



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Felipe Marangoni Robledo

A história ambiental e a produção de territorialidades

Rio de Janeiro

2018

Felipe Marangoni Robledo

A história ambiental e a produção de territorialidades

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof.^a Dra. Elza Maria Neffa Vieira de Castro

Coorientador: Prof. Dr. Luiz Alberto de Lima Leandro

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CTC/A

R692 Robledo, Felipe Marangoni.
A história ambiental e a produção de territorialidades / Felipe Marangoni
Robledo. – 2018.
168f.

Orientadora: Elza Maria Neffa Vieira de Castro.

Coorientador: Luiz Alberto de Lima Leandro.

Tese (Doutorado em Meio Ambiente) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Educação ambiental (Ensino fundamental) – Acre (Rio Branco) - Teses
2. Livro didático - Teses. 3. Meio Ambiente – História - Teses. 4. Geografia humana - Teses. 5. Territorialidade humana - Teses. I. Castro, Elza Maria Neffa Vieira de. II. Leandro, Luiz Alberto de Lima. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. IV. Título.

CDU 504.3:37(811.2)

Rosalina Barros *CRB/7 - 4204* - Responsável pela elaboração da ficha catalográfica

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Felipe Marangoni Robledo

A história ambiental e a produção de territorialidades

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 22 de março de 2018

Orientador:

Prof.^a Dra. Elza Maria Neffa Vieira de Castro
Faculdade de Educação - UERJ

Coorientador:

Prof. Dr. Luiz Alberto de Lima Leandro
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Banca Examinadora

Prof. Dr. Celso Sanches Pereira
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Rafael Angelo Fortunato
Instituto de Geografia - UERJ

Prof.^a Dra. Rosane Manhães Prado.
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas– UERJ

Prof. Dr. Victor de Araujo Novicki
Universidade Católica de Petrópolis

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

A minha esposa Carolina e meu filho Miguel por serem meus portos seguros nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Toda tese é feita a muitas mãos e por isso preciso agradecer a algumas delas por terem me permitido chegar até aqui.

A minha família: mãe, pai, irmãos, sogros e cunhada por estarem sempre presentes e, mesmo muitas vezes sem saber, terem sido o suporte necessário nessa caminhada.

A Carolina, minha esposa, pelas palavras de incentivo, pela força necessária, por muitas vezes segurar a casa enquanto precisava escrever. Pelas impressões de emergência e, principalmente, por estar sempre junto.

Ao Miguel, meu filho, que mesmo ainda sem saber foi fundamental nos seus sorrisos, abraços e carinho nas horas que a força fraquejava.

Ao professor Doutor Pedro Carlos Pereira por todas as vezes que se dispôs a me ajudar com suas palavras de sabedoria, sua leitura, seu cuidar. Mais do que um amigo um irmão que Deus colocou na minha vida para caminhar junto.

Ao professor Doutor Mário Sá, o primeiro a confiar em mim quando resolvi iniciar minha caminhada como professor e que mesmo a distância foi fundamental com seus conhecimentos de história e sociedade indígena tão importantes para essa tese. Como dizem amigos são amigos independentes da distância.

Aos amigos do PPGMA 2013 que me apoiaram no pré-projeto para a entrada no doutorado.

A Doutora Patrícia de Oliveira Plácido que durante muitas vezes dividiu matérias e artigos, ajudou de forma essencial na leitura da tese e sempre deu apoio e confiou que esse momento chegaria.

A minha turma do PPGMA (Alê, Ana, Daniel, Del, Deiv, Huds, Kika, Mari, Marciel) vocês são incríveis! Essa caminhada com vocês se tornou algo leve, mesmo quando surtávamos em coletivo. As conversas, o apoio, as catarses, tudo isso fez de vocês mais do que colegas de doutorado, amigos que tenho certeza carregarei para o resto da vida! Parabéns! Conseguimos juntos!

A Professora Doutora Elza Neffa que mesmo sem me conhecer me acolheu ao aceitar me orientar. Obrigado por abrir meus olhos para um novo mundo, me apontar direções, ser incansável nesta tarefa árdua que é educar. Desde já desculpa pelas vezes que não fui capaz de responder suas expectativas, mas até mesmo nessas horas seu carinho e profissionalismo me fizeram continuar e me trouxeram até aqui. Obrigado por exigir sempre mais no

perfeiçoamento da escrita e da gramática. Obrigado pelas orientações teórico-metodológicas, constantes e incansáveis. Você com certeza é um exemplo. Muito obrigado.

Ao Doutor Luiz Leandro pelo apoio na coorientação dessa tese. Suas contribuições sobre análise do Discurso foram fundamentais.

A professora Doutora Inês Freitas pelas contribuições na qualificação e pelo acolhimento e presteza sempre que precisei.

Ao professor Doutor Celso Sanchez por todas as contribuições dadas desde a época da defesa da dissertação de mestrado, por suas contribuições na qualificação e presteza na aceitação para compor a banca da defesa da tese. Obrigado pela sua caminhada política e por ser incansável na busca de uma justiça socioambiental.

Ao professor Doutor Victor Novicki reponsável pela minha primeira aproximação com o campo ambiental e orientador de dissertação e membro fundamental para essa banca.

A professora Doutora Rosane Prado por suas contribuições durante o curso de doutorado e sua disposição incansável para o bom funcionamento do PPGMA.

Ao professor Doutor Rafael Fortunato pela gentileza de aceitar fazer parte da banca.

Estendo o agradecimento aos professores do Programa de Pós-Graduação em Meio e as funcionárias do PPGMA Daniele e Jeniffer, por desburocratizar nossas relações e pela presteza dispensados durante os atendimentos e as solicitações feitas junto à secretaria do programa.

Aos meus alunos que de alguma forma me fizeram buscar esse estudo por me mostrarem a cada dia o que é a sala de aula.

A todos aqueles que de uma forma ou de outra estiveram presentes na elaboração desse trabalho mas que por motivo de falta de memória não estão aqui citados nominalmente. Muito obrigado a todos!

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão.

Paulo Freire

RESUMO

ROBLEDO, Felipe Marangoni. **A história ambiental e a produção de territorialidades.** 2018. 168f. Tese (Doutorado em Meio Ambiente) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Esta tese apresenta uma proposta de inserção da História Ambiental no Ensino Fundamental II, dado o seu caráter interdisciplinar capaz de favorecer o diálogo da História com as demais ciências, em especial com a Geografia, e de dar voz e reconhecimento histórico às comunidades locais deslocando as análises da escola reprodutivista para as análises críticas que apontam processos de invisibilização, os quais são submetidos segmentos vulneráveis da sociedade brasileira, dentre eles, as comunidades indígenas. O entendimento da escola como arena permeada por negociações e conflitos caracteriza-a como espaço de diálogo e de formação de protagonistas sociais, que podem ser responsáveis pela consolidação de mecanismos de justiça social e de conservação ambiental ou pela reprodução sociometabólica do capital. Nessa perspectiva, analisamos a formação territorial brasileira em suas relações com as comunidades indígenas na região do Acre e identificamos como elas são apresentadas e discutidas nos livros didáticos de Ensino Fundamental II. Para tanto, escolhemos a Coleção História, Sociedade e Cidadania de Alfredo Boulos Júnior, adotada pelo MEC para oferecimento nas unidades escolares brasileiras e a analisamos à luz das categorias identidade, território e conflitos socioambientais, com base no referencial teórico da Ecologia Política. A investigação dos discursos presentes nos livros didáticos, apoiada na Análise do Discurso, possibilitou inferir que populações indígenas e outras comunidades acreanas são invisibilizadas nos livros didáticos estudados no sistema educacional brasileiro. Na tentativa de entender de que maneira o estudo sobre território, identidade e conflitos socioambientais incorporado à História Ambiental nos livros didáticos pode estimular um sentimento de pertencimento nos educandos e fortalecer suas comunidades e identidades locais, estruturamos a tese em cinco capítulos. Nesse sentido, identificamos e analisamos as correntes historiográficas utilizadas no ensino brasileiro de História enquanto campo de aproximação da Geografia, vislumbrando a História Ambiental como eixo integrador do material didático. A análise deste material foi feita com base nas categorias território, identidade e conflitos socioambientais. O estudo sobre o livro didático foi referenciado nas políticas públicas que norteiam as escolhas, a divulgação e a utilização dos professores em salas de aula e, com base nas relações históricas estabelecidas entre índios e territórios na região do Acre analisamos de que forma esse material trata a questão, dando visibilidade ou invisibilidade aos atores sociais locais e as consequências daí advindas. Por fim, defendemos a inclusão da História Ambiental no Ensino Fundamental II, com vistas a trabalhar o meio ambiente como elo das Ciências Sociais e Naturais, em uma perspectiva interdisciplinar que estimule o desenvolvimento local, a partir da valorização da identidade sociocultural e das relações socioambientais brasileiras.

Palavras-chave: História ambiental. Territorialidade. Livro didático. Interdisciplinaridade. Geografia.

ABSTRACT

ROBLEDO, Felipe Marangoni. **Environmental history and the productions of territorialities**. 2018.168f. Tese (Doutorado em meio ambiente) –Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This thesis analyzes the proposal of insertion of Environmental History in elementary school, given its interdisciplinary character capable of promoting the dialogue of History with the other sciences, in particular with Geography, and to give voice and historical recognition to the local communities changing the tone of the analyzes of the reproductive school for the critical analyzes that point the processes of invisibilization, which are subjected to vulnerable segments of Brazilian society, among them, the indigenous communities. The understanding of the school as a space permeated by negotiations and conflicts characterizes it as a space for dialogue and formation of social protagonists, who may be responsible for the consolidation of mechanisms of social justice and environmental conservation, or for the sociometabolic reproduction of capital. From this perspective, we analyze the Brazilian territorial formation in its relations with the indigenous communities in the region of Acre and identify how they are presented and discussed in elementary school textbooks. For that, we chose the Alfredo Boulos Júnior's collection *História, Sociedade e Cidadania*, adopted by the Culture and Education Ministry (MEC) in Brazilian schools and analyzed by the light of the categories identity, territory and social-environmental conflicts, based on the theoretical reference of Political Ecology. The investigation of the speech presented in the textbooks, supported by Discourse Analysis, made it possible to infer that indigenous population and other Acrean communities are invisible in the textbooks studied in Brazilian educational system. In an attempt to understand how the categories of territory, identity and socio-environmental conflicts incorporated in environmental history in textbooks can stimulate a sense of belonging in the readers and strengthen their communities and local identities, we structured the thesis in five chapters. In this sense, we identify and analyze the historiographic currents used in the Brazilian teaching of History as a field of approach to Geography, glimpsing Environmental History as an integrating axis of didactic material. The analysis of this material was made based on the categories territory, identity and socioenvironmental conflicts. The textbook study was referenced in public policies that guide the choices, dissemination and use of teachers in classrooms and, based on the historical relations established between Indians and territories in the region of Acre, we analyze how this material deals with the issue, giving visibility or invisibility to local social actors and the consequences thereof. Finally, we defend the inclusion of Environmental History in Elementary Education II, with a view to working the environment as a link between Social and Natural Sciences, in an interdisciplinary perspective that stimulates local development, based on the valorization of socio-cultural identity and socio-environmental relations Brazilians.

Keywords: Environmental history. Identity. Territory. Socio-environmental conflicts. Textbook.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
Cimi	Conselho Indigenista Missionário
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
DOU	Diário Oficial da União
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
Fename	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
INL	Instituto Nacional do Livro
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas
ISO	International Organization for Standardization
LDB	Leis de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEC/FAE/UNESCO	Ministério da Educação e Cultura/ Fundação de Assistência ao Estudante/ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
MEC/ USAID	Ministério da Educação e Cultura/United States Agency for International Development
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLID	Programa do Livro Didático
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PLIDEM	Programa do Livro Didático para o Ensino Médio
PLIDES	Programa do Livro Didático para o Ensino Superior
PLIDESU	Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLDEF	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental II

PPGMA	Programa de Pós Graduação em Meio Ambiente
PSA	Pagamento por Serviços Ambientais
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica/ Ministério da Educação
SEPI	Secretaria Especial dos Povos Indígenas
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN	Serviço de Proteção ao Índio e aos Trabalhadores Nacionais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
1	O SER HUMANO INTEGRADO AO TEMPO E AO ESPAÇO	28
1.1	Contextualizando a historiografia contemporânea.....	28
2	IDENTIDADE, TERRITÓRIO E CONFLITO SOCIOAMBIENTAL	41
2.1	O território como <i>locus</i> de poder	44
2.2	A formação do ser social: a construção da identidade	53
2.3	Conflitos socioambientais e sua relação com o território	59
3	AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO LIVRO DIDÁTICO	67
3.1	O livro didático: características e dilemas	68
3.2	Histórico das políticas públicas brasileiras do livro didático – o PNLD.....	75
3.3	Critérios de avaliação e adoção do livro didático nas unidades escolares.....	80
4	AS DISPUTAS TERRITORIAIS NAS HISTÓRIAS DOS ÍNDIOS E DO ACRE.....	86
4.1	A temática indígena e a legislação brasileira.....	87
4.2	Os índios: identidades e relações com o território	88
4.3	O Acre como espaço de conflito socioambiental	95
4.4	A temática indígena e a região do acre na coleção: História, Sociedade e Cidadania de Alfredo Boulous.....	105
5	A HISTÓRIA AMBIENTAL COMO PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA.....	116
5.1	A trajetória da História Ambiental	116
5.2	A História Ambiental no ambiente escolar	122
5.3	História ambiental e configuração territorial brasileira	125
5.4	História ambiental: identidade, território e conflito socioambiental	127
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
	REFERÊNCIAS	149

INTRODUÇÃO

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos (FREIRE, 1991, p. 126).

Que caminhos trilhei até o doutorado?

Sou professor e, no caminho resultante da escolha feita há anos atrás, deparei-me com uma série de atores sociais diferentes, com anseios, desejos e realidades múltiplas e diversas, envolvidos em negociações e em conflitos que os levaram ao meu encontro. A mim, resta contribuir para desenvolver um pensamento crítico e o entendimento da história que é composta por todos nós, únicos e múltiplos ao mesmo tempo, assumindo identidades em diferentes momentos da vida.

Acredito em uma educação que, segundo Paulo Freire, “(...) não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação”(1991, p. 84). Defendo, assumindo os pensamentos de Freire que, no cotidiano da escola, “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (1997, p. 38). Dentre outras, esta concepção de educação fez de mim o educador que sou e que me leva em direção ao educador que pretendo ser.

Parto do pressuposto que toda pesquisa emerge de uma escolha, pois o cientista seleciona o objeto da pesquisa a partir de seus interesses e valores (CARDOSO, 1971). E esta não poderia ser diferente. Para produzir o trabalho científico e selecionar os aspectos da realidade empírica do pesquisador, considerando outras dimensões desta realidade (MARTINS, 2009, 2004), o pesquisador não se exclui do processo investigatório e, desta forma, percebo a inexistência da neutralidade no trabalho científico (JAPIASSÚ, 1975; 2007). Entretanto, como não podemos abrir mão da objetividade no tratamento das fontes, venho realizando uma investigação sistemática e metódica na elaboração deste trabalho acadêmico, incorporando as orientações metodológicas de Neffa e Leandro, 2015; Gil, 2011; Lakatos; Markoni, 2011; Santos, 2011; Demo, 2011; Boothetal, 2008; Vieira, 2008; Gunther, 2006; Diehl, Tatim, 2004; May, 2004; Merrian, 1989; Galliano, 1986; Cervo e Bervian, 1983.

Nessa perspectiva, a tese de doutorado ora apresentada dá continuidade aos estudos iniciados no mestrado em Educação realizado na Universidade Estácio de Sá, sob orientação

do Prof. Dr. Victor Novicki, com conclusão em 2009. Nessa dissertação, foi possível discutir como a temática ambiental é apresentada nos livros didáticos da disciplina de História veiculada ao Ensino Médio. Nos anos de 2010 e 2011, como professor substituto do Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), lecionei os conteúdos de História da disciplina “História e Geografia para as Séries Iniciais” e, ao discutir com os alunos o plano de curso para apresentação dos conteúdos programáticos, decidimos que a ênfase seria dada para a análise das três correntes teórico-filosóficas geralmente presentes nos materiais didáticos utilizados por docentes e discentes em sala de aula das escolas brasileiras: positivista, materialista histórica e Escola dos Annales. Esta discussão teve por objetivo identificar, a partir da utilização de cada uma dessas correntes, a forma de se pensar e de se fazer história e, não menos importante, o perfil do aluno que se pretende formar a partir dos pressupostos de cada uma delas.

No ambiente escolar, o livro didático configura-se como um importante instrumento de busca de conhecimento para os professores (BRITO, 2004; SILVA, 1997). Este fato muitas vezes ocorre porque os docentes têm pouco tempo para planejamento das aulas, insuficientes capacitações em metodologias inovadoras para aplicação em sala de aula e/ou escasso interesse em diversificar procedimentos metodológicos em suas práticas, o que faz com que o que era para ser uma ferramenta de apoio se apresente como norteador das atividades pedagógicas. Aos olhos do educador, o livro didático dá segurança, uma vez que é percebido como detentor de verdades ilustradas e escritas para a formação do cidadão (BRITO, 2014, p. 862). Assim, o material didático contribui para consolidar uma visão fragmentada do saber que dificulta o entendimento dos princípios da interdisciplinaridade e, por consequência, sua aplicação nas práticas pedagógicas.

Ao longo do meu caminhar docente na Educação Básica nas redes de ensino público e privado, venho me deparando com realidades distintas, tanto na localização das escolas (Vilar dos Telles, Botafogo, Recreio dos Bandeirantes, Jacaré) quanto na presença de diferentes classes sociais e de faixas etárias em uma mesma sala de aula. Estas realidades me apresentaram uma série de territórios dentro de territórios, ou seja, negociações e conflitos dentro de um mesmo espaço, que se configura para além dos aspectos físicos e geográficos em que a escola está situada.

Essa percepção impulsionou minha procura pela superação da ideia fragmentada e linear do racionalismo cartesiano, fruto da minha formação acadêmica, e favoreceu a incorporação de estratégias da transversalidade nas minhas práticas pedagógicas, tentando

sensibilizar os educandos para perceberem a importância do entendimento da categoria território na consolidação da identidade local.

