

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS PARA O CURRÍCULO DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Edilma José da Silva¹

RESUMO

Este trabalho analisa o currículo do ensino de Geografia e as contribuições da perspectiva decolonial para a Educação Ambiental por meio de um livro didático da Coleção Araribá Mais, da Editora Moderna, usado nas turmas do sexto ano do Ensino Fundamental. O recorte teórico aqui estudado refere-se, especificamente, às contribuições dessa perspectiva para a Educação Ambiental. Tal abordagem busca fazer uma reflexão sobre as contribuições da pedagogia decolonial, bem como da noção de colonialidade do poder e do saber, discutida na obra de Aníbal Quijano, para a Educação Ambiental, a partir de alguns conteúdos abordados no livro didático de Geografia. Para isso, analisa o currículo e suas relações de disputa e de poder, num movimento de contraponto à BNCC. Dessa forma, o presente estudo mostra que as contribuições da perspectiva decolonial para a Educação Ambiental, a partir do ensino de Geografia, são extremamente relevantes e podem ser pensadas por meio de um movimento de reação contrário à colonialidade do saber e a todos os mecanismos oficiais e extraoficiais que atuam no sentido da sua manutenção.

Palavras-chave: Currículo; Livro didático; Ensino de Geografia; Educação Ambiental; Decolonialidade.

ABSTRACT

This work analyzes the Geography curriculum and the contributions of the decolonial perspective to Environmental Education through a textbook from the Araribá Mais Collection from Moderna Publishing, which is used in sixth-year elementary school classes. The theoretical approach studied refers specifically to the contributions of this perspective to Environmental Education. This approach seeks to reflect on the contributions of decolonial pedagogy as well as the notion of coloniality of power and knowledge, discussed in the work of Aníbal Quijano, for Environmental Education, based on the content of the Geography textbook. To do this, this paper analyzes the curriculum and its relations of dispute and power in a counterpoint movement to the Brazilian BNCC. Thus, the present study shows that the contributions of the decolonial perspective to Environmental Education, within the teaching of Geography, are extremely relevant and can be thought of through a movement of reaction that is contrary to the coloniality of knowledge and all official mechanisms and unofficial personnel who work towards its maintenance.

Keywords: Curriculum; Textbook; Geography Teaching; Environmental Education; Decoloniality.

¹ Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, bolsista CAPES, edilma.silva@ufu.br

1. INTRODUÇÃO

Enquanto área do conhecimento responsável pela leitura e representação do espaço, a Geografia é uma ciência que faz parte do nosso cotidiano e o seu conhecimento é fundamental para lermos criticamente a realidade na qual estamos inseridos. O currículo é, nesse contexto, quem orienta todo o processo educacional de uma escola. Repleto de intenções e significados ele é um espaço de poder e, portanto, tenta determinar o que somos e quem nos tornamos.

Contudo, nesse processo de forjar identidades, o currículo e suas teorias estão envolvidos diretamente com o poder que se exerce a partir de um processo de seleção de conteúdos que privilegia determinado conhecimento em detrimento de outros, numa operação que visa validar uma relação de força.

Portanto, a pesquisa em questão tem por objetivo discutir o currículo do Ensino de Geografia sob uma perspectiva decolonial e, o recorte teórico aqui estudado refere-se, especificamente, às contribuições dessa perspectiva para a Educação Ambiental. A abordagem propõe-se a fazer uma reflexão sobre as contribuições da pedagogia decolonial, conforme proposta por Walsh (2013), bem como da noção de colonialidade do poder, discutida por Quijano (2005), para a Educação Ambiental, a partir de alguns conteúdos abordados no livro didático de Geografia. Para isso, analisa o currículo e suas relações de disputa e de poder, de acordo com Silva (2010) e Arroyo (2013), em contraponto à BNCC.

