

GEOGRAFIA ESCOLAR: LENDO O ESPAÇO GEOGRÁFICO A PARTIR DO RECORTE RACIAL NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

Natália Farias de Barros¹

RESUMO

A educação é entendida, coletivamente, como uma das ferramentas de transformação social, contudo, para alcançar uma real transformação se faz relevante pautar a sua estruturação dentro do contexto histórico-geográfico, ou seja, na história do território nacional. No Brasil, nós temos processos históricos que incidiram e ainda incidem diretamente na Escola e nas práticas educativas, sendo assim, o nosso passado colonizador e escravocrata nos deixa marcas severas, no que diz respeito, ao acesso de pessoas negras à certas espacialidades. Dentro desta realidade, os livros didáticos de Geografia, por vezes, não contemplam tal discussão invisibilizando, assim as instituições, enquanto construções sociais que reproduzem uma lógica racial segregadora. Diante desta realidade, este trabalho objetiva analisar de que maneira os alunos de escola pública compreendem os marcadores raciais no espaço geográfico a partir de uma atividade complementar ao livro didático. A atividade foi aplicada em duas turmas do ensino médio numa escola pública estadual na cidade de Campina Grande, Paraíba no ano de 2019. Como suporte epistemológico, no campo da Geografia escolar e da questão racial trago Gilmore (2002), Ratts (2006), Fanon (2008), Anjos (2014), Santos (2014), Farias (2016), Bonfim (2017), Gomes (2017) e Almeida (2018). Como resultado da análise de duas questões da atividade bem como de algumas respostas dos alunos, este trabalho aponta que os respondentes compreenderam que o recorte racial influencia decisivamente na organização dos espaços por meio das instituições sociais.

Palavras-chave: Educação, Geografia escolar, Raça, Livro didático.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira sofre confluências diretas dos acontecimentos políticos, econômicos e culturais que se dão sobre o território brasileiro. Como instituição, a Escola, possui uma historicidade que está entrelaçada na formação do Brasil enquanto Estado-nação, assim, ganhando contornos estruturais, como a questão racial. A discussão sobre raça no Brasil está imbricada nos projetos políticos anteriores ao período da proclamação da república, onde já estavam sendo traçadas perspectivas de desenvolvimento nacional pautado nas reflexões da modernidade europeia (MORAES, 1991). Neste sentido, a educação no Brasil é margeada por um processo colonial atroz que dizimou as populações originárias que habitavam este território, como também carrega as marcas da escravidão que sequestrou e torturou os povos africanos. Ambos processos foram respaldados ora por explicações religiosas de ordem católica, ora por

¹ Mestranda do curso de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, nataliafariasbarros@hotmail.com.

um discurso científico que forjava uma supremacia biológica dos brancos sobre os negros (SCHWARCZ, 1993).

Na construção desta identidade nacional, inserida dentro do contexto de desenvolvimento do estado-nação brasileiro, a Geografia, enquanto disciplina escolar, transita na contribuição e incentivo as políticas nacionais e também corrobora a tese do território enquanto sujeito e a sociedade enquanto objeto (VLACH, 2013). Esse equívoco epistemológico traça um percurso que assegura as intencionalidades das elites regionais e nacional de controle político e social, como pontua Dolhnikoff (2003). O caminho da Geografia na escola, está, portanto, mais alicerçada na reprodução das ideias em um modelo eurocêntrico universal do que em um projeto contra-hegemônico que emerge com outras referências identitárias dentro da discussão territorial nacional (CORRÊA, 2017).

Neste caminho, é a ausência sistemática das discussões raciais na escola e mais precisamente dos diálogos entre as espacialidades e as questões raciais que me despertaram o interesse em dialogar de maneira interseccional tais temáticas em sala de aula. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é o de analisar de que forma os alunos compreendem os marcadores raciais no espaço geográfico a partir de uma atividade complementar ao livro didático. Tal atividade foi aplicada junto a duas turmas do ensino médio numa escola pública estadual na cidade de Campina Grande, Paraíba em 2019. Alguns autores norteiam essa discussão no campo da Geografia escolar e da questão racial, como Gilmore (2002), Ratts (2006), Fanon (2008), Anjos (2014), Santos (2014), Farias (2016), Bonfim (2017), Gomes (2017) e Almeida (2018). Por meio da construção reflexiva ao longo das aulas com os alunos, este trabalho aponta como resultado que os alunos compreendem que o recorte racial influencia decisivamente na organização dos espaços por meio das instituições sociais.

A QUESTÃO RACIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Remontar essa discussão ao período de consolidação do Estado-nação apresenta maiores detalhes ao debate não vislumbrando apenas a questão do desenvolvimento relacionado às elites aqui instaladas, mas também esboça as medidas que estavam sendo tomadas na Educação com objetivo de garantir o progresso da sociedade brasileira. Este debate, como citado, perpassa a questão da coesão territorial mentida através do controle social dos anseios econômicos das elites, que dialogam objetivamente com aspectos simbólicos e culturais. É portanto, fortalecida a tese de que a construção efetiva de uma sociedade harmônica e civilizada se daria por meio

do distanciamento da raça branca das “raças degeneradas” (indígenas e negros), como pontua Schawarcz (1993) e Bonfim (2017).

Essa formulação de sociedade traz consigo, de um lado, a possibilidade de estruturar a civilização do progresso baseada em uma religião, uma língua e uma raça que são as garantias para o desenvolvimento, entretanto, no avesso dessa civilização, há uma pluralidade significativa de sujeitos com suas línguas, culturas, crenças e modos de vida plurais que não cabem na quadratura homogeneizante colonial. Tal conjuntura pluriversal é visível e não significa somente um ataque ao controle político e econômico, porém, mais precisamente à normatividade, ou seja, aos símbolos, à moral e aos bons costumes, que habitam no campo do subjetivo (FANON, 2008).

As estratégias de podar, destituir e castrar os povos negros, que aqui foram aprisionados, são inúmeras e de ordens diversas. Desde a implementação de uma língua única, assim os desapropriando de suas origens culturais, até o processo de segregação dos entes familiares para regiões diversas do Brasil simbolizam e cristalizam dores e violências que estão além da ordem física e que infligem diretamente nas subjetividades desses sujeitos. Tais práticas, que adquiriam respostas de cunho religioso, foram ao longo dos séculos sendo somadas às explicações científicas, que através de discursos biológicos e matemáticos construam artifícios para respaldar a escravidão e a degeneração das populações negras (SCHWARCZ, 1993).