Essa percepção também foi responsável por minha busca por um doutorado interdisciplinar que possibilitasse a articulação entre o ensino de história e o ensino de geografia, a partir de categorias de análise integradoras. Foi responsável, também, pela pergunta que norteia esta tese: de que maneira as categorias território, identidade e conflitos socioambientais, incorporados aos livros didáticos de história no segundo segmento do ensino fundamental, podem estimular um sentimento de pertencimento nos educandos e fortalecer suas comunidades e identidades locais?

A partir dessa questão, formulo a hipótese de que as disciplinas História e Geografia, ministradas no ensino fundamental II (6^o ao 9^o anos) das escolas públicas e privadas do município do Rio de Janeiro, ao privilegiarem, nos livros didáticos, conteúdos curriculares descontextualizados, tendem a valorizar discursos macroestruturais que obstaculizam a percepção da dinâmica dos territórios locais e a sua relação com a construção das identidades dos educandos com os quais trabalham. Nessa hipótese, incorpora-se a ideia de que as noções de pertencimento e de comunidade podem ser construídas a partir do fortalecimento das categorias território e identidade social, se trabalhadas no âmbito da História Ambiental em que a História mantenha diálogo com as demais ciências, em especial com a Geografia, instrumentalizando os atores sociais para a luta pela apropriação dos espaços segundo seus interesses. Vale destacar que a própria sala de aula se caracteriza como uma arena permeada por conflitos e contradições e que, por isso, pode ser transgressora, criativa e experimental, estimuladora do reconhecimento das identidades e das vivências culturais inseridas nas disputas locais. Nessa perspectiva, a escola pode se constituir como um importante *locus* de diálogo e de formação do protagonista social que luta pela justiça social e pela conservação ambiental.

Em outras palavras, entendemos que a disciplina História, tratada interdisciplinarmente, é capaz de fortalecer a identidade dos educandos na perspectiva de emancipação do *homo faber* e de promover a valorização histórica de seus territórios ao compreender as interconexões dos processos sociais referentes à sociedade capitalista, as condições de sua existência, seus antagonismos e disputas no campo político, socioeconômico e cultural.

Segundo Mészáros, o sistema educacional sob a ótica capitalista é responsável pela formação de duas categorias de homens - o *homo sapiens*, formado por uma educação elitista

que privilegia o “pensar” e a tomada de decisões e o *homo faber*, formado por uma educação reprodutivista voltada para o trabalho alienado das classes exploradas. Esta dicotomia favorece a “reprodução sociometabólica do capital” (MÉSZÁRÓS, 2005, p. 107).

Como ilustração desse fenômeno, estudamos as identidades indígenas e sua relação com o território do Acre, uma vez que tal espaço, na maioria das vezes, é invisível no âmbito dos materiais didáticos de história que enfocam o eixo centro-sul e invisibilizam as regiões norte, nordeste e centro-oeste do Brasil.

Escolhemos, assim, a identidade como eixo estruturante da análise dos livros didáticos do Ensino Fundamental II de História, a partir do que é discutido na coleção História, Sociedade e Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, buscando verificar se o discurso homogeneiza o índio ou se caracteriza suas singularidades e diversidades, com vistas a retirar sua invisibilidade e demonstrar sua importância como atores sociais partícipes da construção do país, desde o período anterior à chegada dos colonizadores portugueses, quando ainda éramos conhecidos como Pindorama, passando pela formação do que conhecemos como Brasil até os dias atuais, quando estes sujeitos se inserem em disputas territoriais envolvendo interesses socioculturais, econômicos e políticos.

Na perspectiva de responder à questão norteadora do estudo, elencamos, como objetivo geral, a inclusão da História Ambiental no ambiente escolar como forma de valorizar as comunidades locais e de fortalecer as identidades e os territórios em meio aos conflitos socioambientais locais.

E, como objetivos específicos, a tese pretende:

1. Identificar as correntes historiográficas utilizadas no ensino brasileiro de História e analisá-las enquanto campo de aproximação da Geografia na perspectiva da História Ambiental.
2. Discriminar as categorias, território, identidade e conflitos socioambientais como elementos de valorização das comunidades locais;
3. Avaliar a importância do livro didático nos discursos na comunidade escolar e identificar as políticas públicas para a sua escolha;
4. Captar as mediações e as determinações históricas que subjazem às relações estabelecidas entre os índios e seus territórios na região do Acre e verificar como os livros didáticos contribuem para a construção de consensos e de invisibilidade dos conflitos socioambientais inerentes a estas relações;

5. Explicitar a História Ambiental como um dos caminhos do ensino interdisciplinar com o objetivo de valorizar atores sociais invisíveis e sensibilizar estudantes e professores sobre as lutas destes protagonistas sociais.

Os caminhos metodológicos da pesquisa

No que concerne à metodologia, incorporamos de Leandro; Neffa a definição do termo como sendo composto pelo o arcabouço teórico-conceitual da pesquisa, onde a perspectiva na qual a pesquisa será conduzida, não deve ser confundida com os métodos e os procedimentos de uma investigação científica” (2015).

Esta tese adota a abordagem qualitativa pois esta:

[...] não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem empregar instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Essa adoção (GIL, 2011; DEMO, 2011; MARTINS e THEÓFILO, 2009) justifica-se por “estabelecer fatores de determinado fenômeno, a partir da perspectiva analítica do real” (CÂMARA, 2013, p.180). Há uma preocupação com a realidade que não pode ser quantificada e uma tentativa de responder a questões que correspondem ao espaço das relações e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (SPINDOLA; SANTOS, 2003).

Martins (2004) salienta que, ao optar pelo paradigma qualitativo, o pesquisador deve possuir a capacidade de trabalhar de forma objetiva durante o processo de levantamento e de análise dos dados, a partir da observação que leve a uma reflexão sobre o referencial teórico e sobre o método adotado na tese. A partir da clareza sobre este referencial e sobre a escolha do método, a análise dos dados dar-se-á em direção à resolução do problema exposto na pesquisa (LEANDRO, 2013).

A pesquisa descritiva, um dos grupos encontrados na classificação das pesquisas quanto a sua finalidade, além das exploratórias e explicativas (CERVO; BERVIAN, 1983; DIEHL; TATIM, 2004; GIL, 2011; MARCONI; LAKATOS, 2011) caracteriza-se por utilizar as mais variadas técnicas de levantamento e de análise de dados, indo além do levantamento e da descrição, mas buscando estabelecer as relações entre as variáveis identificadas que podem

contribuir para a elucidação da problemática da pesquisa. Nesta tese, a orientação recai sobre a análise descritiva, buscando responder, através da análise dos livros didáticos, de que maneira a incorporação das categorias território e identidade no ensino de história pode facultar um sentimento de pertencimento nos educandos, fortalecendo suas comunidades?

Por se tratar dos livros didáticos de história aprovados pelo Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Fundamental II (PNLDEF), a tese será delineada a partir de uma pesquisa bibliográfica (CERVO; BERVIAN, 1983; GIL, 1999, LEANDRO, 2013), entendendo-a como a que se desenvolve a partir de fontes editadas. Sua principal vantagem está na possibilidade de acesso a materiais avaliados para publicação, oferecendo confiabilidade ao trabalho.

A Análise do Discurso, escolhida para interpretar os livros didáticos, justifica-se por demonstrar “que aquilo que é lido não é a realidade, mas apenas o relato da realidade propositalmente construído de um determinado modo por um determinado sujeito.” (THEOPHILO; MARTINS, 2009, p. 101). Nessa ótica, o discurso é feito do sentido dado pelos interlocutores, cuja linguagem não emerge dos processos neutros de reflexão ou descrição do mundo, mas da construção social da vida.

O entendimento da linguagem como prática social implica a relação entre sujeito e sentido, e de como esse contato pressupõe relação do sujeito com outros sujeitos. Nesse devir, a busca do significado implica em um movimento no qual é o próprio sujeito que se efetiva no ato de interpretar.

Entendemos que o discurso, mais do que passar informação, objetiva obter adesão das pessoas através “da utilização da linguagem como forma de persuadir, seja de forma conspícua ou não” (THEÓFILO; MARTINS, 2009, p.102).

Com base no pressuposto de que todo discurso possui um sentido oculto, inacessível quando não analisado por uma técnica apropriada, a análise do discurso tem como foco “a construção de procedimentos capazes de transportar o olhar-leitor a compreensões menos óbvias, mais profundas, através da desconstrução do literal, do imediato” (THEÓFILO; MARTINS, 2009, p. 100), sem desconsiderar a subjetividade do pesquisador. Vale destacar que

a Análise de Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma chave de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há verdade atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analisa, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender (ORLANDI, 2003, p. 26).

Partindo de Minayo (2004), assumimos que a compreensão do discurso exige o entendimento das relações sociais que dele se expressam. Nessa perspectiva, esta análise não busca a formação de um especialista da interpretação que seja capaz de dominar o sentido do texto mas, sim, contribuir para a construção de procedimentos que agucem o olhar do leitor. Dessa forma, o discurso revela a compreensão do sujeito sobre determinado contexto sociohistórico, no qual se evidenciam as relações estabelecidas para a produção do próprio discurso, se configurando em um processo de identificação de sujeitos, de argumentação, de subjetivação e de construção da realidade, nos quais os sentidos são revelados e determinados ideologicamente (PIOVESAN, 2006). Nessa ótica,

o discurso deve ser visto como objeto lingüístico e como objeto histórico. Nem se pode descartar a pesquisa sobre os mecanismos responsáveis pela produção do sentido e pela estruturação do discurso nem sobre os elementos pulsionais e sociais que o atravessam. Esses dois pontos de vista não são excludentes nem metodologicamente heterogêneos. A pesquisa hoje precisa aprofundar o conhecimento dos mecanismos sintáxicos e semânticos geradores de sentido; de outro, necessita compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos (FIORIN, 1990, p. 177).

O tripé ideologia, história e linguagem possibilita que encontremos discursos ocultos que invisibilizam os sujeitos históricos desfavorecendo os processos de resistência e de sensibilização referente às lutas travadas pelos atores sociais locais.

Segundo Pêcheux, um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas.

Isto supõe que é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma seqüência lingüística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção (1993, p 73-79).

Partindo dessa suposição, Orlandi ressalta que “todo dizer é ideologicamente marcado” (1999, p. 38). Por isso, a análise do discurso não descobre nada novo, apenas faz uma nova interpretação ou releitura. Nesse sentido, a interpretação

é um 'gesto', ou seja, é um ato no nível simbólico. [...] A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é 'materializada' pela história. [...] Ela sempre se dá de algum lugar da história e da sociedade. O gesto de interpretação é assumido, sendo um gesto simbólico que dá sentido fazendo a significação. "Não há sentido sem interpretação (ORLANDI, 2004, p.9).

É preciso destacar que a representação do sujeito emerge das posições ocupadas por ele e das filiações identitárias que o constituem. Isto é, o que define o sujeito é o que ele faz na sociedade, o lugar do qual ele fala em relação aos diferentes lugares de uma formação

social. Tal entendimento demonstra que o texto é atravessado por várias posições dos sujeitos que correspondem a diversas formações discursivas. Pelo seu atravessamento no intradiscurso, o sujeito tem a ilusão de ser seu dono e de ter controle sobre ele, porém não percebe estar dentro de um contínuo, porque todo o discurso constrói o sentido de um texto e se articula com a história e a sociedade que o produziu.

A Análise do Discurso pode se dividir em duas grandes linhas: a anglo-saxã, na qual a língua e a fala se constituem em mera extrapolação da gramática e tendendo a focar o modo descritivo, a coesão e a coerência textual, e a francesa, que atrela uma perspectiva histórica ao estudo reflexivo dos textos (THEÓFILO, MARTINS, 2009, p.100). Por sua aproximação com o proposto nesta tese, assumimos o modelo francês.

A Análise do Discurso se realiza entre a linguística, o marxismo e a psicanálise, porém sem se submeter a nenhuma dessas (ORLANDI, 2002). Sua importância se dá na medida em que “não há um discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia” (PECHÊUX, 1997, p. 133). Esses elementos analíticos nos fizeram assumir essa corrente teórico-metodológica uma vez que, para ela, o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas inseridas no jogo sociohistórico no qual as palavras, e conseqüentemente, os discursos, são produzidos. Assim, os sentidos das palavras são construídos de acordo com as formações ideológicas dos atores sociais que os empregam e as posições sociais que detêm. Dessa maneira, as palavras não têm um sentido pronto e definido. Elas “ganham” sentidos a partir de seus interlocutores (ORLANDI, 1999), uma vez que é por meio da palavra que nos definimos em relação ao outro ou em relação à coletividade (BAKTIN, 1979). Nessa perspectiva, “as condições de produção do discurso, a situação, mais do que o próprio sujeito falante, são determinantes do sentido produzido” (MARTINS; THEÓFILO, 2009, p. 101).

Nessa esteira interpretativa, é necessário entender que

- a) a linguagem é um processo inscrito na história e é por essa inscrição que ela faz sentido;
- b) o sentido não é uma entidade isolada e independente a ser transmitido pela linguagem, o sentido é relação a, isto é, efeito do contato ideologicamente atravessado entre um dizer aqui e outro lá (ORLANDI, 2003, p. 25).

Segundo essa autora (1988), a Análise do Discurso incorpora a formação discursiva, caracterizada por um conjunto de enunciados histórico e socialmente inscritos relacionado a uma identidade enunciativa associada a uma comunidade social que define seus objetos do discurso, conceitos e escolhas temáticas. Esses objetos representam as formações ideológicas,

constituídas pelo modo de agir e de pensar de determinado grupo dentro da sociedade. Dessa maneira, sentidos são sempre determinados ideologicamente.

É importante destacar que a formação discursiva se constitui como o lugar da construção do sentido e da identificação do sujeito, no qual ele se reconhece em suas relações consigo mesmo e com o outro. Nesse sentido, o texto se constitui na relação com o interdiscurso caracterizado como o domínio do saber (memória) que representa o modo pelo qual o sujeito se relaciona com a ideologia vigente através de saberes pré-construídos e constituídos pela construção coletiva. Também se relaciona com o intradiscurso, caracterizado pela materialidade (fala), ancorada na memória coletiva constituída socialmente.

Na Análise do Discurso trabalham-se recortes (sequências discursivas) que dão conta do que se repete em relação aos domínios do saber. Nesse sentido, a noção de texto, enquanto unidade da análise de discurso, requer que se ultrapasse a noção de informação para ir além do nível segmental.

Para Orlandi (1988), a leitura configura-se como uma questão linguística, pedagógica e social, simultaneamente, e por essa razão se divide em inteligível, (qualidades do próprio texto), interpretável (vestígio do possível) e compreensível (saber como as interpretações funcionam, escutando outros sentidos apresentados para compreender como se constituem). Dessa maneira, ler é saber que o sentido pode ser outro (Orlandi, 1988) e saber que a história lê o mundo comportando o contraditório, o conflitante e o instável.

Aproximando-se do proposto nesta tese, o discurso como prática social tanto pode ser reprodutor quanto transformador de realidades sociais (FAIRCLOUGH, 2001).

Nessa esteira interpretativa, a tese vislumbra a possibilidade interdisciplinar de elaborar novas noções de pertencimento e de comunidade a partir da incorporação das categorias territorialidade e identidade social no ensino de História e Geografia do ensino básico, articulados aos pressupostos da História Ambiental.

Durante muito tempo, o modelo educacional pautou-se por uma disciplinaridade que não possibilita o diálogo inter-ciências, compartimentando saberes específicos sem relacioná-los, impedindo a visão de historicidade da realidade que a reconhece como produto de condições objetivas e subjetivas de produção e reprodução de vida material mediada pela ação dos homens.

Desta forma, a interdisciplinaridade se configura como uma forma de estabelecer esse diálogo sem, no entanto, negar as especificidades dos saberes escolares.

De maneira geral, a interdisciplinaridade pode se configurar com base em duas correntes filosóficas: a primeira ligada à filosofia do sujeito (JAPIASSÚ, 1976, FAZENDA, DEMO, 1998) e a segunda ao materialismo histórico dialético (KOSIK, 1978, JANTSCH e BIANCHETTI, 1997, FRIGOTTO, 2008).

A primeira identifica-a como uma visão a-histórica caracterizando-se “por privilegiar a ação do sujeito sobre o objeto, de modo a tornar o sujeito um absoluto na construção do conhecimento e do pensamento” (JANTSCH e BIANCHETTI, 1997, p.23). A segunda identifica-se com a visão histórica dialética em que as relações são determinadas pelas lutas e antagonismos presentes na sociedade.

A gênese da interdisciplinaridade se encontra na França e na Itália de meados da década de 1960, momento no qual a contra-cultura se fazia em efervescência e os movimentos estudantis reivindicavam um ensino sintonizado com questões de ordem social, política e econômica do período (CARLOS, s/d). No caso brasileiro, sua introdução se deu a partir de 1967 com Japiassú (1970), no que diz respeito ao campo epistemológico, sob a definição de que é a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, que não pertencem a mesma classe, mas que contribuem para o avanço das fronteiras das ciências e da tecnologia, a partir da transferência de métodos entre elas, capazes de gerar novos conhecimentos ou disciplinas, tornando possível a formação de um discurso integrador. Também com Ivani Fazenda, relacionando-se à pedagogia. De forma geral, estes autores consideravam a interdisciplinaridade como saída para o problema de disciplinaridade, pois esta era vista como uma doença que deveria ser curada através da prática interdisciplinar. Neste caminho, a interdisciplinaridade busca integralizar a realidade do cotidiano aos saberes acadêmicos como forma de problematização e de aproximação da realidade social, contribuindo para a busca de respostas às demandas sociais que as disciplinas, em separado, não encontrariam, favorecendo o diálogo, não só entre as disciplinas mas, também, entre as pessoas (FAZENDA, 2002).

Nessa perspectiva, Ivani Fazenda destaca que “a interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se...é uma questão de atitude” (FAZENDA, 1993, p.109).

Para Demo, a interdisciplinaridade deve ser compreendida “[...] como a arte do aprofundamento com sentido de abrangência, para dar conta, ao mesmo tempo, da particularidade e da complexidade do real” (1988, p. 88-89).

Estas visões privilegiam a posição a-histórica, levando a uma sobreposição do sujeito sobre o objeto. Por entender que a interdisciplinaridade não pode deixar de levar em conta os

modos de produção que se caracterizam como processo histórico do conhecimento, neste estudo, optei pela concepção da interdisciplinaridade relacionada ao materialismo-histórico.

