

Geografia escolar e educação crítica no Brasil: influências eurocêntricas e perspectivas decoloniais

School Geography and Critical Education in Brazil: Eurocentric Legacies and Decolonial Perspectives

1. Juliano Rosa Gonçalves  <https://orcid.org/0000-0002-1546-9501>

1. Instituto Federal de Educação  Brasília, Distrito Federal, Brasil

2. Giomar Campos  <https://orcid.org/0009-0004-2508-2599>

2. Instituto Federal de Educação  Brasília, Distrito Federal, Brasil

Autor de correspondência: juliano.goncalves@ifb.edu.br

RESUMO

Por meio de uma análise qualitativa, documental e bibliográfica, este artigo aborda a formação da cultura escolar e sua relação com o ensino de Geografia no Brasil. Apresenta-se a disciplina como um campo que, para além da simples transmissão de conteúdo, articula saberes e métodos pedagógicos para a promoção de uma compreensão crítica do mundo. Discutem-se os impactos das reformas educacionais, a influência do eurocentrismo nos currículos e a necessidade de uma abordagem decolonial. Analisa-se, ainda, a função da Geografia Crítica para a construção de uma educação mais inclusiva e reflexiva, destacando desafios e oportunidades para a trajetória da disciplina no contexto escolar brasileiro.

Palavras-chave: Cultura escolar, Geografia, Educação crítica, Decolonialidade.

ABSTRACT

This article uses qualitative, documentary, and bibliographic analysis to examine how school culture develops and how it relates to geography education in Brazil. It portrays the discipline not simply as a vehicle for conveying content, but as a field that integrates knowledge and pedagogical methods to foster a critical understanding of the world. The discussion addresses the impacts of educational reforms, the persistence of Eurocentrism in curricula, and the need for decolonial approaches. It also considers the role of Critical Geography in building a more inclusive and reflective education, highlighting the challenges and opportunities in the discipline's trajectory within Brazilian schools.

Keywords: School culture, Geography, Critical education, Decoloniality.

Introdução

A educação brasileira contemporânea evidencia mudanças significativas, determinadas pelas tensões entre paradigmas pedagógicos tradicionais e pelas exigências de uma formação mais inclusiva, crítica e contextualizada. Nesse cenário, a Geografia escolar assume relevância ao articular saberes acadêmicos às realidades sociais, espaciais e

culturais dos estudantes, oferecendo instrumentos para a compreensão das dinâmicas que produzem o espaço geográfico brasileiro. A discussão torna-se ainda mais urgente diante das reformas recentes, em especial a BNCC e a reformulação do Ensino Médio, que buscam redimensionar o lugar das disciplinas escolares para a formação dos jovens. Diante desse rearranjo, sobressai a questão de quais visões de mundo a escola reproduz ou contesta.

O cenário atual expõe a persistência de estruturas educacionais que reproduzem desigualdades e mantêm concepções eurocêntricas/coloniais. Considerando que a Geografia já desempenhou função tanto para a dominação quanto para a emancipação, dependendo da abordagem pedagógica utilizada, propõe-se o seguinte questionamento de pesquisa: de que modo a Geografia escolar pode efetivamente contribuir para a construção de uma cultura escolar crítica e decolonial no Brasil? Responder a essa pergunta requer situá-la no contexto do debate já realizado sobre o tema.

Portanto, dialogou-se com diferentes fontes para, à luz desse referencial, explicitar os objetivos do trabalho. Nesse sentido, o objetivo geral deste artigo consiste em analisar a formação da cultura escolar vinculada ao ensino de Geografia no Brasil, considerando as influências históricas que a moldaram e propondo soluções para uma educação geográfica crítica e decolonial, voltada à transformação social e à valorização da diversidade cultural. Em relação aos objetivos específicos, busca-se: (i) reconstituir, historicamente, a constituição da Geografia como disciplina escolar no Brasil, identificando as marcas eurocêntricas e coloniais de sua trajetória; (ii) apresentar, brevemente, os impactos das políticas neoliberais contemporâneas na configuração do ensino de Geografia; e (iii) propor a necessidade de práticas pedagógicas de orientação decolonial e crítica.