No que se refere à educação prescrita na lei, a realidade das populações negras escravizadas ou livres (após a promulgação da Lei do Ventre Livre, 1871) não apresentava horizontes promissores. Como destacam Golçalves e Silva (2000), que mesmo após a implementação da Lei do Ventre Livre esse processo ainda era ligado ao interesse do senhor de escravo ou ao Estado que encaminhava essas crianças, quando abandonadas, a estabelecimentos públicos. Para além do caminho burocrático assinado pela lei, há o diálogo de saberes e trocas de conhecimentos oriundos das experiências desses sujeitos dentro de outros espaços que possibilitavam essas interações e, portanto, momentos de aprendizado, como nos espaços associativos, nos terreiros, nos quilombos entre outros, desde o período colonial (DOMINGUES, 2018).

Traçando esse percurso de empecilhos ao acesso de negros e negras à educação institucional, destacando à educação básica e o ensino superior, temos trilhado caminhos promissores que são construídos desde antes à abolição da escravidão, mas que ganham outros momentos emblemáticos no período mais recente através do Movimento Negro contemporâneo

ocorrido em 1970; do Teatro Experimental do Negro, em 1944 e com a lei 10639/03 (GOMES, 2017; PONTES, 2017). Com tais marcos instituídos por meio de muitas lutas e muitos embates no plano político e ideológico temos ainda, de forma evidente, o afastamento da população negra dos espaços privilegiados, como nas universidades, que ofertam cargos mais remunerados. Em contrapartida, encontramos o maior número desta população ainda ocupando, de forma sistemática, as prisões, as periferias das cidades e em serviços com menor remuneração. Essas questões ainda são urgentes não só no debate, mas na exposição de tal realidade de modo a desvelar o seu caráter estrutural em nossa sociedade, apontando que a marginalização não é fator natural, como também não está relacionada à escolha espontânea, mas que é resultante de um projeto histórico e que pode ser transformado.

A GEOGRAFIA ESCOLAR E O RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL

A Geografia, enquanto disciplina escolar tem datação oficial após 1930, devido aos cursos de formação superior de professores em Geografia, mas a sua presença nas escolas brasileiras se dá desde o início do século XIX (VLACH, 2013; ALBUQUERQUE, 2011). É já neste período que estavam evidentes os embates acerca do projeto nacional e, portanto, de uma discussão sobre identidade nacional e o território enquanto categoria de análise do espaço. Desta forma, é na ocupação do solo que se firmam as relações de poder, de modo que a espacialização é fundamental para assegurar não só o controle social mas para garantir que as estruturas de poder conseguirão se reproduzir sem grandes percalços.

Neste caminho do discurso geográfico, se dá o encaminhamento para estabelecer nortes que vão proporcionar a estabilidade do Estado e das elites sobre ele alocadas (MORAES, 1991). Portanto, neste cenário da discussão nacional, uma imagem vai sendo construída com referenciais e modos sociais de forma a montar um cenário de orientação das classes mais altas, como também, de apresentar as classes baixas a hierarquia social vigente. A utilização de uma única língua, o acesso privilegiado à escola, os modos religiosos, os símbolos nacionais, os feriados, o hino, o mito endênico, são formas materiais e simbólicas moldar as sociedades e de estabelecer essa centralidade e coesão sobre a identidade nacional (GAÚDIO e BRAGA, 2007).

Na escola, através dos livros didáticos, a Geografia apontava, desde o início do século, para a preocupação em apresentar as formas naturais e grandiosas que compunham o Brasil, como por exemplo através da hidrografia. O geógrafo Delgado de Carvalho (1925) aponta em seu livro *Methodologia do ensino geográfico* um tópico intitulado *A geografia pátria como*

base salientando a relevância dos alunos conhecerem mais sobre o seu país e menos sobre outros casos estrangeiros. Este mesmo autor é destacado no trabalho de dissertação de Pires (2006) como um expoente relevante na disseminação de ideias nacionais através de seus livros didáticos, assim como ressalta a relação de Delgado com a teoria da miscigenação e as teorias racialistas vigentes na época.

Ao longo dos anos, as abordagens sobre questões raciais nos livros didáticos de Geografia sofreram mudanças, mas ainda apresentam, de forma estereotipada, a figura do(a) brasileiro(a) negro(a) atrelada às representações pejorativas, caricatas ou que diminuam a sua singularidade (RATTS, 2006; CORRÊA, 2017). Desta forma, reproduzir formas e conteúdos que se davam sobre a égide de um pensamento colonial europeu faz com que as populações negras continuem a se ver nos mesmos lugares que lhes foram projetados dentro de uma sociedade estruturada em formas racistas. Tais imagens não transpassam o objeto sobre a qual é reproduzida, no caso os livros e seus autores, mas consolida um imaginário coletivo de inferioridade, contribuindo assim, para reproduzir o racismo estrutural que temos (ALMEIDA, 2018).

Mas existem possibilidades outras de trabalhar com a temática partindo de um ponto contrário, de uma outra forma de pensar a história do negro no Brasil que não seja apenas reafirmando o lugar a submissão, mas potencializando a compreensão acerca da temática, assim ampliando horizontes para construção de outras paisagens que não sejam as colonizadas e consolidadas historicamente sobre uma ótica branca e homogênea (HOOKS, 2017). O exercício didático de pensar possibilidades diversas é transgressor, uma vez que somos ensinados a pensar uma única forma de ser, portanto emergir reflexões sobre raça e espaço em uma sala de aula de uma escola pública é caminhar através das epistemologias do sul, como salienta Gomes (2017).

