

OJS

OPEN
JOURNAL
SYSTEMS

REVISTA

ENSINO DE GEOGRAFIA (RECIFE)

Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP)

Universidade Federal de Pernambuco

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia>

PKS

PUBLIC
KNOWLEDGE
PROJECT

Geografia Escolar, colonialidade, neoliberalismo e a cultura escolar em disputa

Juliano Rosa Gonçalves¹ - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1546-9501>
Francinalva Barbosa da Silva² - Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8355-6470>

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil*

² Universidade Regional do Cariri, Crato, Ceará., Brasil**

Artigo recebido em 01/09/2025 e aceito em 18/12/2025

RESUMO

Analisa-se, neste artigo, a Geografia Escolar e influências da colonialidade e do neoliberalismo para a cultura educacional. Partindo de uma perspectiva histórica, investiga-se a trajetória da disciplina desde o período colonial até as reformas curriculares contemporâneas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Busca-se compreender, por meio de abordagem teórico-crítica e decolonial, como se instrumentalizou a Geografia Escolar para reforçar narrativas eurocêntricas e projetos de poder, inicialmente vinculados à formação de identidade nacional e, posteriormente, a agendas neoliberais. Por meio da análise, destacam-se contradições entre avanços teóricos — como a Geografia Crítica e propostas decoloniais — e retrocessos políticos, evidenciando a padronização tecnicista dos currículos e a mercantilização da educação. Resultados apontam que, apesar das limitações impostas por políticas centralizadoras, práticas pedagógicas alternativas — como mapeamentos participativos, projetos interdisciplinares com movimentos sociais e abordagens antirracistas — demonstram potencial para construir uma Geografia libertadora. Conclui-se que a superação das heranças colonial e neoliberal exige a valorização da autonomia docente, o enfrentamento da precarização educacional e a incorporação de epistemologias marginalizadas.

Palavras-chave: ensino de geografia; decolonialidade; currículos escolares; autonomia docente; educação crítica.

* Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). E-mail: juliano.goncalves@ifb.edu.br

** Discente do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia-PROFGEO na Universidade Regional do Cariri-URCA. E-mail: frandt2021@gmail.com



School Geography, coloniality, neoliberalism, and school culture in dispute

ABSTRACT

This article examines School Geography and the influences of coloniality and neoliberalism on educational culture. Adopting a historical perspective, the study traces the trajectory of the discipline from the colonial period to contemporary curricular reforms, such as the National Curriculum Parameters (PCN) and the National Common Curricular Base (BNCC). Through a theoretical-critical and decolonial lens, the analysis reveals how School Geography has been instrumentalized to reinforce Eurocentric narratives and power structures—initially tied to the formation of national identity and later aligned with neoliberal agendas. The study highlights contradictions between theoretical advancements—such as Critical Geography and decolonial proposals—and political setbacks, evidenced by the technicist standardization of curricula and the commodification of education. Findings indicate that, despite limitations imposed by centralized policies, alternative pedagogical practices—including participatory mapping, interdisciplinary projects with social movements, and anti-racist approaches—demonstrate potential for fostering an emancipatory Geography. The article concludes that overcoming colonial and neoliberal legacies requires valuing teacher autonomy, addressing educational precarity, and integrating marginalized epistemologies.

Keywords: geography teaching; decoloniality; school curricula; teacher autonomy; critical education.

Geografía escolar, colonialidad, neoliberalismo y la cultura escolar en disputa

RESUMEN

Se analiza, en este artículo, la Geografía Escolar y las influencias de la colonialidad y del neoliberalismo en la cultura educativa. Partiendo de una perspectiva histórica, se investiga la trayectoria de la disciplina desde el período colonial hasta las reformas curriculares contemporáneas, como los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) y la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Se busca comprender, mediante un enfoque teórico-crítico y decolonial, cómo se instrumentalizó la Geografía Escolar para reforzar narrativas eurocéntricas y proyectos de poder, inicialmente vinculados a la formación de la identidad nacional y, posteriormente, a agendas neoliberales. A través del análisis, se destacan las contradicciones entre avances teóricos —como la Geografía Crítica y las propuestas decoloniales— y retrocesos políticos, evidenciando la estandarización tecnicista de los currículos y la mercantilización de la educación. Los resultados indican que, pese a las limitaciones impuestas por políticas centralizadoras, prácticas pedagógicas alternativas —como mapeos participativos, proyectos interdisciplinarios con movimientos sociales y enfoques antirracistas— muestran potencial para construir una Geografía liberadora. Se concluye que la superación de las herencias colonial y neoliberal exige la valorización de la autonomía docente, el enfrentamiento de la precarización educativa y la incorporación de epistemologías marginadas.

Palabras clave: enseñanza de geografía; decolonialidad; currículos escolares; autonomía docente; educación crítica.

INTRODUÇÃO

A Geografia Escolar no Brasil carrega, em sua trajetória, as marcas de um projeto político e epistêmico que se confunde com a própria história do país. Desde os tempos coloniais, quando os jesuítas a utilizaram como instrumento de catequese e dominação territorial, até sua institucionalização no século XIX como disciplina voltada à construção de uma identidade nacional excludente, a Geografia oscila entre a reprodução de hierarquias e a possibilidade de subvertê-las. Nos livros didáticos do Império, por exemplo, a exaltação do território brasileiro como símbolo de unidade coexistia com o silenciamento da escravidão e do extermínio indígena — uma contradição que ainda persiste contemporaneamente, sobretudo diante de políticas curriculares como a BNCC, que promovem uma padronização técnica, muitas vezes à custa de saberes locais e críticos.