A partir dessa perspectiva, segundo Frigotto (1995), a interdisciplinaridade se traduz como o “problema fundamentalmente no plano material, histórico-cultural e no plano epistemológico” (p.26). Esta afirmação decorre do fato de que ao se delimitar o objeto da pesquisa não se pode abandonar as múltiplas determinações que o constituem e nem afastá-lo da totalidade no qual está inserido, pois “não há como fragmentá-lo para compreendê-lo sem descaracterizá-lo” (LEANDRO, NEFFA, NEFFA, 2017, p. 7).

É importante ressaltar que a interdisciplinaridade carece de disciplinaridade, uma vez que o geral e o específico não são excludentes (JANTSCH e BIANCHETTI, 1997), mas complementares. Neste contexto, interdisciplinaridade e disciplinaridade convivem como partícipes de um mesmo processo histórico educacional, entendendo esta interdisciplinaridade como constituída do conjunto de diversas disciplinas em direção a um mesmo objeto, com o objetivo de aproximá-los cada vez mais da realidade objetiva (NETO, 1996). Para Frigotto:

[...] o corpo educativo constitui-se enquanto objeto de produção do conhecimento e enquanto prática docente de socialização do conhecimento no interior das ciências sociais. Isto decorre do fato de serem os processos educativos constituídos nas e pelas relações sociais sendo elas mesmas constituintes destas relações (2008, p.42).

Desta forma, não podemos inferir a interdisciplinaridade sem ignorar as condições sociais e históricas.

No que concerne ao espaço da sala de aula, é fundamental a superação da visão fragmentada do fazer educativo, com os educadores interpretando a realidade sem problematizar e historicizar as determinações e as mediações que estruturam os processos sociais locais.

Severino (1998) afirma que

quando se discute a questão do conhecimento pedagógico, ocorre forte tendência em se colocar o problema [da interdisciplinaridade] de um ponto de vista puramente epistemológico, com desdobramento no curricular. Mas entendo que é preciso colocá-lo sob o ponto de vista da prática efetiva, concreta, histórica (p. 33).

Tal concepção nos ajuda a compreender que a produção do conhecimento humano não se dá de forma única, mas plural e dialética, a partir das realidades sociais nas quais as comunidades se inserem e estão inseridas. Neste caminhar, ao considerarmos a complexidade, buscamos o desenvolvimento de um pensamento que se constitua abrangente e multidimensional.

Devemos destacar que os docentes das escolas brasileiras, com formações imbuídas do racionalismo cartesiano e da abordagem disciplinar, têm dificuldade de compreender a

metodologia interdisciplinar e de aplicá-la nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula (NEFFA, 2013).

Para Jantsch e Bianchetti, “a construção histórica de um objeto implica a constituição do objeto e a tensão entre o sujeito pensante e as condições objetivas (materialidade) para o pensamento” (1997 ,p.11-12). Daí a necessidade de se adotar a interdisciplinaridade na produção do conhecimento que integra história e geografia a partir da História Ambiental.

A interdisciplinaridade funda-se na necessidade humana de produzir conhecimento a partir de um caráter dialético da realidade social, ao mesmo tempo una e diversa (FRIGOTTO, 2008). Ao delimitarmos a problemática devemos ressaltar as múltiplas determinações que a constitui. Esta multiplicidade se faz a partir daquilo que se postula sendo a busca por explicitar as múltiplas determinações e mediações históricas do objeto de pesquisa.

Leandro, Neffa e Neffa confirmam a interdisciplinaridade como o princípio “da organização do trabalho científico que se impõe pela necessidade da apreensão das múltiplas determinações (sociais, culturais, políticas, econômicas, etc.) e das mediações históricas que as condicionam, assim como, dos múltiplos usos que se faz desses conceitos” (2017, p.7).

Nessa linha interpretativa, Edgar Morin considera que:

a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo em que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes (2005, p. 23).

É nesse sentido que entendo o trabalho interdisciplinar como caminho de interligação de realidades complexas e contraditórias e como instrumento capaz de ampliar o diálogo entre ciências com o intuito de fortalecer comunidades locais. Esta prática tem por objetivo favorecer a superação da lógica da sociedade capitalista na qual as relações sociais limitam e impedem o devir humano a partir da exclusão e da alienação das classes subalternas (FRIGGOTO, 1995), tendo em vista que a inserção da interdisciplinaridade no ambiente escolar favorece a aproximação entre a teoria e a prática e, neste sentido, “aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, possibilitando uma formação mais crítica, criativa e responsável” (THIESEN, 2007, p. 96).

Para Paulo Freire (1987), a interdisciplinaridade se constitui no processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito, a partir de sua relação com o contexto, com sua realidade e cultura. Neste caminho metodológico, a História Ambiental permite o entendimento do sujeito histórico e contribui para a sua emancipação.

De acordo com Martins (2004, 2009), devemos estar preparados para as transformações que se apresentam no mundo contemporâneo o que torna necessária uma formação interdisciplinar, pois é na cooperação e no intercâmbio entre os diferentes saberes que superamos a visão única de mundo.

O conceito de territorialidade no âmbito do ensino de História pressupõe a análise das teorias da Nova História (BURKE, 1992, 2002; LE GOFF, 1993; CHARTIER, 1988, 1990, 1991, 2006), nas quais “a realidade é social ou culturalmente constituída”(BURKE, 1992, p.2) e a identificação do ser humano como autor e protagonista de sua história, elemento de transformação social. Pressupõe também que a análise se dá a partir das correntes da Geo-História (BRAUDEL, 1945) e da História Regional (OLIVEIRA, 2003), constituída como *locus* de investigação e de interpretação na defesa da ideia de região como construção histórica (HAESBAERT, 2010) e, desta forma, como fundamento teórico-filosófico do estudo que possibilita o diálogo interdisciplinar entre as áreas de história e geografia.

No sentido de fortalecer o sentimento de pertencimento e de comunidade, com base nas categorias de territorialidade (SANTOS in: BRAGA; SILVA, 2011; HAESBARTH, 2002, 2010; SANTOS, 1994, 2006; STEIL, 2004; LITTLE, 2002, 2006, 2002, 2001, 1992 e SACK, 1986) e de identidade social (BAUMAN, 2005, HALL, 2005, 2012; GIDDENS, 2002), a tese aponta elementos passíveis de articular o ensino de história ao ensino de geografia no contexto da História Ambiental e da Ecologia Política (MARTINEZ-ALIER, 2007; LITTLE, 2002), com vistas a desenvolver práticas pedagógicas integradoras capazes de, não só interpretar a realidade, mas de transformá-la.

A partir dessas considerações, a tese se dividirá em seis capítulos.

No capítulo 1, conceituamos a historiografia contemporânea aproximando-nos do campo da geografia e do conceito da Nova História, História Regional e Geo-história, de forma a possibilitar o diálogo interdisciplinar no ensino da história ambiental.

No capítulo 2, analisamos os conceitos de território, identidade e conflitos socioambientais, a partir da Ecologia Política, identificando-os como elementos de valorização dos sujeitos históricos em comunidades locais.

No capítulo 3, discutimos a importância destes materiais para a perpetuação ou crítica aos discursos oficiais e as políticas públicas para a escolha dos livros didáticos pelas unidades escolares.

No capítulo 4, a análise da relação dos índios brasileiros e dos seringueiros do Acre com seus territórios são contrapontos à caracterização das identidades dos atores sociais representados nos livros de História legitimados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental II (PNLDEF)

No capítulo 5, a História Ambiental apresenta-se como proposta de articulação da História com a Geografia por seu caráter interdisciplinar e por ser o campo historiográfico capaz de buscar a inter-relação entre a história das sociedades e o ambiente, favorecendo a possibilidade de, a partir desta inter-relação, disseminar o sentimento de valorização das comunidades a partir de suas identidades locais em territórios em conflito.

No capítulo 6, as considerações finais sintetizam as ideias trabalhadas na tese.

1 O SER HUMANO INTEGRADO AO TEMPO E AO ESPAÇO

Para Marc Bloch, a História é o “estudo do homem no tempo”. Com esta afirmação, Bloch rompe com a ideia de que a História deve examinar apenas e necessariamente o passado. Faz parte do seu campo de investigação, a partir desta definição, as ações e as transformações ou permanências humanas que se desenvolvem ou se estabelecem em um determinado período de tempo, de longa ou curta duração. Porém, podemos ampliar esta definição, entendendo a História como o estudo do homem no tempo e no espaço.

Este capítulo busca o diálogo entre a chamada “Nova História” e a “História Ambiental”, por possibilitar um diálogo com a geografia e apontar elementos para uma trajetória interdisciplinar no ensino de história.

Não se trata, no entanto, de um estudo aprofundado de cada uma dessas correntes, mas sim, de estabelecer um panorama geral com o intuito de contribuir para o entendimento da história como elemento de valorização da identidade, a partir da categoria território no ensino das ciências no Fundamental II.

Para Russen, “é sabido que as histórias sempre são escritas e reescritas, de acordo com o contexto social em que vivem os historiadores e seu público” (2001, p.129). Desta forma, esta tese deriva das inquietações sobre o pensar e o fazer história e sua relação com a geografia, em busca de um saber que se constitua interdisciplinar.

A incorporação de cada uma das correntes historiográficas analisadas neste capítulo apresenta um tipo de visão sobre as relações humanas no tempo e no espaço e as relações sociais delas derivadas. Ao considerarmos a abordagem interdisciplinar nos livros didáticos de história em função da valorização das identidades locais, contribuimos para a instrumentalização de professores e alunos que almejam autonomia e emancipação social.

A partir da percepção dos conflitos socioambientais presentes nos territórios, neste capítulo discutimos algumas correntes de pensamento destacando a Nova-História, por entendermos de que ela permite maior aproximação e diálogo com a geografia.

1.1 Contextualizando a historiografia contemporânea

O século XVIII caracterizou-se pela oposição natureza e cultura e tal visão contaminou a história e as demais Ciências Sociais que passaram a estabelecer uma

periodização na qual esses elementos apareciam como pontos opostos do processo histórico (TEIXEIRA, 1997, p. 298).

Em 1929, com intenção de superar a visão historiográfica positivista centrada nas figuras de “grandes homens”, nas batalhas e nas estratégias diplomáticas, em um contexto marcado pelo fortalecimento dos Estados-Nacionais europeus, surge a “Nova História” com a fundação da revista *Annales d’Histoire Économique et Sociale*, de March Bloch e Lucien Febvre. Entre 1939 e 1942, e também no ano de 1945, a revista passou a se chamar *Annales d’histoire sociale*; entre 1942 e 1944 assumiu o nome de *Mélanges d’histoire sociale* e, de 1946 em diante, passou a se chamar *Annales: économies, sociétés, civilisations*. A partir de 1994, a revista denominou-se *Annales, Histoire, Sciences Sociales*.

Sua criação relaciona-se com uma “crise da história” na qual se perpetuam críticas a uma história metódica, principalmente a partir das investidas das Ciências Sociais em temas antes relacionados exclusivamente à história. *Annales* passa então a reivindicar um novo modelo de se fazer história, uma “Nova História”, influenciada pelas Ciências Sociais. Essa aproximação atualiza seus métodos de análise e possibilita uma busca por permanências e mudanças, reconhecidas somente na longa duração referente aos moldes das Ciências Sociais.

Segundo Cracco,

[...] a mudança nos objetos privilegiados carrega consigo uma mudança na perspectiva temporal das análises. A lentidão da mudança do social, assim como sua amplitude, buscando investigar as práticas humanas em todas as suas instâncias, em comparação com o político, assim como a inclusão das várias durações conhecidas dos economistas na disciplina histórica provoca uma alteração significativa na temporalidade da história dos *Annales*, logo no início da publicação da revista (2009, p.20).

Sobre essa corrente da historiografia, Ciro Flamarion Cardoso (1997) comenta que a “Nova História” advém de uma quebra do paradigma “iluminista” ou “moderno”, sendo suas tendências mais fortes o “marxismo” (não incluída a escola de Frankfurt) e a chamada “Escola dos *Annales*”, que conduz seus estudos a partir de uma “História-Problema”. Essa “Nova História”, ou história problematizadora do social, preocupava-se com as “massas anônimas, seus modos de viver, sentir e pensar” (VAINFAS, 1997).

Vainfas (1997) e Castro (1997) identificam a interdisciplinaridade como base para a formulação destes novos problemas, métodos e abordagens da pesquisa histórica.

François Dosse (1992), no entanto, considera esta Nova História ou “História em Migalhas” (pós 1968) como uma ruptura com a “Escola dos *Annales*”, embora possua sua origem na revista. Para ele, esta “corrente” configurava-se em continuidade a um projeto interdisciplinar, com ressalvas pelo fato de considerar que, no caso da Nova História, esta

abordagem metodológica teria sido deturpada, ameaçando sacrificar a identidade da História, pulverizando a produção historiográfica e a noção de uma História-problema. Suas críticas recaem sobre o fato de que esta corrente rejeita uma história globalizante em favor de uma fragmentação e de uma pulverização da História – “História em migalhas” (DOSSE, 1992).

Segundo Burke, esta Nova História:

[...] começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana. (...) Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem, como por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira, os gestos, o corpo. (...) O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma “construção cultural” sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço (1992, p. 11).

A Escola dos Annales apóia-se em tópicos como a crença da história como uma ciência em construção, percebendo a necessidade da passagem de uma “história narração” para uma “história problema”, a partir da formulação de diferentes hipóteses de trabalho. Busca, ainda, o debate crítico com as demais Ciências Sociais, reconhecendo que as fronteiras entre as mesmas não são estritas e definitivas, mas ambicionam formular uma síntese histórica global do social, explicando a vinculação entre técnicas, economia, poder e mentalidades, para perceber as oposições e as diferenças de ritmos e fases entre os diferentes níveis do social (CARDOSO, 1997).

É neste “novo olhar” historiográfico que esta tese busca sua base teórica, ou seja, sem desconsiderar correntes historiográficas que priorizavam análises históricas descritivas de “grandes personagens”, da formação dos Estados Nacionais e de modelos econômicos, ou como diz Simiand, a história metódica que valorizava os “ídolos da tribo dos historiadores”: o “ídolo político”, o “ídolo individual” e o “ídolo cronológico”¹ mas, na perspectiva de “dar voz” aos atores sociais desprezados em análises históricas positivistas. Assim, entra em cena o cotidiano do “homem comum”.

Reis enumera algumas mudanças trazidas pela Nova História:

- 1 [...] passagem da síntese à especialização e do material ao imaginário;
- 2 do todo (holismo) para o tudo (micro);
- 3 do homogêneo (mudança) para o heterogêneo (conservação);
- 4 da explicação/conceito à descrição/constatação/relativismo;
- 5 da estrutura ao indivíduo, do social objetivo ao individual/subjetivo;
- 6 doracional ao irracional;
- 7 da revolução ao imobilismo;
- 8 da memória à desmemória;

¹ O ídolo individual é a crítica à centralidade dos indivíduos nas pesquisas históricas que, dessa forma, relegam ao segundo plano o estudo de temas mais amplos como as instituições, a economia, a agricultura, entre outros; e o ídolo cronológico é uma crítica à busca das origens por parte dos historiadores que muitas vezes acabam se perdendo em particularidades (CRACCO, 2009, p. 24).

9 da História-Ciência Social à História-Literatura;
10 da identidade epistemológica à não-identidade (2000, p. 204).

A essa “nova história” cabe ampliar a história centrada em fatos isolados para os aspectos coletivos sócio-históricos e, desta maneira, substituir a fixação em indivíduos, elites e fatos que não se repetem para se interessar por temáticas econômicas, geográficas, culturais, políticas, sociais e demográficas relativas às mentalidades coletivas. Desta maneira, uma ênfase menor é dada às fontes escritas, sem deixar de utilizá-las, para favorecer a ampliação de uma história oral, dos vestígios arqueológicos, das iconografias etc. Essa abordagem permite ampliar a percepção da pluralidade relacionada a uma temporalidade e visualizar o espaço articulado à geografia humana e à crítica.

Em suma, essa percepção introduzida na primeira fase de *Annales*, quando ocorre uma aproximação com os estudos geográficos, principalmente com Lucien Febvre, permite ao historiador dirigir-se às lutas contemporâneas e visualizar o presente como condição *sine qua non* para a cognoscibilidade de outros períodos históricos.

Não por acaso, Fernand Braudel, seu principal pupilo, na obra “*La Méditerranée et le monde méditerranéen à l’époque de Philippe II*”², trouxe o estudo das relações entre o meio ambiente e a vida material para o discurso historiográfico incorporando o possibilismo geográfico de Vidal de La Blache, em contraposição ao determinismo de Ratzel³ (BARROS, 2010). Nesta fase, percebe-se a introdução da Geografia nos estudos históricos de Bloch e Febvre, a partir da inclusão de monografias regionais, na qual a história rural assume papel decisivo na renovação da compreensão do tempo histórico. Segundo Ribeiro,

[...] descontente com a historiografia dominante de então, Febvre descobre uma Geografia rica, viva e em movimento. Os trabalhos de campo, a observação direta da realidade empírica e a atenção às paisagens soavam como uma novidade face à mesmice da história factual e dos arquivos fechados e mofados nos quais se encerravam os historiadores. Abrir-se à Geografia era renovar a História; [...]. (2015, p. 123).

A aproximação de *Annales* com a Geografia Humana ocorre, principalmente, no encontro com a revista *Annales de Géographie* e na relação com Vidal de La Blache que produz um tipo de conhecimento que se aproximava do elaborado pelos *Annales* em sua aliança com as Ciências Sociais, enfatizando a economia e as sociedades e recortando o objeto

² Nesta tese, o livro “*La Méditerranée et le monde méditerranéen à l’époque de Philippe II*” será denominado simplesmente o Mediterrâneo para facilitar a leitura.

³ Esta divisão “foi cognominada pelo historiador francês Lucien Febvre (1878-1956) a partir de um conceito de Possibilismo para se contrapor ao Determinismo, nome com o qual ele cunhou a visão de Friedrich Ratzel, em sua pregação por uma Geografia que não falasse de Estado e sim, basicamente, de solo” (CAMPOS, 2014, p.422-423).

de estudo segundo o espaço (REIS, 2000). Dessa forma, uma vez que as pesquisas de geografia humana têm por foco os grupos humanos, as coletividades em sua relação com o ambiente, elas acabavam por privilegiar as longas durações.

Nos *Annales*, três preocupações são retiradas dos estudos geográficos e incorporadas à história: a história-problema relacionada às questões do presente; as pesquisas monográficas regionais e o foco nas permanências e na longa duração. Nessa conjuntura, percebe-se o surgimento da geo-história vista como a introdução da geografia enquanto grade de leitura para a história (DOSSE, 1992).

