

FORMAÇÃO SOCIAL E TERRITORIAL DO BRASIL: ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS¹

ANDRÉA DOS SANTOS PENHA

Mestre em Geografia, Universidade Federal de Mato Grosso²

andreapenha92@gmail.com

SILVIA FERNANDA CANTÓIA

Doutora em Geografia, Professora do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso²

silvinhacant@gmail.com

RESUMO: O artigo apresentado é parte da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso. Apresenta a elaboração e aplicação do material didático intitulado “Formação Social e Territorial do Brasil”, um jogo de tabuleiro pensado e desenvolvido para ampliar e enriquecer o debate da educação das relações étnico-raciais no ensino de geografia. Tal jogo foi aplicado em duas turmas de sétimo ano, sendo uma escola de currículo formal quilombola, localizada na zona rural do município de Nossa Senhora do Livramento, e outra escola de currículo formal regular, localizada no perímetro urbano do município de Cuiabá, Estado de Mato Grosso. Foi possível identificar a relevância das experiências sociais dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, a presença das diferentes realidades escolares, violências sociais sofridas, e a necessidade de desenvolver o conhecimento geográfico para a consolidação de um caminho metodológico para o ensino de Geografia.

Palavras-chave: Escola Pública, Ensino de Geografia; Educação das Relações Étnico-Raciais; Material Didático.

SOCIAL AND TERRITORIAL FORMATION IN BRAZIL: ELABORATION OF DIDACTIC MATERIAL FOR TEACHING GEOGRAPHY AND EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONSHIPS

ABSTRACT: The article presented is part of the master's research carried out in the Postgraduate Program in Geography at the Federal University of Mato Grosso. Presents elaboration and application of the didactic material entitled “Social and Territorial Formation of Brazil”, a board game thought and developed to expand and enrich the debate on the education of ethnic-racial relations in the teaching of geography. This game was applied in two seventh year classes, one with a formal quilombola school, located in the rural area of the municipality of Nossa Senhora do Livramento, and another with a regular formal school, located in the urban perimeter of the municipality of Cuiabá, State of Mato Grosso. It was possible to identify the relevance of students' social experiences in the teaching and learning process, the presence of different school realities, social violence suffered, and the need to develop geographic knowledge to consolidate a methodological path for teaching Geography.

Keyword: Teaching; Public School, Teaching Geography; Education of Ethnic-Racial Relations; Didactic Material.

FORMACIÓN SOCIAL Y TERRITORIAL EN BRASIL: ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN DE RELACIONES ÉTNICO-RACIALES

RESUMEN: El artículo presentado es parte de la investigación de maestría realizada en el Programa de Posgrado en Geografía de la Universidad Federal de Mato Grosso. Presenta la elaboración y aplicación del material didáctico titulado “Formación social y territorial de Brasil”, un juego de mesa pensado y desarrollado para ampliar y enriquecer el debate sobre la educación de las relaciones étnico-raciales en la enseñanza de la geografía. Este juego se aplicó en dos clases de séptimo año, una con escuela formal quilombola, ubicada en la zona rural del municipio de Nossa Senhora do Livramento, y otra con escuela formal regular, ubicada en el perímetro urbano del municipio de Cuiabá, Estado de Mato Grosso. Se pudo identificar la relevancia de las experiencias sociales de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la presencia de diferentes realidades escolares, la violencia social sufrida y la necesidad de desarrollar conocimientos geográficos para consolidar un camino metodológico para la enseñanza de la Geografía.

Palabras clave: Escuela Pública, Enseñanza de la Geografía; Educación en Relaciones Étnico-Raciales; Material didáctico.

¹ Este artigo representa partes do resultado da pesquisa de mestrado financiada pela CAPES e realizada no Programa de Pós-graduação de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso.

² Endereço para correspondência: Av. Fernando Correa da Costa, 2367, Boa Esperança, CEP: 78060-900 - Cuiabá-MT.

Andréa dos S. Penha e Sílvia F. Cantóia. Formação social e territorial do Brasil: elaboração de material didático para o ensino (...)

Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium,

Ituiutaba, v. 10, n. 2, p. 207-222, jul./dez. 2019.

Página | 207

Introdução

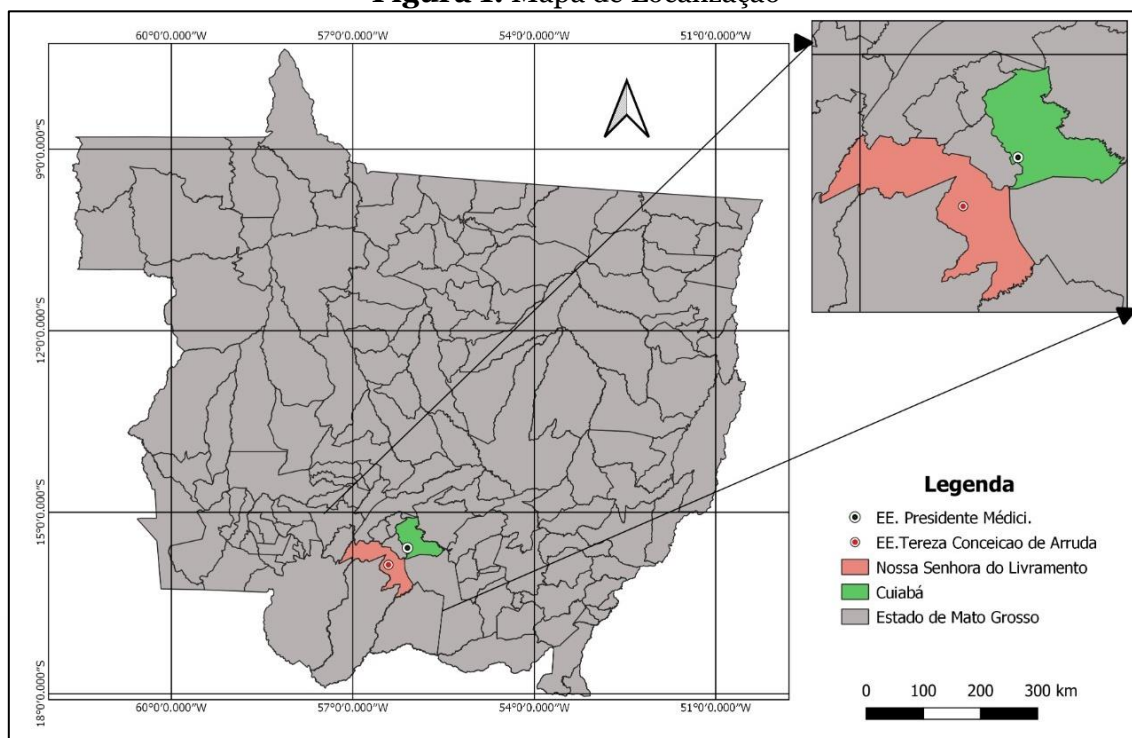
A questão central desse artigo gira em torno de como realizar a educação das relações étnico-raciais utilizando o conhecimento geográfico como instrumento de aprendizagem. Durante a pesquisa sobre o tema reconheceu-se a ausência de materiais didáticos de geografia que pudessem facilitar o debate sobre tal temática. Considerando isso, desenvolveu-se processo de pesquisa sobre a elaboração de material didático sobre o tema, que resultou na elaboração de um jogo de tabuleiro com intitulado “Formação social e territorial do Brasil”, sob a ótica das lutas sociais dos principais grupos étnico-raciais formadores da sociedade brasileira, indígenas, africanos e portugueses.

