

# Júri simulado no ensino de Geografia: estratégia para uma educação antirracista

Simulated jury in Geography teaching: strategy for anti-racist education

Jurado simulado en la enseñanza de la Geografía: una estrategia de educación antirracista

Francyjonison Custodio do Nascimento<sup>1</sup> 

<sup>1</sup>Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil

## RESUMO

A sociedade brasileira é marcada por um racismo estrutural. Resultado de séculos de colonialismo e de escravidão, o Brasil possui desigualdade racial evidente. Para superar tais desigualdades, nas últimas décadas, surgiram propostas de igualdade e de justiça, numa postura antirracista. Entre elas, está a lei das africanidades, que garante o ensino da história e da cultura afro-brasileira, propondo pensar as relações étnico-raciais na educação. Diante disso, este artigo propõe o júri simulado a respeito das terras quilombolas como estratégia de educação antirracista. Desse modo, ele é composto por uma discussão teórica a respeito das relações étnico-raciais no ensino de Geografia e do júri simulado como metodologia ativa, bem como apresenta um relato de uma prática educativa numa escola de Ensino Médio. Pensado como uma metodologia ativa, o júri simulado propicia o diálogo com o diverso, o aprofundamento do vocabulário geográfico, o desenvolvimento de argumentação e estimula a pesquisa, entre outras habilidades essenciais para o raciocínio geográfico. Conclui-se que, pensado com um projeto, o júri simulado é uma prática emancipatória que favorece discussões de cunho geográfico que auxiliam a romper com concepções e representações racistas.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Educação antirracista; Júri simulado

## ABSTRACT

The Brazilian society is marked by structural racism. The result of centuries of colonialism and slavery, Brazil has evident racial inequality. To overcome such inequalities, in recent decades, proposals for equality and justice have been made in an anti-racist posture. Among them is the law of Africanities that assures the teaching of Afro-Brazilian history and culture, proposing thinking ethnic-racial relations in education. From that, this article proposes the simulated jury regarding quilombola lands as an anti-racist education strategy. Thus, it consists of a theoretical discussion about ethnic-racial relations in

the teaching of Geography and the simulated jury as an active methodology, as well as presenting an account of an educational practice in a high school. Designed as an active methodology, the simulated jury provides dialogue with others, deepens geographic vocabulary, evolves arguments, and encourages research, among other essential skills for geographic reasoning. It is concluded that, thought of as a project, the simulated jury is an emancipatory practice that favors geographical discussions that help to break with racist conceptions and representations.

**Keywords:** Geography teaching; Anti-racist education; Simulated jury

### RESUMEN

La sociedad brasileña está marcada por un racismo estructural. Como resultado de siglos de colonialismo y esclavitud, Brasil tiene una evidente desigualdad racial. Para superar tales desigualdades, en las últimas décadas se han hecho propuestas de igualdad y justicia, en una postura antirracista. Entre ellas está la ley de Africanidades que garantizan la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileñas, proponiendo pensar relaciones étnico-raciales en la educación. Ante esto, este artículo propone el simulacro de jurado acerca de las tierras quilombolas como estrategia de educación antirracista. Así, consiste en una discusión teórica sobre las relaciones étnico-raciales en la enseñanza de la Geografía y el jurado simulado como metodología activa, además de presentar un relato de una práctica educativa en una escuela secundaria. Diseñado como una metodología activa, el jurado simulado proporciona diálogo con otros, profundiza el vocabulario geográfico, desarrolla argumentos y fomenta la investigación, entre otras habilidades esenciales para el razonamiento geográfico. Se concluye que, pensado como proyecto, el simulacro de jurado es una práctica emancipadora que favorece discusiones geográficas que ayudan a romper con concepciones y representaciones racistas.

**Palabras-clave:** Enseñanza de Geografía; Educación antirracista; Jurado simulado

## 1 INTRODUÇÃO

Desde o século XX, a questão racial emerge como tópico central nas relações sociais do Brasil. Sobretudo, quando passou a ser percebida e estudada como um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade brasileira (Almeida, 2020). Fruto de um terror organizado pelo Estado no passado e tendo suas manifestações mais insidiosas na atualidade, o racismo é uma constante no Brasil e ainda promove uma cristalização político-social dos interesses exclusivos de um segmento racista e elitista (Nascimento, 2019).

Diante dessa realidade e como oposição a esta mesma realidade, surgiram projetos coletivos de constituição de uma sociedade fundada na justiça, na igualdade e no respeito a todos os seres humanos – incluindo o Movimento Negro (Gomes, 2017; Nascimento, 2019). Surgiu, então, a necessidade de reinvenção de um caminho afro-

brasileiro de vida fundado em sua própria experiência histórica e que respeitasse seus aspectos socioculturais, se opondo ao mito da democracia racial (Munanga, 2010).

Como parte deste caminho, foi promulgada a lei 10.639/03, a chamada lei das africanidades (Ferracini, 2021), que propiciou discussões para rever práticas e posturas, conceitos e paradigmas na construção de uma educação antirracista (Couto, 2020). Depois dela, o parecer CNE 003/2004, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004). Ambos os dispositivos legais, com avanços e limites, são políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras dentro do sistema educativo brasileiro (Gomes, 2017).

