

Decolonialidade e geografia escolar: revisitações didático-pedagógicas

Decoloniality and school geography: didactic-pedagogical revisits

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo¹

Resumo: Neste artigo será tratado o debate acerca do pensamento decolonial e sua presença na revisitação de formulações didático-pedagógicas para a geografia escolar. A perspectiva de um pensamento e prática direcionado à decolonialidade permite que haja uma revisitação do processo de ensino e aprendizagem, em diálogo com as habilidades e competências que abrangem uma visão educacional interdisciplinar, fomentando a reformulação de conteúdos, temáticas e, também, a visão pedagógica dos profissionais que atuam na educação básica, como um todo, e em particular no ensino de Geografia. Por meio de uma revisão bibliográfica o presente trabalho tem por principal objetivo trabalhar e refletir sobre a temática decolonial, no âmbito da Geografia escolar e em perspectivas atuais para o processo de ensino e aprendizagem. Como resultados esperados apresentam-se a abertura para um aprofundamento teórico, prático e metodológico da revisitação didático-pedagógica por meio da decolonialidade, tanto na geografia escolar como em um âmbito maior de interdisciplinaridade para o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Decolonialidade; Geografia Escolar; Ensino de Geografia.

Abstract: In this paper, the discuss its about decolonial thinking and its presence in the revisiting of didactic-pedagogical formulations for school geography will be treated. The perspective of thought and practice aimed at decoloniality allows for a revisiting of the teaching and learning process, in dialogue with the skills and competencies that encompass an interdisciplinary educational perspective, encouraging the reformulation of contents, themes and, also, the pedagogical view of professionals working in basic education, as a whole, and in particular issue from the teaching of Geography. Through a bibliographic review, the present work has as main objective to work and reflect on the decolonial theme, within the scope of school Geography and in current perspectives for the teaching and learning process. As expected, results, the opening for a theoretical, practical, and methodological deepening of didactic-pedagogical revisiting through decoloniality is presented, both in school geography and in a wider scope of interdisciplinarity for the teaching-learning process.

Keywords: Decoloniality; School Geography; Geography Teaching.

Introdução

Este artigo tem por objetivo abordar algumas das revisitações educacionais e curriculares existentes atualmente, envolvendo a prática pedagógica do ensino da ciência geográfica, com infiltrações em temáticas da decolonialidade e a polifonia teórica e metodológica das ciências e seu ensino escolar no século XXI.

Em primeiro momento do debate proposto trabalhar-se-á a respeito do conceito de decolonialidade e de como o mesmo fez o seu movimento em direção às teorias e metodologias educacionais. Após esta etapa, o artigo prossegue em seção voltada para a relação entre a decolonialidade e a geografia escolar,

¹ Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2009), mestrado em Geografia pela Universidade de Brasília (2013) e doutorado em Geografia (Organização do Espaço) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2016). Pós-doutorando em Geografia, Literatura e Filosofia pela Universidade de São Paulo.

trazendo consigo toda a questão das propostas de emancipação dos ambientes de aprendizagem na contemporaneidade, e nesta esteira das proposições pedagógicas atuais para a educação, pautadas na polifonia epistemológica para o aperfeiçoamento da prática pedagógica em Geografia.

Portanto, espera-se, desta maneira, que ao final deste trabalho seja possível visualizar, no cenário geográfico contemporâneo, elementos que enriqueçam e fortaleçam conhecimentos teóricos e metodológicos da geografia escolar e do ensino de Geografia. Para o desenvolvimento dos argumentos aqui propostos, foram utilizadas obras literárias, artigos e debates clássicos e contemporâneos para uma revisão de suas proposições e reflexões, envolvendo tanto a temática decolonial como a esfera educacional em geral e no âmbito da geografia escolar.

Soma-se a esse objetivo principal a meta de se propor um aprofundamento em relação às situações temáticas contemporâneas interdisciplinares, envolvendo o pensamento geográfico, seja no âmbito das propostas de integração dos saberes para uma visão dialógica e complexa do conhecimento e dos processos de aprendizagem, seja, também, em novas perspectivas de desenvolvimento epistemológico da geografia escolar na atualidade.

Decolonialidade e a geografia escolar: emancipando os ambientes de aprendizagem na contemporaneidade.