Dessa forma, o presente estudo mostra que as contribuições da perspectiva decolonial para a Educação Ambiental, a partir do ensino de Geografia, são extremamente relevantes e podem ser pensadas por meio de um movimento de reação contrário à colonialidade do saber e a todos os mecanismos oficiais e extraoficiais que atuam no sentido da sua manutenção. Nesse movimento, é preciso construir novas formas de pensar e abordar as relações expressas no livro didático de Geografia para superar a abordagem colonialista pautada na dicotomia sociedade x natureza, uma vez que sua base é a ideia da livre exploração daquilo que, no par dicotômico, é visto como inferior.

2. METODOLOGIA

O estudo apresentado refere-se a uma abordagem descritiva e qualitativa, que está fundamentada em referenciais bibliográficos que tratam sobre o tema. Foi realizada a análise de um livro didático de Geografia da Coleção Araribá Mais, da Editora Moderna, usado no 6º do Ensino Fundamental de algumas escolas públicas da rede municipal de ensino dos estados de Alagoas e de Minas Gerais. É importante apontar que a análise de alguns conteúdos

considerou as habilidades propostas pela BNCC e apontadas no livro didático, bem como as orientações que norteiam o modo como cada professor deve abordar os conteúdos.

Além disso, o trabalho se deu também por meio de leituras bibliográficas que dialogassem e reforçassem a importância dessa pesquisa. As discussões teóricas estão centradas, principalmente em Walsh (2013), Quijano (2005), Silva (2010) e Arroyo (2013), em documentos oficiais do Ministério da Educação, como a BNCC, dentre outros autores presentes no estudo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O Currículo como Campo de Disputa

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo [...].
(Fernando Pessoa)

Quem somos, para onde vamos e por qual caminho chegaremos? Fernando Pessoa nos diz que somos resultado de tudo, de tudo aquilo que fazemos, ouvimos, aprendemos, de tudo aquilo que nos (trans)forma. Nesse processo de nos formar e transformar, a escola e o currículo são centrais.

O currículo é quem orienta todo o processo educacional de uma escola, repleto de intenções e significados ele é um espaço de poder e, portanto, tenta determinar o que somos e quem nos tornamos. Para Tomaz Tadeu da Silva (2010, p. 150) “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade [...]”. Nesse processo de forjar identidades, o currículo e suas teorias estão envolvidos diretamente com o poder que se exerce a partir de um processo de seleção de conteúdos que privilegia determinado conhecimento em detrimento de outros, numa operação que visa validar uma relação de força.

O currículo escolar é, portanto, território de poder e identidade, um instrumento que indica o que ensinar e contribui, assim, para moldar visões de mundo e de sociedade. Nesse sentido, o currículo tem papel fundamental na vida dos sujeitos, uma vez que é ele quem define a quais conhecimentos devemos ter acesso e, assim, qual consciência devemos desenvolver sobre as relações forjadas numa sociedade capitalista. Ele se configura como um campo de disputa política de poder por traçar os caminhos do conhecimento, o qual não é neutro, pois está impregnado de ideologias, valores e interesses.

[...] O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (SILVA, 2010, p. 147-148).

Dessa forma, compreende-se que o currículo que sustenta o chão da escola serve ao estado, serve ao sistema econômico vigente, serve àqueles que detém o poder econômico. Aqueles que são filhos, netos e bisnetos da força de trabalho oprimida, são servidos com uma dose de ignorância e um punhado de alienação pelo currículo. Segundo Silva (2010, p. 148) “[...] a formação da consciência – dominante ou dominada – é determinada pela gramática social do currículo”.

Entender essa configuração é importante para que o professor entenda a dinâmica na qual suas aulas devem estar inseridas, visto que o currículo se operacionalizará em suas aulas e em todos os espaços da escola, como afirma Arroyo (2013, p. 13):

[...] Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, resignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder.