O objetivo geral foi produzir material didático aplicado à educação das relações étnico-raciais no ensino de geografia, utilizando como metodologia de ensino, a abordagem das diversas escalas de análise para um possível reconhecimento das experiências sociais dos alunos.

Analisando a história do pensamento geográfico, a educação das relações raciais e o modelo de currículo escolar implantado, se identificou quão importante seria a produção de material didático incluindo a luta e história da população negra e indígena na formação da sociedade brasileira, buscando o desenvolvimento de uma aula dinâmica envolvendo as experiências sociais dos alunos.

A aplicação do jogo foi realizada como primeira experiência em duas turmas de sétimo ano, uma na escola de currículo formal regular “Escola Estadual Presidente Médici”, localizada no centro da cidade de Cuiabá, em Mato Grosso, e outra na escola de currículo formal quilombola “Escola Estadual Teresa Conceição de Arruda”, localizada na zona rural do município de Nossa Senhora do Livramento em Mato Grosso (figura 1).

Figura 1: Mapa de Localização



Fonte: Censo Escolar, 2015. Elaborado por: Andréa Penha, 2019.

O objetivo do material didático é evidenciar a formação histórico-social e territorial do Brasil, a partir da problematização dos conflitos e lutas sociais das populações indígenas, africanas e europeias. Através dele é possível chamar a atenção dos estudantes para os

momentos de luta e história das populações negra e indígena, o branqueamento territorial e o racismo institucional criado e fortalecido pelo Estado sob o controle da colonização europeia. Esses fatos são relacionados aos conflitos de terras que ocorreram, e ainda ocorrem, em partes do território brasileiro, em específico no Estado de Mato Grosso.

A sociedade brasileira reproduz desde o início de sua colonização o pensamento social racista contribuindo para a construção do racismo institucional brasileiro conforme citado por Skidmore (1976), Hofbauer (2006), Paixão (2008) e Hasenbalg (2005), e também nas relações sociais cotidianas presentes em todos os espaços sociais.

Para Sodré (1976), a geografia surge como uma ciência burguesa e elitista, que reproduz os pensamentos racistas, deterministas e machistas de sua origem ocidental. Já Todorov (1993) afirma que há a produção de um racismo científico na ciência ocidental, nesta mesma ideia Benedicto (2016) diz que o racismo está presente na formulação do sistema educacional brasileiro.

Desconstruir o conceito racial formado sobre a população negra e indígena, questionando a 'racionalidade hegemônica' nos discursos e causas históricas institucionalizadas, representadas nas leis estatais e nos currículos, é uma das propostas do jogo.

Os caminhos da pesquisa

Diante da identificação da carência de material didático que abordasse o tema, buscou-se na literatura procedimentos e exemplos para elaboração desses materiais que pudessem ser aplicados nas aulas de Geografia no ensino básico.

O debate sobre ensino de geografia e a problematização sobre as relações sociais e raciais que construíram a sociedade e o espaço habitado se destaca nesta pesquisa, pois, de acordo com Raffestin (1993), tais relações sociais são responsáveis por como se estruturam a sociedade e seu território. Desta maneira, ao compreender as relações sociais compreenderemos também a organização social e ordenamento territorial.

Partindo da premissa de um ensino significativo e dinâmico tendo o professor (a) como mediadores dos processos cognitivos faz-se necessário a relação entre teoria e prática na qual os alunos consigam se expressar, se entender como sujeitos do e no processo e se questionar sobre seu lugar no contexto social e esse despertar pode se dar através do desenho, do lúdico, do imaginar.

[...] os jogos e as atividades lúdicas tornam-se significativas à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir reinventar as coisas, que já exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação só é possível, a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas, que é o concreto da vida dela, em linguagem escrita que é o abstrato (PIAGET, 1975, p. 156).

Pensar o jogo como prática integrativa nas aulas não é algo novo, pois os professores como mediadores do processo de ensino de aprendizagem no decorrer das atividades em sala formulam estratégias de interação com seus alunos a fim de que conteúdos sejam sistematizados e organizados para que haja sentidos naquilo que se aprende e naquilo que se vive.

Segundo Vilela (2018,p.77),

Para além dessas situações cotidianas, jogos são muitas vezes utilizados como estratégia para fixar conteúdos já trabalhados. Ganhar pontos em contrapartida ao acerto de respostas, percursos nos quais é preciso acertar a resposta para avançar, dominós, quebra-cabeças, bingos utilizando palavras e conceitos trabalhados, todos esses são exemplos bastante utilizados como recursos pedagógicos em diferentes disciplinas. É inegável a eficácia de tais

recursos para a fixação de conteúdos em experiências que contam com evidente envolvimento dos estudantes. (VILELA, 2018,p.77)

Ressalta-se que o jogo nesta pesquisa além de exercer tal função relatada por Vilela (2018) debate assuntos que nos apontam para um repensar de nossa própria constituição social levando os alunos a uma reflexão do seu lugar no mundo.

A experiência social dos alunos e alunas ganha importância, pois, como nos diz Santos (2010), é preciso aprender a se posicionar e se localizar no mundo em que se vive, sendo este, um dos sentidos do ensino proporcionado pela ciência geográfica.

Segundo Castellar (2005, p.214),

A aprendizagem é vista como um processo de interação social que gera uma adaptação das estruturas mentais do sujeito, ou seja, é um processo de tomada de consciência, pelo educando, das propriedades dos objetos e das suas próprias ações ou conhecimentos aplicados aos objetos. Desse modo, a passagem de um nível de conhecimento a outro se realiza por meio da interação de fatores internos e externos, mais concretamente da experiência física e lógico-matemática, o meio e a interação social, as experiências afetivas e, sobretudo, a tendência à equilíbrio (equilíbrio conflito-novo equilíbrio). Uma vez que ocorre o desenvolvimento cognitivo, se estabelece uma seqüência de estágios e subestágios vinculados, cujo traço principal é a integração de ações e conceitos em um processo de estruturação que se entende como sendo a construção de um sistema de ações e conceitos a partir de ações anteriores, sem sistemas prévios. A psicologia genética considera que há um processo interativo entre sujeito e objeto, por meio do qual ocorrerá a construção do conhecimento. (CASTELLAR, 2005, p.214)

Neste contexto, ressaltamos a crise da e na educação instaurada em nosso país, a falta de incentivos a uma educação libertadora e significativa que integre saberes, que resgate a história e o senso crítico, que rompa com o cartesianismo engendrado em nossos currículos. Neste contexto o papel dos professores e professoras é fundamental pois são eles que vivenciam o chão das escolas e da precariedade que se encontram, assim como propostas de melhorias na organização do ensino.

