

**COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar

Hugo Alves Soares Loureiro

**ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESPAÇOS COM E SEM  
PRIVILÉGIOS:**

Instrumentalização do lugar de fala docente com a BNCC

Rio de Janeiro  
2021



Hugo Alves Soares Loureiro

**ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESPAÇOS COM E SEM PRIVILÉGIOS:**  
Instrumentalização do lugar de fala docente com a BNCC

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Orientadora Professora Mestra Zélia Áurea Silva de Azevedo Thomaz

Rio de Janeiro  
2021

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

L892 Loureiro, Hugo Alves Soares

Ensino de geografia em espaços com e sem privilégios: instrumentalização do lugar de fala docente com a BNCC / Hugo Alves Soares Loureiro. - Rio de Janeiro, 2021.

30 f.

Artigo científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientadora: Zélia Áurea Silva de Azevedo Thomaz.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Prática docente. 3. Educação decolonial. 4. Base Nacional Comum Curricular. 5. Diversidade. I. Thomaz, Zélia Áurea Silva de Azevedo. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 910

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Hugo Alves Soares Loureiro

**ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESPAÇOS COM E SEM PRIVILÉGIOS:**  
Instrumentalização do lugar de fala docente com a BNCC

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

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

Banca Examinadora:

---

Profª. M.<sup>a</sup> Zélia Áurea Silva de Azevedo Thomaz (Orientadora)  
Colégio Pedro II

---

Profª. Dra. Carolina Lima Vilela  
Colégio Pedro II

---

P. Dr. Marcelo de Moura Carneiro Campello  
Colégio de Aplicação – CFCH-UFRJ

Rio de Janeiro  
2021

## **ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESPAÇOS COM E SEM PRIVILÉGIOS:** Instrumentalização do lugar de fala docente com a BNCC

Hugo Alves Soares Loureiro

**Resumo:** A prática docente em geografia é discutida a partir da preocupação com a legitimidade do discurso docente no debate de temas sociais, considerando as relações entre as características sociais do(a) docente (sexo, cor da pele, formação, classe social, sexualidade, etc.) e a diferenciação dos espaços de trabalho, enquanto privilegiados ou não. Por exemplo, que legitimidade teria um docente homem branco heterossexual para ensinar sobre questões envolvendo racismo, diversidade, entre outras? Faz-se um ensaio teórico inicial, sob três aspectos: pensar que as características do entorno das escolas, em espaços com e sem privilégios (de modo geral) influem no ensino; debater sobre o lugar de fala, para entender seu uso na docência; e aplicar o debate através da análise da BNCC. A metodologia consistiu de pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Assim, a BNCC é apontada como instrumento legal que fornece legitimidade à abordagem decolonial no lugar de fala docente. Ou seja, em diversos momentos destacados, a BNCC não apenas permite, como requisita abordagens críticas, em que a decolonialidade pode ser aplicada. No percurso realizado, entende-se que a docência tem seu lugar de fala, no comprometimento com um ensino para a cidadania. Para isso, um ensino decolonial, contra preconceitos e fobias diversos, amparado nos instrumentos legais disponíveis, problematizador e crítico deve ser praticado.

**Palavras-chave:** prática docente em geografia; BNCC Fundamental II; privilégios; decolonialidade; lugar de fala docente.

## **ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA EN ESPACIOS CON Y SIN PRIVILEGIOS: Instrumentalización del lugar de enunciación docente con la BNCC**

Hugo Alves Soares Loureiro

**Resumen:** La práctica docente en geografía se discute a partir de la preocupación por la legitimidad del discurso docente en el debate de temas sociales, considerando las relaciones entre las características sociales del docente (sexo, color de piel, educación, clase social, sexualidad, etc.) y la diferenciación de sus espacios de trabajo, sean privilegiados o no. Por ejemplo, ¿qué legitimidad tendría un profesor blanco heterosexual para enseñar sobre temas relacionados con el racismo, la diversidad y otros? Se realiza un ensayo teórico inicial, bajo tres vertientes: pensar que las características del entorno de las escuelas, en espacios con y sin privilegios (en general) influyen en la enseñanza; debatir el lugar de enunciación, para comprender su uso en la docencia; y aplicar el debate a través del análisis de la BNCC. La metodología consistió en la investigación bibliográfica y el estudio de caso. Así, la BNCC se identifica como un instrumento legal que otorga legitimidad al enfoque decolonial en el lugar de enunciación docente. Es decir, en varios momentos destacados, la BNCC no solo permite, sino también exige enfoques críticos, en los que se puede aplicar la decolonialidad. En el curso se entiende que la docencia tiene su lugar de enunciación, en el compromiso de enseñar para la ciudadanía. Para eso, se debe practicar una enseñanza decolonial, contra los diferentes prejuicios y fobias, sustentada en los instrumentos legales disponibles, problematizante y crítica.

**Palabras-clave:** práctica docente em geografia; BNCC Fundamental II; privilegios; decolonialidad; lugar de enunciación docente.

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida neste artigo se debruça sobre a prática docente em geografia. Pauta-se na concepção de que há espaços geográficos socialmente privilegiados e não privilegiados, que vão refletir de variadas formas no ambiente escolar e no ensino. A partir disso, discute-se como recorte de estudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental II (BRASIL, 2018), para entender como poderia se dar o lugar de fala de docentes de geografia dentro desses contextos espaciais distintos.

O objetivo central da pesquisa é discutir como podemos legitimar os discursos de docentes de geografia no debate de temas ou pautas sociais, considerando os reflexos da diferenciação social (dos privilégios) nos distintos espaços escolares. Em outras palavras, o estudo busca refletir e propor respostas a partir das seguintes questões: (a) Qual seria o papel de docentes (de geografia) para o ensino sobre temas sociais, em função das diferentes características dos espaços em que trabalha? (b) como a BNCC pode ser utilizada como ferramenta de legitimação do lugar de fala docente?

Para isso, os objetivos específicos são: (1) Indicar a diferenciação do espaço geográfico e escolar, sob a ótica dos benefícios e carências presentes no espaço, relativas ao quadro social (infraestrutura diferenciada da cidade; facilidade ou dificuldade de acesso a determinados ambientes, conforme cor, gênero, sexualidade, economia, etc.); (2) Apresentar ideias que explicam e legitimam o que seria o lugar de fala docente; e (3) Com base nos anteriores, discutir o papel de docentes de geografia no debate de temas sociais nos espaços com e sem privilégios, apoiado em uma análise da BNCC.

As inquietações que trouxeram à sua elaboração não são aqui tratadas por completo, nem poderiam, dada à amplitude de possibilidades de abordagens e pesquisas. Portanto, faz-se um recorte, com o intuito de ser um ponto de partida, um ensaio, para o desenvolvimento de futuras pesquisas a respeito da temática levantada.

Ao considerar que a escolha do problema de estudo se dá na intersecção entre biografia e trajetória profissional do pesquisador (DESLANDES, 2010), é preciso descrever, brevemente, o que levou a esta escolha. Tais caminhos, profissional e de vida, geraram inquietações, que somente se voltaram à atuação docente, enquanto questão a pesquisar, com o início da Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, do Colégio Pedro II.

Enquanto licenciando (2016), no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ), este autor que vos fala teve contato mais próximo e aprofundado com debates pedagógicos e geográficos sobre questões sociais diversas, que antes compreendia superficialmente. Aprendeu e trocou experiências com professores e alunos do CAp-UFRJ, colegas de licenciatura e palestrantes convidados em mesas redondas, a exemplo da mesa “a questão negra no Brasil”, do projeto Territórios CApianos, do Setor de Geografia.

Desde então, este recém-professor passou a se compreender como uma pessoa com privilégios sociais, e a necessidade de se debater essas questões da sociedade, pedagógica e geograficamente, se fizeram presentes em pensamentos não estruturados. Iniciada a trajetória docente – no Pré-Vestibular Social da Fundação CECIERJ (PVS) – no ano de 2017, e retornada em 2019, em outras instituições, após hiato de um ano fora da sala de aula, tais experiências ajudaram na organização inicial desses pensamentos.

As primeiras aulas do curso de pós-graduação do Colégio Pedro II, despertaram o interesse em compreender: como, enquanto professor de geografia, privilegiado socialmente, poderia legitimar o próprio discurso docente em prol de questões sociais, em espaços com e sem privilégios? Ou seja, como trazer ao diálogo, em diferentes ambientes, as distintas realidades, suas causas e consequências, sem possuir protagonismo dessas questões?

O que se quer dizer com ser um cidadão de privilégios sociais é referente a características como: sexo, cor da pele, formação educacional, situação financeira familiar,

identidade de gênero e orientação sexual. Logo, um homem branco, formado em escolas particulares, graduado e pós-graduado em universidade pública sem cotas, cisgênero e heterossexual, deve ser reconhecido como privilegiado perante a sociedade, em cada um desses aspectos. Em outras palavras, não sofre racismo em seu país, não herdou carências típicas do ensino público da educação básica (considerando a maioria da rede pública, já que há casos de sucesso, como CPII e os Colégios de Aplicação), não sofre discriminações de gênero, homofobia e afins. É, pois, um cidadão bastante privilegiado socialmente.

Portanto, o recorte dado nesta pesquisa reflete parte destas inquietações. O foco é debater, com base na literatura, o reflexo dessa condição social de privilégio e não privilégio no ambiente escolar, e como professores de geografia podem legitimar seus discursos sobre questões sociais, pautados pelo que está presente de maneiras explícita e implícita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), novo instrumento-guia para os currículos escolares dos Ensinos Fundamental e Médio (sem nos debruçarmos sobre este último nível).

A BNCC compõe, então, um estudo de caso, com uma abordagem qualitativa como pesquisa bibliográfica. No que tange à BNCC, não será foco debater suas virtudes e defeitos, ou quaisquer críticas, mas tomá-la como item dado do sistema de ensino nacional, com o qual professores devem saber trabalhar e, principalmente, respaldar sua prática docente.