A origem da geo-história em Braudel relaciona-se a uma dupla crise: uma descritiva, vivida pela geografia, e outra narrativa, vivida pela história (RIBEIRO, 2015). Assim, a intenção de Braudel ao questionar as fronteiras disciplinares e ampliar o diálogo, diz respeito a uma problematização articuladora de geografia com a história, na perspectiva de uma prática interdisciplinar.

No final do século XIX, Vidal de La Blache afirmava que:

[...] as ciências da terra, e mesmo certas ciências do homem, acusam uma tendência a se desenvolver em um sentido mais geográfico. Esta tendência é derivada das próprias necessidades de sua evolução. Em seu avanço, elas tem reencontrado a Geografia em seu caminho. Tudo isso é, na realidade, a expressão da unidade fundamental que as religa. A relação entre elas não consiste em simples transferência de resultados, mas no fato de que estão mutuamente impregnadas em seus métodos” (1899, p.107).

De acordo com Braudel, a geo-história pretende:

[...] designar algo diferente do que está implicado na geopolítica, algo mais histórico e ao mesmo tempo mais amplo, que não seja simplesmente a aplicação, à situação presente e futura dos Estados, de uma história espacial esquematizada e, o mais das vezes, previamente direcionada num determinado sentido (...). Obrigar a geografia a repensar, com seus métodos, seu espírito, as realidades passadas e, por isto mesmo, aquilo que poderíamos denominar os devires da história (1949, p.295).

Nessa perspectiva, Braudel ressalta, ainda, que “a economia modela o social e o espaço, que o espaço comanda a economia e o social, que o social a seu turno comanda as duas outras realidades” (1997, p. 89). Assim, ele descreve conhecimentos em redes “que se completam, associam-se, substituem-se, afrontam-se” (1996, p.142), formando circuitos e desenhando sistemas. Seus estudos apreendem que

a história das sociedades é simultaneamente temporal e espacial e que o espaço, embora alterado, apresenta-se como uma estrutura da história. É nos laços entre as sociedades e seus espaços que Braudel entende os diferentes ritmos da história” (RIBEIRO, 2015, p. 608).

Braudel ratifica o aporte geográfico no entendimento da história e na estruturação de sua reflexão.

A aproximação surgida entre história e geografia pelo espaço e pelo tempo desempenha um importante papel para os historiadores que passam a definir seus objetos de estudo tomando o espaço, e não os fatos e os acontecimentos, como diretriz orientadora.

Em “O Mediterrâneo”, o espaço deixa de ser uma personagem estática e imutável para ser visto como elemento histórico. Nessa obra, o conceito de história integra ser humano e natureza a partir do mar. O campo de atuação da História se amplia associando o ser humano ao seu entorno, reconhecendo a existência de obstáculos que são intransponíveis à ação humana, e apresentando diferentes formas de adaptações das civilizações ao meio ambiente e este às necessidades humanas.

Segundo Barros, “se o espaço está sujeito aos ditames do tempo, por outro lado, a temporalidade também está sujeita aos ditames do espaço e do meio geográfico” (2010, p.76).

Em “o Mediterrâneo”, Braudel divide o mundo em duas grandes estações: o verão, visto como tempo de guerra, e o inverno, visualizado como tempo de trégua. Esta análise se dá uma vez que o mar revolto não permite “aos grandes comboios militares se encaminharem de um ponto ao outro do espaço mediterrânico: é, então, o tempo dos boatos insensatos mas, também o tempo das negociações e das resoluções pacíficas” (DOSSE, 1992, p.140). Historicamente, percebe-se que dois importantes momentos da história mundial - a Era Napoleônica e a II Guerra Mundial - foram períodos do inverno, fundamentais para os rumos dos conflitos, sendo chamado “general inverno” pelas tropas russas/soviéticas.

A dialética presente em Braudel leva à percepção da história como algo durável, estável, sólido, com as atividades humanas encravadas e dependentes dos ambientes nos quais se inserem. Dessa forma, identifica-se o espaço geográfico como hostil, onde as sociedades travam batalhas pela sua sobrevivência. Nessa relação com o espaço, Braudel consolidou o conceito da “longa duração”, já postulado por Marc Bloch e Lucien Lefebvre, como resultado de uma via de mão dupla das condições efetivas colocadas pelo ambiente às sociedades e como respostas dadas por estas ao ambiente. Assim, a Geografia impõe parcialmente um ritmo, um movimento, que a história humana necessariamente acaba por se adaptar. Para Braudel:

[...] o espaço, fonte de explicação, põe em causa ao mesmo tempo todas as realidades da história, todas as partes envolvidas da extensão: os Estados, as sociedades, as culturas, as economias ... E conforme escolhamos um ou outro destes conjuntos, modificar-se-ão o significado e o papel do espaço. Mas não inteiramente (1996, p. 12).

Podemos afirmar que o espaço é, dependendo da perspectiva adotada, político, social, simbólico e econômico, variando em seus sentidos e em suas funções, mas sendo, de qualquer forma e em qualquer variável analisada, uma problemática a ser levada em conta nas pesquisas e no ensino da História.

Vidal de laBlache, com quem Braudel dialoga, afirma que:

[...] revoluções econômicas como as que se desenvolvem atualmente imprimem extraordinária agitação na alma humana; movimentam uma gama de desejos, de novas ambições. Em alguns, inspiram arrependimentos; em outros, fantasias. Entretanto, essa inquietação não deve nos desviar do fundamento das coisas. Quando um golpe de vento agita violentamente uma superfície de água muito límpida, tudo oscila e se mistura; porém, em um instante, a imagem do fundo é novamente desenhada. O estudo atento do que é fixo e permanente nas condições geográficas da França deve ser ou deve tornar-se, mais que nunca, nosso guia (2007, p.783).

Assim, La Blache contribui, sobremaneira, para fundamentar o pensamento de Braudel a respeito das estruturas da história através de uma longa duração.

Vale destacar que, segundo Braudel (2002), é nesta “longa duração” que se limita e possibilita as ações humanas a partir da sua relação com a natureza (o cidadão, o montanhês, o homem litorâneo e suas relações com os vários ambientes do mundo mediterrânico). Para o referido autor:

[...] temos observado a extrema' lentidão das oscilações, nômades contra transumantes, montanheses contra a gente das planícies ou das cidades. Todos estes movimentos requerem séculos para completar-se. Ainda que uma planície conduza a uma vida mais ativa, vence suas águas selvagens e organiza caminhos e canais, podem muito bem transcorrer um par de séculos. Igualmente podem passar um ou dois séculos desde o momento em que uma região montanhosa começa a perder suas gentes por emigração até o ponto em que a economia das planícies tenha absorvido todas as pessoas que necessitava. São processos mais que seculares, que somente podem ser abarcados estendendo ao máximo o campo cronológico da observação (BRAUDEL, 2002, p.131).

Ampliando o debate, Barros ressalta que:

[...] dentro deste grande padrão de relacionamentos entre o Humano e o Espacial, o Mediterrâneo tem os seus ritmos internos, cotidiano, sazonais: a Guerra, por exemplo, apresenta um ritmo que se ajustará ao das estações do ano, em vista das barreiras e limitações naturais que as mudanças de clima impõem, inclusive ditando os ritmos possíveis de navegação no Mediterrâneo, e, portanto, repercutindo no Comércio, na guerra, e em outras atividades (2010, p.16).

Nessa perspectiva, Gomes considera a relação entre ser humano e espaço:

[...] como a forma específica que cada grupo desenvolve, sua maneira de ser e de viver. Eles compõem um conjunto particular de atitudes que tiram sua significação do interior do próprio grupo, seja pela maneira de se vestir, de falar, de habitar, em suma, por sua maneira de ser. Ao mesmo tempo, os gêneros de vida revelam os meios desenvolvidos por uma coletividade para sua sobrevivência, superando, em diversos níveis, o desejo da natureza em um meio concreto e imediato. Eles são fruto de escolhas humanas frente ao meio ambiente, escolhas das quais a sucessão conduzirá ou não a uma progressão mais ou menos rápida, a uma conquista mais ou menos eficaz. Os gêneros de vida atuais são, portanto, resultados contingentes dos gêneros de vida anteriores, ao longo de uma cadeia contínua, regida não por uma idéia de necessidade, mas somente de possibilidade (1996, p.205).

Dentro desta Nova História, a História Ambiental emerge como novo campo historiográfico de análise. Sua gênese no final da década de 1960 afirmava ser necessário ampliar seu espectro de análise. Le Goff ressalta o fortalecimento da interdisciplinaridade como ponto de origem de uma ciência capaz de transgredir, naquele momento, as fronteiras entre as ciências humanas e da natureza. Ainda segundo este autor,

a via mais promissora talvez seja a que tende a baixar, senão derrubar as paredes entre as ciências humanas [...] e as ciências biológicas. O desejo de uma história nova de construir uma história do homem total, com seu corpo e sua fisiologia situados na duração social, a preocupação de alguns grandes biólogos com o fazer da história de sua ciência um instrumento de pesquisa de uma maneira não externa, mas interna, e ampliar suas pesquisas as dimensões da ecologia humana fazendo intervir a história, a geografia, a antropologia, a demografia, juntamente com a biologia propriamente dita, deixam entrever grandes perspectivas. O papel da história nova é determinante aí (LE GOFF, 1993, p.276).

Segundo Pádua, é

possível perceber que, dentro das perspectivas da História Nova, a possibilidade de uma História Ambiental ou Eco-História, já era apontada na terceira geração dos Annales e estava circunscrita como uma das possibilidades de se pensar a relação homem e natureza ou homem versus meio ambiente (PÁDUA, 2011, p.581-582).

Grande parte desse desenvolvimento da História Ambiental em Annales deve-se a figura de Le Roy Ladurie que, segundo Burke, se aproximava da corrente braudeliana, pois “se assemelhava no poder imaginativo, na ampla curiosidade, na abordagem multidisciplinar, na preocupação com a longa duração e numa certa ambivalência em relação ao marxismo” (1997, P. 75). A História Ambiental, por ser híbrida desde seu nascimento, está disposta constantemente ao diálogo e à busca por respostas na interação com as demais ciências.

A valorização das identidades locais a partir dos territórios, como forma de gerar protagonistas sociais emancipados, encontra campo fértil na História Ambiental, na medida em que este campo historiográfico tem como ponto positivo o diálogo entre as correntes historiográficas. Segundo Martins (2007), suas análises permitem conduzir os historiadores ao estudo da mundialização do capital, importante pelos seus impactos nas disputas locais em território nacional.

Da relação entre o ser humano e a sociedade com o espaço no qual habita emerge a história regional.

[...] A Nova História, em suas diversas expressões, contribuiu para renovação e ampliação do conhecimento histórico e dos olhares da história, na medida em que foram diversificados os objetos, os problemas e as fontes. A História Regional⁴ constitui uma das possibilidades de investigação e de interpretação histórica. (...) Através da História Regional busca-se aflorar o específico, o próprio, o particular (OLIVEIRA, 2003, p. 15).

A partir da década de 1950, os historiadores trouxeram à baila a possibilidade de pequenos espaços serem objetos de estudo. Surge, então, a chamada “História Local” ou para alguns, “História Regional”. Segundo Barros, esta nova corrente apresentava a “possibilidade de confirmar ou corrigir as grandes formulações que haviam sido propostas ao nível das histórias nacionais” (2006, p.470).

Viscardi, por sua vez, interpreta que,

[...] no estudo da História Política, cabe ao historiador, na definição dos limites de seu recorte regional, se apropriar de uma região simbolicamente construída no período estudado, capaz de responder aos seus questionamentos, levando-se em conta os critérios de delineamento já existentes, mas escolhendo entre eles, o que melhor se adéqua aos seus objetivos de pesquisa. [...] Tendo em vista a reconhecida importância do imaginário coletivo na pesquisa histórica, cabe ao historiador da política regional levar em conta como a região era vista, sentida e percebida pelos seus habitantes no momento pesquisado. [...] A partir da diminuição do recorte espacial que encontramos nas novas pesquisas históricas produzidas, a região pode assumir um novo caráter, tendo seu recorte também reduzido, constituindo-se em uma micro-região inserida em outra maior (1997, V3. Nº1).

Estas pesquisas trazem, em seu bojo, “motivações que não decorrem de regionalismos míopes ou de bairrismos que se esgotam em suas próprias intenções” (DIAS e GONÇALVES, 1999, p. 2) e fazem generalizações e análises apenas em relação aos grandes centros

⁴ Embora os principais críticos ao termo “História Regional” foquem na questão de que toda história é local ou regional, utilizamos o conceito por acreditar que esta “totalidade da história” não tem ultrapassado os limites dos centros administrativos, políticos e econômicos do país. Assim, o conceito de História regional, para esta pesquisa, coaduna com o pensamento de uma história que fale, principalmente, de regiões esquecidas ou mesmo desconhecidas pela historiografia.

urbanos. Para alguns autores, a história regional aproxima-se da “micro-história” na medida que

[...] a História Regional/Local que se pretende, antes de ser uma história do microespaço regional, local, é uma história produzida em perspectiva diferente e em concepção dialética. Sua diretriz metodológica contempla etapas de desconstrução, análise de elementos particulares, elaboração do metatexto ou síntese final, criativa, original, como é a verdadeira síntese. História Regional/Local na perspectiva da micro-história significa revitalização nas formas de produção histórica com reconstrução do que aconteceu perto de nós, buscando respostas a problemas que se impõem no presente, em diferentes esferas e âmbitos” (CONSTANTINO, 2004, p. 177).

Para Silva, a história regional é um campo rico de investigação que permite variadas interpretações. Diz ele que:

como método, o regionalismo configura o objetivo da História regional e assim oferece elementos essenciais para a História Comparada. Como enfoque interpretativo, o regionalismo aponta para a complexidade de focos de articulação da ação coletiva, nem sempre inteiramente explicável por referência às classes e à estratificação econômica das sociedades modernas (1990, p. 49).

A História Regional e local aproxima o historiador de seu objeto de estudo e, ao mesmo tempo em que incorpora elementos locais, constrói uma história plural, possibilitando que o aluno perceba melhor sua história e tenha voz, não sendo excluído do debate e da construção de sua própria história. Nesse sentido, Rafael Samuel (1990) alerta que

[...] a História Local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma idéia mais imediata do passado. Ela é encontrada dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos (1990, p. 220).

Sobre essa articulação entre o local e o global, Neves ressalta que

[...] o estudo do regional, ao focalizar o peculiar, redimensionaria a análise do nacional, que ressalta as identidades e semelhanças, enquanto o conhecimento do regional e do local insistira na diferença e diversidade, focalizando o indivíduo no seu meio sócio-cultural, político e geo-ambiental, na interação com os grupos sociais em todas as extensões, alcançando vencidos e vencedores, dominados, conectando o individual com o social (2002, p. 89).

Daí ser importante realizar um “jogo de escalas” (REVEL, 1998) através do qual o micro e o macro se relacionam, de forma dialética. Nessa perspectiva, os estudos nacionais tendem a ressaltar semelhanças e os estudos regionais trabalham diferenças e multiplicidades.

Silva ressalta esta questão ao salientar que

[...] o estudo regional oferece novas óticas de análise do estudo de cunho nacional, podendo apresentar todas as questões fundamentais da História (como os movimentos sociais, a ação do Estado, as atividades econômicas, a identidade cultural etc.) a partir de um ângulo de visão que faz aflorar o específico, o próprio, o particular. A historiografia nacional ressalta as semelhanças, a regional lida com as diferenças, a multiplicidade. A historiografia regional tem ainda a capacidade de apresentar o concreto e o cotidiano, o ser humano historicamente determinado, de fazer a ponte entre o individual e o social [...]. (1990,p.13).

O estudo do particular possibilita um maior diálogo com as questões de identidade e de território e, a partir da análise das interdependências e interrelações ocorre a valorização das especificidades e, assim, funciona como instrumento para defesa das comunidades nos conflitos que as colocam frente a interesses antagônicos.

O estudo regional permite o estabelecimento de comparações, uma vez que, ao contextualizar determinado fato, este se amplia e possibilita o rompimento com estereótipos historiográficos.

Nessa tese, a incorporação da história regional como base de estudo escolar é importante uma vez que:

[...] quando o ser humano tem consciência do lugar que ocupa no espaço, melhor é seu relacionamento com o grupo social a que pertence; tem maior clareza de suas relações com as demais pessoas e condições de se situar historicamente. Sabendo-se portanto, da importância do conhecimento das relações espaço-temporais, cabe à escola desenvolvê-las, propiciando ao aluno condições para se situar historicamente (ZAMBONI, 1985, p.65).

Concordamos com Piori (1999) quando afirma que é necessário acabar com a história homogênea, construtora de uma identidade única para o país, como se o Brasil não incorporasse diferentes regiões, Estados e, até mesmo, territórios variados dentro de um mesmo Estado. No entanto, não se trata de negar uma identidade nacional, mas sim reconhecer que existem múltiplas identidades nas quais nos inserimos como sujeitos. Adotar um “princípio metodológico capaz de aproximar o aluno de seu cotidiano da sua família, dos conhecidos enfim, da sua comunidade, pela possibilidade de identificação das características do processo histórico particular da comunidade” (MACHADO, 1999, p. 214) é importante para o processo de construção do protagonista social crítico e autônomo.

É fundamental o entendimento da história social, não como uma especialidade da disciplina História, com sua multiplicidade de objetos e de abordagens, mas como uma perspectiva de síntese, afirmando como princípio que todos os níveis de abordagem estão inscritos no social e se interligam (CASTRO, 1997). Para além de um inventário da evolução

da História Social ao longo do século XX, preferimos internalizar a “noção de cultura percebida como inerente à natureza humana e que engloba e informa toda ação social” (CASTRO, 1997, p.86) uma vez que, “é a cultura compartilhada que determina a possibilidade de sociabilidade nos agrupamentos humanos e dá inteligibilidade aos comportamentos sociais” (CASTRO, 197, p. 86), caro para a compreensão do território como elemento de valorização da identidade e da autonomia humana.

No entanto, não podemos negar as críticas sobre a utilização de uma abordagem interpretativa histórica e limitante que enfatiza a homogeneidade e a continuidade da cultura socialmente compartilhada, sem considerar as multiplicidades de significados e símbolos, bem como a contextualização social e a dinâmica resultante destas questões.

