, como categoria da prática. Para o autor, a leitura do território, em uma concepção latino-americana e decolonial, não se origina nas perspectivas hegemônicas que reproduzem a lógica da colonialidade.

Considerando as reflexões feitas até aqui, percebemos que a leitura de território posta na BNCC (2017) está associada a uma categoria normativa, a um modo de perceber esse conceito centrado no modelo eurocêntrico. Corroborando com essa compreensão, Haesbaert (2021) coloca que essa percepção no

sentido normativo hegemônico, o planejamento estatal, muitas vezes, realiza cópias (com frequência mal feitas) de concepções eurocênicas como aquelas ligadas ao aménagement du territoire (ordenamento territorial, em tradução livre) (p. 131).

As relações de territorialização com o espaço estabelecidas pelos povos subalternizados, como a população indígena e afrodescendente, é distinta daquela visão eurocêntrica. Se um currículo pretende ser intercultural, ele deve levar em consideração essas outras formas de pensar o espaço. Essas relações com o espaço associadas aos povos subalternizados se diferenciam da forma hegemônica, principalmente, por considerar

configurações distintas de poder –onde a dimensão simbólico-afetiva do poder tem grande relevância, constroem seus territórios a partir de outra abordagem epistêmica e de outras práticas socioculturais, em maior ou menor grau subversoras daquelas de matriz europeia propagadas pelos grupos/classes hegemônicos (HAESBAERT, 2021, p. 131).

Rogério Haesbaert destaca que a principal contribuição de uma perspectiva latino-americana na leitura do conceito de território é que ela considera as vivências e das práticas. Haesbaert (2021) coloca que

ao contrário das geografias de matriz eurocêntrica, especialmente a anglo-saxônica, que prioriza as propriedades jurídico-políticas do território, a partir da ação dos grupos hegemônicos, na América Latina ele é lido frequentemente no diálogo com os movimentos sociais, suas identidades e seu uso como instrumento de luta e de transformação social (p. 161).

Quando observamos a definição de território na BNCC, percebemos que, mesmo que de forma implícita, há uma noção que está muito mais próxima de uma Geografia tradicional. A definição está baseada em uma visão eurocêntrica, por exemplo, como nos pensamentos de Friederich Ratzel.

Quando priorizamos essa percepção mais tradicional que nos foi imposta pelos colonizadores, que é baseada na soberania estatal, estamos enfatizando

a reprodução de classes sociais ligadas ao sistema moderno colonial hegemônico e aos interesses econômicos do grande capital. Embora ainda hoje bastante disseminada, essa interpretação está longe de expressar uma perspectiva latino-americana sobre o território (HAESBAERT, 2021 p. 132).

Para concebermos o território de uma forma intercultural, devemos levar em consideração as percepções dos movimentos sociais e dos povos originários, onde essa categoria não é entendida “como simples espaço “sob controle”, “de segurança física”, mas também como espaço de vivência e apropriação simbólica” (HAESBAERT, 2021, p. 139).

Ainda a respeito da construção de uma outra noção de território, Haesbaert (2021) coloca que as relações

entre territórios político-econômicos, basicamente funcionais, e as territorialidades culturais, simbólico-identitárias, sem dúvida pode ser considerada traço marcante de um pensamento latino-americano sobre o território. Ela expressa práticas territoriais densas, como aquelas vivenciadas pelos chamados povos originários (p. 149).

O entendimento do território na perspectiva latino-americana, portanto decolonial, se difere da leitura clássica pois ela

se expande, transitando por diversas escalas, mas com um eixo na questão da defesa da própria vida, da existência ou de uma ontologia terrena/territorial, vinculada à herança de um modelo capitalista extrativista moderno-colonial de devastação e genocídio que, até hoje, coloca em xeque a existência de grupos subalternos, habitantes de periferias urbanas (especialmente descendentes de negros e indígenas) e, de modo culturalmente mais amplo, os povos originários em seus espaços de vida (HAESBAERT, 2021, p. 162).

A fim de resumir as contribuições sobre a leitura do território em uma perspectiva latino-americana o autor elenca, principalmente, três importantes abordagens:

a) A abordagem que, em intenso diálogo com referências europeias (especialmente anglo-saxônicas, mas também francesas e italianas) e norte-americanas, propõe o território como o conceito geográfico mais pertinente para analisar as relações espaço-poder, porém ampliando a concepção de poder e dando grande importância à sua dimensão simbólica (as diferentes formas de construção identitária), o que representa uma clara imersão na descolonialidade do poder, sobretudo a partir de sua face étnico-cultural e de gênero, contra ou anti-hegemônica.

b) A abordagem que, principalmente a partir de uma perspectiva de gênero, enfatiza o território relacionado à escala primordial do corpo, o “corpo-território”, proveniente principalmente de proposições de pesquisadoras feministas (ou ecofeministas) e do movimento indígena, que atentaram para o poder da corporeidade ao mesmo tempo como objeto de exercício do poder e como sujeito (corporificado) de resistência.

c) A abordagem que amplia de tal forma a concepção de território que faz dele quase sinônimo de espaço de vida, humano e não-humano – embora já sugerido (mas pouco desenvolvido) em obras de alguns geógrafos, trata-se de uma proposta externa à Geografia, proveniente de trabalhos como o do antropólogo Arturo Escobar a partir das comunidades afrodescendentes (“palenques”) da região do Pacífico colombiano (HAESBAERT, 2021, p. 163).