Com base nesses cenários de tensões — entre a herança colonial, as pressões neoliberais e as tentativas de renovação pedagógica — lançaram-se os seguintes questionamentos de pesquisa: como uma disciplina que já serviu à elite agrária pode transformar-se em ferramenta de emancipação? De que modo as reformas educacionais recentes dialogam (ou não) com as demandas de comunidades tradicionalmente marginalizadas?

Para respondê-los, analisam-se, neste artigo, quatro séculos de história, desde o *Ratio Studiorum* jesuítico até as atuais diretrizes da BNCC, destacando, ao mesmo tempo, iniciativas que, nas periferias urbanas e em territórios quilombolas, reinventam o ensino de Geografia por meio de mapeamentos participativos e narrativas antirracistas.

A opção por uma abordagem histórica e crítica não é casual. Ao reconstituir a trajetória da Geografia Escolar, busca-se compreender como estruturas de poder se perpetuam — e como podem ser desafiadas. Em relação à metodologia, consideraram-se a análise de documentos oficiais, como os PCNs e a BNCC, e estudos de caso emblemáticos, com o objetivo de evidenciar uma outra geografia escolar possível.

Organizou-se este artigo em três eixos relacionados. Primeiramente, examinou-se o período referente à colonização da Primeira República, destacando como a Geografia escolar serviu tanto à catequização quanto à construção de um imaginário nacional elitista. Em seguida, analisaram-se as contradições do Movimento da Escola Nova, que, embora tenha introduzido métodos inovadores,

manteve a disciplina refém de uma racionalidade técnica distante das urgências sociais. Por fim, investigou-se o cenário contemporâneo, em que se compreendem os documentos curriculares nacionais não apenas como política educacional, mas como expressão de um projeto neoliberal que reduz a educação a indicadores de desempenho, ignorando que a sala de aula constitui, também, um ambiente de lutas por reconhecimento.

Nesse contexto, assume-se uma perspectiva deliberadamente comprometida com a decolonialidade, o que implica reconhecer que a produção de conhecimento é, também, política e que a Geografia, como disciplina, não é neutra diante de realidades marginalizantes de grupos sociais. Outro currículo é possível, desde que articulado à resistência contra a mercantilização do ensino e à valorização radical da diversidade.

Além de um exercício teórico, essa reflexão emerge da urgência em confrontar um cenário educacional marcado pela limitação da autonomia docente: dados recentes indicam que uma expressiva parcela dos professores da rede pública brasileira não dispõe de liberdade pedagógica para adaptar conteúdos à realidade local, frente à imposição de currículos padronizados e avaliações externas desconectadas dos contextos escolares (Medeiros e Sudbrack, 2023).

Apesar do panorama adverso, é no cotidiano das salas de aula que persiste uma contradição: mesmo diante de restrições curriculares, educadores podem ressignificar práticas e aproximar saberes da vivência dos estudantes. É nesse espaço de tensão — em que a rigidez das políticas educacionais confronta a inventividade do fazer pedagógico — que se manifesta a possibilidade de transformação. Se, por um lado, adotamos um pessimismo analítico (reconhecer as amarras curriculares, a padronização avaliativa e a precarização do trabalho docente), por outro sustentamos um otimismo prático, expresso em projetos interdisciplinares, seleção crítica de conteúdos e metodologias ativas que conectam a Geografia à experiência dos estudantes. A Geografia Escolar, para que cumpra seu potencial emancipador, precisa reconhecer — como qualquer projeto educativo — sua própria dualidade: ser, ao mesmo tempo, espaço de conflito e terreno fértil para a esperança.

DISCIPLINAS ESCOLARES: ENTRE A CIÊNCIA E A CULTURA

A relação entre as ciências (como campos epistemológicos) e as disciplinas escolares (enquanto artefatos pedagógicos) não deve ser compreendida de maneira hierárquica, mas dialética, em virtude de sua complementaridade funcional: enquanto as ciências operam na esfera da produção do conhecimento de diferentes comunidades epistêmicas, as disciplinas escolares cumprem a função de mediação pedagógica, adaptando saberes científicos a contextos formativos específicos (Chervel, 1990). No caso da Geografia, observa-se um processo de institucionalização inverso: sua inserção como disciplina escolar precedeu sua consolidação como campo científico autônomo no Ensino Superior. A escolarização de saberes geográficos antecedeu a sistematização teórico-metodológica da Geografia Acadêmica (Rocha, 1996).

No contexto da disciplina escolar, observam-se duas dimensões curriculares: o currículo formal, caracterizado por sua sistematização e explicitude, e o currículo informal, de natureza oculta e moldado pela cultura local. O conhecimento acadêmico, ao ser levado para o ambiente escolar, perpassa a mediação dos profissionais da educação, que o adaptam e o ressignificam conforme suas intencionalidades pedagógicas — tanto explícitas quanto implícitas —, as quais abrangem aspectos metodológicos, objetivos de aprendizagem e outros fatores relevantes. Essa mediação configura, portanto, um processo de ressignificação do saber, no qual o conhecimento científico é ajustado às especificidades do contexto escolar. Essa mediação, portanto, configura um processo de ressignificação do saber, em que se articula o conhecimento científico às especificidades do contexto escolar (Mello, Pezzato, Costa, 2022).

