

---

## **PRÁTICAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA: ANÁLISE DE UMA ESCOLA DO CAMPO A PARTIR DO ENSINO DECOLONIAL**

Ronilson Farias Majjione **BALBUENA**

Técnico-Administrativo do Instituto Federal de Mato Grosso e Mestre em Geografia pela  
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

E-mail: ronilsonmajjione@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1859-6079>

Leticia Bazzi do Nascimento **BALBUENA**

Geógrafa e Mestranda em Geografia pela Universidade do Estado de Mato Grosso –  
UNEMAT

E-mail: leticiabazzi@outlook.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5416-4700>

Lisanil da Conceição Patrocínio **PEREIRA**

Doutora em Geografia pela Universidade Federal Fluminense e Docente da Pós Graduação  
em Geografia da Universidade do Estado de Mato Grosso

E-mail: lisanilpereira@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8733-8255>

Histórico do Artigo:

*Recebido*

*Novembro de 2021*

*Aceito*

*Fevereiro de 2021*

*Publicado*

*Julho 2021*

---

---

---

**RESUMO:** A pesquisa parte de uma abordagem sobre práticas educacionais ligadas à disciplina de Geografia como práxis do processo de construção de um ensino decolonial em uma escola do campo no Município de Mirassol D'Oeste/MT, identificando a contribuição dos professores no território enquanto fruto de luta pela terra. A construção do estudo elencou uma análise pautada na busca de entender a metodologia convencional, até chegarmos à proposição do ensino decolonial, com ênfase de se compreender a relevância do território na educação, com base em livros e artigos de autores que trabalham nesta proposta. Como metodologia, apresentamos a área de estudo realçando seu histórico e, *in loco*, a proposta de questionário semiestruturado, conversas não estruturada e de observação participante para uma análise do território do Assentamento, enfatizando o ensino como base de

Revista Equador (UFPI), Vol. 10, Nº 1, Ano, 2021, p. 269 – 286.

Home: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/equador>

ISSN 2317-3491

construção/desconstrução de paradigmas. Estas metodologias foram de suma importância para o conhecimento, objetiva e subjetivamente do lócus da pesquisa, permitindo a utilização da abordagem quanti- qualitativa, para a interpretação do que foi observado sobre o papel do professor de geografia e sua práxis no contexto do campo. A utilização de novas práticas pedagógicas e a compreensão do ensino decolonial possibilita a formação de sujeitos com criticidade e, que efetivamente questionem o modelo eurocêntrico de ver o mundo e toda a sua contraditoriedade para uma escola de autonomia.

**Palavras-chave:** Geografia escolar. Ensino tradicional. Ensino decolonial. Criticidade. Autonomia.

### **GEOGRAPHY TEACHING PRACTICES: AN ANALYSIS OF A FIELD SCHOOL FROM DECOLONIAL TEACHING**

**ABSTRACT:** The research starts from an approach on educational practices linked to the discipline of Geography as praxis of the process of building decolonial teaching at the Campo Madre Cristina School, in the Municipality of Mirassol D'Oeste / MT, identifying the contribution of teachers and the territory as a result of the struggle for land in the demystification of traditional education. The construction of the study listed an analysis based on the search to understand the conventional methodology, until we reach the proposition of decolonial teaching, with an emphasis on understanding the relevance of the territory in education, based on books and articles by authors working in this field proposal. As a methodology, we present the study area highlighting its history and, in loco, the proposal for a semi-structured questionnaire, unstructured conversations and participant observation for an analysis of the Settlement territory, emphasizing teaching as the basis for constructing / deconstructing paradigms. These methodologies were extremely important for the knowledge, objectively and subjectively of the locus of the research, allowing the use of the quantitative and qualitative approach, for the interpretation of what was observed about the role of the geography teacher and his praxis in the context of the field. The use of new pedagogical practices and the understanding of decolonial teaching enables the formation of subjects with criticality, who effectively question the Eurocentric model of seeing the world and all its contradictory aspects for a school of autonomy.

**Key words:** School geography. Traditional teaching. Decolonial teaching. Criticality. Autonomy.

### **PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA: ANÁLISIS DE UNA ESCUELA DE CAMPO A PARTIR DE LA ENSEÑANZA DECOLONIAL**

**RESUMEN:** La investigación parte de un abordaje de las prácticas educativas vinculadas a la disciplina de la Geografía como praxis del proceso de construcción de la docencia descolonial en el Colegio Campo Madre Cristina, en el Municipio Mirassol D'Oeste / MT, identificando el aporte de los docentes y la territorio como resultado de la lucha por la tierra en la desmitificación de la educación tradicional. La construcción del estudio enumeró un análisis basado en la búsqueda por comprender la metodología convencional, hasta llegar al planteamiento de la enseñanza descolonial, con énfasis en la comprensión de la relevancia del territorio en la educación, a partir de libros y artículos de autores que trabajan en este campo. propuesta. Como metodología, presentamos el área de estudio destacando su historia y, in loco, la propuesta de un cuestionario semiestructurado, conversaciones no estructuradas y observación participante para un análisis del territorio del Asentamiento, enfatizando la

docencia como base para la construcción / deconstrucción de paradigmas. Estas metodologías fueron sumamente importantes para el conocimiento, objetiva y subjetivamente del locus de la investigación, permitiendo el uso del enfoque cuantitativo y cualitativo, para la interpretación de lo observado sobre el rol del docente de geografía y su praxis en el contexto del campo. El uso de nuevas prácticas pedagógicas y la comprensión de la enseñanza descolonial posibilita la formación de sujetos con criticidad, que cuestionan efectivamente el modelo eurocéntrico de ver el mundo y todos sus aspectos contradictorios para una escuela de autonomía.