Nesse contexto, há a necessidade de pensar práticas educativas que permitam o diálogo entre a realidade sociocultural brasileira, o conhecimento científico e os outros tipos de saberes produzidos pelos sujeitos sociais, no que se refere às relações étnico-raciais. Essa necessidade se faz mais evidente ainda numa sociedade multicultural e pluriétnica, como a brasileira, que ainda possui um currículo monocultural (Gomes, 2012).

Do mesmo modo, é imprescindível apontar as relações étnico-raciais nos estudos de Geografia no espaço escolar, pois a educação geográfica prima pelo desenvolvimento de uma compreensão do mundo e uma das formas para essa efetivação é associar ao mundo escolar as questões vividas no cotidiano e em outros espaços da vida (Callai, 2018).

Realmente, o conhecimento geográfico no âmbito escolar é indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social – e, infelizmente, o racismo é uma marca da sociedade brasileira (Cavalcanti, 2019; Almeida, 2020). Isso suscita a necessidade de atividades educativas que primem pela diversidade e pela cidadania, a fim de serem um ganho para a construção de uma democracia pungente (Gomes, 2017).

Com efeito, é preciso propiciar situações de aprendizagens que ressignifiquem o papel da história e da cultura afro-brasileiras no espaço escolar, provocando mudanças de práticas e da relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional – que notadamente invisibiliza o povo não-branco, como aponta Anjos

(2020). Afinal, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo ainda é um desafio para a escola e para os educadores (Gomes, 2012).

A bem da verdade, vários esforços estão sendo realizados nos últimos anos e a proposição de uma educação antirracista no ensino de Geografia tem gerado uma grande discussão e valiosas propostas (Santos, 2014; Couto, 2020; Lima, 2020; Ferracini, 2021; Souza; Tartaglia, 2022). Não obstante, urgem novas metodologias educativas que primam por esse intento antirracista, principalmente aliada às metodologias ativas, que rompem com uma visão fossilizada e hierarquizante na educação, como é o caso do júri simulado (Veiga; Fonseca, 2018).

Com efeito, hodiernamente, a aprendizagem se dá de forma coletiva devido aos avanços tecnológicos e à popularização do acesso à informação. Do mesmo modo, não é possível mais perspectivar o professor como único sujeito do conhecimento que, detentor do saber, transmite linearmente para o alunado por meio de práticas em que há passividade por parte dos estudantes (Cavalcanti, 2019). Efetivamente, são necessárias propostas de ensino que, instigando reflexões críticas, incentivem a interação e o diálogo (Selbach, 2014).

O artigo, então, busca apresentar uma proposta teórico-metodológica para a educação antirracista no Ensino de Geografia. Para tanto, ele esboça uma construção teórica, dialogando as áreas supracitas, bem como apresenta um relato das potencialidades educativas da prática educativa do júri simulado. Tal prática fez parte do projeto construído no mês da consciência negra na Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Dom Nivaldo Monte, em Parnamirim/RN, na Região Metropolitana de Natal. O artigo objetiva, então, demonstrar como o júri simulado, articulado como uma metodologia ativa, torna-se uma estratégia de educação antirracista no ensino de Geografia.

## **2 ENSINO DE GEOGRAFIA E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: EM VISTA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Uma das possibilidades que a educação antirracista pode proporcionar é

questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros e sua cultura construídos social e historicamente. Com efeito, tais características foram formadas nos processos de dominação, colonização e escravidão e essas formas são reeditadas ao longo da história nacional – sobretudo agora no contexto da globalização capitalista (Gomes, 2012). Uma educação antirracista, então, implica numa quebra de paradigmas culturais e sociopolíticos que predominaram e ainda predominam na sociedade brasileira, marcada por um racismo estrutural e insidioso (Almeida, 2020).

Tal mudança paradigmática é incentivada pelos movimentos sociais desde o século XX e ganha força no século XXI com a promulgação de leis que ajudam a romper com posturas e concepções racistas. Com efeito, elas propiciam discussões que levam ao professor rever práticas, posturas e conceitos na construção de uma educação antirracista, não obstante a resistência de alguns sistemas educacionais e até mesmo de professores (Couto, 2020).

A lei 10.639, alterada pela lei 11.645/08 que acrescentou os indígenas nas relações étnico-raciais, foi um dos grandes marcos da luta antirracista no Brasil. Ela foi fruto do engajamento do Movimento Negro brasileiro e chama atenção para como os conhecimentos considerados “neutros” contribuem, na verdade, para a manutenção e reprodução de estereótipos, estigmas raciais e, conseqüentemente, para o racismo (Gomes, 2017). A Lei convoca instituições e professores a construir uma educação para a igualdade racial, promovendo valores antirracistas (Santos, 2011).