O que se busca aqui é trazer uma abordagem dentro deste debate, ampliar caminhos de pesquisa, a partir de uma preocupação em específico: o fazer docente comprometido com uma formação cidadã, que coloque em destaque a decolonialidade, o antirracismo, a diversidade, enfim, de modo que a prática esteja fundamentada pelos regramentos atuais, no caso com o exemplo da BNCC, e que possa ser utilizada nos diferentes ambientes escolares, os privilegiados e os não privilegiados.

Veremos adiante no texto que há relações entre a cidade e a localização das escolas, que é de grande importância para pensar e analisar a questão dos espaços privilegiados e não privilegiados. Após, será discutido o conceito do lugar de fala, e como ele pode ser aplicável conforme o contexto necessário e justo. Por fim, observaremos alguns exemplos de aplicação do debate promovido, por meio de análises da BNCC e das referências bibliográficas que se propuseram a atividades práticas e avaliações de materiais com base em diferentes assuntos sociais que demandam atenção crescente na Geografia Escolar, refletindo na prática docente.

## **2 PRESENÇA E AUSÊNCIA DE PRIVILÉGIOS COMO ELEMENTO ESPACIAL E DE ENSINO**

Ao procuramos sobre privilégios e educação, logo vem à tona referências a respeito do livro “Educação não é privilégio”, de Anísio Teixeira (2007), publicado originalmente em 1957. SILVA (2009) analisa as influências de Anísio Teixeira na prática curricular atual, no município de Niterói (RJ). Nos interessa em seu estudo algumas das análises de Teixeira (2007). Podemos partir da mesma premissa deste autor sobre a estrutura da sociedade brasileira, construída desde séculos pela dualidade elites vs. povo. Uma organização enraizada por processos que subjugarão pela força – primeiro contra os indígenas, depois contra os escravizados, e continuamente, após, por meio de forças não apenas de armas, mas também de exercício de poder econômico e social.

Já se encontrava nas ideias de Anísio Teixeira, a escola de base, em particular a pública, universal, aquela que romperia com a reprodução de tais estruturas “hierárquicas da nossa sociedade” (SILVA, 2009, p.3). Este destaca uma passagem em que TEIXEIRA (2007) diz que a sociedade composta de classes deveria se reunir em um local comum, no qual preconceitos e diferenças não fossem considerados. Imediatamente somos levados a pensar

que devem sim, serem levados em conta. Justamente para que sejam explicitados, compreendidos e trabalhados criticamente para fomentar uma formação cidadã, como coloca Cavalcanti (2020). Logo adiante, no mesmo trecho, Anísio Teixeira diz que a escola (pública, no caso), teria entre suas funções a aproximação social e a eliminação dos preconceitos.

A presença ou ausência de privilégios, concretizadas enquanto elemento de diferenciação espacial e com suas influências no ensino, podem ser relacionadas às ideias de CAVALCANTI (2020) sobre o enfoque da temática *cidade* articulada à concepção ampla do conceito de cidadania. GOMES (2014) também orienta suas análises a partir da cidade, enquanto um ambiente de investigação rico para estudos na área da educação, valorizando o estudo do contexto no qual se insere o processo educacional, especialmente devido a questões geográficas, em função da espacialidade entre escola e cidade.

Essa autora (CAVALCANTI, 2020) cita a preocupação de Milton Santos (1996) sobre a forma de construção da cidadania pela Geografia. Nas reflexões de SANTOS (1996), a dimensão territorial da cidadania pode ser compreendida a partir da articulação das categorias de corporeidade, individualidade e sociedade, cuja relação pode definir a cidadania, ou diferentes cidadanias. O autor usa como exemplo a cidadania das pessoas negras, diretamente afetadas por sua corporeidade. Poderíamos acrescentar em seu exemplo, e na perspectiva dos privilégios e suas ausências, a corporeidade feminina, a individualidade LGBTQIAP+, etc.

Quando CAVALCANTI (2020) fala da cidadania através do ensino de Geografia, o objetivo é problematizar conteúdos relacionados com a cidade, que ofereçam instrumentos para que o corpo discente compreenda que o espaço é produzido no tempo histórico e expõe as formas de vida da sociedade, levando-os a se perceber como participantes do contínuo processo de produção dos espaços, e que podem e devem resistir e lutar pela democratização deste processo.

Conforme afirma GIROTTO (2016), a escola pública e seu entorno possuem em sua relação um importante campo de estudo para pesquisas sobre educação. Podemos dizer que há, também, relações das escolas particulares com o entorno. Assim, chegamos à ideia de que qualquer escola se relaciona com seu entorno, porém, de diferentes maneiras e níveis. É nessa diferença que podemos incluir a observação dos efeitos ocasionados pelos privilégios e sua ausência.

Mas, afinal, o que seriam esses privilégios, e a sua ausência, em termos espaciais? GOMES (2014) debate a relação entre cidade e educação, acerca dos impactos gerados pela segregação socioespacial no ambiente escolar, enquanto ÉRNICA e BATISTA (2012) e SUHETT (2019) discutem, respectivamente, as oportunidades educacionais e o desempenho escolar, através da relação escola-entorno, ou seja, o efeito causado pelo território. Estes trabalhos se desenvolvem através da análise feita pelo sociólogo BOURDIEU (1997), acerca do *efeito do lugar*, que apesar de dissociada de questões do campo da educação, lhe serve sobremaneira como caminho a explorar (GOMES, 2014; SUHETT, 2019).

Para BOURDIEU (1997), a estruturação da sociedade é traduzida no espaço urbano, expondo diferenças quanto à distribuição e disponibilidade de estruturas, bens e serviços, públicos e privados, assim como a apropriação destes por cada grupo ou classe. Podemos dizer, então, que nesta diferenciação observamos a presença e a ausência de variados tipos de privilégios.

Suas ideias são especificadas por ÉRNICA e BATISTA (2012), que indicam que as desigualdades socioeconômicas organizam o espaço das metrópoles de maneira segregada, em que há para uns e não há para outros variados benefícios diretos da localização: nível de acesso a bens e equipamentos quanto à educação, aos transportes, ao saneamento, à saúde, nível de proximidade do trabalho, recepção de diferentes “caras e bocas” a depender do seu local de origem quando anunciado, e até mesmo a construção do círculo de relações e capital social.

Ainda na linha de raciocínio de BOURDIEU (1997), o modo como se organiza o espaço urbano tende a criar espaços homogêneos, em que os indivíduos participam e interagem em grupos semelhantes (SUHETT, 2019). Nesse sentido, nos é permitido pensar alguns avanços teóricos, quando ÉRNICA e BATISTA (2012) afirmam sobre a forte homogeneidade da composição sociocultural do corpo discente como um fator do isolamento internalizado por escolas de áreas de elevada vulnerabilidade social. Pois, é possível pensar que do outro lado, em territórios de muito baixa vulnerabilidade social, haja um outro tipo de isolamento internalizado, que é gerado pela autossegregação dos espaços da cidade. Ou seja, se há uma homogeneidade nos espaços com carências, de um lado, há também outro tipo de homogeneidade, sem carências, do outro.

GOMES (2014, p.73) nos leva a esta mesma compreensão, quando diz que “a existência de bairros com composição social homogênea acabaria por gerar significativos impactos no interior das instituições escolares aí encontradas [...], teriam como consequência comum a invariável reprodução das desigualdades educativas”. Ele expõe o dialogismo da relação cidade-educação explicando que a cidade por não ser agente, não é neutra, inspirando e rearrumando práticas educacionais, e devendo ser parte integrante das pesquisas geográficas sobre educação.

Podemos perceber que é justamente nessa distinção espacial, marcada por opostas semelhanças internas, influenciadas pelo entorno em que estão inseridas, que buscamos discutir aqui, com dois vieses. O primeiro, da contraposição entre espaços privilegiados e espaços não privilegiados, cada qual com suas características homogeneizantes e, conseqüentemente, com tendência à exclusão mútua, em termos de compreender a realidade um do outro. O segundo, o da atuação de docentes (de geografia) que saibam e se preocupem por atuar nesses espaços diferenciados, no sentido de dialogar neles com o mesmo propósito, em prol de uma educação cidadã.

Cabe aqui uma pausa na construção do debate para indicar dois elementos importantes em relação às ideias trazidas. Um, é a afirmação de que analisar os espaços escolares, das diferentes escolas e suas localizações, enquanto possuidoras ou desprovidas de privilégios e as causas e conseqüências disto, possui e requer um aprofundamento muito maior do que o realizado aqui. Pois, nossa intenção é trazer a concepção geral das relações escola-entorno, ou escola-cidade, que alicerça a discussão feita, ou seja, fazer entender o que se pretende apontar de forma introdutória. O outro elemento é a compreensão de que categorizar os espaços em com e sem privilégios, do modo como tratamos neste trabalho, é uma ação que visa realçar uma concepção teórica. Mas, que sabidamente há limitação, uma vez que são deixadas de fora algumas nuances, como a ocorrência frequente de dentro de um tipo de espaço haver também o outro. Quer dizer que o que pode soar como uma rotulação exagerada seria, na verdade, uma intenção de por em “condições normais de temperatura e pressão”, apenas para ficar didaticamente mais palatável o que se busca destacar.

Retomando, nessa perspectiva, entendemos quando ALBUQUERQUE (2020) reconhece saberes geográficos que são estratégicos para determinados grupos, mas que normalmente não servem bem como base escolar ou conteúdo curricular já estabelecido. A autora está se referindo aos excluídos, grupos minoritários ou mesmo majoritários, porém carentes ou desprovidos de privilégios, como os pobres. Ela elenca: indígenas, homens pretos e mulheres pretas, pobres, mulheres, pessoas pertencentes ao heterogêneo grupo LGBTQIAP+, imigrantes (incluindo refugiados), sem-terra, sem-teto, moradores de rua, trabalhadores do rural e do urbano, e etc., que utilizam estratégias baseadas em saberes geográficos. A exemplo dos mendigos que optam por dormir onde há iluminação, comércio em geral e, principalmente, de gêneros alimentícios; das estratégias de mulheres e mulheres jovens para circular pelas ruas; das formas de organização de grupos como produtores da

agricultura familiar; dos locais de trabalho e formas de defesa de profissionais do sexo, entre tantos outros grupos e estratégias geográficas (ALBUQUERQUE, 2020).