**Palabras clave:** Geografía escolar. Enseñanza tradicional. Enseñanza descolonial. Criticidad. Autonomía. Mais sobre prática

## INTRODUÇÃO

Propor pesquisar e trabalhar com a educação nos tempos atuais é construir inevitavelmente um embate metodológico de ensino. É preciso uma análise das nossas raízes educacionais que se moldaram ao longo do tempo, baseado numa margem tradicionalista e colonial. Romper estes paradigmas nas entranhas sociais é sugerir um embate inesgotável que, em tese, não aparenta ser fácil, mas, essencial na promoção da educação libertadora.

A presente pesquisa buscou uma investigação da Geografia Escolar em uma escola do campo, onde, a base da educação é instruída e idealizada em Paulo Freire e, conseqüentemente, por uma educação da autonomia, da criticidade, da luta e resistência. Importante frisar que a escola é um recorte espacial, foi erguida no seio dos movimentos sociais, especificamente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A Escola Estadual do Campo Madre Cristina<sup>1</sup>, localizada no Assentamento Roseli Nunes<sup>2</sup>, Município de Mirassol D'Oeste/MT.

Justifica-se a escolha desta temática do ensino decolonial na Geografia, considerando que a deconolidade faz parte de uma escola de pensamento que se contrapõe ao positivismo preconizado por Augusto Conte e que questiona o modelo de colonização no Brasil que oprimiu sobretudo os povos originários e contribuiu com a construção de uma sociedade patriarcal e patriamonalista. O ensino decolonial é então um instrumento de aprendizado onde favoreça o sentido, o valor, a cultura e os saberes ocultos ou marginalizados pela visão europeia tradicional. E da localidade, do/no campo, justamente por ser um território de resistência ao grande capital, pela prática da educação dos valores empíricos, da proposição de produção da agroecologia, do combate ao agronegócio, mineração e qualquer resquício de expropriação deste povo.

Desta forma, foi salutar levantar alguns questionamentos que foram o guia para a proposição da pesquisa. Algumas questões foram pontuadas: como foi possível construir uma

abordagem de ensino de Geografia escolar diferente ao que propunha As estratégias teórico metodológicas para a formação do sujeito? O que o território do Assentamento contribuiu para o modelo educacional presente na escolas? Os professores da disciplina de Geografia consideram o modelo de ensino aplicado como decolonial? Como a Base Nacional Comum Curricular propõe em linhas gerais, o ensino da decolonialidade? Os alunos são receptivos a metodologia de ensino? São algumas questões norteadoras que permitiram uma análise do ensino Decolonial, do Assentamento e da escola.

Enfatiza-se que o papel da educação Decolonial e de sua metodologia, visam, no âmbito da Geografia, a possibilidade para um estranhamento do tradicional, e do rompimento das barreiras objetivas e subjetivas. Evidente que ambos, ensino Decolonial e Geografia, permitem a inserção de novos meios de se fazer à prática docente, interagindo aos sujeitos participantes desse processo ensino aprendizagem ou na relação entre o ensinar e o aprender geografia uma troca riquíssima de conhecimento.

Por outro lado, desconfigura-se as estratégias teórico metodológicas que não condizem com a atual realidade do cenário educacional trazido à luz do que se é praticado na maioria dos ambientes escolares, pautado, sobretudo, de uma visão eurocêntrica, estimada nos valores científicos e, em suma, de uma suposta superioridade europeia sobre os demais povos. Diante deste fato, há uma percepção que uma prática de ensino diferenciado, acaba por ser marginalizado por não atender aos anseios proposto por este tradicionalismo.

Partindo do princípio do conceito de modernidade e, de racionalidade proposta pelo Iluminismo e praticada pelos europeus, propunha que o único conhecimento válido partia do ideal a qual representava a visão eurocêntrica. Qualquer outro meio de organização social se julgava como primitiva, pois destoava do conceito presente (RIBEIRO, 2017).

Essa dualidade exposta nos parágrafos anteriores foi fundamental para a inquietude desta pesquisa. Essa desconstrução do modelo de ensino convencional perpassa por inúmeras narrativas. Narrativas essas com uma grande necessidade de desapego e, que por sinal, de difícil extração no bojo educacional, porém, ao final, com a práxis da permissão do novo, culmina-se com a prática Decolonial e de uma interface e, possivelmente, uma ruptura paradigmática com o tradicionalismo na educação.

Desta forma, na próxima seção discutiremos sobre as concepções teóricas embasadas nos discursos da escola tradicional, passando pelo surgimento da BNCC, da ressignificação da metodologia através do ensino Decolonial e, do território no campo educacional, dando ênfase à proposição da construção/reconstrução da escola, dos alunos e dos professores.

## DA GEOGRAFIA CIENTÍFICA A GEOGRAFIA ESCOLAR

Para uma compreensão macro da temática proposta para análise, é necessário abordar algumas questões conceituais que nos permitirão compilar as informações e aliá-las as teorias desenvolvidas.

O preceito da ciência moderna roga sobre a racionalidade imposta pelo Iluminismo e de sua legitimação enquanto conquistadora e dominadora de outras culturas, a proposição de que tudo que não era a luz trazida pelo ocidente da Europa, eram desconhecido e obscuro, atrasado e primitivo, neste caso, Américas e África (MARCELINO, 2018).

Levado por esta questão, o ensino teve por base a ponderação de uma educação iluminista, gaseificada por uma escola idealista na quantificação dos resultados, sendo indiferente a uma abordagem qualitativa.