METODOLOGIA

O presente trabalho apresenta a proposta de utilizar uma atividade como estratégia do trabalho docente em sala de aula de forma complementar ao livro didático e outras ferramentas didáticas. A referida atividade foi realizada junto a seis turmas do 2º ano do ensino médio no ano de 2019 no mês de outubro. Estas turmas fazem parte de um contexto de uma escola pública, na zona sul da cidade de Campina Grande – Paraíba. Dentro do universo das seis turmas, utilizei como ferramenta analítica, neste estudo de caso, as respostas das atividades das turmas D e E, nesta sequência, a primeira referente ao turno da manhã e a segunda ao turno da tarde. A escolha

de analisar as respostas de alguns alunos destas duas turmas, deu-se pelo fato do estado de conservação do material e da qualidade de visualização das respostas, tendo em vista os meses de arquivamento que afetaram a legibilidade de algumas dessas atividades. Também considerando o espaço deste trabalho, escolhi duas respostas de cada turma, e procurando resguardar a identidade dos alunos trarei as respostas através da identificação com a letra “A” acompanhados de números que identifiquem a sequência de respostas, sendo assim os alunos da turma D: A1 e A2 e da turma E: A3 e A4.

A atividade é intitulada *Atividade sobre espaço e desigualdade* e apresenta quatro questões subjetivas, sendo a quarta ramificada em duas outras perguntas, portanto totalizando cinco questionamentos e, desta forma, cinco possíveis respostas. Como o nome o título da atividade apresenta as questões não se referiam somente ao recorte racial, mas também contemplava as questões de gênero e classe, de modo a interseccionalizar o debate e a exposição da temática espacial. Contudo, visando focalizar a discussão sobre o recorte racial, irei trazer para análise as duas questões que dialogam mais precisamente com esta temática étnico-racial, são portanto, a segunda e terceira questões.

A proposta da atividade, como o próprio título apresenta, não era apenas para que os alunos se debruçassem sobre a discussão e/ou análise do recorte racial e seus desdobramentos sobre o espaço geográfico, mas também para que eles apresentassem suas compreensões acerca de outras desigualdades que tangenciam a nossa sociedade brasileira de forma sistemática, como o recorte de gênero e classe social. No quadro abaixo, apresento as duas questões que farão parte da análise.

Figura 1: segunda questão da referida atividade (Q2)

2- Sistema carcerário brasileiro: negros e pobres na prisão
06/08/2018 13h26

De acordo com o [Infopen](#), um sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro desenvolvido pelo Ministério da Justiça, o Brasil tem a quarta maior população carcerária do mundo. São aproximadamente 700 mil presos sem a infraestrutura para comportar este número. A realidade é de celas superlotadas, alimentação precária e violência. Situação que faz do sistema carcerário um grave problema social e de segurança pública.



Além da precariedade do sistema carcerário, as políticas de encarceramento e aumento de pena se voltam, via de regra, contra a população negra e pobre. Entre os presos, 61,7% são pretos ou pardos. Vale lembrar que 53,63% da população brasileira têm essa característica. Os brancos, inversamente, são 37,22% dos presos, enquanto são 45,48% na população em geral. E, ainda, de acordo com o Departamento Penitenciário Nacional ([Depen](#)), em 2014, 75% dos encarcerados têm até o ensino fundamental completo, um indicador de baixa renda.

De acordo com essa notícia podemos concluir que o sistema penitenciário também representa o racismo construído na nossa sociedade? Explique.

Fonte: arquivo pessoal, 2020.

Figura 2: terceira questão da referida atividade (Q3)

3- Sobre a notícia anterior “**Sistema carcerário brasileiro: negros e pobres na prisão**” podemos pensar uma alternativa para a resolução desse problema? A própria notícia já nos dá uma dica do que possa ser. Reflita e comente qual seria essa possibilidade para a mudança.

Fonte: arquivo pessoal, 2020.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base no objetivo deste trabalho, qual seja, analisar de que forma os alunos compreendem os marcadores raciais no espaço geográfico a partir de uma atividade complementar ao livro didático, apresento uma análise subdividida em dois momentos, quais sejam: o primeiro, intitulado “Sistema Carcerário, Espaço Geográfico e os Corpos Negros”, remete a uma investigação sobre a questão dois (Q2) e quatro respostas dos alunos A1 e A2 (turma D) e A3 e A4 (turma E) respectivamente, e o segundo momento, intitulado “O Problema

do Encarceramento e Possibilidades de Mudança”, refere-se à questão três (Q3) com suas respectivas respostas dos mesmos alunos já explicitados.

Sistema Carcerário, Espaço Geográfico e os Corpos Negros

Conforme a Q2 (vide Fig. 1), percebe-se que ela foi elaborada em duas partes. Na primeira, há a apresentação de um recorte de uma notícia sobre o sistema carcerário brasileiro, retirado do portal da Câmara dos Deputados, datado do dia seis de agosto de 2018. A escolha por este trecho da notícia, remete ao fato de que ele sintetizava a ideia geral acerca do sistema carcerário brasileiro abordado na própria notícia e também por objetivar tornar a questão mais concisa. É pertinente destacar que a data de publicação da notícia também foi considerada com a intenção de aproximar às reflexões ao momento presente. A segunda parte da Q2, apresenta o enunciado propriamente dito, por meio do qual eu trouxe o questionamento que os alunos deveriam responder.

Referente à proposição de trabalhar o sistema carcerário brasileiro é relevante destacar que as prisões, não só no Brasil como em outros países, são estruturas sociais e espacialidades formuladas historicamente dentro de uma ideia política e burocrática de conservar uma normalidade e controle social (DAVIS, 2019). A autora Gilmore (2002) traz, enquanto geógrafa, a relação das prisões com o racismo nos Estados Unidos, de modo à apresentar que dentro de uma discussão espacial é fundamental entender que há uma historicidade que deve ser analisada para não ler o espaço geográfico com o olhar somente do momento presente, assim, entendendo fatores que estão imbricados com as espacialidades construídas pela humanidade e visualizando certos objetivos.