Essas questões sociais, e conseqüentemente a ideia da carência de privilégios, podem ser enquadradas no que GABRIEL (2013) chamam de “demandas de diferença”. A autora reúne neste termo múltiplas reivindicações a partir de movimentos sociais participantes da cena política contemporânea, ligadas a questões de pertencimento, de identidade, que se juntam a outras demandas históricas por igualdade, na busca por direitos, reverberando nos ambientes escolares e universitários (GABRIEL, 2013; PINHEIRO, 2016).

Nesse aspecto, Pedro Bernardes PINHEIRO (2016) aponta que nos livros didáticos poucos textos sobre temáticas discriminatórias os trazem para o cotidiano dos alunos ou sua expressão no espaço escolar. Isto seria, na sua visão, um dos principais desafios para a escola, constituindo-se como uma grande responsabilidade da Geografia Escolar.

ALBUQUERQUE (2020) vai no mesmo caminho, ao afirmar que há pouca ou nenhuma incorporação, ressignificação e sistematização dos saberes geográficos componentes do cotidiano dos discentes, ao passo que se isso fosse feito, possibilitaria a compreensão da realidade e lutar pela solução de problemas reais. Inclusive, em se tratando de cotidiano, vale ressaltar que, segundo PIMENTA (2020), a aprendizagem é efetiva se alcançada por meio de uma relação direta entre as emoções e a aprendizagem, uma vez que os alunos aprendem de forma efetiva caso o conteúdo se relacione, em alguma medida, à sua vivência, gerando neles “emoções motivadoras” que conferirão significados ao que foi aprendido.

Assim, as ideias debatidas sobre privilégios e sua ausência são somadas à terminologia das demandas de diferença, não como uma forma de representatividade, mas porque buscam destacar que há a necessidade de reconhecimento, por parte de docentes (de geografia), dos privilégios que possam ou não possuir, para que sejam assumidas as responsabilidades profissional, cidadã e da Geografia Escolar – esta última apontada por PINHEIRO (2016) – de abordar eticamente tais demandas de diferença.

Pois, é a partir deste ponto que precisamos discutir o próximo bloco desta reflexão. O que pode falar ou fazer um docente de geografia socialmente possuidor de privilégios, os mais diversos que sejam? Ou mesmo, pode falar ou fazer? Se sim, por quê?

### **3 DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA ENQUANTO LUGAR DE FALA PARA UMA EDUCAÇÃO (DECOLONIAL) CIDADÃ**

#### **3.1 Lugar de Fala: para ouvir, reconhecer, aprender e posicionar**

Para entendermos o papel de docentes de geografia no ensino de temas sociais, voltado à uma formação cidadã, considerando as especificidades dos espaços em que trabalha, que é uma questão central nesta pesquisa, devemos discutir a ideia do lugar de fala.

Cabe dizer que não há quaisquer pretensões em realizar um grande debate em torno da conceituação do lugar de fala, apenas abordá-lo de forma suficiente aos objetivos postos neste trabalho. Para aprofundamentos sobre a discussão em torno do conceito, é fortemente recomendada a leitura da referência trazida a seguir, devido à didática e expertise da autora.

A pesquisa se baseia, então, no lugar de fala discutido por Djamila Ribeiro (2017a), a partir da teoria “*feminist stand point*”, livremente traduzido por ela como “ponto de vista feminista” (p.34), debatida por Patricia Hill Collins acerca do feminismo negro. Com todo o percurso realizado em seu livro, RIBEIRO (2017a, p.37) entende o lugar de fala como condição para “refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes conseqüente

da hierarquia social”. Ou ainda, nas palavras da própria autora, em entrevista publicada pela extinta revista Caros Amigos, em 18 de maio de 2017, o primeiro significado do conceito é “quebrar com a voz única”. Quer dizer, romper o discurso hegemônico e colonial.

Sobre o que seria esse discurso, RIBEIRO (2017a, p.32) se refere à noção de Michel Foucault, que o pensa enquanto um sistema estruturador de um certo imaginário social, que significa falarmos sobre poder e controle. Além disso, deve ficar claro que ao falarmos de lugar de fala não se deve reduzi-lo como uma experiência individual, mas entendê-lo através do coletivo, no sentido de grupo, uma vez que os indivíduos do grupo carregam experiências semelhantes (RIBEIRO, 2017a). Ainda, sobre os grupos, suas experiências como tal são resultado do lugar ou localização social que ocupam dentro da hierarquia das relações de poder, a qual lhes negam acesso, voz, participação, e visibilidade nos diversos espaços (RIBEIRO, 2017a).

Djamila Ribeiro (2017a, p. 39) também chama a atenção que a existência de pessoas reacionárias dentro de grupos oprimidos não reduz a validade da teoria posta por Collins, porque não é negada a perspectiva do indivíduo, porém, o que interessa é a perspectiva do lugar social ocupado. Quer dizer que mesmo esses indivíduos reacionários não estão livres da opressão por serem reacionários, não são menos merecedores do lugar de fala. Imediatamente em seguida, ela diz:

O contrário também é verdadeiro: por mais que pessoas pertencentes a grupos **privilegiados** sejam conscientes e combatam arduamente as opressões, elas **não deixarão de ser beneficiadas, estruturalmente falando**, pelas opressões que infligem a outros grupos. O que estamos questionando é a **legitimidade** que é conferida a quem pertence ao grupo localizado no poder. Obviamente que esses indivíduos reacionários pertencentes a grupos oprimidos estão legitimando opressões ao proferirem certos discursos. Seria, então, necessário o combate a esses discursos, sem sombra de dúvida. Porém, o que ocorre, geralmente, é a tentativa de deslegitimar a luta antirracista, antimachista ou anti-LGBTT fóbica [anti-LGBTQIA+ fóbica] ou a própria teoria do ponto de vista feminista ou lugar de fala, com base na existência de indivíduos como esses, como se homens brancos heterossexuais não fossem o grupo responsável e beneficiado por essas opressões (RIBEIRO, 2017a, p.39, grifos nossos).

RIBEIRO (2017a, p.40) segue a linha de raciocínio convocando outras autoras e autores ao debate, mostrando que “a teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala” traz a rejeição da visão universal que oprime identidades (mulher, negritude, homossexualidade, etc.) e pode levar homens brancos, pensados como universais, a se racializarem e entenderem o significado de ser branco enquanto uma metáfora de poder. Desse modo se busca negar a pretensa universalidade, provocando “uma multiplicidade de vozes” que quebrem a autorização do discurso único, universal.

Neste ponto se entrecruzam os questionamentos da presente pesquisa com os expostos por Djamila Ribeiro. No final da seção anterior perguntamos se um docente privilegiado socialmente pode falar. Djamila nos conta que a autora Grada Kilomba questiona “Quem pode falar?” (RIBEIRO, 2017a, p. 43), indicando que dentro de um projeto colonial, determinados sujeitos foram autorizados a ter fala, enquanto outros eram obrigados a se calar. A autora complementa os questionamentos:

Numa sociedade supremacista branca e patriarcal, mulheres brancas, mulheres negras, homens negros, pessoas transexuais, lésbicas, gays podem falar do mesmo modo que homens brancos cis heterossexuais? Existe o mesmo espaço e legitimidade? Quando existe algum espaço para falar, por exemplo, para uma travesti negra, é permitido que ela fale sobre Economia, Astrofísica, ou só é permitido que fale sobre temas referentes ao fato de ser uma travesti negra? (RIBEIRO, 2017a, p.44).

Sabemos que as duas primeiras respostas ao trecho destacado acima são: não. RIBEIRO (2017a, p. 16) traz as ideias de Lélia Gonzalez, que afirma que aquele que detém o privilégio social, também porta o privilégio epistêmico, já que o modelo universalizado de ciência é branco, para indicar que sabemos que vozes possuem legitimidade e as que não possuem. Podemos dizer que isso passa, também, pela posição de professores em ambiente escolar. Quais são as vozes legitimadas e as não legitimadas? Quais espaços permitem legitimar as vozes de docentes e quais não o fazem?

Tanto em seu livro (RIBEIROa, 2017a), quanto em entrevista (RIBEIRO, 2017b), a autora reforça que, ao falarmos sobre lugares de fala, é essencialmente importe a necessidade da escuta por parte daqueles que sempre detiveram a autorização de fala. Sendo a posição de ouvinte, normalmente, muito difícil e incômoda ao branco, cuja “voz única” é rompida.

A filósofa panamenha Linda Alcoff também é trazida por Djamila para dizer-nos que a descolonização do conhecimento passa, então, pela atenção às identidades sociais, sem que seja para realçar a criação de tais identidades pelo projeto colonial, mas sim, para evidenciar o modo como determinadas identidades vêm sendo historicamente postas em silêncio e desautorizadas epistemologicamente, enquanto outras se fortalecem. Para descolonizar essa epistemologia, deve-se entender a importância epistemológica das identidades, como reflexo “de que experiências em localizações são distintas e que a localização é importante para o conhecimento” RIBEIRO (2017a, p. 19).

O lugar de fala significa, então, dar voz. Se o objetivo é dar voz, esta ação seria, também, um objetivo de professores. Dar voz a seus alunos não privilegiados. E aos professores de geografia, dar voz às especialidades desses alunos. Além de, claro, dar voz aos grupos sociais oprimidos, dar voz às demandas de diversidade, enfim, às causas e consequências das desigualdades sociais e os reflexos enquanto privilégios e sua ausência.