O pensamento decolonial parte do princípio de que é preciso que os países secularmente localizados à margem dos sistemas social e econômico global, ex-colônias principalmente, resgatem, para si, o protagonismo e o poder sobre sua produção cultural, intelectual, econômica, política e identitária. Os conhecimentos prescritos e ensinados nas escolas fazem parte deste movimento de colonialidade/decolonialidade, por conterem, em seu interior, a secularidade das visões de mundo dominantes geográfica e historicamente.

Segundo Quijano (2009), a colonialidade faz parte do avanço e dominação do sistema produtivo capitalista ao longo dos séculos, estabelecendo paradigmas hegemônicos nos âmbitos raciais, políticos, econômicos, étnicos e culturais, principalmente, na manutenção, expansão e garantia das formas dominantes de poder dos países centrais deste sistema:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2009, p. 342).

Já a decolonialidade, é justamente o movimento de contrariedade, contestação, questionamento, superação e, principalmente, emancipação desta secularidade de dominação econômica, cultural, política e econômica. Como trabalhado por Ballestrin (2013), há um movimento global de “girar” a colonialidade em seu sentido inverso, ou seja, buscando a significação da resistência, prática e teórica, em relação à colonialidade, chamado de “giro decolonial”:

“Giro decolonial” é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade. (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

Mignolo (2003), nesta mesma reflexão de Ballestrin (2013), aborda sobre outro entendimento conceitual sobre a decolonialidade, que o autor denomina “pensamento fronteiriço”, que em grande medida, dialoga com a secularidade da relação estabelecida entre as colônias e suas metrópoles nos séculos XVII e XVIII, e continuada durante a modernidade, principalmente no século XIX.

Mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado. Em essência, foi e é um argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade. Dessa forma, ele não é prerrogativa de autores diaspóricos ou colonizados das universidades periféricas. (BALLESTRIN, 2013, p. 91).

Mignolo (2003) vai além, afirmando que é preciso, também, reconhecer os avanços trazidos pelo pensamento moderno, mas reafirmando e buscando resgatar o que foi negado e alijado do protagonismo epistemológico na história do pensamento ocidental: “O pensamento fronteiriço, desde a perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que tal pensamento moderno seja de esquerda ou progressista.” (MIGNOLO, 2003, p. 52).

Em síntese, o “pensamento fronteiriço” busca o que foi negado, reacende a diversidade e dialoga entre prática e teoria, com vez e voz para a diferenciação de visões de mundo: “O pensamento fronteiriço é o pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita.” (MIGNOLO, 2003, p. 52).

Basicamente, a decolonização é um diagnóstico e um prognóstico afastado e não reivindicado pelo *mainstream* do pós-colonialismo, envolvendo diversas dimensões relacionadas com a colonialidade do ser, saber e poder. Ainda que assuma a influência do pós-colonialismo, o Grupo Modernidade/ Colonialidade recusa o pertencimento e a filiação a essa corrente. O mesmo se aplica às outras influências recebidas que possibilitaram o surgimento e o desenvolvimento da construção teórica do grupo. Contudo, aquilo que é original dos estudos decoloniais parece estar mais relacionado com as novas lentes colocadas sobre velhos problemas latino-americanos do que com o elenco desses problemas em si. (BALLESTRIN, 2013, p. 108).

A BNCC, ao trazer a premissa da contextualização dos conhecimentos para a acolhida da diversidade do público-alvo de estudantes que compõem as diferentes fases da educação básica, fornece uma ponte de diálogo com a decolonialidade dos saberes, em busca de uma interculturalidade, tão presente, necessária e pujante nos dias atuais, inserida nas práticas pedagógicas das escolas.

A interculturalidade, voltada ao interculturalismo e multiculturalidade que faz parte do multiculturalismo, não são conceitos sinônimos, como nos lembra Chatherine Walsh (2007) e é preciso que tenhamos cautela no uso e significação destes termos, considerando a complexidade de cada um de seus significados, contextos de construção e delineamentos teórico-conceituais e ideológicos. O interculturalismo possui como prerrogativa a equidade da diversidade cultural, de forma complexa, comunitária e dialógica. Já o multiculturalismo ainda possui boa parte do escopo da colonialidade em si, muitas vezes trazendo uma diversidade desigual para as diferenças culturais existentes em nosso mundo.

