

O lugar da diversidade no ensino de geografia da Amazônia

The place of diversity in teaching Amazonian Geography

Le lieu de la diversité dans l'enseignement de la géographie amazonienne

Luiz Augusto Soares Mendes
Universidade do Estado do Pará
lasmgeo@hotmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-5145-9415>

RESUMO

Este artigo nasce das indagações diárias vividas por um professor negro. Docente da educação básica (ensinos fundamental e médio) por um considerável período, porém hoje atuando na educação superior, ministrando disciplinas nos cursos de licenciatura em geografia, ciências sociais e pedagogia. As colocações aqui postas são reflexões que resultam da análise da desigualdade racial, social e cultural entre pessoas negras e não negras. Desse modo, propõe-se aqui indagações e contribuições às formas de pensar e de agir, para construir uma pedagogia da diversidade com base em outras formas de pensar e idealizar, mas também tornar real um ensino da geografia da Amazônia negra, indígena e ribeirinha. Portanto, pretende-se construir metodologias e didáticas com processos de ensino-aprendizagem que incluam toda a sociobiodiversidade da região.

Palavras-Chave: Amazônia negra e indígena. Diversidade. Ensino de geograficidade.

ABSTRACT

This article was born from the daily quests experienced by a black teacher. Teacher of basic education (elementary and high school) for many years, but currently active in higher education, teaching subjects in the graduation course of geography, social sciences and pedagogy. The statements that are made here are reflections that result from the analysis of racial, social and cultural inequality between black and non-black people. Thus, this text has questions and contributions to ways of thinking and acting, to build a pedagogy of diversity based on other ways to think and idealize, but also make real the teaching of a black, indigenous and riverside Amazon geography. therefore, it's intended to build methodologies and didactics with teaching-learning processes that include the entire socio-biodiversity of the Region.

Keywords: a Black and indigenous Amazon. Diversity. Geography teaching.

RÉSUMÉ

Cet article est né des quêtes quotidiennes vécues par un enseignant noir. Enseignant en éducation de base (primaire et secondaire) depuis des années et actuellement actif dans l'enseignement supérieur, il enseigne des matières dans le premier cycle en géographie, sciences sociales et pédagogie. Les positions présentées ici sont des réflexions résultant de l'analyse des inégalités raciales, sociales et culturelles, entre les noirs et les non-noirs. Aussi, le texte pose des questions et contribue à des façons de penser et d'agir, de construire une pédagogie de la diversité basée sur d'autres façons de penser et d'idéaliser, mais aussi de faire de l'enseignement un enseignement de la géographie noire, autochtone et riveraine. Par conséquent, nous avons l'intention de construire des méthodologies et des didactiques avec des processus d'enseignement-apprentissage qui incluent l'ensemble de la socio-biodiversité de la région.

Mots-clé: *Amazone noire et indigène. Diversité. Enseignement de la géographie.*

Introdução

Este ensaio nasce de duas indagações a partir da prática docente em geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Nessa etapa da educação formal, a atividade docente nos cursos de licenciatura plena em geografia, pedagogia e ciências sociais foram cruciais para pensar e agir na construção de uma geografia da diversidade. Para tanto, duas indagações passaram a incomodar, quando dos processos de condução e construção das disciplinas: (i) Por que não se fala em diversidade nos currículos dos cursos de formação de professores em curso de graduação localizados na Região Amazônica? (ii) Quão urgente é tratar de temas da diversidade étnico-racial nos diversos níveis de ensino da formação escolar?

Essas indagações se colocam a partir das práticas em sala de aula, em que muitos projetos políticos pedagógicos, planos de aula e ementas de disciplinas que tratam da geografia da Amazônia, seja ela com ênfase na dimensão física, na humana ou na própria área de ensino, não inserem o debate em temas relacionadas à diversidade. Assim, a diversidade está relacionada à questão da negritude, da realidade indígena, ribeirinha, mas também dos aspectos físicos e do meio ambiente amazônico, assim como dos usos da natureza. Ideias que precisam ser conhecidas e compreendidas, para que o espaço amazônico não seja visto apenas como recurso, e sim a partir de identidades territoriais, como espaço das vivências, das múltiplas territorialidades, das emoções, das percepções e dos diversos sentidos de existência humana.

Essas discussões além de estarem embasadas na necessidade de uma mudança no pensamento político e social, assim como na urgência de outra postura social e cultural, em que as práticas e as atitudes racistas não sejam banalizadas, como ocorre na sociedade brasileira contemporânea. Desde quando foi tornada obrigatoriedade em termos jurídicos e constitucionais a “igualdade racial” não passa de uma ideia mitológica. E para a reflexão que aqui se busca construir o rompimento com essa ideia começa a se fazer presente, de forma efetiva, a partir da implementação e da obrigatoriedade de implementação da lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que instituiu o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira, tornando oficial a discussão da negritude, que era ausente nos currículos, calendários e nas práticas pedagógicas da educação formal brasileira.

O aumento da discussão acerca de uma diversidade cultural no país desde a sua formação socioespacial, que se apresenta em diversas matrizes étnicas, fez com que depois de cinco anos fosse promulgada a lei nº 11.645 no ano de 2008. Lei que além de inserir a temática das relações étnico-raciais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), insere a dimensão da história e da cultura indígena na educação formal do país. Contribuindo, assim, para o desenvolvimento de uma agenda da diversidade indígena e afro-brasileira na formação dos cidadãos.

Desse modo, o objetivo do texto é problematizar acerca do ensino de geografia nos diversos níveis da educação formal na Região Amazônica, a fim de contribuir e assumir um compromisso formativo em uma realidade espacial que é composta por um contingente populacional de 15.864.454 habitantes, onde 69,2% se declaram pardos, 6,2% negros e 0,7% indígenas conforme os dados do IBGE (2016). Essa dimensão numérica ilustra a expressão da diversidade social e cultural amazônica, que se assemelha a do Brasil, mas que possui um sistema educacional branco, europeu, unicultural e unireligioso.