### 3.2 Pensando o Lugar de Fala da Docência em Geografia

Podemos afirmar, portanto, que a docência em geografia tem o seu lugar de fala. Mas ainda há um cuidado a ser tomado a partir desse entendimento. RIBEIRO (2017a, p. 47) aponta que é um grande erro confundir lugar de fala com representatividade. Ela diz que é possível o “homem branco cis” falar da realidade de pessoas de grupos ao qual ele não pertença (mulheres, homens negros, pessoas trans, enfim...) através do lugar ocupado por ele. Mas esse homem branco não terá a representatividade em sua fala.

Para refletirmos sobre a condição de determinados docentes dentro do lugar de fala da docência em Geografia, é fundamental citarmos mais este trecho:

[...] é preciso, cada vez mais, que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos. Como disse Rosane Borges, para a matéria *O que é lugar de fala e como ele é aplicado no debate público*, pensar lugar de fala é uma postura ética, pois “saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo” (RIBEIRO, 2017a, p.47, grifo da autora).

Desse modo, entendemos e concordamos com Djamila Ribeiro (2017a, p. 48), que todos temos “lugares de fala, pois estamos falando de localização social”, de onde se pode conversar e pensar de forma crítica os diversos temas da sociedade. Durante sua entrevista (RIBEIRO, 2017b), a autora reafirma que, nessa compreensão de que todas as pessoas podem falar, o sujeito privilegiado deve usar seus espaços para dar voz aos que não tiveram, e dentre

seus exemplos está o professor, que para discutir um tema em sala pode levar pessoas de determinado(s) movimento(s) para debater com seus alunos.

Levando essas discussões para o campo da educação, LIBÂNEO (2012) faz uma análise em que se preocupa com o que teria se tornado a escola pública, um local mais de acolhimento social do que de ensino de saberes, que acabaria por agravar as desigualdades sociais. Isso por garantir o mínimo necessário, tanto em termos de aprendizagem, quanto de salários e formação para professores. Ele, então, aposta em um tipo de escola que faça a articulação entre formação cultural e formação científica, associada a práticas socioculturais a partir das quais se manifestem diferenças, valores e formas por meio da geração de conhecimento local e cotidiano. Ou seja, a partir de abordagens pedagógicas do campo progressista da educação, a exemplo da pedagogia Freiriana. Essas abordagens buscariam os seus objetivos de formação no questionamento do que esperar que seja feito pela escola, e de que maneira, para formar seus alunos para a cidadania, de forma crítica, que os possibilitem participar efetivamente da vida em sociedade (LIBÂNEO, 2012). O autor conclui que:

A conquista da igualdade social na escola consiste em proporcionar, a todas as crianças e jovens, em condições iguais, o acesso aos conhecimentos da ciência, da cultura e da arte, bem como o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e a formação da cidadania. No entanto, falar de igualdade é considerar, ao mesmo tempo, a diferença [...] (LIBÂNEO, 2012, p.26).

Ainda com relação à escola pública, não é à toa a análise mencionada acima. GOMES (2014, p.72) se pergunta sobre “o lugar da escola na cidade”. O autor observa que, hoje, estas instituições se distanciam dos bairros nobres, e a construção de novas edificações para tal função se dá, cada vez mais, nos espaços periféricos, nos quais a negligência por parte do poder público acaba por reafirmar a lógica de segregação espacial.

O trabalho de GOMES (2014) complementa e enriquece a análise de LIBÂNEO (2012), ao trazer para o debate a educação para a cidadania e a relação com os movimentos sociais. Nesse sentido, conforme PIMENTA (2020), o pleno exercício da cidadania é, principalmente, a realização de práticas insurgentes que permitam o direito à cidade, para que sejam acessados desde serviços essenciais até espaços e equipamentos de áreas mais privilegiadas na cidade.

Na Geografia como um todo, Renato Emerson dos Santos (2011) afirma que raça é um conceito geográfico a partir de suas leituras espaciais. Podemos, pois, incluir todas as demais demandas de grupos oprimidos como temas geográficos, uma vez que também são passíveis de espacialização em diversas abordagens, inclusive no conteúdo escolar da disciplina. Quando novamente concordamos com SANTOS (2011), ao dizer que o ensino de Geografia constitui um dos principais meios de veiculação das identidades raciais, enquanto visão de mundo construída pela Geografia.

Em uma nota/manifesto, de maio de 2019, feita para um evento da pós-graduação em geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF), e publicada na revista Giramundo, a Professora Doutora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Maria Adailza Albuquerque (2020) reivindica, entre outros elementos, que:

“[...] Devemos construir novos olhares a partir da escola, para que esta possa trazer à tona as Geografias daqueles que não são vencedores, mas que estão em guerra cotidianamente, uma Geografia que sirva para a vida e não para melhorar a produtividade no mundo do trabalho, para sermos funcionários qualificados, empregados dóceis, hábeis em funções técnicas e tecnológicas ou para sermos dóceis desempregados, subempregados, precarizados.” (ALBUQUERQUE, 2020, p.8).

Para GOMES (2014), deve-se construir estratégias de educação a partir de uma base crítica de modo que vá além do espaço intraescolar, sendo a Geografia uma ciência que oferece rica fonte teórica, com valor singular para fazer compreender fenômenos envolvidos na relação “cidade-educação-segregação”. Nesse sentido, lutas e demandas de movimentos sociais estão atreladas, invariavelmente, a alguma camada espacial em particular, já que é através do chão sob nossos pés que reflexões e descontentamentos são gerados. Além disso, as práticas são construídas e realizadas, também, por meio de uma dimensão do cotidiano no espaço.

Atividades didáticas de ensino-aprendizagem para construção de saberes e valores relativos a direitos humanos e cidadania tem destacada importância no ensino fundamental e médio, conforme GOMES (2014). O autor ressalta a necessidade da contextualização das práticas e dos discursos que compõem tais valores e saberes para que os contextos das injustiças e desigualdades sociais possam ser superados, sem que os objetivos da educação cidadã, com autonomia e sem subserviência, sejam comprometidos.

No sentido da ideia que discutimos neste artigo sobre uma atuação docente com um mesmo propósito considerando os diferentes espaços educacionais e do entorno – privilegiados e não privilegiados – destacamos a discussão de GOMES (2014, p.78) e SOUZA (1997, p.98) trazida em seu trabalho pelo primeiro:

[...] educar para a cidadania significa um despertar da consciência de direitos em ambos os meninos: “no menino favelado, a consciência de que as diferenças que o fazem sofrer não são ‘fenômenos naturais’, mas problemas sociais, que podem ser solucionados, embora para isso a via verdadeiramente construtiva seja aquela que instrui, politiza, organiza e evita as reações ‘não-políticas’; no menino do asfalto, a mesma consciência da natureza histórica e social de problemas como a pobreza e a segregação, levando-o a substituir o preconceito contra o menino favelado pela solidariedade para com esse outro menino” SOUZA (1997, p.98 apud GOMES, 2014, p.78).

Concordamos quando GOMES (2014) indica que ao refletirmos acerca dessa ideia, dentro da Geografia, é requerido que determinados saberes, conteúdos e práticas do cotidiano, que enrijecem a formação humana, tornando-a mais conservadora e apolítica, sejam desmistificadas e desconstruídas. Ele exemplifica: saberes “sobre favelização, periferização, modos de vida das classes sociais”, especialmente as populares, e vem de encontro a nosso argumento, de que isso seja feito “entre os diferentes contextos sociais de educandos” (GOMES, 2014, p. 78). Seguindo a sua linha de raciocínio, uma educação cidadã significa levar a ambos, oprimidos e privilegiados, influências positivas e humanísticas sobre as injustiças sociais e as possibilidades de superá-las.

O autor fala, ainda, sobre uma educação não formal, não somente relativa à que ocorre dentro de movimentos sociais, mas a quaisquer práticas que transmitam saberes não vinculados à educação escolar (GOMES, 2014). Mas podemos questionar a partir disso, até que ponto, ou de que modo, ao menos parte destes conhecimentos seriam escolarizáveis, quer dizer, podem ser internalizados na educação formal, fundamentados pela legislação, como a BNCC? Mais, afinal, por que o debate dessas temáticas é importante sob o aspecto do ensino para a cidadania? Porque educação não se restringe ao espaço escolar, sendo desenvolvida em uma multiplicidade de espaços extramuros da escola (GOMES, 2014).

Nesse ponto, somamos as provocativas reflexões de ALBUQUERQUE (2020), que questiona a nós professores incluirmos nossas Geografias nos currículos que nós mesmos construímos nas escolas, e a condição de invisibilidade desta Geografia e sua serventia à escola. A própria autora responde que a culpa é da função social posta à escola na modernidade, de formar para o mercado de trabalho ao invés de fazê-lo para a vida.

Então, ALBUQUERQUE (2020) expõe que as relações entre as competências (requisitadas nos currículos) e o combate a questões como o racismo, a LGBTQIA+ fobia, o machismo, não são verdadeiramente encontradas. Dentro desses aspectos, ela nos conclama a pensarmos o papel desempenhado pela Geografia, ontem e para o amanhã

**Se pensarmos na história da Geografia enquanto uma disciplina escolar, ela sempre teve como função difundir ideias de grupos dominantes, seja cultural ou economicamente**, mas podemos mudar o curso da história e trazer para dentro da escola uma Geografia que dará força aos grupos que dela dependem cotidianamente. Para tanto precisamos entender que não há capitalismo sem escola, os dois são produtos da mesma sociedade e é por isso que temos que tomá-la, que nos apropriarmos dela, como o fizeram os estudantes nas ocupações por todo o país quando o Estado pretendeu implementar [...] um modelo de instituição ainda mais pautado no mundo do trabalho precarizado e na alienação (FRIGOTTO, 2017; GIROTTO, 2018). **Mas para isso temos de convencer a sociedade que esta escola pode ser nossa, para tanto, o que ela difunde precisa ser fundamental para a vida das pessoas e não somente para determinados grupos sociais, como tem sido** (ALBUQUERQUE, 2020, p.10, grifos nossos).

