

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

GABRIEL DE OLIVEIRA COSTA

**DECOLONIZANDO O NOVO CURRÍCULO PAULISTA:  
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA**

São Paulo

2020

GABRIEL DE OLIVEIRA COSTA

**DECOLONIZANDO O NOVO CURRÍCULO PAULISTA:  
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA**

Trabalho de Graduação Individual  
apresentado ao curso TGI 2, como requisito  
para obtenção do título de bacharel em  
Geografia pela Universidade de São Paulo  
Orientador: Eduardo Donizeti Giroto

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

GABRIEL DE OLIVEIRA COSTA

**DECOLONIZANDO O NOVO CURRÍCULO PAULISTA:  
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA**

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

Banca Examinadora:

Nome: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

“As Histórias importam. Muitas histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”

**Chimamanda Ngozi Adichie**

## **AGRADECIMENTOS**

Inicialmente, gostaria de agradecer a minha família e amigos. A todos que direta ou indiretamente participaram da minha formação. Queria agradecer especialmente a minha companheira, Amanda, que sempre esteve ao meu lado, além de todo o apoio oferecido nesse período, nos momentos cruciais ela me incentivou a continuar sempre com muito amor e carinho. Te amo muito amor!!!

Também gostaria de agradecer a Bateria Manda-Chuva e ao time de Handebol da FFLCH que foram essenciais para minha formação como pessoa, e me proporcionaram os melhores momentos da minha graduação e onde conheci pessoas que vou levar para o resto da minha vida. Gratidão eterna!!!

Por último, mas não menos importante, queria agradecer ao meu orientador, Eduardo, que além da ajuda e orientação no processo de construção deste trabalho sempre que precisei esteve à disposição mesmo com todos os problemas que esse contexto de pandemia nos trouxe.

## RESUMO

Os currículos são documentos interessantes para entender a relação entre manutenção das narrativas hegemônicas e a educação. O novo Currículo Paulista, homologado em 2019, é um marco importante para o ensino no território brasileiro, pois ele é o primeiro documento seguindo a nova Base Nacional Comum Curricular, sendo assim, ele pautará essa nova forma de ensino, e o trabalho docente na rede de escolas do Estado de São Paulo. O campo da educação é um território de muitas disputas, tendo diversas tensões e conflitos, ele é importantíssimo para o debate sobre a colonialidade. Assim, este trabalho tem como objetivos analisar o novo Currículo Paulista, focando nos anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente na disciplina de Geografia. A análise do documento será feita a partir da perspectiva Decolonial, posto que essa é uma das formas de luta contra a narrativa hegemônica neoliberal. O documento foi feito por um Governo pautado pela ideologia liberal, assim, a Geografia construída no Currículo Paulista é um saber regulação, tendo como linha de ensino manter o *status quo*. Além disso, a colonialidade é parte essencial desse discurso ajudando na formação de um sujeito liberal e na manutenção de uma narrativa hegemônica eurocentrada.

**Palavras-chave:** Colonialidade; Currículo Paulista; Decolonialidade; Ensino de Geografia

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	7
2.FUNDAMENTOS TEÓRICOS .....	10
2.1 COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE .....	10
2.2 INTERCULTURALIDADE .....	17
2.3. A QUESTÃO DO UNIVERSALISMO .....	20
2.4. CURRÍCULO .....	22
3 ANÁLISE DO DOCUMENTO .....	24
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO .....	24
3.2 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO .....	27
3.3 ESTRUTURA GERAL E OS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS .....	32
3.4. A GEOGRAFIA DO CURRÍCULO .....	42
3.4.1 A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS.....	43
3.4.2 O TEXTO DE GEOGRAFIA.....	45
3.4.3 AS COMPETÊNCIAS GEOGRÁFICAS .....	53
3.4.4 AS UNIDADE TEMÁTICAS E AS HABILIDADES.....	53
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	61
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	67

## 1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade que de forma estrutural reproduz nos mais diversos espaços, nas mais diversas vertentes, no seu cotidiano, o pensamento colonial. Este pensamento tem uma lógica marginalizante acarretando um processo de silenciamento dessas problemáticas, algo que os movimentos sociais objetivam superar, principalmente pelo viés da educação (RATTS e MENDES, 2019). Essas questões possuem uma espacialidade, possuem uma materialidade, uma intersubjetividade e implicam em ações e reações na sociedade e na natureza. Assim, a Geografia pode contribuir muito para os estudos sobre a colonialidade, ajudando a construir um caminho Decolonial (CANDAU e OLIVEIRA, 2010; CESARIE, 2010; COSTA e GROSFUGUEL, 2016; GOMES, 2017; RATTS e MENDES, 2019; SUES e SILVA, 2019; QUIJANO, 2005).

O campo da educação é um território de muitas disputas, tendo diversas tensões e conflitos. Ele é importantíssimo para o debate sobre a colonialidade. Os currículos são documentos interessantes para entender a relação entre a manutenção das narrativas hegemônicas e a educação. Por meio desse tipo de documento que se divide os conteúdos entre aqueles que devem ser estudados e, conseqüentemente, aqueles que não devem ser estudados. Nele se expressam as visões e os significados do projeto dominante, ajudando a reforçar, legitimar e dar a autoridade que contribui para formar as identidades sociais.

A colonialidade é um dos pilares da sociedade neoliberal. Deste modo, busco entender como ela se expressa no currículo de Geografia do Estado de São Paulo, mais especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental. Como já dito, o currículo é um instrumento importante para a manutenção do projeto hegemônico, “moldando” os alunos e escolhendo os saberes que serão ensinados. Assim, a principal questão deste trabalho é entender quais perspectivas coloniais estão presentes no currículo. Outros eixos norteadores da análise desse documento são: entender qual geografia está presente nele e qual aluno ele quer formar.

Utilizo o recorte do ensino fundamental II pois nesse período é o primeiro contato dos alunos com os conteúdos da geografia sistemática, geografia regional, Geografia do Brasil e da Geografia do mundo e também é nesse período em que

trabalhamos algumas categorias da Geografia (Paisagem, Espaço, Território, Região e Lugar) essenciais para o aluno se entender um sujeito no mundo. Como aponta Moreira, “a geografia que se ensina é uma concepção de vida, de sociedade, de mundo” (2014, p.123), assim é nesse período da vida escolar o começo da construção das visões e dos significados do mundo.

A perspectiva decolonial é o pilar do pensamento deste trabalho. Ela implica em considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados, procurando construir outros modos de viver, de poder e do saber. Viabilizando a luta contra a colonialidade na nossa sociedade. Além da análise do documento quero refletir sobre como a decolonialidade pode ajudar o ensino de Geografia.

O trabalho está dividido em 2 capítulos: o primeiro foi denominado de “Fundamentos Teóricos”, nele estão as teorias, categorias e conceitos que vão nortear a análise do documento e ajudar na criação de uma sequência didática. Serão abordados além da colonialidade e decolonialidade, questões sobre Interculturalidade, Universalismo Abstrato — todos esses tópicos buscaremos relacioná-los ao ensino de Geografia e suas possíveis contribuições. Ainda nesse capítulo, dedicamos uma parte para debater sobre o currículo, seus sentidos e conceituações.

O segundo capítulo é a análise do documento. O primeiro momento do segundo capítulo é entender o contexto em que ele foi feito, de acordo como Márcio Vitiello e Núria Hanglei:

Sujeito a uma diversidade de sentidos, o currículo é um território de disputas que envolvem diferentes concepções de educação e visões de mundo que referenciam o processo educativo. O discurso e a construção curricular no mundo e no Brasil se deu, a partir de distintas perspectivas ideológicas com influência de tendências, objetivos e interesses diferentes. Nesse sentido, é importante não desvincular a construção do currículo do contexto histórico e social do país e das injunções das agências internacionais (VITIELLO; CACETE, 2020, p.15)

Partilho dessa premissa, pois não podemos fazer uma análise desvinculada da realidade em que o currículo foi produzido. Assim, quero entender as relações estabelecidas entre contexto e texto e como elas são expressas, a partir da perspectiva da decolonialidade. Como já dito, também será analisado qual geografia se ensina — para esse tópico usarei como base dois livros: “O discurso do Averso: para a crítica da geografia que se ensina” de Ruy Moreira e “Geografia no Ensino

Básico, questões e proposta” de Shoko Kimura. Por fim, também há uma parte destinada a entender qual aluno o documento pretende formar.

## 2.FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo abordaremos os fundamentos teóricos do trabalho, aqueles que são a base da análise do currículo do Estado de São Paulo. Trabalharemos com a colonialidade e decolonialidade; Universalismo Abstrato; Interculturalidade; e o Currículo.

### 2.1 COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE

O neoliberalismo tem com ponto focal a relação entre as instituições e a ação do indivíduo. Ele caracteriza-se por uma homogeneização do discurso do homem e da sociedade em torno da empresa. Esse novo sujeito opera uma unificação sem precedentes das formas plurais da subjetividade que a democracia liberal permitiu que se conservem e das quais sabia aproveitar-se para perpetrar sua essência (DARDOT e LAVAL, 2016). Uma das formas para o neoliberalismo conseguir perpetuar a sua ideologia e formar esse sujeito liberal é por meio da colonialidade. Podemos defini-la como um padrão de poder que emergiu do colonialismo moderno, que não está limitado só a relação formal, estando presente na forma do trabalho, no conhecimento, na autoridade e nas relações intersubjetivas (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p.18). De acordo com Quijano, um dos autores mais importantes sobre a colonialidade:

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p.117).

Não podemos desassociar da colonialidade o racismo, vide que a ideia de *raça* é um dos pilares desse padrão de poder. Assim, entendemos “*raça* como estrutural e estruturante para se compreender a complexidade do quadro de discriminação e desigualdades no Brasil (GOMES, 2017, p.26)”. Por tanto, ela é uma construção social, não uma referência relacionada a questões biológicas.

A colonialidade e o racismo são constitutivos da modernidade e não derivados dela. Graças à colonialidade, a Europa pôde criar uma forma de fazer ciência que teve como predomínio o método baconiano e a lógica de pensamento cartesiana. O

colonialismo foi um período histórico, quando houve uma relação política e econômica, na qual a soberania de um território estava no poder de outro povo, ou nação. Destacam-se dois períodos, o primeiro do século XIV ao XVII onde ocorreu a ocupação de territórios (colônias) na América e na costa Africana por países europeus (Portugal, Espanha e França) e pela Inglaterra. O segundo momento denominado de (neo)colonialismo ou imperialismo começou no Século XIX e durou até metade do século XX, nesse período os países europeus iniciaram um processo de expansão e dominação territorial sobre a África, Ásia e Oceania. A colonialidade continua viva, mesmo com o fim do colonialismo, uma vez que a encontramos em textos didáticos, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em outros aspectos da experiência moderna.

Podemos definir três formas de como a colonialidade age na nossa sociedade. A primeira é a colonialidade do poder, situação em que as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda são presentes. Nele o colonizador destrói o imaginário do outro, inviabilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, essa lógica de poder reprime os modos de produção de conhecimentos, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado. (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p.19).

A segunda forma é a colonialidade do Saber: é a negação de outras formas de conhecimento não europeias e o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os à categoria primitiva e irracional, pois eles pertencem a “outra raça”. Essa epistemologia dominante não admite nenhuma outra como espaço de produção de pensamentos críticos e nem científicos. A colonialidade do saber evidenciou uma geopolítica do conhecimento. O poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de um pensamento eurocêntrico (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p.20). Esses processos são marcados por uma violência epistêmica. Abdias Nascimento já denunciava como esse processo ocorre no Brasil:

as classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas, a produção literária. Todos esses instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa e como criador e condutor de uma cultura própria. (NASCIMENTOP, 2016, p.112).

No final dessa afirmação aparece a terceira forma como essa racionalização está na nossa sociedade, a chamada colonialidade do ser. Ela é a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, pessoas não brancas, como na modernidade colonial — temos que ressaltar que o colonialismo está relacionado com a ideia do não ser (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p.22).

Para pensar um pouco como a Geografia se relaciona com o colonialidade, temos que problematizar as formas históricas dos seus discursos. De acordo com Ruy Moreira, podemos dividir em três fases o pensamento geográfico moderno: a inventariante, do pensamento renascentista; a ideológica, do pensamento colonial; e a científica, do pensamento industrial. Essas fases não são mutuamente excludentes entre si. A passagem de uma fase para outra é um salto dado no interior do mesmo espaço institucional do Estado. Mas as ações inventariante, ideológica e científica se interpenetram como formas de práticas recreativas, já que não há saber científico sem ideologia e inventariação, e vice-versa, as três fases têm se contemporaneizando sob o domínio de uma delas (MOREIRA, 2014, p.163-164).

Daremos ênfase na fase ideológica do discurso. Na medida em que o colonialismo se desenvolveu, a Geografia foi importante para a sua veiculação ideológica na relação de alteridade estabelecida entre os conquistadores, as populações e os lugares de colonização, instrumentalizando as formações dos valores culturais modernos que sobre essa base estão se construindo. A inventariação coloca-se ao serviço da criação de uma ideologia largamente europeizante do mundo, modelando a imagem dos povos colonizados que os mapas passam e difundem sempre a favor da superioridade do mundo europeu. (MOREIRA, 2014, p.163).

Podemos dizer que existe uma Geografia colonial, tendo como base a colonialidade. São as Paisagens, Espaços, Territórios produzidos que apagam e tornam invisível o outro, subalternizando-o e reafirmando o imaginário colonial. Pensando em um exemplo de como age essa geografia, vamos para o campo da educação. Muitas vezes, quando se ensina Geografia da África, se utiliza mapas do continente africano representando-o como um espaço vazio como se lá só houvesse as paisagens naturais, um espaço exótico e sem conteúdos sociais.

A decolonialidade, é a perspectiva que luta contra a colonialidade e é uma reação a ideologia neoliberal. Considerando as lutas dos povos historicamente

subalternizados, e tendo como objetivo construir, de forma radical, outros modos de viver, do poder e do saber. Ela se viabiliza a partir das pessoas, das suas experiências, das suas epistemologias e políticas. É importante ressaltar que decolonialidade não é só um projeto acadêmico, consiste também numa prática de oposição e intervenções, que surgiu quando o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciaram em 1492 (COSTA e GROSFUGUEL, 2016).

A educação é um campo muito importante para os estudos que desenvolvem a decolonialidade conseguirem atingir seus objetivos. Educando para a liberdade, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos. (HOOKS, 2017, p.193). Esta ideia de Bell Hooks é um pilar da pedagogia Decolonial. Essa seria uma práxis baseada em uma insurgência educativa propositiva — insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento.

A construção de uma noção de visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão do saber consiste em verificar as significações racistas atribuídas aos subalternos condicionando a interação intelectual entre os saberes tradicionais e os ocidentais, buscando assim uma ressignificação epistemológica do conhecimento — desconstruindo os pressupostos universais das ciências e considerando as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas. (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p.28-29). “Se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados e modificados, todos os atos de cruzar fronteiras devem ser vistos como válidos”. (HOOKS, 2017, p.176). As práticas educacionais são interpeladas, na perspectiva Decolonial do saber, a contribuir no processo de revitalização das culturas e das identidades dos povos originários. Na pedagogia Decolonial a educação é uma prática da liberdade, uma vez que devemos ensinar os alunos a transgredir as fronteiras raciais, sexuais e de classe, esse deve ser o objetivo mais importante do professor. É importante ressaltar que essa perspectiva ainda está em processo de construção, tanto do seu ponto de vista teórico quanto nas práticas, nos sistemas escolares e em outros âmbitos educativos (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p.28).

Como uma pedagogia emancipatória, temos que pensar na tensão entre regulação-emancipação. De acordo com Nilma Gomes precisamos construir uma nova forma de emancipação social, pois,

a tensão entre regulação e emancipação ancoradas nas fundações do paradigma da modernidade ocidental comporta duas formas de conhecimento: o conhecimento-emancipação (trajetória entre um estado de ignorância, denominado colonialismo, e um estado de saber, designado solidariedade) e o conhecimento-regulação (trajetória entre um estado de ignorância, denominado caos, e um estado de saber, designado ordem) [...] Por existir essa vinculação recíproca entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação implica que esses dois modelos de conhecimentos se articula em um equilíbrio dinâmico. (GOMES, 2017, p.57).