Nessa configuração política de poder apontada por Arroyo (2013), observamos que o currículo é estruturante no âmbito escolar, é ele quem exerce o controle sobre o conhecimento nos mais diversos níveis de ensino, bem como nos mais diferentes grupos sociais. O currículo para as escolas do campo, para as escolas indígenas e para as escolas quilombolas, por exemplo, também é elaborado dentro das normas e diretrizes das demais instituições de ensino, apesar de suas singularidades e subjetividades. A garantia do direito ao conhecimento e a formação de uma consciência crítica da estrutura social vigente, tanto dos povos tradicionais quanto dos demais grupos sociais, não se fazem através dos currículos servidos às escolas, uma vez que quem os serve não tem interesse em formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que determina o conjunto de aprendizagens essenciais para que todos os estudantes as desenvolvam ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Ela é a “referência nacional para a formulação dos

currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017, p. 8). Nesse contexto, embasados por marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), evidencia-se um aglomerado de documentos, planos, parâmetros e diretrizes que definem as regras do jogo do conhecimento.

Convém destacar que a BNCC, no conjunto de documentos oficiais que normatizam o currículo, é o marco regulador para tudo o que se deve ensinar. Ao se impor como um parâmetro dessa envergadura, é importante destacar que ela cumpre uma função não só de nortear, mas também de cercear o que pode ou não ser ensinado e é a partir dela que as demais abordagens poderão ser construídas. Diante dessas considerações, e entendendo as relações de poder que pautam a construção do currículo e, principalmente de seus marcos legais, é fundamental que interroguemos não só o que está posto na BNCC, mas, principalmente, o que o documento tenta ocultar, como é o caso da ausência de uma proposta para a educação ambiental. De forma implícita, a proposta relacionada às questões ambientais vai aparecer somente no item 7 das competências desse documento, que menciona apenas a consciência socioambiental, conforme citado abaixo:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a **consciência socioambiental** e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017, p. 9, grifos nossos)

Dois anos depois da publicação da BNCC, o Ministério da Educação divulgou um documento complementar, denominado “*Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*” (BRASIL, 2019). De acordo com esse documento,

[...] os Temas Contemporâneos Transversais têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na BNCC (BRASIL, 2019, p. 5).

Tal documento apresenta quinze Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) distribuídos a partir de seis macroáreas temáticas. Para a discussão aqui realizada ressalta-se que uma delas diz respeito ao meio ambiente com a abordagem de dois TCTs: educação

ambiental e educação para o consumo. É importante frisar que, por sua brevidade, o documento não aponta discussões, nem mesmo diretrizes, para a abordagem da educação ambiental, ou de quaisquer outros TCTs que o compõem, limitando-se a fazer um apanhado dos marcos legais que se relacionam a cada TCT.

Ao avaliarmos o componente curricular de Geografia na BNCC, observamos que este foi dividido em cinco unidades temáticas comuns para o Ensino Fundamental. Destaca-se, nesse contexto, que nenhuma dessas unidades aborda a educação ambiental. As questões relacionadas ao meio ambiente são indicadas superficialmente na unidade temática “Natureza, ambientes e qualidade de vida”, ligadas especificamente aos impactos causados pelo ser humano ao meio ambiente, como se observa no trecho a seguir:

No Ensino Fundamental – Anos Finais, essas noções ganham dimensões conceituais mais complexas, de modo a levar os estudantes a estabelecer relações mais elaboradas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas. Dessa maneira, torna-se possível a eles conhecer os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural (BRASIL, 2017, p. 364).

Assim, considerando os efeitos normatizadores e padronizadores desse documento é importante destacar que a falta de referência direta à educação ambiental pode levar ao silenciamento desse tema no currículo. Nesse sentido, é importante fazer alguns questionamentos sobre a finalidade da BNCC na construção do conhecimento. A cerca dessas finalidades, Rodrigues (2016, p. 33) indaga se a sua finalidade é:

ser a base para a padronização de conteúdos dos livros didáticos a serem publicados pelas editoras? Orientar os mecanismos de gestão da escola, do currículo escolar e do trabalho dos professores por meio da padronização nacional de objetivos e conteúdos por série?