Conforme explicado por Ballestrin (2013), o novo trazido pela decolonialidade encontra-se na possibilidade e busca constante de ver as mesmas coisas com outras lentes. Em outros termos, o desvelamento contextual, principalmente, deve ser a medida de análise para o fomento de novas visões de mundo e estudos nas escolas:

Para tanto, a escola que acolhe as juventudes precisa se estruturar de maneira a:

- garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura;

- viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo, relacionando teoria e prática – ou o conhecimento teórico à resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural;
- revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas e, em especial, no Brasil;
- proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e
- prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral. (BRASIL, 2018, p. 466).

Na mesma temática envolvendo as conceituações sobre a decolonialidade, a “geopolítica do saber ou do conhecimento” fazendo parte das novas tendências conceituais da ciência geográfica, especialmente no cerne das relações de poder entre Estados nacionais que compunham, originalmente, as relações entre colônias e metrópoles nas fases históricas do colonialismo e neocolonialismo (séculos XVI/XVII e XIX, respectivamente). Neste contexto, entende-se por geopolítica do saber ou do conhecimento a influência, a visão crítica, em relação à presença e à persistência conceitual e epistemológica de teorias, autores e elaborações argumentativas com base em autores e clássicos europeus, em permanência da colonização dos saberes. Defende-se, desse modo, o fomento e desenvolvimento as chamadas “Epistemologias do Sul”, ou seja, teorias, conceitos e temas elaborados com base na realidade, cultura, sociedades e vivências dos países mais como periféricos do sistema global de relações de poder entre os Estados nacionais.

Muitos desses autores elencados por Ballestrin (2013) possuem grande infiltração de influência de suas ideias nos diferentes campos do saber, conforme observável na coluna “área” da tabela. Em geral, tais autores são alocados no grande movimento contemporâneo conhecido como pós-modernidade, que congrega diferentes visões de mundo, ciência, filosofia e produção do conhecimento, de uma forma geral voltados para uma perspectiva interdisciplinar, “multi-histórica” e “multi-escalar”, com vistas a uma individualização, emancipação e singularização da produção do conhecimento ao redor do mundo.

No âmbito da educação, a decolonialidade encontra seu foco na relação entre o currículo prescrito e o currículo oculto, que permeiam a relação entre o posto e que pode ser contraposto na questão das aprendizagens no ambiente escolar. Deste modo, é preciso considerar que o currículo prescrito é onde há a relação colonialidade/decolonialidade com maior vigor nas etapas e modalidades educacionais como um todo. As formas seculares e hegemônicas de cultura, em situações étnicas, raciais, identitárias, econômicas e sociopolíticas se tornam mais evidentes nas representações dos conhecimentos elegidos como a prioridade do que deve ser ensinado e aprendido nas escolas. A prescrição curricular, desta forma, configura-se como o ponto crucial de partida e chegada para que visões de maior dominância e hegemonia permaneçam e se estabeleçam nos currículos escolares.

Figura 1. Autores e temas da decolonialidade

integrante	área	nacionalidade	universidade onde leciona
Aníbal Quijano	sociologia	peruana	Universidad Nacional de San Marcos, Peru
Enrique Dussel	filosofia	argentina	Universidad Nacional Autónoma de México
Walter Dignolo	semiótica	argentina	Duke University, EUA
Immanuel Wallerstein	sociologia	estadounidense	Yale University, EUA
Santiago Castro-Gómez	filosofia	colombiana	Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia
Nelson Maldonado-Torres	filosofia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Ramón Grosfoguel	sociologia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Edgardo Lander	sociologia	venezuelana	Universidad Central de Venezuela
Arthuro Escobar	antropologia	colombiana	University of North Carolina, EUA
Fernando Coronil*	antropologia	venezuelana	University of New York, EUA
Catherine Walsh	linguística	estadounidense	Universidad Andina Simón Bolívar, Equador
Boaventura Santos	direito	portuguesa	Universidade de Coimbra, Portugal
Zulma Palermo	semiótica	argentina	Universidad Nacional de Salta, Argentina

Fonte: Ballestrin (2013, p. 98).