Mesmo essas formas de conhecimentos estando inscritas no paradigma da modernidade, no último século, o conhecimento-regulação conquistou a primazia sobre o conhecimento-emancipação, a ordem se transformou na forma hegemônica do saber e o caos a forma hegemônica de ignorância. Assim, o saber no conhecimento-emancipação transformou-se em ignorância no conhecimento regulação e de maneira inversa, o que era ignorância no conhecimento-emancipação transformou-se em saber no conhecimento-regulação — assim, o colonialismo é recodificado como ordem. Nessa perspectiva não há lugar para outras formas de saber. (GOMES, 2017, p.58).

Tendo em vista esse contexto, a questão central para o projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistemes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p.23).

Ainda dentro dessa discussão podemos pensar no papel do currículo, problematizando se ele seria apenas uma ferramenta para o conhecimento-regulação ou se poderia ajudar a construir conhecimentos emancipatórios? E no campo do ensino de Geografia podemos fazer os mesmos questionamentos, qual o seu papel em cada um dos tipos de conhecimento? Essas são algumas perguntas que trataremos mais à frente.

A Geografia Decolonial se coloca a serviço da radicalidade dos fatos, em desmistificar os preconceitos e contribuir para a quebra da colonialidade que marca a estrutura do poder, saber e do ser. Esta segue um movimento oposto ao da Geografia

Colonial, dando um novo significado para Paisagens, Espaços, Territórios, tornando o invisível visível e afirmando as geografias dos povos que são subalternizados pelo imaginário colonial e eurocêntrico.

O ensino dessa Geografia Decolonial vê a disciplina como responsável pela construção de uma perspectiva educacional antirracista e Decolonial, por meio das suas categorias ela nos permite recortes precisos da realidade dando significados e sentidos para saberes e metodologias na sala de aula (MENDES e RATTTS, 2019, p.3-4). Pensando no currículo temos duas perguntas: qual é o lugar das pautas marginalizadas no seu contexto? E quais as territorialidades produzidas por meio da educação geográfica?

Sues e Silva (2019), no artigo “Decolonialidade e Ensino de Geografia: Uma releitura do espaço geográfico”, elenca como a decolonialidade pode contribuir para o ensino de Geografia na Educação Básica. Os pontos primordiais são:

- Resgatar e considerar outros autores da Geografia que saiam do eixo do Norte Global, levando em conta produções independentes de brasileiros, latino-americanos, africanos e asiáticos;
- Identificar o papel que a América exerceu e exerce no mundo, considerando que foi a partir de sua exploração que a Europa, especificamente a Europa Ocidental se fez;
- Atribuir mais relevância ao estudo da América nos conteúdos de Geografia e relacioná-la com outras temáticas como Europa, globalização, integração latino-americana, urbanização concentração fundiária, história dos afrodescendentes e valorização dos povos indígenas e camponeses;
- Desmistificar a Europa como centro do mundo, inclusive nos mapas e em outras representações geográficas e cartográficas;
- Considerar no ensino de Geografia o conceito de raça como categoria de dominação para analisar conteúdos como a Geografia do Brasil e a Geopolítica mundial, com destaque para a América. Explicar como a categoria raça tem sido utilizada para justificar as razões apresentadas para a conquista, novas distribuições de espaços e novos mapas. E ainda utilizar esse conceito para desconstruir preconceitos e estereótipos;

- Analisar e desmitificar como a colonialidade do poder, do ser e do saber prevalecem na mentalidade da população latino-americana e qual é o seu papel para alimentar o sistema-mundo;
- Considerar o genocídio e o epistemicídio dos povos indígenas, negros e outras minorias políticas como um projeto de poder. Considerando o como um conteúdo básico, viabilizando, assim, o resgate e a valorização da multiplicidade cultural;
- Desmitificar a naturalização da pobreza e o desenvolvimento capitalista como única saída à felicidade e melhoria da qualidade de vida das nações. Identificar e propor alternativas “de” desenvolvimento e “ao” desenvolvimento;
- Valorizar a história, geografia e os saberes subalternizados. Considerar para além das questões de classe, o gênero, a sexualidade, a mulher, o racismo, o negro, o índio e o diferente para uma nova (re)leitura da sociedade e do espaço geográfico;
- Trabalhar com noções de gênero e sexualidade, considerando o corpo como patrimônio fundamental e como ferramenta de libertação e vivência de uma nova experiência espacial;
- Levar em conta o processo de exclusão e dominação que envolveu a consolidação do Estado-nação moderno e debater formar alternativas de organizar territórios, de modo a respeitar os diversos grupos, interesses e culturas desses povos;
- Questionar o modelo civilizatório vigente e propor novas possibilidades pautadas na Interculturalidade e transculturalidade;
- Utilizar a pesquisa como princípio educativo e como ferramenta de efetivação de um novo ensino de Geografia, já que se constitui enquanto forma de identificar problemas e propor soluções coletivamente justas e sustentáveis;
- Propor uma nova análise do espaço geográfico e de seus conceitos (lugar, território, região, sociedade e natureza) a partir da perspectiva Decolonial (SUES e SILVA, 2019, p.4-5).

A lei nº 10.693/03 e a lei nº11645/08 são marcos importantíssimos para a educação brasileira, tornando obrigatório o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira e a discussão das histórias e culturas indígenas. Como a professora Nilma Gomes (2012) diz temos que entender a lei nº10693/03 como uma ruptura cuja

ampliação tem se dado, com os limites e avanços, por conta dela. Não é só mais uma norma, é o resultado de uma ação política e de luta de um povo que a história, sujeitos e protagonistas ainda são pouco conhecidas. Como aponta a autora, “o legado da luta do povo negro no Brasil atinge a todos independente do sexo, raça, classe social e idade” (GOMES, p.103, 2012). A introdução mais sistemática da discussão sobre a questão racial e a história da África na escola aponta para um movimento de mudança na construção de uma ruptura epistemológica e cultural. A lei possibilitou uma ampliação de saberes africanos e afrodescendentes que são fundamentais na história do Brasil, e possibilitou uma reflexão sobre o lugar de subalternidade destinado a esse grupo — podemos afirmar que ela reposicionou o negro e as relações na educação, denunciando e problematizando o que é silenciado (MENDES e RATTIS, 2019, p.4).

Propor uma educação que não exclua as temáticas sobre África e culturas afro-brasileiras é propor uma luta contra o racismo presente nas instituições de ensino. Falar de África é fundamental, mas não é suficiente se junto desse tema não desconstruirmos as narrativas que estruturam as leituras da totalidade-mundo. A lei nº 10.693/03 e nº11645/08 é importante para a perspectiva de um ensino Decolonial, então algumas perguntas surgem: como ela aparece no currículo do Estado do São Paulo? Qual a influência dela no currículo de Geografia? Ao analisar o documento também teremos essa preocupação.

## **2.2 INTERCULTURALIDADE**

Um conceito chave para o ensino Decolonial é o da Interculturalidade — é bom salientar que nesse subcapítulo não pretendemos entrar no debate entre Multiculturalismo e Interculturalidade.

O conceito de Interculturalidade possui uma multiplicidade de perspectivas que integram e que não podem ser reduzidas por um único código, esquema ou um modelo transferível universalmente. Podemos defini-la como a possibilidade de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o seu potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e seus respectivos contextos. (CANDAU e OLIVEIRA, 2010). Ou seja, nessa perspectiva busca-se ir além da valorização cultural em termos folclóricos ou exóticos, questiona-se a própria construção dos diferentes.

Dentre os diversos significados de Interculturalidade trabalharemos com a perspectiva Crítica, levando em conta a ideia de Catherine Walsh (2001). Para ela a Interculturalidade somente terá significado e impactos quando for assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo, buscando intervir na estruturação e no reordenamento dos fundamentos sociais que racializam, inferiorizam e desumanizam — isto é, a matriz colonial do poder.

A Interculturalidade crítica aponta para um projeto Decolonial. Dentro dessa perspectiva, temos os seguintes eixos: ela tem que ser um processo dinâmico e permanente, ocorrendo uma comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; criar um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidas ocultas, mas sim reconhecidas e confrontadas; por fim, é uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade (FLEURI, 2014).

A pedagogia Decolonial pode aprofundar os debates em torno da Interculturalidade. Na perspectiva crítica ela tem um significado ligado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à decolonização e à transformação. No campo educacional não podemos restringir a Interculturalidade só como a inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, temos que situá-la em uma transformação estrutural e sócio-histórica (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p.27).

Então uma educação intercultural tem como implicações pedagógicas mostrar culturas diferentes entendidas como contextos complexos e como a relação entre elas pode produzir confrontos e visões de mundo diferentes. Essa educação favorece a construção de um projeto comum, diante do qual é possível integrar dialeticamente as diferenças. Buscando construir uma sociedade mais plural e capaz de articular políticas de igualdade com identidade, ela permite que os alunos possam refletir sobre a sua identidade. Esse conceito aplicado na educação nos possibilita o pensamento de fronteira — isso significa tornar visível outras lógicas e formas de pensar fora do padrão eurocêntrico. Esse pensamento se preocupa com a lógica dominante, mantendo-o como referência, mas sempre ajustando aos constantes questionamentos e introduzindo nele outras histórias, geografias e modo de pensar o

mundo. “O pensamento fronteiriço coloca em xeque o identitário moderno de uma cultura única e universal” (FLEURI, 2014, p.16).

As identidades e diferenças ganham destaque no mundo, que passa a ser considerado, então plural. Trata-se, em especial, do pluralismo cultural, chamados por muitos de multiculturalismo. Sendo uma tendência analítica atual, a Geografia também a tem expressado, chegando mesmo a colocá-la como base dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, como todos sabem, são o grande programa/projeto curricular em âmbito nacional para o Ensino Fundamentais e Médio (KIMURA, 2020, p.172)

Para conseguir se adequar a esse contexto, a Interculturalidade surge como uma opção no ensino de Geografia, então nos perguntamos, como fica o ensino de Geografia com a Interculturalidade crítica? Primeiro ponto, ela pode contribuir para desconstruir a linguagem colonial e criar uma linguagem híbrida, que cruze a fronteira buscando a descolonização dos discursos. Possibilita trabalhar com conteúdos falando sobre conflitos existentes na nossa sociedade, algo que é visto como um problema. E principalmente, pode fazer o aluno entender que a sociedade é construída por um mosaico complexo e plural com base na diversidade de raça, gênero e classe social e isso tem relação com as diversas Geografias produzidas. Isso pode viabilizar para o aluno cultivar sua consciência espacial e sobre qual condição espacial está inserido, desenvolvendo o seu raciocínio geográfico. É importante que esses trabalhos interculturais construam uma trajetória, visando construir uma política de alianças e solidariedade, ultrapassando as posturas condescendentes, como por exemplo a contida na “semana das raças” e no “o dia do índio” (KIMURA, 2020).

Kimura (2020) utilizando como base a Pedagogia Radical, mostra-nos três contribuições que a Interculturalidade Crítica pode oferecer para o ensino de Geografia:

- Quando se confluem várias linguagens, experiências e vozes, verificam-se as várias ideologias justapostas e contraditórias. Em uma perspectiva Intercultural, elas precisam ser analisadas como diferenças existentes dentro dos grupos e entre os vários grupos. Essas análises podem contribuir para que o potencial da vida humana e da democracia, seja visto em suas imensas possibilidades.
- Deve-se desenvolver uma compreensão e assumir uma prática a respeito da questão do poder. Este precisa ser visto com seu caráter dual. De um lado, é fundamental que a perspectiva da dominação

histórica e socialmente construída permita aos alunos compreenderem os efeitos do poder. De outro lado, devemos compreender claramente os vínculos entre poder e autoridade, a fim de construir uma base pedagógica para interpretar criticamente uma determinada problemática.

- Trata-se da importância de encararmos aprendizagem e o comportamento fora dos limites estritos da racionalidade e da razão. Deve-se considerar seriamente a maneira como as ideologias são vividas e sentidas no cotidiano pelos alunos, servindo de base para a sua experiência e conhecimento. Essa perspectiva remete à necessidade de uma reestruturação do currículo para uma redefinição do cotidiano (KIMURA, 2020, p.174-176)

O conceito da Interculturalidade na sua perspectiva crítica suscita algumas questões em relação ao currículo, como ele trabalha a questão das identidades? Como seria um currículo baseado na Interculturalidade? Como se aborda a diversidade? Esses são pontos que buscaremos analisar no documento.

### **2.3. A QUESTÃO DO UNIVERSALISMO**

O debate da Interculturalidade junto com a ideia de uma pedagogia decolonial nos leva ao caminho da decolonização do saber, ou seja, temos que verificar as significações racistas, classistas e sexistas atribuídas aos subalternos, condicionando-os a uma interação intercultural entre os saberes tradicionais e os ocidentais. Assim, é necessário a busca de uma ressignificação epistemológica do conhecimento considerando as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas e desconstruir os pressupostos universais das ciências. (FLEURI, 2014).

Neste subcapítulo vamos abordar o debate sobre a universalidade nas ciências humanas, esta que é uma das bases do discurso da colonialidade. No ocidente existe uma grande tradição do pensamento acerca do universal, sendo que o conceito de universalidade que está impresso nessa tradição é chamado de Universalismo Abstrato. Temos dois sentidos nesse conceito, o primeiro é um conhecimento com

reivindicações da eternidade espaço-tempo, de afirmações que “abstraem” toda a geografia e história — vale ressaltar que esse sentido foi questionado pela filosofia ocidental. O segundo advém do sentido epistêmico do sujeito da enunciação, este sem rosto ou localização espaço-temporal, também podemos denominar como Ego-política do conhecimento — quando o sujeito é apagado, escondido. Uma filosofia em que o sujeito epistêmico não tem sexualidade, gênero, raça, etnia, classe e localização epistêmica em qualquer relação de poder. Ainda é possível encontrar estudos das ciências ocidentais com esse pensamento. Hooks explica como esse universalismo abstrato age em nossa sociedade

foi também a evocação constante das classes materialmente privilegiadas (geralmente da classe média) como norma universal que não só afastava as pessoas da classe trabalhadora como também excluía os desprivilegiados das discussões e das atividades sociais ” (HOOKS, 2010, p.240).

De acordo com Grosfuguel (2008) qualquer cosmopolitismo global construído a partir do universalismo abstrato do segundo tipo — epistemológico, da Ego-política do conhecimento — não deixará de ser um desenho imperial/colonial global. Essa ideia é construída a partir da epistemologia de um território, no caso o ocidente, criando uma tradição de pensamento e um corpo particular, e este excluiu e marginaliza outros padrões não pertencentes a esse território. Assim, cosmopolitismos ou propostas globais construídas a partir dessa epistemologia universalista são bases da colonialidade.

O Universalismo Abstrato epistêmico na tradição da filosofia ocidental moderna é uma parte intrínseca do racismo epistemológico. Se o motivo universal e a verdade a partir de um sujeito branco-heterossexual-homem-europeu e se a única tradição de pensamento com tal capacidade de universalismo e acesso a verdade é a ocidental, então não existe universalismo abstrato sem racismo epistêmico. O racismo epistemológico é intrínseco ao universalismo abstrato ocidental que considera inferior todas as epistemologias não ocidentais e encobre quem está falando e de onde está falando em relações globais de poder (GROFUSGUEL, 2008).

Como contraposição dessa tradição temos o conceito de Universalismo Concreto proposto por Aimé Cesarie (2006). Esse universalismo é horizontal em suas relações com todos os indivíduos, é o resultado de múltiplas determinações cosmológicas e epistemológicas. Resultado de um processo horizontal de diálogo

entre povos que estão relacionados em termos iguais. A decolonização passa pela afirmação de um universalismo concreto, depositário de todos os indivíduos.

Quando pensamos em um programa oficial na educação organizado para se aplicar em todas as escolas, este exclui todas as contradições existentes na sociedade, de um modo mais amplo, ele supõe uma sociedade harmônica e homogênea (CALLAI, 2001). A partir da reflexão de Callai podemos entender um pouco como esse universalismo abstrato está presente na educação, e especificamente em relação aos currículos. Temos que verificar qual é essa sociedade. Também é necessário entender a importância das escolhas dos conteúdos que estão no documento. Quis são os conhecimentos? Qual a sociedade que os conhecimentos constroem? Qual a relação deles com o racismo epistemológico? Qual identidade é construída? Ao pensar sobre a questão do universalismo abstrato esses são pontos que teremos que analisar no currículo.

## **2.4. CURRÍCULO**

De acordo com Vitello e Cacete (2020) o currículo surge como uma necessidade social, acima de tudo econômica e cultural. Nele se expressam relações de poder, valores e concepções da classe dominante. Assim, ele não é um conjunto neutro de conhecimentos, mas parte de uma tradição seletiva da visão de um grupo. Tem origem nos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizavam e desorganizavam um povo. Essa decisão pressupõe definir o conhecimento de um grupo como o mais legítimo, como conhecimento oficial, enquanto os conhecimentos de outros grupos são silenciados. Isso revela algo extremamente importante sobre quem tem poder na sociedade.