Para todos os efeitos se busca tratar da Amazônia a partir do entendimento de uma sociobiodiversidade que está juridicamente situada no território da Região Norte do país, que abrange os seguintes estados: Pará, Amazonas, Acre, Tocantins, Rondônia, Roraima e Amapá. De certo que escapam as diversidades, ainda, presentes nos estados do Maranhão e Mato Grosso, que junto com os estados supramencionados compõem a Amazônia Legal. Escapam, ainda, de nossa análise a Amazônia Internacional, que se faz presente nos outros oito países da América do Sul: Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana, Guiana Francesa e Suriname.

Portanto, este trabalho coloca-se como panfletário e instigador da atual realidade didática, pedagógica e dos processos de ensino-aprendizagem em que se encontra o

sistema educacional brasileiro, sobretudo o de contexto da Amazônia Paraense. Procurando contribuir de maneira dialógica e dialética para incentivar e instigar os professores de geografia, para que ultrapassem as dimensões totalizantes e totalizadoras, utilizem-se, também, de uma abordagem transdisciplinar para possibilitar outro ensino de geografia, que se estabelece a partir da construção da geograficidade.

As faces da diversidade na Amazônia: negros, indígenas e caboclos

A sociobiodiversidade da Amazônia é muito maior do que a extensão dos seus 6,9 milhões de quilômetros quadrados (km²) da densa floresta equatorial latifoliada, presente em nove países do continente Americano, dominando grande parte desse subcontinente, a América Latina. A Amazônia brasileira como bioma ocupa 4.196.943 milhões de km², o que a coloca como o maior bioma dentro do território brasileiro, atingindo nove estados da federação. Além do seu vasto território, outra característica marcante é a sua biodiversidade, composta por mais de 2.500 espécies de árvores, 30 mil espécies de plantas e uma fauna de mais de 4.250 espécies.

A parte social amazônica também é diversa, por isso, utiliza-se o conceito de sociobiodiversidade, a fim de revelar que além dos indígenas, da população branca, e da população negra, todos entendidos aqui por autodeclaração segundo o critério do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), deve-se destacar como população regional os ribeirinhos e os povos da floresta, àqueles que possuem como ancestrais a junção de várias etnias, a partir dos processos de catequização, transculturação e cabocização. Esses povos também podem ser reconhecidos e chamados de caboclos.

Como o foco desse ensaio se assenta na dimensão da diversidade étnico-racial, destaca-se que diante de uma população de 15.864.454 habitantes, o número de pessoas que se autodeclaram pretos e pardos cresce de maneira considerável nos estados que possuem todo o seu território, dentro do bioma amazônico. Na tabela 01 pode se observar um efetivo aumento do número de pessoas pardas e/ou negras, partindo do pressuposto da legalidade da auto-identificação, assim como dos seus benefícios. Os primeiros resultados já podem evidenciar algumas transformações psíquico-sociais no significado de ser negro e na construção do imaginário socio-racial no Brasil.

UF	Censo 2000			Censo 2010			Contagem populacional 2017		
	Pretos (%)	Pardos (%)	Total (%)	Pretos (%)	Pardos (%)	Total (%)	Pretos (%)	Pardos (%)	Total (%)
Pará	5,5	65,7	71,2	7,2	69,5	76,7	7,0	69,9	76,9
Amapá	5,4	65,7	71,1	8,7	65,2	73,9	8,4	65,7	74,1
Amazonas	3,1	66,9	70,0	4,1	68,9	73,0	4,1	69,0	73,1
Tocantins	7,1	60,6	67,8	9,1	63,1	72,2	9,1	63,6	72,7
Acre	5,0	62,2	67,2	5,8	66,3	72,1	5,7	66,9	72,6
Roraima	4,2	61,5	65,7	5,9	61,2	67,1	6,0	60,9	66,9
Rondônia	4,6	50,6	55,2	6,9	55,6	62,5	6,8	55,8	62,6

Tabela 01 - Autodeclarados pretos ou pardos, Região Norte

Fonte: Mapa da distribuição espacial da população, segundo a cor ou raça - pretos e pardos - Brasil. Censo de 2010 e estimativa populacional 2017. Adaptado e organizado pelo autor

Levando em consideração os dados da tabela, deve-se entender que o crescente autoreconhecimento do “ser negro”, apresentam-se como resultado positivo de políticas afirmativas. Conhecidas também como “ações afirmativas”, essas políticas funcionam como marcos sociais, que devem ser reconhecidas para além de ações legais, que marcam a mudança de uma mentalidade e de uma cultura, que tenta compreender e sanar, ao mesmo tempo, as contradições entre as diversas realidades étnicas e raciais que compõem as matrizes culturais brasileiras, conforme Ribeiro (2006). Consiste em uma redefinição ontológica do negro, para se construir outra humanidade no século XXI.

Esse Brasil pardo e negro nos conduz a entender que é necessário existir uma educação preta, para introduzir uma dimensão educacional, espacial, social e cultural de alfabetização dos negros que moram nas cidades, na sua grande maioria relegados à periferia, mas também aos que habitam as zonas rurais, sobretudo, nos quilombos. Com esse intento, Coelho *et al* (2015) defendem que, na Amazônia, devem-se fazer presente nos currículos e nos projetos pedagógicos das escolas e dos cursos acadêmicos, sobretudo nas licenciaturas, temáticas que abordem as modalidades de educação quilombola, ribeirinha, indígena e, também, do meio ambiente natura amazônico.

