

## A CONSTRUÇÃO DE FUTUROS NOS CURRÍCULOS DO PRESENTE: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

THE CONSTRUCTION OF FUTURES IN PRESENT-DAY CURRICULA: contributions to  
geography education

LA CONSTRUCCIÓN DE FUTUROS EN LOS CURRÍCULOS DEL PRESENTE: UNA  
CONTRIBUCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA

Carolina Lima Vilela<sup>1</sup> 0000-0001-8132-4872

<sup>1</sup> Colégio Pedro II - Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; carolina.vilela.1@cp2.edu.br

### RESUMO:

O objetivo geral deste trabalho é discutir como as narrativas presentes nos conteúdos escolares vem produzindo possibilidades de imaginar o futuro. Essa questão se justifica a partir da constatação de que, em meio à crise climática e ao aprofundamento das desigualdades sociais, os jovens estudantes têm apresentado um pessimismo evidente a respeito do que está por vir. A discussão se desenvolve, inicialmente, no diálogo com autores que questionam a colonialidade do conhecimento escolar, especialmente no que se refere à visão de progresso e desenvolvimento. A importância de se considerar outras cosmologias é também explorada a partir da contribuição de alguns pensadores indígenas, entre outros interlocutores, sobre a forma como a natureza vem sendo significada. Finalmente, é apresentada uma proposta de material didático voltado para o sétimo ano do ensino fundamental sobre o conteúdo ligado à formação territorial do Brasil. O material, baseado em um texto autoral, propõe que se criem possibilidades imaginativas sobre o futuro por meio de um deslocamento do ponto de vista sobre a construção do espaço brasileiro.

**Palavras-chave:** currículo; colonialidade; futuro; geografia.

### ABSTRACT:

This study aims to examine how narratives embedded in school curricula shape possibilities for imagining the future. The relevance of this discussion arises from the observation that, in the context of the climate crisis and widening social inequalities, young students have increasingly expressed a marked pessimism about what lies ahead. The analysis begins with a dialogue with authors who challenge the coloniality of school knowledge, particularly in relation to dominant notions of progress and development. It also draws on contributions from Indigenous thinkers to highlight the importance of alternative cosmologies in rethinking how nature is conceptualized. Finally, the paper presents a proposal for seventh-grade teaching material addressing the topic of Brazil's territorial formation. Based on an original text, the material seeks to foster imaginative approaches to the future by reframing perspectives on the historical construction of Brazilian space.

**Keywords:** curriculum; coloniality; future; geography.

### RESUMEN:

El objetivo general de este trabajo es discutir cómo las narrativas presentes en los contenidos escolares vienen produciendo posibilidades para imaginar el futuro. Esta cuestión se justifica a partir de la constatación de que, en medio de la crisis climática y del agravamiento de las

desigualdades sociais, los jóvenes estudiantes han mostrado un evidente pesimismo respecto a lo que está por venir. La discusión se desarrolla inicialmente en diálogo con autores que cuestionan la colonialidad del conocimiento escolar, especialmente en lo que se refiere a la visión de progreso y desarrollo. La importancia de considerar otras cosmologías también se explora a partir de las contribuciones de algunos pensadores indígenas sobre la forma en que la naturaleza ha sido significada. Finalmente, se presenta una propuesta de material didáctico dirigido al séptimo grado de la educación básica sobre el contenido relacionado con la formación territorial de Brasil. El material, basado en un texto original, propone la creación de posibilidades imaginativas sobre el futuro mediante un desplazamiento del punto de vista sobre la construcción del espacio brasileño.

**Palabras clave:** currículo; colonialidad; futuro; geografía.

## Introdução

Que futuro estamos produzindo nos currículos do presente? Essa é uma pergunta recorrente em minha reflexão sobre a prática nas aulas de Geografia. Lidamos, diariamente, com assuntos completamente estabilizados como tópicos de aulas e unidades do conteúdo programático, sem nos darmos conta da relevância que nossas abordagens têm no sentido de projetar o futuro. A Geografia escolar opera, sem dúvida, com ferramentas teóricas que possibilitam leituras críticas sobre o mundo e sobre a produção desigual do espaço. Mas até que ponto nossos enfoques têm contribuído para imaginarmos alternativas aos problemas que denunciemos?

A questão aqui abordada parte de um incômodo identificado na interação com estudantes, nas conversas de corredores escolares e em espaços coletivos de trocas docentes, qual seja: os jovens aceitaram que estamos próximos do fim do mundo. A crise climática e a intensificação da precarização dos trabalhadores por meio da lógica neoliberal são alguns ingredientes presentes nesse “caldo simbólico” que vem produzindo a desilusão da juventude. A situação se torna tão mais inconveniente quando, ao cotejar os documentos curriculares, percebo que nosso repertório não é bom mensageiro. Ao contrário, criticamos o funcionamento do sistema sem apresentarmos paradigmas alternativos ou capazes de fornecer chaves de compreensão do mundo que sejam disruptivas em relação à realidade.