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros, eles constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios. Assim, vão formando espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construir geografia, constroem também conhecimentos sobre o que produzem, conhecimentos que são geográficos. Então, ao lidar com coisas, fatos e processos na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo geografias (no sentido de espacialidades) e, ao mesmo tempo, conhecimento sobre elas (Cavalcanti, 1998). A prática cotidiana dos alunos é, desse modo, plena de espacialidade e de conhecimento dessa espacialidade. Cabe à escola trabalhar com esse conhecimento, discutindo, ampliando e alterando a qualidade das práticas dos alunos, no sentido de uma prática reflexiva e crítica, necessária ao exercício conquistado de cidadania. (CAVALCANTI, 2012, p.45)

É necessário repensarmos o currículo nas escolas, seu significado e validade real para a construção dos saberes,

Os saberes da docência e os próprios docentes-trabalhadores têm estado ausentes nos conhecimentos escolares. Os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem. O curioso é que tanto os

mestres quanto os educandos têm propiciado um acúmulo riquíssimo de vivências e estudos, de conhecimentos, teses, narrativas e histórias do magistério, da infância, da adolescência e da juventude. Sujeitos da história, mas sem direito a conhecer sua história.

Ricos saberes acumulados. Por que esse acúmulo de conhecimento é ignorado nos currículos? É um direito que os alunos conheçam o acúmulo de conhecimentos sobre os seus mestres, sobre os saberes da docência. E estes que tantos saberes de sua disciplina acumularam deveriam saber tantos conhecimentos acumulados sobre si mesmos e sobre a infância, adolescência e juventude com que trabalham por dias e anos. (ARROYO, 2013, p.38)

E na construção dos currículos e da vida da comunidade escolar, encontramos na vivência entre as duas escolas particularidades do cotidiano vivido, não só devido à localização de cada uma, mas na própria organização dos temas, do ritmo das aulas, no número de alunos e alunas, o que também nos retratou a diversidade de ensinar Geografia diante da organização da escola, do contexto socio econômico dos estudantes, da construção da vida. . Essas análises foram fundamentais para que pudéssemos dar andamento a pesquisa.

Desta maneira, foi trabalhado o conceito geográfico de território. Acreditamos que este é central para entendermos os conflitos sociais, assunto que gerou significado nas duas escolas, pois no Estado de Mato Grosso, assim como em nosso país há devido a crescente desigualdade social abismos no poder de consumo e manutenção da vida, assim como no acesso à cultura, saneamento básico e saúde.

O tempo de pesquisa presencial em cada escola foi de um bimestre, incluindo a temática territorial em questão. O contato prévio com as escolas e a vivência nas salas de aula e conversas com a comunidade escolar possibilitou que o debate sobre a análise e discussão das relações étnico raciais no currículo de geografia se tornasse prazeroso. Participar do cotidiano das duas escolas foi primordial para que a pesquisa se realizasse. Sendo assim, analisamos que na “Escola Estadual Tereza Conceição de Arruda”, com currículo formal quilombola no território quilombola de Mata Cavallo, é constantemente ameaçado por conflitos fundiários, notadamente marcado por pressões ou mesmo ataques.

Na “Escola Estadual Presidente Médici”, escola de currículo formal localizada no perímetro urbano da cidade de Cuiabá abrange os diversos estratos sociais a partir de sua localização e renda mensal dos domicílios e que retrata uma diversidade contida no território da escola.³

Deve-se destacar que na “Escola Estadual Tereza Conceição de Arruda” foram desenvolvidas reflexões sobre conflitos fundiários, uma vez que esse tema faz parte do cotidiano dessa comunidade, além dos conflitos locais, também foram abordados outros conflitos de terras localizados no Estado de Mato Grosso, com destaque para o conflito na comunidade indígena Enauenê-nauê no município de Brasnorte, e o massacre aos assentados no município de Colniza . Todos conflitos noticiados pelos jornais ocorridos no ano de 2017 e que possuem histórias significativas para o contexto do Quilombo de Mata Cavallo.

Na “Escola Presidente Médice, também levantamos questões acerca dos conflitos territoriais, porém, como o tema não teve impacto significativo entre os alunos e alunas, já que não fazia parte do cotidiano destes, partimos da realidade do Quilombo de Mata Cavallo e começamos a trazer elementos da Escola quilombola para esta. Dessa maneira, conseguimos travar debates sobre a diversidade do saber geográfico através da leitura das histórias dos alunos e alunas quilombola.

Com objetivo de compreender as raízes desses conflitos territoriais, e identificar os sujeitos sociais e raciais envolvidos no processo, os quais foram invisibilizados pela mídia e por parcela da sociedade, se recorreu a elaboração de material didático, sendo que o jogo de tabuleiro se mostrou bastante positivo e adaptado aos conteúdos referentes ao ensino de

³ Os dados foram obtidos através do mapeamento socioeconômico da cidade a partir dos dados do censo demográfico de 2010 disponibilizados pelo IBGE.

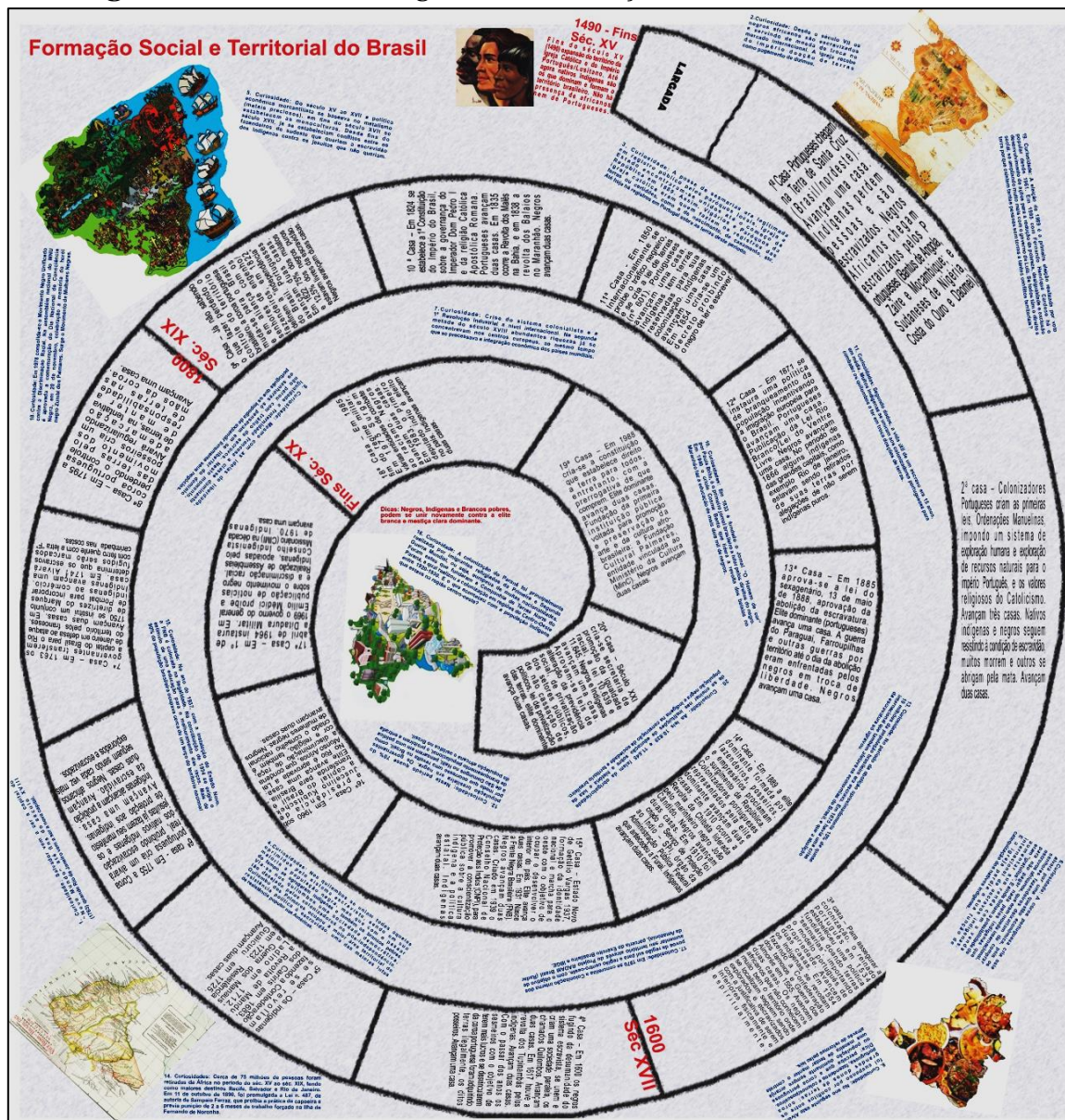
Andréa dos S. Penha e Sílvia F. Cantóia. Formação social e territorial do Brasil: elaboração de material didático para o ensino (...)

Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium,

Ituiutaba, v. 10, n. 2, p. 207-222, jul./dez. 2019.

geografia que abordem a formação social e territorial do Brasil, desde fins do século XV até o século XXI, incluindo as formas de governo estabelecidas no país (Figura 2).

Figura 2 – Tabuleiro do Jogo sobre a Formação Social e Territorial do Brasil



Fonte: Penha, 2018.

Desse modo, o jogo aplicado possui três diferentes componentes representando os grupos raciais, indígenas nativos, negros africanos e brancos colonizadores, vinte ‘casas’ contendo informações sobre a história e luta de cada grupo social-racial e com acréscimos de curiosidades, desafios e dicas. As informações contidas no conteúdo do jogo foram oriundas de fontes variadas, assim como, também, as imagens presentes são de domínio público.

Para jogar, os participantes se dividiram em três grupos, cada um deve escolher um grupo social-racial para representar. Em cada ‘casa’ do tabuleiro, há informações respectivas para todos os grupos envolvidos. Essas ‘casas’ vão conter informações de quantas avançam ou regressam cada grupo, algumas apresentarão curiosidades quanto ao período histórico vivido, e todas terão desafios para serem respondidos, a cada desafio acertado o grupo pode avançar uma casa.

Andréa dos S. Penha e Sílvia F. Cantóia. Formação social e territorial do Brasil: elaboração de material didático para o ensino (...)

[Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium,](#)

Ituiubata, v. 10, n. 2, p. 207-222, jul./dez. 2019.

Página | 212

Ao fim do jogo, os participantes, seguindo com a divisão dos três grupos, tiveram a disposição uma notícia recente sobre conflitos de terras em Mato Grosso, estes deveriam analisar tais notícias e relacionar com o que foi discutido no jogo. Tais análises tiveram como objetivo suscitar o debate e dar base para que os participantes pudessem produzir argumentos, perguntas, respostas e/ou desenhos, sobre as causas da existências e persistência de tais conflitos de terra; quais são os sujeitos envolvidos e como é a relação entre tais sujeitos? Desta forma, também é possível identificar se tais conflitos se encontram presentes no seu cotidiano.

Este jogo pode ser desenvolvido com alunos a partir do ensino fundamental II, pois, os conteúdos são densos e complexos para se pensar e debater a formação social, racial e territorial do Brasil, as ações e condições de vida dos sujeitos que compõem tal sociedade, e as influências macroeconômicas envolvidas nas relações sócio territoriais.

Resultados e Discussões

Nesta seção é analisado a aplicação e avaliação do jogo nas duas escolas, para facilitar a leitura denominamos para de “Escola T” a E. E. Tereza Conceição de Arruda de “e “Escola M” para a E. E. Presidente Médici. Lembrando que são duas escolas com realidades geográficas distintas considerando as diferentes e complexas características do campo e cidade.

Em ambas as escolas foram quatro aulas para a aplicação do jogo, ao final se obteve como resultados avaliações escritas e desenhos criados pelos alunos e alunas. De maneira geral, a dinâmica da utilização de um jogo foi algo que despertou muito interesse entre os alunos, e foi percebido que a diferença no número de alunos de uma turma para outra interferiu na dinâmica da aula.

As escolas do campo têm como característica um número menor de estudantes em sala, se comparadas com as escolas dos centros urbanos, características que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Ao final da atividade, as notícias sobre os conflitos sociais de terra foram analisadas e cada estudante, individualmente, fez um texto questionando os motivos de existirem conflitos territoriais desde a invasão europeia até os dias atuais.

Na “escola M” o tempo de quatro aulas não foi suficiente para terminar o jogo, por isso, houve a necessidade de alterar um pouco a metodologia do jogo sem fazer uso dos cartões de desafios. Já na “escola T”, pelo número de alunos ser menor, não foi necessário realizar alterações.

Em ambas as escolas os estudantes se mostraram muito interessados, gostando do que acontecia, participativos e eufóricos (Figura 3). Desta forma, percebeu-se que o número de alunos influencia no desempenho e aproveitamento do tempo em sala de aula.

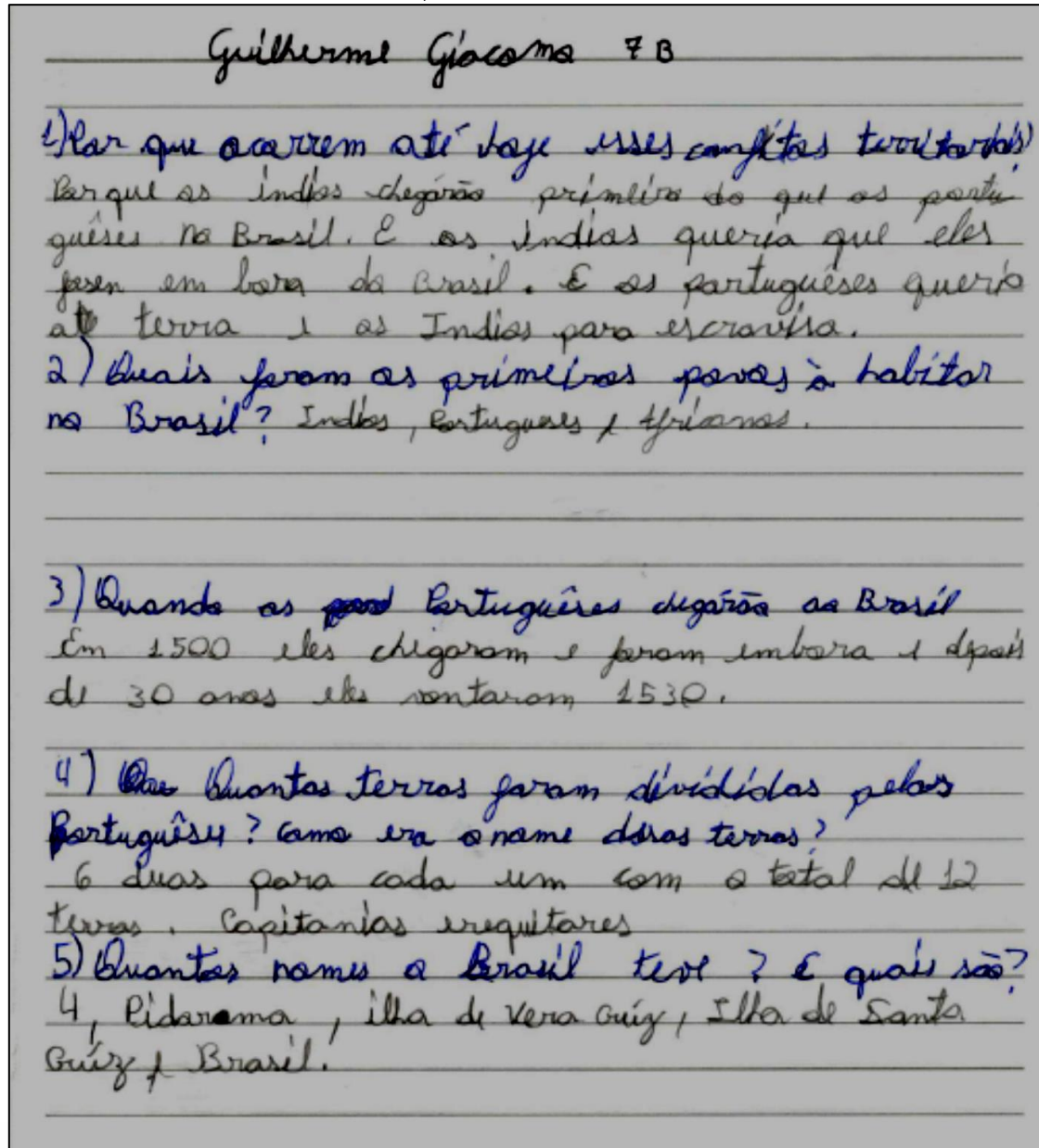
Figuras 3: Aplicação do Jogo “Formação Social e Territorial do Brasil” na E. E. Quilombola Tereza Conceição de Arruda.