A universalização da escola, em grande parte do Ocidente, é uma conquista que não podemos deixar de reconhecer. Não podemos dizer o mesmo, porém, dessa igualdade que ela representaria entre os homens que foi embasamento para a escola tradicional. Não sabemos por quanto tempo ainda haverá uma educação para os pobres e outra para os ricos, mas já temos certeza de que a escola, por si só, não é redentora da humanidade. Acreditamos que vamos entrar no terceiro milênio com uma escola tradicional nada revolucionária se comparada às suas origens. (LEÃO, 1999, p. 190).

A premissa da educação, centrada nos valores humanos é uma realidade totalmente nova, no entanto, são poucos os adeptos a essa contradição da escola tradicional. Impulsiona-se uma retórica do direito ao acesso à escola para todos. Pensar somente no acesso, é mitificar a continuidade deste padrão convencional. Cavalcanti (2001, p. 11) afirma que:

Particularmente, a Geografia escolar tem procurado pensar o seu papel nessa sociedade em mudança, indicando novos conteúdos, reafirmando outros, reatualizando alguns outros, questionando métodos convencionais, postulando novos métodos.

A Geografia tanto universitária como a escolar tem trabalhado no sentido de situar o estudante diante das transformações no espaço e tempo e a Geografia apesar de ter perdido espaço ao longo do tempo vem se reafirmando como uma ciência e disciplina importante sem a qual é impossível entender o mundo.

O cerne do ensino tecnicista, enraizado, modelador e caracterizado como a metodologia da racionalidade deturpa o empirismo que pode estar presente nas experiências vivenciadas dentro das salas de aulas. O tecnicismo fundante no positivismo categoricamente prepara o alunado para a ilhada da perversidade do sistema capital produtivo que procura por mão de obra barata.

Inclinando-se as discussões para o bojo da Geografia e da diversidade existente de conceitos e teorias formuladas para a compreensão de nossa sociedade, é quase inevitável não trabalhar e questionar a natureza espacial, política, social, econômica e territorial. São, em suma, fatores fundantes para uma compreensão de uma sociedade estruturada em lutas de classes e desigualdades sociais, compilada principalmente na educação e no seu acesso e permanência.

[...] ao contrário do que deveria ser o papel emancipador da escola, o que vemos são professores desvinculando o currículo, a metodologia e a didática de seu caráter político e ético. Profissionais que, em grande parte, não identificam em sua prática, uma possibilidade de transformação social ou de relacionamento diferenciado com os alunos. Nesse caso, a escola, como prolongamento da própria sociedade, cria mecanismos de caráter pedagógico, comportamental ou burocrático, que pouco favorece o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. (SPEGIORIN, 2007, p. 6).

Certamente, pensar que os professores foram formados em sua maioria, a partir da ideia de uma escola voltada para os resultados e, que ao longo das suas atividades profissionais, tenham acompanhando distantemente a academia e tudo que foi discutido e produzido. Desta forma, a concepção de classificação dos alunos em bons, medianos e ruins, acaba em assumir a robustez das práticas da exclusão, apontando a necessidade de construção do alunado para o trabalho, porém, esquecendo-se de preparara-los para a vida.

Essa análise de escola tradicional simplifica a metodologia de memorização e decoração, tanto por alunos, como também pelos professores. Sistemicamente, abre-se a oportunidade para o debate de uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, em partes, poderia dar sustentação para uma nova linhagem do ensino, pautando-se, sobretudo, a valorização humanística e empirista.

A proposta da BNCC vem sendo discutida há muito tempo, porém, ganhou uma maior notoriedade no ano de 2014. Em 2015, uma primeira versão foi apresentada e, logo, passando por revisões até sua homologação em 2017 e, definitivamente em 2018 instituída para o ensino médio, tendo ‘previamente’ ajuda na sua elaboração pela comunidade escolar (BRASIL, 2020).

As conjecturas da construção da BNCC maculam toda uma proposição de favorecimento de algumas camadas da sociedade. Evidencia-se uma homogeneização da educação não reconhecendo os diversos contrastes e realidades do imenso território e o enfraquecimento da geografia neste processo.

Nesta intersecção a BNCC não deve prevalecer como a única referência a ser utilizada pelas escolas, é essencial ouvir alunos, professores, gestores e comunidade de uma maneira abrangente para a construção e consolidação de uma educação pautada nas realidades e especificidades. Essa práxis permite a intersecção do BNCC e do Projeto Político Pedagógico (PPP) pautado, na educação como processo de construção pormenorizada, não estabelecida e consolidada como foi oferecida pelo Estado (CÂNDIDO e GENTILINI, 2017).

Essa infidelidade a BNCC supõe uma análise de diversas formas construtivas da educação pelas escolas do país afora. Problematiza-se aqui novamente a fuga frenética do tradicionalismo e de uma educação direcionada para atendimento de interesses da elite. Pensamos não no tratamento dos desiguais como iguais, suas precariedades, suas necessidades. Propor um ensino igual invisibiliza cada vez mais o alunado das classes baixas e, hierarquiza o ensino baseado, sobretudo, na meritocracia excludente. A educação decolonial preconiza uma educação voltada a realidade brasileira, aos indígenas, descendentes de africanos, imigrantes, etc.

Fugir do tradicional e, também da BNCC é propor uma metodologia crítica. É acertadamente viabilizar uma discussão que perpassa o simples ato de lecionar, é se permitir ir além, medrar uma consciência oculta, florescendo os traços de ancestralidade, identificando e problematizando o modo como está dado, como está imposto (RODRIGUES, 2017).

Nesta chama, o ensino decolonial se apresenta como possibilidade de desconstrução do modelo excludente vigente e inclusão de um saber de conhecimentos locais que é o que escolas do campo sobretudo esta escola privilegia. A decolonialidade parte do princípio de que devemos nos desvestir das amarras colonizadoras, reconhecendo que o ensinamento/conhecimento científico não é único, pois o mundo é diverso, sendo necessário pensar, ser e sentir tudo que ele tem a nos dizer (RIBEIRO, 2017).