Os críticos da Nova História apontam como falhas dessa linha interpretativa:

[...] a oposição à teoria e a um “enquadramento dos fenômenos históricos dentro de direcionamentos temporais globais” acaba relegando alguns dos problemas caros aos próprios pós-modernos — devastação da natureza, armamentismo, aperfeiçoamento das técnicas de dominação, por exemplo — a um “limbo de fenômenos” como que naturalizados; os quais, livres da crítica e da resistência (enfraquecidas pela eliminação dos contextos sociais globais), podem grassar “muito mais impunemente”(CARDOSO, 1997, p.48).

A opção pelo cotidiano e pela micro-análise, em direção a uma cultura histórica que tende a supervalorizar os sentimentos também se constitui elemento de crítica.

Entretanto, Braudel, ao afirmar que “a história é o homem e tudo mais. Tudo é história: solo, clima, movimentos geológicos” (apud MOORE, 2003, p. 431), aproxima-se de Marx e Engels quando afirmam que “enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens condicionam-se mutuamente” (1984, p.11) e esta reflexão incita-nos a analisar a história ambiental como o campo historiográfico que é capaz de aproximar a história da geografia.

Desta maneira, a História Ambiental possibilita enxergar a História a partir de um diálogo inter-ciências, percebendo os modos de produção como processos históricos de conhecimento (FRIGOTTO, 2008), incluindo aí as realidades sociais nas quais as comunidades estão inseridas. Este conceito corrobora a visão de uma História articulada à Geografia em uma prática interdisciplinar (DRUMMOND, 1991), pois seus temas são relevantes para o diálogo entre si e com as demais disciplinas. Ainda no que diz respeito à sua importância na articulação de saberes, a História Ambiental traz à baila “um processo unitário da história humana em suas múltiplas experiências grupais, locais, regionais, singulares e

coletivas” (MARTINEZ, 2006, p. 23), corroborando a visão defendida nesta tese de que há necessidade de se discutir as diferentes relações de poder estabelecidas nas comunidades e nos territórios mediados por conflitos.

Aproximando-nos de Martinez (2006), ao defender a História Ambiental como campo no qual a história do capitalismo no Brasil pode ser revisitada, chamamos atenção para a forma com a qual a natureza foi usada e explorada ao longo do tempo e espaço. Neste percurso da expansão do modelo mercantil-capitalista no Brasil, a exploração da natureza foi mediada pela opressão de índios, negros, brancos pobres, formando sociedades nas quais a violência contra a natureza acompanhou a violência contra os homens.

E, dado o seu caráter interdisciplinar e integrador da sociedade com a natureza, a história ambiental aparece como um caminho para a sensibilização das comunidades locais, para o fortalecimento de suas identidades e para a instrumentalização dos atores sociais nas negociações e nos conflitos vivenciados em diversos momentos.

Assim, ao atender a demanda de uma análise que necessita dialogar com as demais ciências, a História Ambiental favorece a incorporação das identidades e do território na formação do protagonista social autônomo.

2 IDENTIDADE, TERRITÓRIO E CONFLITO SOCIOAMBIENTAL

O fortalecimento das identidades ampliam o sentimento de pertencimento dos cidadãos que, ao valorizarem os territórios onde vivem, instrumentalizam-se para disputar seus interesses nos conflitos socioambientais.

A dinâmica de produção social do território reflete processos conflitivos que colocam “a dimensão espacial dos fenômenos, processos, objetos e atores sociais no centro de disputas pelo poder” (ACSELRAD, 2013, p.37). Os conflitos entre interesses públicos e privados são estudados no âmbito do debate da Ecologia Política (MARTINEZ-ALIER, 2007; LITTLE, 2002), com base em Acselrad (2013), Zhouri (2005) e Carneiro (2005).

Ao identificar o território como os “saberes ambientais, ideologias e identidades – coletivamente criados e historicamente situados – que um grupo social utiliza para estabelecer e manter seu território” (2002, p. 4), Little alicerça o pensamento de Haesbaert quando este afirma que “[...] não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico, ‘territorial’” (2004, p.20).

Santos (2006), por sua vez, o identifica como o lugar onde a história se realiza a partir das manifestações da existência humana. Estas manifestações são compostas por uma série de relações sociais com o espaço, configurando-se por negociações e conflitos. Neste sentido, Steil entende a cultura local como um processo histórico de disputas internas e externas e de interferência e interação que “acontece fundamentalmente no local de fronteira física e cultural” (2004, p.3).

Esses conceitos de território vão ao encontro da perspectiva interdisciplinar que permeia a proposta integradora do ensino de história com a geografia na História Ambiental considerada importante elemento de formação cultural, social e econômica, por ser espaço de diálogo entre diferentes campos do conhecimento articulados à realidade. Esse movimento garante a ideia de que o local, o território, é constituído a partir das relações formadas nos processos sociais pelos sujeitos históricos, contextualizados.

Vale destacar que Sack (1986) considera a territorialidade como sendo uma base de poder. Segundo este autor, a territorialidade corresponde “a tentativa, por um indivíduo ou grupo, de atingir/afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relacionamentos, pela delimitação e afirmação do controle sobre uma área geográfica” (1986, p. 265). Essa afirmação contraria a visão tradicional de território como algo estático, pois o autor reconhece que a territorialidade pode ser ativada ou desativada, apresentando relativa flexibilidade e

constituindo-se como um recurso estratégico que pode ser mobilizado de acordo com o grupo social e o seu contexto histórico e geográfico.

Sobre identidade, Silva afirma que “o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (2006, p.3) e, desta forma, constituem-se de relações de negociação e de conflito, de pertencimento e exclusão, constituindo-se de possíveis marcas de poder (incluir/excluir; demarcar fronteiras; classificar, entre outros). Na perspectiva desse autor,

[...] a identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles". Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. "Nós" e "eles" não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes "nós" e "eles" não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (SILVA, 2006, p.3).

A construção de identidades segue dois movimentos de internalização: um processo de fixação e estabilização desta identidade e outra de subversão e desestabilização da mesma.

No primeiro caso, é comum o apelo a mitos fundadores, a partir da criação de laços imaginários que permitem a ligação destas pessoas a partir de um elo comum, enquanto o segundo se constitui de grupos em movimento, por obrigação ou por opção - ocasional ou regular - que tendem a desestabilizar e a subverter a tendência da identidade à fixação (DERRIDA, 1981).

Bauman considera que

tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e renegociáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’. (2005, p. 17).

Como vimos, os sentimentos de pertencimento e de identidades não possuem uma solidez perpétua (BAUMAN, 2005) estão em constante movimento, sendo fortalecidos pela centralidade assumida pelo homem como indivíduo, portador de cultura e ligado a outros seres humanos em ação e sentimento de coletividade.

As questões de identidade local e território assumidas pela História Ambiental no ambiente escolar remetem-nos a Bauman, quando o autor afirma que os educadores incorporam uma visão fragmentada de saberes específicos, muitas vezes sem correlação significativa com a realidade. Essa superação demanda que esses educadores atuem em

relação aos seus alunos como “consultores que os ensine a caminhar e não professores que os orientem num percurso único superlotado” (BAUMAN, 2010, p.54).

Em seu livro *Capitalismo Parasitário*, Bauman salienta que um dos desafios encontrados atualmente na educação ocorre porque

[...] em todas as épocas, o conhecimento foi avaliado com base em sua capacidade de representar fielmente o mundo. Mas como fazer quando o mundo muda de uma forma que desafia constantemente a verdade do saber existente, pegando de surpresa até os mais “bem-informados?” (2010, p.43)

Ao acreditar que a educação é um importante instrumento de emancipação do ser humano na sociedade, o conhecimento interdisciplinar assume papel relevante na construção do ser reflexivo e crítico da realidade que o cerca, para que este sujeito seja protagonista de sua história e transformador da realidade social. Nessa perspectiva, a educação como prática social é uma atividade transformadora da realidade sócio-histórica (MARX, 1984, LUKÁCS, 1979; VASQUEZ, 1977).

Nesta ótica, a participação ativa dos sujeitos históricos na organização social e política são imprescindíveis para as transformações sociais capazes de superar o estado de alienação das classes dominadas, presentes na sociedade capitalista (MARX, 1984; MÉSZÁROS, 2005). Desta maneira, a crítica à manutenção do modelo de reprodução sociometabólica do capital (MESZÁRÓS, 2005) é fundamental na análise das questões referentes às negociações e aos conflitos inerentes à construção de uma lógica que ressalte o sentimento de pertencimento e valorização das comunidades.

A partir desses pressupostos, esse capítulo pretende responder à questão: de que forma as categorias Território, Identidade e Conflitos Socioambientais podem ser trabalhadas no livro didático de história, com vistas a fortalecer o sentimento de pertencimento das comunidades?

Trata-se, acima de tudo, de um exercício teórico-metodológico, uma vez que analisar as disciplinas de história e de geografia à luz dessas categorias é fundamental para instrumentalizar os educadores em relação às questões que afetam a vida das populações locais e contribuir para a superação da alienação produzida sob a lógica da reprodução sociometabólica do capital.

No momento em se discute o projeto de “escola sem partido”, no qual os professores de sala de aula são acusados de doutrinação política dos estudantes, analisar território, identidade e conflitos socioambientais é fundamental para entender as relações de poder e de dominação social disseminada na sociedade via livros didáticos de história.

Para Haesbaert, (2004) o estudo do território permite especificá-lo como produtor e produto de identidades configuradas através de relações sociais e de relações de poder que ocorrem no interior da sociedade e em seu exterior.

A análise da categoria identidade é importante para o entendimento de sua apropriação nos diferentes discursos explicitados nos materiais didáticos. A interpretação desses discursos é perpassada por relações de poder (FOUCAULT, 2008), tendo em vista que a escola se insere na sociedade como *locus* onde a relação entre opressor-oprimido, persuasivo-persuadido exprime as relações entre dominador e dominados estabelecidas nas classes sociais. Tais divergências ocorrem por questões históricas ou pela necessidade de articular os fios conceituais de uma Grande Teoria Global⁵.

2.1 O território como *locus* de poder

Vivemos em territórios que abarcam, de forma explícita ou implícita, uma série de negociações e conflitos, e colocam, frente a frente, interesses e visões de mundo de diferentes segmentos da sociedade. Para esta tese, consideramos o território como um espaço geográfico caracterizado como *locus* de relações de poder e, por isso, presta-se à reflexão pretendida na articulação da história com a geografia e como meio de valorização da identidade local.

Inicialmente, é necessário entender existem diferenças entre paisagem, lugar, espaço e território como forma de definir o conceito utilizado nesta tese.

Tradicionalmente, a paisagem era conceituada como o espaço abrangido pela visão do observador, porém a “nova geografia cultural” entende que “às vezes, a paisagem parece ser menos um cenário para a vida de seus habitantes que uma cortina atrás da qual as suas lutas, realizações e acidentes tem lugar” (BERGER Apud WYLIE, 2007, p.69). Ainda sobre esta questão, Wylie considera que “a paisagem atua no sentido de naturalizar, estabilizar e tornar aparente universais relações sociais e econômicas que são contingentes” (2007, p.107).

Nessa perspectiva, é imprescindível desconfiar das representações das paisagens em pinturas ou fotografias pois, muitas vezes, os interesses ideológicos e usos sociais da paisagem se escondem ou se revelam pelos olhos do artista, representando mentalidades das quais emergem preconceitos e projetos (MARTINS, 2001).

Milton Santos (1996) define o lugar, assim como o território, como materialidade e imaterialidade, vividas e percebidas, constituídas pela dimensão espacial do cotidiano,

⁵ Por Grande Teoria Global entende-se a tentativa de homogeneizar o discurso capaz de incorporar as diferentes interpretações históricas e ideológicas em uma única teoria (EAGLETON, 1997 p. 15).

entendido como “condição e suporte das relações globais” (SANTOS, 2005, p.156), sendo concebido como mercadoria e, também como expressão de individualidade.

Harvey (2002), por sua vez, considera como *locus* de resistência e mobilização. Segundo este autor, “é a celebração da diferença e da diversidade subordinadas a um arco de unidade” (HARVEY apud FERREIRA, 2002, p.24). Souza considera que o lugar se relaciona à dimensão cultural-simbólica, a partir da qual as questões que envolvem as identidades, as intersubjetividades e as trocas simbólicas estão em primeiro plano.

Sobre espaço, Milton Santos o considera como um conjunto de formas de relações sociais do passado e do presente e, desta forma, “o espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares”, diz Santos (1978, p.122), sendo resultado e condição dos processos sociais. Ainda para o autor,

o espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, (...) o espaço evolui pelo movimento da sociedade total. (SANTOS, 1978, p. 171).

Em um primeiro momento, é necessário identificarmos de que espaço estamos falando. Nessa perspectiva, a pesquisa sócio-espacial identifica a existência de duas camadas ou níveis de conceito. O de “espaço geográfico, um pouco mais amplo, e o de espaço social (que equivale a uma classificação do espaço geográfico) podendo ser compreendido como mais específico, e a rigor, mais central” (SOUZA, 2013, p. 34). Para este autor,

se disséssemos que o espaço social (e, por tabela, o espaço geográfico, em geral) corresponde, sem maiores discussões, à superfície terrestre, haveria sempre a possibilidade de se reduzir o espaço à sua expressão material (crosta terrestre e matéria bruta, além das matérias-primas transformadas pelo trabalho em bens móveis e imóveis). Todavia verificamos, com a ajuda da ideia de território, que a materialidade não esgota o espaço social, e que as próprias relações sociais são, em determinadas circunstâncias ou a partir de uma determinada perspectiva, espaço, mesmo que, a rigor, uma certa distinção entre espaço e relações sociais continue útil e válida (2013, p.35-36).

Desta maneira, o território apresenta-se como expressão de relações econômicas e sociais, sendo que “é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social” (SANTOS, 1996, p.15). Avançando nessa questão, incorporamos o conceito de Lefebvre (1976) a partir do qual se faz necessário pensar as relações que organizam o território em si, ao entendermos que a produção do espaço geográfico é resultante das relações sociais de produção.

Para Santos (1978), o território é um conceito subjacente que representa um dado fixo, delimitado, construído e desconstruído por relações de poder que envolvem uma gama muito

grande de atores que territorializam suas ações com o passar do tempo. Vale destacar que o autor divide o território em território-forma, espaço material, e o território usado, o espaço material mais o espaço social.

Em primeiro lugar, vale destacar que o conceito de território tende a se relacionar de forma mais articulada com a geografia e, por isso, é preciso explicitar de que geografia estamos falando. Para esta tese, utilizamos o conceito de geografia humana defendida por La Blache, na qual, como discutido no capítulo 1, o ser-humano é incorporado ao meio-ambiente e não estranho ao mero observador dele.

Nessa perspectiva, vislumbramos o território e a territorialidade como estratégias que se relacionam com a ideia de concretização de finalidades ou como “tentativa por um indivíduo ou um grupo de afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relacionamentos pela delimitação e afirmação do controle de uma área geográfica” (SACK, 1986, p.19). Podemos entender, então, que ao território relaciona-se à ideia de poder. Assim:

[...] mesmo quando se exerce poder a grandes distâncias, por meio das modernas tecnologias de comunicação e informação, o alvo ou destinatário jamais é um grupo social “flutuando no ar”, mas sempre um grupo social *em conexão com um espaço* (a ser [des] territorializado, portanto). E, em muitos casos, o uso intenso e ostensivo de práticas espaciais, como restrições de acesso à locomoção, manuseio de signos inscritos na paisagem e ressignificação de lugares (mediante alterações de toponímia, etc.), modificação de fronteiras, e assim sucessivamente, envolvem a instrumentalização e a alteração do território (e também do substrato espacial material, da paisagem e das imagens de lugar, em vários casos)” (SOUZA, 2013, p.87-88).

O interesse por um espaço pode ter relação com estratégias político-militares, recursos naturais e/ou ligações de identidade e afetividade entre grupos. Os territórios não são matéria tangível e palpável, “os recortes territoriais, as fronteiras e os limites podem todos mudar, sem que necessariamente o substrato material que serve de suporte e referência material para as práticas espaciais mudem” (SOUZA, 2013, p.90). Logo, os territórios são muito mais relações sociais projetadas no espaço do que o espaço concreto em si, configurando-se como uma relação social tornada espaço. Moreira (1993) confirma essa ideia ao ressaltar que o espaço geográfico só se caracteriza como formação econômico-social devido ao modo de produção/reprodução dos bens materiais. Santos, por sua vez, considera que “o espaço não é nem uma coisa nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas” (2008a, p. 27). Nesse contexto, natureza e sociedade são mediadas pelo trabalho, aproximando-se da concepção materialista histórica dialética.

Para além das questões relacionadas ao espaço físico, o território liga-se à questão de poder. Trabalhar esse conceito na escola torna-se importante, tendo em vista que a escola é o

lugar no qual os discursos oficiais são postos em prática (FOULCAULT, 2008) em busca de homogeneizar a visão de mundo em torno dos interesses das classes dominantes e os livros didáticos são instrumentos legitimados pelo MEC via PNLD e tidos como indispensáveis à disseminação dessa ideologia.

Desta maneira, nos remetemos a Souza quando relaciona território e poder:

uma vez que o espaço territorializado é um território definido e delimitado no espaço por e a partir de relações de poder (...) a questão primordial, aqui, não é, na realidade, quais são as características geoecológicas e os recursos naturais de uma certa área, o que se produz ou para quem se produz em um dado espaço, ou ainda quais as ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço. Estes aspectos podem ser de crucial importância para a compreensão da gênese de um território ou do interesse por tomá-lo ou mantê-lo (...), mas o verdadeiro leitmotiv é o seguinte: quem domina, quem influencia e como domina ou influencia esse espaço. Este leitmotiv traz embutido, ao menos um ponto de vista não interessado em escamotear conflitos e contradições sociais, a seguinte questão inseparável, uma vez que o território é essencialmente um instrumento de exercício de poder: quem domina ou influencia quem nesse espaço, como? (SOUZA, 1995, p. 78-79).

Desta forma, o território é visto como *locus* onde o Estado exerce seu poder quando as diferenças políticas entre os interesses divergentes dos atores sociais se presentificam (SANTOS, 1996).

Pensando nas comunidades indígenas e no Acre como região permeada por diferentes atores e por uma série de conflitos socioambientais, é importante analisar de que maneira a relação dominantes/dominados, marcada por interesses diversificados, se faz presente no livro didático de história, a partir das discussões acerca do acesso a recursos, a riquezas, ou seja, do exercício de poder nas relações sociais. A emergência destas questões nos livros didáticos permite instrumentalizar as comunidades locais para desenvolverem estratégias para a superação das relações de exploração.