Fonte: Penha, 2018.

A avaliação foi pautada na construção feita por cada estudante, foi solicitado que eles elaborassem perguntas e respostas sobre o conteúdo, além de uma pergunta principal sobre a existência de conflitos territoriais entre os diversos grupos étnico-raciais no Brasil, um exemplo pode ser observado na Figura 4.

Figura 4: Avaliação do jogo com as perguntas e respostas elaboradas pelos próprios estudantes, da E. E. Presidente Médici.



Fonte: Penha, 2018.

Além das perguntas e respostas os estudantes foram estimulados a representar as ideias de maneira gráfica, principalmente na forma de desenhos, especialmente os que não sabiam ler e/ou escrever, pois identificou-se que em cada escola havia um estudante ainda parcialmente alfabetizado, ambos fizeram suas representações em desenho apresentando indígenas, negros e portugueses, mas sem demonstrar nenhum, conflito (Figura 5 e 6).

Figuras 5 e 6: Avaliação do jogo elaborada pelos estudantes parcialmente alfabetizados, a primeira é referente à E. E. Presidente Médici e a segunda à E. E. Quilombola Tereza Conceição de Arruda.



Fonte: Penha, 2018.

O ato de desenhar se apresenta como uma forma de expressão. Fica claro que existem outras a formas de linguagem, mas, o ensino formal prioriza a linguagem escrita. É importante destacar que existem diversas formas de expressão, e possibilitar aos alunos a percepção de que a ação, a intenção e a transmissão da mensagem é mais importante do que como ela será transmitida é fundamental no processo de ensino aprendizagem.

Sendo assim, cabe ao professor(a) a iniciativa de utilizar outras linguagens para trabalhar o conteúdo. Por exemplo, na geografia pode-se pensar a intensa prática de mapeamento dos aspectos sociais cotidianos, econômicos, geográficos, culturais, políticos, entre outros, expressos em forma de gráficos, tabelas, mapas ou até mesmo desenhos.

Ao analisar as respostas dos estudantes que se manifestaram de maneira escrita, destaca-se que, dentre as respostas encontradas na “escola M”, identificou-se a falta de liberdade, falta de moradia, o vínculo do poder com a posse de terras, a posse de armas por parte dos invasores de terras, a existência do racismo, exploração mineral, desigualdades raciais, injustiça e desrespeito com os outros.

Das frases escritas, destacam-se as seguintes passagens:

Para poder de terras e deixando a minoria sem teto, causando revoltas e diferença social (Aluno 1, E. E. Presidente Médici na avaliação sobre o jogo, 2018).

Os africanos e os índios brigavam por causa de territórios e a liberdade por quê os portugueses queriam escravizar os africanos e os índios, mas os portugueses eram mas armados (Aluno 2, E. E. Presidente Médici na avaliação sobre o jogo, 2018).

Esses conflitos ocorreram desaparecimento de vítima trouxeram drogas e desaparecimento de idosos e crianças e isso que criou os conflitos. (Aluno 4, E. E. Presidente Médici na avaliação sobre o jogo, 2018).

Por causa do racismo e minerais (Aluno 5, E. E. Presidente Médici na avaliação sobre o jogo, 2018).

Já na “escola T” encontramos dentre as respostas a existência do racismo, preconceito racial, desigualdades raciais, a luta por terras e por minérios, a busca dos fazendeiros em expandir suas terras invadindo as plantações dos quilombolas, ambição dos fazendeiros.

Andréa dos S. Penha e Sílvia F. Cantóia. Formação social e territorial do Brasil: elaboração de material didático para o ensino (...)

[Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium](#),

Ituiutaba, v. 10, n. 2, p. 207-222, jul./dez. 2019.