O objetivo geral deste artigo é, portanto, discutir como as narrativas presentes nos conteúdos escolares vem produzindo possibilidades de futuro. O contexto específico desta discussão é o tópico sobre a formação do território brasileiro na disciplina escolar geografia. O percurso metodológico envolve três principais etapas: a) revisão bibliográfica sobre a colonialidade do saber e a cosmologia indígena, fase necessária para a construção e delimitação do problema aqui tratado; b) análise de livros didáticos e da BNCC de Geografia do ensino

fundamental, c) elaboração de material didático para subsidiar planos de aula sobre a formação do território brasileiro.

Desta forma, inicialmente, a marca colonial fundante dos currículos escolares é apresentada como um problema para a formulação de respostas alternativas em relação ao futuro. A necessidade de se criarem transgressões a partir da consideração de outros paradigmas e cosmologias é evocada na discussão apresentada, no diálogo com autores como Boaventura Souza Santos, Catherine Walsh e Luiz Rufino.

Na seção seguinte, um aprofundamento do debate é proposto a partir das reflexões sobre as concepções de natureza que vimos construindo em currículos fundados na cientificidade moderna. A demanda por um alargamento das possibilidades de entendimento do mundo é apresentada ao lado de pensadores indígenas, como Davi Kopenawa e Ailton Krenak, entre outros interlocutores.

A formação territorial do Brasil como objetivo do componente curricular Geografia é foco da terceira seção do texto. Em diálogo com o debate epistemológico previamente desenvolvido e após a análise de alguns livros didáticos, apresento uma proposta de material didático sobre a formação territorial do Brasil, voltado para o sétimo ano do Ensino Fundamental, buscando contribuir para abordagens contra-hegemônicas.

### **Currículo, colonialidade e as possibilidades para o futuro**

As possibilidades de pensar sobre o futuro são intrinsecamente conectadas aos paradigmas sobre os quais narramos o passado e, em decorrência, damos sentido ao presente. As marcas da colonialidade nos currículos escolares vem sendo, especialmente nas últimas décadas, denunciadas como um problema por diversos autores. A defesa de um currículo multicultural que alargue as concepções daquilo que cabe dentro da seleção de conhecimentos escolares é bem apresentada por Vera Candau, quando atenta para a urgência de se

(...) ampliar a nossa concepção de quais conhecimentos devem ser objeto de atenção, entre confluências e tensões, e ser trabalhados na escola, assumindo-se os possíveis conflitos que emergem da interação entre estes saberes. Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a interculturalidade crítica e decolonial. (Candau, 2020, p.685)

As necessidades apontadas pela autora são construídas em diálogo com o que Boaventura Santos (2010) aponta como a importância de se ultrapassar os limites definidos pela linha do conhecimento abissal, produzida pela modernidade. Numa lógica binária, ela separa

aquilo que era considerado válido (a ciência moderna) dos demais conhecimentos, tornando invisíveis uma série de concepções de mundo e sistemas de pensamento. Para o autor, para se fazer justiça social em nível global, é incontornável que se faça, antes, a justiça cognitiva, validando, em igualdade de condições, outros sistemas simbólicos.

Nesse sentido, reconhecer criticamente o processo de colonização é um movimento fundamental, uma vez que os conhecimentos e experiências acumuladas por grupos sociais dominados foram minuciosamente desarticulados e desorganizados em tal projeto. Em diálogo com Luiz Rufino (2021), afirmo que esta constatação é relevante não para que possamos anular seus efeitos. Ao contrário, precisamos reconhecer a colonização como um episódio irreversível, que molda nossa percepção sobre o mundo, para que possamos promover deslocamentos conscientes. Por isso, diz o autor, "desaprender é um ato político e poético diante daquilo que se veste como único saber possível ou como saber maior em relação a outros modos." (Rufino, 2021, p.19). Só assim poderemos considerar repensar o futuro de forma mais justa, valorizando a diversidade das possibilidades de existência. Afinal, "não é possível escrever a história da libertação sem libertar a história" (Santos, 2022, p. 96).