Outro ponto digno de nota é como o poder diferencial está no coração do currículo, do ensino e da avaliação. O que conta como conhecimento, as formas como está organizado, quem está autorizado a ensiná-lo, o que conta como verdadeira demonstração de ter o aprendido e quem está autorizado a fazer e responder a todas as questões fazem parte integrante do modo como o domínio e a subordinação são reproduzidos ou alterados nessa sociedade. Assim, o currículo cria uma situação em

que os marcadores do gosto se tornam os marcadores das pessoas, a escola torna-se uma escola de classe (APPLE, 1997).

Então a definição de uma proposta curricular não é técnica, mas política e pedagógica. O currículo é um instrumento de poder e de regulação e funciona de forma ideológica. Mendes e Ratts (2019) ressaltam a importância de se discutir sobre as propostas curriculares, principalmente no que tange a tríade: relações de poder, raça e educação. As intencionalidades no processo de construção desse currículo refletem os lugares de cada abordagem representada, por isso não podemos desassociar o documento do período histórico no qual ele foi feito, isso interfere diretamente nos seus conteúdos e identidades fabricadas. O currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, sendo um processo cultural que ocorre em um determinado lugar-tempo (MACEDO, 2006). Importante ressaltar que essa é a perspectiva do trabalho sobre o documento que será analisado.

É notório que aquilo que estudamos e discutimos nas unidades de ensino não são resultantes do acaso, é uma imposição daqueles que detêm o poder, ou seja, todo o conhecimento produzido não é dotado de plena liberdade em relação ao que deve ser transmitido, em consonância com as imposições de segmentos hegemônicos (MENDES e RATTIS, 2019, p.6).

Assim, o processo de decolonização do currículo é um fator necessário para a ruptura do processo de silenciamento no meio educacional. Esse processo implica no confronto, negociações entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Com isso podemos produzir algo novo, decolonizando o poder e o saber.

Um currículo decolonizado, pensando no caso do ensino de Geografia deve possuir novos enunciados; outras narrativas; outros agentes de produção do espaço, estes advindo de povos excluídos do processo de pensamento geográfico colonial. Como aponta Miranda (2013, p.110) é preciso “propor novas cartografias para desaprendermos/reaprendermos sobre nós mesmo dando centralidade às formas de reversão das assimetrias promovidas pela colonialidade do poder/saber”. Para isto, os conceitos de Interculturalidade na sua perspectiva crítica e o Universalismo Concreto de Cesaire (2001) são chaves para a construção desse currículo.

### 3 ANÁLISE DO DOCUMENTO

Nesta parte analisaremos o Currículo Paulista homologado em 2019, com ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) — esta análise será feita com base nos conceitos e teorias do capítulo 1.

Antes de ir para a análise do documento vamos nos debruçar sobre o contexto em que ele foi feito, isto é importante pois algumas intencionalidades estão relacionadas com o processo de construção, e isso reflete sobre as abordagens e as representações presentes no documento.

#### 3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Desde a década de 1990 o governo paulista segue o mesmo viés ideológico. Respeitadas as diferenças entre os estilos individuais de governo e suas respectivas ambições, todos eles têm como perspectiva comum uma política pública alimentada pela visão neoliberal

Os governantes paulistas oriundos do PSDB olham o mundo de um mesmo e único pedestal que nada mais é senão o estado burguês capitalista. Lá de cima, sempre com os mesmos óculos, detectam as mazelas, consideradas conjunturais e não estruturais, e tentam consertá-las. O pressuposto é que o capitalismo é consertável e, portanto, as elites devem se empenhar nas tarefas que o levarão a eternizar-se. As demais classes sociais precisam se sensibilizar para se constituírem em parceiras do mesmo projeto (SANFELICE, 2010).

No ano de 2016 houve o Golpe de Estado que resultou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Com isso, o poder executivo passou a implementar, em articulação com a ala conservadora do Congresso Nacional, uma série de retrocessos nas políticas sociais e nos direitos trabalhistas — entre elas a elaboração da nova Base Nacional Curricular Comum, esta que tem relação com a criação do novo Currículo Paulista. Assim, o país começou a viver um realinhamento da política capitalista neoliberal, apoiado pela grande mídia, por empresários, ruralistas e setores do judiciário (GOMES, 2017).

A partir do Golpe, além da intensificação das medidas neoliberais, houve também uma explosão nos discursos conservadores na nossa sociedade. Aproveitando-se desse contexto, o atual governador conseguiu se eleger. No seu plano de governo a parte da educação é muito vaga e sem nenhuma proposta específica. Ele se limita a dizer que tem como objetivo:

Desenvolver plenamente as pessoas significa para nós o desafio de oferecer uma educação integral, na qual as pessoas possam ter assegurado o seu direito constitucional ao aprendizado pleno. O mercado do trabalho está passando por transformações profundas, carregadas pela automação dos processos e impactando a vida de milhões de pessoas. Isso exige pessoas preparadas para além dos aspectos cognitivos, mas que possuam habilidades desenvolvidas, como abertura ao novo, colaboração, pensamento crítico, criatividade, comunicação, entre outras que lhes permitam responder as atuais e futuras demandas deste novo mundo do trabalho 4.0. Assegurar esse desenvolvimento pleno significa oferecer uma nova escola para as nossas crianças e os nossos jovens, com professores valorizados e bem formados, com gestores profissionais e preparados para trabalhar em prol de uma gestão por resultados, na perspectiva de alcançar as metas educativas das políticas públicas e da própria sociedade organizada (DÓRIA, 2018).

Alguns pontos sobre a proposta. O primeiro se refere ao fato de que em nenhum momento há menção sobre a mudança do currículo — vale destacar que em 2017, um ano antes da eleição, a nova Base Nacional Comum Curricular havia sido homologada e seriam necessárias algumas mudanças no currículo que existia para seguir as novas diretrizes. Outro ponto é em relação ao papel social da escola. No plano de governo, ela tem como objetivo formar o aluno para o mercado de trabalho a partir dessa “nova escola”, que não é tão nova assim, já que fica explícita a necessidade de se ter uma melhor gestão em prol dos resultados nas avaliações externas e internas — esse discurso vem desde a década de 1990 com a onda neoliberal quando, o Brasil, em busca de ter uma posição importante na globalização econômica e no processo de reestruturação do trabalho, aderiu às “orientações” de órgão privados internacionais, principalmente aquilo que o Banco Mundial determinar para as questões da educação. Neste contexto,

a educação é tratada pelo Banco como medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social. Além disso, ela é tida como uma medida importante para a contenção demográfica e para o aumento da produtividade das populações mais carentes. (ALTMANN, p. 79, 2002).

Também faz parte desse discurso a ideia de que a avaliação dos sistemas escolares de educação deve ser um dos eixos centrais da política educacional. As

avaliações padronizadas passam a ser a régua que define a qualidade do ensino, sendo que as provas externas e internas são os parâmetros utilizados para medir o desempenho dos alunos.

Os governos de plantão, nas políticas educacionais, vieram e vão mudando a tônica do Estado administrador e provedor para um Estado cada vez menos provedor e cada vez mais avaliador. É também um Estado incentivador de políticas – as parcerias e o trabalho voluntário, por exemplo – que descentraliza/desconcentra tarefas e integra/concentra decisões estratégicas (SANFELICE, p.15, 2010).

Por último, também é necessário falar sobre a questão da gestão escolar. Nesta perspectiva, para atingir os objetivos estipulados de melhorias nos resultados nas avaliações padronizadas, pressupõe-se a necessidade de gestores preparados e profissionais, dentro da perspectiva neoliberal e inseridos na lógica empresarial.

O contexto em que o novo Currículo Paulista (2019) foi construído, no âmbito do Estado de São Paulo, é uma continuidade de uma política educacional neoliberal, viabilizada pelos governos do PSDB, que tem como projeto em execução: formar cidadãos competitivos que tenham conhecimentos e destrezas para participarem da vida pública (SANFELICE, 2010), mais especificamente, formar o sujeito liberal<sup>1</sup>, além de uma mão de obra mais qualificada para as novas demandas do mercado de trabalho. Pensando na escala nacional além do avanço dos discursos conservadores que influenciam na autonomia dos professores e da escola — vemos isso em ações como a do “projeto escola sem partido” ou em movimentos contra as chamadas “ideologias de gênero” — há uma ampliação nas medidas neoliberais e isso influenciou as políticas educacionais.

---

<sup>1</sup> Existem diversas técnicas que contribuem para a fabricação do sujeito liberal, uma das principais é por meio da educação. Podemos definir sujeito liberal como aquele que está inteiramente envolvido na atividade que se exige que ele cumpra. Para isso, deve-se reconhecer nele a parte irredutível do desejo que o constitui. As grandes proclamações a respeito da importância do “fator humano” que pululam na literatura humana da neogestão devem ser lidas à luz de um novo tipo de poder: não se trata mais de reconhecer que o homem do trabalho continua a ser um homem, que ele nunca se reduz ao status de objeto passivo; trata-se de ver nele o sujeito por completo a sua atividade profissional [...] o efeito procurado por pelas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega. Ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir (DARDOT e CLAVAL, 2016, P.327)

## 3.2 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

Sobre o processo de construção do currículo separaremos em duas partes, a primeira mais pragmática, na qual será explicado como foi pensada a construção do documento. A segunda será uma análise desse processo.

Nesta primeira parte usaremos como referência um documento do governo do Estado de São Paulo denominado “Implementação do currículo paulista” (SÃO PAULO, 2019)<sup>2</sup> e o próprio currículo Paulista que possui uma parte descrevendo o seu processo de elaboração.

O processo de construção começou em 2018. Em fevereiro estabeleceu-se as fases de elaboração do currículo e a definição da estrutura de governança, onde constitui-se o comitê de planejamento e implementação, composto pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores, a Coordenadoria de informação, tecnologia, evidências e matrículas, a Coordenadoria de infraestrutura e serviços escolar, a Coordenadoria de orçamento e finanças, a Coordenadoria de gestão e recursos humanos, Assessoria Técnica e de Planejamento, a Fundação para o desenvolvimento da educação, Conselho Estadual de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação, órgãos do Estado de São Paulo.

Depois entra em vigor, no dia 06/03/2018, a resolução SE 24<sup>3</sup> que trata da implementação da Base Nacional Comum Curricular na rede estadual de ensino e das ações relacionadas. Essa resolução afirma que há a necessidade de propiciar condições para sua implementação na rede estadual de ensino, visando à melhoria da educação pública estadual e à valorização de seus profissionais.

De acordo com a resolução, a Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular, tem como finalidade subsidiar a organização curricular das escolas das redes estadual e municipal de ensino, a partir das diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/10/pauta-curriculo-paulista-percurso-historico-02.pdf> <acessado em 08/11/2020 às 19:30>

<sup>3</sup> Disponível: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/24\\_18.HTM?Time=19/10/2020%2016:46:46](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/24_18.HTM?Time=19/10/2020%2016:46:46) <acessado em 14/11/2020 às 17:00>

2/2017<sup>4</sup>. Para conseguir o cumprimento da finalidade que fundamenta sua instituição, a Comissão Estadual de Implementação da BNCC deverá promover: debates sobre os procedimentos necessários à implementação dessa nova base curricular, envolvendo todos profissionais da educação participantes do processo; discussões sobre as ações planejadas de organização curricular das escolas de educação básica das redes estadual e municipal de ensino paulista; ampla participação estado-municípios na elaboração da proposta curricular, com fundamento no regime de colaboração consagrado constitucionalmente entre os entes da federação nas esferas estadual e municipal; monitoramento das ações dos educadores envolvidos no processo de implementação da BNCC, assegurando-lhes eficiência e eficácia.

Ela também define os integrantes da Comissão Estadual de Implementação, estes são: Secretário da Educação do Estado de São Paulo, a quem caberá a presidência da Comissão; Secretária-Adjunta da Educação do Estado de São Paulo; Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - SP; Vice-Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - SP; Coordenador Estadual da BNCC na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; Coordenador Estadual da BNCC na Undime - SP; Representante do Conselho Estadual de Educação de São Paulo; Representante da União dos Conselhos Municipais de Educação de São Paulo; Representante do Fórum Permanente de Educação do Estado de São Paulo; Representante da Frente de Instituições Públicas pela Educação do Estado de São Paulo; Representante do Ministério Público do Estado de São Paulo; Representante da Defensoria Pública do Estado de São Paulo; Representante da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo; Representante da Subsecretaria de Articulação Regional da SEE-SP; Representante da Secretaria de Articulação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - SP; Representante do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo. Esta comissão deve acompanhar a discussão de estratégias relacionadas à elaboração da proposta curricular das redes escolares estadual e municipal de ensino de São Paulo, efetivada pelo Comitê Executivo Estadual.

---

<sup>4</sup> Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

O Comitê Executivo Estadual, tem o caráter deliberativo, e é constituído: pela Secretário de Educação do Estado de São Paulo; Secretária-Adjunta de Educação do Estado de São Paulo; Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - SP; Vice-Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - SP; Coordenador Estadual da BNCC na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; Coordenador Estadual da BNCC na Undime - SP; Representante do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. O comitê tem como função: analisar propostas oriundas da instância consultiva e tomar decisões sobre a gestão do regime de colaboração entre a secretaria estadual e as secretarias municipais de educação; convidar especialistas para analisar e discutir as diretrizes da nova Base Nacional Comum Curricular, contempladas pela resolução do Conselho Nacional de Educação, visando à sua aplicação na educação básica paulista; propor ações operacionais para a organização e implementação do currículo nas escolas de educação básica; estabelecer plano de trabalho, contemplando, dentre outros aspectos, o cronograma das suas atividades; indicar especialistas para elaborar estudos, leituras críticas e a redação dos currículos; estabelecer orientações para a implantação gradativa do currículo paulista nas redes de ensino municipais e estadual.

A resolução ainda diz que o Comitê Executivo Estadual deveria contar com apoio de equipes de assessoria técnica e de grupos técnicos regionais, estes que apresentariam propostas de operacionalização do processo de elaboração do Currículo Escolar Paulista.

De abril até julho aconteceu a Elaboração da versão preliminar do Currículo Paulista e a discussão da Base Nacional Comum Curricular nas escolas. Em agosto ocorreu um percurso formativo e a discussão da versão 0 do currículo. A primeira versão foi feita a partir de discussões que envolveram a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP), contando também com a presença de representantes da rede privada. De acordo com o próprio currículo,

essas instituições criaram um conjunto de situações e de oportunidades para a participação de redatores das redes municipais e estaduais; professores; gestores escolares; dirigentes; estudantes e sociedade civil — todos participaram, direta ou indiretamente, dessa produção, tornando-se coautores deste documento. A primeira versão do Currículo Paulista resultou da leitura analítica das proposições da BNCC e do cotejamento dessas propostas com documentos curriculares das diferentes Redes Municipais, da Rede Privada e da Rede Estadual (SÃO PAULO, 2019, p.20).

Em setembro a “versão1” foi disponibilizada para uma consulta *online* onde Professores, gestores, dirigentes, estudantes e representantes das universidades e da sociedade civil, totalizando 44.443 pessoas que contribuíram para modificações no documento, com 103.425 sugestões para o texto introdutório e 2.557.779 para os textos das diferentes etapas de escolaridade e respectivos componentes curriculares – em Geografia se totalizou-se 182.801 participações de pessoas e 4.144 contribuições em relação ao conteúdo. Nesta consulta pública também se perguntou aos participantes sobre a sua aprovação ao currículo, o componente de Geografia teve 93,7% (SÃO PAULO, 2019). De acordo com o documento as sugestões consideradas pertinentes à natureza do documento e afinadas com as definições pedagógicas da Base Nacional Comum Curricular foram absorvidas e resultaram na segunda versão – importante ressaltar que não se fala o quanto foi alterado de uma versão para outra.

Em outubro ocorreu a elaboração da versão 2 do currículo a partir de seminários regionais. A discussão foi realizada em 82 seminários em diversas regiões do Estado de São Paulo, contaram com a participação de 29.786 professores e gestores educacionais, representantes das redes pública e privada de 611 município.