Desse modo, a promulgação da lei das africanidades (Lei 10.639/03) não é um evento pueril, mas, pelo contrário, um marco importante. E não apenas pela força simbólica que ela possui, como também por proporcionar que instituições passassem a refletir sobre as questões étnico-raciais e que promovessem a incorporação da temática nos planos pedagógicos dos cursos. Realizou-se, como explica Gomes (2012), uma mudança cultural e curricular:

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como

mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. (GOMES, 2012, p. 105).

Assim sendo, para a autora, a implementação da chamada lei das africanidades incita ao debate, ao confronto com o diferente – não para semear a discórdia, mas para favorecer a coexistência, a tolerância ao diverso, o diálogo intercultural. Isso, continua a explicar a autora, propicia posturas emancipatórias e favorece a construção de uma educação antirracista que está fundada numa ruptura epistemológica e curricular, na medida que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana.

Aliás, o mesmo pode ser dito do parecer 03/2004 do CNE que incentiva políticas de reparações e de reconhecimento de história, cultura e identidade afrobrasileira por meio de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, bem como a constituição de programas de ações afirmativas. Além do mais, esse conjunto de políticas e ações afirmativas precisa ser coerente com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos – expressados explicitamente nas relações pedagógicas cotidianas, seja na formação de professores ou na busca por condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens (Brasil, 2004).

Desse modo, há uma pertinência em promover debates a respeito do racismo e suas consequências no seio das próprias instituições escolares, como é o caso do júri simulado em sala de aula. O fato é que a efetivação da lei das africanidades, pontua Gomes (2012), resulta na construção de projetos educativos emancipatórios, engendrados em processos de descolonização do poder e do saber.

É preciso então passar da lógica do “currículo prescrito” para a lógica do “currículo praticado”. Isto é, aplicar, a partir das condições socioculturais da comunidade escolar, o que está previsto na lei para o fortalecimento de processos de ensino-aprendizagem de orientação antirracista – sempre pensando o currículo na dimensão de construção. Isso se faz mais necessário, posto que a lei das africanidades não foi imposta “de cima para baixo”, mas é fruto de diálogos e de lutas que almejam a efetivação de processos educativos emancipatórios (Santos, 2011).

O professor de Geografia também é convidado a discutir as relações étnico-raciais em suas aulas, já que todas as disciplinas que compõem a matriz curricular brasileira são convocadas a amplificar as discussões sobre a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira, incluindo a cultura e a história afro-brasileiras (Brasil, 2003). Com efeito, como argumenta Santos (2011), o enfoque da lei das africanidades dado às disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira não podem gerar professores de Geografia descompromissados com a educação antirracista.

Do mesmo modo, é papel de toda a escola, e não de um número restrito de professores, a eliminação das discriminações e preconceitos de toda ordem bem como a emancipação de grupos historicamente discriminados, ao “desalienar” processos pedagógicos e proporcionar acesso aos conhecimentos científicos e registros culturais diferenciados (Brasil, 2004)

Ademais, o ensino de Geografia precisa participar de projetos educativos emancipatórios em vista de uma educação antirracista, posto que é capaz de integrar os diversos conhecimentos para explicar o mundo, incluindo os conceitos de raça e classe social (Couto, 2020). Aliás, como pontua Santos (2011), o simples fato de problematizar o conceito de “raça”, compreendo-o como um construto sócio-histórico que aponta uma comunalidade de origem histórico-geográfica, já é da alçada da Geografia escolar.

Mais do que isso: é necessário pensar “raça” como um conceito geográfico, uma noção que se sustenta em leituras de ordem espacial (Santos, 2011). De fato, um professor de Geografia, coerente com o propósito de uma formação cidadã e ciente de sua intencionalidade social, sabe que para ensinar é preciso construir com os alunos entendimentos sobre posições no mundo e identidades (Cavalcanti, 2019).

Assim, o ensino de Geografia contribui para o resgate de identidades e ancestralidades não reconhecidas ou negadas historicamente pela racialidade presente na sociedade brasileira (Couto, 2020). É preciso, pois, reconhecer as diferentes identidades, bem como os contextos sociais e culturais diversos para munir os estudantes de leituras geográficas do mundo, pois tudo que nos rodeia nos educa (Callai, 2018). Num país como o Brasil, fazer tudo isso silenciando ou invisibilizando a



cultura, a história e a identidade negra é um contrassenso. É preciso, então, promover no alunado uma “geopolítica” das identidades e de suas percepções (Santos, 2011).

Além disso, o ensino de Geografia, como parte de sua didática, entre outras coisas, propicia reflexões pertinentes à vida cotidiana em sala de aula e tem a capacidade de relacionar os dados estatísticos à realidade socioespacial do Brasil – o que é vital para compreender as desigualdades raciais do país, como indica Couto (2020). Desse modo, continua explicando Couto (2020), a racialidade deve estar presente na educação geográfica partindo de uma nova gramática capaz de desconstruir o racismo presente implicitamente nos textos de ordem geográfica. Afinal, como pontua Selbach (2014) e Cavalcanti (2019), o ensino de Geografia produz uma linguagem geográfica própria que possibilita uma interpretação acurada dos fenômenos do ponto de vista geográfico.