Diante dessas colocações, concordamos com Tatiana Fuly quando a autora defende a necessidade de

um projeto que transgrida as formas de escolarização praticadas no Brasil e que possibilite apresentar estratégias que tragam fazeres pedagógicos contempladores de ação, entrelaçados com o verdadeiro passado desses sujeitos. Ou seja, uma ação que valorize a intersecção das culturas nos currículos pedagógicos (Fuly, 2022, p. 12-13)

A transgressão apontada pela autora se faz necessária para a construção do que Catherine Walsh denomina de pedagogias decoloniais. Segundo ela, para tanto, é necessário "transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônica-espiritual" (Walsh, 2009, p. 27). A atitude disruptiva requerida para a construção de práticas curriculares pautadas nas pedagogias decoloniais é algo que vem desafiando minha atuação como professora de Geografia. Afinal, para ser possível a rasura dos parâmetros impostos pelo modelo colonial, será necessário "parir novos seres, sem que a credibilidade desses se construa em detrimento de outros." (Rufino, 2019, p. 75)

Instigada pelas questões levantadas, constato que um dos aspectos mais evidentes das marcas da colonialidade nos currículos está ligada aos sentidos de natureza que vimos construindo ao trabalharmos os tópicos tradicionais desta disciplina escolar. Uma vez que o presente - e, conseqüentemente, a projeção do futuro - vem sendo problematizado a partir da

crise climática, a questão sobre os sentidos da natureza precisa ser considerada com atenção se quisermos construir alternativas multiculturais e decoloniais. É o que trato na seção que segue.

## Os sentidos de natureza

“A forma como concebemos a natureza está relacionada à forma como produzimos socialmente as relações entre os seres humanos e não humanos” (Marques, 2024, p.135). Essa simples afirmação é bastante provocativa quando voltamos a atenção para o lugar que os seres não humanos têm tido em nossas abordagens curriculares. Se, por um lado, a Geografia escolar aborda temas ligados aos processos naturais - como as dinâmicas fluviais e climáticas ou as diferentes paisagens vegetais - associadas à compreensão de mecanismos físicos - como o tectonismo, intemperismo e a erosão dos solos -, por outro, os sentidos dados a esses elementos e processos são construídos evidentemente de maneira associada ao seu aproveitamento econômico. (Vilela, 2013)

Em trabalho anterior (Vilela, 2015), explorei a produção discursiva do conhecimento escolar em geografia, analisando os processos de interdiscursividade e interdição (Foucault, 2010). Ficou evidente que o sentido positivo dado à noção de desenvolvimento, a qual orienta a lógica dos conteúdos de forma subliminar, está explicitamente associado a um desenvolvimento específico, ligado ao lucro e aos sentidos capitalistas de produção. Nesse processo, ficam interditados sentidos e possibilidades de entendimentos não lineares sobre o progresso e a ideia de que seria possível chegar a muitos lugares diferentes (não melhores ou piores) a partir de experiências e cosmologias diversas.

Nos movimentos acadêmicos que impactaram a geografia escolar em décadas passadas, até mesmo as críticas ao capitalismo ajudaram a reforçar aquela noção de progresso, uma vez que:

(...) servindo à necessidade – discursivamente produzida – de que a Geografia escolar trate de questões comprometidas com a consciência sobre as desigualdades geradas pelo capitalismo, enunciados que valorizam a produtividade econômica como a principal “medida” de desenvolvimento vão sendo inseridos no discurso. (Vilela, 2015, p. 208-209)

Desta forma, constatamos que as críticas ao capitalismo nos conteúdos de geografia não promoveram a superação de uma chave interpretativa do mundo calcada na produtividade econômica. Acontece que a crise climática que nos assombra e produz angústias sobre o futuro não nos permite mais adiar uma mudança no teor das críticas ao capitalismo. Afinal,

independentemente se de forma mais ou menos controlada pelo estado, a lógica capitalista já vem se mostrando incompatível com o planeta. Essa constatação me encoraja a defender a urgência de criarmos experiências curriculares que nos permitam imaginar outros futuros a partir de um alargamento das possibilidades de significado sobre o mundo. Estou de acordo com Alberto Acosta (2016) quando diz que é preciso pararmos de pensar sobre desenvolvimentos alternativos, uma vez que o que necessitamos é construir alternativas ao desenvolvimento.

O quadro explicativo que fixa o sentido de desenvolvimento foi forjado na lógica colonial. Como Luiz Rufino (2021) denuncia, a natureza das sociedades tidas como não desenvolvidas, desalmadas, desumanas justificaram a intervenção colonial. Esses povos, diz o autor, “são, até os dias de hoje, aqueles que decidiram cantar a noite grande, ouvir os sons da floresta e chamar os habitantes dos vários tempos para não se submeterem ao quebranto do esquecimento” (p. 21). Ao lado do autor, defendo que é preciso criarmos experiências pedagógicas que apresentem esses outros mundos em que os seres não humanos sejam ressignificados.