Em novembro houve a sistematização dos resultados dos seminários. Foram encaminhadas propostas de novas habilidades, readequação, revisão ou exclusão de habilidades em cada um dos componentes curriculares do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Depois da realização dos seminários regionais, os redatores do Currículo Paulista analisaram as contribuições, observações e sugestões apresentadas e incorporaram aquelas consideradas pertinentes segundo o mesmo critério utilizado na consulta anterior. Assim foi elaborada a terceira versão. No dia 19 de dezembro de 2018 ela foi encaminhada formalmente para apreciação do Conselho Estadual de Educação.

De janeiro a maio de 2019 a Comissão do Conselho Estadual responsável pela homologação do Currículo Paulista apresentou aos redatores da SEDUC e UNDIME uma recomendação para revisão dessa versão em reuniões presenciais e a distância. A versão revista foi apresentada pelos redatores da SEDUC e UNDIME à Comissão do Conselho Estadual onde foram reiteradas por ela as recomendações de que no Currículo Paulista observasse o conceito de competência instituído na Base Nacional Comum Curricular. Além de enfatizar sobre a necessidade de todos os componentes

curriculares terem a íntima correlação entre as habilidades socioemocionais e as cognitivas. (SÃO PAULO, 2019)

No dia 19 de junho de 2019 a nova versão foi novamente apresentada, referendada pela Comissão do Conselho Estadual e aprovada pelo Conselho pleno em. O Currículo Paulista foi homologado em primeiro de agosto de 2019, “Resultante dessa construção colaborativa deve orientar o processo de elaboração, implantação e implementação dos Currículos dos municípios e das propostas pedagógicas das escolas” (SÃO PAULO, 2019, p.25).

Por ser um documento muito recente e em fase de implementação, as análises críticas ainda estão sendo elaboradas, vale destacar que a pandemia do Corona vírus prejudicou o planejamento de aplicação do Currículo Paulista. Mesmo com a falta de fontes sobre o processo de construção do currículo é possível extrair alguns pontos interessantes dos documentos analisados. A partir do seu processo de elaboração podemos refletir se ele realmente foi tão colaborativo como descrito ao longo das suas páginas.

Quando pensamos em uma construção colaborativa imaginamos um processo que vai além da questão da participação para sugestões e modificações, mas que todos sejam autores do currículo. E isso não aconteceu no processo do Currículo Paulista. O primeiro ponto é em relação aos autores do currículo, quem o construiu foram técnicos escolhidos pelo governo. Este mesmo grupo também era quem selecionava as sugestões de modificações nas outras etapas de construções — estas que deveriam seguir o padrão que eles acham adequado para o documento. Estamos diante de um processo que tem como intenção fabricar uma sensação de construção colaborativa e democrática, mas no seu cerne é um documento feito por uma parcela bem pequena do sistema educacional — é bom ressaltar que esse estilo “marqueteiro” de discurso é uma característica das gestões do PSDB.

Outro aspecto importante é em relação ao tempo que foi necessário para se finalizar o currículo – não nas questões legais, mas, no processo de escolhas, desde os seus pressupostos pedagógico até os conteúdos e sua distribuição de acordo com os anos. O currículo da C.E.N.P.<sup>5</sup> demorou cerca de 6 anos para ser homologado, o

---

<sup>5</sup> Na década de 1980, durante o período de redemocratização política no Brasil e do progressivo retorno das disciplinas de Geografia e História como disciplinas escolares autônomas no currículo prescrito do ensino de 1º grau. A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) convidou alguns professores da Universidade de São Paulo (USP) para discutirem e ministrarem cursos de geografia (Geografia das Américas) para professores da rede sobre a temática da 1ª série do 2º grau. Ao longo

novo Currículo Paulista demorou 1 ano. Pensando sobre as diversas geografias presentes no Estado, a quantidade enorme de escolas em contextos completamente distintos, somada à pluralidade de alunos podemos nos questionar se em menos de 1 ano é possível efetuar discussões de qualidade e conseguir agregar todos os envolvidos no processo escolar. Sem contar que o antigo currículo ficou 10 anos sendo utilizado nas redes estaduais de ensino e simplesmente não existiu nenhuma etapa para refletir sobre a experiência anterior.

O processo de construção do Currículo Paulista é um bom exemplo de como funciona a política neoliberal do currículo, pautada pela ideia de que a autonomia da escola não funciona. Usa-se um discurso de processo colaborativo, um “democratismo” como fachada, pois realmente quem construiu o currículo que vai pautar as intuições de ensino foi uma equipe de técnicos e não quem realmente irá seguir esse documento, as escolas.

### **3.3 ESTRUTURA GERAL E OS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS**

Antes de começar a análise do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) é necessário retomarmos as perguntas feitas no primeiro capítulo baseadas nos fundamentos teóricos. Estas são:

- Qual é o lugar das pautas marginalizadas no seu contexto do currículo? E quais são as territorialidades produzidas por meio da educação geográfica?
- Qual o papel do currículo, ele é uma ferramenta para a esse conhecimento-regulação?
- Como a lei nº 10.693/03 e a lei nº 11.645/08 aparece no currículo do Currículo Paulista? Qual a influência dela no currículo de Geografia?

---

da década de 1980, a Proposta Curricular para o Ensino de Geografia – 1º Grau foi discutida e implementada, passando por quatro versões, durando 6 anos para a sua homologação. Antes mesmo da construção da proposta curricular de geografia, a CENP elaborou alguns encontros entre professores da rede estadual de ensino com professores da Universidade de São Paulo. Estes especialistas em geografia tinham como principal meta mostrar os novos caminhos que a ciência geográfica estava percorrendo, por isso houve uma forte alusão à geografia crítica. A preocupação com o entendimento da realidade era a principal questão do ensino de geografia – realidade apreendida como o entendimento do mundo do aluno, a começar por uma escala local (sua casa, a escola, o bairro, a cidade) até o entendimento dos problemas de escala mundial, sempre de forma crítica (GOMES, 2017).

- Como são trabalhadas as questões em relacionadas as identidades? Como se aborda a diversidade? Qual é o aluno que ele quer formar?
- Quais são os conhecimentos presentes no currículo? Qual a sociedade eles se propõem a construir? Qual a relação deles com o racismo epistemológico?
- Qual a Geografia que o Currículo Paulista se propõe a ensinar?

Começaremos a analisar o documento vendo a sua estrutura e o texto introdutório. O Currículo Paulista é estruturado da seguinte forma: uma parte introdutória denominada “O Currículo Paulista: uma construção colaborativa” onde temos uma apresentação, introdução, seus fundamentos pedagógicos e as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular que foram reiteradas pelo próprio.

Subsequentemente temos a parte destinada para o ensino infantil e depois a etapa do ensino fundamental. Alguns componentes curriculares interessantes que aparecem no documento são a parte de educação física, arte e ensino religioso – não adentraremos nelas, posto que não é essa a proposta do trabalho. Os componentes curriculares são divididos em áreas do conhecimento, como por exemplo áreas de linguagens, área de ciências humanas e área de ciências humanas. Moreira (2014), nos explica o qual é o significado dessa divisão. De acordo com o autor, essa classificação tem relação com o Projeto Universidade Nova. Trata-se de uma reformatação da estrutura dos sistemas de ensino superior, organizando-o em três fases concatenadas, cada fase tendo uma função. A primeira fase é denominada bacharelado interdisciplinar — com três anos de duração — arrumada em quatro áreas pelas quais o estudante universitário escolhe entra a área de humanidades, a área de técnica, a área da saúde e a área de artes. A segunda é uma bifurcação entre licenciatura e formação profissional — tem a duração entre dois a três anos — nela o estudante escolhe um rumo para uma especialização. A terceira e última fase é uma última é a pós-graduação (MOREIRA, 2014).

A universidade assim estruturada supõe o ensino médio a ela adaptado nos mesmos termos. É assim que o ensino médio vai caminhando para se organizar nas mesmas áreas da primeira fase da Universidade Nova, cujo o balão de ensaio é o sistema do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) [...] as disciplinas tendem a se agregar em áreas do ensino fundamental ao ensino superior, a novidade vindo da forma com que a universidade passa a se organizar, num efeito ainda imprevisível para as relações de reciprocidades com o sistema escolar e para o sistema de regulamentação profissional, hoje organizada em conselhos regionais/federais segundo, como

o sistema Confea/Creas para o bacharel em Geografia (MOREIRA, 2014, p. 157-158).

Essa divisão em áreas tem relação principalmente com as “novas” estruturas dos cursos de licenciatura, o autor completa,

e a licenciatura se torna o que o previa o projeto Geres. Assim, se a licenciatura segue sendo um curso de formação profissional, o bacharel não mais. Esvaziada da pesquisa e reduzida ao papel de rebase de informação, a licenciatura é um curso universitário de segunda fase, ao passo que o bacharel se torna uma nomenclatura formal da primeira (MOREIRA, 2014, p.158).

Seguindo, agora vamos destrinchar alguns aspectos da introdução currículo, denominada “O Currículo Paulista: uma construção colaborativa”. Em sua primeira parte, há uma breve apresentação destacando a importância do documento afirmando que ele representa um “passo decisivo no processo de melhoria da qualidade de educação no Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, p.12, 2019). Além de reforçar a importância do sistema colaborativo, tanto da sua implementação como no processo da sua construção.

Depois temos uma parte relacionada aos dados do Estado de São Paulo, denominada “O Estado de São Paulo: números que impressionam”. É basicamente uma exaltação a partir de números sobre o território paulista. O primeiro parágrafo mostra a grandeza territorial a partir de dados geográficos comparando a extensão do Estado e o número de habitantes com a de diversos países. Depois temos uma parte voltada para a pluralidade da população, com um discurso liberal sobre a diversidade. Esta abordagem permanece na superfície da realidade e conduz a história humana como uma construção que está acabada, as posições de cunho liberal buscam explicar a existência de diferentes culturas e diferentes etnias como parte da diversidade cultural, é dito que determinados hábitos pertencem ao universo manifesto de determinados povos, simplesmente como um traço cultural. Na visão liberal, a raça é mais uma diferença dentre as muitas que compõe a sociedade, eles combatem as particularidades e as diferenças porque são um desafio para a cultura unitária, sagrada e imutável (KIMURA, 2020). Assim, ela preconiza a valorização da diversidade cultural sem questionar a construção das diferenças e estereótipos. Contribuindo pouco para a transformação da sociedade desigual e preconceituosa em que estamos inseridos.

Por fim, temos os dados relacionados a educação, mais especificamente sobre o número de crianças e estudantes matriculados na rede privada, estadual e municipal desde o ensino infantil até o Ensino Médio. A justificativa para essa parte seria que os dados ressaltam “o desafio enfrentado pelo Estado de São Paulo para assegurar educação de qualidade a todos os estudantes matriculados nas escolas paulistas” (SÃO PAULO, 2019, p.15). E “a importância que o Currículo Paulista representa para a garantia de um patamar comum de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2019, p.15) – aqui o currículo se mostra como uma ferramenta de regulação e controle da prática de ensino, já que ele vai “garantir um patamar comum de aprendizagem”, ou seja, todos vão aprender os mesmos conteúdos independentemente da geografia da escola e dos alunos.

Logo após essa parte temos um breve histórico das discussões curriculares no Estado de São Paulo, sem crítica nenhuma tanto aos processos de construções quanto a aplicação das antigas propostas. O que vale destacar que nesse texto não há nenhuma menção a lei nº 10/639 e a lei nº 11645/08 que são frutos de lutas do movimento negro e do movimento indígenas brasileiro e marcos importantíssimos para educação. Em compensação outras leis são citadas dentro do desenvolvimento escolar. Essa parte funciona mais como uma introdução para o próximo tópico do documento, que trata do processo de construção dele, do qual já abordamos. Vale destacar o nome fantasioso do tópico “O Estado de São Paulo: o processo de produção de um currículo representativo para todas as redes”. Como já vimos, o currículo tem como intenção padronizar o ensino em todas as escolas da rede estadual e não ser representativo para todos os contextos existentes no território paulista.

Os fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista são parte fundamental para entender as perspectivas e ideias presentes no documento, nela já conseguimos responder algumas perguntas propostas para a análise do trabalho. O primeiro ponto, é a questão da Educação Integral. Este modelo é defendido ao longo dessa parte, ela é considerada como “a base da formação dos estudantes do Estado, independentemente da rede de ensino que frequentam e da jornada que cumprem” (SÃO PAULO, 2019, p.28), em outras palavras, um modelo que ignora a condição do aluno e escola e para o documento se mostra como a única solução para se resolver os problemas de ensino e aprendizagem. É importante ressaltar que o documento tem

“um compromisso com a educação integral” e por isso ao longo dele, existe uma defesa a esse modelo como se fosse a única solução possível para se alcançar os objetivos dentro do currículo.

Nesta parte entendemos qual o sujeito que o currículo quer construir. De acordo com ele, o aluno, para se adequar a esse novo contexto que me vivemos, deve ter:

maior autonomia e mobilização de competências dos sujeitos para acessar, selecionar construir pontos de vista rente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis, para buscar soluções criativas e fazer escolhas coerentes com seus projetos de vida e com o impacto dessas escolhas (SÃO PAULO, 2019, p.29)

Assim, vemos que esse currículo não tem um caráter emancipatório, mas regulatório uma vez que ele tem como objetivo formar um aluno adequado a nossa sociedade, e não formar um sujeito com o pensamento crítico sobre a nossa sociedade, buscando a sua emancipação.

Sobre relação das competências gerais com os alunos conseguimos entender melhor mais aspectos sobre o sujeito que o documento pretende formar:

competências como a comunicação, autogestão, criatividade, empatia, colaboração e autoconhecimento, entra outras, quando trabalhadas intencionalmente nas práticas escolares de modo articulado à construção do conhecimento, impactam de modo positivo a permanência e o sucesso dos estudantes na escola, têm relação direta com a continuidade dos estudos, com a empregabilidade e com outras variáveis ligadas ao bem-estar da pessoa, como a saúde e os relacionamentos interpessoais (SÃO PAULO, 2019, p.32)

Nesse trecho vemos que o currículo trabalha com a ideia de fracasso e sucesso escolar, e esse sucesso, além de depender da intenção de trabalhar as competências do currículo nas práticas escolares, diz respeito à continuidade do aluno na escola e com a sua inserção no mercado de trabalho. Isso nos mostra que o documento pretende formar mão de obra para o sistema produtivo e desenvolver o sujeito liberal.

Sobre o sujeito que o Currículo quer construir, ele afirma a necessidade de:

ao final do Ensino Fundamental, o estudante paulista se constitua como cidadão autônomo, capaz de interagir de maneira crítica e solidária, de atuar de maneira consciente e eficaz nas ações e demandam análise criteriosa e na tomada de decisões que impactam o bem comum, de buscar e analisar criticamente diferentes informações e ter plena consciência de que a aprendizagem é demanda para a vida toda ” (SÃO PAULO. 2019, p.36).

É importante ressaltar que se espera isso de um adolescente entre 14-15 anos. Além de se exigir muito do seu desenvolvimento e da sua participação na sociedade, despreza-se a realidade concreta em que os alunos vivem — pensando no Estado de São Paulo são as mais diversas realidades — assim, o documento reconhece problemas mais gerais, que são definidos pelo próprio, e podemos perceber como ele é um instrumento de poder e seu funcionamento ideológico (CALLAI, 2001).

O último ponto sobre a visão do aluno, é a questão sobre o Projeto de Vida.

a necessidade de que os estudantes paulistas sejam apoiados na construção de seu projeto de vida, que supõe que precisam ter condições e espaços para refletir sobre seus objetivos, aprender a planejar, a definir metas a se organizar para alcançá-las – com autoconfiança, persistência, determinação e esforço” (SÃO PAULO, 2019, p.38).

Esse Projeto de Vida é uma tarefa individualizada que busca o aluno elencar suas aspirações e ajuda no desenvolvimento do autoconhecimento (SÃO PAULO, 2019). Primeiro temos que entender essa demanda como mais um exemplo da lógica do mercado presente nas ideias do texto. Ele funciona como um planejamento industrial, onde o aluno deve conseguir atingir as metas para alcançar seus objetivos do projeto.

As Competências Gerais da BNCC são reiteradas pelo Currículo Paulista, destacando-se a necessidade de que as decisões pedagógicas promovam o desenvolvimento de competências que são necessárias para o pleno desenvolvimento dos estudantes. Competências são definidas como uma mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2019).