Para atingir esses objetivos, reunem-se, para o *corpus* do trabalho, fontes históricas, literatura sobre Geografia escolar/cultura escolar e textos decoloniais e de educação crítica. O recorte temporal, que se estende da introdução da disciplina no século XIX às reformas atuais, justifica-se pela necessidade de compreender a longa duração das influências eurocêntricas e a emergência gradual de perspectivas críticas e decoloniais. O estudo é qualitativo, baseado em análise documental e bibliográfica, com perspectiva

histórico-crítica que articula mudanças da Geografia escolar a seus contextos social, político e cultural.

Para desenvolver as contribuições propostas, organiza-se o artigo em seis seções que articulam análise histórica e reflexão teórica. Na primeira, examinam-se os fundamentos da cultura escolar e das disciplinas, com destaque para a Geografia como construção escolar original. Na segunda, analisam-se as influências coloniais e eurocêntricas na educação brasileira e seus impactos na Geografia escolar. Na terceira, discutem-se as perspectivas decoloniais como caminhos para uma educação transformadora, incluindo os desafios impostos pelo neoliberalismo. Na quarta, investiga-se a trajetória histórica da Geografia escolar dos séculos XVI–XIX, do período jesuítico à construção da identidade nacional. Na quinta, examina-se o processo de modernização e busca de cientificidade da Geografia entre o positivismo e a Escola Nova. Por fim, na sexta, analisa-se a emergência da Geografia Crítica como perspectiva transformadora.

Cultura escolar e disciplinas: fundamentos conceituais

Segundo Silva (2006, p. 204), a cultura escolar compreende o “conjunto de práticas, normas, idéias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola”. No contexto europeu, esses elementos consolidaram-se, principalmente, a partir do século XVI, quando a escola se estabeleceu como espaço de convivência coletiva dedicado à educação, com mobiliário específico, organização dos cursos por níveis e classes, e a formação de um corpo profissional especializado. Essa estrutura evidencia a centralidade das disciplinas.

Desse modo, compreender o desenvolvimento da cultura escolar requer refletir sobre a relação entre as disciplinas escolares e os livros didáticos, elementos centrais de sua constituição. Se a disciplina escolar não se limita à transmissão de conhecimentos, mas também opera como instrumento de formação cultural e intelectual; então uma de suas funções é disciplinar o espírito, oferecendo métodos e regras para abordar diferentes domínios do pensamento.

Embora as disciplinas escolares possam ser concebidas como dispositivos metodológicos que organizam o funcionamento da escola, sua finalidade não se restringe à simplificação

dos conteúdos. A escola não visa formar especialistas, mas promover a formação integral dos estudantes, favorecendo seu desenvolvimento intelectual, ético e social. Como afirma Chervel (1990, p. 184), as disciplinas escolares são “criações espontâneas e originais do sistema escolar”, não meras vulgarizações de saberes acadêmicos, e articulam finalidades que ultrapassam a simples transmissão de conteúdos.

Assim, a Geografia, como as demais disciplinas escolares, não se limita a uma adaptação dos saberes acadêmicos; constitui uma construção original que integra a produção da cultura escolar. Sua consolidação decorre, por um lado, da articulação entre currículo formal e currículo informal (ou oculto) e, por outro, da integração de saberes e de métodos pedagógicos, ambos orientados à formação de estudantes capazes de compreender a dinâmica do mundo em diferentes escalas geográficas.

No que se refere ao livro didático, ele desempenha função importante para a cultura escolar. Conforme Choppin (2004, p. 553–554), o manual escolar “afirmou-se como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” e constitui “suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos”. Dessa maneira, o livro didático integra a cultura (material) escolar, atuando como indício e componente das práticas e rotinas que estruturam o cotidiano da escola (Julia, 2012; Munakata, 2016). Trata-se de uma obra complexa: (i) é um produto editorial em permanente atualização técnica; (ii) é frequentemente apontado como veículo de transmissão ideológica; e (iii) exerce forte influência para a configuração da cultura escolar.

Atualmente, os livros didáticos permanecem ferramentas essenciais para o processo de ensino-aprendizagem: além de orientar o trabalho docente, funcionam como referência, sobretudo em contextos de formação inicial ou de atualização pedagógica. Ademais, desempenham função importante para a seleção e a organização dos conteúdos escolares e seguem influentes para a configuração da cultura escolar contemporânea.