A natureza como uma externalidade em relação aos humanos faz cada vez menos sentido. A necessidade de criarmos outros quadros explicativos sobre o mundo também é corroborado por Donna Haraway, que, ao lado de autores como Le Guin e Bruno Latour, destaca a necessidade de se contar outras histórias, pois

aquilo que se costumava chamar de natureza irrompeu nos assuntos humanos cotidianos, e vice-versa, de tal maneira e com tamanha permanência que os meios e as perspectivas de continuidade foram fundamentalmente alterados, incluindo a própria possibilidade de continuar. (Haraway, 2023, p. 79)

Assim, a autora defende a urgência de se contar geo-histórias, pois os elementos até então considerados passivos, agem sobre a realidade de forma tão flagrante que desconsiderá-los seria inviável num mundo possível. É preciso, ela diz, contar as histórias de Gaia, e esta é um organismo que está para além da experiência humana. Afinal, “os Terrestres precisam de uma estória de vida menos binária, mais tentacular.” (p.85,86). Entendendo Gaia como um sistema complexo, Haraway (2023, p.89), em diálogo com Isabelle Stengers, explica que

ela é aquela que questiona, de maneira específica, os contos e os estribilhos da história moderna. Aqui há apenas um único mistério real em jogo: a resposta que nós, isto é, aqueles que pertencem a esta história, seremos capazes de criar ao enfrentar as consequências daquilo que provocamos.

Entendo que a escola e os currículos das diversas disciplinas escolares precisam estar implicados na construção dessa resposta, e os paradigmas calcados na modernidade, no ocidentalismo e no projeto colonial não têm se mostrado bons para chegarmos a ela. Precisamos, pois, ampliar a nossa escuta para aqueles que convivem há séculos com a possibilidade do fim de seus mundos (Krenak, 2019), como é o caso dos povos originários do atual território brasileiro. É necessário considerar a lógica dos povos Yanomami e outros tantos para quem a "terra-floresta" tem o mesmo valor existencial do que os humanos, pois "ela sofre e sente dor quando derrubam suas árvores. Ela morre quando é incendiada, dando lugar a uma terra seca e quente, onde vai se instalar *Ohinari a*, o espírito da fome." (Albert; Kopenawa, 2023, p. 43).

Não raro, a possibilidade de se considerar os seres não humanos como dotados de espírito, equiparados à experiência humana é visto como algo ultrajante na lógica cientificista. Eventualmente, pode parecer algo ingênuo ou deslocado da realidade. No entanto, é essa realidade que apresenta quadros sem resposta e sem saída, e é por isso mesmo que precisamos nos deslocar. Além disso, tal suposto absurdo vem sendo pautado politicamente e produzindo materialidades em diversos contextos mundo afora.

A título de exemplo, a Teoria Geral dos Direitos da Natureza, a qual se fundamenta no princípio da harmonia com a natureza, da interdependência, da reciprocidade, da complementaridade e do fazer comunitário, encontra-se previsto no artigo 312 da Constituição da Bolívia, que orienta os processos de industrialização naquele país (Giffoni *et al*, 2020). Esse caso nos mostra que alguns deslocamentos provocados pela organização dos povos letrados em matéria de mundo finito vêm acontecendo e gerando efeitos políticos interessantes.

Todo esse debate traz inquietações inadiáveis quando pensamos na educação escolar. Parte fundamental do projeto colonial, a escola tem suas tradições ancoradas nos princípios da modernidade e do cientificismo ocidental. No entanto, defendo ser necessária uma subversão desse projeto por meio das práticas curriculares. É também dentro da escola e das disciplinas escolares que devemos localizar a luta pela mudança de significados. Mas como fazer isso se fazemos parte de engrenagens complexas que nos formatam e impõem programas e conteúdos massificados? Uma contribuição nesse sentido é apresentada na próxima seção deste texto.

### **Formação do território brasileiro (outras vozes)**

A Formação do território brasileiro é tema tradicional do currículo de Geografia proposto para o sétimo ano do Ensino Fundamental, além de ser um dos objetivos do

conhecimento desse componente curricular definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este assunto é, assim como muitos outros, tradicionalmente abordado de forma muito marcada pela lógica colonial e produtivista: a sequência de mapas que mostram o avanço da ocupação portuguesa e os ciclos econômicos que protagonizaram a economia da colônia. Analisando algumas das obras<sup>1</sup> do sétimo ano da última edição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2024-27), é possível perceber que, embora as apresentações das unidades dedicadas ao tema deem destaque à existência pretérita e à diversidade dos povos originários, os termos ligados à ideia de *povoamento do território* e *avanço da ocupação* estão sempre associados ao estabelecimento das práticas coloniais. Além disso, o sentido (positivo) de desenvolvimento associado às atividades econômicas e à produtividade é uma permanência facilmente identificável em todos os casos.