Pensar práticas decoloniais não é simplesmente ter leitura sobre o conceito, é analisar o real e consubstancial viveres, da elucidação das várias interpretações de uma mesma realidade, do longo processo de desapego das práticas coloniais (COLAÇO, 2012).

Essa emergência de proposição de um ensino arraigado em se colocar no lugar do outro, direciona no sentido de que a educação prima por uma libertação das amarras dos opressores.

Penna (2014) ao utilizar-se de Paulo Freire, argumenta sobre a invasão cultural pela estrutura opressora, a chamada educação bancária, onde a verdade é depositada para o educando como se fosse à verdade absoluta e sem questionamento, não sendo apresentada nenhuma outra possibilidade de conhecimento, um verdadeiro caos educacional, contraditório ao que se pretende na educação decolonial.

Mareando nesta acepção, esta prática de educação mercadológica ao tudo indica se aproxima de sua data de validade. É certo que está sendo postergada, mas, aos moldes da sociedade que se apresenta hoje, com algumas exceções é claro, há cada vez mais protagonismo dos alunos nos questionamentos quanto ao que se é empregado no contexto de sala de aula e, no campo educacional como um todo.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1987, p. 17).

Fica lúcido ao trazer Paulo freire, que sem luta por uma ressignificação da educação, certamente não haverá descontinuidade. Os sujeitos devem se inserir e ser inseridos potencialmente na construção e reconstrução do conhecimento, a partir desta retórica, deixar-se-á de sermos oprimidos e, passaremos a ser libertários.

Nesse sentido, propor a educação decolonial perpassa por um processo formativo do sujeito, ampliando a possibilidade para questionar, dialogando no sentido de interpretar as múltiplas realidades e práxis existentes, dando condições para olhares mais subjetivo a estes territórios educacionais.

Antes, é importante compreender o conceito de território, apontando no sentido de ser uma categoria geográfica. Entranha-se no meio social ao fazermos “[...] perceber a historicidade do território, sua variação conforme o contexto histórico e geográfico - inclusive, como já ressaltamos, dentro das diversas fases do capitalismo [...]” (HAESBAERT, 2007, p. 28).

É a partir deste entendimento do território que devemos dar ênfase na busca pela educação que contempla de fato os sujeitos sociais, mas, ao mesmo tempo, estes devem ter a persuasão de que é extremamente necessário o enfrentamento ao que está dado. O território, falando no campo educacional também se faz da construção de objetivações comuns de grupos sociais, o que amplamente se insere numa dicotomia de contradição a que se evidencia na globalização.

Com esse movimento mútuo de agenciamentos, um território se constitui. Uma aula é um território porque para construí-la é necessário um agenciamento coletivo de enunciação e agenciamento maquínico de corpos; a mão cria um território na ferramenta; a boca cria um território no seio. O conceito de território de Deleuze e Guattari ganha essa amplitude porque ele diz respeito ao pensamento e ao desejo - desejo entendido aqui como uma força criadora, produtiva. Deleuze e Guattari vão, assim, articular desejo e pensamento. (HAESBAERT e BRUCE, 2007, p. 8).

Partindo da análise trazida pelos autores ora citados, é compreensível o ato de questionar a funcionalidade da sociedade. Ganhamos força, no sentido literal da palavra, quando nos embrenhamos em propor uma mudança substancial no mundo e, através do pressuposto da educação, passarmos a considerar o ato de rebeldia contra o sistema como um ponto de negação ao tradicional.

Ter a eloquência que o desejo e o pensamento fortalecem, à medida que, determinados sujeitos críticos levantam a bandeira de luta, colocando-se à disposição de entender que sua permanência em determinado território sobrepõe aos fatores objetivos. A subjetividade ganha contornos, a resistência, a identidade, os valores humanísticos se expandem para além da dominação do opressor, ganhando outros ares, outros contornos, outros caminhos libertadores.

O esperar continua pulsante, a educação participativa, valorativa, humanista, inclusiva e que esteja sempre em construção pertence ao pressuposto que se arraiga por um ensino Decolonial de resistência ao capital. Para Freire (1992, p. 16) a esperança “(...) de produzir o objeto é tão fundamental ao operário quanto indispensável é a esperança de refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas (...)”. Ele continua referenda que se a educação sozinha não muda a sociedade, sem ela é quase impossível a mudança.

Dadas as devidas contribuições para o entendimento do papel da educação e de seu valor enquanto propositiva para o fortalecimento do sujeito crítico, ativo e construtor e, das contribuições dos teóricos na permissão de dialogar a vicissitude de um ensino decolonial, dando prosseguimento, na próxima seção, com a ideia de apresentar nossa área de estudo e direcionar os procedimentos adotados no decorrer da pesquisa.

## ÁREA DE ESTUDO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A prática de ensino Decolonial enfatiza os atores sociais do meio educacional, no caso, docentes, alunos e comunidade de uma forma geral. Diante disso, propor uma análise da disciplina de Geografia e sua práxis de ensino dentro no ambiente escolar da escola do campo, no Assentamento Roseli Nunes em Mirassol D'Oeste se faz a inquietude desta pesquisa.