Nesse sentido, os autores apontam que a educação quilombola foi reconhecida como modalidade de ensino da Educação Básica, inserida na LDB, a partir do ano de 2008. Torna-se um condicionante formativo por reafirmar a necessidade de que todos os brasileiros em processo de formação escolar devem conhecer a história e as origens africanas e afro-brasileiras que marcam a memória, a cultura, a política e a economia do país.

A educação quilombola é uma modalidade dos níveis básicos da educação formal, mas que ainda é pouco utilizada e abordada em livros didáticos e materiais voltados aos diversos níveis da educação brasileira (Ensinos Fundamental, Médio e Superior). Aqui destaca –se alguns trabalhos de Coelho *et al* (2019, 2018, 2017) que merecem ser consultados e estudados, mas que fazem referência às experiências na Amazônia Paraense, com um caráter de integração entre a educação básica e superior. No ensino superior, poucos cursos ou institutos de filosofia, de letras, de artes e de ciências humanas, onde se concentram os cursos de licenciaturas, os de formação de professores, disponibilizam disciplinas para construir uma geografia da diversidade quilombola.

Com a intenção de vislumbrar esses espaços institucionalizados dedicados às experiências educacionais para efetivar o processo de ensino-aprendizagem das relações étnico-raciais, Ferreira e Coelho (2019) mapeou as ações e a institucionalização dos Núcleos de Educação Afro-Brasileira (NEAB) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnológica (IFET) do país como um todo. No destaque para a região Norte, as autoras revelam que as principais ações nos três NEAB dos IFET (Pará - IFPA, Roraima - IFRO e Acre - IFCA), estão voltadas à disponibilização de curso de formação de professores. Estão estruturados em “Cursos de Aperfeiçoamento e Cursos de Stricto-Sensu financiados pelo Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (UNIAFRO), por intermédio da SESU e SECADI/MEC” (FERREIRA; COELHO, 2019, p. 233).

Acerca dos cursos de licenciatura em geografia, propõem-se que devam ser incluídas disciplinas que abordem uma geografia da África, outra das relações étnico-raciais, assim como uma geografia da cultura afro-brasileira. Necessitam ser criadas disciplinas que fomentem discussões abordando os movimentos sociais que lutam pela igualdade racial e assim fundamentem epistemologias, cosmologias, mitologias e filosofias que não sejam determinadas por um eurocentrismo. Não se quer mais reproduzir uma história e uma geografia branca, que determinaram os heróis brancos, e “apenas eles” como sujeitos sociais produtores dos espaços, que tornaram as cidades com formas brancas, cristãs e heteronormativas. Nesse direcionamento, Coelho *et al* (2015) explica que é preciso conhecer as dimensões reais da história quilombola no Brasil, os seus significados enquanto espaços de resistência à escravidão, dessa maneira, potencializar uma geografia que dê conta da reprodução da população negra no Brasil, distribuídas nos espaços urbanos e rurais.

Propõem-se a construção de uma bibliografia e de uma biblioteca que possibilitem reinventar o saber, que contribua para uma verdadeira redefinição dos sistemas de pensamento e do conhecimento, o que Foucault (2017) define de epistemes e formações discursivas, que se colocam como direcionadores das dimensões gramaticais e da lógica do pensamento do ser humano. Propõem-se aglutinar leituras progressistas que potencializem a capacidade de operar sob uma tomada de consciência dos sujeitos, que venham criar outros sistemas conceituais que não mais limitem o pensamento, bem como a linguagem. Se temos um léxico racista, o espaço e as relações são racistas.

A existência da modalidade da educação quilombola já ajuda a compreender que existem heróis negros, a exemplo do Zumbi dos Palmares, mas não apenas ele. Ajuda a entender que as datas comemorativas valorizam a diversidade, como o dia Nacional da Consciência Negra, no dia 20 de novembro, porém ainda é pouco para revelar a dimensão social e plural do país. Esses aspectos segundo Castro et al (2015), ajudam a valorizar a população negra, possibilitando práticas pedagógicas com dimensões da diversidade étnico-racial e ajudam a diminuir, quiçá a eliminar, as desigualdades sociorraciais, gerando atitudes antirracistas, ou seja, precisa-se formar professores com pedagogias antirracistas, para produzirmos alunos e cidadãos plurais e não racistas.

Outra dimensão da diversidade que postulamos como necessárias à formação do professor de geografia se assenta na modalidade da educação indígena. É preciso construir uma metodologia de ensino e de abordagens educacionais que valorizem a diversidade indígena, visto que nos sete estados que compõem a região Norte, podem ser encontrados, mais de 30 etnias indígenas que chegam há mais de 306 mil pessoas (IBGE, 2010), vivendo em aldeias, nas margens dos rios e nas cidades.

Deve-se assim ressaltar que já existe uma abordagem acerca do indígena na formalização da estrutura educacional brasileira. Na Constituição Federal de 1988, “assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios”, efetivando pela primeira vez a possibilidade de permanecerem com suas línguas, culturas e tradições, e na LDB, é assegurado o ensino para os indígenas em duas línguas, no Português e na língua materna. Para Grupioni (2006), essa realidade da Constituição brasileira,

Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração (GRUPIONI, 2006, p. 130).

Mesmo com essas “conquistas”, ainda se reproduz um sistema educacional tradicional elitista, eurocêntrico e branco. Conseguimos visualizar pouco de uma educação realmente indígena, de forma comum para toda a sociedade, predominando ainda uma visão oitocentista de “considerar os indígenas enquanto os seres do passado, retomando aspectos da cultura ‘aborígene’ nos primórdios do contato entre estes e os portugueses”, ou ainda do índio “mau selvagem”, quando quem ganhava destaque nas abordagens era o índio “bom selvagem” como destaca Alves (2015, p. 45).