O currículo oculto, trabalhado por autores como Apple (2006), Libâneo (2013), Arroyo (2013) e Sacristán (2000; 2013) está relacionado às práticas didáticas e pedagógicas dos professores, que ocorrem, diariamente, no ambiente escolar, sem que estas possuam, necessariamente, ligação, influência ou fundamentação nas prescrições curriculares das redes de ensino escolares. O oculto do currículo, nestes casos, ocorre muitas vezes nas vestes do alinhamento disciplinar, no acompanhamento do rendimento escolar de forma não formativa, dentre outras nuances facilmente encontradas no dia a dia das escolas, tanto de ensino fundamental como o ensino médio, e em outras modalidades da educação básica.

Do ponto de vista de uma decolonialidade dos saberes, aplicada ao contexto escolar, Apple (APPLE, 2006) possui maior proximidade e diálogo com as reflexões propostas por esta visão de revisitação do conhecimento nos componentes curriculares. Segundo o autor, “[...] precisamos localizar e contextualizar o conhecimento que ensinamos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, finalmente, nós mesmos como pessoas que trabalham nessas instituições (APPLE, 2006, p. 41).

A cultura, o poder e a economia emergem também, de igual modo, nas teorizações do autor no foco da construção curricular, refletindo a diferenciação ou influência dos contextos socioeconômicos atuais ou pretéritos, como prevê a teoria de decolonialidade dos saberes, na revisitação histórica e epistemológica da produção intelectual entre países historicamente dominantes e dominados no sistema geopolítico global: “[...] política e educação, entre currículo e ensino, de um lado, e questões de poder cultural, político e econômico, de outro.” (APPLE, 2006, p. 29).

A decolonialidade chega no ambiente escolar por meio da contestação do papel deste ambiente na configuração do referencial a ser adquirido nas aprendizagens dos estudantes. A ideologia, a cultura e as relações de poder, deste modo, estão presentes e são representadas por seus respectivos vetores, situações, atores nos ambientes escolares de aprendizagem: “[...] não é um espelho passivo, mas uma força ativa,

que pode também servir para legitimar as formas econômicas e sociais e as ideologias tão intimamente conectadas a ela” (APPLE, 2006, p. 76).

O currículo assume o protagonismo da representação das visões de mundo de uma sociedade. Segundo Arroyo (2013), a espacialidade da escola também é afetada pelo papel de circunscrição e direcionamento das aprendizagens naqueles espaços escolares, já que a “[...] construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado.” (ARROYO, 2013, p. 13). De visão semelhante à de Arroyo (2013), Moreira (1997) problematiza justamente a ligação entre as formas seculares de permanência, para o ensino e aprendizagem o hegemonicamente estabelecido, no currículo como prescrição formal destas aprendizagens, habilidades e competências, e a escola como materialização desta prática pedagógica: PERÍODO LONGO E CONFUSO!

[...] instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. Em virtude da importância desses processos, a discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico (MOREIRA, 1997, p. 11).

O excesso de conteúdo, principalmente aqueles mais propícios a serem alocados em direcionamento cartesiano, em negação a sua natureza fluida, complexa e permeada de contradições, como ocorre com temáticas de componentes curriculares como a Sociologia, Filosofia, História e mesmo a Geografia, fazem com que, muitas vezes, não haja disponibilidade temporal para a realização de atividades de desconstrução analítica deste estofo epistemológico hegemônico e historicamente estabelecido.

E neste sentido, de uma escola acrítica muitas vezes restrita a percursos de escolarização, construções curriculares e práticas pedagógicas conteudistas, que os professores também são afetados pelas visões, preenchidas de colonialidade, de seus referenciais pedagógicos. A restrição do conteúdo não-dialógico e descontextualizado da realidade escolar, portanto “[...] reduz a identidade docente à condição de aulistas, de meros transmissores de conteúdo, dos conteúdos do currículo, da disciplina.” (ARROYO, 2013, p. 30). Muitas vezes, a falta de uma profundidade formativa, inicial ou continuada, dos professores contribui para este cenário do conteudismo e “aulismo” que, de certa forma, resultam na exploração mais arrojada das estratégias pedagógicas do currículo oculto:

[...] não somente sob a forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam - as regras e rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, etc. O controle é também exercido por meio das formas de significado que a escola distribui: o “corpus formal do conhecimento escolar” pode tornar-se uma forma de controle social e econômico (APPLE, 2006, p. 103).