Os efeitos dessa padronização se concretizam com o Decreto Nº 9.099, de 18 de Julho de 2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O referido decreto institui uma política pública implementada pelo Ministério da Educação com o objetivo de avaliar e disponibilizar o material didático distribuído gratuitamente para as escolas públicas de educação básica do país. Ultrapassando os limites das orientações teóricas e metodológicas, a BNCC determina quais conteúdos devem ser abordados e de que forma deve se dar essa abordagem, o que repercute de forma direta no modo como o mercado editorial do livro didático tenta se adequar ao disposto no PNLD, que em seu Art. 2º, inciso VI, apresenta o seguinte objetivo: “apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL,

2017, p.7). O resultado disso é um livro didático que, alinhado à BNCC, determina como cada professor e cada professora deve abordar os conteúdos em sala de aula, seguindo as referências de competências e as orientações impostas por essa base nacional.

A análise dessas relações nos leva a compreender e ampliar os questionamentos apresentados por Rodrigues (2016). No âmbito desta discussão, está em estudo uma coleção de livros didáticos de Geografia para as séries finais do Ensino Fundamental publicados pela Editora Moderna. Conforme apontado anteriormente, essa discussão se pautará pela análise de como é proposta a abordagem da educação ambiental, que compõe uma das TCTs.

3.2 A Colonialidade do Saber Geográfico

"O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada.
Uma ferida que dói sempre, por vezes infecta,
e outras vezes sangra."
(Grada Kilomba)

Ao reacender as memórias de uma plantação carregada de frutos sujos por suor e sangue dos colonizados, Grada Kilomba solta os nós do esquecimento, através das suas palavras, e nos convida a tirar a venda e olhar a profundidade das feridas do colonialismo que não só deixou de ser tratada, mas tem infectado as sociedades subalternizadas pelo capitalismo. A ciência geográfica é um campo do conhecimento estruturado por um saber eurocentrado que há muito tem demarcado territórios e construído relações de dominação e subordinação nas sociedades contemporâneas, especialmente as que vivem ao Sul dos grandes centros de poder. A colonialidade do saber é, portanto, uma forma de controlar as regras do jogo para, sob o afago da lógica econômica vigente, conduzida pela colonialidade do poder, manter o domínio sobre os subalternos, bem como sobre os seus saberes. De acordo com Quijano (2005, p. 126):

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo.

Os países latino-americanos são um exemplo concreto de como o conhecimento eurocêntrico tem conduzido as relações sociais e econômicas em seus territórios. Os saberes construídos pelos grupos subalternizados são considerados acientíficos, uma vez que “[...] a narrativa hegemônica desqualifica, ignora e silencia outras narrativas [...]” (BERNARDINO-

COSTA, 2015, p. 34). Tais saberes, construídos sob o véu do silenciamento, são fruto de um processo histórico que hoje podemos discutir a partir da perspectiva da colonialidade do poder. No âmbito da ciência geográfica, segundo Suess e Silva (2019, p. 1):

O modo de colonização da América deixou marcas que refletem nas estruturas econômica, de poder e nos modos de ser, saber e pensar, sobretudo dos países latino-americanos. No Brasil, a imposição eurocêntrica na produção de conhecimentos reflete até hoje na educação, de modo geral, e na Geografia Escolar, de modo específico, pois ainda se encontram permeadas pelo colonialismo do saber.

Para o contexto da discussão realizada aqui é importante destacar a partir de Suess e Silva (2019) que o currículo, mas precisamente aquele imposto pela BNCC, é uma das bases para a construção dessa Geografia escolar forjada pela colonialidade do saber, uma vez que ele se limita a padronizar o conhecimento e reproduzir o discurso hegemônico. Diante desse movimento imposto pela BNCC, faz-se necessário que a geografia escolar assuma cada vez mais um discurso contra-hegemônico, sob o risco de, ao não o fazer, perpetuar os silenciamentos que a partir do currículo ocultam a história, a escrita, o pensamento e todas as outras formas de saber.