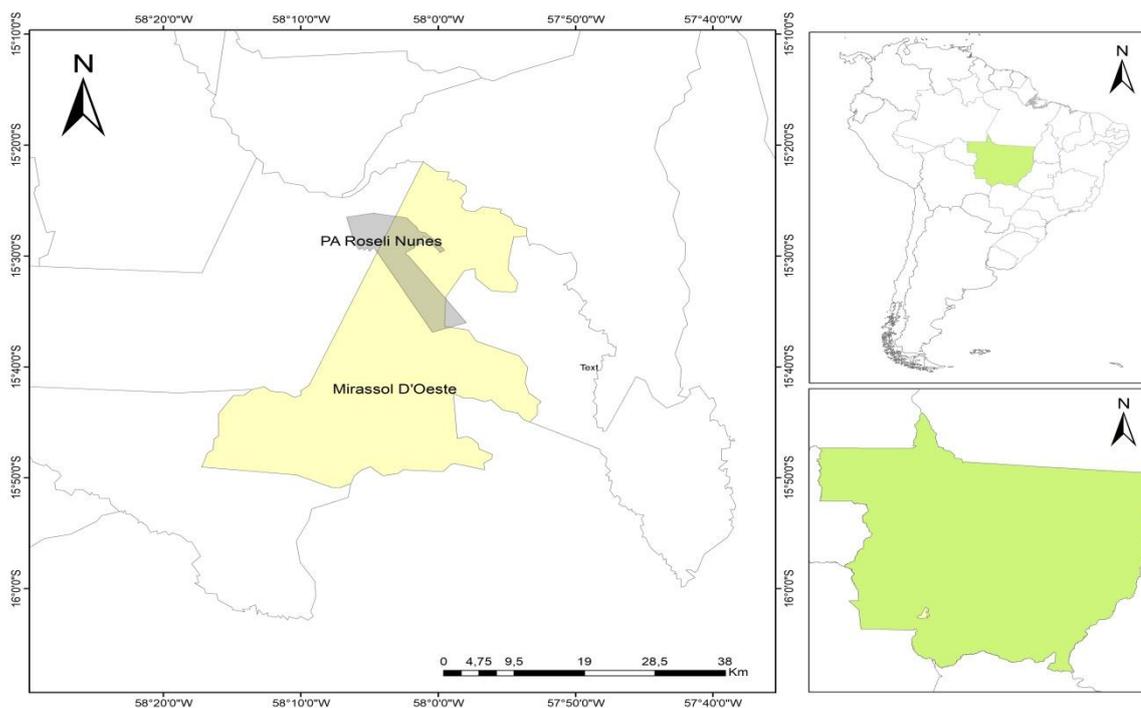
Antes de tudo, é importante conhecer o território investigado. Em uma análise pormenorizada, podemos detectar como fator fundante que o Assentamento Roseli Nunes é fruto de conquista social, da luta do MST e dos camponeses para a obtenção e permanência na terra. Automaticamente a escola representa um porto seguro, permitindo a sustentação do ensino voltado para a formação do camponês crítico, que questiona a realidade do mundo e das questões sociais.

O Assentamento Roseli Nunes criou-se no ano de 2002, após alguns períodos de instabilidades quanto à ocupação e acampamentos levantados e desarmados. Neste território estão assentadas 331 famílias que resistiram a muitas intempéries e ações truculentas vindas dos governos estaduais e municipais (PPPEMC, 2016).

O Assentamento é organizado por famílias oriundas de diversos municípios do Estado de Mato Grosso, como também de outros estados, caso de São Paulo e Minas Gerais. As 331 famílias assentadas são divididas em 27 núcleos com dois coordenadores de base (PPPEMC, 2016).

A localização precisa do Assentamento dita uma distância de 290 km até a capital de Mato Grosso, Cuiabá. Pertence ao Município de Mirassol D'Oeste e sua distância da zona urbana é de 33 km. O Assentamento faz divisa com outros dois municípios, São Jose dos Quatro Marcos e Curvelândia, conforme demonstrado na figura 1, sendo este último de maior proximidade e responsável por grande parte de bens e serviços para os camponeses (BRASIL, 2010).

Figura 1 - Mapa de Localização da Pesquisa: Estado de Mato Grosso, Município de Mirassol D'Oeste e Assentamento Roseli Nunes



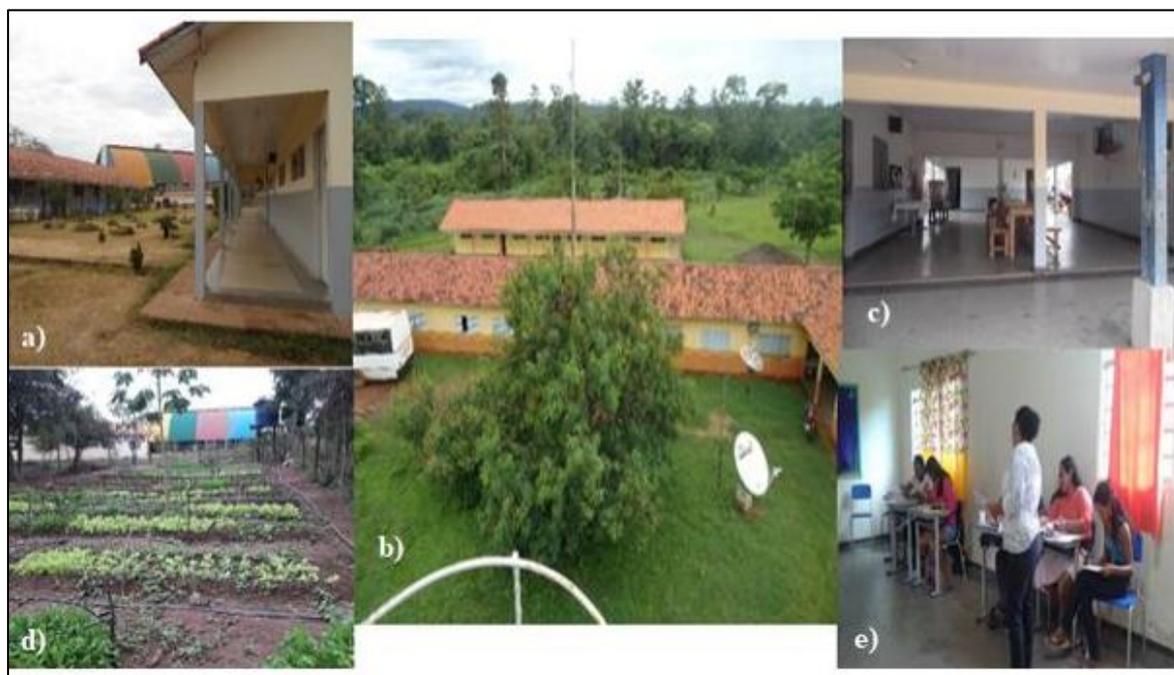
Fonte: (BALBUENA, 2020).