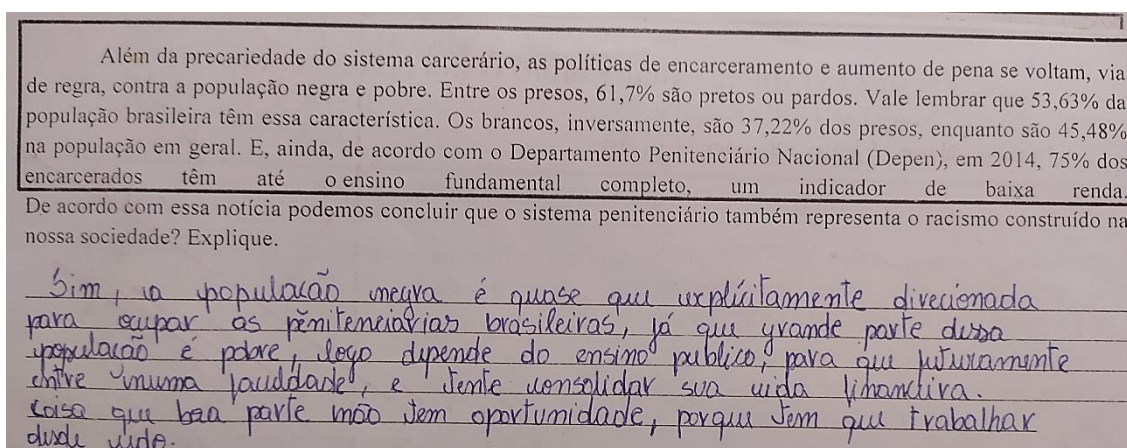
Autores brasileiros, como Almeida (2018) e Ratts (2006) trabalham, respectivamente, sobre o racismo e a Geografia nas relações raciais, mostrando que a nossa estrutura enquanto Estado-nação não está à parte das formas segregadoras, que agem sobre a sociedade de forma direta e cortante, isso ocorre de maneira mais incisiva tanto nas nossas subjetividades como na forma material através dos espaços que (não) ocupamos. Deste modo, destacar para os alunos essa correlação, entre espaço geográfico e raça, é deixar aparente que o estereótipo tão reiterado nos livros, na mídia, no próprio discurso social não é neutro, mas sim é resultado de um sistema que perpetua essa imagem do negro enquanto “ameaça” social. A própria notícia traz fatores como: educação e renda, que constroem a precariedade da maior parte da população carcerária,

evidenciando que há um projeto que objetiva destituir esse recorte social de possibilidades de trilhar caminhos promissores

Portanto a questão da espacialidade carcerária apresenta os dados alarmantes de encarceramento da população não-branca que intersecciona os dados de precariedade de renda e dificuldade de acesso e permanência na escola. Tal situação não é algo distante da realidade dos alunos, visto que alguns deles já experienciaram o racismo, mas, de uma forma geral, o discurso reproduzido socialmente, como o de “bandido bom é bandido morto”, por vezes, acaba distanciando a própria experiência de vida da leitura dos espaços e das desigualdades que eles carregam e reproduzem. Assim, propiciar espaços na sala de aula objetivando ampliar a leitura para trazer outros fatores que dialogam e colaboram para a realidade é fundamental para distanciar a leitura de mundo de reproduções pejorativas como a supracitada, assim apresentando a complexidade da nossa sociedade e conseqüentemente da resolução de tais problemáticas (RIBEIRO, 2017).

As respostas para a Q2, apresentadas a seguir, são dos alunos A1, A2, A3 e A4 respectivamente.

Figura 3: Resposta de A1 da Q2

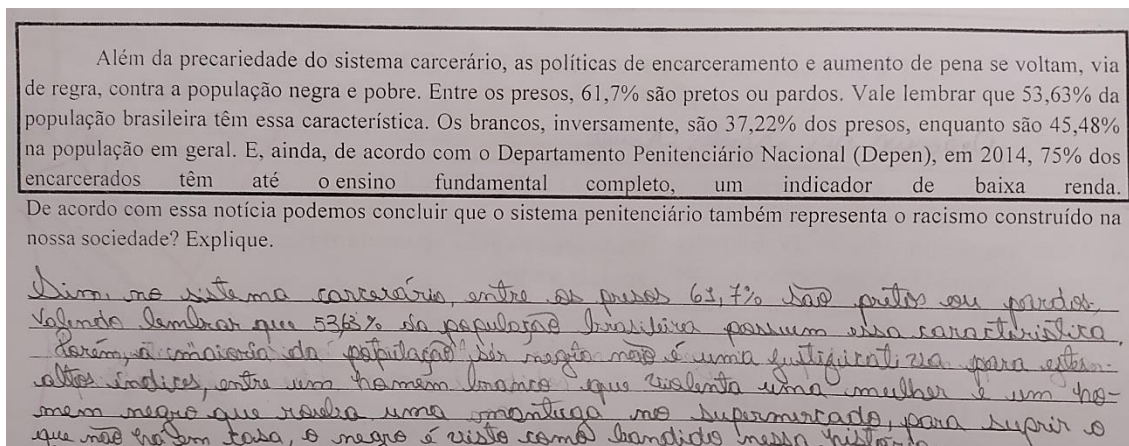


Fonte: arquivo pessoal, 2020.

Nesta resposta, podemos perceber que A1 apresenta a explicativa de que o objetivo do encarceramento é “direcionado à população negra, assim, concordando com o que Davis (2019) expõe sobre o funcionamento das prisões em segregar indivíduos indesejados pelo sistema. Essa segregação se dá por meio da construção de espacialidades para agrupar esses sujeitos em lugares distantes espacialmente de grupos sociais privilegiados. Desta forma, podemos pensar

portanto, em um projeto de aglomeração para exclusão, como Santos (2014) relata no capítulo “O Papel da Proximidade”. A resposta ainda destaca a realidade socioeconômica deste grupo social, tendo em vista à necessidade financeira como fator que colabora para a desistência dos estudos e a iniciação, ainda cedo, de jovens ao mundo do trabalho, salientando portanto, a dificuldade de permanência na escola.

Figura 4: resposta de A2 da Q2.