Sobretudo neste momento histórico, é necessário traçar novos caminhos para o ensino de Geografia, na perspectiva de que uma pluralidade de vozes possa insurgir. O pensamento decolonial emerge das lutas e resistências de grupos historicamente silenciados e tem o intuito de desconstruir essa lógica que provém das relações de subordinação e dominação colonial impressas na sociedade atual.

O pensamento decolonial é um pensamento que se desprende de uma lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para um pensamento outro. Ele se constitui em uma das variadas oposições planetárias do pensamento único (MIGNOLO *apud* SUESS E SILVA, 2019, p. 6).

Tal pensamento dialoga com os mais diversos sujeitos, seus mais variados saberes, e busca, numa luta incessante, romper com as formas como a colonialidade se manifesta a partir da colonialidade do poder, da colonialidade do saber e da colonialidade do ser.

Estas se constituem como eixos do pensamento decolonial e precisam ser compreendidas a partir das relações que estabelecem, das invisibilidades que provocam e dos silenciamentos que impõem.

A colonialidade do poder, na perspectiva de Quijano (2005), refere-se ao modo como as formas modernas de exploração e de dominação estão inter-relacionadas com o processo europeu de expansão colonial. Já a colonialidade do saber, por sua vez, está

[...] associada com a diferença colonial e com a geopolítica do conhecimento. [...] Como consequência, temos uma produção intelectual marcada pelo eurocentrismo, com visões de mundo, métodos, autores e técnicas produzidas na Europa e difundida em outros locais para serem reproduzidas ou reformuladas dentro da perspectiva imposta. (MIGNOLO apud SUESS e SILVA, 2019, p. 12-13)

Por fim, a colonialidade do ser diz respeito ao modo como a colonialidade do poder e do saber se manifesta no campo da experiência vivida da colonização e de seu impacto na linguagem dos sujeitos. Nesse sentido, a colonialidade do ser abrange como o ser se reconhece e está diretamente ligada à construção da sua auto-imagem. Diante disso, Quijano (2005, p. 126) é enfático ao defender que “[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”.

4. RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

O *corpus* deste trabalho é composto pelo livro didático de Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental, integrante da Coleção Araribá Mais, da Editora Moderna, aprovado no PNL D 2020-2023. Os conteúdos analisados abordam temáticas ambientais e foram retirados do livro do professor de acordo com o seguinte recorte: conteúdos do capítulo 15 - Recursos naturais e atividades econômicas.

Para fins da discussão realizada aqui, é importante apontar que a análise de alguns conteúdos do capítulo mencionado considerou as habilidades propostas pela BNCC e apontadas no livro didático, bem como as orientações que norteiam o modo como cada professor deve abordar os conteúdos. Além disso, foi analisada a abordagem do conteúdo proposta no livro e, na sequência, desenvolveu-se uma discussão dessa abordagem a partir da perspectiva decolonial.

Algumas das habilidades propostas pela BNCC e apresentadas no livro didático para a abordagem do conteúdo “Recursos naturais e atividades econômicas” foram as seguintes:

EF06GE06: Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.



EF06GE11: Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo (DELLORE, 2018, p. 188).

Com essas habilidades, segundo a proposta da BNCC, os estudantes devem ser capacitados para identificar os recursos naturais existentes, compreender as suas características e fazer uma relação desses recursos com a reprodução da vida econômica e social, bem como de entender as transformações humanas realizadas no espaço geográfico a partir do desenvolvimento técnico-científico e os problemas ambientais causados pelo uso de novas técnicas para a evolução agropecuária e extrativa. Tais habilidades são essenciais para a compreensão das relações sociais e econômicas desde uma perspectiva local até uma global, no entanto, é necessário adentrar nas orientações que guiam os caminhos do professor no que tange a exposição dos conteúdos mencionados, uma vez que essa tende a comprometer a autonomia do pensamento crítico do estudante, posto que o direciona a pensar somente sobre alguns problemas e aspectos do tema em detrimento de outros.