Essa mediação pedagógica, que molda o conhecimento acadêmico às particularidades do contexto escolar, não ocorre de forma dissociada das dinâmicas históricas e sociais que a atravessam. Ao contrário, ela é profundamente influenciada por estruturas de poder e narrativas hegemônicas que permeiam a sociedade. A colonização, enquanto processo histórico, desempenhou uma função central para a configuração dessas narrativas, estabelecendo uma lógica eurocêntrica que frequentemente subjugou outras formas de compreensão do espaço e da cultura. Nesse sentido, a própria construção do currículo escolar, seja formal ou informal, carrega marcas dessa herança colonial, perpetuando concepções que reforçam desigualdades estruturais. Por essa razão, propõe-se reflexão sobre a

reorganização das disciplinas escolares, especialmente a geografia, visando superar as limitações históricas nelas presentes.

Nesse contexto, a Geografia, como disciplina escolar, é crucial para formar sujeitos capazes de analisar criticamente o espaço geográfico. Entretanto, em diferentes períodos, políticas curriculares e materiais didáticos sob hegemonia das classes dominantes a instrumentalizaram para fins cívico-nacionalistas; com isso, o território é apresentado como natural e homogêneo, fronteiras e ‘recursos’ são celebrados, e conflitos, desigualdades e disputas por terra e ambiente são invisibilizados — deslocando a disciplina da reflexão crítica para a adesão patriótica (Vlach, 2004). As mudanças de orientação ganham fôlego com os movimentos de renovação e a incorporação de teorias críticas, que recolocam no centro a justiça espacial e a cidadania geográfica. Daí a pergunta que orienta este texto: a prática pedagógica está a serviço de qual projeto de educação — libertador ou reprodutor das desigualdades do capitalismo? A ampliação de serviços privados na escola pública tensiona ainda mais esse quadro, ao subordinar objetivos formativos a lógicas de mercado e terceirização, o que exige reavaliar finalidades e direções pedagógicas (Suess & Silva, 2019).

Se a relação entre ciência e disciplina escolar é marcada por tensões ideológicas, conforme demonstrado, é por meio da trajetória concreta da Geografia no Brasil que tais contradições se manifestam. Do período colonial à Primeira República, a evolução da disciplina evidencia não apenas adaptações pedagógicas, mas também a execução de um projeto político voltado ao controle territorial e simbólico.

A GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL: DO PERÍODO COLONIAL À PRIMEIRA REPÚBLICA

No Brasil colonial (séculos XVI-XVIII), a Geografia não constituiu uma disciplina autônoma. O ensino visou à doutrina jesuítica do Ratio Studiorum (1599), um compêndio filosófico-teológico que orientou a educação nas missões. O objetivo consistiu em formar “bons cristãos”, aptos a servir à Igreja e à Coroa Portuguesa. Ensinou-se, nesse período, geografia de forma assistemática, subordinada aos interesses da metrópole e da Igreja (Silva, 2012).

Com a proclamação da Independência em 1822, adquiriu *status* de disciplina escolar, integrando-se aos projetos de construção da identidade nacional. A Constituição de 1824 estabeleceu a gratuidade do ensino primário como princípio. Contudo, na prática, a educação manteve um caráter elitista, conforme evidenciado pelos dados do Censo de 1872 (Brasil, 2013). Nesse ano, a população total do Brasil correspondeu a 8.419.672 habitantes, dos quais 6.856.594 eram analfabetos, representando uma taxa de analfabetismo de 81%. Entre a população escravizada, que somava 1.510.806 sujeitos, o índice alcançou níveis alarmantes de 99,91% (1.509.403 pessoas), refletindo as profundas desigualdades sociais e educacionais características do período.

Nesse período, a educação brasileira enfrentou diversos desafios relacionados à infraestrutura precária, à formação inadequada dos docentes e às limitações no acesso e na democratização do ensino. Nesse contexto, a criação de instituições educacionais pioneiras, como o Colégio Pedro II, em 1837, representou um marco significativo na estruturação do sistema educacional brasileiro. O ensino de Geografia, por sua vez, foi profundamente influenciado por modelos europeus, notadamente franceses. Essa influência se materializou na adoção de livros didáticos traduzidos de obras europeias, que frequentemente refletiram uma visão eurocêntrica da disciplina, negligenciando as especificidades locais e regionais do território brasileiro (Rocha, 1996).

A Geografia desse período continuou descritiva e focada em, principalmente, memorização de acidentes geográficos, catalogação de recursos naturais, incorporando, progressivamente, no decorrer do período imperial, a exaltação do território nacional como símbolo de unidade. Essa abordagem serviu a interesses da elite agrária, que compreendia a educação como um meio de controlar narrativas sobre o país. Nessas narrativas, omitiam-se conflitos como a profunda desigualdade provocada pela economia escravocrata, da qual o genocídio dos povos originais foi uma das consequências.

A Proclamação da República, ocorrida em 1889, trouxe à tona discursos de modernização que prometiam transformar profundamente a sociedade brasileira. No entanto, no campo da Geografia, as mudanças foram menos expressivas do que o idealizado. Nesse contexto, o movimento escolanovista, introduzido no Brasil nas primeiras décadas do século XX, destacou-se ao influenciar reformas curriculares e promover eventos científicos nacionais. O escolanovismo, com ênfase na aprendizagem

ativa e significativa, buscou romper com os métodos tradicionais de ensino, incluindo aqueles considerados para o ensino de Geografia.