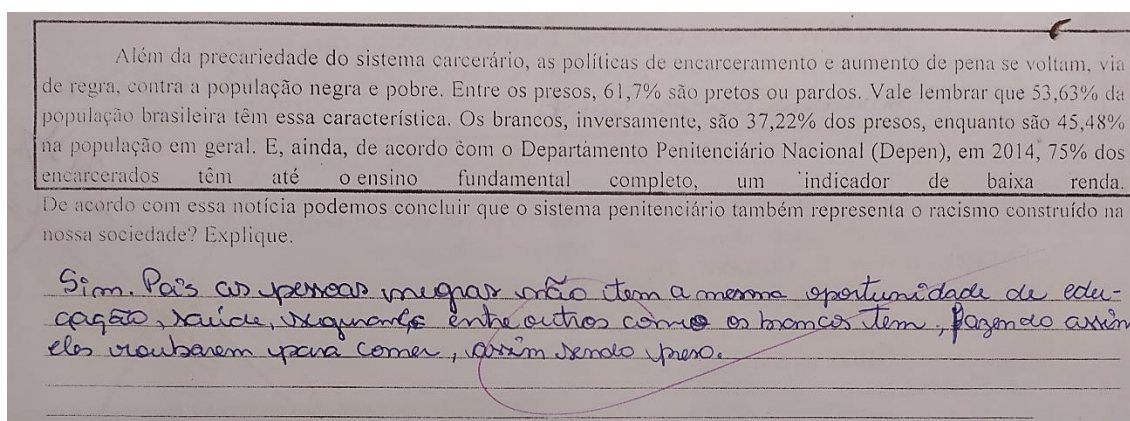
Fonte: arquivo pessoal, 2020.

Já A2 inicia sua resposta por meio de uma contextualização que retoma os dados sobre um número maior de encarceramento dos negros apresentados no fragmento da notícia quando diz que “entre os presos 61,7% são pretos ou pardos valendo lembrar que 53,63% da população brasileira possui essa característica”. Essa primeira exposição da ideia já indica a leitura complexa da realidade racial brasileira, que sendo marcada pelo processo de miscigenação, galgou classificações que distanciam a percepção individual de representações fenotípicas que se assemelham aos traços negróides, como destaca Munanga.

Dependendo do grau de miscigenação, o mestiço brasileiro pode atravessar a linha ou a fronteira de cor e se reclassificar ou ser reclassificado na categoria “branca”. Jamais poderá ser rebaixado ou classificado como negro, salvo raras exceções, devidas notadamente à escolha individual por posicionamento ideológico. Seria o caso dos poucos e raros mestiços politicamente mobilizados e que se consideram negros para forjar a solidariedade e a identidade política de todos os oprimidos (MUNANGA, 1999, p.118)

No segundo momento da resposta, A1 pondera que na nossa sociedade a leitura dos atos cometidos por negros e brancos são diferentes. Nesta resposta, é apresentada também que o aparato jurídico, na realidade cotidiana, ganha outros contornos quando frente à delitos cometidos por pessoas de diferentes raças. Desta forma, fica aparente à compreensão de A1 ao racismo estrutural no espaço geográfico (ALMEIDA, 2018).

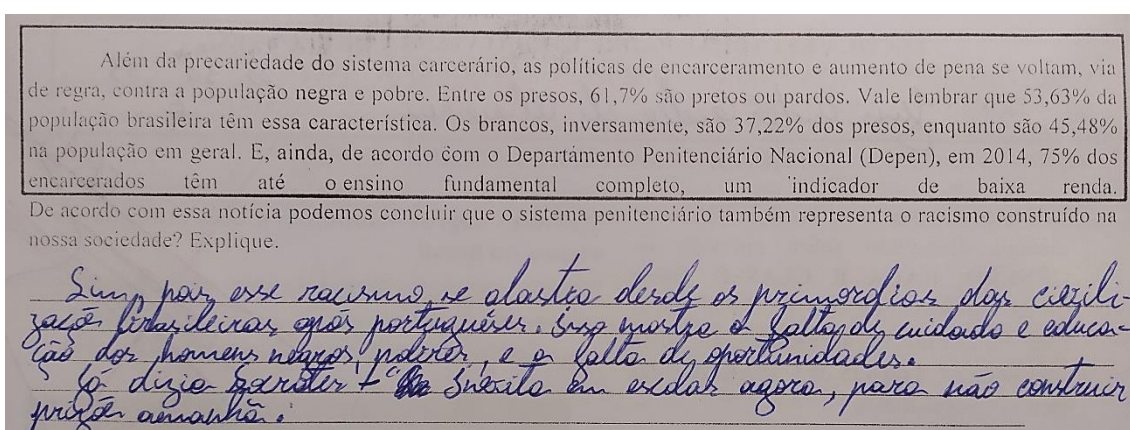
Figura 5: resposta de A3 da Q2



Fonte: arquivo pessoal, 2020.

Sobre a resposta de A3, podemos afirmar que, ao iniciar sua reflexão por meio do vocábulo ‘Sim’, o aluno não só concorda com a assertiva do enunciado que propus, mas também percorre um caminho similar às respostas pautadas anteriormente, por meio da qual há uma exposição da ideia de que sem uma estrutura mínima de educação, saúde, moradia e segurança certamente há uma busca por outros caminhos para garantia da sobrevivência. A3 também salienta o privilégio que as pessoas brancas possuem em relação as pessoas negras no Brasil, de tal modo que já se estrutura uma disparidade relacionada à oferta de serviços entre os dois grupos apresentados. Zeni (2004) aponta em seu trabalho, através da letra da música *Negro Drama* do grupo de rap Racionais MC’s, as dificuldades de ser brasileiro vivendo à margem do sistema capitalista e na observação constante do sistema policial, análise que se relaciona com a resposta de A3. Desta forma, por meio de sua resposta, podemos indicar que este aluno conseguiu ampliar sua percepção, acerca do problema da segregação social do negro no Brasil.

Figura 6: resposta de A4 para Q2



Fonte: arquivo pessoal, 2020.

Na quarta resposta da Q2, ao mencionar “esse racismo se alastra desde os primórdios das civilizações brasileiras com os portugueses”, A4 destaca a formulação histórica eurocêntrica que transpassa a estrutura social, e conseqüentemente prisional, do Brasil. A4 elucida que o nosso passado colonial sempre focalizou um recorte de pessoas para construir a nação brasileira, de tal forma que se normatizou em nosso imaginário coletivo a falta de acesso dos negros e pobres às instituições, como a escola, segundo a resposta. Nesse caminho é evidente que a ideia central percorre a discussão que Corrêa (2017) e Schwarcz (1993) expõem acerca dos estereótipos e os lugares socialmente delimitados as figuras marginalizadas. Desta forma, fica explícito que este aluno construiu um link entre a historicidade do país e a distribuição do espaço geográfico brasileiro, de tal modo que finaliza a sua resposta com uma citação “invista em escolas agora para não construir prisões amanhã” que declara ser de Sócrates.