As orientações trazidas no livro do professor determinam que o mesmo

Converse com os estudantes sobre as áreas de extração de minérios [...]. Procure exemplificar onde são utilizados os materiais extraídos dessa área e conversar sobre a **importância econômica desses recursos**. [...] explique que **“recurso” é o que pode ser utilizado economicamente**, portanto, a partir da relação humana com a natureza. O solo, por exemplo, pode servir como pasto ou na agricultura, em ambos os casos **com valor econômico** (DELLORE, 2018, p. 189, grifos nossos).

É evidente o quão tendenciosas são as orientações de abordagem do conteúdo trazidas no livro, posto que o que se prega é a concepção dos recursos naturais como um bem de valor essencialmente econômico, em vez de propor uma explanação crítica dos problemas causados pelo excesso de exploração dos recursos da natureza, que se dá por conta da produção e do consumo cada vez mais elevados em nossa sociedade, mas, principalmente, em nome do lucro, da acumulação de riquezas para alguns poucos sujeitos, gerada pelo trabalho de muitos braços humanos. Em nenhum momento as orientações apontam para a importância do solo e seus recursos para as comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas, caiçaras, ribeirinhos, etc.) e a relação dos sujeitos dessas comunidades com a natureza, o uso dos seus saberes ancestrais, suas técnicas tradicionais e a importância dessas no cuidado e proteção do ambiente onde vivem.

A abordagem do conteúdo apresentada no livro é iniciada com o conceito de “recursos naturais”, o qual é definido como “elementos encontrados na natureza que podem ser aproveitados economicamente” (DELLORE, 2018, p. 189). As jazidas minerais, as bacias

petrolíferas, as florestas, o solo e os rios são exemplificados pelo autor como recursos encontrados na natureza e todos eles são explorados no texto do livro como recurso de valor econômico, não apresentando outras possibilidades de pensá-los que não seja pelo viés da exploração econômica. Além disso, o texto questiona as formas de produção das civilizações antigas a partir do modelo atual. Nesse sentido, até que ponto esse questionamento tenta invalidar formas tradicionais e saberes ancestrais de cultivo e preceitua o modelo atual como o ideal?

A continuidade dessa discussão precisa levar em conta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Em seu Capítulo I, discute-se sobre a educação ambiental, seus princípios básicos e seus objetivos. Os objetivos da educação ambiental, tratados no Art. 5º desse capítulo, nos incisos I, II e III mais especificamente, trazem elementos importantes para a discussão sobre questões relativas à educação ambiental:

Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental:

- I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
- II - a garantia de democratização das informações ambientais;
- III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

Ao analisar o que estabelece os objetivos fundamentais da educação ambiental, percebe-se que as orientações e a abordagem apresentadas no livro didático sobre as questões ambientais não contribuem para o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas mais complexas relações, tampouco garante a democratização das informações, e nem mesmo estimula uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social. Nesse sentido, é importante ressaltar que a não garantia da informação e de uma consciência crítica sobre as relações do homem com a natureza para todos os estudantes contribui para a ignorância dos sujeitos no que tange aos seus direitos e deveres mediante situações de grande impacto ambiental e social, bem como se afasta e ignora o que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental. Entre outras coisas, o estudo dos temas socioambientais no Ensino de Geografia, que deveria estimular a formação de sujeitos críticos e capazes de reconhecer seu papel na sociedade, contribui para um pensamento único, voltado exclusivamente para a lógica capitalista de produção.

Nesse contexto, é necessário atentarmos para o currículo e as práticas pedagógicas a ele imposta. Brügger (2004) nos chama a atenção para isso ao tratar sobre o “currículo oculto” na educação ambiental e suas mais diversas formas de manipulação do conhecimento:

O “currículo oculto” da chamada educação ambiental, tal como concebida em muitos casos, promete ser implacável em seu caráter instrumental. Promete ser muito mais adestrado do que educação e poderá resultar em um acirramento ainda maior das desigualdades sociais (BRÜGGER, 2004, p. 98).