Em relação a escola do Campo Madre Cristina, antes de receber essa nomenclatura, era a escola itinerante do pré-assentamento, onde funcionava o Ensino Fundamental dos anos iniciais. Diante de toda a adversidade, dos ideais, da luta e da resistência foi possível uma construção de uma educação popular, centrada principalmente, na empiricidade dos seus sujeitos e suas diversas experiências no processo de luta, da indignação, do inconformismo e da contestação contra o capital (PPPEMC, 2016).

Após uma escalada gradativa e árdua, que incluía folhas de coqueiro, lona, tábuas e telhas velhas, e também da implantação das séries de ensino progressivamente e multisseriadas, no ano de 2004 a escola deixou de ser municipal e passou a ser estadual através do decreto nº 3.021 de 06 de maio, inaugurando um prédio novo para o atendimento à comunidade (PPPEMC, 2016).

Hoje a escola (figura 2) conta com o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio Regular, da Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio Profissionalizante ligado à questão da Agroecologia, da produção saudável, da preservação do meio ambiente, do respeito a terra (PPPEMC, 2016).

Figura 2 - Escola do Campo Madre Cristina



Fonte: (RIBEIRO, 2020).

Devidamente apresentados, Assentamento e escola e, reafirmados como território de resistência e de luta, passamos aos procedimentos metodológicos que permitiram a construção desta pesquisa.

Para a fundamentação teórica baseou-se necessariamente num referencial bibliográfico de livros, artigos científicos, notícias, folhetins apontando para a temática evidenciada e proposta para análise, e a posteriori, visita *in loco* para um trabalho de observação participante e, também para conversação através de questionários semiestruturados e não estruturados para uma abordagem qualitativa e quantitativa com os professores da disciplina de Geografia, a fim de compreender a partir da visão destes sobre o que está em análise.

A construção da proposta do questionário semiestruturado possibilitou uma compreensão macro e, em conjunto com as conversas não estruturadas e a observação participante somaram-se uma sistematização de dados e informações objetivas e subjetivas, com a possibilidade de enlace com o estudo da Geografia e de suas práticas juntamente com a decolonialidade.

O pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada. Neste sentido fala em “colonialidade”. Porém não se trata de um campo exclusivamente acadêmico, mas refere-se, sobretudo, a uma nova tendência política e epistemológica. Envolve vários atores sociais e reflete o

desenrolar de um processo que permite não apenas a crítica dos discursos “ocidentais” e dos modelos explicativos modernos, como também a emergência de distintos saberes que surgem a partir de lugares “outros” de pensamento (COLAÇO, 2012, p. 9).

Com esta proposição de metodologia e, promovendo uma incursão de observação participante, atentemos que todo o processo das relações dos objetos e processos investigados é amparado por um empirismo que sempre estará presente, sendo inevitável e incontestável tal sentimento (BRANDÃO e BORGES, 2007).

Desta forma, a partir das metodologias evidenciadas, foi possível elencar uma série de fatores que foram extremamente favoráveis para a análise do território pesquisado e, mais ainda dos sujeitos que foram participativos, versando as possibilidades de interpretação do ensino e da pluralidade da decolonialidade.

Com esta visão, a próxima seção contemplará o trabalho realizado no campo, trazendo à tona toda ânsia que se desdobrou das indagações iniciais, do intento de pesquisar o campo, os sujeitos e, especificamente seu ensino dando contornos à decolonialidade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Respostas às determinadas investigações sugerem pontos de intersecções para novos desdobramentos, inquietudes e problemáticas. Talvez, seja esse o motivo para a busca das múltiplas contradições, que instigam a procura pela igualdade, equidade, o direito social e a quebra de paradigmas que assombram a sociedade, considerando que a Geografia escolar ensina a pensar o território e a sociedade em constante transformação.

No campo educacional, essa busca segue um caminho árduo, pois encontra devaneios que sucumbem toda uma possibilidade formativa de sujeitos. Cada interferência no processo de ensino gera como consequência, menos participação social em uma escala sem precedentes.

Neste intuito, buscando um diálogo conciso, através das conversas formais e informais com sujeitos sociais e, com observações, possibilitou a interpretação de fatores preponderantes na busca por respostas às indagações. Compreender a proposta desta pesquisa, para além do ensino tradicional, da BNCC e da abertura para um ensino decolonial enaltece a importância de uma metodologia que aceite e trabalhe as diferenças existentes na educação.

Neste sentido, a visita *in loco* na escola do campo pesquisada, as leituras sobre a educação decolonial e, a possibilidade de diálogo com duas professoras da disciplina de

Geografia da referida escola nos deram suporte para uma série de apontamentos. Para dar anonimato as participantes por questões éticas, propusemos as nomenclaturas de professora1 e professora2.