ESCOLANOVISMO E A GEOGRAFIA ESCOLAR

O Movimento da Escola Nova representou uma profunda transformação no pensamento educacional brasileiro e mundial, trazendo impactos significativos para o ensino de diversas disciplinas, entre elas, a Geografia. Influenciada pelas ideias progressistas que emergiram na Europa e nos Estados Unidos, a Escola Nova questionou as práticas tradicionais de ensino, predominantemente expositivas, autoritárias e centradas na figura do professor, propondo uma abordagem centrada no aluno, na sua atividade e no desenvolvimento integral do indivíduo (Saviani, 2008). No Brasil, essa corrente pedagógica ganhou força por meio de educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Carlos Delgado de Carvalho, que defendiam uma educação pública, democrática e renovada metodologicamente. Esses pensadores buscaram superar práticas tradicionais de ensino, promovendo abordagens mais dinâmicas e significativas para os estudantes. Nesse contexto, a Geografia escolar enfrentou o desafio de ultrapassar seu tradicional papel de mera descrição mnemônica, transformando-se em uma disciplina capaz de estimular o pensamento crítico e a compreensão das relações entre sociedade e território.

Delgado de Carvalho, um dos principais articuladores da reforma da Geografia escolar brasileira durante a Primeira República, propôs a superação do modelo de ensino tradicional, caracterizado pela abordagem enciclopédica e descritiva. Para tanto, defendeu a adoção dos princípios da Geografia Humana, desenvolvida na França por Paul Vidal de la Blache, e de modernas técnicas de ensino, visando consolidar a Geografia como campo de conhecimento autônomo (Rocha, 1996). A racionalidade crítica defendida por Delgado, no entanto, priorizou a dimensão técnica em detrimento da emancipação política, expressando um projeto educacional progressista para o período, mas limitado, politicamente, em sua capacidade de questionar a ordem social estabelecida.

O rompimento com a Geografia clássica, meramente descritiva, contemplou uma mudança fundamental.

Na perspectiva da Escola Nova, concebeu-se a Geografia como um instrumento para a formação cidadã, alinhado ao projeto educativo por ela proposto. Assim, a Geografia escolar deixou de ser considerada uma disciplina secundária, meramente informativa ou decorativa, para assumir o *status* de ciência social fundamental à compreensão crítica da realidade. A Escola Nova contribuiu para a afirmação da Geografia, em sua versão moderna, como disciplina escolar com métodos próprios, objetivos definidos e relevância social e cultural, apesar, na prática, de ainda vigorar a cultura livresca (Pereira, 2019).

Apesar de avanços propostos pela Escola Nova, o caráter crítico e reflexivo da disciplina geográfica ainda estava em construção. Permaneciam desafios quanto à superação completa do viés positivista, que frequentemente sugeria uma neutralidade ilusória da ciência geográfica frente às questões sociais e políticas. Nesse contexto, novas correntes pedagógicas e teóricas emergiram nas décadas seguintes, aprofundando ainda mais a crítica ao ensino tradicional e ampliando a função social da Geografia.

A “VIRADA CRÍTICA”: GEOGRAFIA CRÍTICA E DECOLONIALIDADE

A partir dos anos 1970, movimentos como a Geografia Crítica e diferentes pedagogias contra-hegemônicas questionaram o dito caráter neutro da ciência, da escola e da disciplina escolar. Entre os propósitos do saber geográfico destacaram-se, entre outros, a revelação das desigualdades espaciais (como a segregação urbana), a promoção de uma leitura crítica da realidade e, em debates mais recentes, a valorização dos saberes locais, incluindo os indígenas, quilombolas e camponeses. A decolonialidade aprofundou essa crítica ao expor o eurocentrismo incrustado nos currículos educacionais (Suess e Silva, 2019).

Um exemplo emblemático refere-se à representação reducionista da África como “continente pobre”, que frequentemente ignora a influência determinante do colonialismo europeu na exploração de seus recursos naturais e humanos. Essa perspectiva não apenas ignora as dinâmicas de exploração realizadas, mas também naturaliza a pobreza como se fosse uma característica inerente a determinadas sociedades, reforçando estereótipos profundamente desumanizantes.

Da mesma forma, currículos hegemônicos frequentemente negligenciam as complexas estruturas sociopolíticas das Américas pré-coloniais, apresentando o processo colonizador como um movimento civilizatório, apesar de seu caráter marcado por genocídios, escravidão e apagamento cultural dos povos originários (Quijano, 2005). Nesse contexto, o ensino de Geografia apresenta uma ambivalência: embora historicamente tenha sido instrumento de projetos nacionalistas e da construção de narrativas patrióticas favoráveis às elites dominantes, sua capacidade crítica permanece inegável.

Ao revelar as inter-relações entre poder, território e discurso, a disciplina oferece aos estudantes instrumentos para uma leitura crítica das desigualdades globais, estimulando o questionamento não apenas sobre o conteúdo ensinado, mas também acerca dos processos e agentes responsáveis pela construção dessas narrativas (Mignolo, 2008).