Analisando as abordagens elencadas por Rogério Haesbaert acerca do conceito de território, percebemos que elas incluem uma lógica intercultural. Destacando a necessidade do intenso diálogo com as referências hegemônicas de poder, mas também associado essa lógica com a as consideradas contra hegemônicas. Associa as noções de território com o corpo, com o eu, partindo das questões de gênero, sexualidade e étnico culturais, associando com as diferentes

formas de resistência. Entendemos que essas contribuições são pertinentes se pretendemos fazer a leitura de mundo através do território sob uma perspectiva latino-americana, uma perspectiva decolonial.

Considerando as reflexões postas durante essa pesquisa, entendemos que a BNCC (2017) traz a importância de respeitar a interculturalidade de uma forma meramente inclusiva, pois em seu discurso não há uma prática intercultural. Podemos entender que a BNCC ao conceituar o Território desconsidera outros modos de relação com o espaço que estão presentes no Brasil. Dessa forma, consideramos que nesse documento analisado existe a presença da colonialidade, levando em conta as noções a respeito desse conceito nos capítulos anteriores.

É importante destacar que defendemos uma leitura do conceito de território que esteja mais próxima da interculturalidade. Não queremos desconsiderar a importância de associar o território as noções de poder relacionada aos estados, nações e países. Se propuséssemos a exclusão dessas relações, estaríamos reproduzindo a lógica da colonialidade. O que queremos aqui é levantar a importância de dar visibilidade a outras leituras de mundo, outras formas de pensar o território, que infelizmente não estão valorizadas na BNCC (2017).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, procuramos identificar algumas heranças coloniais ainda presentes na realidade latino-americana. Tratamos da presença da colonialidade nas sociedades com enfoque na produção do conhecimento e na construção da ciência na atualidade, nos apoiando em pensadores do giro decolonial. Buscamos relacionar a colonialidade com o ensino de geografia, focalizando na definição do conceito de território na BNCC (2017), conceito esse que é estruturante para a nossa ciência.

Ao desenvolver o trabalho, percebemos que há uma presença das relações coloniais nas mais variadas esferas sociais na atualidade. Como imaginávamos, não seria diferente no documento que baliza o currículo escolar no Brasil. Consideramos que para conseguirmos solucionar as desigualdades que assolam as sociedades historicamente subalternizadas, a educação é um dos principais caminhos. Observamos algumas ferramentas importantes para traçar um caminho rumo a uma pedagogia decolonial. Destacamos a importância de praticar e valorizar a interculturalidade para auxiliar nesse processo.

Percebemos que há sim, em seu discurso, a presença da colonialidade na forma em que a BNCC concebe o conceito de território. Por isso, entendemos que o currículo, por mais que insira a necessidade de respeitar a interculturalidade, ele não o pratica. Como abordamos ao longo do trabalho, ao categorizar o território o documento não explicita outras formas de relação dos povos com o meio em que vivem, gerando essa invisibilização reproduzida pela lógica da colonialidade.

Acreditamos que não devemos rejeitar por completo a modernidade do mundo globalizado atual. Através desse intenso fluxo de informações de hoje podemos dialogar com mais facilidade com povos que foram subalternizados na mesma lógica hegemônica que o nosso. Dessa forma temos a possibilidade de nos unir e construir juntos uma epistemologia para contrapor a lógica eurocentrada universalista. Entendemos que podemos nos utilizar dessas ferramentas e ocupar espaços para denunciar a lógica da colonialidade, nas mais variadas esferas sociais. Devemos subverter a lógica da colonialidade a fim de mostrar que existem outros mundos

possíveis, tendo em mente que não podemos impor uma única epistemológica e cometer o mesmo equívoco que deu origem a essa crítica.

É importante lembrar que a BNCC é um documento nacional que pretende construir uma visão homogeneizadora para um currículo, por isso, no próximo parágrafo acrescentamos uma sugestão de como a definição de território poderia se apresentar de uma forma próxima da interculturalidade e um pensamento decolonial.