Em uma abordagem ampla, na leitura das duas entrevistadas, o modelo de ensino da escola permite a identificação de uma práxis educacional aberta e diversa, que possibilita várias interpretações, observando que a construção de saberes acontece naturalmente neste ambiente de aprendizado, ocorrendo de maneira recíproca entre professor e aluno, a empiria presente.

Esta condição é permitida por conta do viés transformador do sujeito, inserido num ambiente hostil, onde desde cedo se aprende as contradições do sistema capitalista. A educação se municia a preparar estes sujeitos do campo para lidar com a adversidade do modo de vida, da resistência e do desejo de permanência na terra.

Sobre o ensino de Geografia na escola, creio que estamos trabalhando com as novas normas da BNCC e tento trabalhar as questões do lúdico, de metodologias que tragam os estudantes para compreensão do lugar né? Para que sejam estudantes críticos né? Porque eu acho que a Geografia vai trazer tudo isso e, esse ensino dessa escola sendo do campo traz esse olhar crítico, esse olhar mais revolucionário, esse olhar, principalmente, meu como professora, como educadores de Geografia tento trazer toda essa questão atual para dentro da sala de aula né? Todo esse contexto, mesmo se a gente trabalhar a questão física ou a questão humana, a gente traz para o contexto de um lugar, o contexto do local, porque a gente tem que trabalhar o nosso território acima de tudo né? O Global, mas não se esquecer do local, o dele do chão né? Do nosso chão, que a partir daí nós vamos conseguir desconstruir algo, a partir da nossa base né? E o ensino de geografia vem para isso (Professora1).

Importante fala da entrevista apontando para a necessidade de reconhecimento do território e, do local. A questão da identidade se evidencia, tornando-se de extrema importância para a desconstrução de uma educação centralizadora e positivista, pois, estar no chão, na terra, já é uma ênfase na proposição de se aprender a rebelar contra o sistema e tudo que por ele está imposto.

Quanto a BNCC aos olhos dos professores desta escola, compreendem que é um engessamento do ensino de Geografia, pois, não contempla esse processo múltiplo de ensino, e muito menos estimula a criticidade dos educandos de uma maneira que possa interagir e criticar a prática colonial que é dominante. Desta forma, professora2 tem como perspectiva de que:

Tenho compreensão de como teve a mudança né? Da BNCC, essas mudanças não foram muito a favor do nosso contexto do nosso território. A BNCC traz um contexto de teorias que temos que colocar dentro de caixinhas né? Notificando as questões da BNCC do Mato Grosso, nós temos que colocar algo que eles colocam que é essencial, mas, só que também não se dá essa ajuda, não vem essa política pública para dentro das escolas para a gente conseguir fazer estudar isso com os estudantes. Eu creio que a BNCC, estudamos ela esse ano inteiro na sala do educador, mas ela vem muito fragilizado em alguns tópicos que parece assim que quem fez estava naquela salinha fechada né? Não entendendo nada do que que a gente passa dentro de uma sala de aula né? Trazendo muitas coisas de difícil acesso mesmo e, eles cobram muito da gente a questão teórica, questão de colocar isso no papel e a questão da prática mesmo que eu vou fazer lá [...] Toda essa nova BNCC de Mato Grosso a de Geografia, da área das ciências humanas, matemáticas né? Todo esse conceito é muito grande também, é muita coisa também para se estudar, mas pelo menos na área de Geografia né? Nós conseguimos ler para a gente também fazer essa questão do referencial dessa teoria que a própria Seduc que nos cobra.

Salienta-se e se reverbera pela fala da entrevistada que, a BNCC trouxe consigo uma série de estigmas que não levam em consideração a realidade vivenciada por determinados estudantes de determinadas localidades. Esse fato só enaltece a importância do empírico na construção do conhecimento e, há o desfazimento de uma política pública educacional que perpetua o ensino colonial, não se atentando a novas formas de cultivo deste processo.

Em linhas gerais, foi possível identificar que os alunos recebem com bons olhos as práticas de ensino, não fomentando apenas o que é inerente aos aspectos específicos da disciplina e dos preceitos estabelecidos pela BNCC. O uso da vivência e das diferentes possibilidades de interpretação cativa à pluralidade de ideias e, a oportunidade de se colocar diante da vivência do outro.

Essa receptividade positiva aponta para um caminho de recolonização do saber, pautado, principalmente, na possibilidade participativa de toda a comunidade em si. Sugere-se a alternativa de um ensino baseado na construção coletiva e de base, de modo a entender que o laço criado entre professor, aluno e comunidade aflora uma concepção do saber, que transcende o ensino tradicional, tornando-o obsoleto.

Através desta experiência, foi possível elucidar que a prática de se colocar no lugar do outro, e olhar com os olhos de seu próximo, é prática à educação Decolonial legitimamente, pois somente assim, conseguimos entender que a cultura do outro, por mais diferente que seja ainda continua sendo cultura.

Propor essa investigação científica possibilitou o conhecimento da proposição de uma educação do campo, com inclinação total para o desvencilhamento de uma educação convencional. Empenha-se em preparar o alunado e também os professores há novas formas

de conhecimento, instigando-os a terem uma leitura de mundo diferente ao que a sociedade nos impõe há séculos. Trabalhar o Decolonial é se desvestir das amarras do pretérito, e se lançar ao presente, com objetivação de vislumbre do futuro, e que ele seja construtivo, propositivo, inclusivo e questionador.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa visou, sobretudo, focar os conceitos do ensino decolonial na Geografia e seu modo de compreensão na nossa sociedade, abordando aspectos que permitiu a interpretação de nossa realidade do passado, do presente e do futuro. Para a abordagem, foi possível uma análise do objeto pesquisado de maneira interativa, através da observação participante e conversa semiestruturadas e não estruturadas com os professores da disciplina de Geografia da escola do campo Madre Cristina, utilizando-se de questionários como parte de obtenção de dados para interpretação.