Para superar essas visões é preciso considerar que a educação exerça uma dimensão transformadora e radical na (re)produção social. Assim, relembramos que a educação possui um papel eminentemente político que está vinculado a um projeto integrador de sociedade. A socialização da sociedade como define Lefebvre (1969) precisa ser conduzida em grande parte por nós professores, que devem empenhar-se para exercer sua função como um sujeito político, autônomo e despertador de curiosidades nos alunos pelo conhecimento.

É importante recuperar e seguir as definições de Freire (2000, p. 95) quando ele propõe que o professor se desperte sempre como um ser curioso, uma postura que o auxiliará no seu desenvolvimento enquanto sujeito da ação modificadora e da mudança social. A curiosidade é o que o move, deve inquietá-lo e inseri-lo em uma busca “com e sem fim”, tornar-se-á um professor-pesquisador. Não se pode comensurar o processo de ensino-aprendizagem de geografia, sobretudo a da Amazônia, ou de qualquer outra disciplina, sem se ter um comportamento de pesquisador por parte do docente.

Dessa maneira, Alves (2015) afirma que na modalidade indígena da educação formal, a realidade deve ser abordada, assim como a cultura, a história e, nós acrescentamos, às geografias dos diversos povos indígenas, para desconstruir estereótipos. No entanto, é na educação regular que o trabalho da temática indígena é mais crucial, para que todos incluam e entendam sobre o índio como uma realidade primaz da sociedade brasileira. A autora supramencionada ressalta, ainda que,

A escolha da abordagem sobre de História Indígena na escola regular apresenta um grande desafio, uma vez que cabe ao educador não índio fazer escolhas das metodologias que serão empregadas para desenvolver tal temática. As escolhas, nesse sentido, podem se situar entre prestar uma “homenagem” aos índios, no dia 19 de abril, fazendo um cocar de cartolina e pintando o rosto dos alunos com guache, ou apresentar, a cosmogonia de alguns povos indígenas às crianças, através da leitura de lendas que revelem sua visão de mundo e o seu estar com a natureza (ALVES, 2015, p. 47).

As escolhas metodológicas e a postura do professor podem resultar na superação de visões distorcidas e românticas da realidade indígena. São dimensões que vão para além de se trabalhar a temática indígena em datas comemorativas, sendo necessário despertar nos discentes o respeito à geografia e a cultura das comunidades indígenas, os modos como elas grafam seus territórios. É preciso dar voz, possibilitar o reconhecimento da condição do indígena na sociedade brasileira e suas formas de usar a terra, de viver no solo. Alves (2015, p. 47), menciona que há “[...] um modo de se trabalhar com a temática indígena, abolindo a ideia de indígena como alegoria social – algo que tem efeito negativo, quando pensamos na etapa inicial de formação de conceitos”.

A educação indígena precisa ser desenvolvida para além das dimensões que identifique o indígena como uma alegoria social, sendo necessário vinculá-la a uma visão de sociedade que transcenda a relação entre humanos e admita os diversos “seres e forças da natureza”. Em conformidade com essa perspectiva Coelho *et al* (2015) expõe que essas relações dos indígenas com outros “seres” são de cooperação e intercâmbio para adquirir e assegurar determinadas qualidades e a diversificação em uma relação mais ampla com a sociobiodiversidade.

Para se ensinar essas dimensões é preciso desenvolver, inventariar e produzir outras metodologias, pedagogias e práticas de ensino com bases nas diversas sociedades indígenas. Há uma proposta de Grupioni (2006), a partir da realidade indígena de Minas Gerais, em que para ele deve primar por uma educação indígena que faça uma abordagem transdisciplinar – a partir do estudo da cultura e da natureza, das múltiplas linguagens e da pedagogia indígena, conforme o diagrama presente na **figura 01**:



Figura 01: Esquema metodológico para uma educação indígena transdisciplinar.

Fonte: Grupioni (2006).

A escolha por três principais categorias para a educação indígena – Território, Água e Cultura, insere a geografia em uma perspectiva de valorização na construção de um processo de ensino-aprendizagem transdisciplinar na modalidade de educação indígena. O ensino e a aprendizagem devem possibilitar aprender o território e a territorialidade para além de um recurso, assim como a água é vida, é relação, é cosmogonia. Necessita-se de uma abordagem que valorize o modo de vida indígena, utilizando como metodologia de ensino as concepções do perspectivismo ameríndio, defendido por Viveiros de Castro (1996): um conceito que procede do ponto de vista indígena que cria o sujeito, sendo o sujeito quem se encontra ativado ou “agenciado” pelo ponto de vista.

Para Viveiros de Castro (1996, p. 115), o perspectivismo ameríndio está estruturado nas,

[...] ideias, presentes nas cosmologias amazônicas, a respeito do modo como humanos, animais e espíritos veem-se a si mesmos e aos outros seres do mundo. Essas ideias sugerem uma possibilidade de redefinição relacional das categorias clássicas de “natureza”, “cultura” e “sobre natureza” a partir do conceito de perspectiva ou ponto de vista [...].

Defende-se que o devir das práticas de ensino da Geografia na Amazônia deva priorizar uma abordagem e uma teoria indígena em que os humanos vejam os animais e as outras subjetividades que povoam o universo: “deuses, espíritos, mortos, habitantes de outros níveis cósmicos, fenômenos meteorológicos, vegetais, às vezes mesmo objetos e artefatos”. Consiste em uma abordagem metodológica diferente, que insira outras cosmologias, outros modos como os seres os veem e se veem (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, p. 116).