Entretanto, mudanças recentes na educação brasileira, como a reformulação do Ensino Médio e a implementação da BNCC, reconfiguraram a estrutura curricular, às vezes reduzindo o espaço de determinadas disciplinas e relativizando a função dos livros didáticos, que, por muito tempo, sustentaram a escola moderna. Ainda assim, ambos

permanecem ferramentas valiosas de mediação do conhecimento e de apoio ao trabalho pedagógico, influenciando, profundamente, a cultura escolar. Ademais, a construção dessa cultura é histórica e situada: hegemonias culturais orientam modos de pensar e práticas educacionais, e grande parte do conhecimento escolar foi produzido com base em matrizes ideológicas europeias difundidas globalmente ao longo dos séculos.

Influências coloniais e eurocêntricas na educação brasileira

No Brasil, historicamente, se consolidou o eurocentrismo em diferentes segmentos sociais; por isso, a educação (e, em particular, a Geografia escolar) tem sido orientada por essa matriz. O modo de vida, a organização social, os objetos e objetivos de ensino, bem como as finalidades da formação discente, foram moldados com base em influência europeia. No campo educacional, “ainda é possível perceber forte influência da perspectiva eurocêntrica, seja nos modelos de ensino, seja na versão histórica dos fatos” (Ayres; Brando, 2021, p. 187). Desse contexto decorrem impactos concretos para a cultura escolar, que se manifestam no cotidiano, desde a seleção e organização de conteúdos até as metodologias e avaliações. Essa orientação hierarquiza saberes de matriz europeia e marginaliza a diversidade cultural e histórica de países como o Brasil. Como argumenta Quijano, no processo que levou a Europa ao centro do sistema-mundo, os colonizadores “reprimiram [...] as formas de produção de conhecimento dos colonizados” (Quijano, 2005, p. 111). Assim, o eurocentrismo estabelece-se como “perspectiva hegemônica do conhecimento”, sustentado por “dois principais mitos fundacionais”: a concepção de uma história civilizatória que “culmina na Europa” e a interpretação das diferenças “entre Europa e não Europa como de natureza (racial) e não de história do poder” (Quijano, 2005, p. 111). Consequentemente, dificulta-se a leitura crítica das realidades locais: ignoram ou distorcem-se especificidades culturais, e o ensino de Geografia se descola do espaço vivido dos estudantes.

Essa realidade adquire contornos ainda mais complexos para a formação docente: futuros professores são frequentemente formados com base em perspectivas que pouco contemplam saberes locais e debates decoloniais. Nessa trajetória formativa, tende-se a

negligenciar a integração de conhecimentos regionais às práticas pedagógicas, o que resulta em educadores menos preparados para adotar abordagens situadas e inclusivas. Desse modo, o eurocentrismo contribui para a reprodução de desigualdades a respeito do acesso ao conhecimento, uma vez que vozes e contribuições de povos não europeus permanecem sub-representadas nos currículos, limitando as formas como os estudantes interpretam o mundo. Tais implicações reforçam a urgência de uma orientação decolonial na educação, em particular na Geografia escolar, que valorize a pluralidade de saberes e promova uma compreensão mais crítica e inclusiva do espaço geográfico.

Perspectivas decoloniais: caminhos para uma educação transformadora

Como alternativa à hegemonia eurocêntrica na cultura escolar, propõe-se a perspectiva decolonial. Em termos pedagógicos, ela posiciona os educandos como sujeitos do processo. Para Freire (1987, p. 44): “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo: os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Nesse horizonte, torna-se possível erigir um novo paradigma para o desenvolvimento da cultura escolar no Brasil, abrindo espaço para uma reconfiguração da Geografia escolar. Embora a superação das forças hegemônicas não seja simples, é evidente a necessidade de revisões nas políticas públicas e nos arranjos curriculares que sustentem uma transformação crítica e inclusiva. Entre os princípios da perspectiva decolonial, destaca-se a valorização de saberes locais (incluindo conhecimentos e práticas de povos indígenas, afrodescendentes e outros grupos historicamente sub-representados) e sua incorporação ao currículo e às práticas pedagógicas. Assim, o que a decolonialidade propõe “é uma liberdade de poder, de ser e de saber, é um resgate da essência humana e aproximação de nossa natureza” (Suess; Silva, 2019, p. 28).