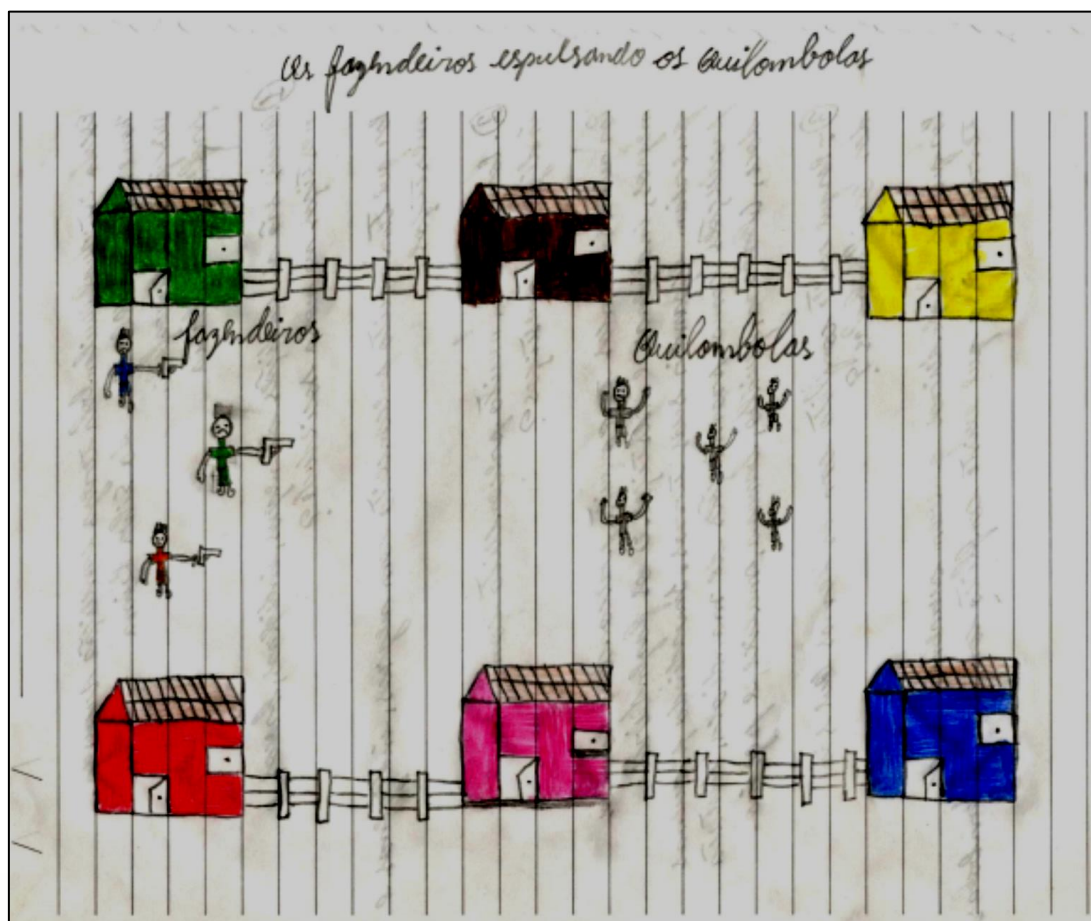
Página | 215

Porque os brancos têm muito preconceito com os negros, indígenas e mestiços. E os fazendeiros queriam expandir suas terras. Invadindo pequenas produções como plantações de mandioca, batata doce, abóbora, quiabo, banana, maxixe e pepino (Aluno 2, E. E. Quilombola Tereza Conceição de Arruda na avaliação sobre o jogo, 2018).

Porque os fazendeiros querem aumentar suas terras. Por isso que existe conflito com os quilombolas (Aluno 3, E. E. Quilombola Tereza Conceição de Arruda na avaliação sobre o jogo, 2018).

Nesta turma todos quiseram fazer desenhos para representar suas opiniões, além das respostas escritas. Dentre os desenhos, representaram fazendeiros e quilombolas em conflito pela terra, os fazendeiros com a posse de armas (Figura 7).

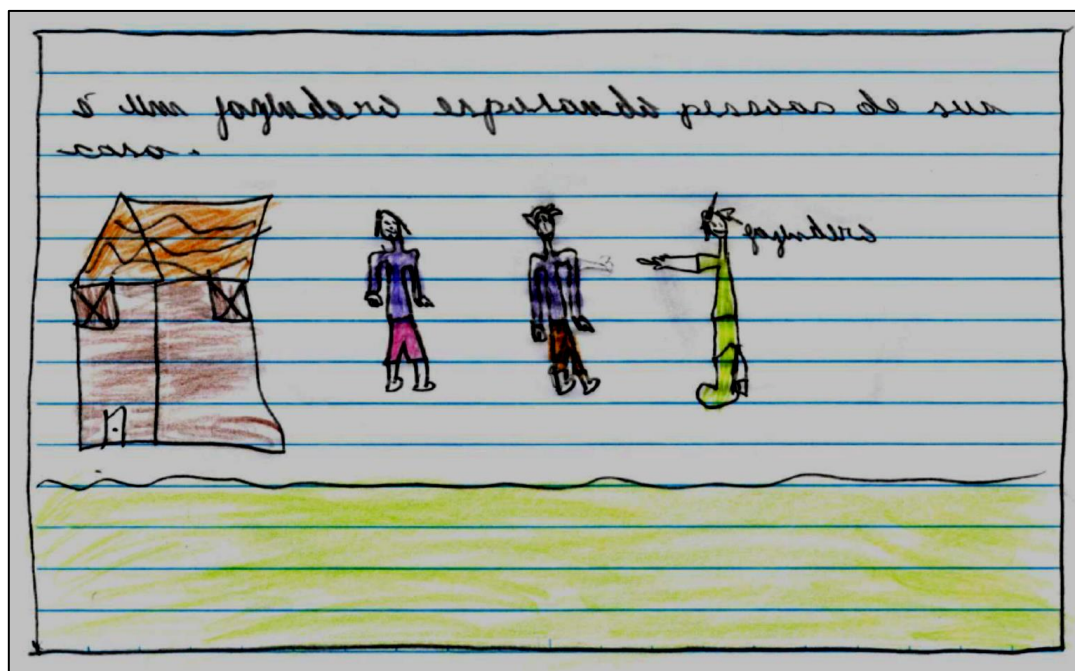
Figura 7: Representação do conflito de terras entre fazendeiros e quilombolas por um estudante da E. E. Quilombola Tereza Conceição de Arruda em avaliação ao aprendizado do jogo.



Fonte: Penha, 2018.

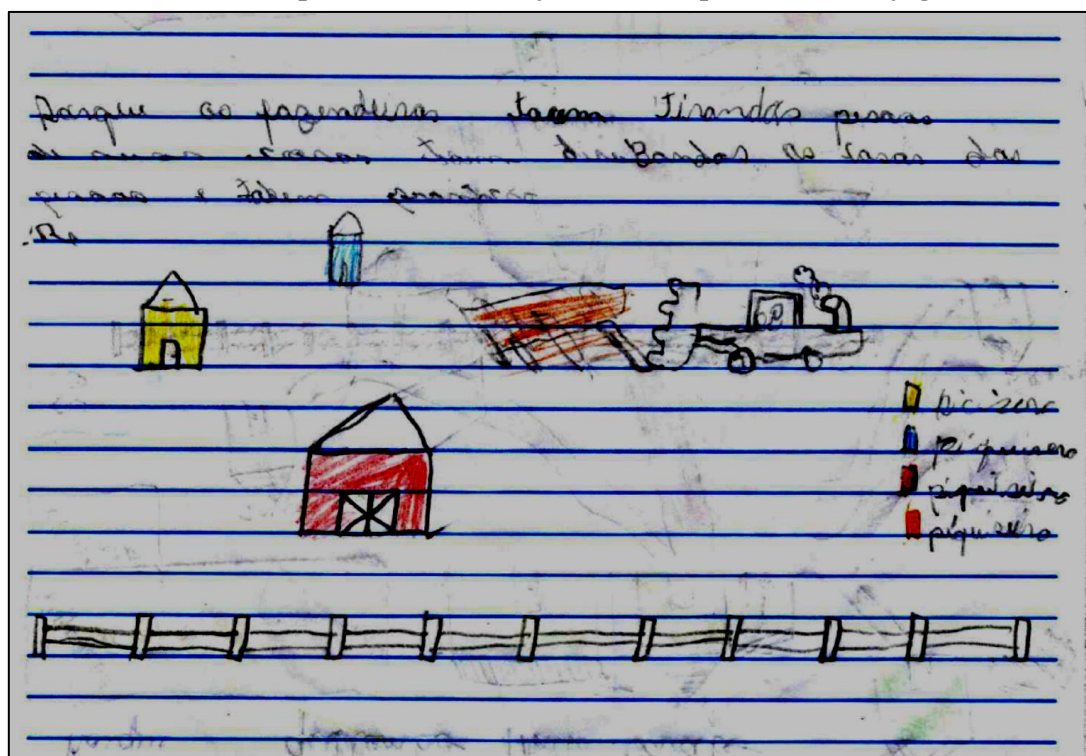
Os desenhos apresentavam títulos como, “Os fazendeiros expulsando quilombolas”; “um fazendeiro expulsando pessoas de sua casa”; “um fazendeiro querendo tomar as suas terras”; “depois de tanta guerra finalmente a paz” (Figuras 8 e 9).