Para Marcelino (2021), o pensamento filosófico europeu — notadamente em figuras como Kant, Hume e Hegel — retroalimentou as próprias violências coloniais, construindo teorias que naturalizaram a supremacia europeia e a inferiorização africana, por exemplo. À luz da dita racionalidade, esses pensadores legitimaram moralmente atrocidades atualmente reconhecidas como crimes contra a humanidade, apresentando justificativas pseudocientíficas para a exploração.. O eurocentrismo, em sua dimensão desumanizadora, não se limitou a hierarquizar povos: criou “verdades” que perduram em narrativas históricas e educacionais. É nesse contexto que o ensino de Geografia precisa se reposicionar criticamente: ao desvendar as conexões entre discurso, poder e territorialidade, a disciplina pode desconstruir os mecanismos que ainda silenciam vozes subalternizadas, propondo, em seu lugar, uma leitura antirracista do espaço geográfico.

De fato, a perspectiva decolonial tem ganhado crescente relevância no campo da Geografia Escolar, impulsionando a produção de uma significativa "fortuna crítica". Essa produção acadêmica, embora relativamente recente, tem contribuído para adensar o debate teórico e prático sobre o ensino de Geografia, oferecendo novas ferramentas para a análise crítica do espaço e das relações de poder que o constituem. Assim, Marcelino (2021) apresenta uma proposta decolonial inovadora para o ensino da Geografia da África — tema aprofundado pelo mesmo autor em colaboração com Rosenberg Ferracini e Savio Rodrigues em “Ensino de Geografia da África: caminhos e possibilidades para uma educação antirracista” (Ferracini, Marcelino e Rodrigues, 2022), obra

fundamental para professores de Geografia. A mesma preocupação (o ensino de Geografia da África) ressoa em trabalhos como os de Mendes e Ratts (2020), Ferracini (2021) e Rodrigues, Souza e Barros (2023), que exploram a desconstrução de narrativas eurocêntricas no ensino de Geografia da África, assim como na análise de Rossi (2020) sobre a Geografia da América Latina, evidenciando uma resposta crítica, na Geografia Escolar, às epistemologias coloniais.

Nesse sentido, há diversas iniciativas igualmente inspiradoras, fundamentadas em diferentes temas, mas que convergem para o mesmo objetivo: um ensino mais inclusivo, crítico e descolonizado.

Exemplos relevantes incluem propostas direcionadas ao ensino de Geografia para comunidades ribeirinhas (Conceição, Santos e Mafra, 2023); ao uso do mapeamento do espaço vivido por estudantes pobres e periféricos no Rio de Janeiro como ferramenta pedagógica (Lourenço, 2017); à Educação de Jovens e Adultos, conforme explorado por Rossato, Luerce e Rollsing (2023) e Ferreira (2018); ao emprego de quadrinhos e cinema no ensino de Geografia com perspectiva decolonial (Mendes, 2020); ao ensino da raça fundamentado na “validação espacial” geocultural (Santos, 2010) e no conceito de “raciocínio geográfico” (Silva e Dionísio, 2022); à educação ambiental em comunidades tradicionais com base em referenciais geográficos decoloniais (Vieira e Bispo, 2021); bem como às possibilidades e limitações da educação geográfica decolonial impostas pelos currículos (Diniz e Moura, 2021) e pelos livros didáticos (Costa, 2019; Souza e Nascimento, 2023). De forma mais ampla e orientadora, Suess e Silva (2019) apresentam diversas possibilidades de abordagem de temas fundamentais à Geografia, com base em uma leitura decolonial assentada nos principais conceitos geográficos.

Todavia, a potencialidade transformadora da Geografia crítica e decolonial enfrenta um cenário paradoxal: ao mesmo tempo em que se ampliam as discussões sobre justiça socioambiental, reformas neoliberais reconfiguram a educação pública, submetendo-a à lógica do mercado. Se, na década de 1970, a Geografia escolar começou a questionar o *status quo*, os PCNs e a BNCC — marcos das políticas educacionais recentes — retrocederam, priorizando competências técnicas em detrimento do pensamento crítico. Essa transformação não ocorreu por acaso: reflete um projeto mais amplo de desmonte da educação como direito público, substituindo-a por uma concepção gerencial que serve aos interesses do capital (Giroto, 2017).

NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS CURRICULARES: PCN E BNCC EM QUESTÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados na década de 1990, foram apresentados como uma proposta pedagógica voltada para a formação integral do cidadão, enfatizando princípios como ética, solidariedade e autonomia. Contudo, essas diretrizes foram amplamente criticadas por diversos setores da comunidade educacional (Cacete, 1999; Gonçalves, 1999; Kaercher, 1997; Oliveira, 1999; Pontuschka, 1999; Sposito, 1999). Um dos principais pontos de contestação foi o alinhamento dos PCNs a organismos internacionais, como o Banco Mundial, que influenciaram políticas educacionais brasileiras sob a égide de reformas neoliberais. Essa vinculação reforçou um modelo centralizador e homogeneizante, desconsiderando as especificidades culturais, sociais e regionais das diversas localidades do país.

Outra crítica recorrente refere-se à padronização curricular imposta pelos PCN, que ignorou as diversidades regionais e locais, promovendo uma abordagem uniforme incompatível com a realidade multifacetada do Brasil. Essa padronização contribuiu para a exclusão de saberes e práticas locais, perpetuando desigualdades históricas no acesso à educação de qualidade. Além disso, os PCNs foram acusados de reduzir o processo educativo a indicadores quantitativos. Essa perspectiva tecnicista negligenciou aspectos qualitativos do ensino e da aprendizagem, subordinando o trabalho docente e o sucesso escolar a métricas padronizadas que pouco refletiam a complexidade do contexto educacional.