Essa relação de disputa ganha força na medida em que a utilização do território por um grupo social se sobressai em relação a outros, uma vez que, no que diz respeito ao uso do ambiente em uma sociedade de classes, o benefício de uns só é possível com o prejuízo de outros (LOUREIRO, LAYRARGUES, CASTRO, 2009).

Nas relações de poder estabelecidas entre as comunidades locais, o território passa a se configurar muito mais que uma coisa ou objeto, mas como “um ato, uma ação, uma relação, um movimento (de territorialização e desterritorialização), um ritmo, que se repete e sobre o qual se exerce um controle” (HAESBAERT, 2004, p. 127). Nesse sentido, o território pode ser entendido como o resultado de uma ação social, apropriando-se de um espaço, seja física ou simbolicamente. Assim sendo, o território se constitui de relações sociais, concretas ou

abstratas, no qual os atores locais se sentem pertencentes a uma identidade construída e associada ao espaço de ação coletiva (FLORES, 2006).

Braga e Silva (2011) assinalam que o território se configura em quatro dimensões:

[...] uma abordagem política que o concebe como lugar onde ocorrem as relações de poder, no qual o Estado tem soberania; a dimensão naturalista, em que é visto como fonte de recursos; a abordagem culturalista, em que é dotado de simbolismo; e a dimensão econômica, que define o território como estando submetido aos interesses econômicos (p. 104).

Souza (2013) articula os conceitos território, espaço social e poder a partir da ideia de que

ao mesmo tempo que o território corresponde a uma faceta do espaço social (ou, em outras palavras, a uma das formas de qualificá-lo), ele, é, em si mesmo, inatingível, assim como o próprio poder o é, por ser uma relação social (ou melhor, uma das dimensões das relações sociais). Se o poder é uma das dimensões das relações sociais, o território é a expressão espacial disso: *uma relação social tornada espaço* – mesmo que não de modo diretamente material, como ocorre com o substrato, ainda que o território dependa de várias maneiras, deste último (SOUZA, 2013, p.97-98).

Para Raffestin “[...] o território se apoia no espaço, mas não é o espaço, é uma produção a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolvem, se inscreve num campo de poder” (1993, p.144). Nessa perspectiva, o autor considera que “o espaço é anterior ao território” e, portanto, “espaço e território não são termos equivalentes”. O espaço é concebido como uma “prisão original”, no sentido que antecede a qualquer ação e, por outro lado, “é a prisão que os homens constroem para si” (1993, p. 143-144). Avançando na discussão, Sack afirma que “as fronteiras de um território e os meios pelas quais elas foram comunicadas não são inalteráveis. [...] A maioria dos territórios tendem a ser fixos no espaço geográfico. Mas, alguns podem mudar” (1986, p. 20).

Ao estudar a história e seu diálogo com a geografia, o território se faz presente nos processos de ocupação dos espaços a partir da formação das sociedades do início do processo de sedentarização até o encontro de diferentes povos. Sobre esta questão, é preciso ressaltar que esta ocupação exige um esforço coletivo de um grupo social com o objetivo de assumir, usar e controlar o espaço biofísico, incorporando-o à sua comunidade e se configurando em um processo histórico que envolve ordenações de caráter social e político (LITTLE, 2003).

Esta incorporação se materializa através de relações de dominação e/ou de apropriações que se “desdobra ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-

econômica mais ‘concreta’ e ‘funcional’ à apropriação mais subjetiva e/ou ‘cultural/simbólica’” (HAESBAERT, 2004, p. 95-96).

Assim, o território pode ser entendido como *locus* no qual se produz e são produzidas identidades e, desta forma, pode ser concebido por meio das relações de dominação (político-econômica) e/ou de apropriação (subjetiva e/ou cultural-simbólica) do espaço, que se materializa nas relações sociais e nas lutas de poder dentro e fora dele.

Por se tratar de um espaço no qual as relações de poder (FOUCAULT, 2008) se fazem presente, adotamos a visão marxista do território como espaço de conflito social. Nessa perspectiva, a inclusão dos sujeitos significa a:

[...]capacidade de reconhecer, controlar e transformar em valores, a potencialidade dos diversos sistemas territoriais; significa fazer reconhecer, também no exterior esses valores, de modo que possam entrar e circular nas redes globais. Nesse sentido, é importante esclarecer que, por “valores”, não entendemos somente os valores de mercado, mas também e sobretudo, os recursos ecológicos, humanos, cognitivos, simbólicos, culturais que cada território pode oferecer como valores de uso, bens comuns, patrimônio da humanidade (DEMATTEIS, 2013, p.10).

Entendemos o território como *locus* de relações sociais e políticas. Desta forma, pretendemos romper com a visão de parte dos geógrafos que identificam o território como “algo que diz respeito aos processos e feições “naturais” de superfície terrestre (formação do relevo, hidrografia, clima, etc.), e apenas secundariamente à “ocupação humana”” (SOUZA, 2013, p.21). Essa visão tende a enfatizar a natureza e relegar a presença humana ao segundo plano. Procuramos, então, integralizar o ser humano ao espaço físico que ocupa e com o qual se relaciona através de uma série de estratégias que viabilizam ou não projetos para este território segundo diferentes visões ideológicas a partir da inclusão da História Ambiental no ambiente escolar.

A história dos homens e da natureza são indissociáveis e, desta forma, a relação homem-natureza é também uma relação dialética história-natureza. Segundo Moreira, “a forma-natureza transmutou-se em uma segunda, a forma-sociedade que, ao mesmo tempo, contém e nega a primeira” (1993, p. 36) e, desta maneira, é a transformação permanente da natureza em sociedade que irá caracterizar a história humana.

Ao integralizar homem e natureza, a História Ambiental, a partir do diálogo da história com a geografia, aproxima-se do proposto ao vislumbramos as relações dos seres humanos que ocorrem na localidade, pois “o território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (SANTOS,

2007, p.13) criando um sentimento de pertencimento da sociedade ao lugar. É justamente com base nesse sentimento de pertencimento cujo entendimento de cidadania se refere à participação social e ao exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, que se tornam cidadãos capazes de agir pautados em atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, sendo capazes de respeitar ao próximo e de exigir respeito, além de se posicionar de maneira crítica e exercer o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas (BRASIL, 1998).

Na obra “L’Homme et La Terre”, de Reclus (1906, apud Souza, 2013), a dicotomização entre “Geografia Física” e “Geografia Social” (ou antropogeografia) é recontextualizada, concebendo sociedade e natureza como dialeticamente interligadas. É a partir desta interligação que buscamos analisar os livros didáticos de história como instrumento de valorização das comunidades locais, a partir da noção de pertencimento, uma vez que consideramos a história como a ciência que estuda as relações sociais dos homens datados e situados no tempo e no espaço.

Em Reclus (1868), encontramos uma divisão da natureza entre “primeira natureza”, correspondente aos processos e ambientes do “estrato natural”, estudado à luz dos métodos e técnicas das ciências naturais, e uma “segunda natureza”, que abrange “desde a materialidade transformada pela sociedade (campos de cultivo, infraestrutura, cidades etc.) até os espaços simbólicos e as projeções espaciais do poder” (SOUZA, 2013, p.31). Podemos afirmar que, da mesma forma que não existe um único tipo de poder, não existe também um único tipo de território. Esta materialidade do território, diferente da lógica positivista descritiva exprime-se nas relações intersubjetivas derivadas da necessidade de produzir e de viver que, ao ligar os sujeitos à materialidade do ambiente, provoca interações entre os membros da sociedade. Assim, o território “resulta como conteúdo, meio e processo de relações sociais” (DEMATTEIS, 2013, p.8).

A partir dessas observações, compreendemos o território como sendo configurado por relações sociais estabelecidas com o espaço, conformando-se em uma série de negociações e conflitos. Nessas relações, a noção de desenvolvimento é incorporada aos discursos dos grandes empreendimentos, impondo-se como *doxa* através dos quais os impactos positivos justificam os impactos negativos que advém das ações empresariais. O desenvolvimento funciona, assim, como uma estratégia de poder sobre as populações periféricas (ESCOBAR apud ALMEIDA, 2004). Como alternativa dos grupos subalternos, cabe “manter sua

marginalidade como estratégia de resistência, ou aceitar uma integração passiva e manipulada nas estruturas de poder globais” (ALMEIDA, 2004, p.34).

Nestas considerações, não se pode falar de espaço geográfico sem analisar a espécie humana, uma vez que, para se entender o espaço, “é necessário interessar-se pela sociedade concreta, em que relações sociais e espaço são inseparáveis, mesmo que não se confundam” (SOUZA, 2015, p. 16).

O ensino de história, ministrado incorporando o conceito de território (SANTOS in: BRAGA e SILVA, 2011;LITTLE,2002; SANTOS, 1994;SACK, 1986) e de forma interdisciplinar, pode contribuir para a emergência de novas estratégias de enfrentamento ao sistema dominante ao trazer elementos para a transformação social do sistema capitalista, que se caracteriza pela exploração do homem pelo homem e pela hegemonia dos interesses privados em detrimento dos interesses públicos.

Nessa perspectiva, os "saberes ambientais, ideologias e identidades – coletivamente criados e historicamente situados – que um grupo social utiliza para estabelecer e manter seu território” (LITTLE, 2002, p.4), encontram campo fértil no ambiente escolar e, principalmente, na disciplina de História, dada a possibilidade de ser eixo articulador das demais áreas das ciências para formação da identidade local e para enfrentamento dos conflitos socioambientais.

Entendemos que a incorporação da categoria território para além de aspectos meramente geográficos encontra, na disciplina de história, temáticas relacionadas à formação do território nacional que discutem a lógica mercantilista-colonial e são definidoras da identidade nacional como, por exemplo, a característica socioeconômica das *plantations* escravistas que se mantém e atravessa as diversas fases da história nacional como questão chave para compreensão de inúmeros conflitos, nos quais o espaço se configura como uma das causas para a eclosão de movimentos como as Guerras de Canudos, Contestado, Cangaço, e o surgimento dos movimentos ligados à terra (Bloco Operário Camponês, Ligas Camponesas, Movimento dos Sem-terra). Embora as questões relacionadas ao ambiente físico-geográfico estejam presentes, superam este conceito como exclusivo.

Sobre Canudos, por exemplo, podemos argumentar que o tema permite um diálogo com o regionalismo literário, o determinismo geográfico (encontrado na obra “os Sertões” de Euclides da Cunha) e com a estrutura coronelista do sertão da Bahia e do Brasil, como um todo, nos anos iniciais da República.

No que diz respeito ao embate entre o capital e o trabalho nas comunidades brasileiras, o ensino da História e seu diálogo com as demais ciências auxilia a compreensão e a valorização das histórias locais, funcionando como instrumento de sensibilização em relação aos processos de expropriação dos direitos trabalhistas e das condições mínimas de sobrevivência.

Vale destacar que a sala de aula se constitui como um espaço permeado por conflitos e contradições. Por isso, pode ser espaço de transgressões, de criatividade, de experimentações, nas quais o professor se abre às diferentes realidades, reconhecendo as particularidades individuais culturais e as vivências coletivas (BRASIL, 1998). O “entendimento da cultura local como um processo histórico de disputas internas e externas, de interferência e interação que acontece fundamentalmente no local de fronteira física e cultural”(STEIL, 2004, p.3) contribui para a formação dos protagonistas sociais que, ao entenderem a sociedade que os cerca, instrumentalizam-se para superar o estado de alienação frente ao modelo de exploração capitalista.

Este diálogo favorece o estudo de diferentes problemáticas que, na perspectiva histórica, pode trazer à baila novos conteúdos como a apropriação, a atuação, a transformação e a representação da natureza pelas diferentes comunidades sociais, a relação entre trabalho e tecnologia e as dinâmicas de diversidade e pluralidade presentes na sociedade (BRASIL, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) definem como sendo um dos objetivos gerais do ensino de História o conhecer e o respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais. É importante ressaltar que

o espaço geográfico é um produto resultante das relações sócio-espaciais que nele se estabelecem, sejam elas da ordem que forem, políticas, econômicas ou simbólicas. E, neste sentido, a sociedade tem papel fundamental, uma vez que as relações que os homens estabelecem entre si acabam por refletir na dinamização do espaço, configurando e reconfigurando este constantemente, em conformidade com os vários períodos históricos. São as práticas espaciais dos homens que estabelecem sentido ao que o conceito representa. No entanto, essas práticas espaciais não podem ser naturalizáveis, mas devem considerar a apropriação desigual do espaço por parte dos homens, gerando conflitos que se refletem também na forma pela qual o espaço geográfico está organizado (POLON, 2016, p. 91-92).

Assim, a partir da ideia de que o território se constitui de relações formadas a partir de processos históricos, a disciplina História encontra campo fértil para sua atuação enquanto instrumento de sensibilização e de transformação social, mormente se integrada à geografia, na História Ambiental.

2.2 A formação do ser social: a construção da identidade

Segundo Giddens (1991), o surgimento da modernidade por volta do século XVII na Europa introduziu um novo modo de vida, de costumes e de organização social que se tornou mundial. Para o autor, esta modernidade pode ser compreendida a partir de quatro formas institucionais: o capitalismo, o industrialismo, a vigilância e o poder militar.

Para Bauman, esta modernidade caracteriza-se pelo surgimento de uma identidade nacional vista como marco da soberania do Estado Nação:

[...] o nascente Estado moderno fez o necessário para tornar esse dever obrigatório a todas as pessoas que se encontravam no interior de sua soberania nacional. Nascida como ficção, a identidade precisava de muita coerção e convencimento para se consolidar e se concretizar numa realidade (...) (2005, p.26).

Este projeto de Estado moderno objetivava organizar os povos e a existência social de cada um deles a partir de um discurso burguês de vida melhor, se comparada com o período medieval (séculos V a XV). Em última instância, o objetivo era conhecer para controlar a natureza na tentativa de ordenar e classificar o território. O projeto de Estado moderno dividia a sociedade em categorias e as pessoas em grupos. Nessa modernidade, as identidades deveriam ser mantidas mesmo que à força (MONTE, 2012, p.163).

Com a globalização, a expansão dos meios de transporte e o enfraquecimento do poder aglutinador das grandes potências tradicionais, a questão de identidade adquire nova configuração, através da qual se entende que “as margem incharam rapidamente, invadindo as áreas centrais da coabitação humana. De súbito, era preciso colocar a questão da identidade” (BAUMAN, 2005, p. 25).

De maneira geral, identidade é vista como aquilo que somos, ou seja, como a identificação que temos em relação a determinados grupos sociais e a diferenciação com outros.

Segundo o dicionário Michaelis, a identidade pode ser conceituada como

[...] *sf (lat. identitate)* **1** Qualidade daquilo que é idêntico. **2** Paridade absoluta. **3** *Alg* Espécie de equação ou de igualdade cujos membros são identicamente os mesmos, ou igualdade que se verifica para todos os valores da incógnita. **4** *Dir* Conjunto dos caracteres próprios de uma pessoa, tais como nome, profissão, sexo, impressões digitais, defeitos físicos etc., o qual é considerado exclusivo dela e, conseqüentemente, considerado, quando ela precisa ser reconhecida. **I. pessoal:** consciência que uma pessoa tem de si mesma (MICHAELIS, 2015)

O dicionário Aurélio conceitua a identidade em alguns aspectos complementando a ideia que caracteriza a “circunstância de um indivíduo ser aquele que diz ser ou aquele que outrem presume que ele seja” (HOLLANDA, 2015).

Para Bauman, a identidade, assim como a diferença, são construídas social e culturalmente em um processo de produção linguístico e simbólico (2005). Em sua concepção,

[...] a ‘identidade’ só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais — mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta (p. 22).

Nessa esteira interpretativa, Silva (2006) afirma que “o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (p.3). Dessa forma, as realizações de identidade e de diferenciação se constituem de relações de negociação e de conflitos, de pertencimento e exclusão, absorvendo marcas de poder (incluir/excluir; demarcar fronteiras; classificar, entre outros). Portanto:

[...] a identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles". Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. "Nós" e "eles" não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes "nós" e "eles" não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (SILVA, 2006, p.3).

Nessa perspectiva, a construção de identidades segue dois movimentos de internalização: um processo de fixação e estabilização desta identidade e outra de subversão e desestabilização da mesma. No primeiro caso, é comum o apelo a mitos fundadores, como a criação de laços imaginários que permitem a ligação destas pessoas a partir de um elo comum. No segundo, grupos em movimento se constituem, por obrigação ou por opção, ocasional ou constantemente, e tendem a desestabilizar e a subverter a tendência da identidade à fixação. Segundo Hall (2005) é preciso compreender

[...] a “compressão do espaço-tempo”, uma espécie de “aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor que as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância” (p. 69).

Essa compreensão permite que ampliemos a noção de que as identidades são formadas a partir do contato com o mundo. Desta maneira, não se entende mais a existência de um “eu” singular, uma vez que “as identidades” se formam a partir de uma série de situações e espaços de atuação configurando-se como um sujeito que é plural e que assume diferentes identidades, podendo gerar uma série de negociações e conflitos (HALL, 2005; BAUMAN, 2005, WOODWARD, 2000).

Ao discutir sobre a identidade nacional, Bauman (2005) a considera como uma “identidade superior” às demais, uma vez que se impõe como niveladora das “menores” formas de identificação que cada sujeito estabelece entre si e com os outros. Assim, a nação serviria como forma de se traçar fronteiras entre “nós” e “eles”, sendo fruto da aproximação entre o território domiciliar e a soberania individual do Estado. Desta forma, a identidade nacional se configuraria como uma forma de exclusão.

Sobre esta questão, Santos afirma a necessidade de se adotar três orientações metodológicas para (re)analisar as culturas das nações como questionamento às construções oficiais da cultura nacional:

1. [...] A primeira é que, não sendo nenhuma cultura auto-contida, os seus limites nunca coincidem com os limites do Estado; o princípio da soberania do Estado nunca teve um correspondente no domínio da cultura.
2. A segunda é que, não sendo autocontida, nenhuma cultura é indiscriminadamente aberta. Tem aberturas específicas, prolongamentos, interpenetrações, inter-viagens próprias, que afinal são o que de mais próprio há nela.
3. A terceira orientação metodológica é que a cultura de um dado grupo social não é nunca uma essência. É uma auto-criação, uma negociação de sentidos que ocorre no sistema mundial e que, como tal, não é compreensível sem a análise da trajetória histórica e da posição desse grupo no sistema mundial (1993, p.43).