Para além da crítica ao eurocentrismo, a perspectiva decolonial reposiciona a realidade local e as lentes para interpretá-la. Ela engaja os estudantes na análise de desigualdades persistentes e de suas raízes estruturais, desconstrói estereótipos ao integrar múltiplas perspectivas e sustenta uma concepção mais complexa das sociedades para, por

consequente, promover reflexão crítica sobre questões sociais, políticas e ambientais, e formar cidadãos participativos, comprometidos com a transformação social.

Como afirmam Oliveira e Candau (2010, p. 25), “a interculturalidade é concebida, nessa perspectiva, como processo e como projeto político”, o que evidencia a necessidade de uma educação que valorize a diversidade cultural e promova o diálogo entre saberes, condição para a formação de uma cidadania crítica e participativa. Nesse sentido, a promoção da interculturalidade e do diálogo é central para tensionar e superar matrizes hegemônicas (historicamente europeias e, no presente, também norte-americanas) que moldaram currículos e práticas.

Apesar dos avanços, o movimento decolonial enfrenta obstáculos porque o modelo vigente mobiliza mecanismos de estabilização, em especial a racionalidade neoliberal, que reorienta finalidades formativas para a lógica do mercado, converte o saber em ativo e pressiona currículos, avaliação e gestão por métricas de desempenho e rentabilidade. Como sintetiza Laval (2004, p. 23), “a doutrina dominante em educação encontra hoje seu centro de gravidade nas teorias do capital humano”, o que, na prática, aproxima a formação da lógica empresarial e dificulta projetos pedagógicos críticos e inclusivos. Paralelamente, políticas e dispositivos de regulação intensificam a mercantilização do conhecimento e a empresarialização do setor, com efeitos seletivos que tendem a reproduzir desigualdades e a constranger agendas pedagógicas transformadoras (Mancebo, 2004).

Esse quadro, porém, não é episódico: ele atualiza a “matriz/colonialidade do poder” que estrutura a modernidade (Quijano, 2005), razão pela qual a resposta decolonial se insere em um nível mais profundo que a crítica conjuntural ao neoliberalismo. É nesse horizonte que Mignolo (2011, p. 47, tradução nossa) afirma que o “pensamento decolonial emerge no próprio alvorecer da modernidade/colonialidade, como seu contraponto”¹. A partir desse marco, propõe-se, por meio das disciplinas escolares (em especial da Geografia), a promoção de uma educação que valorize a diversidade, promova a equidade e forme sujeitos críticos, capazes de interagir de modo reflexivo com as dinâmicas sociais e econômicas contemporâneas.

¹ decolonial thinking emerged at the very foundation of modernity/coloniality, as its counterpoint.

Trajetória histórica da geografia escolar brasileira

Para compreender a urgência dessa reorientação decolonial, é preciso recuperar a gênese da geografia escolar no Brasil. A geografia escolar no Brasil apresenta uma trajetória complexa e multifacetada, moldada por fatores históricos, culturais e educacionais que conformaram as práticas de ensino atuais. Essa configuração remonta à gênese do sistema educacional brasileiro, com destaque para a atuação dos jesuítas, presentes desde o século XVI e decisivos na organização do ensino. Informada por uma pedagogia centrada na formação moral e religiosa, a Geografia (integrada a disciplinas como Cosmologia e Filosofia) era tratada de modo descritivo e subordinado: servia sobretudo para apresentar a Terra e seus aspectos físicos e culturais, sem uma abordagem propriamente crítica ou científica. Tal orientação, afinada ao teocentrismo e aos valores cristãos da época, limitou a autonomia da Geografia como disciplina. A ruptura ocorreu em meados do século XVIII (Silva, 2011).

A expulsão dos jesuítas, em 1759, parte da Reforma Pombalina, marcou uma ruptura na educação brasileira: colégios foram fechados e práticas pedagógicas interrompidas, o que afetou a transmissão de saberes ligados à Geografia. Como sintetiza Saviani: “pelo Alvará de 28 de junho de 1759 determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo-se as ‘aulas régias’ a serem mantidas pela Coroa, para o que foi instituído em 1772 o ‘subsídio literário’” (Saviani, 2013, p. 747). Esse evento descontinuou processos formativos e retardou a consolidação da Geografia em um sistema educacional mais estruturado.