Dessa maneira, o processo de ensino-aprendizagem de geografia da Amazônia deve contribuir para a construção de uma educação indígena, quilombola e ribeirinha em que se valorize as dimensões das lutas desses povos e os ajudem a construir suas resistências e existências, que podem ser entendidas a partir da necessidade de reexistir, a partir de uma construção de identidades territoriais de acordo com as ideias de Cruz (2006). O território como dimensão espacial que valoriza além da proposição cultural dos grupos sociais, mas também seja dimensão espacial para a sua reprodução e sua existência. A inserção do índio como categoria de r-existência que está no cotidiano e na reprodução espacial, colocando-se como realidade educacional.

Não se deve esquecer que o tema de uma educação transformadora social para possibilitar uma igualdade racial, diante do tratamento dado às diversas realidades sociais e culturais, que se homogeneíza na Amazônia, perpassa pela inclusão da população ribeirinha. Coelho et al (2015) em seu trabalho traz uma forma de apelo, por conta da necessidade, à existência de uma modalidade de ensino particular à região amazônica, que seria a da educação ribeirinha. Justificada para uma construção da educação a partir do particular cotidiano no território amazônico, que carregam marcas das populações que vivem nas margens dos rios, lagos, igarapés, etc., ou na própria floresta.

Deve-se, dessa maneira, dar atenção a essa modalidade de educação, devido aos saberes que essas populações possuem, que segundo Coelho et al (2015, p. 94), consistem em,

[...] sabedorias “dos [regimes] do rio que enche e vaza; conhecem o período apropriado para a coleta dos frutos na floresta; entendem a geografia dos rios e das matas; trazem consigo a cultura de seus antepassados presentes em suas cantigas, danças lendas e saberes do território”.

De acordo com a ideia de Assim, “a educação ribeirinha seria aquela praticada em comunidades localizadas às margens dos rios e em ilhas”, mas também que deve ser inserida na educação formal (COELHO et al, 2015, p. 49). Dizemos que são populações ribeirinhas, por conta do seu carácter plural e diverso, que está intimamente ligado à biodiversidade da floresta e do bioma amazônico, mas com seus modos de vida, que se utilizam e reproduzem conforme a dimensão da rede hídrica na região.

Para se mensurar a necessidade dessa modalidade de educação, constata-se, que na região amazônica podem ser encontradas duas bacias hidrográficas – a dos rios Araguaia-Tocantins, que recobre uma área de 800.000 km²; e a do Rio Amazonas com uma abrangência de 7.050.000 km². Ambas com modos de vida diferenciados e diversas formas de utilização do rio pelas populações que se reproduzem cultural, social e economicamente pelas águas dessas bacias.

Uma defesa dessa educação ribeirinha é possibilitar que a realidade do ribeirinho seja conhecida pela sua localização nas margens dos rios, dos furos e igarapés. Cursos hídricos que ao mesmo tempo são os lugares das representações, do lazer, da moradia, da convivência e da sobrevivência da população. Coelho et al (2015) descreve que os educandos chegam para as aulas em pequenos barcos, chamados de casquinhos, rabetas, rabudos, cascudo, etc., pilotado pelas próprias crianças, que por conta do perigo de afogamento, começam a frequentar a escola somente após aprenderem a nadar.

A razão de uma diversidade no ensino de geografia da Amazônia assenta-se nas perspectivas de Cruz (2006), quando esse autor defende que os grupos sociais, por nós escolhidos para representar a diversidade das relações étnico-raciais, são tidos como sujeitos subalternizados, porém é a partir da década de 1980 que começam a,

[...] esboçar uma nova geo-grafia na Amazônia que aponta para um processo de emergência de diversos movimentos sociais que lutam pela afirmação das territorialidades e identidades territoriais como elemento de *r-existência* das populações “tradicionais”; trata-se de movimentos sociais de *r-existência*, pois que, [...], não só lutam para *resistir* contra os que exploram, dominam e estigmatizam essas populações, mas também por uma determinada forma de *existência*, um determinado modo de vida e de produção, por diferenciados modos de sentir, agir e pensar (CRUZ, 2006, p. 65, grifos do autor).

Uma educação de geografia que valoriza esses movimentos políticos e territoriais apontará para o caráter emancipatório dos sujeitos sociais, ao elencar, debater, ensinar e possibilitar vivências com esses grupos, como novas metodologias de aprendizagem, contribuindo para uma construção de uma geografia política da Amazônia. É preciso ensinar para construir outras micropolíticas da ação social, encorajando as lutas que são pautadas em uma politização da própria cultura e dos modos de vida tradicionalizados, com os costumes para uma “consciência costumeira” que vem ressignificando a construção das identidades dessas populações, ancoradas nas diferentes formas de territorialidade (CRUZ, 2006, p. 67).

Conclamamos em defesa da inclusão na geografia de temas e conteúdos que retratem a vida, a poética, as emoções e as dimensões do ser ribeirinho. Com a finalidade de se tornar uma categoria política, que conduzirá a valorização do passado em busca das tradições, das memórias como sua força. Apesar de não ser da perspectiva do ensino, mas Cruz (2006, p.70) diz que tais tomadas de decisões “apontam para o futuro e sinalizam para projetos alternativos de produção e organização comunitária, bem como de afirmação e participação política”.

As consequências sociais de uma geografia negra, indígena e ribeirinha da Amazônia

Existe uma precariedade de conhecimento da produção social do negro, do indígena e de seus descendentes no território Amazônico, tão quanto no território brasileiro. O processo de branquitude que explica Nascimento (2017), formou a mentalidade intelectual, social, cultural, histórica e geográfica da sociedade brasileira, um

processo que excluiu o negro e o indígena das formações sociais que na Amazônia estão carregadas de fatos não conhecidos na produção científica, sobretudo nas que são feitas nos principais órgãos de pesquisa da região norte do país.