Diante disso,

A Geografia deve assumir esse compromisso na luta antirracista e não se resumir aos conteúdos que invisibilizaram processos raciais. Cabe, então, aos professores de Geografia escolar buscarem leituras e alternativas pedagógicas cabíveis com a realidade do povo brasileiro e, a partir disso, engajar-se na luta por justiça social e pelo fim das desigualdades sociorraciais (Couto, 2020, p. 222).

Com efeito, mesmo que os conteúdos geográficos sejam pertinentes para compreender as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, eles não são a única forma de instaurar práticas antirracistas e vislumbrar outras atividades também é importante na busca por uma educação de cunho antirracista.

Ademais, para a efetivação de uma educação antirracista, Couto (2020) chega a elencar que assuntos essencialmente geográficos dialogam com a legislação que propõem as relações étnico-raciais na educação. Entre tais temas, podemos citar: a) organização do espaço; b) territórios quilombolas no Brasil; c) cultura da periferia e resistência; d) direitos territoriais; e) raça, gênero e classe; f) religiões de matriz africanas; g) racismo estrutural e institucional; h) genocídio da população negra; i) superação das desigualdades raciais, entre outros temas. Assim sendo, para o júri simulado, escolheu-se o caso das terras quilombolas. Obviamente, os demais temas não foram abandonados e, como veremos, foram articulados com o tema elegido. A distinção aqui apresentada é meramente didática.



Aliás, antes de Couto (2020), Santos (2011) já apontava como as terras quilombolas podem ser fenômenos estudados num ensino de Geografia antirracista. De fato, segundo o autor, as comunidades remanescentes de Quilombos são marcas espaciais das resistências dos negros à escravidão. Desse modo, compõem uma geografia de lutas históricas do povo afro-brasileiro como também ilustram, materialmente, a luta pela terra no território brasileiro – que hoje, assim como no passado, tem um componente racial radical explícito.

Assim sendo, discutir terras quilombolas em um júri simulado coaduna com as propostas de Santos (2011) e Couto (2020) para efetivar uma educação antirracista. Do mesmo modo, é interessante discutir as terras quilombolas devido à sua importância que elas têm para a manutenção e divulgação do patrimônio histórico-cultural, bem como ao respeito à biodiversidade de seus territórios (Brasil, 1988). Esse interesse deve ser maior ainda num período de contestação do direito à posse da terra pelas comunidades quilombolas – na verdade, trata-se de afrontas ao direito à vida, a existência e a integridade física, cultural e espiritual dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais (Silva; Souza Filho, 2016).

Ademais, a proposta de júri dialoga com a ideia de Gomes (2012) de excitar o movimento de compreender e experienciar a cultura negra e buscar caminhos diversos para esse movimento, sem se limitar às representações cristalizadas nos livros didáticos. Com efeito, o júri possibilita investigar outras fontes a respeito da cultura e história afro-brasileira. Vamos ao seu relato.

### **3 JÚRI SIMULADO NO MÊS DA CONSCIÊNCIA NEGRA: PRESSUPOSTOS E POSSIBILIDADES**

Antes de tudo, é interessante pensar como o simples fato de eleger o dia 20 de novembro para refletir na escola sobre o racismo já faz alusão ao artigo 79-B da LDB (Lei 9394/96), incluído pela Lei das africanidades, que estabelece o referido dia como “Dia Nacional da Consciência Negra” no calendário escolar. Ações como estas ajudam a conferir materialidade à legislação educacional, como também reafirmam a

importância da data e da luta em prol de uma educação antirracista. Esta última, como se referiu no item anterior, pode ser efetivada na prática educativa do júri simulado.

Para iniciar o relato, é coerente, pois, discutir nossa compreensão a respeito da natureza e da importância do júri simulado. Como o próprio nome nos leva a pensar, ele é um simulacro de júri e possui uma organização semelhante a um júri oficial, com juiz, advogados de defesa, promotores, testemunhas, entre outras funções. Com anuência da coordenação pedagógica e a partir de reuniões de planejamento com os demais professores, próprias do cotidiano de uma escola de tempo integral, decidiuse que o júri simulado não abarcaria apenas o horário da disciplina de Geografia, reduzido após a implementação do Novo Ensino Médio, mas que poderia ser uma atividade desenvolvida com outros professores, sobretudo os de Ciências Humanas (História, Sociologia e Filosofia).

Assim, o júri teve momentos prévios de elaboração nas aulas anteriores ao seu acontecimento, como também um momento específico para sua realização, cuja organização consta no quadro 1.

Quadro 1 – Organização do júri simulado

<b>Horário</b>	<b>Atividade</b>	<b>Duração</b>
13:30 – 13:40	Introdução do caso	10 minutos
13:40 – 13:45	Chamada e compromisso dos jurados	5 minutos
13:45 – 14:14	Oitiva das testemunhas	30 minutos
14:15 – 14:20	Apresentação da Acusação	5 minutos
14:20 – 14:25	Apresentação da Defesa	5 minutos
14:30 – 14:35	Contrarresposta da Acusação	5 minutos
14:35 – 14:40	Contrarresposta da Defesa	5 minutos
14:45 – 14:45	Argumentos finais da Acusação	5 minutos
14:45 – 14:50	Argumentos finais da Defesa	5 minutos
14:50 – 15:00	Deliberação dos Jurados	10 minutos
15:00 – 15:20	Intervalo	20 minutos
15:20 – 15:30	Decisão e encerramento do Júri	10 minutos

Fonte: Organizado pelo autor (2024)

A organização elucidada acima ilustra o papel de mediador assumido pelo professor, que estabelece o tempo, os momentos e o tema, assim como orienta o

alunado na preparação, na pesquisa e nos estudos dos fenômenos geográficos e das relações étnico-raciais a serem debatidos, como veremos a seguir.