Além disso, a autora afirma que “a necessidade de uma educação verdadeiramente ambiental para todos, poderá ser desvirtuada e a nova educação, dita ambiental, transformada em um instrumento para adequação a uma ordem cruamente mercantilista” (BRÜGGER, 2004, p. 97). Portanto, é primordial que se busquem caminhos dentro de uma perspectiva contra-hegemônica para a abordagem dos conteúdos, vista a necessidade de construção de um pensamento crítico autônomo, tanto dos estudantes quanto dos professores.

Nesse contexto, entendendo que existe, nas propostas de abordagem dos conteúdos analisados, uma violência no que se refere ao conhecimento das questões ambientais, posto que silencia e oculta outras formas de saber, tirando dos sujeitos o direito de apreender as relações sociais e econômicas em sua mais ampla diversidade e complexidade, realizou-se uma análise desses conteúdos a partir da perspectiva da pedagogia decolonial, conforme proposta por Catherine Walsh (2013, p. 28):

las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial.

Tal pedagogia contribui para pensar e construir uma outra forma de conhecimento, pautado numa perspectiva decolonial, a partir da qual as questões ambientais podem ser pensadas em sua pluralidade, em sua complexidade e, principalmente, a partir de outras lógicas, de outras formas de pensá-las para além da ordem mercantilista, conforme discutido anteriormente por Brügger (2004).

Nesse contexto, é necessário voltar o olhar para o modo como o livro didático aborda a questão ambiental, a partir da discussão dos recursos naturais, em uma perspectiva unicamente atrelada ao uso econômico desses recursos e confrontá-la com perspectivas outras, que pautem essa abordagem a partir de componentes críticos e capazes de revelar o que esse currículo oculta.

É importante, então, pensar quais contribuições a perspectiva decolonial pode trazer para a compreensão do conteúdo analisado. Nessa perspectiva, as noções de colonialidade do poder e do saber são fundamentais para entender a abordagem das questões ambientais, tais como estão postas no livro didático, em especial quando se pensa o uso/ abuso dos recursos naturais. Convém lembrar que, na base das relações coloniais, os recursos naturais encontrados nos territórios do sul global sempre foram pensados em uma lógica mercantilista, que só é capaz de lhes atribuir valor a partir da perspectiva da exploração e do lucro. Essa é uma noção que o livro didático em estudo reproduz e que precisa ser desconstruída.

Assim, ao analisar o conteúdo proposto pelo Araribá Mais Geografia do sexto ano do ensino fundamental numa perspectiva decolonial, é possível destacar que aquelas formas de uso dos recursos naturais que não estão atreladas à lógica capitalista são vistas de forma negativa no livro didático, uma vez que tal abordagem não valoriza o uso dos recursos fora dessa lógica, tais como propostos pelas comunidades tradicionais, por exemplo. Além disso, a própria definição de recursos naturais é apresentada a partir da relação homem/natureza, unicamente numa perspectiva econômica, o que reforça a lógica da colonialidade do poder a partir do reforço da dicotomia entre homem e natureza e sua relação direta com as lógicas de produção/exploração/consumo. Ressalta-se, assim, que os recursos naturais do território brasileiro continuam sendo explorados por países desenvolvidos/do Norte, na perspectiva da colonialidade do poder.