Essas críticas evidenciam que, embora os PCNs tenham buscado promover uma educação voltada para a cidadania, suas limitações estruturais e ideológicas comprometeram sua efetividade, reforçando dinâmicas excludentes e desiguais no sistema educacional brasileiro.

Na Geografia, os PCNs destacaram temas como “meio ambiente” e “globalização”, amplamente reconhecidos por sua relevância crítica para a compreensão da sociedade contemporânea. Contudo, tais temas foram abordados de maneira superficial, sem articulá-los a uma análise estrutural das desigualdades e contradições inerentes ao sistema capitalista. Essa limitação reflete uma subordinação às demandas do capital, priorizando uma visão tecnicista e economicista que desconsidera as dimensões políticas, sociais e éticas subjacentes.

As críticas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) evidenciam uma tensão estrutural entre modelos curriculares centralizados e as demandas por autonomia pedagógica — contradição que permanece vigente. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja apresentada como uma atualização necessária, ela incorpora e intensifica dilemas não resolvidos: a subordinação a agendas externas, a homogeneização em prejuízo das diversidades e a lógica de responsabilização docente persistem, ainda que sob formas renovadas. Se os PCNs falharam em dialogar com o pluralismo brasileiro, a BNCC, como desdobramento, repete o gesto de impor de cima para baixo um projeto que ignora que currículos são, antes de tudo, artefatos político-pedagógicos em disputa (Siqueira, 2019; Lima, 2020).

Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também foi alvo de diversas críticas que destacam preocupações sobre sua concepção e implementação no sistema educacional brasileiro (Beltrão e Tafarell, 2017; Girotto, 2017; Girotto, 2018; Lima, 2020; Riceto, 2018; Santos, 2019; Silva, 2019). Entre essas críticas, destacam-se os seguintes aspectos:

1. **redução da qualidade educacional a indicadores quantitativos:** a BNCC é acusada de considerar a qualidade da educação brasileira como sinônimo de aumento dos resultados quantitativos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Essa abordagem negligencia aspectos qualitativos do processo educativo, como a formação integral do estudante, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a inclusão de contextos locais.
2. **Desconsideração da diversidade:** o documento não considera a riqueza da diversidade de práticas pedagógicas, contextos socioculturais e sujeitos envolvidos no processo educacional. Ao ignorar as especificidades regionais, culturais e sociais, a BNCC reforça uma visão homogeneizadora que não atende às necessidades reais das comunidades escolares.
3. **Padronização tecnicista dos conteúdos:** a BNCC é criticada por impor uma padronização curricular com forte viés tecnicista, priorizando conteúdos e habilidades facilmente mensuráveis em avaliações padronizadas. Essa abordagem desvaloriza práticas pedagógicas inovadoras e a construção de conhecimentos contextualizados e significativos para os alunos.
4. **Visão economicista da educação:** a educação é tratada como um “gasto” que precisa ser gerido de acordo com os interesses dos agentes do mercado. Essa perspectiva reflete

influências neoliberais que subordinam a educação a lógicas econômicas, reduzindo-a a um instrumento de formação para o mercado de trabalho, em detrimento de seu papel social, cultural e emancipatório.

5. **Privatização da educação pública:** a BNCC é compreendida como parte de um processo mais amplo de privatização da educação pública no Brasil. Isso inclui a disseminação de materiais didáticos produzidos por empresas privadas, a contratação de consultorias externas e a entrega de parte das redes de ensino à gestão da iniciativa privada. Essa tendência compromete a autonomia das escolas públicas e reforça a mercantilização da educação.

Essas críticas evidenciam que a BNCC, embora apresentada como um avanço na padronização curricular, carece de uma perspectiva crítica e inclusiva que contemple as reais demandas da educação pública brasileira. Para garantir uma educação de qualidade, é necessário ampliar os investimentos e criar condições ideais para a prática educativa, superando a lógica neoliberal que reafirma as desigualdades estruturais no país.

Em contraste, diferentes iniciativas mostram que outro currículo é possível. Investigações promovidas por professores de Geografia implicam não ignorar, por exemplo, projetos interdisciplinares sobre saneamento básico na comunidade, mapeamento participativo de áreas de risco e debates sobre racismo ambiental, com participação de lideranças de movimentos sociais.

Essas práticas, porém, dependem da autonomia docente — ameaçada por políticas que terceirizam a elaboração de aulas para empresas de coaching educacional.

Diante desse cenário de contradições — entre avanços teóricos e retrocessos políticos —, é importante refletir sobre os caminhos para a construção de uma Geografia escolar libertadora. As experiências decoloniais em escolas públicas, embora ainda marginalizadas, fornecem importantes pistas. Elas demonstram que outro currículo é viável, ao mesmo tempo em que evidenciam a necessidade urgente de enfrentar estruturas mais amplas: a mercantilização do conhecimento, a precarização docente e a persistente herança colonial que determina o que (e para quem) deve ser ensinado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo demonstra que a Geografia Escolar no Brasil é um campo atravessado por contradições históricas, políticas e epistemológicas. Desde sua gênese colonial, quando serviu à catequização e ao controle territorial, até sua instrumentalização pela BNCC com base em uma lógica neoliberal, a disciplina tem sido atravessada por disputas entre projetos de dominação e iniciativas de resistência. No entanto, as práticas pedagógicas decoloniais examinadas — como mapeamentos participativos, uso de narrativas antirracistas e integração de saberes tradicionais — revelam que a educação geográfica pode transcender seu passado excludente, assumindo um papel transformador.