A Reforma Pombalina, conduzida pelo marquês de Pombal, introduziu mudanças significativas na educação em Portugal e no Brasil colonial, com o objetivo de modernizar o ensino, reduzir a influência da Igreja, especialmente dos jesuítas, e fortalecer o controle estatal. Embora buscassem reorganizar a instrução na colônia, a reforma, frequentemente, desconsiderou as contribuições jesuíticas, o que resultou em retrocessos para o ensino de Geografia e a formação de professores (Rocha, 2014).

Com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, delineou-se um novo quadro educacional. Nesse contexto, a inclusão, ainda que pontual, da disciplina

Geografia Geral no currículo da recém-fundada Academia Real Militar do Rio de Janeiro marcou a presença institucional da área (Silva, 2011). No período imperial, a geografia escolar tornou-se campo fértil para analisar as relações entre educação, identidade nacional e transformações sociais: além da evolução da disciplina, evidenciou-se seu uso como instrumento de construção da nacionalidade. Assim, o Colégio Pedro II (fundado em 1837) afirmou-se como marco para a institucionalização do ensino geográfico e referência para a educação secundária brasileira, ao se propor “uma instituição que servisse de modelo, verdadeiramente padrão de excelência do que as demais escolas públicas ou particulares existentes ou a serem criadas pudessem seguir.” (Rocha, 2014, p. 16). Ao integrar a Geografia à formação geral, com ênfase no território brasileiro e suas características, o currículo fomentou sentimento de pertencimento e consolidou a disciplina como ferramenta de formação cívica.

A passagem do Império para a Primeira República (a partir de 1889) desencadeou transformações sociais, políticas e econômicas de grande alcance, atingindo a cultura escolar e a Geografia como disciplina. Entre 1889–1930, a Geografia escolar passou por ajustes curriculares: reformas (sobretudo estaduais) e a breve experiência de um Ministério da Instrução Pública no início do período asseguraram presença da disciplina nos programas, com cadeiras como Geografia Geral, Geografia Política, Corografia do Brasil e Cosmografia.

Persistiram, porém, desigualdades estruturais: o acesso à educação de qualidade manteve-se restrito às elites, e o ensino público não atendeu às necessidades da população pobre. Assim, embora a Geografia tenha contribuído para a formação de uma consciência nacional, evidenciou, também, os limites do sistema, refletindo tensões sociais e contradições de um país em transformação.

Modernização e cientificização: geografia entre positivismo e escola nova

Para entender a construção da cultura escolar e da Geografia, convém retomar o processo de renovação das últimas décadas do século XIX, especialmente na Europa, que culminou na chamada Geografia Moderna. Consolidada ao longo dos Oitocentos, sobretudo na

Alemanha e na França, essa matriz (essencialmente positivista) se difundiu nas primeiras décadas do século XX, alcançando o Brasil (1910–1930) e influenciando, também, os debates pedagógicos. A sistematização da Geografia como ciência dialogou com o positivismo, ao enfatizar observação, mensuração e pesquisa empírica.

Na escola, a proposta pretendia não apenas transmitir conteúdos, mas formar hábitos intelectuais, de modo que os estudantes aplicassem princípios do método científico em suas experiências. A interseção entre o Movimento da Escola Nova e a Geografia Moderna, influenciada pelo positivismo, representa uma renovação educacional na qual a Geografia se insere em um processo mais amplo de transformação, “valendo-se dos discursos científicos que constituíram conjunturas hegemônicas ditas ‘modernas’ para a disciplina de Geografia no ensino secundário.” (Pereira, 2019, p. 162).

Em termos de cultura escolar, o positivismo escolar (Pereira, 2019) traduz a escolarização da ciência: práticas docentes e rotinas institucionais legitimam o saber científico. Essa matriz marcou a Geografia escolar, mas a chegada do escolanovismo evidenciou a necessidade de reorganização: superar o viés rígido e esquemático da tradição em favor de aprendizagens ativas e significativas.