Por ser o eixo central do Currículo Paulista é necessário nos debruçarmos sobre os significados de um ensino voltado ao discurso das competências. Chauí (2017) define o discurso competente como:

aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado (estes termos agora se equivalem) porque perdeu o laço com o lugar e o tempo de sua origem. Assim, não é paradoxal nem contraditório em um mundo como o nosso, que a cultura patologicamente a cientificidade, surgirem interdições ao discurso científico. Podemos dizer que exatamente porque a ideologia contemporânea é cientificista, cabe-lhe o papel de reprimir o pensamento e o discurso científico. É nesse contexto de hipervalorização

do conhecimento dito científico e de simultânea repressão ao trabalho científico que podemos melhor apanhar o significado daquilo que aqui designamos como discurso competente. O discurso competente é o discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre restrições que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminadas para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizadas segundo os cânones da esfera de sua própria competência (CHAUÍ, 2017, p,19)

Assim, vemos que o discurso das competências é afirmado e segue a lógica da ideologia dominante<sup>6</sup>, e como vimos, no contexto em que o documento foi escrito, fica claro que se trata de uma ideologia burguesa liberal:

Na compreensão da ideologia do discurso competente, o ponto de maior interesse para nós encontra-se no duplo movimentado pelo qual o crescimento do Estado é negado e afirmado pelo discurso. A dificuldade para percebemos de que se trata de um só e mesmo movimento com duas faces, ou de um duplo movimento simultâneo de afirmação e negação, decorre do fato de que há, aparentemente, duas modalidades diferentes do discurso. Em uma palavra: tendemos a distinguir o discurso do poder e o discurso do conhecimento, ou seja, o discurso do burocrata e o discurso não burocrata (CHAUÍ, 2017, p.19).

Outro ponto é sobre o discurso das competências seguirem o próprio cânone, independente da área do conhecimento, é necessário sabermos que se trata de uma perspectiva eurocentrada, branca e baseada na colonialidade do saber. Também percebemos que essa lógica possui um caráter de controle e de regulação das atividades. Pensando no contexto escolar, isso impacta diretamente na prática dos professores e dos alunos nas salas de aula.

O discurso das competências enquanto discurso do conhecimento tem como base a fragmentação em especialidades, tecnicista e proferido a partir de uma certa hierarquia organizacional (CHAUÍ, 2017). “A condição para o prestígio e para eficácia do discurso das competências como discurso do conhecimento depende da afirmação

---

<sup>6</sup> Entendemos ideologia como “falsa consciência”, ou seja, ideias que se justificam como mascaramento e ocultação da realidade enquanto estratégia de dominação dos poderosos da sociedade. Entretanto, a ideologia não é algo pronto e dado, sendo integrante do universo de signos e da constituição das subjetividades das pessoas. Existe a ideologia oficial, hegemônica e com conteúdo de certa forma estáveis, uma vez que são institucionalizados, mas existe também a ideologia do cotidiano. Está é instável, sendo engendrada e desenvolvida nas relações sociais cotidianas postas pela produção e reprodução social. As duas ideologias comparecem em um contexto complexo de relações recíprocas e contraditórias das pessoas em suas relações de proximidade e de convívio, estando tais ideologias em movimento constante elaboração/reelaboração (KIMURA, 2020, p.136)

tácita da incompetência dos homens enquanto *sujeitos* sociais e políticos” (CHAUÍ, 2017, p. 23). Pensando nessa lógica no documento as competências têm como objetivo formar o aluno para se tornar esse sujeito compatível com a ideologia dominante, ou seja, o documento funciona como mais uma ferramenta para a manutenção do *status quo* e para formar o sujeito liberal.

Assim, o ensino por meio do discurso das competências é um modelo que pretende uma manutenção das estruturas da nossa sociedade, ou seja, esse modelo ajuda na manutenção da colonialidade:

A ciência da competência tornou-se bem-vinda, pois o saber é perigoso apenas quando é instituinte, negador e histórico. O conhecimento, isto é, a competência instituída e institucional não é um risco, pois é arma para um fantástico projeto de dominação e de intimidação política (CHAUÍ, 2017, p.25)

Tendo como base essa leitura sobre o discurso das competências, vamos analisar algumas Competências Gerais que nos mostram aspectos coloniais e reforçam a linha discursiva neoliberal. A primeira competência é sobre “valorizar e utilizar os conhecimentos, historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (SÃO PAULO, 2019, p.29). A primeira pergunta que podemos formular ao ler uma descrição desse tipo é: quais conhecimentos são estes? Como veremos mais adiante vamos perceber que esses conhecimentos são eurocentrados e há uma exclusão de outras formas de leituras que fujam dessa perspectiva. Outro ponto interessante é que essa Competência tem como objetivo colaborar para a construção de uma sociedade, e essa sociedade como já vimos é a sociedade pautada pelo neoliberalismo. Para finalizar, percebemos que não existe uma ênfase em um pensamento crítico à sociedade em que estamos inseridos, mas sim, a ideia de colaborar com a sua construção. Mais um exemplo de que o Currículo Paulista tem um caráter de regulação e não de emancipação.

A terceira competência é sobre “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais e às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artística-cultural” (SÃO PAULO, 2019, p.29). Aqui vemos como o currículo é pautado por uma interculturalidade liberal: existe uma valorização da diversidade cultural, mas sem questionar a construção das diferenças. Além disso, essa competência geral comenta sobre se apropriar para obter vantagens das diversas culturas e manifestações artística, como vimos que o Currículo Paulista tem

esse caráter de preparação para o mercado de trabalho podemos entender isso como um aspecto de formação dessa mão de obra.

A oitava competência nos mostra como o Universalismo Abstrato está presente no currículo. Nela se diz “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecer suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”. Pensando no sentido epistêmico do sujeito dessa enunciação, ele não tem rosto, localização, sexualidade gênero, raça, etnia, classe. Lembramos que essa ideia é construída a partir da epistemologia de um território, no caso o ocidente, que é base de uma tradição de pensamento e um corpo particular, esta que excluiu e marginaliza outros padrões não pertencentes a esse território. É importante salientar que o Universalismo Abstrato epistêmico é uma parte intrínseca do racismo epistemológico.

Um ponto a se destacar é a visão do documento sobre a função social da escola. De acordo com ele

a escola vem se fortalecendo como espaço privilegiado para experiência do autoconhecimento, da construção identitária e de projeto de vida para a autoria, a crítica e a criatividade na produção de conhecimentos; e para práticas participativas, colaborativas e corresponsáveis com o âmbito local e planetário [...] a necessidade de construir uma escola como espaço de aprendizagem, de cultura e de democracia, que responda ao desafio da formação dos estudantes para atuar em uma sociedade altamente marcada pela tecnologia e pela mudança” (SÃO PAULO, 2019. p.31 e 34).

Então percebemos que para o Currículo Paulista a escola, além de ser um espaço de aprendizagem, deve acompanhar o avanço das tecnologias e das mudanças na sociedade — aqui podemos entender como as mudanças no mercado de trabalho, a final esse aspecto é destacado e colocado como um ponto central. Vale destacar também, que esses espaços de aprendizagens não se limitam apenas ao interior da escola.

Ao final dessa parte há um trecho que demonstra como o documento tem um caráter de controle e regulação, tanto das atividades docentes, quanto no quesito de organização das escolas,

quando o quesito é aprimorar a qualidade das aprendizagens, é necessário que as orientações do Currículo Paulista sejam observadas por todos os envolvidos no processo educacional, refletindo-se nas práticas de docentes, estudantes, equipe de gestora e funcionários, bem como nas relações que se estabelecem no interior da escola e no seu entorno (SÃO PAULO, 2019, p. 34 e 35).

Nele está bem claro que para pode ser alcançar uma boa aprendizagem é necessário seguir as orientações que estão no documento, retirando a autonomia tanto dos professores quando da escola — mais um aspecto que reforça o caráter liberal do Currículo Paulista.

O último ponto que analisaremos sobre os pressupostos pedagógicos é a questão das avaliações. No documento, os processos de avaliações têm o serviço das aprendizagens de todos os estudantes,

o Currículo Paulista parte do pressuposto de que a avaliação, no âmbito escolar, deve ser encarada como um recurso pedagógico que permite os professores, gestores e demais profissionais da educação acompanhar a progressão das aprendizagens, oferecendo subsídios para a análise do próprio processo de ensino (SÃO PAULO, 2019, p.41).

Além de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, as avaliações têm como objetivos, de acordo com o documento, garantir a qualidade das aprendizagens e constitui um espaço crítico-reflexivo da prática docente (SÃO PAULO, 2019) — é necessário destacar que durante 42 páginas essa é a primeira vez que se menciona a questão da prática docente, e durante essa parte sempre se enfatiza o segmento da gestão escolar. Sobre elas:

no Ensino Fundamental, a avaliação pode ser realizada a partir da utilização de outras estratégias [...] A avaliação deve, de fato, acompanhar, de forma processual, a aprendizagem do estudante e possibilitar a reflexão sobre as práticas planejadas pelos professores (SÃO PAULO, 2019, p. 43)

É preciso entender que os padrões de aprendizagem que o Currículo Paulista se refere são as provas externas, elas que estabelecem as metas e os padrões de rendimento, ou seja, nesse caso a reflexão da prática docente significa saber se os alunos estão dentro das médias estabelecidas. GOMES (2012) salienta que um dos dilemas para os formuladores de políticas que se referem ao currículo é adequar-se às avaliações *standardizadas* nacionais e internacionais.

As avaliações também funcionam como um mecanismo de controle e de regulação das práticas docentes. De acordo com o próprio documento elas:

oferecem indicadores importantes para a gestão pedagógica em sala de aula, como também para a gestão escolar e elaboração de políticas públicas, permitindo o monitoramento e acompanhamento das aprendizagens essenciais que estão sendo asseguradas a todos estudantes paulistas (SÃO PAULO, 2019, p.23)

Ou seja, o trabalho dos professores é monitorado a partir das notas dos alunos nas avaliações externas. Kimura (2020) nos oferece uma reflexão importante em relação a avaliação dentro da prática docente. De acordo com a autora esse é “um assunto cuja discussão, apesar de ser incomoda, é indispensável. A avaliação deve ser diagnóstica e processual” (KIMURA, 2020, p.188). Temos que vê-la “pela possibilidade de o professor fazer um diagnóstico de seu ensinar-aprender, de os alunos poderem situar-se em seu fazer-pensar” (KIMURA, 2020, p.188).

Ao longo da dos pressupostos pedagógicos fica evidente como a lógica neoliberal é a base das ideias do Currículo Paulista, estando presente desde a formação do aluno — que deve ser formado para o mercado de trabalho e é o sujeito liberal — na linguagem e termos utilizados, até o modo como o documento funciona como um instrumento de regulação e controle da escola, tirando a autonomia dela e do professor. Podemos perceber alguns traços da colonialidade nesta parte inicial. A primeira se refere a falta de menção da lei nº 10.693/03 e a lei nº11645/08 dentro da visão pedagógica, deixando claro que os conhecimentos essenciais partem da sociedade neoliberal e eurocentrada. O segundo ponto é em relação a forma como ele trabalha a diversidade, pautada pelo Universalismo Abstrato epistêmico, que é uma parte intrínseca do racismo epistemológico.

### **3.4. A GEOGRAFIA DO CURRÍCULO**

A parte sobre a análise da disciplina de Geografia dentro do Currículo Paulista será dada da seguinte maneira: uma parte específica para analisar o texto e as competências da área de Ciências Humanas; outra analisando o texto e as competências da Geografia; e por último, a análise dos conteúdos de cada ano, nessa análise além das perguntas já elencadas buscaremos refletir sobre as abordagens desses conteúdos e como a decolonialidade pode contribuir para o ensino de Geografia.

### 3.4.1 A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Essa parte do Currículo Paulista é importante por ser a diretriz mais geral e por pautar a abordagem da disciplina de Geografia. De acordo com o documento, o ensino dessa área

indica caminhos para o desenvolvimento de explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas, procedimentos de investigação, pensamento ético, criativo e crítico, resolução de problemas e interfaces com diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica, entre outras), de modo a propiciar aos estudantes possibilidades para interpretar o mundo, compreender processo e fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais e propor ações de intervenções a partir da sua realidade (SÃO PAULO, 2019, p.399)

Um ponto interessante é a presença da linguagem cartográfica como forma de desenvolver as características dessa área de ensino. Percebemos que não existe nenhuma menção ou relação com pautas identitárias dentro desse desenvolvimento na área. No parágrafo seguinte afirma-se que na abordagem das disciplinas “a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vista ao acolhimento da diferença” (SÃO PAULO, 2019, p.400) então devemos nos questionar: como podemos dar destaque a diversidade humana e acolher a diferença se dentro do desenvolvimento do estudo não temos como centralidade as pautas identitárias?

Essa área pretende dialogar com a realidade da comunidade local, regional e global, à luz das características demográficas, naturais, temporais, políticas, econômicas, socioculturais e com os temas contemporâneos (SÃO PAULO, 2019, p.400)

Na área de Ciências Humanas, de acordo com o documento, vemos que existe uma ideia de trabalhar com diferentes escalas dentro de diversos temas, só não fica claro se dentro da abordagem existe uma ideia de relacionar as escalas ou se cada uma funcionará como um aspecto único. Sobre o trabalho das diferenças Kimura (2020) nos dá um importante alerta,

quando tomamos as etnias como o recorte para explicarmos a diferenças sociais (embora não as negando), não podemos permanecer na atitude da celebração das diferenças. Elas necessitam integrar as possibilidades de (re)construção da sociedade e da escola como espaços de solidariedade e esferas públicas democráticas. As diferenças devem integrar a base das lutas por igualdade e justiça para as esferas mais amplas da vida cotidiana (KIMURA, 2020, p.162-163).

Outro seguimento importante é a questão dos temas transversais. Esse é o único momento do texto dedicado à educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Não se aprofunda nenhum detalhe, pois esse segmento está dentro de uma lista de itens, que são os temas transversais pensados na elaboração do currículo.

O trabalho com temas transversais é fundamental para que o estudante compreenda criticamente o mundo em que ele vive, propondo ações de intervenção para o desenvolvimento de uma sociedade justa, democrática, igualitária, inclusiva e sustentável (SÃO PAULO, 2019, p.401).

Esta parte nos oferece algumas pistas de como a disciplina de Geografia é trabalhada. Percebemos que há uma perspectiva que aparentemente tenta buscar uma relação entre a Natureza e a Sociedade, “Nos anos finais o foco dos componentes está nas modificações da paisagem, nas relações sociais e dos seres humanos com a natureza, em diferentes tempos” (SÃO PAULO, 2019, p.401 e 402). Sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental “priorizam seus estudos a partir do lugar de vivência do estudante” (SÃO PAULO, 2019, p.400). Aqui vemos que a categoria Lugar terá uma grande importância para os estudos dos alunos, porém tanto o processo de construção como os pressupostos pedagógicos do Currículo Paulista não levam em conta as diferentes geografias do Estado de São Paulo e os contextos das escolas. Então como os estudos a partir do lugar poderiam ser priorizados se o documento tem um caráter de homogeneização e regulação das atividades docentes?

Ainda no segmento dos conteúdos trabalhados nos anos finais do Ensino Fundamental há o destaque para questões sobre as transformações ocorridas no Brasil com os processos econômicos gerados pela colonização e a configuração território — mesmo sendo uma afirmação bem geral percebemos que há um foco nas causas econômicas e o texto deixa a entender que não existe a colonialidade na nossa atual sociedade. Também prega o reconhecimento da diversidade de povos na construção do Brasil — um tema que tem uma potencialidade imensurável para o ensino decolonial, mas é necessário vermos como ele é abordado no currículo.

Sobre as competências específicas faremos o mesmo movimento de não analisar uma por uma. Antes de começar, é importante destacar alguns pontos. O primeiro diz respeito ao fato de que, nenhuma habilidade busca o pensamento crítico — se lembramos no que estava escrito, algumas vezes na parte do texto, o ensino da

área de ciências humanas tem como um dos objetivos fomentar análises críticas do mundo em que vivemos, então se espera que isso esteja presente em alguma competência. Pensando no ensino de Geografia Kimura (2020) numa perspectiva crítica a autora alerta

Para que abordagens geográficas estejam a serviço do desenvolvimento especulativo, elas precisam buscar uma compreensão do mundo aberta para o entendimento da realidade em sua complexidade, não se intimidando em debater contradições. Ou seja, um ensino crítico precisa articular metodologias do pensamento e conhecimentos geográficos igualmente problematizadores (KIMURA, 2020, p.158).

Até agora percebemos que o Currículo Paulista tem um movimento seguindo o caminho oposto, não buscando o debate das contradições e levando o aluno a uma compreensão aberta do mundo. Além disso, o discurso epistemológico é pautado pelo Universalismo Abstrato epistêmico.