Um dos achados centrais refere-se à constatação de que políticas curriculares como os PCNs e a BNCC, embora apresentadas como neutras, reproduzem hierarquias coloniais ao desconsiderar a diversidade cultural e priorizar competências técnicas. A padronização curricular, aliada à precarização docente, fragiliza a autonomia pedagógica necessária para enfrentar desafios como o racismo ambiental e a segregação urbana. Contudo, iniciativas contra-hegemônicas contrastam o imperativo desse modelo, apontando para outras geografias, outras escolas possíveis.

Essas experiências não são meramente alternativas. Elas evidenciam que a descolonização do ensino de Geografia exige mais do que a inclusão de conteúdos sobre povos indígenas ou africanos: demanda questionar quem define o que é conhecimento válido e como essas definições perpetuam desigualdades. Nesse sentido, a formação docente emerge como eixo estratégico. Professores críticos, amparados por políticas públicas que valorizem sua autonomia, são agentes centrais para a construção de uma Geografia que dialogue com as demandas reais dos trabalhadores.

Em relação às limitações deste estudo, reconhece-se que a análise documental priorizou críticas aos documentos curriculares, deixando em aberto investigações sobre como os currículos têm sido ressignificados “por baixo”, em salas de aula criativas. Sugere-se, assim, que pesquisas futuras explorem:

1. o impacto de práticas decoloniais no desempenho e na autoestima de estudantes marginalizados;
2. as estratégias de resistência de professores frente à mercantilização do ensino;

3. a articulação entre movimentos sociais e escolas públicas na construção de currículos antirracistas.

Por fim, é urgente reiterar que a Geografia Escolar não é um campo neutro. Seu potencial emancipatório reside na capacidade de colaborar para a construção, por meio da educação, de uma sociedade mais justa e democrática, a partir do desvelamento das relações de poder operadas no espaço. Como demonstram as experiências analisadas, outro ensino de Geografia é possível, mas sua consolidação depende de um projeto político-pedagógico que enfrente não apenas heranças coloniais, mas também a atual financeirização da educação. Afinal, conforme o antropólogo e educador popular Carlos Rodrigues Brandão, em referência a Paulo Freire, “a educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo” (Brandão, 2005, p. 51).

REFERÊNCIAS

- BELTRÃO, José Arlen; TAFARELL, Celí. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 587-601, jul./dez. 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477_v1_br.pdf. Acesso em: 30 dez. 2024.
- CACETE, Nuria H. A AGB, os PCNs e os professores. In: CARLOS, Ana Fani A.; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 36-42.
- CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.
- CONCEIÇÃO, Francilene Sales; SANTOS, Danielle Mariam Araújo dos; MAFRA, Marcela Vieira Pereira. A descolonialidade para (re) pensar o Ensino de Geografia nas Escolas do Campo ribeirinhas na Amazônia. In: Willian Carboni Viana, Danielle Mariam Araujo Santos (Org.). **Amazônia: tópicos atuais em ambiente, saúde e educação**. Guarujá-SP: Editora Científica, 2023, v. 2, p. 1-284.

COSTA, Vinicius de Luna Chagas. **Geografia e relações raciais nos livros didáticos de anos iniciais**: reflexões a partir da Base Nacional Comum Curricular. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

DINIZ, Vanessa Lessio; MOURA, Osmar Oliveira de. **Interlocuções sobre currículo e a implementação da BNCC de Geografia**: buscando pedagogias decoloniais para o contexto amazônico. e-Curriculum, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 1668-1690, out. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762020000401668&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 nov. 2024.

FERRACINI, Rosemberg. **Possibilidades didáticas antirracistas**: o ensino de Geografia Regional da África e educação para relações étnico-raciais. Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, v. 4, n. 8, 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/16149>. Acesso em: 20 nov. 2024.

FERRACINI, Rosemberg; MARCELINO, Jonathan da Silva; RODRIGUES, Savio José Dias (Org.). Ensino de Geografia da África. **Caminhos e possibilidades para uma educação antirracista. Quissamã**: Revista África e Africanidades, 2022.

FERREIRA, Alan Serafim. **Cartografias “outras” na EJA: por uma prática decolonial no ensino de Geografia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781>. Acesso em: 21 nov. 2024.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, p. 159-174, set./out, 2018.

GONÇALVES, Carlos Walter P. Reformas no mundo da educação. In: CARLOS, Ana Fani A.; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (org.). **Reformas no mundo da educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 68-89.

KAECHER, Nestor André. **PCN's**: futebolistas e padres se encontram num Brasil que não conhecemos. Terra Livre, n. 13, p. 30-41, São Paulo, ago. 1997.

LIMA, Maria das Graças de. Uma leitura sobre propostas curriculares de geografia no Brasil: 1986-2018. **Ar@cne-Revista electrónica de recursos en internet sobre Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. 24, n. 248, nov. 2020.

LOURENÇO, Luiz Augusto Ferreira. Cartografias da decolonialidade: o ensino de geografia no bairro Maré. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 4, n. 8, p. 77–89, 2017. DOI: 10.33025/grgcp2.v4i8.2563. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2563>. Acesso em: 21 nov. 2024.