Compreendeu-se que a escola tem como cerne de conhecimento, a proporcionalidade de interpretação de várias realidades, buscando sempre a vivência do sujeito estudante e do docente como proporcional e local do aprender e também do ensinar, buscando sempre a prática da troca de experiências e não o conhecimento pronto e acabado. Essa forma de ensinar e aprender fugiu as regras do modelo tradicional, semeando sujeitos críticos e ávidos na defesa da equidade social em todos os âmbitos.

Outra questão bastante reflexiva foi à concepção do próprio território na dinâmica de contribuição no modelo educacional presente. O chão do Assentamento e da escola deu vivacidade para a construção da chamada escola do/no campo, ou seja, não se vale apenas ser conhecida como no campo, mas, como do campo, do modo de vida, da resistência, da luta, da produção, do trabalho, da renda, todas são formas de construção desse saber.

É importante entender que as professoras da disciplina possuem o devido conhecimento da Base Nacional Comum Curricular, e presumem que não há a contemplação de um ensino proposto para o Decolonial, abandona-se um pouco do local, e visa-se, exponencialmente o global. No entanto, a prática metodológica que elas se impunham condiz com toda a questão do ensino que se leva em conta as experiências e o modo de vida.

Propor este debate, antes de tudo, é prover a discussão sobre o modo de vida, o modo de subsistência, o modo de se produzir alimentos, o modo de valorização do ambiente, o modo de enaltecer a luta do homem pelo campo, por uma moradia digna, por uma educação de qualidade, por uma produção saudável e também de obter renda.

No mais, a compreensão dos sujeitos enquanto mantenedores do Assentamento e, por conseguinte, construtores da história da educação local, certamente demonstram ao restante do mundo que a educação libertadora nasce, cresce e se reproduz a partir da coletividade, dos preceitos à vida, da simbologia do território, da importância das experiências individuais e coletivas, enfim, da necessidade de mudar o mundo.

## NOTAS DE RODAPÉ

1 - Célia Sodré Dória<sup>1</sup>, ou Madre Cristina, foi educadora, psicóloga e religiosa, lutou contra a ditadura militar no Brasil, lutou pela liberdade, igualdade e transformação da sociedade, acreditando em um mundo onde a justiça social fosse a principal lei.

2 – Roseli Celeste Nunes da Silva foi uma lutadora da Reforma Agrária e também dos direitos das mulheres, lutou até a morte, atropelada covardemente por um caminhão que investiu contra uma barreira humana, após uma ocupação na Fazenda improdutiva Annoni no ano de 1985.

## REFERÊNCIAS

BALBUENA, Ronilson Farias Majjione. **Assentamento Roseli Nunes em Mirassol D'Oeste-MT: Território de Luta e Resistência**. 2020. F 182. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular** Uberlândia, V. 6, n.?, p.?, 2007.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010** - Características da população e dos domicílios: resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatística/>. Acessado em: 10/10/2019.

CANDIDO, Rita de Kassia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: Reflexões Sobre Autonomia Escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **RBP**. V. 33, n. 02, 2017.

CAVALCANTI, Lana S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. São Paulo: Papyrus, 2001.

COLAÇO, Thais Luzia Novas. Perspectivas para a Antropologia Jurídica na América Latina: O Direito e o Pensamento Decolonial / (Orgs) Thais Luzia Colaço, Eloise da Silveira Petter Damázio. – Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões Sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um Olhar da Área de Ciências da Natureza. **Revista Horizontes**, v. 36, n. 1, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992;

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, Niterói, v. 9, n. 17, p. 19-49, 2007.

\_\_\_\_\_; BRUCE, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. **Geographia**, Niterói, v. 7, p. 1-15, 2002.

[LEAO, Denise Maria Maciel](#). Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cad. Pesqui.**[online]. 1999, n.107, pp.187-206. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>.

MARCELINO, Jonathan. **Por uma Geografia Decolonial** – As Dimensões Epistêmica da Raça e do Racismo no Pensamento Geográfico. **Anais...** X Congresso Nacional de Pesquisadores Negros, Uberlândia – MG, 2018.

MATO GROSSO. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Madre Cristina**. Mirassol D'Oeste, 2016.

PENNA, Camila. Paulo Freire no Pensamento Decolonial: Um Olhar Pedagógico sobre a Teoria Pós-colonial Latino-Americana. **Revista de Estudos e Pesquisa sobre as Américas**, v. 8, n. 2, 2014.

RIBEIRO, Cristiane Gonçalves. **Vozes da Juventude**: Práticas e Aprendizados de Jovens No Processo Socioespacial de Recriação Camponesa no Assentamento Roseli Nunes em Mirassol do Oeste-MT. 2019. F 205. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019.

RIBEIRO, Débora. **Decolonizar a Educação é Possível?** A Resposta é sim e ela Aponta para a Educação Escolar Quilombola. **Anais...** XIII Congresso Nacional de Educação, 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23612\\_11891.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23612_11891.pdf). Acessado em: 15.11.2019.

RODRIGUES, Manoela dos Anjos Afonso. Autobiogeografia como metodologia decolonial. In **Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 26o, 2017, Campinas. **Anais...** 26o Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.3148-31.

SPEGIORIN, M. T. S. **Por Uma Outra Geografia Escolar**: o prescrito e o realizado na atividade de ensino-aprendizagem de Geografia. São Paulo: PUCSP, 2007. 225 p. (Dissertação de Mestrado).