A Competência que vamos destacar é a primeira. Ela diz respeito a “compreender a si mesmo e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos” (SÃO PAULO, 2019, p.402). Tanto nos pressupostos pedagógicos como na própria parte da área das ciências humanas não há nenhuma abordagem relacionada a raça, gênero, orientação sexual e classe. Então como podemos trabalhar que o aluno se compreenda e entenda a questão das identidades?

As diretrizes da área de Ciências Humanas seguem as ideias liberais dos pressupostos pedagógicos do Currículo Paulista. Existem temas que podem ser trabalhados numa perspectiva decolonial, mas depende muito mais do professor do que nas instruções do documento. E o Universalismo Abstrato epistêmico é bem presente no discurso do texto.

### **3.4.2 O TEXTO DE GEOGRAFIA**

Dentro do Currículo Paulista (2019) as disciplinas são divididas em três partes: temos o texto que explica a visão de Geografia e como ela é pensada de acordo com os anos, a divisão das unidades temáticas, e a importância do ensino de Geografia para o desenvolvimento do aluno. Além disso, temos as competências específicas de cada Geografia voltadas para o ensino fundamental; e as habilidades específicas que serão trabalhadas a cada ano.

De acordo com o documento, o ensino de Geografia:

permite ao estudante ler e interpretar o espaço geográfico por meio das formas, dos processos, das dinâmicas e dos fenômenos e entender as relações entre a sociedade e a natureza em um mundo complexo e em constante transformação (SÃO PAULO, 2019, p.407).

Observamos que o objeto de estudo da disciplina, para o documento, é o Espaço. De acordo com Moreira (2014) “estamos numa fase em que é o espaço a categoria estruturante dos discursos geográficos seja da literatura da geografia universitária, seja dos discursos geográficos da literatura escolar” (MOREIRA, 2014, p.152). O autor completa afirmando que a ideia mais presente nos circuitos escolares é a georgio-lacosteana<sup>7</sup>. E o documento em questão segue essa lógica, nele se afirma que:

o foco do ensino de Geografia hoje está no estudo do espaço geográfico, conceito que se pode ser entendido como produto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais, simbólicas e ambientais que nele se estabelecem (SÃO PAULO, 2019, p.411).

Mesmo dizendo que é necessário se trabalhar outros conceitos como território, lugar, região, natureza e paisagem o ponto principal do ensino de Geografia é o espaço, pois para ele o foco é “que os estudantes aprendam a pensar e a reconhecer o espaço por meio de diferentes escalas e tempos, desenvolvendo raciocínios geográficos, o pensamento espacial e construindo novos conhecimentos” (SÃO PAULO, 2019, p. 409).

Os alunos devem desenvolver o raciocínio geográfico, ele está relacionado com uma maneira de exercitar o pensamento espacial (SÃO PAULO, 2019). Seus fundamentos são a analogia; conexão; diferenciação; distribuição; extensão, localização e ordem. Ao ler o que significa cada um deles percebemos que se trata mais de uma instrução de como pensar os fenômenos geográficos do que princípios em si.

O currículo destaca que o ensino de Geografia possui a pluralidade de concepções teóricas-metodológicas que orientam a prática docente e fundamentam a elaboração de propostas curriculares. Esta parte nos suscita uma importante reflexão

---

<sup>7</sup> É uma definição que politiza o espaço e o põe como um modo de entendimento histórico-social da realidade geográfica dos homens em sociedade. A organização espacial não é alheia aos problemas políticos e socioeconômicos, e a Geografia é a ciência por meio da qual isso pode ser esclarecido (MOREIRA, 2014).

de Kimura (2020) sobre a importância dos professores de Geografia terem uma concepção do que é Geografia:

Acrescenta-se, pois, que as preocupações sobre as maneiras de desenvolver abordagens geográficas reflexivas não se restringem às questões da metodologia do ensino. Elas as propõem, diante da necessidade de serem discutidas, mesmo que brevemente, por um outro aspecto, trazendo à luz a maneira como concebemos a Geografia (KIMURA, 2020, p.164)

O Currículo Paulista possui “temáticas e abordagens próximos da Geografia Crítica, Humanista e Cultural, quando se opta por enfatizar a relação sociedade e natureza de se refletir, agir e fazer escolas sustentáveis diante dos desafios contemporâneos” (SÃO PAULO, 2019, p.407). Precisamos entender o que significa essas abordagens. Sobre a Geografia Crítica, o espaço é a categoria estruturante do discurso. De acordo com Moreira (2014),

a fase crítico-epistemológica — equivocadamente designada de Geografia Radical e Geografia Crítica e que melhor se materializa naqueles dizeres de Lacoste — é um terceiro momento: o da centralidade estrutural-estruturante do espaço. O espaço vive com a sociedade uma relação de reciprocidade de determinação, o espaço produzindo e determinando os termos de formatação da estrutura da sociedade, e a sociedade produzindo e determinando os termos de formatação da estrutura do espaço. O modo de produção do espaço é o modo de produção da sociedade. Espaço e sociedade se relacionam na condição recíproca de produto-produtor, num modo de entendimento que arruma em linha direta seja o currículo e os textos universitários, seja a grade e os textos didáticos escolares praticamente ao mesmo tempo. É uma ideia geográfica de consonância da geografia universitária e da geografia escolar. Mais que isso, delas com a sociedade e da sociedade com elas (MOREIRA, 2014, p.153).

Ainda dentro dessa perspectiva, a Geografia Crítica busca uma análise crítica e denúncia da ideologia das classes dominantes, e se aponta para a importância de dotar os alunos de ferramentas conceituais que possibilitem compreender a realidade, bem como encetarem a sua superação (KIMURA, 2020). Pensando na perspectiva decolonial essa é uma abordagem muito interessante, porém como vimos nos pressupostos pedagógicos o Currículo Paulista não segue essa linha crítica-emancipatória de entender a sociedade. Então temos que entender qual é essa linha crítica do currículo. Levantando uma hipótese, talvez essa linha de pensamento crítica siga um pressuposto social-liberal, denunciando contradições e problemas na nossa sociedade, mas não os vinculando como questões estruturantes, e que fazem parte de um projeto de poder vigente na nossa sociedade.

Outros dois pontos sobre a abordagem é a Geografia Humanista e Cultural. A primeira “trata-se agora da valorização do ser humano como sujeito dotado de uma história contextualizada e complexa, cujas trajetórias existenciais não podem ser engessadas nas determinações implacáveis das estruturas da sociedade” (KIMURA, 2020, 170). Sobre a Geografia Cultural está tem um foco na diversidade, pluralidade e multiplicidades do mundo. Em suma, essa é a Geografia, que teoricamente, o Currículo Paulista se propõe a ensinar estando organizada com base em princípios e conceitos contemporâneos (SÃO PAULO, 2019). A Geografia que o Currículo Paulista se propõe a ensinar, nos suscita uma pergunta: da forma como ela é aplicada nas competências e habilidades, resulta em um saber-regulação ou um saber-emancipação?

O documento define os conceitos estruturantes do Ensino de Geografia como espaço geográfico, paisagem, lugar, território e região.

É importante que se tenha consciência de que os chamados conceitos geográficos são uma interpretação parcial da realidade. Constitui-se parte do nosso fazer-pensar apropriar-se com desses conhecimentos geográficos. Porém, também é necessária sua ultrapassagem para irmos além dos mesmos, pois a realidade nos evidencia essa necessidade. A superação é, por excelência, condição do professor, uma vez que, por sua atribuição ele é antes um pesquisador, um pensador, um educador (KIMURA, 2020, p.67)

Esses conceitos são explicados e definidos ao longo do documento sempre de acordo com a perspectiva que o Currículo pretende aplicar. Lembramos um aspecto mencionado nos pressupostos pedagógicos, a ideia de que é essencial seguir as orientações para se aprimorar o ensino (SÃO PAULO, 2019), pensando na escala da disciplina de Geografia, deve-se seguir esse modelo de ensino para conseguir atingir os objetivos estipulado e conseguir com que a qualidade de ensino requisitada se aprofunde de acordo com as suas concepções. Então vemos uma forma de controlar a Geografia que se ensina, tirando a autonomia do professor.

às vezes, parece que a diretividade camufla um autoritarismo, inclusive sobre o saber-fazer do professor, em nome da necessidade de manter-se a disciplina escolar, buscando uma aprendizagem considerada exitosa, buscando-se “produtividade” escolar representada pelo índice de aprovação dos alunos (KIMURA, 2020, p.85)

Em vez de analisar e colocar todas as definições de cada conceito vamos abordar algumas contribuições que a decolonialidade pode proporcionar ao ensino de Geografia de acordo as ideias de Silva e Suess (2019):

- Espaço Geográfico: Questionar a visão eurocêntrica de organização do espaço/tempo; Traz à luz um sistema de objetos e um sistema de ações menosprezados historicamente; procurar superar a dicotomia sociedade e natureza a partir de uma visão integrada dos elementos naturais e humanos; Propõe mudança radical na forma e no conteúdo do sistema-mundo atual, por meio de um novo marco civilizatório; Busca valorizar as atividades humanas que estejam em harmonia com os elementos naturais; valoriza atividades dos povos tradicionais, povos indígenas, negros, mulheres, camponeses, etc.; Desconstrução de uma perspectiva de um desenvolvimento tecnológico e organização do trabalho que não esteja a serviço de um bem comum; notabiliza vozes historicamente invisíveis; parte da história para denunciar, questionar e propor mudança em nosso espaço geográfico.
- Lugar: Transformar o imaginário baseado no lugar numa crítica radical do poder; Identificar como a colonialidade produziu e vem produzindo ausência de lugar nas ex-colônias europeias; o impacto das tecnologias e da globalização no lugar; resgatar sentimentos positivos ao espaço vivido, ressignificar os sentimentos negativos como elementos de luta e justiça social.
- Paisagem: Visibilidade para os elementos invisíveis da paisagem; inserção de grupos marginalizados na produção das paisagens; desmitificar e evidenciar como a ideia de raça e dominação se materializam na paisagem; questionamento do patrimônio paisagístico como um produto da desigualdade e concentração de poder; reconstrução e apropriação das paisagens a partir dos espaços de exclusão.
- Território: A perseverança das comunidades e movimentos de base étnico-territorial envolvem resistência, oposição, defesa e afirmação; os territórios são espaços-tempos vitais de interrelação com o mundo natural; a defesa do território sustenta um projeto de vida, envolve a segurança alimentar, a autonomia dos povos, defesa da biodiversidade, os conhecimentos e as práticas culturais das comunidades; o direito ao exercício de ser; o direito à identidade; o direito a uma visão própria de futuro; uma visão própria de

desenvolvimento ecológico, econômico e social, direito às formas tradicionais de produção e organização social.

- Região: Questiona se a atual divisão territorial mundial é a única possível; possibilidade de pensar outras organizações sociais que não se limitam ao Estado-Nação; Denuncia como a imposição de recortes espaciais tem causado opressão dos povos e de suas identidades; transfere o poder para todos os integrantes daquele espaço, com destaque, aos grupos excluídos dessa função: povos tradicionais, índios, negros, mulheres, dentre outros.

Outro conceito estruturante refere-se à educação cartográfica, que deve perpassar todos os anos do ensino fundamental. No documento, ela surge mais como uma ferramenta do que um conceito. Segundo o Currículo Paulista ela contribui para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o entendimento da Geografia em diferentes escalas para a cidadania e criticidade e autonomia do estudante (SÃO PAULO, 2019). É importante pensar que

escrever e ler graficamente o espaço faz parte do processo de produção de significados. Nesta perspectiva, o professor de Geografia tem um papel relevante ao trabalhar com diversas representações gráficas como os mapas, contribuindo para a produção de significados e para a compreensão do conteúdo sensível e concreto (KIMURA, 2020, P.113)

Essa parte se destaca muito a questão da alfabetização cartográfica afirmando que “ao se apropriar-se da leitura, o estudante compreende a realidade vivida, consegue interpretar os conceitos implícitos no mapa e relacioná-los com o real, aplicando o pensamento espacial e o raciocínio geográfico” (SÃO PAULO, 2019 p.415). Sobre a importância da questão sobre o ler e escrever graficamente, Kimura (2020) afirma que:

é preciso lembrar que o domínio dos códigos escritos não significa, por si mesmo, estar automaticamente envolvido com as práticas sociais ligadas à aquisição desse conhecimento geográfico. Não significa realizar a leitura do mundo em sua dimensão geográfica e produzir um conhecimento voltado para suas práticas sociais (KIMURA, 2020, p.114)

A autora completa dizendo que dentro desse processo de alfabetização cartográfica para que desde os anos iniciais ela ganhe relevância é necessário mobilizar o fundamento do saber geográfico em sua principal forma de expressão: o “texto” geográfico ou o discurso do mundo (KIMURA, 2020). É importante ressaltar

que o Currículo Paulista trabalha a cartografia como um elemento neutro, como se ela não tivesse o papel de representar uma visão de mundo, um projeto de poder, e o poder de escolher os elementos nela presente. Na perspectiva decolonial de ensino devemos propor outras cartografias, ir além de só conseguir interpretar os mapas, devemos questioná-los. Essa perspectiva nos deve fazer desaprender/reaprendemos<sup>8</sup> sobre nós mesmo, e dar centralidade às formas de reversão das assimetrias promovidas pela colonialidade (MIRANDA, 2013).

Ao longo do currículo se exalta a importância do protagonismo do aluno. No caso da Geografia, destaca-se a importância de que seus conhecimentos prévios são essenciais para a construção do conhecimento geográfico (SÃO PAULO, 2019). Sobre esse tema temos que pensar que:

o aluno na escola, o aluno na aula de Geografia, não é um fragmento de pessoa, ela é esta pessoa como um todo, ele é um feixe de modos de ser no qual se inclui também o ser cognitivo a quem se pretende disponibilizar algumas formas de compreender geograficamente o mundo (KIMURA, 2020, p.118-119).

Como vimos anteriormente, a pedagogia pautada pelas competências e habilidades, base do Currículo Paulista, vê a formação do aluno visando a aquisição habilidades essenciais para viver na sociedade e se tornar um sujeito adequado a ela. O documento tem como objetivo construir essa pessoa de acordo com a ideologia do Currículo. Na parte destinada a analisar as habilidades e conteúdos de cada ano, poderemos ver se realmente as experiências e conhecimentos prévios dos alunos são levados em conta — mas pela pedagogia escolhida a tendência é isso não ocorrer.

Seguindo a lógica dos pressupostos pedagógicos, afirma-se que “é fundamental o desenvolvimento de atividades no decorrer do ensino no entorno da escolar” (SÃO PAULO, 2019, p.417), e nesse trecho destaca-se como exemplo o trabalho de campo. Sobre o trabalho de campo é importante salientar que ele é entendido como uma proposta metodológica interdisciplinar e transversal, não sendo algo exclusivo ao ensino de Geografia. Algo que chama a atenção é sobre a organização do trabalho de campo. De acordo com o documento “cabe à equipe

---

<sup>8</sup> Em uma perspectiva decolonial, como levados a desaprender e a problematizar o lugar dos segmentos *outsiders*, do *Alien*, do outro colonial para reconhecermos caminhos diversificados que nos aproximam de experiências efetivas de decolonização. Assim, a *clave* decolonial reforça o desaprender para descolonizar os referenciais legitimados na transmissão de saberes legitimados como currículo (MIRANDA, 2013, p.110).

gestora e ao professor planejar, com os estudantes, os roteiros dessas atividades” (SÃO PAULO, 2019, p.418). Assim percebemos mais um movimento em direção a restringir a autonomia do professor nas suas práticas, além de controlar a forma como o professor elabora a suas atividades, pois com o adendo da equipe gestora no planejamento o professor terá que obedecer às ordens vindas desse segmento por uma questão hierárquica. Assim quem realmente vai definir como será realizada a atividade pensada pelo professor, não será ele.

Outro ponto sobre a restrição da autonomia do professor aparece no seguinte trecho: “é de suma importância que o professor incorpore em seu planejamento pedagógico os temas transversais e a Agenda 2030, para garantir uma formação integral dos estudantes” (SÃO PAULO, 2019, p.418-419). Primeiro a necessidade de incorporar esses temas para “garantir” a formação adequada, ou seja, o professor para atingir o sucesso, de acordo com o currículo, precisa seguir essas diretrizes. Agenda de 2030<sup>9</sup> talvez seja o exemplo mais recente de como as instituições internacionais, como o Banco Mundial, influenciam diretamente a educação brasileira.