Mencionamos essas realidades, pois ao observarmos a figura 02, o mapa da distribuição espacial por cor e raça do Brasil, disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, após o Censo do ano de 2010, e compararmos com os dados da tabela 01, visualiza-se um Brasil negro e pardo. Observa-se que na região Norte, ao longo do curso do rio Amazonas, há uma cor negra e parda (ribeirinhos e caboclos) que é tão crucial ao entendimento da formação da sociobiodiversidade amazônica.

Ressalta-se que nas áreas mais amarronzadas do mapa é onde há a maior concentração de autodeclarados pretos ou pardos. O Nordeste e a região Norte são eminentemente negros, diversos, sendo necessário estudar e mostrar essa conformação sociorracial para construir políticas públicas, educacionais e culturais que incluam outras “cores” à representação social e cultural do Brasil. Mostrar que existem “Brasis” em todos os aspectos que configuram e produzem o imaginário da sociedade brasileira.

Os dados do mapa revelam que proporcionalmente, a região com mais autodeclarados pretos ou pardos entre a população residente é a Norte, com cerca de 73,5% dos 15,8 milhões de habitantes. Em seguida, está a região Nordeste com 68,9% dos 53 milhões

Figura 02: Mapa da distribuição espacial da população por cor ou raça.
Fonte: IBGE (2010).

de habitantes pretos e pardos. A região Centro-Oeste com 55,7% dos 14 milhões de habitantes, a Sudeste com 43,6% dos 80,3 milhões de habitantes e, por fim a região menos negra do Brasil é a Sul com 20,5% dos 27,3 milhões de habitantes, explicando pelo processo de colonização e estruturação do Brasil no decorrer dos séculos.

Será que se o pensador negro Nascimento (2017) observasse esse mapa diria que ele era produto de um avanço e fonte de um combate ao “embranquecimento cultural” e às “estratégias de genocídio do povo brasileiro”? Pode ser que sim e não!; visto que para o autor o mapa seria resultado da existência do racismo institucionalizado que conformou a sociedade brasileira; bem como produto da condição do negro após a abolição da escravatura. Ainda sim, coloca-se como fruto dos investimentos na imigração europeia para o sul do Brasil no final do século XIX e início do século XX. Fazemos essa indagação pois, para Nascimento (2017), toda a história do negro no Brasil é uma história de exclusão, de rejeição, de perseguição de discriminação e de exploração. Por isso, o autor

faz uma negação da própria ideia da cor parda, na conformação da negritude, visto que os pardos são frutos de uma exploração sexual da mulher africana, pelo senhor branco.

Para a solução desse grande problema – a ameaça da “mancha negra” – já vimos que um dos recursos utilizados foi o estupro da mulher negra pelos brancos da sociedade dominante, originando os produtos de sangue misto; o mulato, o pardo, o moreno, o pardo-vasco, o homem de cor, o fusco, e assim por diante [...] O crime de violação e de subjugação sexual cometido contra a mulher negra pelo homem branco continuou como prática normal ao longo das gerações. (NASCIMENTO, 2017, p. 83 – grifos do autor).

As dimensões expostas pelo autor, situa o mulato no meio do caminho entre a casa grande e a senzala, chegando a afirmar que ele, o mulato, prestou serviços importantes à classe dominante. Se para Nascimento (2017, p. 83), no período da “escravidão esse mulato (pardo) foi capitão-do-mato e fora usado em outras tarefas de confiança dos senhores”, para nós, na contemporaneidade, esse pardo que não se reconhece como negro, e se autodeclara assim, por gostar de ser o “preto da alma branca”, não tem o desejo de ser o negro “que faz preteço”. De certo que negamos a autodeclaração de pardos, e opta-se em que todos nós negros, deveríamos nos declarar negros, para fortalecer socialmente a política social de inclusão da população negra.

Essas críticas se colocam devido a observarmos que em várias práticas há uma busca incessante do negro em ser branco, não que seja da sua natureza o racismo, mas sim por conta de todo o estereótipo que é colocado à pele negra, e à construção social. Assim, por mais que haja um maior número de pessoas que se autodeclarem negras (pardos e negros), elas ainda revelam um processo de embranquecimento e do querer tornar-se branco. Fanon (1974) afirma que por mais que sejamos negros, buscamos nos mascarar com as características e os comportamentos atribuídos aos brancos, “como a raça que pretende ser superior”.

Assim sendo, o processo de branquitude do qual fala Nascimento (2017) precisa ser combatido, com mais atitudes de negritude, com pesquisas como a do historiador Vicente Salles que entre as décadas de 1970 a 2000 mostra a importância e o papel do negro na formação da sociedade paraense. Destaca-se também o trabalho de outro historiador Bezzera Neto (2012), que revela a origem da população negra, que fora escravizada na região Norte. Os negros que vieram para a então província do Grão-Pará, não eram oriundos da mesma parte do continente Africano, dos que eram destinados ao Rio de Janeiro, a São Paulo e mesmo ao Nordeste.

É preciso destacar trabalhos e atuações de diversos movimentos sociais, que junto com as instituições de Ensino Superior, atuam na reprodução e em defesa de uma Amazônia Negra e Indígena, Ribeirinha e dos Povos da Floresta desde a década de 1970. Acredita-se que a partir dessas formas de produzir identidades territoriais com pesquisas, atuações políticas e militância conseguiremos possibilitar não só o autoreconhecimento da população, que na sua maioria pode ser negra, e ainda desconstruir o imaginário que colocou à margem a história afro-brasileira e a indígena.

O processo de branquitude exposto por Nascimento (2017) tem fundamento no pensamento e nas teorias racistas que surgem ao longo dos tempos, como expõem Munanga (2004). Esse autor afirma que desde o naturalista sueco Carl Von Linné, ao realizar a primeira classificação da diversidade humana em quatro raças, as separa nas seguintes definições:

Americano: como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.

Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.

Africano: negro, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.

Europeu: branco, sangüíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas (MUNANGA, 2004, p.25).

Apesar de ser uma ideia antiga, as práticas racistas estão perpetuadas no imaginário social brasileiro, e mesmo amazônida. Pensamentos que colocamos como condição de reflexão, ao questionamento: se o declarante com todos os fenótipos de negro e traços afro-brasileiros, ao ser indagado da sua “cor”, declarar-se pardo, não é ainda manutenção de um *status* branco? Essa indagação coloca-se de acordo com a de Barbosa (2015, p. 22), pois a autora problematiza as relações binárias negro/branco, questionando se a relação de poder e de dominação do grupo que se considera superior, o branco, e ainda a inclusão, ou a exclusão de demais realidades da diversidade racial brasileira, do grupo que seria supostamente o dominado, o negro, por isso um grande número de pardos? Afirmamos isso, pois “o pertencimento a um grupo simbolicamente privilegiado traz mais vantagens do que pertencer a um grupo historicamente estigmatizado de forma negativa”.

Para tanto, acreditamos que já começamos superar essa dimensão de grupos excluídos e o processo de exclusão, pois as relações de poder começam a mudar devido às

várias ações que já pontuamos aqui. O ensino e a discussão de temas acerca da diversidade racial, pode ser considerada um avanço, seja nas formas das leis que regulamentam o ensino da diversidade étnico-racial brasileira, mas também pelo estatuto da igualdade racial. No Brasil, a população que se declara preta cresceu 14,9% em quatro anos, segundo o IBGE (2017). Saindo de 7,4% de negros para 8,2% da população total do Brasil. A unidade da federação que tem o maior percentual dos que se declaram pretos ou pardos, é a do Pará, conforme os dados da tabela 01. Dados que revelam que da população total do Estado, que é de 7,6 milhões de habitantes; 76.7% se autodeclararam negros ou pardos.

O alto número de pessoas declaradas pardas no Pará tem relação com a miscigenação entre brancos e índios na região amazônica. "Há um elemento caboclo muito forte entre as pessoas, sobretudo, as que se declararam pardas na região amazônica, especialmente no interior do Pará e do Amazonas, pois há uma miscigenação entre brancos e indígenas, entre negros e indígenas e entre brancos e negros. Na Amazônia, desse modo, as características indígenas são bastante fortes e colocam a dimensão da conformação da pluralidade da região, o ser caboclo, ser ribeirinho, ser sujeito da floresta, como fruto da miscigenação.

A evolução ainda pode ser observada no conjunto da sociedade brasileira, pois ao avaliarmos os dados dos anos de 2017, poderemos observar que em todo o Brasil, segundo o IBGE e a Secretaria para a Igualdade Racial, a população que passa a se declarar negra ou parda aumentou. O que se justifica com as ações dos movimentos sociais, das políticas afirmativas e de um pequeno giro socioespacial, em que o negro está se empoderando, mostrando que ele é importante e é valoroso. Ser negro, ser índio, ser ribeirinho e ser caboclo é produzir espaços e é ter suas dimensões socioculturais e territoriais reconhecidas. Isso motiva as pessoas a se reconhecerem com essas diversidades, e perfaz o acesso às políticas sociais como a de cotas, por meio da Lei nº 12.711 de 29.08.2012, que criou uma nova "psicosfera", um imaginário e uma nova posição social de importância.

Pôde-se observar outro avanço nas discussões sobre uma política antirracista, que problematiza o racismo, assim como a condição do negro no Brasil. Consiste no avanço e no acesso ao Ensino Superior, pois passaram a ser registrados pelos órgãos oficiais que o percentual de negros em instituições de Ensino Superior dobrou em relação ao ano 2010, mesmo continuando inferior ao quantitativo de pessoas brancas. No ano de 2005, um ano após a implementação da política de cotas, eram apenas 5,5% dos jovens pretos ou pardos em idade universitária que frequentavam algum tipo de curso superior, hoje esse percentual é de 12,8%.

Insistimos aqui na construção de um ensino de geograficidade da Amazônia, em uma junção nesse neologismo da “geo-grafia” e a “diversidade” – a ideia de que se deve ensinar como a pluralidade étnica e racial, por elas também grafarem a terra amazônica. Seja nas margens dos rios, dos furos e das rias, seja no seio da hileia amazônica. Devemos levar em consideração a diversidade, e toda a trajetória que realizamos no decorrer dessas páginas são conteúdos para produzir *insight* sobre o negro, a sua diversidade cultural, religiosa, folclórica, mitológica, a qual não conhecemos, ou temos pouco domínio, assim como a indígena.

Nas nossas experiências em sala de aula, buscamos aplicar diversas dessas maneiras de se pensar uma geografia da Amazônia. Começando por construir ementas de disciplinas que possibilitassem aos alunos dos cursos de pedagogia e de geografia, ter contato com muitas das referências que são base desse texto, que nas aulas, juntos, com os discentes, suscitaram, fazer essa reflexão ensaística. Conduziu-se disciplinas de “Geografia da Amazônia” (GA), de “Geografia da Amazônia e Seu Ensino” (GASE) e “Geografia Política, Econômica e Social da Amazônia” (GPESA) buscando a geograficidade.

As atividades avaliativas foram diversas, algumas se destacaram: a primeira, na disciplina de GPESA do curso de Ciências Sociais que solicitava realizar a produção de uma cartografia social, identificando as diversas reivindicações espaciais dos movimentos sociais, revelando sua capacidade de mobilizar os territórios. A segunda, na disciplina GASE, no curso de Pedagogia, onde fora solicitado aos discentes que criassem aulas e planos de aulas para crianças do ensino fundamental, nos anos iniciais, a partir de diversas temáticas progressistas.