Com todas essas ideias e compreensões em mente, podemos afirmar que a docência tem seu lugar de fala, e este em geografia passa pela dimensão espacial, dos privilégios e suas ausências, e que para exercê-lo devemos nos comprometer com uma educação cidadã, decolonial, antirracista, antimachismo, antiLGTBQIAP+ fobia, anticapacitista, e etc. A próxima questão é de que maneira respaldar essa forma de atuação, baseado no que as diretrizes legislativas apresentam explícita e implicitamente.

#### 4 METODOLOGIA

A construção da metodologia adotada para este trabalho está diretamente relacionada às decisões tomadas segundo às condições de realização de pesquisas no Colégio Pedro II (CPII). Por isso, é preciso salientar que o CPII, conforme regulamentações que vêm se tornando tendência em Instituições de Ensino Superior (para além da área de saúde), possui instituído um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CPII), aprovado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que é vinculada ao Ministério da Saúde. Por este CEP/CPII devem ser analisados e aprovados todo e qualquer projeto de pesquisa a ser desenvolvido no âmbito do CPII, por seus membros discentes e docentes que, conforme seu regimento, envolvam algum tipo de participação de seres humanos (enquanto entrevistados, participantes de alguma atividade pedagógica, objeto de estudo, etc.).

Para a presente pesquisa foi tomada a decisão de não a submeter ao CEP/CPII e, portanto, não envolver seres humanos. É válido dizer que esta decisão foi política, em certa medida, por não concordarmos com a maneira como é aplicado seu trâmite burocrático. A crítica principal refere-se ao seu formato, inteiramente construído para a área das ciências da saúde, e que, por essa razão, sua aplicabilidade às ciências humanas, neste caso à Geografia Escolar, deveria ocorrer de maneira adequada, adaptada à tal área, conforme as necessidades ou especificidades desta área do conhecimento.

A decisão tomada evitou diferentes percalços enfrentados por outras pesquisas do curso de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, como empecilhos burocráticos, questões quanto ao calendário de reuniões do Comitê e consequentes atrasos aos seus desenvolvimentos – mas que, no fim, obtiveram sucesso. Apesar disso, o caminho não foi facilitado, pois houve importantes limitações à pesquisa, inviabilizando a realização de entrevistas, questionários, proposição de atividades pedagógicas, acompanhamento de

situações em escolas, enfim, tudo que demandasse a participação de terceiros.

Por esses motivos, a proposta metodológica empregada foi do tipo pesquisa bibliográfica, com estudo de caso para dar caráter de aplicação aos levantamentos realizados e responder aos objetivos e questões colocadas.

A pesquisa bibliográfica foi realizada de forma aleatória, com uso de algumas palavras-chave – privilégios e educação; geografia e privilégios; espaços privilegiados; espaços não privilegiados; educação e questões sociais; lugar de fala; geografia e lugar de fala – no sítio de buscas Google e Google Acadêmico, e consulta na revista Giramundo, por edição. Entende-se por forma aleatória a não definição de métodos específicos de pesquisa bibliográfica, como a consulta em indexadores determinados, a restrição a artigos dessa ou daquela revista ou área. Ou seja, foi uma pesquisa aberta, sem parâmetros fechados, com o intuito de encontrar todo e qualquer material que pudesse auxiliar na discussão pretendida.

Para a compor o estudo de caso, foi escolhida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental II, homologada em dezembro de 2018 e válida a partir de 2019, por ser o novo instrumento-guia da aplicação do currículo para todo o Brasil. Da sua observação e da reunião de alguns artigos e propostas pedagógicas publicados, faz-se a análise baseada nos conceitos e ideias discutidos ao longo do presente texto, na busca por indicar onde a BNCC respalda legalmente a prática docente como propusemos neste debate.

Portanto, trazemos uma abordagem qualitativa, que conceitua, descreve e caracteriza a partir da exploração de um instrumento que é dado. Assim, interpretamos significados, relações, causas e consequências.

## **5 BNCC COMO INSTRUMENTO AO LUGAR DE FALA DO ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESPAÇOS COM E SEM PRIVILÉGIOS**

Realizamos até aqui um longo debate sobre o lugar de fala da docência em Geografia e sua relação com a diferenciação dos espaços para sua prática, tratando-os como privilegiados e não privilegiados. Partimos, então, para olhar através da BNCC (BRASIL, 2018) onde podemos aproveitá-la como instrumento de legitimação dos discursos debatidos, respaldando legalmente nossa prática docente para justificar o uso desse lugar de fala.

Não há pretensão em apontar todas as possibilidades que a BNCC possa oferecer, seria inviável fazê-lo dentro deste trabalho, ou mesmo em qualquer outro, dada a multiplicidade de abordagens. Além do mais, fica a cargo de cada docente estar confiante e preparado para a diversidade de práticas que podem ser pensadas e realizadas. Queremos, contudo, indicar elementos presentes no texto da Base, preferencialmente os considerados menos óbvios, que abrem janelas de oportunidades, quando não “portas” inteiras.

Como forma de qualificar essa análise, vamos correlacionar as unidades temáticas, os objetos de conhecimento, as habilidades, os comentários e as possibilidades para o currículo, elementos presentes na planilha da BNCC<sup>1</sup>, com algumas referências bibliográficas que trataram de temas relativos às ditas demandas de diversidade e a grupos oprimidos. São trabalhos que, por exemplo, analisaram livros didáticos, propuseram atividades cartográficas e de trabalho de campo, que podemos usar para caracterizar o lugar de fala docente em geografia através da BNCC. Para a organização da leitura, a análise acompanhará a ordem crescente dos anos finais do Ensino Fundamental II (EFII). As correlações realizadas foram agrupadas em um quadro apresentado no Apêndice A, ao final do trabalho.

---

<sup>1</sup> O download da planilha, em formato Excel, pode ser realizado através do link <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/> (acesso em 07/08/2021).

Começamos com o 6º ano do EFII, partindo das habilidades (EF06GE04) relacionadas ao ciclo da água, seu escoamento superficial em ambientes urbanos e rurais, componentes morfológicos das bacias hidrográficas, sua localização e cobertura vegetal. A princípio esta descrição não parece nos colocar conteúdos a serem abordados de forma decolonial. Mas algumas palavras e expressões nos comentários e nas possibilidades para o currículo acendem a oportunidade. Nessas duas colunas podemos destacar “causas de alagamento” e “qualidade de vida das populações”. Ambas dão o tom para problematizarmos que grupos estão mais e menos vulneráveis aos riscos socioambientais, e por quê. Além disso, é uma temática que pode, muitas vezes, ser trazida ao cotidiano dos alunos, de acordo com a presença ou ausência de privilégios nos seus espaços de vivência.

O segundo conjunto de habilidades (EF06GE06) que destacamos no 6º ano é o que pretende que os alunos identifiquem características das paisagens transformadas pelo trabalho humano, desde o desenvolvimento da agropecuária e da industrialização. De modo geral, há oportunidade de trabalhar a questão dos povos originários, em relação aos indígenas, e todo o impacto causado sobre sua população desde a colonização portuguesa aos dias atuais, da colonização do capital, que permanece desejando conquistar suas terras.

Um exemplo de habilidades (EF06GE08) da qual podemos aproveitar, que não teria, necessariamente, uma perspectiva decolonial ou cidadã no 6º ano é a de medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. Temos a oportunidade, por exemplo, de utilizar a distância casa-trabalho (para ambos os espaços, com ou sem privilégios) e, assim, incluir o entorno, os espaços cotidianos dos alunos, podendo fazer contrapontos.

O quarto e último momento que identificamos para o 6º ano vem com as habilidades (EF06GE09) de elaboração de modelos tridimensionais, blocos-diagramas, perfis topográficos e de vegetação, a fim de representar elementos e estruturas da superfície terrestre. Se observarmos o trecho do comentário que diz “relacionado à ocupação da superfície”, somente aí já se abrem diversas possibilidades. Apesar de relacionado diretamente a condições físicas do terreno, temos aqui uma brecha que pode ser bem aproveitada em termos tanto dos riscos socioambientais quanto das razões para a ocupação irregular ou regularizada dos diferentes espaços.

As habilidades do início do 7º ano são “um prato cheio” para aprofundar discussões decoloniais de variados temas e maneiras, trazendo relações cidade-entorno (ÉRNICA e BATISTA, 2012; GOMES, 2014; GIOTTO, 2016), desigualdades sociais, demandas de diversidade (PINHEIRO, 2016), enfim, toda uma variedade de temas e possibilidades de exploração dos mesmos. As habilidades que se ligam explicitamente ao decolonialismo na Geografia Escolar são as de códigos EF07GE01 a EF07GE05. Os três primeiros têm como objeto de conhecimento a formação territorial do Brasil.

Podemos destacar nos textos da BNCC, para essas habilidades, os seguintes trechos: “estereótipos da formação territorial do Brasil” (extraídos dos meios de comunicação); “avaliar criticamente a formação do território brasileiro”; “tensões históricas e contemporâneas”; “argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, povos das florestas, ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades” (EF07GE03); “diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia, asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade”; “desigualdade socioespacial (alocação e condição social dos grupos indígenas, quilombolas, caiçaras, etc)”; “compreender o panorama histórico de formação do capitalismo é necessário para identificar as relações que se seguem no mundo atual”.

Nas habilidades (EF07GE07) de análise da influência e do papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro, o objeto de conhecimento específica “desigualdade social e o trabalho”. Mas é curioso observar que nem nos

comentários e nem nas possibilidades para o currículo há retorno explícito à desigualdade, como seria de se esperar. Certamente é possível tanto pela questão dos transportes, porém fica menos óbvio no texto.

Nas habilidades (EF07GE08) de estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro, o texto da Base nos transmite algumas oportunidades explícitas, como abordar PIB, distribuição de renda e IDH, considerando os espaços segundo as relações de trabalho e consumo, por exemplo, além de pensar a partir do local de moradia do aluno. Mas o que desejamos destacar no meio disso é quando as possibilidades para o currículo apontam o acesso à saúde, ou seja, temos a possibilidade de trazer a pandemia de COVID-19 para o debate pelo viés decolonial, relacionando diretamente com questões espaciais, de privilégio e não privilégio. Isso nos remete ao trabalho de FERREIRA e RODRIGUES (2020), por exemplo, em que utilizam a produção de materiais didáticos através da cartografia para discutir segregação na pandemia, no que chamaram de geografia das ausências.