MARCELINO, Jonathan da Silva. Por uma Geografia decolonial: elementos para o ensino de África na Educação Básica. **Veredas da História**, [online], v. 14, n. 1, p. 36-63, jul., 2021.

MEDEIROS, Estéfani Barbosa de Oliveira; SUDBRACK, Edite Maria. IDEB: representações docentes sobre autonomia. **J. Pol. Educ-s**, Curitiba, v. 16, e87314, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692022000100135&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 21. nov. 2024.

MELLO, Bruno Falararo de; PEZZATO, João Pedro; COSTA, Chrstiane Fernanda da. As disciplinas escolares e os livros didáticos como expressões da cultura escolar: algumas considerações de ordem teórica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 12, n. 22, p. 05–21, 2022. DOI: 10.46789/edugeo.v12i22.1132. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1132>. Acesso em: 4 set. 2024.

MENDES, Lucas Elyseu Rocha Narcizo. O uso da história em quadrinhos e cinema no ensino de Geografia: uma experiência decolonial. **Revista Continentes**, n. 16, p. 368–379, jun. 2020. ISSN 2317-8825. Disponível em: <https://www.revistacontinentes.com.br/index.php/continentes/article/view/244>. Acesso em: 21 nov. 2024.

MENDES, Raquel Almeida; RATTTS, Alex. Vozes africanas e afro-diaspóricas no ensino de Geografia da África. In: X Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia, 2020, Goiânia. **Anais do X Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia**. Goiânia: UFG, 2020. v. 4. p. 238-249.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em Política. Tradução de Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS, Ana Fani A.; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 43-67.

PEREIRA, Diego Carlos. **Movimento Escola Nova e Geografia Moderna Escolar em manuais para o ensino secundário brasileiro (1905-1941)**. 2019. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

PONTUSCHKA, Nidia N. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS, Ana Fani A.; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 11-18.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais** - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

RICETO, Álisson. Educação e Geografia entre mudanças e incertezas: a reforma do Ensino Médio brasileiro (im)posta pela lei federal 13.415/17. **Revista de Ensino de Geografia**, v. 9, n. 16-33, jan./jun. 2018.

RODRIGUES, Savio José Dias; SOUZA, Samara do Nascimento; BARROS, Matheus Sousa. Experiências do ensino de Geografia da África na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros da UFMA. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 1, n. 111, p. 105–124, 2023. DOI: 10.61636/bpg.v1i111.3087. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/3087>. Acesso em: 21 nov. 2024.

ROSSATO, Maira Suertegaray; LUERCE, Thiago; ROLLSING, Carolina Bernardes. Descolonizar o currículo da Geografia na escola: o olhar a partir da Educação de Jovens e Adultos. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, V.5, 2023. p. 1-23.

ROSSI, Rinaldo de Castilho. Autonomia e epistemologia da prática: análise a partir da Feira de Conhecimentos sobre América Latina. **Revista Geotemas**, Pau dos Ferros, v. 10, n. 2, p. 97–115, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/GEOTemas/article/view/2412>. Acesso em: 21 mar. 2024.

SANTOS, José Erimar dos. Desordem e regresso: a “nova” reforma do ensino médio e a deficiência cívica sem o saber pensar o espaço e sem o saber nele agir. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v.23, n. 4, 2019.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ensino de Geografia e Currículo: questões a partir da Lei 10.639. **Terra Livre**, v. 1, n. 34, 2010. DOI: 10.62516/terra_livre.2010.315. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/315>. Acesso em: 21 nov. 2024

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Alcinéia de Souza. Afinal, para quem serve a reforma do Ensino Médio? **Revista Signos Geográficos**, v. 1, p. 1-17, dez. 2019.

SILVA, Douglas Basilio da; DIONISIO, Tiago. Raciocínio geográfico e a lei 10.639/03: a raça como leitura de mundo na Educação Básica. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 9, n. 18, p. 97–108, 2022. Disponível em:

<https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/3830>. Acesso em: 21 nov. 2024.

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

SIQUEIRA, Alan Souza Taylor de. **Entre os PCNs e a BNCC: discursos sobre integração curricular na Geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019. 94 f.

SOUZA, Fernando Mendes; NASCIMENTO, Gláucia Pereira do. Alternativas para o fortalecimento da educação para relações étnico-raciais nas escolas públicas do estado do Paraná. In: Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as – COPENE, 6., 2023, Ponta Grossa. **Anais [...]**. 20 anos da Lei 10.639: desafios e perspectivas da educação básica ao ensino superior. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2023.

SPOSITO, Maria E. Beltrão. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana Fani A.; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-35.

SUESS, Rodrigo Capelle e SILVA, Alcinéia de Souza. A perspectiva descolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. UFSM, **Geografia Ensino e Pesquisa**: Santa Maria, v. 23, e7, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/35469>.

VIEIRA, Fabio Vieira Pessoa; BISPO, Marcileia Oliveira. Envolvimento e educação ambiental: possibilidade sustentáveis com a decolonialidade. Ambiente & Educação: **Revista de Educação Ambiental**, v. 26, n. 1, p. 03–27, 2021. DOI: 10.14295/ambeduc.v26i1.13338. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/13338>. Acesso em: 21 nov. 2024.

VLACH, Vania. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 187-218.