O Problema do Encarceramento e Possibilidades de Mudança

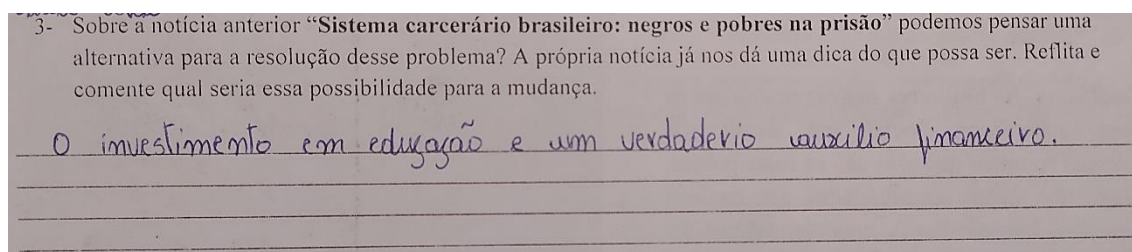
Quando propus destacar acerca da problemática das prisões brasileiras e lançar um olhar atento aos dados e o que eles nos dizem sobre este espaço percebi que apenas salientar a brutalidade do sistema poderia não ser um fim satisfatório para a atividade. Desta forma, pensei em uma maneira de conduzir os alunos a refletir sobre possibilidades de mudança da compreensão sobre as estruturas sociais partir da realidade posta. As autoras Gomes (2017) e Hooks (2017) destacam, em suas obras, que a realidade cruel que é imposta aos corpos negros é uma realidade universal, ou seja, é a proposta de uma forma de ler as vidas que são mutiladas diariamente, mas que além desta universalidade existem formas plurais de se viver e se entender enquanto sujeito negro no mundo. Por essa pluriversalidade de existências, é compreensível que ao salientar a questão racial não se pode apenas reproduzir o que já é tão explorado e explicitado no cotidiano, mas justamente buscar conhecer e dialogar acerca de formas outras de existências que podem ser apreendidas e, em certos contextos, norteadoras de mudanças sistemáticas.

Quando propus trabalhar com formas de mudança, não se tratava de desconsiderar as mazelas que nossa sociedade carrega dado o fator colonial, que inclusive já haviam sido explicitadas na Q2, mas significava possibilitar aos alunos e alunas formas de se ler o concreto que não fossem apenas findadas nas adversidades. Portanto, a Q3 (vide Fig. 2) objetivou finalizar um caminho reflexivo que pretendia estimular os alunos a pensarem formas de alterar

o sistema carcerário, pautando assim, propostas de alteração desta ordem vigente. Se faz necessário salientar que ao dar destaque à tal orientação de se pensar em possibilidades de mudança social também considere emergir com o debate da ideia de meritocracia, a qual está cada vez mais vigente na nossa sociedade e que põe, como querela, o debate racial, assim como o de gênero e de classe social. Ao tentar distanciar o racismo de uma ideia de “vitimismo”, termo empregado por Ribeiro (2017), tento apresentar que discursos políticos, que popularizam soluções instantâneas por meio de jargões rasos e fáceis, não trazem concretamente o problema em sua complexidade, por conseguinte não apresentando compromisso com a população e muito menos com uma mudança concreta.

Para dialogar sobre as alternativas encaminhadas pelos alunos, apresento as respostas escritas referente a Q3 dos referidos alunos: A1, A2, A3 e A4.

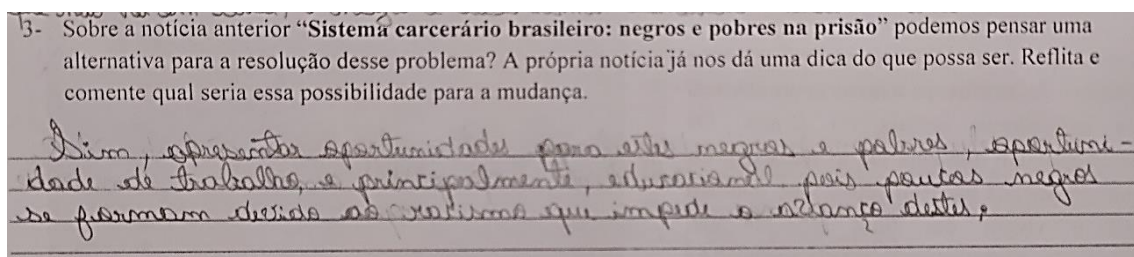
Figura 7: resposta de A1 para Q3



Fonte: arquivo pessoal, 2020.

O A1 deu subsequência a reflexão da questão anteriormente proposta destacando mais objetivamente que educação e condição financeira são as possíveis soluções para o problema apresentado na notícia. Quando o aluno apresentou “investimento em educação” ele estava, possivelmente, salientando que a escassez em uma educação de qualidade, que realmente abarcasse a população negra fosse fundamental para subverter a lógica prisional, uma vez que a realidade da educação pública brasileira ainda não é satisfatória e deixa lacunas na formação desses indivíduos, concordando, portanto, com Tavares e Santos (2020). E à respeito do fragmento “verdadeiro auxílio financeiro”, vale salientar a compreensão de A1 acerca da desigualdade econômica e da possibilidade de mudança através de programas de transferência de renda, como à exemplo do Bolsa Família, questão esta abordada por Mariano e Carloto (2012) no trabalho que analisam raça, gênero e classe dentro do programa Bolsa Família.