Os dois próximos conjuntos de habilidades (EF07GE09 e EF07GE12) merecem ainda mais destaque em nossa análise. No primeiro deles, o objeto de conhecimento são mapas temáticos. Entre suas habilidades está o uso de informações demográficas e econômicas, a identificação de padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais. Fala-se em Brasil agrário, urbano, produção e circulação de mercadorias, interpretação de tabelas e gráficos dentre os quais sobre distribuição de terras, organização do território a partir dos grupos sociais e comunidades. Além de integrar com as habilidades EF07GE03 e EF07GE05, anteriormente destacadas.

Nesse contexto, trazemos como exemplo de atividade pedagógica os trabalhos de FERNANDES *et al.* (2017) e LOURENÇO (2017). No primeiro, o projeto conhecido pelo nome “Quebrada Maps”, desenvolvido em São Paulo, se destaca pela “produção de mapas contra-hegemônicos” (FERNANDES *et al.*, 2017, p. 67), mapas críticos, produzidos de forma participativa. O segundo reforça a “necessidade de pensar o ensino de Geografia a partir da perspectiva decolonial” (LOURENÇO, 2017, p. 78), com vistas à educação libertadora. Neste foi representado o bairro Maré, no Rio de Janeiro, com o título de “Cartografias da Decolonialidade”. Importante dizer que este último foi ação de educação não formal (GOMES, 2014) ou popular. É quando resgatamos uma pergunta feita anteriormente em que perguntávamos o quanto ou de que modo temas praticados por uma educação não formal podem ser escolarizáveis. O trabalho de LOURENÇO (2017) nos mostra que é perfeitamente possível os conhecimentos gerados e as práticas nele adotadas serem aplicadas pela Geografia Escolar, como em FERREIRA e RODRIGUES (2020), sobre a segregação da pandemia.

As habilidades de que tratam o código EF07GE12 referem-se às Unidades de Conservação, segundo a organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC). O interessante em destacar este conjunto, é ele ser do tipo que carrega temas implícitos, ou nem tanto, quando as possibilidades para o currículo indicam “relacionar a criação dessas unidades ambientais à condição socioeconômica e ao respeito cultural das populações do entorno”. Ou seja, entre outros exemplos, podemos citar as comunidades quilombolas e caiçaras.

Para o 8º ano as oportunidades são mais explícitas, mas menos frequentes, ainda que não menos importantes. Um fator que pode ser complicador é a mudança de escala, uma vez que a maioria dos conteúdos são pensados globalmente, não mais na escala local. Nada que o recurso pedagógico de trazer para a realidade daquele espaço não possa contribuir.

Nesta série do EFII os principais destaques são referentes aos conjuntos de habilidades dos códigos EF08GE10, EF08GE13 e EF08GE17. Embora o primeiro grupo traga em seu texto questões explícitas de serem abordadas de forma decolonial, uma vez que suas habilidades se referem a movimentos sociais brasileiros, é importante destacar o

desenvolvimento de competências da BNCC relacionadas a identidade, consciência multicultural, respeito à diversidade e importância do respeito e da cidadania. Podemos sugerir, então, temas como Movimento dos Sem-Terra; Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto; Sindicatos de trabalhadores e questão previdenciária; entre outros.

No conjunto das habilidades (EF08GE13) que falam sobre o trabalho na atualidade e o desenvolvimento científico e tecnológico já começa a tornar-se um tema clássico do momento presente a uberização, a informalidade e precarização dos direitos e condições de trabalho. No último grupo de habilidades que destacamos para o 8º ano (EF08GE17), está um conteúdo tradicional da Geografia, a segregação socioespacial, favelização, periferação e marginalização de grupos sociais, por economia, cultura, raça, e a diferenciação espacial decorrente. Para tornar ainda mais decolonial esse conteúdo, podemos sugerir abordar desde a cultura da periferia, como o Funk, até o Genocídio negro (OLIVEIRA, 2020).

Para o 9º ano destacam-se três conjuntos de habilidades, EF09GE01, EF09GE03, EF09GE13. Logo no primeiro objeto de conhecimento da série está a hegemonia europeia na economia, política e cultura, com habilidade de analisar criticamente no tempo e espaço. Eis aqui uma oportunidade para tratar, principalmente em espaço privilegiado, sobre branquitude (RIBEIRO, 2017a), eurocentrismo, eurocolonialismo, racismo contra as pessoas negras (OLIVEIRA, 2020), etc.

O segundo conjunto de habilidades (EF09GE03) fala das diferentes manifestações culturais de minorias étnicas, para falar da multiplicidade cultural e do respeito às diferenças. É reforçado no texto da BNCC o desenvolvimento de competências gerais ligadas à empatia, cooperação, responsabilidade e cidadania, com caráter mais global.

O último grupo de habilidades (EF09GE13), ao tratar da importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial e a desigualdade mundial de acesso a recursos alimentares e matéria-prima, nos abre caminho para debater temas atuais. Como, por exemplo, insegurança alimentar e, conseqüentemente, fome e miséria, além dos impactos da variação de preços dos gêneros alimentícios, relacionando com importação e exportação, agricultura familiar, combustíveis, entre outros.

Queremos resgatar, por fim, o trabalho desenvolvido por PINHEIRO (2016), que através de sua análise sobre discriminação nos livros didáticos, nos confere um rico arsenal de conteúdos que devem ser olhados pelo prisma decolonial, e problematizados sejam a partir dos livros didáticos ou não. O autor expõe temas como: discriminação de gênero no mercado de trabalho; migrações, preconceitos regionais e xenofobia; questões negra e indígena no Brasil; racismo e segregação socioespacial na África do Sul e Estados Unidos, traçando paralelos com o Brasil.

Para finalizar, é pertinente darmos direcionamentos quanto ao desenvolvimento de futuros trabalhos a partir do que foi aqui discutido. A reunião e análise mais aprofundada de propostas de práticas didático-pedagógicas relacionando-as a perspectivas decoloniais pode ser uma importante contribuição. A aplicação de entrevistas e questionários com docentes e discentes – proposta original da presente pesquisa, se encaminhada ao CEP/CPII – para observar e analisar diferentes espaços escolares, a partir da ideia discutida aqui de espaços privilegiados e não privilegiados. O aprofundamento do debate conceitual realizado aqui, trazendo outros autores e conceitos ao diálogo. Ou, ainda, a proposição e relato de experiência de atividade didático-pedagógica realizada em sala de aula ou trabalho de campo.

## 6 CONCLUSÕES

O que aqui se pretendeu não foi qualquer tipo de “invenção da roda”. O debate levantado tem sido tratado por diversos grupos de pesquisa, pesquisadores e alunos de

graduação e pós-graduação na Geografia, cada vez mais e com maior alcance. O que se buscou foi uma abordagem por outro olhar, preocupado com o modo de praticar uma docência em geografia pautada por compromissos para um ensino contra preconceitos e fobias, quer dizer, decolonial em diversos, senão todos, os sentidos, incluindo o antirracismo. De forma que esta educação possa ser praticada por quaisquer professoras e professores de Geografia, em qualquer tipo de espaço escolar. Justamente para fazer entender, de forma clara e objetiva, que são esses compromissos, fundamentados bibliográfica, pedagógica e legalmente, que devem nortear a prática docente.

Este outro olhar colocado aqui também é direcionado à questão da branquitude. É preciso por parte de quem sempre teve liberdade e poder para falar e transitar que haja reconhecimento de seus privilégios, ouvir, se desconstruir, aprender, para poder praticar em sala de aula. Porque não basta estar junto, é preciso utilizar os espaços a que se tem acesso para levar as devidas mensagens.

Podemos elencar, a partir de toda a discussão conceitual levantada, que há quatro palavras fundamentais para relacionar aos espaços com e sem privilégios e a prática docente da geografia em seu lugar de fala: sujeito (cada indivíduo-aluno), cidadania, cotidiano e cidade. Essas palavras são elementos para a compreensão e atuação sobre as diferentes espacialidades.

Vimos, então, duas concepções que são caras ao professor de geografia quando tomada a posse de seu lugar de fala. A primeira é o uso desse lugar de fala docente enquanto postura ética de sua prática profissional. A segunda é do uso dos diferentes espaços onde atua profissionalmente, para exercer o seu lugar de fala, sejam espaços com ou sem privilégios. Mais, usar um espaço que seja carregado de privilégios é importante para desempenhar a função formativa pela cidadania, através desse lugar de fala.

Concluimos neste primeiro esforço de reflexão que o papel de docentes de geografia no ensino de temas sociais deve ser feito utilizando os espaços privilegiados e não privilegiados onde atua como recurso didático, voltado a um objetivo, uma educação cidadã. Significa buscar, com diálogo crítico em sala de aula, a compreensão das causas e consequências da diferenciação espacial que se apresenta. Mostrar para o aluno cercado de privilégios a realidade do outro. É buscar ensinar para o aluno sem privilégios que ele tem voz e deve falar, e se sentir representado na sociedade.

Em termos da prática profissional docente, a BNCC é uma ferramenta que respalda, que legitima o discurso decolonial, o lugar de fala docente. Muitas vezes não será fácil implementar ideais e práticas desconfortáveis ao discurso hegemônico e institucionalizado. Seremos acusados, no mínimo, de gerar polêmica. É preciso e as bases curriculares nos permitem e em diversos momentos recomendam que seja feito.