Pode-se pensar em uma decolonialidade curricular, a partir do momento em que a mesma é inserida na prática pedagógica cotidiana dos professores, a abertura para novas interpretações a respeito de seus referenciais históricos, teóricos e metodológicos já estabelecidos. As vozes sociais, e as vezes de protagonismo, especificamente culturais e étnicos precisam tomar frente nas aprendizagens decoloniais. O currículo, neste sentido, assume papel central e balizador para uma proposta ousada de novas incursões pedagógicas com vistas à decolonialidade dos conhecimentos escolares:

Os processos de dominação/subalternização vivenciados por grupos específicos nas escolas e universidades invocam a insurgência de críticas decoloniais que estejam direcionadas a uma contínua

contestação/desestabilização dos regimes modernos/coloniais. Enquanto aquelas/es que enxergam no conceito de lugar de fala uma ferramenta que garante a pluralização de vozes, atentamo-nos ao fato de que, para dar continuidade ao processo de decolonização, é preciso que estas vozes sociais. Outras (ARROYO, 2014) estejam situadas e capazes de interrogar, uma vez que será a partir deste posicionamento indagativo que será investigado como “certas Cad. gên. Tecnol., Curitiba, v.12, n. 39, p. 196-209, jan./jun. 2019 Página |204 identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico” (RIBEIRO, 2017, p. 29) (DOS PASSOS, 2019, p. 203).

Do ponto de vista da geografia escolar e do ensino de Geografia, pode-se encontrar o giro ou movimento decolonial na questão da prática pedagógica, que pode voltar-se para temas envolvendo aquisição, domínio, identidade, relação de uso e processos produtivos e todos os demais elementos constitutivos do estofo territorial que permeia, significa e estrutura indivíduos e sociedades. A geografia escolar e o ensino de Geografia, deste modo, possuem especial potencial de busca pela abertura a uma revisitação temática, propedêutica e formativa dos estudantes, de modo a contemplar novas e complexas revisitações curriculares ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da educação básica.

Polifonia teórica e metodológica para o aperfeiçoamento da prática pedagógica em Geografia

A polifonia teórica e metodológica pode ser compreendida como o caminho ao qual não apenas a Geografia como ciência – componente curricular no âmbito da geografia escolar e ensino de Geografia –, mas de todo o corpo de ciências presente nos currículos escolares. Esta riqueza teórica e metodológica vai ao encontro de um campo aberto de diálogo e trocas entre conhecimentos, envolvendo temas, conceitos, categorias, métodos, visões de mundo e formas de se analisar os mesmos fatos e fenômenos. Essa perspectiva polifônica, dialógica, interdisciplinar e complexa da produção do conhecimento pode ser amplamente implantada no âmbito escolar:

A interdisciplinaridade partiu do princípio de que os estudos da humanidade se especializaram muito e, portanto, as ciências estavam a sofrer da patologia de estudar o que não se sabe em detrimento do contato com a realidade humana. Procurou-se desenvolver a ideia de que deveria ser superado o isolamento entre as disciplinas e que fosse transpassada a barreira entre a teoria e a prática (AIRES, 2011). Esse é um entendimento que mais tem sido usado pelas indicações curriculares no Brasil. A superação das diferenças e, igualmente, o ensino por disciplinas teria provocado um demasiado pensamento pela especialização e, não, pela totalidade. (PORTELA, 2018, p. 60).

As preocupações levantadas por Portela (2018), especialmente em relação à visão interdisciplinar e por área do conhecimento fortemente presentes em todo o corpo da BNCC, são legítimas e dignas de nota. Elevam-se, em complexidade e importância, tais preocupações pelo fato de dentro da própria Geografia, por exemplo, já haver uma gama diversificada de disciplinas que a compõem como ciência. E em resposta à autora, reforça-se que sim, por meio das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é possível se chegar a uma visão integrada e interdisciplinar da Geografia, em seu ensino e aprendizagens escolares:

[...] o importante é que não haja a perda da identidade da disciplina de Geografia, em meio ao esvaziamento de uma abordagem científica do que seria o interesse pelas Ciências Humanas. Se a intenção for retirar a identidade das disciplinas, pelo argumento inadequado da interdisciplinaridade, qualquer pessoa formada em qualquer componente curricular que componha as Ciências Humanas poderá ministrar aulas, independentemente de sua formação inicial – aqui estaria uma grande tragédia! Dessa forma, estaria na interdisciplinaridade a explicação para a relação das Ciências Humanas e a Geografia? (PORTELA, 2018, p. 59- 60).