Figura 8: resposta de A2 para a Q3



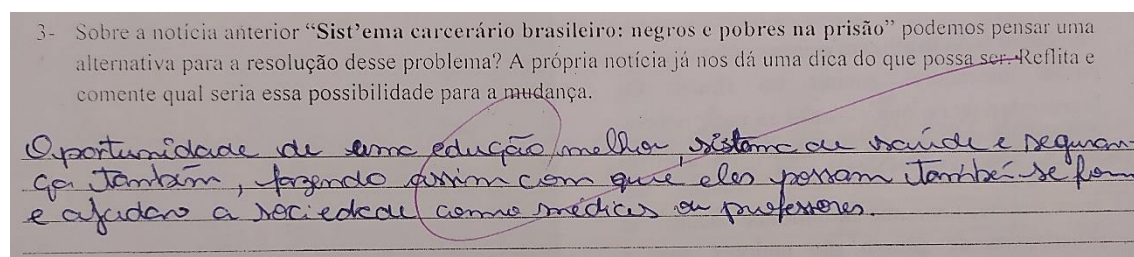
Fonte: acervo pessoal, 2020

O A2 também abrangeu a questão educacional e oportunidades de emprego, como possíveis resoluções. Além de destacar tais ideias, ainda pontuou que a questão racial além de incidir no espaço prisional também movimenta o sistema educacional, portanto dificultando a realidade do indivíduo dentro de um espaço onde poderia ser sua alternativa de transformação social. É neste sentido, que Gomes destaca:

A fome, a pobreza e a desigualdade têm incidido com mais contundência sobre os descendentes de africanos em nosso país do que em relação ao segmento branco. Como dizem alguns pesquisadores: elas têm cor. A reversão desse quadro diz respeito à construção de políticas públicas específicas, tanto na educação básica quanto no ensino superior. (GOMES, 2003, p.78)

Nesta resposta, vale salientar, a preocupação do aluno em enunciar que a própria escola, que costumeiramente é vista como instituição de responsabilidade máxima das mudanças sociais, também está entrelaçada com a segregação racial, como também pontua Hooks (1995).

Figura 9: resposta de A3 para Q3

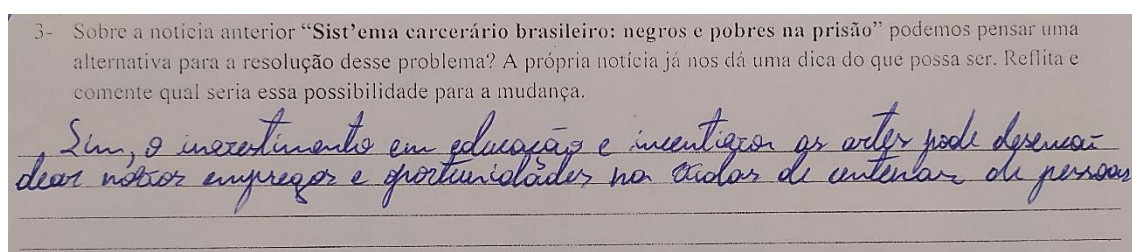


Fonte: arquivo pessoal, 2020

A3 destaca os serviços de saúde, educação e segurança enquanto garantias basilares e fundamentais para uma possibilidade de sanear a problemática apresentada na questão anterior. Assim, A3 mostra na resposta que tais mecanismos sociais são formas prováveis de garantir uma condição básica de qualidade de vida para a não reprodução dos dados de encarceramento. Este aluno também destaca que a possibilidade de acesso à serviços básicos, por parte da

sociedade, tende a contribuir para reverter a situação de empregabilidade de pessoas marginalizadas socialmente que algumas vezes se encontram no limiar do encarceramento. Acredito que esta apresentação reflexiva é interessante, pois caminha na ideia de que transformar dados negativos, como o de aprisionamento, em taxas de desenvolvimento social, se dá, também, através do investimento em melhores condições de empregos aos negros. Nesta resposta, vale salientar que o aluno compreende a hierarquização do acesso às camadas superiores nas relações trabalhistas, assim, assimilando que estruturalmente os cargos subordinados estão ocupados majoritariamente por indivíduos negros, como apresenta Hasenbalg (1979, p. 19) ao mencionar que “a maioria dos brasileiros não-brancos constitui parte de grupos e classes subordinados, tais como o campesinato, o sub-proletariado urbano e a classe operária”.

Figura 10: resposta de A4 para Q3



Fonte: acervo pessoal, 2020

Por fim, A4, além de destacar educação como alternativa para subverter os dados apresentados, também pontuou as artes como ferramenta de mudança. É importante atentar para a questão das artes, pois em uma sociedade que marginaliza formas de trabalho voltadas às expressões subjetivas do ser humano, trazer as artes como instrumento inclusive de empregabilidade é transgredir a lógica formal de produção e reprodução social (GARCIA, 2003). Acredito que ampliar os moldes de viver os espaços em uma realidade brasileira também percorre o caminho contra-hegemônico imposto pela nossa história colonial, e que pensar através das artes é revolucionário. Desta forma, como A4 sugere, traçar esse outro percurso é uma maneira de suscitar as nossas fronteiras epistemológicas e através desta percepção refletir conjuntamente pluralidades possíveis e autônomas. Portanto, podemos sugerir que este aluno concorda com Mignolo que apresenta a história das populações originárias do território brasileiro que:

tiveram que lidar, de uma forma ou de outra, com a cosmovisão mono-tópica da civilização ocidental encapsulada no grego e no latim, nas seis línguas modernas imperiais da Europa, e na subjetividade correspondente registrada

na e através da expressão artística, na cultura popular, na comunicação de massa, etc. (MIGNOLO, 2008, p. 304)

Diante da análise apresentada, acerca das Q2 e Q3, posso apontar que a proposta de articular as concepções de espaço geográfico e racismo foi alcançada dada as respostas apresentadas pelos alunos, que expressaram a correlação entre fatores que são fundamentais na compreensão da questão racial, como o fator histórico (vide Fig. 6) e econômico, por exemplo. Dialogar, com os alunos das turmas apresentadas, por meio desta atividade complementar foi fundamental para aprofundar a leitura das espacialidades no contexto brasileiro, desta forma, direcionando o pensamento geográfico escolar para um caminho mais tangível do que o que é geralmente apresentado nos livros didáticos.

Desvincular a discussão de espaço geográfico de recortes como gênero, raça e classe reduz a potencialidade reflexiva do público que se debruça sobre tal estudo, seja na escola ou na universidade, assim, apresentando uma realidade que não condiz com o panorama macro e com o cotidiano dos indivíduos que são marginalizados pelo Estado e por suas *instituições de sequestro* (VEIGA-NETO, 2017). Essa discussão, porém, se faz ainda mais importante na escola pública devido ao alunato que não só faz parte do recorte racial, mas também de classe, de tal modo que a explanação à respeito desses marcadores no espaço não delinea somente o entendimento acerca de como eles são operados nas espacialidades, mas também abrange a compreensão de como atuar na transformação dessa realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar de que forma os alunos compreendem os marcadores raciais no espaço geográfico a partir de uma atividade complementar ao livro didático. Tal atividade foi aplicada junto a duas turmas do ensino médio numa escola pública estadual na cidade de Campina Grande, Paraíba em 2019.