O júri simulado foi criado para discutir as terras tradicionais do povo quilombola com alunos da 3ª série do Ensino Médio, tema que, como se viu, é considerado pertinente discutir na educação antirracista. Assim, no júri simulado, ao passo que os promotores advogavam pelo fim das terras quilombolas, os advogados defendiam sua manutenção. Os jurados ficaram responsáveis por definir o vencedor do debate, enquanto o juiz ficou encarregado de conduzir o debate. Todos os alunos, então, estavam envolvidos e precisaram, com auxílio do professor, estudar previamente a respeito dos territórios quilombolas e, como já aludido, da cultura e da história afro-brasileira.

Dessa forma, um dos pontos considerados importantes no júri simulado é que ele incentiva a pesquisa. Nessa concepção, o professor de Geografia é perspectivado como um caçador de curiosidades, isto é, um profissional capaz de despertar nos alunos a curiosidade do saber (Selbach, 2014).

Nessa perspectiva, o júri simulado promove a pesquisa no processo de construção do conhecimento. Aliás, com essa estratégia de ensino, pontuam Veiga e Fonseca (2018), a pesquisa é concebida como princípio educativo. Nela, o aluno também se torna responsável por sua aprendizagem, tem sua curiosidade aguçada e aprende a desenvolver sínteses do que foi pesquisado. Efetivamente, os alunos preparam resumos de suas pesquisas, tanto a fim de sistematizar o conteúdo pesquisado como também em vista de uma melhor preparação para o momento do júri.

Do mesmo modo, o conhecimento prévio do aluno passa a ser não só levado em conta como também valorizado, o ensino passa a ser contextualizado e a aprendizagem, ativa, interativa e colaborativa (Veiga; Fonseca, 2018).

E não só isso: o júri também promove a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo, tornando-se uma estratégia de educação antirracista segundo a perspectiva de Gomes (2012). Isto porque, como parte do processo, foi necessário instigar os alunos a se perceberem alienados da própria história e, assim, estimulados a pesquisar sobre a população afro-brasileira, a sua identidade e a sua

cultura. Para tanto, perguntas simples como “Você sabe o que é um território quilombola e sua importância na história do Brasil?”, “De onde vieram os povos escravizados no Brasil? Por que esse hábito era comum?”, entre outras, foram utilizadas.

É parte também do papel do professor, perspectivado como mediador, selecionar os conteúdos coerentes com o exercício da cidadania. E não só os selecionar, mas também organizá-los de maneira que sejam significativos. Desse modo, selecionar temas como as terras quilombolas, suas espacialidades e formas de apropriações é pertinente não simplesmente porque dialoga com questões geográficas, mas, justamente por promover esse diálogo, promove também uma formação de sujeitos participantes da vida social (Cavalcanti, 2019).

O papel de selecionar e organizar os conteúdos, aliás, é vital na educação. Esta última, hodiernamente, é perspectivada também como um processo de curadoria, ao passo que o professor é visto como um “curador”. Nessa compreensão, o professor seria aquele que auxilia na seleção de conteúdos e referências, criando roteiros orientadores e mediando a interação dos alunos. Estes últimos, por sua vez, seriam convidados a participar, de forma ativa, do processo de construção do conhecimento (Cortella; Dimenstein, 2015) – no caso em tela, de saberes relacionados à diversidade étnica e cultural no Brasil.

Adotar essa compreensão é pertinente, posto que a docência entendida como curadoria é uma concepção que favorece o fortalecimento de processos educativos não centrados na figura do professor. Ademais, como já aludido, essa concepção promove uma aprendizagem significativa, posto que coloca o aluno como sujeito ativo do processo e é exatamente isso que o júri e sua preparação possibilitam (Selbach, 2014; Cortella; Dimenstein, 2015).

Desse modo, para auxiliar na constituição dos conhecimentos dos alunos a respeito da história e da cultura afro-brasileiras, capítulos de livros como “A África e os africanos na História e nos mitos” de Alberto da Costa e Silva e “Bantos, malês e identidade negra” de Nei Lopes bem como documentários como “Guerras do Brasil. doc: A Guerra de Palmares”, “Rosário Negro” e “Allah, Oxallá: na trilha malê” foram

utilizados, a fim de serem também parte da construção de argumentos do júri. Assim, os alunos tiveram acesso a referências midiáticas e bibliográficas a respeito da história e cultura afro-brasileira e essa variedade de linguagens utilizadas ajuda no processo de construção de saberes geográficos (Afonso, 2022).