São comuns frases como “A exploração econômica do território teve grande importância para a ocupação realizada pelos colonizadores” ou como “No século XIX, desenvolviam-se no território um conjunto de atividades econômicas importantes, como a produção de café no sudeste, de cacau e algodão no nordeste e de borracha na Amazônia.” (Araribá Conecta Geografia, 7o Ano - Obra coletiva, 2022, p.54)

É claro que tais tradições são compreensíveis por sua clareza didática e explicativa sobre a evolução do espaço brasileiro na lógica estruturante dos nossos currículos. Tal constatação não tem o objetivo de criticar de forma leviana uma prática tão consolidada. Além disso, reconheço o potencial de leitura crítica e problematizadora que a apresentação do avanço da ocupação portuguesa possui para bons debates em sala de aula.

Entretanto, diante das questões levantadas nas seções anteriores, proponho algumas indagações: ao se narrar a história por meio do avanço da ocupação portuguesa, o que fazemos com as vozes dos seres humanos e não humanos que foram por eles transformados ou silenciados? Estamos normalizando os sentidos de natureza como recurso? Que noção de futuro estamos produzindo ao fixarmos esses sentidos?

Mobilizada por tais perguntas, apresento a seguir um texto autoral elaborado para ser trabalhado com estudantes do sétimo ano, no contexto da unidade temática sobre a formação do território brasileiro. Em seguida, apresento algumas possibilidades de propostas pedagógicas a serem construídas com base nele.

Eis o texto:

---

<sup>1</sup> Foram cotejadas os livros do 7o ano das seguintes coleções: Telaris (Ed. Ática), Superação (Ed. Moderna), Araribá (Ed. Moderna) e Geração Alpha (SM Educação).

## OUVIR COM OS OLHOS

*Se eu pudesse ser escutado, diria que estou com sede. Situação estranha, uma vez que sou água. Se eles pudessem entender a minha linguagem, eu nem precisaria dizer nada, porque isso já está claro como a luz do sol. Eu me comunico, mando sinais, mas é que me faltam a voz e os códigos que alguns dos seres humanos precisam para ouvir. Tem outros que ouvem pelos olhos, pela pele, pelo coração. Esses sabem da minha secura e também padecem dela. Mas é que aqueles que só escutam as suas próprias vozes são os que sobraram por aqui. Essa gente, para mim, são os cegos. Eu os chamo assim porque não sabem ouvir com os olhos.*

*Ainda estou aqui para contar um pouco do que já fui e do que sou. Digo ainda porque minha sede é tanta que sinto que estou a definhir. Começo a minha história me apresentando. Posso ter vários nomes. Eu mesmo me chamo de rio, mas sei que esta é uma designação muito comum, que não me difere de outros semelhantes. Isso pouco me importa porque é da minha natureza sentir que somos todos um. O rio, quando encontra outro rio, vira rio, e todos nós nos encontramos no mar. Então a minha sede de agora será a sede de outros e será a sede do mar. Entretanto, nome também é coisa que se pode ganhar, e as gentes do passado me deram outra graça. Me chamaram de Manité, uma palavra que diz sobre as pedras brancas que fazem o meu chão. Eu sou água mas também sou pedra. Quando tinha esse nome eu era saudável, e podia ser a casa de muitos seres. Eu me sentia forte, e emanava energia vigorosa e límpida. Posso lembrar do meu som potente, claro, seguro. Eu era pedra, mas também era vida. Naquele tempo, eu podia sorrir ao sentir a proximidade daqueles indivíduos, porque eles se comportavam como parte de mim. Eu era vida, mas também era gente. Acontece que aquele tipo humano ficou no passado. Aos poucos foram rareando, até que nunca mais pisaram em mim. De lá pra cá, só deu de ter os daquela qualidade que carece de ouvido nos olhos.*

*Os cegos, que agora se dizem meus donos, me chamam de rio do Cedro. Esse nome é por causa de uma árvore grande que ficava numa curva que faço quando desço da fazenda e vou chegando na cidade. Lá de cima do meu vale dava pra ver o dossel em destaque, mais alto do que o nível do tapete de copas que formavam a floresta onde eu me escondia. O nome cabia bem. Eu era água, mas também era árvore. Eu era do cedro e o cedro era de mim. O apelido perdeu o sentido, porque, já faz tempo, o vegetal não está mais aqui. O meu esconderijo não existe mais. Estou exposto e minguado. Sou rio, mas também sou morte. E se tenho um fio de ânimo, preciso contar sobre o fim. Afinal, um rio, quando morre, leva junto pedra, vida, árvore, gente e mar.*