Portanto, na Geografia Escolar há espaço para um ensino decolonial, por uma formação cidadã, com autonomia, praticada por professores homens, mulheres, brancos, negras, trans, gays, lésbicas, heterossexuais, cis, pessoas não binárias, privilegiados ou não. É preciso saber o seu lugar de fala, o seu lugar de escuta, e usar os acessos a espaços, sejam eles com presença ou ausência de privilégios.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Nota/manifesto: a que Geografia recorrem os grupos sociais excluídos? E por que a escola não lhes escuta? **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 07-11, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2462>. Acesso em 23 ago. 2021.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. *In*: BOURDIEU, Pierre. (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 159-166.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 jul. 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Formar para a vida urbana cidadã como meta para o professor de Geografia: aportes teóricos e ensinamentos da experiência. **Revista AGALI journal**, n. 10, p. 45-64, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7461254>. Acesso em: 4 jul., 2021.

DESLANDES, Sueli Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu (orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 31-60.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Outros temas, Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZfKXfNYDspZSkbzQpmGkJVD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2019

FERNANDES, Wellington de Oliveira *et al.* Quebrada Maps, mobilizando mapas críticos e participativos. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 65-76, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2561>. Acesso em 23 ago. 2021.

FERREIRA, Tatiana de Souza; RODRIGUES, Eduardo de Oliveira. Cartografando segregação na pandemia: a geografia das ausências e o seu papel na produção de materiais didáticos. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 79-93, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2587>. Acesso em: 23 ago. 2021.

GABRIEL, Carmen Teresa. Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n.40, p. 54-67, jul./dez. 2013.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1121-1141, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87349469013>. Acesso em: 12 dez. 2020.

GOMES, Marcus Vinicius. Para além dos muros da escola: a relação cidade-educação em debate. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 67-80, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/59>. Acesso em: 13 ago. 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 2 jun. 2020.

LOURENÇO, Luiz Augusto Ferreira. Cartografias da decolonialidade: o ensino de geografia no bairro Maré. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 77-89, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2563>. Acesso em: 23 ago. 2021.

OLIVEIRA, Denilson Araújo. Questões acerca do genocídio negro no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.I.], v. 12, n. Ed. Especial, p. 312-335, abr. 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/867>. Acesso em: 20 dez. 2020.

PIMENTA, José Renato Soares. O trabalho de campo de geografia escolar como ferramenta de ressignificação do lugar para estudantes periféricos: uma proposta a partir do bairro carioca de Santa Cruz. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 121-135, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2972>. Acesso em: 23 ago. 2021.

PINHEIRO, Pedro Bernardes. Discursos sobre discriminação em livros didáticos de geografia. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 43-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/1355>. Acesso em: 20 dez. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017a. *E-Book*.

RIBEIRO, Djamila. O lugar de fala e outros lugares. **Caros Amigos**, maio. 2017b. PDF.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia cidadã. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 21, p. 7-14, ago. 1996. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38613/26350>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de geografia e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. *In*: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.21-40.

SILVA, Rodrigo Torquato da. O Sistema de ciclos em movimento: os reflexos de Anísio Teixeira nos currículos praticados hoje. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 6, p. 1-17, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9247>. Acesso em: 02 jun. 2020.

SUHETT, Lenon Santiago Mendes. Um debate geográfico sobre a relação escola-entorno na periferia. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 53-64, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2745>. Acesso em: 4 jul. 2021.

TEIXEIRA, Anísio Espínola. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

## APÊNDICE A – QUADRO DE ANÁLISE DA BNCC

Ano	Habilidade (código)	Destacado da BNCC	Análise da BNCC
6°	EF06GE04	Comentário: chuvas em ambientes com vegetação e sem vegetação; causas de alagamento.	<i>Alagamento e qualidade de vida</i> dão o tom para problematizar os riscos socioambientais e trazer ao cotidiano dos alunos, de acordo com os privilégios e sua ausência nos espaços de vivência deles.
		Possibilidades: interações homem/natureza; impermeabilização dos espaços urbanos; consequência para os cursos hídricos; qualidade de vida das populações	
6°	EF06GE06	Comentário: quais as características da paisagem rural no campo brasileiro? Ela sempre foi assim? Como e quais fatores contribuíram para as transformações das paisagens?	De forma geral, há oportunidade de trabalhar a questão dos povos originários em relação aos indígenas e todo o impacto causado sobre sua população desde a colonização portuguesa aos dias atuais, da colonização do capital, que permanece desejando conquistar suas terras.
		Possibilidades: identificar e analisar o papel da indústria e atividades agropecuárias frente às questões ambientais; modificações na natureza e paisagem causadas por diferentes sociedades, em especial os povos originários	
6°	EF06GE08	Possibilidades: atividades com mapas; representações que permitam exercitar a construção e interpretação da medida de distâncias na superfície terrestre	Oportunidade para utilizar, por exemplo, a relação entre a distância casa-trabalho (espaços com ou sem privilégios) e, assim, incluir o entorno, os espaços cotidianos dos alunos, podendo até pensar em contrapontos.
6°	EF06GE09	Comentário: relacionado à ocupação da superfície	Somente este comentário já abre diversas possibilidades. Apesar de relacionado diretamente a condições físicas do terreno, temos aqui uma brecha que pode ser bem aproveitada em termos tanto dos riscos socioambientais quanto das razões para a ocupação irregular ou regularizada dos diferentes espaços.
		Possibilidades: privilegiem maquetes da escola, do bairro ou do entorno	
7°	EF07GE01	Objeto de conhecimento: ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	A formação territorial do Brasil por si só já permite diversas maneiras de ser abordada de forma decolonial. Nesta habilidade, chama a atenção a indicação expressa de discutir

		<p>Comentário: analisar os estereótipos que circulam nos meios de comunicação a respeito das paisagens e do processo de formação territorial do país.</p>	<p>através de elementos presentes na mídia. Além disso, aponta-se também que devem ser tratados os estereótipos presentes nesses meios. Portanto, o 7º ano se inicia com grandes oportunidades para a abordagem proposta. O uso de charges, reportagens, oferece vasto material. É possível, ainda, o uso de dados em gráficos. Além disso, está prevista, também, trabalhar possibilidades de regionalizar espaços. Ou seja, é possível tratar de privilégios.</p>
		<p>Possibilidades: que o aluno reconheça aspectos da formação territorial do Brasil, com destaque para as questões histórico-geográficas, processos migratórios e características populacionais diante da diversidade étnico-cultural nos distintos territórios, utilizando, para isso, a linguagem cartográfica, gráficos e imagens. [...] Esclarecendo o sentido e as diversas possibilidades de se regionalizar um espaço.</p>	
7º	EF07GE02	<p>Objeto de conhecimento: formação territorial do Brasil</p>	<p>Oportunidade para tratar em paralelo as causas originárias de condições e situações atuais e como as tensões existentes se relacionam com o processo de formação territorial do país. Elemento de extrema importância é que consta na BNCC que seja feita uma avaliação crítica, ou seja, abrindo-se totalmente a possibilidade da abordagem decolonial. Soma-se a essas ofertas a sugestão, também presente, de considerar os espaços cotidianos dos alunos.</p>
		<p>Comentário: avaliar criticamente a formação do território brasileiro (povo, nação, país, Estado, sociedade e cidadania) caracterizando os fluxos econômicos e populacionais e suas tensões históricas e contemporâneas.</p>	
		<p>Possibilidades: Pode-se investir, ainda, nas questões relativas à diversidade étnico-cultural da região de vivência do aluno</p>	
7º	EF07GE03	<p>Objeto de conhecimento: formação territorial do Brasil</p>	<p>Esta é uma das habilidades que mais abrem oportunidades para uma abordagem crítica, decolonial e cidadã. Ela permite que tratemos de grande diversidade de grupos, seja numa perspectiva do passado ou do presente, através do seu objeto de conhecimento. Requer que sejam tratados os direitos legais desses diferentes grupos e que seja realçada a questão identitária. Tudo isso incluindo o contemporâneo e, também, o urbano.</p>
		<p>Habilidades: argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.</p>	

		Comentário: a autonomia e a construção da identidade devem ser enaltecidas nesta habilidade para que o aluno reconheça e diferencie as territorialidades dos povos indígenas, quilombolas, povos das florestas e demais grupos sociais do campo e da cidade.	
7°	EF07GE04	<p>Habilidades: diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade.</p> <p>Comentário: compreender e avaliar criticamente a distribuição da população no espaço brasileiro considerando os diferentes grupos étnicos que constituem o país. A correlação (...) também deve ser feita com os aspectos de renda, sexo e idade, apresentada a partir de gráficos, tabelas e mapas.</p> <p>Possibilidades: considerando a articulação entre o local de moradia do aluno e outros espaços do país; desigualdade socioespacial (alocação e condição social dos grupos indígenas, quilombolas, caiçaras etc.).</p>	<p>Esta habilidade trata da Geografia da População. Se analisarmos inicialmente o elemento "possibilidades" destacam-se o jogo de escalas local/cotidiano-nacional e a questão da desigualdade socioespacial, considerando diferentes grupos. Apenas disto já há uma grande gama de abordagens decoloniais em prol da cidadania que podem ser praticadas, como o que foi debatido neste trabalho quanto as diferenciações espaciais. Mais, novamente a BNCC indica que haja análise crítica da distribuição dessas populações e, ainda, aspectos de renda, sexo e idade. Isso permite que falemos sobre mulher no mercado de trabalho, por exemplo.</p>
7°	EF07GE05	<p>Objeto de conhecimento: produção, circulação e consumo de mercadorias</p> <p>Possibilidades: compreender o panorama histórico de formação do capitalismo é necessário para identificar as relações que se seguem no mundo atual.</p>	<p>Aqui a desigualdade socioespacial pode continuar sendo uma tônica. É possível falar da precarização das condições de trabalho e direitos trabalhistas. Sendo necessário compreender a exploração da mão-de-obra.</p>
7°	EF07GE07	Objeto de conhecimento: desigualdade social e o trabalho	<p>Curioso observar que na habilidade, nos comentários e nas possibilidades para o currículo, não há menções diretas à desigualdade social, como seria de se esperar, uma vez que está presente no objeto de estudo. É possível, claro, abordar tanto pela questão dos transportes e das comunicações, como pelo tripé produtivo. Mas ficou menos óbvio.</p>