Apesar das contradições do Movimento da Escola Nova, seus postulados foram decisivos para os debates educacionais e para uma cultura escolar que integra ciência e ensino, aproximando-os das necessidades sociais. Tais contradições dizem respeito, sobretudo, à difusão socialmente restrita das inovações, à ênfase metodológica em detrimento das condições materiais e curriculares e à convivência com um sistema seletivo e centralizador (Saviani, 2021). Nesse contexto, a cultura escolar pode ser compreendida como conjunto de saberes, práticas e valores que condicionam a circulação do conhecimento, em diálogo entre a Geografia Moderna e os princípios escolanovistas nas práticas pedagógicas.

Geografia crítica: emergência de uma perspectiva transformadora

No ensino de Geografia, a perspectiva crítica passou a se difundir nas escolas brasileiras a partir dos anos 1970/80, como reação principalmente à tradição descritiva e

naturalizante da geografia escolar da época. Na sala de aula, isso se traduz em assumir o espaço como produção social e em tematizar poder, desigualdades e conflitos na organização do território. Currículos, projetos e avaliações passam a privilegiar problemas concretos (trabalho, moradia, transporte, ambiente). O objetivo formativo distancia-se de acumular conteúdos e passa a ser compreender processos, argumentar com evidências e intervir no cotidiano de forma cidadã. Em síntese, “não se trata de ensinar fatos, mas de levantar questões” (Vesentini, 1992, p. 22) e fazer do estudante coautor do saber em relação ao enfrentamento de desigualdades e conflitos do espaço vivido.

No ensino de Geografia, a perspectiva crítica permite compreender o território como resultado das relações de poder. Em sala de aula, isso significa analisar como o espaço é produzido socialmente e como pode manter ou contestar formas de dominação. Como sintetiza Santos (1999, p. 51), “o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações”, fundamento que orienta propostas didáticas voltadas a revelar desigualdades e conflitos. Essa orientação é interdisciplinar e metodologicamente aberta: trabalha com problemas concretos, leitura de evidências e participação discente. Para Vesentini (1992, p. 56), “o ensino crítico de geografia pressupõe a recusa de qualquer modelo; não há assim nenhuma geografia crítica escolar pronta [...] pois a sua substância mesma é a inovação, a criatividade, a atualização constante, o diálogo entre professor, aluno, pensamento e o real”.

Por outro lado, a construção dos currículos de Geografia no Brasil resulta de redes de influências externas e interesses internos. A emergência da Geografia Crítica introduziu a leitura do espaço como produção social, mas mudanças teóricas somente se consolidam com processos democráticos e participação docente na elaboração curricular. É nesse ponto que a BNCC e o novo Ensino Médio exigem exame crítico.

A BNCC, ao centralizar competências e padronizar desempenho, restringe a autoria docente e homogeneíza experiências que deveriam dialogar com os territórios e seus sujeitos. No Ensino Médio, a organização por áreas e os itinerários frequentemente diluem a Geografia, comprimindo tempo pedagógico e a continuidade de projetos;

materiais e avaliações tendem a alinhar-se ao documento, privilegiando mensuração em detrimento de problematização, trabalho de campo e cartografia social.

À luz de uma perspectiva decolonial, currículos pretensamente neutros reproduzem hierarquias epistêmicas e apagam saberes locais. Um desenho comprometido com justiça socioespacial deve descentrar referenciais eurocêntricos e norte-americanos, e instituir diálogo com as comunidades locais. Isso requer envolvimento docente, tempo e condições de trabalho, e formação inicial/continuada orientada à leitura crítica do espaço. Sem essas condições, a promessa de equidade da BNCC se converte em uniformização; com elas, a Geografia recupera sua potência crítica e decolonial, formando sujeitos capazes de interpretar e transformar o mundo que habitam.

Diante desse quadro conceitual, que articula cultura escolar, disciplinas e livros didáticos como elementos centrais da formação educacional, torna-se necessário examinar como a Geografia escolar brasileira tem respondido aos desafios de uma educação crítica e decolonial.