Da mesma forma, Laclau (1990) pressupõe que as identidades são construídas e negociadas a todo instante, sendo atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que provocam o surgimento de uma variedade de diferentes “posições do sujeito”. Por estar cercado de diferentes situações sociais que geram necessidades, o sujeito condiciona sua liberdade a suas escolhas.

Atualmente, encontramos-nos em uma modernidade tardia (GIDDENS, 2002) ou em uma Modernidade Líquida (BAUMAN, 2001). Para o primeiro autor, esta modernidade caracteriza-se pela revisão das práticas sociais de forma acelerada sob à luz dos

conhecimentos produzidos mais rápido e em maior quantidade. A radicalização da *reflexividade*⁶ torna a modernidade tardia ainda mais imprevisível e impede qualquer possibilidade de ordenamento racional da sociedade e do meio ambiente. Para Bauman, a modernidade líquida pode ser entendida como “os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas - os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro” (BAUMAN, 2001, p. 12).

Para este sociólogo polonês, na modernidade líquida, as ações não pesam mais sobre a comunidade, mas sobre os indivíduos, percebendo-se uma invasão da esfera privada na esfera pública. Sua “consequência individual” (BAUMAN, 2001, p. 40-41) foi a perda da identidade como algo dado e, neste processo, cada um tem que ser responsável por sua identidade. Por fim, Bauman considera que, na modernidade líquida, a ambivalência a respeito das identidades se tornou um valor. Assim:

[...] o mundo construído de objetos duráveis foi substituído pelo de produtos disponíveis projetados para imediata obsolescência (...) e desse modo a dificuldade já não é descobrir, construir, convocar (ou mesmo comprar) uma identidade, mas como impedi-la de ser demasiadamente firme e aderir depressa demais ao corpo (1998, p.112-113).

Nessa perspectiva, as identidades são construídas pelo consumo de bens e, desta forma, passam a ter características semelhantes aos bens consumidos tornando-se transitórias, descartáveis e dispensáveis após a satisfação dos desejos. A identidade substituiu a comunidade e, nesse sentido, Bauman explicita que:

[...] identidade significa aparecer: ser diferente e, por essa diferença singular – e assim a procura da identidade não pode deixar de dividir e separar, no entanto, a vulnerabilidade das identidades individuais e a precariedade da solitária construção da identidade levam os construtores da identidade a procurar cabides em que possam, em conjunto, pendurar seus medos e ansiedades individualmente experimentados e depois disso, realizar ritos de exorcismo em companhia de outros indivíduos assustados e ansiosos (2003, p.21).

Esta nova configuração levou ao surgimento de comunidades cabides, ou seja, àquelas formadas a partir de espetáculos, onde dificilmente se consegue fundir os interesses individuais com os interesses do grupo (BAUMAN, 2005).

Segundo Hall (2005,2012) e Santos (1994), as chamadas “velhas identidades” encontram-se em crise na sociedade atual e, desta maneira, abrem caminho para o surgimento de novos arranjos sociais, culturais, econômicos e políticos, transmutados em direção à

⁶ Por reflexividade entende-se o uso do conhecimento constantemente reformulado sobre a vida social (GIDDENS, 2002)

formação de “novas identidades”. Assim, esta crise é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e os processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo. Esta crise encontra sua gênese nas mudanças estruturais características do final do século XX, que levou à fragmentação das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, claramente definidas no século anterior. Desta forma, as identidades atualmente não são nem rígidas nem imutáveis, constituindo-se de resultado transitório e fugaz de processo de identificação. Na perspectiva de Santos, “identidades são, pois, identificações em curso” (1994, p.31).

Segundo Hall, “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado” (2005, p.7). Segundo este pensador, “o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas” (HALL, 2005, p. 2). Esta nova configuração tende a levar ao colapso as identidades tradicionais ligadas ao local, produzindo uma diversidade de identidades.

Para Giddens, a modernidade tardia sobressai dez características em relação à identidade:

1. [...] o “eu” como projeto reflexivo, pelo qual o indivíduo é responsável;
2. o “eu” como construído tendo por base o passado, mas visando o futuro;
3. a ideia de que a reflexividade na auto-identidade nunca cessa;
4. a construção de uma identidade coerente depende de uma narrativa sobre si;
5. o futuro pensado como cheio de possibilidades, mas não aberto ao livre jogo das contingências;
6. o corpo como uma forma de se construir um eu diferenciado;
7. a auto-realização como consequência do enfrentamento de determinados riscos e do equilíbrio entre estes e as possibilidades;
8. a auto-realização como dependente da autenticidade;
9. o entendimento de que a vida é composta por períodos de transição que levam a aceitação de riscos para o acesso a novas possibilidades;
10. o perceber que a história da vida é construída e reconstruída com base no que vivemos e buscamos (2002 p.76-77).

A modernidade tardia, para Giddens (2002), aponta uma série de escolhas para o indivíduo, porém isso não significa que estas múltiplas escolhas estejam abertas a todos, pois a seleção de estilos de vida é influenciada, em grande parte, por pressões de grupo em relação a determinadas condições socioeconômicas (GIDDENS, 2002). Estas escolhas possuem bases em escolhas múltiplas, em interações sociais com diversos ambientes e em experiências transmitidas pela mídia.

Ainda sobre o tema, Giddens (2002) afirma que a construção das identidades encontra como dilema a relação entre o nível local e o global, pois a tendência à dispersão se opõe a tendência à integração. A unificação refere-se, então, à construção de uma narrativa que seja coerente diante das mudanças colocadas pela globalização. Dessa maneira, é necessário respeitar a diversidade como forma de se construir uma identidade capaz de incorporar diferentes contextos em uma narrativa integradora.

Desta forma, sem que se neguem as mudanças que se apresentam nesta pós-modernidade, é necessário que emergja um sentimento de pertencimento nas comunidades para que haja fortalecimento de laços de solidariedade e continuidade da memória das histórias locais.

Com as possibilidades tecnológicas e sociais dos dias de hoje, é possível que os indivíduos e os grupos intervenham em escalas territoriais múltiplas, construindo uma identidade que acabe por internalizar, muitas vezes, as contradições entre as diversas escalas de pertencimento. Segundo Froehlich e Alves:

[...] com a hiper-valorização pós-moderna do pluralismo e das diversidades, certas diferenças na qualidade dos lugares (da infra-estrutura ao clima social) passam a ser mais ou menos valorizadas entre potenciais investidores ou empreendedores, ocasionando competição entre aqueles que disputam recursos e buscam atraí-los para os seus respectivos espaços (2007, p.69).

Ao buscarmos compreender os sentidos da identidade, percebemos que esta “somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (MERCER, 1990, p.43).

Podemos considerar, então, as identidades como construídas por meio das diferenças, implicando no reconhecimento de que é por meio da relação com o outro, com aquilo que não é, com o que falta, que ela pode ser construída (HALL, 2005; DERRIDA, 1981).

Desta forma, as identidades são construídas dentro e não fora do discurso, cabendo ao pesquisador compreendê-la em sua produção local, histórica e institucional “no interior de formações e práticas discursivas específicas por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2005, p.109). Em outras palavras, as identidades são pontos de apego temporários às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para os envolvidos. Em outras palavras,

[...] as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir embora “sabendo” (...), sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma “falta”, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas-idênticas – aos processos de sujeitos que são nelas investidos (HALL, 2005, p.112).

Sobre essa questão, Santos aponta que:

[...] a recontextualização das identidades exige, nas condições atuais, que o esforço analítico e teórico concentre-se na elucidação das especificidades dos campos de confrontação e de negociação em que as identidades se formam e se dissolvem e na localização dessas especificidades nos movimentos de globalização do capital e, portanto, no sistema mundial (1994, p.43).

Com base nessas considerações podemos inferir que, com a crise do sistema capitalista, a compreensão da relação da identidade com a multiculturalidade amplia o diálogo entre ciências sociais e ciências naturais (SANTOS, 1994).

Nessa perspectiva, essa tese aponta elementos para que o ensino de história contribua para dar visibilidade a estas identidades, com vistas a valorizar as comunidades que sofrem com a expansão do modelo capitalista e que, em nome do desenvolvimento, extingue tradições e espaços de memória das comunidades. Dessa forma, aponta caminhos para o enfrentamento a um padrão de homogeneização que nega identidades locais em nome de uma identidade global.

2.3 Conflitos socioambientais e sua relação com território

A relação entre história e território revela que indivíduos de classes sociais diferentes possuem interesses diferenciados e desse conjunto emergem os conflitos socioambientais. Daí que,

estudar os conflitos, é por sua vez, para os envolvidos na busca dos processos decisórios mais democráticos de ordenamento do território, a ocasião de dar visibilidade, no debate sobre a gestão pública, aos atores sociais que sofrem injustiças ambientais e que resistem aos processos de monopolização dos recursos ambientais nas mãos dos grandes interesses econômicos (ACSELRAD, 2004, p. 10).

A partir do estudo dos conflitos socioambientais pretendemos entender a justiça ambiental “(...) para denominar um quadro de vida futuro no qual essa dimensão ambiental da injustiça social venha a ser superada” (ACSELRAD, MELLO e BEZERRA, 2009, p. 9) a partir da valorização das comunidades locais, muitas vezes em processo de invisibilidade.

A análise dos conflitos socioambientais nos textos de livros didáticos de história nos aproxima do conceito de ecologia política, identificada como àquela que desenvolve uma crítica do funcionamento das sociedades industriais, questionando, para além de aspectos econômicos, valores nos quais se baseiam a cultura local. A escolha por este viés analítico se dá também porque essa perspectiva considera a indissociabilidade entre processos ambientais

e sociais, e descreve a maneira como os indivíduos se interrelacionam no complexo processo de luta sociopolítica de territórios em disputa ou, nas palavras de Zhouri, “[...] denunciam contradições em que as vítimas das injustiças ambientais não só são verdadeiramente excluídas do chamado desenvolvimento, mas assumem todo o ônus dele resultante” (2008, p. 105).

Martinez-Alier assinala que o “enfrentamento constante entre o meio ambiente e economia, com suas vicissitudes, suas novas fronteiras, suas urgências e incertezas, é analisado pela economia ecológica” (2007, p. 15). Esta conceituação amplia a noção de Leff ao sugerir que ela surge como uma abordagem crítica ao modelo de sociedade capitalista buscando entender os conflitos socioambientais a partir das diferentes relações de poder existentes nas sociedades. Segundo este autor, “é o campo em que as estratégias de poder são implantadas de modo a desconstruir a racionalidade insustentável da modernidade e mobilizar ações sociais no mundo globalizado para a construção de um futuro sustentável no enlace da natureza material e da cultura simbólica” (LEFF, 2013, p. 11). Daí surge um questionamento sobre os modos de produção e de consumo impostos pelo sistema capitalista (AQUINO; MARTINS, 2007).

Nesta tese, as discussões a respeito dos conflitos socioambientais questionam a fala de Lawrence Summers, economista chefe do Banco Mundial, em 1991, ao justificá-los:

1) porque os mais pobres, em sua maioria, não vivem mesmo o tempo necessário para sofrer os efeitos da poluição ambiental; 2) porque, na “lógica” econômica, pode-se considerar que as mortes em países pobres têm custo mais baixo do que nos ricos, pois os moradores dos países mais pobres recebem salários mais baixos (ACSELRAD, 2013, p.117).

Esta posição revela as diferentes formas de se enxergar a relação com o meio ambiente, desvelando a prática a partir da qual, para as potências hegemônicas, os países periféricos se constituem de “comunidades descartáveis”, nas quais a vida possui um valor menor do que as dos seus países.

Ao defender a ideia de conflito ambiental como pré-construída e intrínseca à escassez dos recursos naturais, Acsehrad (2004) afirma que esta favorece o esvaziamento do debate político a respeito do tema, beneficiando resoluções técnicas ou justificativas para soluções autoritárias e meritocráticas por parte dos governos sobre questões ambientais. Tais prerrogativas contribuem para uma visão através da qual a exploração socioambiental das regiões mais pobres do globo se justifica por uma racionalidade econômica que exclui as camadas mais destituídas dos bens materiais e culturais do debate. Segundo o autor,

as formas técnicas descrevem, sem dúvida, o momento mais direto pelo qual os atores sociais- caracterizados como agricultores, mineradores, extrativistas animais ou vegetais, produtores de resíduo físico ou químico etc. – transformam o meio biofísico. Tais técnicas não representam simples respostas às restrições do meio, não sendo, portanto, determinadas unilateralmente pelas condições geofisiográficas do ambiente. São, ao contrário, integralmente condicionadas pelas formas sociais e culturais, ou seja, pelas opções de sociedade e pelos modelos culturais prevalecentes (ACSELRAD, 2004, p.15).

Estes conceitos perpassam o ambiente escolar através de ideologias que tendem a favorecer as classes dominantes em detrimento dos que são alijados dos recursos naturais dos locais onde estão inseridos. Em sua percepção, os conflitos socioambientais podem ser observados a partir de três vertentes.

A primeira relaciona-se à oposição entre “as diferentes formas de adaptação dos atores sociais ao mundo natural, juntamente com suas ideologias e modos de vidas respectivos” (ACSELRAD, 2004, p.17).

A segunda, econômica, destaca a lógica da distribuição da externalidade gerada pela dificuldade dos responsáveis pelos impactos ambientais assumirem as consequências do uso dos recursos naturais geradas pela posse dos mesmos.

Por fim, a terceira vertente caracteriza os conflitos socioambientais como relacionados a estratégias diferenciadas de “apropriação e aproveitamento da natureza na era da globalização econômico-ecológica” (ACSELRAD, 2004, p.18).

Tais vertentes relacionam-se às questões ideológicas e identitárias, entendendo os conflitos socioambientais como “expressão de tensões no processo de reprodução dos modelos de desenvolvimento” (ACSELRAD, 2004, p.18).

O crescimento da degradação ambiental, principalmente no contexto pós segunda Guerra Mundial (1939-1945), e os casos dos diversos acidentes nos quais a tecnologia não é eficaz, Chernobyl por exemplo, trouxe questionamentos no âmbito da ecologia política sobre as relações estabelecidas entre mecanismos econômicos e políticos e desequilíbrios ecológicos.

Levando em consideração os desequilíbrios provocados pela atividade humana, a ecologia política passa a se interrogar acerca da modernidade e a desenvolver uma análise crítica do funcionamento das sociedades industriais. Essa análise questiona um certo número de valores e de conceitos-chave sobre os quais se apóia nossa cultura ocidental (LIPIETZ, 2002, p.18).

No âmbito da ecologia política emerge uma reflexão sobre os meios a serem adotados para o caminhar em direção a outro modelo de desenvolvimento. Para este autor, “não se trata, no entanto, de rejeitar a noção de progresso nem de mergulhar em um “catastrofismo”

antitécnico. Trata-se de dar o lugar certo ao progresso técnico, uma vez que não há razão para considerá-lo “naturalmente” dotado de virtudes” (LIPIETZ, 2002, p.19). Nessa perspectiva, é importante a análise dos conflitos ecológicos distributivos, compreendidos como padrões sociais, espaciais e temporais de acesso aos benefícios obtidos dos recursos naturais e serviços proporcionados pelo ambiente como sistema de suporte de vida.

Assim, a economia ecológica, vista por Alier (2007) para além da dimensão apenas econômica, por proporcionar uma visão sistêmica das relações entre economia e meio ambiente, configura-se como um campo de estudos interdisciplinar, observando a economia como um “subsistema de um ecossistema físico global e finito” (ALIER, 2007, p.45). Para ele:

Na economia ecológica considera-se que a economia está inserida ou incrustada no ecossistema – ou para dizê-lo do modo mais preciso – animada pela historicamente cambiante percepção social do ecossistema. A economia também está incrustada na estrutura de direitos de propriedade sobre os recursos e serviços ambientais, numa distribuição social do poder e da riqueza em estruturas de (gênero, de classe social ou de casta, vinculando a economia ecológica com a economia política e com a ecologia política” (ALIER, 2007, p. 48).

Daí, a necessidade de os conflitos ecológicos serem entendidos e problematizados para além de análises disciplinares, estanques, mas sob a “perspectiva multicriterial” e interdisciplinar. Nessa ótica, diferente do “culto à vida silvestre” e do “evangelho da ecoeficiência”, o “ecologismo dos pobres” chama atenção para os deslocamentos geográficos das fontes de recursos e das áreas de descarte dos países centrais (“desenvolvidos”) para os periféricos (“em desenvolvimento”), sob a justificativa de trazer para o terceiro mundo o desenvolvimento e, mais recentemente, o desenvolvimento sustentável, sem que se questione quais interesses estão ocultos nesses discursos, transformando o conceito de desenvolvimento sustentável em *doxa*, utilizado por grupos em disputa sem que se questione o próprio modelo desenvolvimentista (CARNEIRO, 2005).

Para a Ecologia Política, existe uma indissociabilidade entre processos ambientais e sociais, pois os atores sociais se interrelacionam em processos de lutas sociopolíticas de territórios em disputa, configurando um campo que considera a natureza em termos físicos e sociais, de forma articulada (MARTINEZ-ALIER, 2007).

Para Carneiro, as

(...) condições naturais são, em geral, tomadas pela produção de mercadorias como dadas, na medida em que seu provimento, necessariamente regular e contínuo, não pode ser assegurado apenas pelo funcionamento “espontâneo” do jogo da rentabilidade praticada no mercado. Pelo contrário, segundo o argumento de O’Connor, podemos dizer que é o próprio funcionamento de um sistema de produção de mercadorias (KURTZ, 1996), estruturalmente orientado pela busca da

maior rentabilidade de riqueza abstrata que conduz à degradação daquelas condições naturais da qual depende visceralmente” (CARNEIRO, 2003, p.28)

Segundo este autor, esta apropriação como forma de acumulação de riqueza pelo sistema capitalista choca-se com outras formas de apropriação dos recursos naturais, “seja para fins científicos ou lúdicos, seja como fundamento de vida orgânica ou da identidade territorial de determinadas populações e comunidades” (2003, p. 29). Nesse panorama, cabe ao Estado assegurar o provimento e a utilização dos recursos naturais pelo sistema, ao mesmo tempo em que deve responder às pressões exercidas por aqueles que buscam outros usos destes recursos. Segundo Kurz, nesse embate, o próprio Estado entra em contradição consigo mesmo “agindo por conseguinte, contra sua própria finalidade, precisamente ao cumprí-la” (1997, p.104).