*Quem diria? Eu, que sempre pude matar a sede de tantos, agora serei uma vítima dela. O tempo para mim não é contado. Por isso, não sei precisar quando foi exatamente que lidei pela primeira vez com aquela estranha sensação. É que minhas memórias não são organizadas em partes e nem enfileiradas numa linha. A água que me constitui não para. Ela vai, deixa marcas em locais distantes, volta em forma de chuva, se mistura com a terra, afunda no solo, sobe como vapor e, quando volta de novo, deita nas pedras, corre nas quedas e foge, mas torna a voltar. Por isso, minha vida é difícil de pegar. Eu achava que a morte não queria nada comigo, e nem que alguém poderia me matar. Mas a sede veio um dia, e daí que tudo começou a mudar. Como essa prosa não tem lógica, nesse ciclo da memória, vou tentar contar como senti minha história desde que a sede me assola até onde a minha força deixar.*

*Ela não chegou assim tão de repente. Eu é que não pude atinar. Acho que a coisa se transformou quando veio gente daquele tipo que não pode enxergar. Vieram acompanhados dum bicho grandão, que toda hora vinha aqui me beber. Eram poucos e mansos, com um olhar dócil e inocente. Era bom saber que eu podia ajudar. Às vezes vinha uma família deles, com uns bebezinhos que sugam água no corpo da mãe. Acontece que aqueles animais enormes tinham dificuldade de andar por dentro do meu esconderijo. Eles claramente não pertenciam àquele lugar. Seus corpos pesados e malhados esbarravam em galhos, tropeçavam e derrubavam tudo ao passar. Acho que foi por isso que os cegos começaram retirar as árvores dali. Eles queriam deixá-los livres para caminhar e comer grama.*

*Na minha nuvem de lembranças, eu posso associar aqueles bois - era assim que os cegos chamavam os tais bichos - a várias sensações estranhas. Percebi que eu também era árvore quando elas foram levadas daqui. Não demorou muito e meu som foi ficando mais fraco. Uma parte de mim foi embora também. A água que ia pra longe deu de demorar a voltar. O calor passou a me incomodar. De vez em quando, meu leito ganhava outra cor. Na hora da chuva, era lama que vinha pra cá. E os olhares dóceis daqueles bovinos começaram a se multiplicar. Nas suas visitas, quando chegavam, era água que eles vinham procurar. Logo eles, que, não sei se sabem, estavam fazendo a sede se alastrar.*

*Como agora só tem bicho desse tipo, hoje fico a me perguntar: para onde foi todo mundo? Não acho que tenham sido devorados por aqueles comedores de grama. Pelo contrário, para a onça, eles é que dariam um belo jantar! Mas ela nunca mais veio me visitar. Nem ela, nem a caninana que gostava de ficar nas minhas pedras ou às vezes se aventurava a nadar. Os gaviões, que me avistavam de longe quando sobrevoavam o meu esconderijo, acho que desaprenderam a voar. Por onde andam todos eles? Eu não posso imaginar.*

*Sinto que o fim se aproxima porque vejo a vida se afastar. Não tenho mais peixes, nem algas e a luz do sol, tão clara, não penetra as minhas águas turvas. Ganhei cor, mas perdi vida, e agora nem adiantaria gritar. Os que ouvem com os olhos não estão mais aqui para me abraçar. Minha esperança é que sintam minha voz e voltem pra me salvar. Afinal, minha sede é tão forte que daria pra sentir no ar. É certo que não posso contar com a ajuda dos cegos, que só sabem ouvir a si mesmos e o que veem não podem escutar. Para que eu fosse percebido, muita coisa teria que mudar. Seria preciso haver outras palavras, outra língua, outra gente, outra história, outra forma de pensar.*

### **Algumas possibilidades**

Inicialmente, atento para o fato de que o texto apresenta a narrativa em primeira pessoa, e o narrador é um ser não humano. Para além da licença poética do gênero literário, com base nos interlocutores teóricos deste trabalho, podemos dizer que a história da vida desse rio traz também uma possibilidade de compreensão do processo de formação do território brasileiro. O experimento de dar voz ao rio não é brincadeira; é uma tentativa respeitosa de honrar o entendimento do povo Yanomami, para quem, como nos explicam Bruce Albert e Davi Kopenawa (2023, p.42), a “terra-floresta não é cenário mudo e inerte das atividades humanas e simples campo de recurso cujos domínios se deveria controlar. Trata-se de mais de uma entidade viva, como todas as outras.”

Tal opção é também inspirada na ideia sobre os rios contada por Ailton Krenak (2022), para quem eles são seres que estão presentes em diferentes mundos e de diferentes formas. Por isso, para o autor, se quisermos vislumbrar horizontes, é importante escutá-los, pois o futuro deve ser percebido pela ancestralidade dos que já estiveram aqui. Assim, a interação entre os elementos, humanos ou não, é narrada na própria identidade do rio, que é água, mas também se constitui de pedra, gente, árvore e vida. Sua constituição hidrológica é fluida, intangível e cíclica.