Esta superação de uma interdisciplinaridade próxima do relativismo curricular, de certa forma alarmista, por parte de Portela (2108), pode assumir uma postura mais propositiva, de fomento, incentivo e exploração do potencial dialógico das formações específicas dos professores, com o objetivo de se chegar à complexidade interdisciplinar.

Em aproximação às visões de Arroyo (2013) e Aires (2011), há a concepção de Fazenda (1979), como uma das mais ricas e clássicas em relação ao pensamento interdisciplinar brasileiro. A construção conceitual e metodológica de tais autores está voltada para uma concepção e busca constante por uma nova união dos elementos constitutivos não apenas das aprendizagens, mas do ser humano como um todo, no âmbito interdisciplinar dos conhecimentos científicos: “[...] substituir uma concepção fragmentada para a unitária do ser humano” (FAZENDA, 1979, p. 8).

A diferença entre componente curricular e disciplina escolar afeta diretamente a noção de interdisciplinaridade ou de integração curricular. Autores como Aires (2019) e Fazenda (1979, 1991) compõem o coro de conceituação, fundamentação e aplicação desta diferença entre a visão mais fechada envolvendo os componentes curriculares. Dentro de um mesmo componente é possível encontrar diferentes disciplinas, que são os arranjos temáticos trabalhados por aquela ciência, como a Geografia que, em suas próprias organizações curriculares possui disciplinas como cartografia, geologia, geomorfologia e meteorologia, que já possuem muitas aberturas a uma visão interdisciplinar. Elevar a integração curricular para além dos componentes é o verdadeiro horizonte ao qual a interdisciplinaridade se volta com maior vigor, e encontra, proporcionalmente os maiores desafios.

Fazenda (1991) oferece uma reflexão profunda e dialógica sobre a interdisciplinaridade, que traduz, em grande medida, a realidade dos desafios do trabalho conjunto entre diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares.

Diferentemente da multidisciplinaridade ou transdisciplinaridade, a interdisciplinaridade dialoga muito mais com uma visão de fusão e trocas constantes, de diálogos, práticas e metodologias entre os saberes, com vistas a se chegar na complexidade trabalhada por Edgar Morin (2000, p. 387), a respeito desta troca dos saberes: “[...] parte de fenômenos, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagonistas, respeita as coerências diversas que se unem em dialógicas e polilógicas e, com isso, enfrenta a contradição por várias vias.”

Em síntese, a autora trabalha com a ideia de busca de alternativas para o conhecimento dialógico e interdisciplinar como um projeto efetuado por pessoas, neste caso os profissionais da educação, que estejam compromissados com a cessão e troca de seus saberes e práticas em prol de uma aprendizagem complexa e interdisciplinar:

Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera perante atos não-consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade diante da limitação do próprio saber; atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio diante do novo, desafio de redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e as pessoas neles implicadas; atitude, pois, de compromisso de construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas, sobretudo de alegria, revelação, de encontro, enfim, de vida (FAZENDA, 1991, p. 14).

A autora ainda vai além em suas considerações, efetuando uma reflexão, por meio da interdisciplinaridade, com vistas ao engendramento de uma “Ideia de Educação e Cultura”, ou seja, trabalhar de forma interdisciplinar

é buscar uma conexão em retorno ao que foi dividido e distanciado, através das especializações da ciência. Essa busca pelo distanciamento em relação a visão aberta, dialógica e interdisciplinar, novamente, conecta-se diretamente com muitas das perspectivas e postulados da decolonialidade.

Segundo a autora, “[...] na recuperação da ideia primeira da cultura (formação do homem total), no papel da escola (formação do homem inserido na sua realidade) e no papel do homem (agente de mudanças no mundo)” (FAZENDA, 1979, p. 99). Em outros, termos, a formação total, interdisciplinar e complexa, também está ligada a uma valorização do contexto e origens de formação profissional docente e dos estudantes.