A efetivação de uma práxis decolonial exige mais do que adesão teórica: demanda a incorporação de estratégias pedagógicas que materializem, no cotidiano escolar, o compromisso com a valorização da diversidade e a problematização das desigualdades. O quadro a seguir sistematiza exemplos de práticas que podem ser adotadas por professores para fomentar uma leitura crítica e situada do espaço geográfico:

Estratégia Pedagógica	Descrição da Aplicação Prática
Valorização de Saberes Locais	Convidar lideranças de comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas) para compartilhar suas perspectivas sobre o território, a natureza e a organização social, contrapondo a visão puramente técnica ou econômica do espaço.
Análise Crítica de Mapas	Apresentar diferentes projeções cartográficas (como a de Peters) e mapas que não centralizam a Europa, discutindo como as representações do mundo são construções políticas.
Curriculum e Identidade	Propor aos alunos uma análise do próprio espaço escolar, questionando a representatividade de gênero, raça e etnia nos materiais didáticos e nos nomes de salas, conectando o debate a questões de identidade e poder.
Diálogo com Produções Culturais do Sul Global	Utilizar filmes, músicas e obras literárias de artistas da América Latina, África e Ásia para analisar temas como urbanização e desigualdade, saindo do estereótipo que frequentemente marca a representação dessas regiões.

Essas práticas, alinhadas a uma perspectiva decolonial, permitem que a Geografia escolar vá além da reprodução de conteúdos descontextualizados, tornando-se uma ferramenta para a formação de cidadãos críticos. A implementação dessas estratégias, contudo, depende da compreensão histórica da Geografia Crítica e de seus fundamentos epistemológicos.

Considerações finais

A Geografia escolar tem potencial para sustentar uma cultura escolar crítica e decolonial; as disciplinas constituem criações da escola com finalidades para além da transmissão; a Geografia se consolida pela articulação entre saberes e métodos, habilitando leituras multiescalares; os livros didáticos funcionam como expressões e formadores da cultura escolar; e as reformas recentes (BNCC e novo Ensino Médio) reconfiguram esse arranjo. O exame das influências coloniais e eurocêntricas na educação brasileira evidenciou a profundidade e a persistência de matrizes epistemológicas que hierarquizam saberes de origem europeia, subalternizando a diversidade cultural e histórica do país. Essa hegemonia, consolidada em diferentes segmentos sociais, configurou os objetos e objetivos de ensino, bem como as finalidades formativas. No ensino de Geografia, ela se expressa no descolamento entre conteúdos curriculares e experiências espaciais dos estudantes, resultando em uma educação que pouco contextualiza as dinâmicas sociais, econômicas e ambientais dos espaços locais e regionais.

A investigação das perspectivas decoloniais como alternativa transformadora evidenciou o potencial dessa abordagem para reorientar o projeto educativo. Ao enfatizar a reconstrução da educação por meio da participação popular e da valorização das singularidades materiais, históricas e dialéticas dos lugares, a perspectiva decolonial oferece instrumentos conceituais e metodológicos para tensionar e superar os limites do modelo eurocêntrico. Por outro lado, a análise também revelou resistências robustas, notadamente as racionalidades e dispositivos do neoliberalismo, que mercantilizam o conhecimento e reorientam a formação para a lógica do mercado.

À luz desse horizonte, ressalta-se que a Geografia escolar, do período colonial ao século XIX, foi moldada por influências externas. No jesuitismo, a Geografia foi abordada de

forma básica, com viés descritivo e teocêntrico. Após 1808, a inclusão da Geografia Geral na Academia Real Militar representou um avanço pontual. Durante o Império, o Colégio Pedro II (1837) consolidou a disciplina como instrumento para a construção da identidade nacional, sem, contudo, superar o predomínio do caráter descritivo e memorístico. O processo de modernização e de busca de científicidade da Geografia, à luz do positivismo e do Movimento da Escola Nova, expôs contradições a fim de legitimar a disciplina. O positivismo conferiu um selo de “ciência” ao reforçar a descrição e a classificação, centrada na catalogação de fenômenos (sobretudo naturais). A Escola Nova, por sua vez, procurou superar o ensino tradicional ao deslocar a ênfase para metodologias ativas, investigação e integração entre conteúdo e método, favorecendo aprendizagens mais reflexivas.