Ademais, como explica Santos (2023), selecionar conteúdos no contexto de uma educação antirracista implica em inserir e, conseqüentemente, rever conteúdo. Afinal, enquanto crítica ao eurocentrismo, esta seleção postula o deslocamento do lócus epistêmico, bem como a instauração de uma perspectiva afrocentrada na produção do olhar sobre fenômenos estudados (Santos, 2023).

Este movimento de selecionar conteúdos propicia o ato de problematizar a questão racial (Gomes, 2017), posto que possibilitou ao alunado conhecer parte da história do Brasil que muitos desconheciam, posto que, como aludiu Anjos (2020), durante séculos a cultura e a história afro-brasileira foi invisibilizada e até mesmo apagada. E a problematização não implica na constituição de uma nova disciplina, mas intenta construir passos no processo de ruptura epistemológica e cultural (Gomes, 2012).

Outro fator pertinente para a escolha do júri simulado é que ele pode ser perspectivado como metodologia ativa no ensino de Geografia (Veiga; Fonseca, 2018). As metodologias ativas de ensino e aprendizagem são aquelas práticas educativas nas quais o aluno torna-se protagonista do processo, rompendo com uma tradição de aulas meramente expositivas e de alunos passivos (Moran, 2018). No Ensino de Geografia, pois, é essencial que o aluno seja o sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, ao passo que o professor assume o lugar de mediador do processo cognitivo (Cavalcanti, 2019).

Ademais, com as metodologias ativas, é possível tornar uma aprendizagem significativa, na qual os conteúdos são perspectivados como desafiadores, criativos e surpreendentes (Selbach, 2014). Aprender ativamente é parte do processo de constituição do júri, no qual os alunos, além de estimulados a pesquisar, são instigados a se envolver no processo de construção de conhecimento, com trocas dialógicas entre eles (Moran, 2018) – como definir linhas de argumentação ou compreender a legislação sobre os territórios quilombolas, para citar exemplos da atividade aqui relatada.

De fato, antes da realização do júri, durante as aulas, grupos foram definidos, a partir da função que seria desenvolvida, e houve momentos de construção colaborativa, mediante leitura compartilhada e pesquisa. Todos esses momentos foram supervisionados pelo professor que, mesmo não sendo o centro do processo, não pode se ausentar das etapas e deve orientar os papéis de cada aluno, explicitar objetivos, salientar o respeito às normas e apontar a produção pretendida com a atividade. Com efeito, mesmo que o aluno assuma uma postura de protagonista de sua aprendizagem, o professor é convocado a prestar apoios diversos, isto é, no sentido cognitivo, emocional e até mesmo pessoal (Veiga; Fonseca, 2018).

Mais um elemento que favorece a advogar pelo uso do júri simulado é que, nele, os alunos são instigados não só a refletir, mas também a argumentar em sala de aula (Selbach, 2014). Esse movimento vai ao encontro de uma postura que cai na passividade ou numa absorção do “conteúdo” sem reflexão.

Com efeito, como já dito, aprende-se melhor de forma interativa, por meio do diálogo. A argumentação promove a concepção do ambiente escolar como um espaço de entendimento e a educação geográfica como uma escola de tolerância, de respeito mútuo, preparando alunos e professores a serem “cidadãos do mundo” (Carneiro, 2022).

Essa opção coaduna perfeitamente com a proposta de educação antirracista, pautada na tolerância ao diverso e no diálogo intercultural, apresentada por Gomes (2012) no item anterior. Daí a pertinência da argumentação e do embate de ideias, assim como tomada de decisão e capacidade de julgamento, que são intrínsecos à atividade de júri simulado.

Foi constatado que essas habilidades já tinham sido adquiridas por alguns alunos ao longo da vida escolar; outros alunos, contudo, começaram a desenvolver durante a prática (Figura 1).

Aliás, no momento de avaliação do júri simulado, os alunos expressaram que a atividade também os ajudou não apenas na construção de conhecimentos a respeito da cultura e da história afro-brasileiras como também no desenvolvimento de competências socioemocionais, como o autoconhecimento, consciência social e

habilidades de relacionamento (Brasil, 2018). De fato, para muitos deles, foi um desafio de se expor na frente na turma e conhecer/lidar com suas emoções neste momento; trabalhar de forma colaborativa e não individualmente, ativando habilidades de relacionamento; e a aceitação da diversidade, num contexto de polarização calcificada que a sociedade brasileira se encontra (Nunes; Traumann, 2023).

Figura 1 – Momento dos debates orais



Fonte: Organizado pelo autor (novembro, 2023)

Legenda: Estudante realizando sustentação oral

Ademais, é uma prática eficaz no ensino de Geografia estimular o alunado a argumentar com consistência por meio do vocabulário geográfico, incitando o raciocínio geográfico que aprofunda e dá sentido aos conteúdos (Castellar; De Paula, 2020). De fato, argumentar num júri simulado necessita de um vocabulário próprio de ordem geográfica, que foi sendo adquirido ao longo do projeto educacional, com aulas expositiva-dialogadas, leitura dinâmicas de textos a respeito da temática, discussões sobre filmes de ficção e documentários bem como pesquisas realizadas pelos próprios estudantes.