O distanciado e especializado comentado pela autora também, neste ponto, relaciona-se com a decolonialidade dos saberes, quando se depara com um questionamento frente a esta divisão e ascetismo dos conhecimentos escolares em relação ao contexto e vivência dos estudantes professores. A conexão decolonial e interdisciplinar, desse modo, fortalece-se de modo íntimo, encontrando-se possibilidades de pontos em comum em ambas proposições, ambas direcionadas ao âmbito do processo de ensino e aprendizagem na educação básica.

E é importante reforçar este ponto em especial, da ideia de cultura e educação trazidos pela autora, já que a mesma ressalta o ponto em que a metodologia do ensino, o “como fazer” prepondera em igual importância ao “o que fazer”. Em outros termos, a prática da proposta interdisciplinar se torna o ponto a partir do qual toda sua proposição teórica e conceitual se torne algo aplicável e ao alcance dos professores nas escolas, em seus cotidianos da prática pedagógica: “[...] a necessidade de se explorar com mais cuidado a questão da metodologia do trabalho interdisciplinar, bem como a maneira mais adequada de proceder à formação do pessoal que efetiva a interdisciplinaridade” (FAZENDA, 1979, p. 99).

Construção curricular, prática pedagógica, realidades locais e contextos de ensino e aprendizagem conectam-se de forma indissociável. E nesta mesma linha de pensamento Aires (2011) reflete sobre a importância de ampliar o alcance das proposições interdisciplinares, em sentido amplo, para diferentes aspectos que compõem a complexidade educacional:

A explicação para esse argumento consiste no fato de que a Interdisciplinaridade pressupõe a organização curricular por disciplinas e que, fundamentalmente, as barreiras entre estas devem ser quebradas. Já a Integração Curricular não parte das disciplinas, mas dos centros de interesse, e só depois de levantados quais conhecimentos serão necessários para a resolução daquele determinado problema é que serão buscadas as respectivas disciplinas. (AIRES, 2011, p. 227).

Refletir sobre a proposta de trabalho por centros de interesse dos estudantes para a abertura interdisciplinar, conforme exemplifica Aires (2011), há uma proximidade grande com as aprendizagens por problemas ou projetos, previstas nas novas metodologias ativas para a educação contemporânea. Trazer para as aprendizagens a possibilidade de interligação temática de diferentes componentes curriculares e conhecimentos presentes na formação propedêutica principalmente, não apenas potencializa, mas abre um leque de diálogo tanto para a prática pedagógica do professor como a assimilação dos conhecimentos escolares pelos estudantes.

Há simbologias da diversidade dos saberes escolares que podem convergir na interdisciplinaridade e integração curricular. Muitas vezes, seja no planejamento escolar, em suas diferentes escalas, na formação inicial e continuada, na chegada das TDICs na escola ou no uso e difusão das metodologias ativas, encontra-se uma miríade de referências teóricas e metodológicas para o ensino e aprendizagem em nossas escolas.

A integração do que se aprende e se ensina com as vivências e ressignificações históricas e geográficas, no caso da decolonialidade, são fundamentais para que se possa almejar novos horizontes para educação como um todo, integrando-a de forma interdisciplinar, dialógica, contextual e complexa:

Integrar experiências consiste em recorrer às vivências do indivíduo, sejam pessoais ou sociais, para lidar com novos problemas ou situações. Considerar tais vivências significa valorizar esquemas já construídos a partir de experiências de aprendizagens que foram significativas para o indivíduo, integrando a elas novos esquemas de significação e fazendo-as evoluir. A integração social, para além da educação geral baseada num conjunto de disciplinas, que constituem o que os alunos devem saber, diz respeito a uma formação que promova valores relativos ao bem comum de uma sociedade democrática. Sobre a integração do conhecimento, a argumentação refere-se à crítica de que o currículo por disciplinas inclui apenas o conhecimento que reflete os interesses das elites, no qual o jovem é levado a acreditar que o conhecimento importante é aquele que é abstrato e que não lhe diz respeito. Em contrapartida, quando o currículo é organizado em torno de questões pessoais e sociais, são retirados daí os conhecimentos que são relevantes para as mesmas e, dessa forma, são contemplados outros pontos de vista, nos quais estão refletidos interesses de um espectro mais amplo da sociedade. A integração como uma concepção curricular é o aspecto que visa a demarcar a diferença entre um tipo particular de integração curricular, originária da concepção progressista de educação, e outro tipo de integração curricular, que aplica este termo genericamente a qualquer abordagem que estiver para além da estrita abordagem por disciplinas. (AIRES, 2011, p. 224).