Figuras 8: Representação da violência e invasão dos fazendeiros e da monocultura nas terras quilombolas, desenhadas por estudantes da E. E. Quilombola Tereza Conceição de Arruda, no processo de avaliação sobre o aprendizado no jogo.



Fonte: Penha, 2018.

Figuras 9: Representação da violência e invasão dos fazendeiros e da monocultura nas terras quilombolas, desenhadas por estudantes da E. E. Quilombola Tereza Conceição de Arruda, no processo de avaliação sobre o aprendizado no jogo.



Fonte: Penha, 2018.

Ao se realizar o mapeamento e análise das respostas e desenhos de todos os alunos, verificou-se que todos eles percebem a importância da terra e do território, a existência do racismo, as desigualdades raciais e os interesses econômicos existente sobre a terra e seus recursos naturais.

Porém, na “escola T” percebe-se que isso está materializado no cotidiano e refletido nas vivências dos alunos, além de que, os desenhos apresentam o conflito entre fazendeiros e quilombolas. Houve uma identificação dos alunos com o conteúdo apresentado.

É relevante que reconheçamos tamanha violência sofrida por crianças de doze anos, ao estarem fazendo tais representações. “Reconhecê-los enquanto sujeitos com vidas marcadas pela violência traz ao diálogo pedagógico indagações sérias para a sociedade e também para os currículos, para a teoria pedagógica e para a docência” (ARROYO, 2013, p. 154).

Estas são experiências sociais vivenciadas pelos alunos, que apresentam consequências do modo de produção capitalista no campo para com as diversas comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas, entre outras diversas identidades que são resistências e tentam manter perspectivas sociais contrárias à racionalidade hegemônica existente.

Tais identidades e resistências são subvalorizadas pelo modelo de sociedade vigente. Nestas condições, o currículo autônomo em busca das experiências sociais de estudantes e professoras (es) pode permitir que seja trabalhado nas escolas os conceitos e categorias científicas que façam sentido e ajudem na interpretação do que é vivenciado no cotidiano e no mundo por cada sujeito.

Através da análise de escala local pelos estudantes da “escola T”, foi notado que a percepção e o desenvolvimento sobre o conteúdo tiveram mais sentido nesta escola do que na “escola M”, pois, aqueles estudantes se viram identificados com o conteúdo e as experiências sociais vivenciadas.

Segundo Santos (1994), as racionalidades produzidas no campo e na cidade são diferenciadas de acordo com a intencionalidade do capital e dos conjuntos espaciais que compõem cada uma das realidades geográficas.

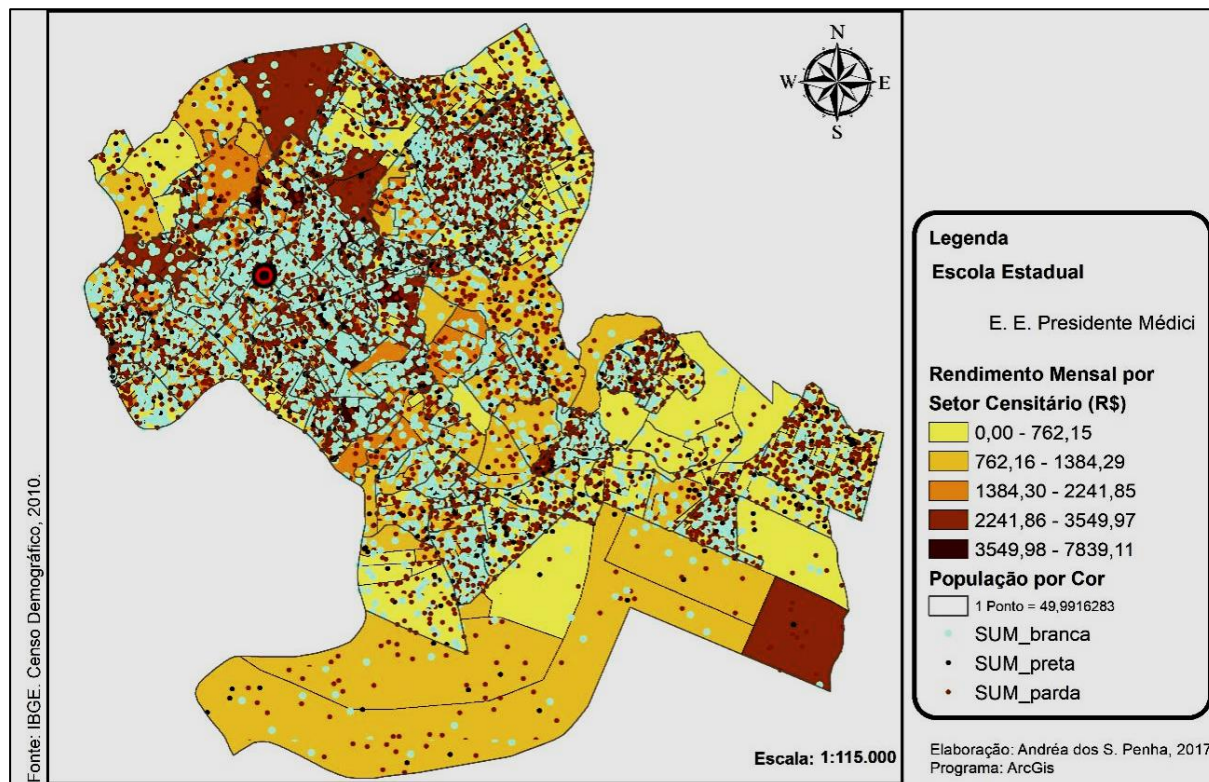
Desta maneira, ao se buscar a autonomia estudantil e dos professores, cada escola poderá adaptar o currículo e as atividades de acordo com a realidade vivenciada por tais sujeitos, e o ensino de geografia poderá ter mais fundamentos coerentes com o cotidiano.

Foi percebido o quanto é válido o que os alunos aprenderam nessas aulas com a utilização desse material didático, o jogo, sobretudo se comparado ao que os estudantes descreveram como os outros dias monótonos de atividades escolares. A escola pode ser um espaço de diálogo para pensar um ambiente de luta e resistência de identidades, dando sentido a tudo que ali é trabalhado.

Na “escola M”, localizada na cidade, não se observou clara identificação dos alunos com a temática. Entretanto, mesmo que sejam realidades distintas, se aprofundadas, podem ser encontradas formas de relacionar a temática com o cotidiano desses sujeitos, ainda que não seja da mesma maneira como os alunos do campo. A realidade urbana tem suas especificidades territoriais que são distintas daquelas observadas nomeio rural.

A identificação dos conflitos de terras na área urbana de Cuiabá ao invés de ser em áreas rurais, torna a questão de mais fácil visualização para os alunos da “escola M”. Por exemplo, com os dados do IBGE, censo 2010, sobre a distribuição espacial, social e racial de Cuiabá, em Mato Grosso, é possível apresentar a visualização dos bairros periféricos com presença reduzida de população branca (Figura 10). Esta pode ser uma problemática inicial para se pensar uma nova forma de abordagem das relações étnico-raciais para conflitos territoriais urbanos.

Figura 10 – Rendimento Mensal Da População Cuiabana E Sua Distribuição Espacial Por Cor



Fonte: Penha, 2017.