Afinal, como já dito, ter um vocabulário geográfico é essencial para raciocinar geograficamente (Castellar; De Paula, 2020). Com efeito, o ensino de Geografia desenvolve uma linguagem, um corpo conceitual – uma linguagem geográfica, que está permeada por conceitos requisitos para a análise de fenômenos do ponto de vista geográfico (Cavalcanti, 2019). É justamente por isso que Veiga e Fonseca (2018) afirmam que é necessário promover um letramento espacial no alunado e, somente depois disso, provocar a reflexão crítica do espaço geográfico.

Aliar desenvolvimento de uma linguagem geográfica e educação antirracista é vital, pois, como vimos, raça também é um termo geográfico e os termos são importantes, carregam simbolismos e compreensões de mundo – inclusive, racistas ou antirracistas. No debate, os alunos que atuaram como advogados, a partir do que foi pesquisado e/ou trabalhado em sala de aula, utilizaram termos próprios da Geografia escolar, tais como “região”, “biodiversidade”, “recursos naturais”, “territórios”, “terras”, entre outros, correlacionando-os ao tema das comunidades quilombolas.

Isso promoveu um aprofundamento e alargamento do vocabulário geográfico utilizado na argumentação e nos momentos de “oitiva das testemunhas” (Figura 2), que, seguindo o roteiro disponibilizado pelo professor, ofereciam informações de cunho geográfico pertinentes ao debate a respeito dos territórios quilombolas.

Entre tais informações, pode-se citar a importância geo-histórica e cultural das comunidades quilombolas, o processo de reconhecimento de terras quilombolas e autoafirmação quilombola, a prática de atividades sustentáveis de preservação da biodiversidade em territórios quilombolas, a presença de economia solidária em territórios quilombolas com o desenvolvimento da produção de agricultura orgânica e de artesanato de cultura afro-brasileira, a alusão do termo “direito territoriais” na defesa das terras quilombolas.

Nesse momento de oitiva, graças às informações de cunho geográfico elencadas pelas “testemunhas”, os “advogados” colhiam informações que, unidas ao conteúdo pesquisado anteriormente, ajudavam na formulação de argumentos e contrarrespostas para o momento de debate próprio da dinâmica do júri simulado.

Figura 2 – Oitiva das testemunhas do Júri simulado



Fonte: Organizado pelo autor (novembro, 2023)

Legenda: Estudantes na oitiva das testemunhas no Júri Simulado

Aliás, além das informações geográficas encontradas nos “autos” do processo, o júri também proporcionou a busca e a análise de dados estatísticos concernentes à realidade socioespacial ao propor que os alunos construam argumentações e pesquisem a respeito da cultura e da história afro-brasileira. Eles foram capazes, então, de fazer analogias e comparações, princípios fundamentais na construção do conhecimento geográfico, como argumentam Afonso (2022) e Callai e De Paula (2018). Desse modo, os componentes citados anteriormente, pesquisa como princípio educativo e desenvolvimento de argumentação, não se dão de forma independente, mas articulada no júri simulado.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A efetivação da proposta do júri simulado provoca uma remodelação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação. Não só o alunado compreende que é possível construir conceitos e pensar geograficamente a partir de

debates, de exercícios dialógicos, como também o professor deixa de se perceber como único referencial do saber em sala de aula. Não há espaço para silêncios ou passividade. A sala de aula se torna uma nova ágora ou, para descolonizar essa metáfora, reunião de anciãos, nas quais o saber é construído e compartilhado.

Percebeu-se, ainda, que a problematização da questão racial promove a superação do modelo monocultural dos saberes escolares. De fato, proporcionar outras leituras, sejam de fontes bibliográficas ou midiáticas, a respeito da cultura e da história afro-brasileira permite uma compreensão alargada da realidade em que se vive, visando o grande propósito da educação geográfica de capacitar para uma interpretação espacial do mundo. Isso proporciona uma desconstrução de conhecimentos e saberes de cunho colonial que reforçam o racismo, sobretudo a partir da linguagem geográfica que permite a compreensão do mundo via o estabelecimento e aprofundamento do vocabulário geográfico que a prática do júri simulado estimula.

No júri simulado a respeito das terras quilombolas, então, o ensino de Geografia é vital para munir os estudantes de conhecimentos a respeito das contradições socioespaciais atuais bem como das heranças da formação econômica e territorial do Brasil, gerando uma compreensão das desigualdades sociorraciais presente no país. Tal postura é essencial na construção de uma educação antirracista.

Além disso, a opção por construir uma metodologia ativa e inovadora a partir de práticas pedagógicas emancipatórias, como é o caso do júri simulado, também favorece o desenvolvimento da pesquisa, vital na referida prática. Aliada à pesquisa está a promoção da argumentação e do aprofundamento do vocabulário geográfico, que auxilia no raciocínio geográfico. Isso proporciona também uma maior autonomia do alunado, bem como uma produção do conhecimento colaborativa. Aliás, no caso presente, a colaboração não só entre professor responsável pela prática e alunos, mas também com o incentivo dos demais membros do corpo docente.