O território é uma categoria que é utilizada de forma ampla quase sempre associado as noções de poder e administração de um Estado sob um espaço delimitado por fronteiras. O território não é estável e imutável, ele é composto por fluxos, redes e dinâmicas onde se estabelecem os acontecimentos da vida, os conflitos, englobando assim as noções de lugar. Essa categoria pode estar associada a aspectos multidimensionais que envolvem as questões econômicas, administrativas ou simbólicas/culturais. O território também serve como a base para a sobrevivência das populações e é importante na construção e afirmação das diferentes identidades dos povos que ali vivem. Para além das questões administrativas, econômicas e institucionais pautadas no Estado, o território está associado a resistência de povos e na construção de uma sociedade plural, por exemplo, baseando-se nos movimentos sociais étnicos que muitas vezes ao longo da história foram excluídos da produção do território. Dessa forma essa categoria está repleta de territorialidades, está associada aos diferentes direitos de ser, existir e organizar a sociedade e sua relação com a natureza. A exemplo das comunidades quilombolas e indígenas no Brasil que lutam não apenas pelo direito de reconhecimento e ocupação de uma porção de terra, mas sim pela preservação de sua memória e identidade cultural coletiva frente a organização estatal. O reconhecimento das Terras Indígenas e dos Quilombos no território brasileiro é uma forma de afirmar a importância dessa população na constituição da identidade do povo brasileiro, ao mesmo tempo que sustenta a organização, a autonomia, os conhecimentos e as práticas culturais dessas comunidades. O território também está associado as questões materiais e imateriais, a diversas escalas de análise, incluindo o indivíduo, sua mente e sua corporeidade, que também fazem parte da construção e afirmação das identidades. Todas as dinâmicas, relações e conflitos que envolvem as dicotomias entre negro/branco, homem/mulher, centro/periferia, rico/pobre, rural/urbano, desenvolvido/subdesenvolvido, colonizados/colonizadores estão inclusas na constituição do território.

Consideramos que uma pedagogia na perspectiva decolonial deve valorizar e praticar a interculturalidade. Por isso acreditamos que é na prática docente escolar diária, nas aulas, nos diálogos e conflitos sociais trazidos para sala de aula que devemos inserir a interculturalidade, visto que os livros didáticos e os documentos oficiais dificilmente servirão como base para a construção desse pensamento. Os professores de Geografia têm um papel fundamental, independentemente de ser na escola regular, nos cursos pré-vestibulares ou na universidade, em auxiliar na construção de cidadãos que se libertem dessa forma eurocêntrica e universalista de ver o mundo. Apresentar as diferentes formas de organizações e relações sociais, outros mapas, outras visões sobre categorias conceituadas de formas “clássicas”, é subverter a lógica colonial, é apresentar outra forma de mundo.

Para resistir e afirmar as variadas formas de existências em um mundo tão complexo, consideramos importante de(s)colonizar a sociedade. Isso passa pela decolonização do conhecimento, das ciências, da Geografia, dos conceitos, dos currículos escolares e, principalmente, das práticas nas salas de aula. A Geografia sendo a disciplina escolar que pretende apresentar e trabalhar as relações no mundo, em diferentes recortes de tempo, escala e espaço dos alunos, consideramos que ela pode e deve servir como uma ferramenta fundamental para a construção de uma epistemologia que tenha como base as perspectivas do sul e a consequente transformação na forma em que percebemos o mundo.

## REFERÊNCIAS

**A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial.** Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, p. 89-117, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf)

**Epistemologias do Sul** / org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. – Coimbra/PT. Gráfica de Coimbra, LDA. Janeiro. 2009.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Revista Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GROSFOGUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global.** Revista Crítica de Ciências Sociais, 2008.

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade : sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina** .1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Niterói : Programa de Pós-Graduação em Geografia ; Universidade Federal Fluminense, 2021.

MIGONLO, Walter. **Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade.** vol.32 no.94 São Paul.o Rev. bras. Ci. Soc. 2017.

MOTA NETO, João Colares. **Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana.** FOLIOS, Segunda época. Nº 48, p. 3-14, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de and CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educ. rev. [online], vol.26, n.1, pp.15-40, 2010.

PEREIRA, Mirlei Fachini Vicente. **Território e política: práxis invertidas e desafios da existência**. Sociedade & Natureza, Uberlândia, 23 (1): 95-104, abr. 2011.

ROCHA, Décio e DEUSDARA, Bruno. **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória**. Alea [online], vol.7, n.2, p. 305-322, 2005.

SANTOS, Milton. **O retorno do território**. En: OSAL : Observatorio Social de América Latina. Año 6 no. 16 (jun.2005- ). Buenos Aires : CLACSO, 2005.

SANTOS, Renato Emerson. **Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da lei 10.639**. Volume 1. São Paulo/SP. Terra Livre. 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial**. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) ISSN - 2448-3303 V. 05, N. 1, Jan-Jul 2019.