As formas críticas de pensar esse processo de exploração, no entanto, não são abordadas no livro. O silenciamento acerca das formas de exploração dos recursos naturais é um efeito intencional que está diretamente ligado ao modo como o livro didático se serve de um currículo oculto para manter inalterada a lógica de consumo vigente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na alquimia colonial e neocolonial o ouro se transfigura em sucata, os alimentos em veneno. Potosí, Zacatecas e Ouro Preto caíram de ponta-cabeça da grimpada de esplendores dos metais preciosos no fundo buraco

dos socavões vazios, e a ruína foi o destino do pampa chileno do salitre e da floresta amazônica da borracha; o nordeste açucareiro do Brasil, as matas argentinas de quebrachos ou certos povoados petrolíferos do lago de Maracaibo têm dolorosas razões para acreditar na mortalidade das fortunas que a natureza dá e o imperialismo toma. A chuva que irriga os centros do poder imperialista afoga os vastos subúrbios do sistema. Do mesmo modo, e simetricamente, o bem-estar de nossas classes dominantes - dominantes para dentro, dominadas de fora - é a maldição de nossas multidões, condenadas a uma vida de bestas de carga (Galeano, 2019, p. 19).

Galeano desnuda as vestes do colonialismo/ neocolonialismo, de suas alquimias, e nos apresenta as misérias impostas à América a partir da exploração das suas riquezas: ouro transfigurado em sucata, alimento transfigurado em veneno. É nesse diálogo com Galeano que tecemos alguns fios no sentido de construir novas redes para que as abordagens das questões ambientais no ensino de Geografia se transfigurem em Educação Ambiental a partir de uma perspectiva decolonial. Um dos pontos centrais para essa construção, conforme discutido anteriormente, diz respeito ao desnudamento da colonialidade do poder, que se fortalece a partir do currículo, tal como imposto pela BNCC e reproduzido nos livros didáticos a partir das diretrizes do PNLD.

Nesse sentido, as contribuições da perspectiva decolonial para a Educação Ambiental, a partir do ensino de Geografia, podem ser pensadas por meio de um movimento de reação contrário à colonialidade do saber e a todos os mecanismos oficiais e extraoficiais que atuam no sentido da sua manutenção. Nesse movimento, é preciso construir novas formas de pensar e abordar as relações expressas no livro didático de Geografia para superar a abordagem colonialista pautada na dicotomia sociedade x natureza, uma vez que sua base é a ideia da livre exploração daquilo que, no par dicotômico, é visto como inferior.

Tal superação permitirá a construção de uma perspectiva decolonial a partir da qual seja possível traçar uma visão integrada dos elementos naturais e humanos a fim de promover a valorização daquelas atividades humanas que são desenvolvidas em harmonia com os elementos naturais, tais como as realizadas pelos povos tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, etc.), num movimento que valoriza seus conhecimentos ancestrais a partir da decolonialidade do saber, resgatando as vozes que foram historicamente silenciadas e, por consequência, destituídas do poder de falar no centro do currículo.



6. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Saberes subalternos e decolonialidade**: os sindicatos das trabalhadoras domésticas no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

BRASIL. Ministérios da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 1999. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**:

contexto histórico e pressupostos pedagógicos. MEC, 2019. Brasília, DF, 2019. Disponível

em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf> Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **DECRETO Nº 9.099, DE 18 DE JULHO DE 2017**.

Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF, 2017.

Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm)

[2018/2017/decreto/d9099.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm)> Acesso em: 12 fev. 2023.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental**. 3ed. Letras contemporâneas: Florianópolis, 2004. 199p.

DELLORE, Cesar Brumini (editor responsável). **Araribá mais**: geografia. Manual do professor / organizadora: Editora Moderna. -1. ed. - São Paulo: Moderna, 2018.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sérgio Faraco. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248p.

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

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. Base nacional comum curricular para a área de linguagens e o componente curricular educação física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 32-41, setembro/2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. – 3. ed. – 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



XV
ENAN
PECE

ENCONTRO NACIONAL DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA EM GEOGRAFIA

SUESS, Rodrigo Capelle; SILVA, Alcinéia de Souza. A perspectiva descolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. **Revista Geografia Ensino e Pesquisa**, Santa Maria, v. 23, e7, 2019. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/35469>> Acesso em: 05 mar. 2023.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