7°	EF07GE08	Objeto de conhecimento: desigualdade social e o trabalho	Torna a ficar óbvia a possibilidade de abordagem decolonial. Detalhe para a possibilidade de trazer a pandemia de COVID-19 para o debate decolonial do acesso à saúde, relacionando à questões espaciais sobre privilégios e condições de cuidados higiênicos e de isolamento. Como exemplo de prática pedagógica, Ferreira e Rodrigues (2020) tratam da produção de materiais didáticos em cartografia para discutir segregação na pandemia ("geografia das ausências").
		Possibilidades: partindo do local de moradia do aluno, pode-se pretender que o aluno discuta a constituição das cidades brasileiras, tendo como referência o PIB, a distribuição de renda, o IDH e o acesso à saúde.	
7°	EF07GE09	Objeto de conhecimento: mapas temáticos do Brasil	Esta habilidade é uma das que mais destacamos, por se uma dentre as menos óbvias para utilizar abordagens decoloniais. Trazemos como exemplo de atividade pedagógica os trabalhos sobre o "Quebrada Maps" (Fernandes <i>et al.</i> , 2017) e "Cartografias de Decolonialidade" (Lourenço, 2017). O primeiro, projeto desenvolvido em São Paulo, para produzir mapas contra hegemônicos, críticos, de forma participativa. O segundo, realizado no bairro Maré, no Rio de Janeiro, traz o pensamento decolonial ao ensino de Geografia. Ou seja, através de mapas temáticos, sua interpretação e elaboração, diversas questões podem ser tratadas sob olhar da decolonialidade, como a diferencial dos espaços em privilegiados ou não. Fora a integração com habilidades já elencadas aqui como ricas em oportunizar tais abordagens.
		Habilidades: interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos; com informações demográficas e econômicas do Brasil; identificando padrões espaciais	
		Comentários: consiste na leitura e interpretação de mapas temáticos e históricos, bem como saber produzi-los.	
		Possibilidades: considerar a cartografia como linguagem para expressão dos temas e conteúdos indicados nesta habilidade (Brasil agrário, Brasil urbano, produção e circulação de mercadorias etc.); pode ser acrescido de análises (...) a partir dos grupos sociais e comunidades; considerar o desenvolvimento integrado desta habilidade com as EF07GE02, EF07GE03, EF07GE05 e EF07GE06 para identificar padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.	
7°	EF07GE12	Habilidades: Unidades de Conservação (SNUC)	O destaque desta habilidade é tido, também, como um dos menos óbvios para a abordagem decolonial, embora seja óbvio do ponto de vista da formação cidadã, em relação à conservação da natureza. O que haveria de mais implícito, e que então destacamos, é a

		<p>Possibilidades: relacionar formas de apropriação dos biomas com o avanço urbano-industrial-agropecuário para [...] reconhecer e identificar os impactos ambientais [...] localizar, diferenciar e questionar a finalidade [...] relacionar a criação dessas unidades ambientais à condição socioeconômica e ao respeito cultural das populações do entorno e cumprimento das normas legais do SNUC.</p>	<p>oportunidade de debater a respeito das comunidades quilombolas e caiçaras, devido aos variados conflitos existentes entre a criação de UCs e o adequado respeito às populações tradicionais.</p>
8°	EF08GE10	<p>Habilidades: distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com (...) países latino-americanos.</p> <p>Comentário: identificar, compreender e avaliar criticamente ações dos movimentos sociais no Brasil.</p> <p>Possibilidades: que o aluno conheça a natureza das ações, tensões e conflitos dos movimentos sociais brasileiros e latino-americanos para que possa distinguir e analisar as pautas de reivindicações. Essas habilidades favorecem o desenvolvimento das competências gerais 3 e 10 da BNCC.</p>	<p>Há questões explícitas para utilizar a abordagem decolonial, uma vez que trata de movimentos sociais, seja no campo ou na cidade. Destaca-se o desenvolvimento de competências da BNCC relativas à identidade, consciência multicultural, respeito à diversidade e à cidadania. Logo, temas como MST, MTST, sindicatos, questões de diversidade e questão previdenciária, entre outros, são pertinentes, ou mesmo fundamentais.</p>
8°	EF08GE13	<p>Comentário: reconhecer as características do mundo do trabalho na atualidade, a partir da análise da dinâmica e da influência do desenvolvimento científico e tecnológico que altera as relações e os tipos de trabalho do campo e da cidade no mundo e, em especial, na América e na África.</p>	<p>Um tema que vem se tornando comum nas aulas de geografia sobre a temática é o processo de uberização, aumento da informalidade e precarização dos direitos e condições de trabalho. Essas questões podem ser trabalhadas em perspectiva decolonial.</p>
8°	EF08GE17	<p>Objeto de conhecimento: transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina</p>	<p>Conteúdos tradicionais da Geografia, segregação socioespacial, favelização, periferação e marginalização de grupos sociais, seja devido a atributos econômicos, culturais, raciais, e a diferenciação espacial consequente, podem ser explorados ainda mais pela abordagem decolonial ao tratarmos da cultura da periferia,</p>

		Comentário: compreender e avaliar criticamente a segregação urbana - também chamada de segregação socioespacial -, que se refere à periferação ou marginalização de determinadas pessoas ou grupos sociais por fatores econômicos, culturais, históricos e até raciais no espaço das cidades.	como o Funk, e o Genocídio negro (Oliveira, 2020).
9º	EF09GE01	Objeto de conhecimento: a hegemonia europeia na economia, na política e na cultura.  Habilidades: analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida; notadamente em situações de conflito.  Possibilidades: importante introduzir a formação e a organização da economia global a partir do continente europeu.	Mais uma vez a BNCC requisita que haja criticidade na análise por parte dos alunos. Há, portanto, uma oportunidade para tratar, especialmente em espaços privilegiados, sobre branquitude (Ribeiro, 2017a), eurocentrismo, euro colonialismo, racismo contra as pessoas negras (Oliveira, 2020), etc. Quando a BNCC pede para pensar a influência europeia na economia contemporânea na perspectiva histórica, é possível abordar a escravidão.
9º	EF09GE03	Habilidades: identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.  Comentário: O termo "minorias" está associado a fatores sociais e não ao número de pessoas.  Possibilidades: [com base nas habilidades anteriores] é possível explicitar habilidades relativas a questionar situações socioespaciais; há muitos grupos sociais minoritários, que podem ser étnicos, religiosos, sexuais, políticos etc.; favorece o desenvolvimento das competências gerais 3, 9 e 10 da BNCC, relacionadas (...) à empatia, à cooperação e à responsabilidade e cidadania.	Apesar de pensar numa escala mais global, é uma oportunidade para fazer um contraponto dos preconceitos em diferentes escalas. Importante ressaltar que o texto da BNCC indica o desenvolvimento de três competências e que pode ser tratada a questão de direitos humanos, inclusive.

9º	EF09GE13	<p>Habilidades: analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.</p>	<p>Novamente a BNCC nos permite, abertamente, levar à sala de aula abordagens decoloniais. Ao tratarmos da fome e da miséria, refletidas pela questão da insegurança alimentar, incluídos os impactos das variações de preços de gêneros alimentícios, relacionando com importação e exportação, agricultura familiar, combustíveis, entre outros.</p>
		<p>Comentário: aumento de produção de alimentos não se traduziu na extinção da fome; considerar o problema da concentração de renda e da produção como uma das causas do aumento da pobreza estrutural e da falta de condições dignas de vida e moradia para a população em geral.</p>	

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família e amigos, sempre comigo. Em especial, meu amor e futura esposa Talita Shewry, e minha amada mãe, Regina Celia, que sempre me deram forças e apoio incondicional nos diferentes caminhos acadêmicos e da vida. Pelo incentivo, cada uma a seu tempo e jeito, para que eu enveredasse nos caminhos da educação básica. E ao meu pai, Alexandre, sempre preocupado com a saída do CPII, principalmente em dias de jogos no Maracanã, ou me ligando para confirmar se a ligação que recebeu era trote/golpe.

Um agradecimento enorme, com muito carinho, à melhor surpresa dessa Pós-graduação, a maravilhosa Turma 2019, a 1ª e única, “a histórica melhor turma do curso TPGE”. Tantos aprendizados, tantas trocas, tantas afinidades, uma turma de graduação em tempo reduzido nas noites de segunda e quarta por um ano. Não é qualquer dia que acontece. Aprendizados, trocas e muito apoio, que perduram desde 2019 ao presente e permanecerá.

Agradeço à minha orientadora, Professora Zélia Áurea, pelas conversas pensando junto como poderíamos estabelecer um recorte para a pesquisa, antes de conhecermos o CEP. Pela parceria em fazer reunião antes da aula em estabelecimento comercial alimentício e de bebidas, quando já começávamos (o seu grupo) a nos preocuparmos com prazos, em 2019. Pelo carinho, paciência e sensibilidade de todo o percurso, até a tardia defesa imposta pela pandemia em 2020 e 2021.

Agradeço, também, a disposição e empolgação de todo o corpo docente do curso de Especialização em Teorias e Práticas em Geografia Escolar, representadas e representados na pessoa tranquila do Coordenador do curso, Professor Demian Castro.

Por fim, dois agradecimentos mais que especiais, fundamentais para chegar neste novo fechamento de ciclo, por terem sido grandes responsáveis dessa caminhada na área da educação básica, da licenciatura:

Ao Setor de Geografia do Colégio de Aplicação (CAp) da UFRJ, no ano de 2016, composto pelos docentes permanentes Marcelo Campello (membro na banca), Rafael Arosa, e substitutos Vitor Sá, Renato Frias e Carine Lopes. Pois foi no CAp, acompanhando, admirando, colegas e amigos, que não só me encantei com a sala de aula, como a maneira de se preocupar com o ensino.

Ao Professor do CCAA Bonsucesso, Roberto Freitas, que numa conversa na saída de uma aula de um dos cursos para professor, plantou a semente da ideia de buscar um curso de Licenciatura em Geografia.