Através da análise do mapa apresentado na Figura 10, é possível trabalhar com os estudantes as relações predominantes entre renda, cor da pele, e processos de segregação socioespaciais. Tal temática abre um amplo leque para debater a questão com os estudantes sobre conflitos socio territoriais bem como a educação das relações étnico raciais.

Em ambas escolas durante a aplicação do jogo os alunos participavam e levantavam questões, como exemplo, por que os portugueses (europeus) sempre avançavam. A ideia de que os “portugueses colonizadores” são sempre os que acabam avançando mais no jogo, foi proposital para representar o reflexo social que dentro deste modelo de sociedade projetado, os benefícios e privilégios estão disponíveis, na maioria da situação, pela população branca de origem europeia.

Isso é o resultado da colonização imposta e miscigenação da população, em que Silva (2005, p. 129) vai dizer que “permite formar tanto processos de dominação cultural quanto processos de resistência cultural, bem como sua interação. Obviamente, o resultado final é favorável ao poder [...] mas nunca tão definitivamente quanto o desejado”, trazendo as marcas tanto da exploração quanto da resistência.

Ao fim, se reconhece que o material didático aplicado necessita de mediação docente durante a sua execução, e suas aplicações devem ser concomitante à passagem do conteúdo programado pelas (os) professoras (es). Pode ser incluído em seu conteúdo outros temas, como o mencionado na Figura 10, ou demais realidades que sejam mais próximas ao cotidiano das alunas (os) e professoras (es).

Considerações Finais

O conhecimento geográfico tem muito a contribuir para a reeducação das relações étnico-raciais, o desenvolvimento desse jogo foi apenas uma possibilidade de instrumentalização do saber geográfico na busca de desenvolver um pensamento social antirracista coerente com a realidade social vivenciada por cada um. A ideia de jogo dinamiza e forma uma aula diferenciada com a qual os estudantes não estão acostumados dentro das salas de aula e demais ambientes escolares.

Com esta pesquisa ressaltamos a importância das experiências sociais na apreensão do conhecimento, da autonomia curricular de cada escola, alunas(os) e professoras(es) na produção de material didático que auxilie no processo de ensino e aprendizagem. No desenvolver de pesquisas pautadas nas realidades locais que possam se transformar em conteúdos didáticos para as escolas.

Existem hoje nas universidades, várias pesquisas que coletam informações locais, sendo desenvolvidas em seus programas de graduação e pós-graduação que podem servir de banco de dados para a produção do conhecimento geográfico em escala local.

Confirmamos também a relevância de se trabalhar o conhecimento geográfico nas suas diversas escalas, como proposto por Lacoste (1988) e Santos (1994), incluindo o local, o regional, o nacional, e também, ainda que ausente no jogo, a escala internacional, e as relações sociais e raciais de acordo com a realidade presente.

Portanto, a produção de materiais didáticos pautadas na realidade local podem possibilitar formas de captar as experiências sociais das(os) alunas(os) e relacioná-las com as categorias de análise do conhecimento geográfico.

Nesse caso, fica evidente que a produção de conhecimento geográfico pode desenvolver uma visão crítica nos estudantes quando os coloca em posição para questionar os valores e preceitos, incluindo os preconceitos sociais e raciais construídos socialmente. Destaca-se também a busca por uma ciência antirracista, com igualdade e respeito pelas diferenças racial, social e de gênero.

Não se pode deixar de pontuar também, que o ensino de geografia perpassa as condições de trabalho e de vida dos profissionais que se dedicam a essa ocupação social, e para que tal autonomia educacional seja desenvolvida, faz-se necessário dispor de melhores condições de trabalho tanto para as(os) profissionais do ambiente escolar quanto para as(os) alunas(os).

A elaboração de jogos com dados resultantes de pesquisas científicas locais, é uma forma de democratizar o acesso às informações geradas nos diversos grupos científicos das universidades, dando funcionalidade popular para tais dados. E, através disso, buscar a autonomia e emancipação de um pensamento geográfico local.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

BENEDICTO, Ricardo. **Afrocentricidade, educação e poder**: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro. São Paulo, 2016. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29032017-161243/pt-br.php>>. Acesso em: fevereiro de 2019.

BEZERRA, Juliana. Brasil colônia. In: **Toda matéria**. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/brasil-colonia/>>. Acesso em: março de 2019.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Educação Geográfica: A Psicogenética e o conhecimento escolar**. Cad. Cedes, Campinas, vol.25, n.66, p.209-225, maio/ago 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na Escola**. Campinas (SP): Papirus, 2012. Campinas (SP): Papirus, 2012

COSTA, Emilia V. **Da monarquia à república – momentos decisivos**. 6ª edição. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1999. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2938298/mod_resource/content/1/1%20-%20Emilia_Viotti_da_Costa_-_Da_Monarquia_a_Republica_-_Momentos_Decisivos.pdf>. Acesso em: março de 2019.

CLIFFORD, Andrew Welch; et al. **Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas**. Vol. 1. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

DINIZ, Mônica. **Sesmarias e posse de terras: política fundiária para assegurar a colonização brasileira**. 2ª edição. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao02/materia03/>>. Acesso em: fevereiro de 2019.

GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-nação na era Vargas. In: **Revista Brasileira de História**, vol.20, n.39, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882000000100002>. Acesso em: março de 2019.

GELEDÉS. **A história da escravidão negra no Brasil**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/historia-da-escravidao-negra-brasil/>>. Acesso em: março de 2019.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Tradução: Patrick Burglin. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2ª Ed. 2005. Pg: 67 – 128.

HOFBAUER, Andreas. Brasil: as infindáveis reformulações do “ideal branco”. in: **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006, P. 141 – 214.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução Maria Cecília França. 3ª Edição. Campinas, Sp: Papirus, 1988.

PAIXÃO, Marcelo de Paula. **A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: FGV, 2008. Pg. 43-81.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RESENDE, Maria Leônia Chaves de. LANGFUR, Hal. **Minas Gerais indígena: a resistência dos índios nos sertões e nas vilas de El-Rei**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a02.pdf>>. Acesso em: fevereiro de 2019.

SANTOS, Milton. Técnica, **espaço tempo – globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Ensino de Geografia e Currículo**: questões a partir da Lei 10.639. In. Revista Terra Livre. São Paulo. Ano 26, V. 1, n° 34. Jan-jun, 2010.

SILVA, Thomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à geografia**: geografia e ideologia. Editora Vozes. Petrópolis, RJ. 1976.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros**: a reflexão francesa sobre a diversidade humana. Tradução: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 1993. Pg: 107 – 180.

UFF, Laboratório de História Oral e Imagem. **Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil**. Disponível em: <http://www.labhoi.uff.br/sites/default/files/6_inventario_revoltas.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2019.

VILAR, Leandro. As capitais do Brasil. In: **Seguindo os passos da História**. Disponível em: <<http://seguindopassoshistoria.blogspot.com.br/2010/01/as-capitais-do-brasil.html>>. Acesso em: março de 2019.

VILELA, Carolina Lima. **Construção de jogos como metodologia de ensino**: as produções do Núcleo de pesquisa em Práticas de Ensino de Geografia do Colégio Pedro II (NUPPEG – CP2). Giramundo, Rio de Janeiro, v.5, n°9, p.75, Jan-Jul n°2018.

Recebido em: 15/08/2019

Aprovado para publicação em: 23/12/2019