Além disso, a interação entre todos esses seres narra também a colonização do território, mas o foco da sua percepção não está no progresso ou no aproveitamento econômico. Não à toa, sua incompreensão é tamanha. Aparentemente, há um problema de comunicação entre mundos. A pecuária, atividade que inaugurou a entrada dos europeus no que hoje chamamos de Brasil, modificou radicalmente as dinâmicas naturais e ainda hoje está entre as principais causas do desmatamento. Na percepção do narrador do texto, ela desencadeou mudanças muito difíceis de serem explicadas a partir das suas possibilidades.

Desta forma, o trabalho com o texto propõe um deslocamento de paradigma e oferece nova chave interpretativa. Trata-se de uma outra maneira possível de se compreender a formação do espaço brasileiro. Além disso, o texto traz algumas aberturas para desdobramentos, visando o trabalho objetivo para explorar alguns dos temas tradicionais do currículo da Geografia, conforme apresento no quadro 1:

**Quadro 1:** Propostas de trabalho a partir dos elementos do texto

<b>temas/tópicos do currículo</b>	<b>elementos do texto</b>	<b>propostas de trabalho e referências das habilidades da BNCC</b>
Grupos sociais presentes na formação do território brasileiro	povos originários e sua relação respeitosa com o rio; a mudança de postura por parte dos colonizadores.	Levantar hipóteses sobre quem são os tipos humanos mencionados no texto, justificando a escolha. EF07GE03
Toponímia	As diferentes denominações que o rio recebeu.	A partir deste exemplo, questionar a história dos nomes dos lugares, indagando quem definiu esses nomes e as marcas de dominação sobre o espaço. EF07GE01
Biomias brasileiros	Descrição do ambiente onde o rio vive.	Criar hipóteses e localizar no mapa do Brasil (biomas) onde este rio poderia se localizar com base na descrição do seu ambiente (floresta densa). EF07GE11
Ciclo da água	A descrição da forma fluida como organiza suas memórias.	Ilustrar o ciclo da água com base na descrição do texto; problematizar o alcance dos efeitos das alterações sofridas pelo rio no clima de lugares distantes. Discutir as mudanças climáticas em diversas escalas. EF07GE11
O avanço da pecuária	A chegada dos bois e os efeitos na vida do rio.	Analisar o mapa da população bovina no país e do avanço da pecuária hoje. Refletir sobre a condição dos rios brasileiros nessas áreas atualmente. EF07GE11
Desmatamento	A retirada das árvores e a perda da fauna.	Analisar mapas do desmatamento e pensar sobre os efeitos para os seres humanos e não humanos em diferentes regiões do Brasil. Apresentar o mapa das Unidades de Conservação e discutir a sua importância. EF07GE12
Erosão e assoreamento	A lama que chega no rio na hora da chuva, a água turva.	Relacionar o processo erosivo com o desmatamento e a dinâmica hidrológica a partir dos elementos do texto, identificando causas e consequências do processo.

		EF07GE11
A diversidade de cosmovisões	A expressão que dá título ao texto; a falta de escuta da qual o rio é vítima.	Provocar a reflexão sobre a mudança na forma de pensar que seria necessária para que o rio seja escutado. EF07GE03
<p>Habilidades da BNCC:</p> <p>(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.</p> <p>EF07GE03 Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, unidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado de ribeirinhos e caçaras, entre outros grupos do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.</p> <p>EF07GE11 Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária).</p> <p>EF07GE12 Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).</p>		

Fonte: elaborado pela autora (2025)

As propostas apresentadas são apenas algumas possibilidades. Certamente, há outras a serem praticadas em muitos contextos e situações. A dramatização e a ilustração do texto podem ser, ainda, atividades complementares interessantes. Importante ressaltar que, embora o texto traga uma abordagem pouco usual, os temas apresentados podem ser relacionados ao cumprimento de algumas das habilidades definidas pela BNCC para a Geografia do sétimo ano, como consta no quadro.

Mas de que forma essas propostas se relacionam com as possibilidades de se repensar o futuro? Diante de todos os problemas analisados, como vislumbrar dias melhores pela frente? Para responder a isso, é preciso considerar, inicialmente, que a experiência educacional é algo que requer paciência; os efeitos das nossas ações podem demorar a serem percebidos e mensurados. É preciso considerar também que estudantes do sétimo não serão os responsáveis imediatos por apresentar soluções criativas para os problemas atuais.

A emergência climática, no entanto, é urgente. A sensibilização sobre o papel ativo dos seres não humanos em nossa experiência de vida é um passo importante para sermos capazes de imaginar mundos diferentes daquele que conhecemos. A escola é um espaço privilegiado para criarmos essas condições imaginativas nas quais possamos pensar sobre o que ainda não existe. Os adultos do futuro precisam hoje conhecer outras cosmologias e entendimentos sobre a condição primária de existência das coisas para além da lógica de seu aproveitamento econômico. O texto favorece a criação de experiências pedagógicas que podem provocar percepções interessantes nesse sentido.