A complexidade dos fatos e fenômenos sociais e naturais é contemplada pela perspectiva da interdisciplinaridade como trabalhado por Aires (2011), na relação específica do contexto, vivências e construção/integração curricular. A abertura e possibilidade de estabelecimento de diferentes pontes e redes de saberes, práticas e modelos epistemológicos e metodológicos para análise dos fatos, fenômenos e situações da sociedade e natureza faz parte tanto da geografia escolar como de todo espectro das humanidades, como área do conhecimento, e também dos demais saberes e questões do processo de ensino e aprendizagem.

Como parte das humanidades, a Geografia possui pontes de origem com a dialogia de saberes, práticas, teorias e metodologias (CASTROGIOVANNI, 2011; PORTELLA, 2018). Essa característica específica da ciência geográfica potencializa sua ponte no contexto escolar, tanto para a interdisciplinaridade como à muitas das questões e pontos levantados pelos autores e propostas da postura epistemológica decolonial.

Nesse sentido, há já um campo profícuo de implantação e potencialização do elo entre interdisciplinaridade e decolonialidade no âmbito geográfico e pedagógico. Teorias, métodos, práticas, propostas, conceitos e experiências de ensino e aprendizagem que permeiam essa duas perspectivas são tanto possíveis como necessárias, se tomarmos como ponto de partida e chegada o objetivo de contemplar as especificidades históricas, contextuais, socioculturais e de produção do conhecimento em geral e, especialmente, no que tange às reflexões e práticas didático-pedagógicas.

Considerações finais

Encerramos este artigo com a expectativa de se alcançar a proposição de colocar em relação de debate tanto decolonialidade como a prática pedagógica da geografia escolar, com elementos como as metodologias de ensino, a construção curricular e a visão de construção do conhecimento geográfico, presente tanto na formação como no discurso dos professores e estudantes no percurso escolar da educação básica.

Trazer para o âmbito da geografia escolar a perspectiva de revisitar o referencial teórico, formativo e metodológico, e curricular das Ciências Humanas em geral e, particularmente, da Geografia como componente curricular, é propor-se um desafio considerável, mas ao mesmo tempo que dialoga com o que se espera de uma revisão curricular que seja diversa, complexa, democrática, inclusiva e presente no cotidiano formativo dos estudantes da educação básica. Interdisciplinaridade e decolonialidade pedagógica podem caminhar juntas, abrangendo diferentes questões, perspectivas e aspectos de reflexão e prática presentes em ambas perspectivas.

Como objetivo central do artigo houve, durante seu desenvolvimento, a apresentação de caminhos para que possamos pensar e colocar em prática elementos teóricos, metodológicos, didático-pedagógicos, históricos e geográficos que envolvam a renovação, dialogia, revisão e atualização dos saberes e práticas, envolvendo a geografia escolar e o ensino de Geografia na perspectiva decolonial, de modo a incorporar os elementos constitutivos do cenário político-econômico, sociocultural e histórico-geográfico do mundo contemporâneo.

Referências

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AIRES, Joanes A. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos. *In: Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 215-230, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9930>. Acesso em: 22 out. 2019.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, v. 11, p. 89-117, maio-ago., 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010333522013000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 out. 2019.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Espaço geográfico escola e os seus arredores - descobertas e aprendizagens. *In: CALLAI, Helena Copetti. (Org.). Educação geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 61-74.
- DOS PASSOS, Maria Clara Araújo. O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala. *Cad. gên. Tecnol.*, Curitiba, v. 12, n. 39, p. 196-209, jan./jun., 2019.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991. Coleção Educar. v. 13.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). Currículo, utopia e pós-modernidade. *In: Currículo: questões atuais*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. A BNCC para o ensino de geografia: a proposta das ciências humanas e da interdisciplinaridade. *OKARA: Geografia em debate*, v. 12, n. 1, p. 48-68, 2018.
- SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? *In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria de Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul.* Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. *In: Memorias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abr. de 2007.