Entende-se, portanto que houve a base de se produzir uma disciplina com o viés da geograficidade, com práticas pedagógicas emancipadoras, ajudando os discentes a pensar na condição espacial da existência do homem na sociedade amazônica. A partir de princípios didáticos, pedagógicos que repensem a condição do humano e o processo de ser-estar no mundo.

Considerações Finais

Longe de chegarmos a conclusões das ideias aqui expostas, acreditamos que seja necessário, situar quais são os lugares da diversidade no ensino de geografia. Usamos a expressão lugares, para dizer que o processo de ensino-aprendizagem deva inserir várias dimensões e categorias, e a primeira delas deve partir de uma tomada de consciência por conta do professor da diversidade social, sexual, cultural, étnica, religiosa, racial, etc. que permeia a

sociedade. E somente assim partiremos para a tomada de atitudes pedagógicas que contemplem a pluralidade no processo de ensino, nas atividades propostas e na metodologia que aborde a sociobiodiversidade, como construtora da geografia da Amazônia.

Para tanto, o lugar da diversidade no ensino de geografia é transdisciplinar, perpassa pela adoção de abordagem em temas, pesquisas e metodologias de ensino da história, da sociologia, da antropologia, da filosofia e demais áreas que considerem as múltiplas dimensões da sociedade. É uma concepção que ultrapassa a realidade das disciplinas “fechadas em gavetas” ou disciplinarização do pensamento e do conhecimento.

O lugar da diversidade no ensino de geografia já começou a ser colocado por pesquisadores, professores, militantes dos movimentos sociais que proporcionam cursos com abordagem das relações étnico-raciais e indígenas. Esse lugar se postula com a definição do estatuto da Igualdade racial, de acordo com a lei nº 12.288 de 20.07.2010, que coloca legislativamente a garantia à população negra a efetivação de qualidade e de oportunidades. Assim, para garantir essa diversidade no ensino da geografia, é preciso conhecer as legislações que regulamentam a igualdade racial, que ainda é desigual, as políticas públicas e as ações afirmativas voltadas, sobretudo, para a diversidade racial que se constrói no Brasil.

Desse modo, o lugar da diversidade no ensino de geografia da Amazônia se constrói com metodologias que humanizam os seres humanos e a natureza. Aparece como lugar de destaque na reprodução social das comunidades, dos corpos e das pessoas, no reconhecimento de cada prática social. Com a adoção dos conhecimentos aqui postulados e muitas outras ideias, realizaremos uma geografia realmente humana, que humanize os grupos que foram estigmatizados, o de uma dimensão de não subalternização, e socialize as pessoas que foram excluídas da sociedade.

Por fim, afirmamos que não podemos mais deixar para outras gerações de professores de geografia, de geógrafos, e demais professores e pesquisadores, a tomada de decisão a favor da diversidade no ensino. As emoções das pessoas, dos grupos territoriais, as culturas clamam por mais respeito e para a participação completa na sociedade social, sendo construída a partir da educação como uma plataforma de conhecimento e de inclusão social.

Referências

ALVES, Adriana de Carvalho . Ensino de história e cultura indígena: trabalhando com conceitos, desconstruindo estereótipos. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 168, p. 42-54, mai/2015,

BARBOSA, Luciene Cecília. Educação para as Relações Étnico-Raciais: um caminho possível para a desconstrução de estereótipos e preconceitos. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 168, p. 17-26, mai/2015.

BEZERRA NETO, José Maia.. **Escravidão negra no Grão-Pará: séculos XVII-XIX**. Belém: Paka Tatu, 2012.

BRASIL – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Mapa da distribuição da população segundo cor ou raça - pretos e pardos**, 2010. Disponível em: <ftp://geoftp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_do_brasil/sociedade_e_economia/mapa_s_murais/brasil_pretos_pardos_2010.pdf>. Acesso em: 24 jan 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía.; BRITO, Nilcelia Josenila Costa de.; SILVA, Carlos Aldemir Fárias. (Orgs.). **Escola básica e relações raciais**. Tubarão - SC: Gráfica e Editora Copiart, 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Fárias; SOARES, Nicelma. Josenila Brito. (Org.) . **Relações étnico-raciais para o ensino fundamental** - projetos de intervenção escolar. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

COELHO, Wilma de Nazaré. B.; SANTOS, Raquel Amorim dos.; SILVA, Rosangela Maria de Nazaré Barbosa. **Educação e diversidade na Amazônia**. São Paulo: livraria da física (Coleção formação de professores & étnico raciais), 2015.

CRUZ, Valter do Carmo. R-existências, territorialidades e identidades na Amazônia. **Revista Terra Livre**. Goiânia, ano 22, v. 1, n. 26. p. 63-89, jan-jun/2006.

FANON, Frantz. **Peles Negras, máscaras brancas**. Porto: Sociedade Distribuidora de Edições Ltda., 1974.

FERREIRA, Anne de Mattos de Souza; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Ações dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABS) institucionalizados dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFETS) no período de 2006 a 2017. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 5, p. 215-242, 2019.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Legislação Escolar indígena. Secretaria de Educação. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: 01 fev 2019.

LEFEBVRE, Henri. **Introdução à modernidade**. Rio de Janeiro: paz e terra, 1969.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade, etnia. **Cadernos PENESB**. Niterói; EdUFF, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LUGAR DA DIVERSIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA DA AMAZÔNIA
MENDES, L. A. S.

RIBEIRO, Darci. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SALLES, Vicente. **O negro na formação da sociedade paraense**. Belém: Paka Tatu, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Revista Mana**, n. 2, v. 2, p. 115-144, 1996.

Submetido em 29/09/2019

Aprovado em 24/03/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)