A emergência da Geografia Crítica nos anos 1970 marcou a disciplina ao propor uma análise espacial voltada à justiça social. Em vez de descrever, problematiza as relações que produzem o espaço e expõem desigualdades. Na Educação Básica, porém, sua implementação sua implementação evidencia problemas relacionados a currículos e materiais prescritivos, e às pressões do sistema (avaliações, tempo e condições), o que restringe práticas investigativas e a conexão com o território do estudante. Para superar esses obstáculos e consolidar a perspectiva crítica na escola, a Geografia escolar pode contribuir para uma cultura crítica e decolonial ao: (1) afirmar-se como produção escolar que articula ciência e experiência; (2) incorporar saberes locais e conhecimentos tradicionais; (3) contrapor-se à mercantilização neoliberal, valorizando a função social da formação; (4) utilizar categorias e métodos críticos para evidenciar relações de poder e desigualdades socioespaciais.

Em síntese, este estudo evidenciou que a Geografia escolar tem potencial para consolidar uma cultura crítica e decolonial, desde que reconheça as heranças eurocêntricas no currículo e nas práticas pedagógicas. A investigação mostrou que a incorporação de epistemologias plurais e a valorização dos saberes locais ampliam a compreensão do território e legitimam vozes historicamente silenciadas. Recuperando a trajetória da disciplina, destacou-se que reformas e disputas teóricas moldaram seu desenvolvimento. Articular Geografia Crítica e perspectivas decoloniais – por meio de políticas públicas e

práticas docentes que valorizem a diversidade cultural, o conhecimento local e a justiça social – é fundamental para uma educação geográfica mais democrática e situada..

Referências

- AYRES, Ariadne Dall'acqua; BRANDO, Fernanda da Rocha. O olhar eurocêntrico no contexto escolar brasileiro. *Eventos Pedagógicos*, Sinop, v. 12, n. 1, p. 177–191, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/10322>. Acesso em: 17 ago. 2025.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177–229, 1990.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549–566, 2004.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/pedagogia-do-oprimido-paulo-freire.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2025.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 12, n. 3, p. 9–43, 2012.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Praxis/NEPTEC, 2004. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/29944/neptec.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2025.
- MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 845–866, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ybWDVNDW9Y7BBnDhCPmCN3b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2025.
- MELLO, Bruno Falararo de; PEZZATO, João Pedro; COSTA, Christiane Fernanda da. As disciplinas escolares e os livros didáticos como expressões da cultura escolar: algumas considerações de ordem teórica. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 12, n. 22, p. 05–21, 2022. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1132>. Acesso em: 10 set. 2024.
- MIGNOLO, Walter. Epistemic disobedience and the decolonial option: a manifesto. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, v. 1, n. 2, p. 44–66, 2011. DOI: 10.5070/T412011807. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/62j3w283>. Acesso em: 17 ago. 2025.
- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como indício da cultura escolar. *História da*

Educação, Pelotas, v. 20, n. 50, p. 255–272, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em:
https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?lang=pt&utm_source=ch_atgpt.com. Acesso em: 9 fev. 2025.

PEREIRA, Diego Carlos. *Movimento Escola Nova e Geografia Moderna Escolar em manuais para o ensino secundário brasileiro (1905–1941)*. 2019. 227 f. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2019.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em:
<https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%A3ncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2025.

ROCHA, Genyton Odilon Rêgo da. O Colégio Pedro II e a institucionalização da Geografia escolar no Brasil Império. *Revista Giramundo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 15-34, jan./jun. 2014.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 6. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743–760, jul./set. 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFxGBKxVgGd4LWz4Mg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 201–216, dez. 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/w6kJ5hdSGVRnhRWTVP68D3P>. Acesso em: 16 ago. 2025.

SILVA, Jeane Medeiros. *A bibliografia didática de Geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814–1930)*. 2012. 414 f. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Geografia, Uberlândia, 2012.

SUESS, Rodrigo Capelle; SILVA, Alcinéia de Souza. A perspectiva decolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. *Geografia: Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v. 23, e7, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/35469>. Acesso em: 23 out. 2024.

VESENTINI, José William. *Para uma Geografia Crítica na escola*. São Paulo: Ática, 1992.

Recebido: 01/09/2025 Publicado: 16/12/2025

Editor Geral: Dr. Eliseu Pereira de Brito