Como se constatou, há uma variedade de temas relacionados às questões étnico-raciais que podem ser abordados num júri simulado ou, de maneira mais ampla, em práticas antirracistas. Aqui, optou-se apenas por algumas temáticas, a fim

de promover uma mudança nas concepções e representações dos afro-brasileiros. Envolver esses temas, como cotas raciais ou intolerância religiosa com religiões afro-brasileiras, noutras abordagens de ensino ou até mesmo em júris simulados futuros, é uma via que se descortina a partir desse trabalho.

Com efeito, o artigo abre possibilidades diversas para uma educação antirracista em articulação com o ensino de Geografia. Além de abordar conceitos diversos, há a possibilidade de reconhecer, no seio da própria educação geográfica, uma vocação antirracista. Efetivamente, os conceitos e pressupostos da Geografia escolar, bem como as didáticas próprias para uma leitura do mundo, são vitais para a construção de uma educação antirracista. Valorizando tais aspectos, poderemos, com propriedade, abraçar o projeto de igualdade e justiça de uma formação cidadã, o qual apregoa que não basta não ser racista, posto que é preciso ser antirracista.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. E. Aprendizagem geográfica por meio de conceitos, categorias de análise espacial e recursos imagéticos. *In*: PORTUGAL, J. F.; VEIGA, L. A.; TORRES, El. C. (Orgs.). **Didática da Geografia: linguagens e abordagens**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. p. 235-255.

ALMEIDA, S. L.. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ANJOS, R. S.. Geografia afro-brasileira, ou mentalidade colonial e governança racista. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 104, 2020. p. 23-60.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, 2003.

BRASIL. **Parecer nº CNE/CP 003/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CALLAI, H. C.. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, v. 70, p. 9-30, 2018.

CARNEIRO, R. N.. Didáticas da Geografia: de agir instrumental para agir comunicativo. **Caderno de Geografia**, v. 32, p. 456-480, 2022.

CAVALCANTI, L. S.. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CORTELLA, M. S.; DIMENSTEIN, G. **A era da curadoria**: o que importa é saber o que importa. Campinas: Papirus, 2015.

COUTO, A. C. O. A questão racial e a geografia escolar crítica: caminhos para uma educação antirracista. **Revista GeoSertões**, v. 5, n. 10, p. 207-225, 2020.

FERRACINI, R.. Possibilidades didáticas antirracistas: o ensino de Geografia Regional da África e educação para relações étnico-raciais. **Kwanissa: Revista De Estudos Africanos E Afro-Brasileiros**, v. 4, n. 8, p. 261-279, 2021.

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 98-109, 2012.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

LIMA, I. G.. Uma geografia emocional antirracista em sala de aula. **Giramundo**, v.7, n. 14, p. 13-28, 2020.

MORAN, J.. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MUNANGA, K.. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, n. 12, p. 169-203, 2010.

NASCIMENTO, A.. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NUNES, F.; TRAUMANN, T. **Biografia do Abismo**: como a polarização divide famílias, desafia empresas e compromete o futuro do Brasil. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2023.

SANTOS, R. E.. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**, v. 7, n. 1, p. 4 -24, 2011.

SANTOS, R. E.. Vinte anos da Lei 10.639: quais os desafios para o ensino de Geografia?. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 1, p. 14-31, 2023.

SANTOS, C.. O ensino de geografia e a cultura africana e afro-brasileira na escola. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 3, n. 1, p. 1-15, 2014.

SELBACH, S.. **Geografia e didática**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, L.A.L.; SOUZA FILHO, C. F. M. . Marco temporal como retrocesso dos direitos territoriais originários indígenas e quilombolas. **Os direitos territoriais quilombolas**: além do marco temporal. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2016. p. 55-83.

SOUZA, L. L.; TARTAGLIA, L.. Afrofuturismo e o Ensino de Geografia. *In*: FERRACINI, R; MARCELINO, J. S.; RODRIGUES, S. J.. (Org.). **Ensino de Geografia da África**: caminhos e possibilidades para uma educação antirracista. Quissamã: Revista África e Africanidades, 2022. p. 88-97.

VEIGA, L. A.; FONSECA, R. L.. O júri simulado como proposta didático-pedagógica para a formação inicial do professor de Geografia sob a perspectiva da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). **GEOUSP: espaço e tempo**, v. 22, n. 1, p. 153-171, 2018.

## CONTRIBUIÇÕES DE AUTORIA

### 1 – Francyjonison Custodio do Nascimento

Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte,  
Professor Doutor de Geografia

<https://orcid.org/0000-0001-9078-8097> • [jonisoncustodio@gmail.com](mailto:jonisoncustodio@gmail.com)

Contribuição: Conceituação, escrita - revisão e edição

## COMO CITAR ESTE ARTIGO

NASCIMENTO, F. C. Júri simulado no ensino de Geografia: estratégia para uma educação antirracista. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 28, e86753, 2024. Disponível em: 10.5902/2236499486753. Acesso em: dia mês abreviado. ano.