Um último ponto é em relação aos materiais e ao ensino de Geografia. O documento salienta que a disciplina “requer materiais pedagógicos específicos no desenvolvimento das atividades” (SÃO PAULO, 2019, p.420). Kimura (2020) nos alerta sobre a necessidade de políticas públicas que buscam suprir as demandas dos materiais permanentes e de consumo, e que esses investimentos na educação não podem ser desprezados (KIMURA, 2020). Assim, é necessário um movimento de investimento do poder público para garantir essa condição material, algo que precisa ser observado nesse período de aplicação do Currículo Paulista. Porém, vale lembrar que o atual governo do Estado segue uma ideologia neoliberal, ou seja, a tendência é não haver grandes investimentos do poder público nessa área.

A Geografia do Currículo Paulista apresenta uma centralidade estrutural-estruturante a partir do espaço e pretende ter uma abordagem crítica. O texto em si

---

<sup>9</sup> A Agenda 2030 é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade e reconhece que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável. Todos os países e todas as partes interessadas, atuando em parceria colaborativa, se comprometeram a implementar a Agenda 2030, pactuada pelo Brasil e outros 192 países que integram a Organização das Nações Unidas (ONU). Disponível em: <https://gtagenda2030.org.br/agenda-pos-2015/> <acessado no dia 02/12/2020 às 10:47>

não nos responde sobre qual é essa análise, pensando-o a partir da decolonialidade, queremos saber se é uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo, ou realmente existe uma perspectiva emancipatória. Então teremos que buscar essa resposta nas competências e habilidades. É importante salientar que o texto segue a lógica dos pressupostos pedagógicos, e sendo assim têm uma visão liberal, principalmente na questão do controle da prática docente e da retirada da sua autonomia, não existindo uma abertura para outras perspectivas de Geografia. Além disso, o texto nos dá o indicativo que a Geografia no documento segue uma linha de saber regulação.

### **3.4.3 AS COMPETÊNCIAS GEOGRÁFICAS**

As competências específicas de Geografia são baseadas nos princípios da Base Curricular Comum Nacional e o documento reforça esse aspecto afirmando que ele é essencial para conseguir desenvolver os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século XXI (SÃO PAULO, 2019).

O currículo nos apresenta 7 competências e todas elas reforçam o caráter tecnicistas desse tipo de ensino. Ao lê-las percebemos que se tratam de técnicas que precisam ser desenvolvidas. Só na terceira competência existe a menção a um senso crítico, mas ele tem a função de auxiliar na compreensão e aplicação do raciocínio geográfico (SÃO PAULO, 2019), não tem como objetivo analisar criticamente a nossa sociedade, mas sim compreendê-las sem refletir suas contradições.

Um ponto interessante, é que nenhuma das competências tem como foco entender outras culturas, estudar a diversidade, ou seja, é uma geografia que não segue uma linha intercultural, reforçando o seu status de saber regulação.

### **3.4.4 AS UNIDADE TEMÁTICAS E AS HABILIDADES**

As habilidades de Geografia, que na realidade são conteúdos que devem ser trabalhados, são divididas de acordo com o ano, classificadas a partir dos objetos de conhecimento e possuem unidade temáticas.

O objetivo das unidades temáticas é a construção progressiva dos conhecimentos geográficos, segundo um processo pautado na investigação e na

resolução de problemas, com ênfase na aprendizagem dos conceitos e princípios geográficos a partir de diferentes linguagens (SÃO PAULO, 2019). São 5 as unidades que têm um objetivo geral e o enfoque muda de acordo com qual etapa do Ensino Fundamental se está.

A primeira unidade temática é a “O sujeito e seu Lugar no mundo” tendo como foco geral as noções de pertencimento e identidade. O enfoque nos Anos Finais do Ensino Fundamental é na relação do sujeito e a ampliação de escalas, Brasil e mundo, destacando a importância da formação do cidadão crítico, democrático e solidário. Dentro dessa unidade não se menciona aspectos relacionados à raça, etnia, gênero e classe — importante ressaltar que essas pautas identitárias não são abordadas ao longo do Currículo Paulista — pensando no foco geral da unidade são pautas que deveriam ser trabalhadas.

Depois temos a unidade “Conexão e escalas” que tem como objetivo a articulação de diferentes espaços e escalas de análise e as relações existentes entre os níveis local e global. No nosso recorte de análise prioriza-se o estudo da produção do espaço geográfico a partir de diferentes interações multiescalares. Essa unidade reforça o caráter do espaço ser o aspecto estruturante-estrutural da Geografia do currículo.

Outra unidade é chamada de “Mundo do trabalho” tendo como foco a reflexão sobre atividades e funções socioeconômicas e os impactos das novas tecnologias. Nos Anos Finais o foco é nos processos de produção no espaço agrário e industrial, as novas tecnologias, a revolução técnico-científico-informacional e as diferentes representações utilizadas como ferramentas da análise espacial. Importante que não há um foco para se analisar criticamente o chamado mundo do trabalho, mas nas atividades e funções.

A quarta unidade, denominada de “Formas de representação e pensamento espacial”, tem como foco a ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. A ideia é ampliar o repertório dos estudantes por meio de diferentes linguagens, priorizando o domínio da leitura e elaboração de mapas gráficos. Aqui o foco é a apropriação da cartografia para potencializar o ensino de Geografia.

A última unidade temática chamada de “Natureza, ambientes e qualidade de vida” tem como o foco a articulação entre a geografia física e geografia humana, com

destaque para a discussão dos processos físicos-naturais. Nos Anos Finais serão trabalhados conceitos mais complexos para tratar da relação natureza e atividades antrópicas, nos contextos urbanos e rural. O documento se propõe a tentar romper com a dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana, e essa seria a unidade temática responsável por essa tentativa, mas vale destacar que ela preza pelos processos naturais e não busca fazer um duplo movimento partindo também das atividades humanas, então a tendência é que essa dicotomia permaneça no currículo. Essa unidade temática, nos abre a uma discussão feita por Moreira (2014). O autor destaca que o professor escolar de Geografia, ao contrário do universitário, trabalha com todos os conteúdos da ciência geográfica e revisita os fundamentos ontoepistemológicos. No seu trabalho existe a possibilidade de superação do que o autor chama de pensamento fragmentário.

Sobre as habilidades trabalhadas no 6º ano podemos fazer uma divisão a partir de temas mais gerais. O primeiro bloco se refere aos chamados conceitos estruturantes do currículo — espaço, geografia, paisagem, região, lugar e elementos da cartografia. Nele, o maior foco está nos aspectos técnicos da cartografia dando um caráter neutro aparecendo como uma ferramenta. Porém vale destacar a habilidade (EF06GE14) nela busca se destacar o papel dos quilombolas e indígenas na produção da paisagem, do lugar e do espaço geográfico (SÃO PAULO, 2019). Porém é só essa habilidade que tem uma perspectiva decolonial. O grande foco do 6º Ano é a Geografia Física trabalhando com Geomorfologia, Pedologia, Climatologia, Biogeografia, Hidrografia. De forma geral vemos um grande inventário dessas disciplinas. Nesta perspectiva, “a natureza segue sendo tratada como um armário repleto de gavetas, em que pese a assimilação das novas ideias teóricas que a evolução setorial geral das ciências tem oferecido” (MOREIRA, 2014, p.162). Existe uma perspectiva voltada para o pensamento sustentável, mas vale destacar que não existe em nenhuma habilidade um foco crítico relacionando os problemas ambientais ao modo de produção capitalista. Além disso, não há nenhuma menção a questão do racismo ambiental.

No 7º ano, a primeiro recorte de habilidades estão relacionadas a formação do território brasileiro perpassando pelas organizações políticos-administrativas, as divisões regionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Um primeiro a se destacar é que não existe nenhuma habilidade relacionando a formação do território

brasileiro com a colonização. Ainda nesse recorte, existe uma parte com foco na contribuição de diversos povos dentro da formação territorial brasileira. Existem algumas habilidades que podem contribuir para o ensino decolonial, mas elas dependem muito mais da forma de como o professor for abordá-las do que está escrito no texto em si. A grande maioria dessas habilidades não possuem um caráter crítico a uma visão eurocêntrica e sobre a nossa formação territorial. Dentro delas não é citada a escravidão como um aspecto importante para a formação territorial brasileira. Além disso, não existe nenhuma discussão em relação ao genocídio que ocorre com a população indígena e negra no Brasil. Na verdade, se você ler as habilidades aparenta estarmos falando de um processo de formação territorial sem contradições e conflitos.

A habilidade (EF07GE03B) solicita a análise de aspectos étnicos e culturais dos povos originários e das comunidades tradicionais e a produção de territorialidades buscando discutir os direitos legais desses grupos, nas diferentes regiões brasileiras e em especial no Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2019). Essa habilidade nos suscita um aspecto importante, não haver dentro da discussão da diversidade um debate sobre a questão da raça, e principalmente, não relacionar essa categoria com o processo de formação de territorialidades no Brasil.

Outros recortes de conteúdos do 7º ano são: voltada para cartografia, especialmente na questão dos mapas temáticos do Brasil, com uma ênfase na parte técnica — foco na elaboração de mapas, uso de tecnologias; outra tema trabalhado é o da Geografia Econômica focando na questão da produção, circulação e consumos de mercadorias – busca-se entender esses fenômenos e como eles ocorreram ao longo da história, a questão da industrialização no território brasileiro e um análise de redes de transporte e comunicação são temas importantes para o currículo. Um último recorte é voltado para a Geografia Física, com foco no estudo dos domínios morfoclimáticos, biomas brasileiros e uma análise sobre a preservação da biodiversidade brasileira. Uma habilidade que chama atenção é a (EF07GE26) nela se propõe identificar territórios quilombolas, terras indígenas e reservas extrativistas nas unidades de conservação buscando analisar sua relação nessas regiões com enfoque na conservação e preservação da biodiversidade (SÃO PAULO, 2019). Essa habilidade, junto com o recorte de como é o olhar do currículo sobre a formação do

território brasileiro, nos mostra que os grupos subalternizados não são visto como parte desse processo da formação do território brasileiro.

O 8º Ano começa com um grupo de habilidades voltadas para aspectos da Geografia da População/demografia com foco principalmente nos fluxos migratórios, escrito de forma bem pragmática. Depois temos um bloco voltado para questões geopolíticas contemporâneas trabalhando com o bloco do B.R.I.C.S, os organismos internacionais, a organização do mundo pós-guerra, sempre que possível relacionando com o Brasil e a América-Latina. Nesta parte temos a habilidade (EF08GE28\*) que fala sobre aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo, país e analisar conflitos atuais com destaque para geopolítica na América e África (SÃO PAULO, 2019). Estes conceitos são constituídos da modernidade, baseados no mapa moderno de mundo, na referência universal do ocidente, ou seja, uma visão eurocêntrica desses territórios (GOMES, 2012). Esse é o Ano em que se trabalha com o continente africano e é basicamente elaborar um inventario da sua situação no pós-guerra. A outras habilidades relacionadas esse conteúdo são:

(EF08GE08) analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra [...] (EF08GE29\*) Selecionar e organizar indicadores socioeconômicos de países da América-Latina e da África e comparar com os de potências tradicionais e potências emergentes na ordem mundial do pós-guerra [...] (EFO8GE12) analisar as características do desenvolvimento científico e tecnológico e relacionar com as transformações dos tipos de trabalho e influências na economia dos espaços urbanos e rurais de diferentes países da América e África [...] (EF08GE18) elaborar mapas ou outras formas de representações cartográficas para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação do solo na América e na África [...] (EF08GE19) interpretar e elaborar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas da América Latina (SÃO PAULO, 2019, p.442-443).

Sobre a importância do ensino da África na disciplina de Geografia Mendes e Ratts (2019) nos oferece importantes reflexões. A primeira delas é nos perguntarmos qual é o lugar das pautas marginalizadas no contexto eurocentrado e colonial no pensamento geográfico? E quais são as territorialidades produzidas por meio da educação geográfica a fim de viabilizar esses saberes? Os autores reforçam que é fundamental falar de África, mas não é suficiente se isto não for acompanhado de uma desconstrução das narrativas hegemônicas, estas que estruturam as leituras da totalidade-mundo. E é exatamente assim que o ocorre no Currículo Paulista, não buscando essa reflexão e desconstrução sobre a visão eurocêntrica e colonial que

pauta a nossa sociedade, mas continuando com a manutenção das narrativas hegemônicas. Sobre o ensino de África na Geografia é essencial, além da busca da desconstrução da narrativa hegemônica sobre o continente, é essencial nessa análise geográfica colocar como ponto central a questão da raça. Como aponta Mendes e Ratts (2019) temos que pensar que:

propor uma educação que não exclua as temáticas sobre África e cultura afro-brasileira é propor uma luta contra o racismo presente nas instituições de ensino, entendendo que o racismo, um processo atrelado à hierarquia de raça e etnia, tem ganhado novos arranjos para além de fatores unicamente ligados à corporeidade e fenótipos, ou seja, temos nesse processo de subjugação da produção de conhecimentos de/para/sobre África o então chamado racismo epistêmico [...] sendo assim, o dispositivo racial atrelado ao continente africano e as africanidades constroem relações de poder no espaço geográfico, sendo a raça um fator regulador das experiências dos sujeitos com os espaços vividos, experiências de pertencimentos, ou repulsa desses corpos especializados, bem como suas subjetividades (MENDES e RATTTS, 2019, p.5)

O último recorte que podemos fazer do 8º ano diz respeito a estudos relacionados a América Latina. Nesse recorte encontramos a primeira habilidade que cita a colonização, a (EF08GE26) que busca comparar a formação territorial de países latino-americanos com base nas influências pré-colombianas e colonial para estabelecer semelhanças e diferenças entre eles (SÃO PAULO, 2019). Esse bloco funciona com um grande inventário geográfico. Como Moreira (2014) nos fala sobre as formas do discurso geográfico, podemos associá-la a fase ideológica do discurso, reforçando seu caráter eurocêntrico e colonial. A inventariação coloca-se para o serviço da manutenção de uma ideologia largamente europeizante do mundo, modelando a imagem dos povos colonizados que os mapas difundem. Imagem essa sempre a favor da superioridade do mundo europeu (MOREIRA, 2014).

No último ano do Ensino Fundamental, o nono, o principal foco são questão da Geografia Econômica, com foco nas revoluções-técnicos-científica; processos de industrialização e questões sobre a Globalização e a mundialização. Assim como no 8º ano, temos uma parte voltada para um inventário geográfico de continentes, no caso do 9º ano foco principalmente para Europa e Ásia, e a Oceania um pouco menos. Existe também um foco no ensino de Geografia urbana, focado nos processos de urbanização e chamados problemas urbanos. Em ambos os casos não se leva a uma análise crítica do sistema capitalista

Três habilidades chamam a atenção. A primeira é a (EF09GE01) que busca analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta em diferentes tempos e lugares; a segunda é a (EF09GE03) que busca identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio da diferença; e a terceira é (EF09GE05) que pretende associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente a partir do Sistema Colonial e analisar as consequências políticas, econômicas, sociais, culturais e ambientais para diferentes países (SÃO PAULO, 2019). Vamos começar pela segunda habilidade, que seria o melhor exemplo de como o Universalismo Abstrato pode aparecer no discurso geográfico. Onde o sujeito que analisa as outras culturas não possui uma cor, gênero, etnia, raça e localização. Mas na verdade, como vimos ao longo do currículo, esse sujeito segue uma linha colonial de análise, e a referência universal por trás dele é a do sujeito homem-branco-cis-heterossexual-europeu. Ao longo do currículo não existem habilidades para entendermos as suas geografias, suas narrativas. Sobre a primeira é interessante, mas deveria aparecer em outros momentos, como na formação do território brasileiro. É importante lembrarmos que ao longo do Currículo Paulista, na disciplina de Geografia, não há menção ao processo de escravização e não se aborda a questão da raça Quijano (2005) nos alerta de como a criação da categoria raça foi um elemento chave para a construção da modernidade e a hierarquização das sociedades. Por não trabalhar com esses pilares na análise crítica, estamos lidando com uma crítica que no fundo não questiona o eurocentrismo. Sobre a última, é importante ressaltar que é a segunda habilidade dentro de todos os anos do Ensino Fundamental que trabalha com a questão da colonização, sendo que os outros pontos levantados na habilidade anterior também se encaixam nessa.

As habilidades nos mostram que a principal abordagem do Currículo Paulista é pautada pela Geografia Econômica e Urbana. Pensando na realidade do Estado de São Paulo podemos afirmar que ela não dialoga com a maior parte da Geografia do Estado. Além disso, a Geografia Física é tratada de uma forma bem conteudista. Ainda nesse campo existem várias habilidades relacionadas à o desenvolvimento sustentável, não seguindo um viés de enxergar essas problemáticas ambientais como causada do modo de produção capitalista.