## Conclusão

Busquei aqui chamar a atenção para a situação problemática de que o presente está assombrado pela visão pessimista sobre o que está por vir. Essa condição afeta sobremaneira o objetivo da Educação, pois o futuro é seu combustível primordial. Portanto, ressignificar o presente é um movimento incontornável se quisermos produzir esperança. Não existem, entretanto, fórmulas prontas para reescrevê-lo.

Os currículos escolares são, como sabemos, espaços de disputas discursivas. Assim, se o presente nos impõe uma realidade sem saída, é preciso que nos arrisquemos a pensar o que ainda não foi pensado e a fazer o que ainda não foi feito. Por outro lado, a prática docente é limitada por uma série de parâmetros e formatos de tempo e espaço que dificultam o exercício da imaginação. Aqui, defendo que é preciso considerar, nos currículos, a existência de outros presentes sendo experienciados por seres humanos e não humanos, a partir de outros códigos de significação. A proposta apresentada é, contudo, uma contribuição para que seja possível nos arriscarmos dentro das regras do jogo vigentes, apostando assim nas chances reais de sua aplicação, bem como no estímulo ao desenvolvimento de atividades análogas a esta.

A formação do território brasileiro é tradicionalmente inaugurada em nossos currículos com a chegada dos portugueses. No entanto, se alargarmos a percepção de mundo e considerarmos respeitosamente outras formas de existência e quadros explicativos, há muitas outras histórias possíveis de serem contadas para a compreensão da configuração deste espaço. Desta forma, o sutil deslocamento proposto para se explorar um conteúdo curricular tradicional da Geografia escolar pode ser um passo interessante para construirmos outras capacidades imaginativas sobre o futuro e vislumbrarmos diferentes horizontes. Termino este texto rompendo mais uma tradição e evocando imagens extraídas da fala de Ailton Krenak (2022, p.8) na abertura do livro *Futuro Ancestral*. Saudando os rios, o pensador ressalta que eles “são capazes de percorrer longas distâncias, de encontrar novos caminhos, de mergulhar dentro da terra e — por que não? — de voar.”

### Referências

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária / Elefante, 2016.

ALBERT, Bruce; KOPENAWA, Davi. **O espírito da floresta**: a luta pelo nosso futuro. São Paulo. Companhia das Letras, 2023.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas

insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13 n. Especial, p. 678-86, dez 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949/32178>  
Acesso em: 23 jan. 2026.

DELLORE, Cesar Brumini (Org.). **Araribá conecta**: Geografia – 7º ano. Manual do professor. São Paulo: Editora Moderna, 2022.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FULY, Tatiana. Que história você quer contar? **Caminhos para uma educação decolonial** – 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

GIFFONI, Johny Fernandes; ALMEIDA, Manuel Severino Moraes de; RIOS, Mariza; OLIVEIRA, Vanessa Hason de. Paradigmas dos direitos da natureza. In: LACERDA, Luiz Felipe (Org.). **Direitos da natureza**: marcos para a construção de uma teoria geral. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020. p. 15-28. Disponível em: <https://olma.org.br/wp-content/uploads/2020/11/direitosdanatureza.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2026.

HARAWAY, Donna Jeanne. **Ficar com o Problema**: fazer parentes no Chthuluceno. Tradução Ana Luiza Braga. São Paulo: n-1 Edições, julho, 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MARQUES, Marta Inez Modelos. Natureza. In: GONÇALVES, Carlos Walter Porto; MALHEIRO, Bruno Cezar Pereira; BARCELOS, Eduardo; MONTENEGRO, Jorge; GÓMEZ, Lina Maria Hurtado; PÉREZ, Mercedes Solá; Cruz, Valter do Carmo (Orgs.). **Dicionário de Ecologia Política** - Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2024. p. 133.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez, 2010. p. 29-67.

SANTOS, Boaventura de Souza **Descolonizar**: abrindo a história do presente. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Boitempo, 2022.

VILELA, Carolina Lima. **Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso**. 2013. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/tcarolvilela.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2026.

VILELA, Carolina Lima. Interdiscursividade e interdição no discurso do conhecimento escolar em Geografia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 199-216, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/SX9CntRGBKSjZNbpFH36Rrh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2026.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

**SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)**

**Carolina Lima Vilela**. Doutora em Educação em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente no Colégio Pedro II, Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1621443651170861>

**Como citar**

VILELA, Carolina Lima. A CONSTRUÇÃO DE FUTUROS NOS CURRÍCULOS DO PRESENTE: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA. **Revista Espaço Currículo**, Pré-publicação/Ahead of Print (AOP), e75588, 2026.