As questões propostas, Q2 e Q3, foram elaboradas com o intuito de incentivar a reflexão dos alunos acerca do sistema prisional brasileiro, desta forma proporcionando um aprofundamento acerca da espacialização dos corpos e conseqüentemente da segregação. Apresentar uma notícia que datasse de um período próximo ao que a atividade foi trabalhada, também contribuiu para conduzir à reflexão sobre como a problemática ainda é atual e pungente. Pesquisar os dados e apresenta-los de forma mais concisa na atividade também foi

importante para centrar a discussão com o intuito de aprofundar as análises que seriam feitas por parte dos alunos. Especificamente, referente a Q3, a proposta de suscitar uma reflexão não só acerca da problemática, mas também sobre uma possível mudança foi significativa, pois encaminhou os alunos a se posicionarem diante das desigualdades que tangenciam a nossa realidade.

De uma forma geral, após a análise das respostas dos alunos, trago como conclusões os seguintes itens: (i) que a compreensão das espacialidades não são neutras, pois o nosso percurso histórico-geográfico está saturado de demarcadores que privilegiam certos corpos e marginalizam outros; (ii) que esse processo não está presente apenas no sistema carcerário, mas também na escola e até mesmo nos cargos profissionais; (iii) que a inserção majoritária de negros dentro das penitenciárias é um projeto que se apoia, por exemplo, na desigualdade financeira onde impõe desde cedo a participação de jovens e adolescentes no mercado de trabalho os distanciando, assim, do meio escolar e por conseguinte de oportunidades de vida menos subalternizadas.

Porém, o contexto desigual não é um fim imutável para a população negra, assim, os alunos apontam, na Q3, possibilidades de transformação que são executáveis, como: maior oportunidade de emprego, garantia de serviços básicos como educação e saúde e acesso a uma renda básica como auxílio financeiro. Essas estratégias apresentadas são formas de mudança que eles visualizaram e que, caso executadas, seriam efetivas tendo em vista que os autores aqui apresentados dialogam neste mesmo caminho de proposta. Ou seja, a atividade complementar que trazia, as reflexões sobre desigualdade espacial e raça, a partir da Q2, e em seguida uma sugestão de mudança social, na Q3, teve seu objetivo alcançado dada as considerações trazidas pelos alunos, assim como, na ponderação de possibilidades emancipatórias para desprender a nossa história de marcas tão violentas e desiguais.

Portanto indico que o trabalho de empregar, em sala de aula, atividades complementares ao livro didático se faz relevante, tendo em vista que ao ampliar as discussões sobre determinadas temáticas pode-se construir formas alternativas de entender os espaços que frequentamos e, também, modificamos. A Geografia não está apenas dentro de conceitos e fechada em formas únicas, ao contrário, é uma ciência pungente que se articula ao nosso dia a dia, ou seja, ao cotidiano nas mais variadas compreensões e escalas. Assim, destaco que expor demarcadores que transpassam a vida de grande parte da população brasileira, como raça, gênero e classe, é importante, pois através dessas leituras mais aprofundadas e reais podemos

construir uma educação mais viva, assim como uma Geografia, enquanto disciplina escolar, mais participativa na compreensão de mundo por parte dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois momentos na história da Geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia: Rev. Bras. Educ. Geog.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BONFIM, Paulo Ricardo. **Educar, Higienizar e Regenerar.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

CARVALHO, Delgado. **Metodologia do Ensino Geográfico** – Introdução ao Ensino de Geografia Moderna. Petrópolis, Tipografia das Vozes de Petrópolis, 1925.

CORREA, Gabriel Siqueira. O branqueamento do território como dispositivo de poder da colonialidade: notas sobre o contexto brasileiro. **Geografia e giro descolonial-Experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**, 2017.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?.** 4ed. Rio de Janeiro: Difel, 2019.

DOLHNIKOFF, Míriam. Elites regionais e a construção do Estado nacional. In: JACSÓN, E. (Org). **Brasil: formação do Estado e da nação.** São Paulo: Fapesp, Hucitec; Ijuí: UNIJUI, 2003.

DOMINGUES, Petrônio. Associativismo negro. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio. (Org.). **Dicionário da escravidão e liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FANON, Frantz. **Pele negras máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. **Método; métodos; contramétodos.** São Paulo: Cortez, p. 193-208, 2003.

GILMORE, Ruth Wilson. Fatal couplings of power and difference: Notes on racism and geography. **The professional geographer**, v. 54, n. 1, p. 15-24, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 75-85, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, Dec. 2000.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos feministas**, v. 3, n. 2, p. 464, 1995.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade**, v. 34, p. 287-324, 2008.

MORAES, Antonio Carlos Robert. Notas sobre identidade nacional e institucionalização da geografia no Brasil. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 166-76, 1991.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

PIRES, Marcelo Raimundo. Representações de Brasil em Delgado de Carvalho. **Piracicaba: UNIMEP**, v. 102, 2006.

PONTES, Kátiuscia Ribeiro. **Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03**. 2017. Dissertação (Filosofia da Educação), CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2017.

RATTS, Alecsandro. JP et al. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de geografia (Representations of Africa and black people in didactic books of Geography). **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, v. 8, n. 1, 2006.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento; 2017.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ed. São Paulo: Edusp, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX**. Editora Companhia das Letras, 1993.

TAVARES, Manuel; SANTOS, Eduardo. Um giro decolonial: perspectivas para uma nova geopolítica epistêmica. **Laplage em Revista**, v. 6, n. 1, p. 104-117, 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VLACH, Vania Rubia Farias. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. 7ed. Campinas: Papirus, 2013.

ZENI, Bruno. O negro drama do rap: entre a lei do cão e a lei da selva. **Estud. av.**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 225-241, abr. 2004.