O Currículo Paulista, no que tange a disciplina de Geografia, é um currículo colonizada e eurocêntrico, ele parte do cosmopolitismo global construído a partir do universalismo abstrato, e como Grosfuguel (2008) no lembra, isso faz com que ele pertença a parte de um desenho imperial/colonial. O currículo é construído a partir da epistemologia de um território, nesse caso o ocidente, tendo uma tradição de pensamento e um corpo particular, excluindo e marginalizando outros padrões não pertencentes a esse território. Isso fica muito claro na forma como aborda os povos subalternizados, primeiro sempre destacando seus aspectos culturais seguindo uma lógica de inventário, transparecendo que não são autores da produção das suas próprias Geografias. Eles sempre estão na margem dos processos principais para o documento. É importante destacar que nesse currículo não se discute questões relacionadas a raça e a orientação sexual — não existe nenhuma menção ao movimento LGBTQ+ — o que mostra com a diversidade do currículo é bem seletiva e pautada pelo discurso hegemônico branco-heteronormativo. Outros pontos que reforçam a colonialidade no currículo; a não discussão e menção das diásporas africanas nos fluxos migratórios ao longo do tempo; a forma como é trabalhada a formação do território brasileiro não se destacando a escravidão, o genocídio indígena e questão da raça na sua construção e a forma como é trabalhada a Geografia da África.

Não podemos esquecer que o Currículo é um documento que é definido não por questões técnicas, mas políticas e pedagógicas. Ele é um instrumento de poder e de regulação e funciona de forma ideológica. Retomando seu processo de construção é preciso lembrar que ele foi feito por uma equipe técnica a serviço de um governo pautado pelas ideias neoliberais e isso reflete na forma com ele foi construído, ficando muito claro em seus pressupostos pedagógicos. Mesmo abordando alguns temas com perspectivas decoloniais — que, vale destacar, foram frutos de muitas lutas dos movimentos sociais brasileiros — sempre são tratados de forma secundárias, sem resultar numa crítica a sociedade capitalista principalmente ao neoliberalismo. Sendo assim, não há uma preocupação em debater questões relacionadas a colonialidade. Então a Geografia que se pretende ensinar a partir do Currículo Paulista é um saber-regulação, que tem como objetivo formar esse sujeito liberal e ajudar na manutenção da ideologia hegemônica, da colonialidade do poder, do saber e do ser.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pedagoginga <sup>10</sup>

Thiago Elniño part. Sant e KMKZ

Orumila jogou os búzios pra ver  
 Que futuro ia ter a ave que enfrentou o Oxóssi  
 Índio guerreiro que era justo, que era forte  
 Que pra defender o povo tinha apenas uma flecha em sua posse  
 E que mostrou que o impossível não era improvável  
 E o que não era tranquilo se fez favorável  
 E uma hora cês vão ver o inevitável  
 Nossa fé é imensurável e transforma dor em motivação  
 Pra superação, tanta humilhação  
 Atravessar o oceano para tramar na sua plantação  
 Café, algodão, cana, escravidão  
 Alforriaram o nosso corpo, mas deixaram as mentes na prisão  
 Não! Abre logo a porra do cofre  
 Não tô falando de dinheiro, eu falo de conhecimento  
 Eu não quero mais estudar na sua escola  
 Que não conta a minha história, na verdade me mata por dentro  
 Me alimento da sabedoria de entidades de terreiro  
 Sou guerreiro da falange de Ogum, zum zum zum  
 Capoeira mata um, mata mil  
 Pedagoginga na troca de informação  
 Papo de visão, nossa construção  
 Passa por saber quem somos e também quem eles são  
 Não entrar em conflitos que não tragam solução  
 Evitar a fadiga, não dar um passo em vão  
 Quando todo campo de conhecimento é válido  
 Só tem que o homem pálido

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IEM-zYi7hcs>

Nos vende que somente o seu que serve  
Levanta-se a voz daquele que se atreve  
A expor seu desconforto mesmo que o sistema não releve  
Não é leve não, mano, pesado pique um fardo  
Eu tenho amigos no outro lado, são exceções que eu tenho amor  
Mas se tem coisa que a escola não me ensinou  
É que o amor é indispensável em qualquer lugar que for  
Minha percepção de mundo diz que nós  
Mesmo não vendo nada em volta, nunca estamos sós  
Faço minha oração, peço força pro meu guia  
E que ele não me abandone nas lutas do dia a dia  
Mano, vou te falar ein, ô lugar que eu odiava  
Eu não entendia porra nenhuma do que a professora me falava  
Ela explicava, explicava, querendo que eu  
Criasse um interesse num mundo que não tinha nada a ver com o meu  
Não sei se a escola aliena mais do que informa  
Te revolta ou te conforma com as merdas que o mundo tá  
Nem todo livro, irmão, foi feito pra livrar  
Depende da história contada e também de quem vai contar  
Pra mim contaram que o preto não tem vez  
E o que que o Hip-Hop fez? Veio e me disse o contrário  
A escola sempre reforçou que eu era feio  
O Hip-Hop veio e disse: Tu é bonito pra caralho  
O Hip-Hop me falou de autonomia  
Autonomia que a escola nunca me deu  
A escola me ensinou a escolher caminhos  
Dentro do quadradinho que ela mesmo me prendeu  
Nasceu vencendo o Apartheid no ventre  
Vive quem sempre sabe olhar pra frente, certo?  
Livre com toda vez áspera, conta meses a esperar  
Pra respirar, mais um dessa diáspora  
Com três ouvia pólvora, com quatro o pai não mais verá  
Cinco primo preso, qual perspectiva haverá?

A nove do plantão disparará, opera lá  
 Mas pensa, menor de dez o juiz absolverá  
 Se envolver, era pra coroa não piorar, Deus escutará no rádio (Será?)  
 Na escola não ensinaram a orar, mas aprendeu a contar  
 E ponta é fácil, seiscentos por semana  
 Piscou tem treze agora  
 Vai comprar até kit novo e comemorar  
 Mas o silêncio na ilha diz o que se repetirá  
 Pra tua mérito-fazenda, meu verso-fagulha  
 Por que tinha só dezesseis, tem 5-8-4 na agulha  
 Minha percepção de mundo diz que nós  
 Mesmo não vendo nada em volta, nunca estamos sós  
 Faço minha oração, peço força pro meu guia  
 E que ele não me abandone nas lutas do dia a dia  
 Minha percepção de mundo diz que nós  
 Mesmo não vendo nada em volta, nunca estamos sós  
 Faço minha oração, peço força pro meu guia  
 E que ele não me abandone nas lutas do dia a dia

A música do rapper carioca Thiago Elninõ “Pedagoginga”, permite-nos diversas reflexões acerca do papel da escola e da educação nos tempos atuais dentro da perspectiva da decolonialidade. Levando para escala do nosso trabalho, alguns trechos se encaixam bem no que vimos. O primeiro é “eu não quero mais estudar na sua escola, que não conta a minha história, na verdade me mata por dentro” em que podemos relacionar com a colonialidade dentro do sistema de ensino, apagando as geografias e histórias dos povos subalternizados e seguindo uma narrativa hegemônica, onde estes povos ocupam um papel secundário e são subjugados a partir da universalidade ocidental.

Pensando no Currículo Paulista (2019), na disciplina de Geografia existem pautas voltadas para esses grupos, porém elas são trabalhadas dentro da lógica dominante. Primeiro eles não produzem suas geografias, estão dentro da Geografia Hegemônica e sendo trabalhadas de uma forma de inventário cultural. Esse aspecto pode ser identificado em outro trecho da música, que sintetiza de forma perfeita como

funciona o documento na construção dos sujeitos: “autonomia que a escola nunca me deu, a escola me ensinou a escolher caminhos, dentro do quadradinho que ela mesmo me prendeu”. O discurso epistemológico do currículo é pautado pelo Universalismo Abstrato da tradição ocidental, e a partir da ideia Grosfuguel (2008), isso faz concluir que o currículo de Geografia contribui para a manutenção do racismo epistemológico e da narrativa hegemônica. Esse discurso sem um rosto que o personalize, é um discurso de politização pela despolitização do sujeito (MOREIRA, 2014).

Em relação a como a lei nº 10.693/03 e a lei nº 11645/08, as duas aparecem no Currículo Paulista quase de forma invisíveis. As leis não são, em nenhum momento, mencionadas. Os conteúdos são trabalhados dentro da perspectiva eurocentrada, dentro de uma só visão de mundo pautada pelo Universalismo Abstrato, seguindo uma lógica inventariante retirando deles seus contextos complexos e suas espacialidades. A partir das ideias de Mendes e Ratts (2019) podemos buscar um outro modo de trabalhar com essas leis no ensino de Geografia. As relações raciais e étnicas têm uma potencialidade imensa dentro do ensino de Geografia. Temos que lembrar que elas estão grafadas no espaço, na construção das identidades raciais afro-brasileiras, africanas e indígenas que possuem suas próprias espacialidades e territorialidades. O ensino de Geografia, seguindo a perspectiva decolonial, pode contribuir em um processo de ressignificação do continente Africano, elo Brasil-África, e na história indígena (MENDES e RATTTS, 2019). Para conseguirmos mudar e trabalhar com uma perspectiva decolonial temos que compreender a radicalidades das questões relacionadas a colonialidade do poder, do saber e do ser desse contexto. Assim poderemos mudar o registro do paradigma de conhecimento com os quais trabalhamos na educação. Esse seria um passo para uma inovação curricular na escola e para uma ruptura epistemológica e cultural (GOMES, 2012).

Em relação a como se trabalha a questão das identidades, o currículo segue um caminho para a formação de um sujeito liberal, posto que o aluno tem que estar preparado para o mercado de trabalho, assim para futuramente se tornar um indivíduo da competição e do desempenho, o empreendedor de si mesmo (DARDOT e CLAVAL, 2016). A interculturalidade é trabalhada de uma forma não crítica, já que não se aborda temas essenciais na formação dos sujeitos como raça, classe e gênero. Além de que quando trabalha com culturas diferentes, elas são entendidas em um contexto simples e a relação entre elas está de acordo com a visão de mundo do

documento. Uma visão crítica da Interculturalidade implica em uma revisão radical das perspectivas socioculturais, políticas e epistemológicas que mobilizam a interação com o outro (FLEURI, 2014), sendo que o Currículo Paulista segue o caminho oposto. Sobre o trabalho da construção das identidades dos alunos, Kimura (2020) nos oferece uma importante reflexão:

sem ingenuidade de considerar que somos dotados de um livre-arbítrio ilimitado, há, no entanto, um processo que implica a (re)construção de identidades e de possibilidades, assim como a crença na superação. Voltar-se para construir uma escola preocupada com o ensino-aprendizagem que considere essas questões é importante para nós, professores de Geografia, pois é onde o fazer perceptual e o conceito vivido podem ser potencializados. É na escola onde se darão as maneiras como essas pessoas irão interagir segundo algumas circunstâncias. Estas são sociais, psicológicas e biológicas, constituintes de uma trama de considerações que, por sua vez, variam no tempo e no espaço. Ou seja, as interações das pessoas são sócio-históricas (KIMURA, 2020. P.59 )

Sobre a Geografia que ensina, ela segue uma perspectiva do estudo focado na organização do espaço (MOREIRA, 2014), continuando com a dicotomia entre Geografia Física e a Geografia Humana. Baseada nos pressupostos pedagógicos do documento, ela segue um caráter bem informacional e técnico, isso fica muito claro na análise das competências e das habilidades. Tanto a Geografia Física quanto a Humana são grandes inventários seguindo de acordo com os temas que são abordados. Sobre a sua perspectiva crítica, ela não questiona os problemas estruturais e a narrativa hegemônica, não existe questionamentos sobre o modo de produção capitalista, sobre questões relacionadas ao racismo e ao sexismo na nossa sociedade. Por exemplo, na questão das desigualdades sociais no Brasil, entende-se que isso é um problema que precisa ser resolvido, mas ele não tem relação com o Capitalismo ou com a forma que o território brasileiro foi formado. A Geografia construída no Currículo Paulista é um saber-regulação que segue a lógica neoliberal.

No Currículo se expressam relações de poder, valores e concepções da classe dominante. Ele não é um conjunto neutro de conhecimentos, mas parte de uma tradição seletiva da visão de um grupo. O documento aqui em análise, faz parte de um projeto que defende os valores do Neoliberalismo. Esse documento é um território em disputa e buscar a sua decolonização implicará em conflitos, confrontos e negociações.

Por conta da pandemia do Corona vírus, que neste momento, em decorrência da irresponsabilidade genocida do Estado Brasileiro, já vitimou mais de 200 mil pessoas no Brasil, o Currículo Paulista não conseguiu ser aplicado da forma desejada pelo Governo do Estado de São Paulo. Então ainda existem muitas incógnitas em relação a como ele pautará a prática docente e das escolas. Ele segue a lógica da colonialidade. Por isso, além da continua disputa por mudanças curriculares, faz-se necessário buscarmos dentro da nossa prática pedagógica na escola caminhos para transgredir essas normas. No ensino de Geografia temos de buscar caminhos que nos possibilitem trabalhar com as Geografias que são apagadas pela narrativa hegemônica, fugir da lógica do ensino das competências e habilidades e, principalmente, disputar as narrativas em todos os âmbitos possíveis.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTMANN, Helena. Influência do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, v.28, n.1, p.77-89, São Paulo, 2002.
- APPLE, Michel. A Política do Conhecimento Oficial: será que um currículo nacional faz sentido? In: **Os Currículo: abordagens sociológicas**. Lisboa: Educa, 1997.
- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, n.16, p. 133-152, São Paulo 2001.
- CANDAU e OLIVEIRA, Vera Maria Ferrão e Luiz Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v.26, n.1, p.15-40. Belo Horizonte, abr. 2010.
- CESARIE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. 1ed. Editora Veneta, São Paulo, 2020.
- CHAUÍ, Marilena. O discurso Competente, In: **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 13 ed. Editora Cortez, São PAULO, 2017.
- COSTA e GROFUSGUEL, Joaze Bernadino e Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v.31, n1, 2016.
- DARDOT, P.e CLAVAL, C. **A nova Razão do Mundo**. 1ed. Editora Boitempo, São Paulo, 2016
- DÓRIA, JOÃO. **Programa de governo: Programa acelera São Paulo**. São Paulo, 2018.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos – Periódicos de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n.37, p.89-106, Campo Grande, jun. 2014.
- GOMES, Daniel Mendes. Ensino de Geografia e Formação crítica: uma análise das propostas curriculares de Geografia do estado de São Paulo – 1980 e 2008. **Terra Livre**, ano 30, vol.1, n.44, p.177-200. São Paulo, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Relação étnicos-raciais, educação e decolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Minas Gerais, 2012.

- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. 1 ed. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2017.
- GROSGUÉL, Ramón. Para um pluri-versalismo transmoderno decolonial. **Tabula Rasa- Revista de humanidades**, p.199-215, n.9, Bogotá, 2008.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ed. Editora Martins fontes, São Paulo, 2019.
- KIMURA, Shoko, **Geografia no Ensino Básico**.2 ed. Editora Contexto, São Paulo, 2008.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.
- MENDES e RATTI, Raquel Almeida e Alex. **O lugar da África no Ensino de Geografia**. São Paulo, 2019.
- MIRANDA, Cláudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios políticos-pedagógicos frente a lei nº 10.639/2003. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, p. 100-118, 2013.
- MOREIRA, Ruy. **Discurso do avesso: Para a crítica da Geografia que se ensina**. 1 ed. Editora Contexto, São Paulo, 2014.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**.4 ed. Editora perspectiva, São Paulo, 2016.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Editora CLACSO, Buenos Aires, 2005.
- SANFELICE, José Luís. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. **Revista Nuances: estudos sobre educação**, v.17, n.18, p.146-157, São Paulo, 2010.
- SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. São Paulo, 2019.
- SILVA e SUES, Alcinéia de Souza e Rodrigo Capelle. **Decolonialidade e ensino de geografia: uma releitura do espaço geográfico**. São Paulo, 2019.
- VITIELLO, M.A.; CACETE, N.H. **Currículo, Poder e a Política do Livro didático de Geografia no Brasil**. São Paulo, 2020.

WALSH, Catherine. **La Educación Intercultural em la Educación**. Peru: Ministério de Educación (Documento de Trabalho), 2001.