Segundo Alier (2012), o ecologismo dos pobres geralmente se aplica aos países de Terceiro Mundo, cuja população empobrecida é, na maioria dos casos, a mais afetada pelos impactos ambientais.

Partindo-se do pressuposto que o desenvolvimento capitalista traz, em seu bojo, a cada aumento da produtividade, um aumento do desemprego estrutural e o aprofundamento da crise geral de realização do valor produzido (CARNEIRO, p. 34), entende-se que não se pode pensar em um desenvolvimento sustentável, tendo em vista que o sistema capitalista se funda em uma tensão entre Estado e mercado, pólos que se negam e se complementam reciprocamente, levando à subordinação virtual da reprodução social ao imperativo de uma acumulação da riqueza abstrata (KURZ, 1997).

O capitalismo produz “sistematicamente a desigualdade entre as nações e, dentro de cada uma delas, entre classes e grupos sociais” (CARNEIRO, p. 37). Destaca-se que, com o avanço das questões ambientais nas pautas internacionais, o sistema se “globalizou” desterritorializando-se, ou seja, deslocando os impactos negativos da apropriação dos recursos naturais pelas potências mundiais para os países mais pobres, nos quais as populações de baixa renda não dispõem de recursos econômicos e políticos para entrar em embate com estas potências ou mesmo migrar para áreas menos atingidas.

Segundo Fernandes (2001), o modelo atual capitalista possibilitou uma territorialidade relacionada ao capital móvel. Este, por sua vez, levou a grandes “leilões” com o intuito de atrair investimentos de grandes empresas, muitas vezes apoiados por um capital público. Esta nova “política de lugar” (ACSELRAD, 2013) começou a exercer pressão no momento que as

comunidades locais passaram a depender de movimentos de valorização ou desvalorização das massas de capital.

Este movimento tem como consequência uma lógica na qual se dá uma liberdade de movimento para o capital, de um lado, e uma repressão e circunscrição local para as populações que resistem a este movimento, por outro (BAUMAN, 1999). Sobre essa questão, Acselrad pontua que:

a imobilidade e a mobilidade não são, pois, apenas valores subjetivamente apreciados ou depreciados, mas, sim, meios objetivos de distribuição desigual de poder, pelo exercício da capacidade de regular – pela saída dos capitais– espaços onde direitos e regulações políticas restringem a lucratividade dos investimentos, e de constituição de “ambientes seguros” para os investimentos nômades nas localidades de chegada, onde vigora o dumping regulatório e a competição interlocal (2013, p.115).

Nesse processo de expansão capitalista, o modelo hegemônico necessita ampliar territórios para escoar os capitais excedentes e estabilizar o sistema. Esses territórios devem ser abertos de forma contínua para poder fornecer os insumos e a mão de obra a baixo custo. Na relação entre a “reprodução interna ampliada ao capitalismo e a expropriação desenvolvida fora do capitalismo” (ACSELRAD, p.115), o Estado possui papel fundamental como elemento favorecedor à subordinação ao capital exterior.

Cabe destacar que, em muitos destes processos, as empresas privadas buscam o apoio das populações locais, conseguindo uma “licença social para operar” (ACSELRAD, 2013) a partir de práticas defendidas como “não-mercado”, ou seja, entrando em setores que são atribuições do Estado, como educação e saúde (AMILHAT SZARY, 2009). A partir dessa estratégia, esvaziam os movimentos sociais de oposição, uma vez que as populações carentes de tais serviços enxergam nestas empresas as benesses do “desenvolvimento”, desconsiderando suas mazelas. Cabe destacar também que, nessas áreas, o discurso de aumento de emprego corrobora as iniciativas. Nas palavras de Acselrad,

neste contexto, as lutas contra a desigualdade ambiental não expressam apenas embates contra os mecanismos de acumulação por despossessão e resistência aos mecanismos inigualitários que alimentam a competitividade dos capitais às custas das condições de existência de moradores de áreas urbanas periféricas, povos e comunidades tradicionais e grupos étnicos. Tratam-se também de lutas pela recuperação da política como esfera onde se se pode exercitar o poder transformador da palavra, com vistas a deslocar os corpos de sua posição tida por natural (Rancière, 1996) para, por esta via, instaurar a igualdade (2013, p.121).

Nas Ciências Sociais, diferente das biológicas, os mecanismos de mediação dos conflitos e de estabilização das perturbações “são considerados “reguladores” quando

resultantes de uma construção histórica – mecanismos de conservação social configurados politicamente através de instituições e práticas, tal como os entendem os teóricos da regulação”⁷. Esta regulação, segundo a teoria econômica neoclássica, chegaria a um equilíbrio geral quando uma harmonia coletiva se exprime no lugar de conflitos. Porém, na visão heterodoxa não existe equilíbrio automático e as palavras de Canguilhem exprimem essa ideia quando diz que:

a regulação é o ajustamento que se dá conforme a uma regra ou norma, de uma pluralidade de movimentos e atos, de seus efeitos e produtos, que, em sua diversidade e sucessão, mostram-se, em princípio, estranhos entre si (1978, p.1).

Assim, deve-se ponderar que a regularidade se configura como unidade imposta através de lutas entre os diversos elementos sociais, considerando-se as historicidades dos processos sociais, sem considerar que tais conflitos sejam apenas temporais (ACSELRAD, 2013).

Di Ruzza, por sua vez, analisa que “é justamente porque há luta de classes que a ausência de regulação é inconcebível; por outro lado, esta regulação necessária é atravessada, ela mesma, pela luta de classes”(1993, p.14).

Acsehrad confirma tal premissa ao assinalar que

(...) os mecanismos de poder dirigidos à vigilância e ao adestramento, que começaram nos marcos limitados **da escola**, do hospital e do quartel enquanto mecanismos disciplinares, passaram a vigorar, em seguida, no âmbito de fenômenos mais globais, demográficos e bio-sociológicos, que implicaram na constituição de órgãos complexos de coordenação e centralização (grifo nosso) (2013, p.113).

Na perspectiva de Foucault (1992), tanto o mecanismo regulatório quanto o disciplinar articulam-se, para possibilitar ao discurso hegemônico convencer o grupo que pretende dominar, a partir da disciplina e das tecnologias regulatórias.

Nessa perspectiva, Loureiro, Barbosa e Zbrowski defendem que :

o entendimento das contradições da sociedade e da dinâmica da luta política na construção de processos hegemônicos de legitimação da dominação, em uma sociedade de classes, é condição básica para a compreensão da complexidade ambiental e, mais do que isso, para a materialização de alternativas democráticas, igualitárias e populares que apontem para a sustentabilidade da vida no planeta (2009, p. 117).

Nos estudos históricos atuais, é necessário que se combata uma visão histórica homogênea, construtora de uma identidade única para o país, como se o Brasil fosse

⁷Para a Teoria de regulação ver Canguilhem (1977) , Di Ruzza, (1993) e Hertog (2010).

composto por uma única região. Não se trata de negar a existência de uma identidade nacional, mas sim reconhecer que existem múltiplas identidades. Segundo Paulo Freire,

não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade (2000, p. 44).

É preciso que estas múltiplas realidades sejam reconhecidas, daí o esforço de instrumentalizar as comunidades com o objetivo de dar ferramentas para superar as dificuldades impostas no embate com as forças hegemônicas. Ainda segundo Freire (2007), é fundamental que se desenvolva uma educação na qual o seu projeto político se baseie na reflexão crítica sobre a realidade, admitindo-se o cumprimento e a inserção de todos na sociedade.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO LIVRO DIDÁTICO

Este capítulo apresenta o histórico das políticas públicas para a utilização do livro didático nas unidades escolares do ensino fundamental e médio brasileiro e analisa, a partir da utilização desse material pedagógico pelos docentes, sua importância como instrumento ideológico.

Segundo as normas socialmente estabelecidas, o ato de ler, escrever e falar constitui-se de um exercício que precisa ser ensinado a partir de uma série de habilidades e de competências de natureza textual, discursiva e gramatical. Para o desenvolvimento destas prerrogativas, cabe a escola desenvolver uma educação caracterizada por vínculos entre os conhecimentos práticos e teóricos, formais e não formais, adequando-os à realidade do aluno e da comunidade. Na realização dessa tarefa, o livro didático emerge como importante instrumento de articulação entre professor, aluno e comunidade, seja no desenvolvimento das habilidades concernente à leitura, seja na interrelação dos procedimentos com as informações e os conceitos inerentes ao processo ensino-aprendizagem ao qual se destina. Segundo Chartier,

contra a representação [...] do texto ideal, abstrato, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do “autor”; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor. Esta distância, que constitui o espaço no qual se constrói o sentido, foi muitas vezes esquecida pelas abordagens clássicas que pensam a obra em si mesma, como um texto puro cujas formas tipográficas não têm importância, e também pela teoria da recepção que postula uma relação direta, imediata, entre o “texto” e o leitor, entre os “sinais textuais” manejados pelo autor e o “horizonte de expectativa” daqueles a quem se dirige (1990, p. 126-127).

É preciso ressaltar que, ao lado de outras fontes de informação, cabe ao livro didático apresentar-se como importante instrumento de formação política em determinado contexto cultural (LIMA e FONSECA, 1999).

Neste capítulo, analisamos a funcionalidade do livro didático como instrumento de perpetuação do discurso hegemônico e de conteúdos programáticos para a comunidade escolar. Em um segundo momento, descrevemos as políticas públicas subsidiadoras da

escolha deste material, discutindo seus mecanismos como instrumento de disseminação de diretrizes governamentais.

3.1 O livro didático: características e dilemas

Sobre as funções do livro didático em sala de aula, Romanatto, considera que:

o livro didático ainda tem uma presença marcante em sala de aula e, muitas vezes, como substituto do professor quando deveria ser mais um dos elementos de apoio ao trabalho docente. ...os conteúdos e métodos utilizados pelo professor em sala de aula estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático adotado. Muitos fatores têm contribuído para que o livro didático tenha esse papel de protagonista na sala de aula. (...) um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível. O livro didático não é um mero instrumento como qualquer outro em sala de aula e também não está desaparecendo diante dos modernos meios de comunicação. O que se questiona é a sua qualidade. Claro que existem as exceções (1987, p.85).

Destacamos a importância do livro didático na formação de discursos que tendem a favorecer a perpetuação do sistema socioeconômico e político-cultural ou a emancipação, dependendo da utilização deste material pedagógico. Desta forma, ao valorizar identidades locais e territórios como *locus* de negociações e de conflitos, este material pode contribuir para o fortalecimento das comunidades frente ao sistema hegemônico. Por outro lado, ao invisibilizar tais questões, o livro didático favorece o sistema de dominação capitalista sobre as localidades e as populações, pois no sistema produtivista capitalista, o crescimento econômico insere-se em uma lógica e em uma racionalidade inquestionável condenando o ignorante a não existência, ao residual, ao inferior e ao improdutivo (SANTOS, 2002).

Nessa lógica, ao considerar as populações indígenas e seringueiras como pobres, com grau de instrução inferior, o discurso oficial disseminado nos livros didáticos coloca esses atores sociais em patamar de inferioridade e de invisibilidade desfavorecendo a percepção da real potência desses seres pela comunidade escolar e pela sociedade em geral, tendo em vista o alcance desses livros no imaginário social.

Na academia, os trabalhos relacionados diretamente ao estudo do livro didático sofreram um aumento considerável a partir de 1993 com a tese de Circe Bittencourt⁸. Nos

⁸A tese de Bittencourt “Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar” trata das origens do livro didático na Grécia Antiga. A tese inscreve os manuais didáticos na história do livro e da leitura, lembrando que o ato de ler nem sempre foi praticado da mesma forma ao longo do tempo. Segundo Bittencourt “Fazer a história da leitura implica em rever o problema do livro e seu caráter ambíguo. Proposto, em geral, para cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores, o livro pode também criar as diferenças porque a

anos de 1970/80 estes estudos não passavam de 50 títulos e na década de 1990 foi dado um salto exponencial para 219 títulos. Nos anos 2000, mais de 800 trabalhos foram publicados no Brasil (MUNAKATA, 2012).

Segundo o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), independentemente da disciplina a que se propõe subsidiar, este material serve para a construção de uma ética necessária ao convívio social e democrático, constituindo-se como principal instrumento de direcionamento de professores e de alunos. Questionando esta posição, Gérard e Roegiers consideram o livro didático como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de melhorar a eficácia” (1998, p.19). Dessa forma, podemos considerar que, por trás do discurso neoliberal de defesa de “melhor eficácia” está o desejo de maior produtividade do sistema, além de gerar maior lucratividade para as editoras e os autores no mercado consumidor. Nesta perspectiva, Lopes atribui ao livro didático a função “de ser uma versão didatizada do conhecimento para fins escolares e/ou com o propósito de formação de valores que configuram concepções de conhecimentos, de valores, identidade e visões de mundo” (2007, p.208).

No que tange à crítica ao livro didático por funcionar como instrumento responsável pela reprodução do sistema capitalista, Vesentini (2007, p.166) afirma que “o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte única de referência e contrapartida dos erros das experiências de vida”. Podemos inferir que, segundo esta afirmação, o livro didático encontra-se em uma posição central, considerado como principal fonte escrita do saber escolar, fechando a possibilidade de diálogos e debates que se relacionem às problemáticas vivenciadas pelo aluno em seu cotidiano local.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2008, p. 5), o livro didático tem, para além de suas funções pedagógica e social, a de contribuir para a qualidade da educação brasileira e, assim, promover a inclusão social dos alunos. Segundo este documento, o livro didático contribui para o processo de ensino-aprendizagem como suporte didático e como facilitador de transmissão e de apropriação dos conteúdos e dos valores que a sociedade quer preservar.

Carmagnani (1999) considera que o livro didático atrai a preferência dos professores e alunos uma vez que as questões que o professor precisa responder são explicitadas sem que estes profissionais tenham o trabalho de procurá-las. Essa autora ressalta que

leitura que se faz nele ou dele, nunca é única. A leitura de um livro é ato contraditório e estudar seu uso é fundamental para o historiador compreender a dimensão desse objeto cultural” (BITTENCOURT, 1993, p. 5).

[...] os livros mais vendidos são os que trazem os roteiros mais detalhados para o professor, contendo as respostas corretas, material suplementar e sugestão de provas, tudo feito para “facilitar” o trabalho em sala de aula, ou diminuir “possíveis” falhas” (1999, p. 128).

Silva (1996), por sua vez, afirma que o livro didático tornou-se uma matéria tão cultuada nos meios escolares que, muitas vezes, o professor perde a capacidade de deslocar sua análise para outra dimensão da realidade que não a presentificada no material didático, atribuindo ao livro a autoridade suprema no que diz respeito ao conhecimento em sala de aula. Em suas palavras,

o livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustenta, esta tradição o olhar saudosista do país, a organização escolar como um todo, o marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. Não é a toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis. E aprender, dentro das fronteiras do contexto escolar, significa atender às liturgias dos livros, dentre as quais se destaca aquela do “livro didático”: comprar na livraria no início de cada ano letivo, usar o ritmo do professor, fazer as lições, chegar à metade ou aos três quartos dos conteúdos ali inscritos e dizer amém, pois é assim mesmo (e somente assim) que se aprende (1996, p.8).

Neste texto, destaca-se a pressão exercida pela direção de unidade escolar e pelos pais para que o livro seja estudado até o final do período letivo, uma vez que se trata de uma mercadoria comprada a alto preço por familiares (no caso do ensino privado) ou pelo Estado (no caso do ensino público). Esta pressão muitas vezes impossibilita que os professores problematizem os temas ou escolham uns em detrimento de outros, dificultando a adoção do que não está pré-estabelecido como orientação curricular.

Segundo Lajolo e Zilberman (1999), o livro didático corresponde ao “primo pobre” da literatura, uma vez que se torna descartável, ora pelo desenvolvimento da ciência, ora pelo fato do estudante avançar nos estudos.

Para Choppin (2004), o livro didático possui quatro funções:

- a.Referencial, contendo o programa da disciplina ou uma interpretação dele;
- b.Instrumental, apresentando a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes àquela disciplina;
- c.Ideológica e cultural, vetor “da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (ibidem, p. 553);
- d.Documental, contendo documentos textuais e icônicos, “cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (ibidem, p. 553).

Dessa forma, o livro didático auxilia o aluno no que diz respeito à possibilidade de ampliar sua compreensão e interpretação dos conteúdos estudados, ao mesmo tempo que permite ao professor conduzir e orientar pesquisas, cujos objetos se referem a uma nova realidade. Porém, deve-se tomar cuidado para que alunos e professores não se esvaziem no livro didático (FREITAG, 1989), pois, muitas vezes, as carências de capacitações e de tempo para realização de pesquisas fora de sala de aula reduzem a busca das informações apenas a essa fonte documental. Tais obstáculos invertem a prática do senso crítico e das ações contra hegemônicas transformando os conteúdos do livro didático em roteiro principal ou exclusivo do processo ensino-aprendizagem. Assim, podemos identificar, na sua utilização, duas tendências educativas: de um lado, o favorecimento à pluralidade das ideias que constituem as sociedades comprometendo-se com a difusão de valores das diversas culturas e, de outro, a instrumentalização que perpetua preconceitos e valores hegemônicos através do “silêncio” sobre determinadas culturas consideradas minoritárias.

Para esta tese, consideramos que o livro didático se constitui como “parte do arsenal de instrumentos que compõem a instituição escolar, parte esta, por sua vez, da política educacional que se insere num contexto histórico e social” (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p.111).

Nesta mesma linha interpretativa, Molina salienta que,

todo livro, em princípio, presta-se a ser utilizado para fins didáticos, isto é, em situação deliberadamente estruturada com o objetivo de ensinar algo a alguém. Isso não significa, entretanto, que qualquer livro utilizado para fins didáticos possa ser considerado um livro didático. No presente trabalho, entende-se tal obra como tal, uma obra escrita (ou organizada, como acontece tantas vezes) com finalidade específica de ser utilizada numa situação didática, o que a torna, em geral, anômala em outras situações (1987, p.17).

Brito (2004) ressalta que o livro didático extrapola o papel de ferramenta de apoio aos professores sendo, em muitos casos, usado quando estes profissionais se encontram com falta de tempo para planejamento das aulas, insuficiência de capacitação para a realização de outro trabalho em sala (que não seja a utilização do livro) e a própria carência de interesse do professor em procurar outros materiais. Nestes casos, o que era para ser uma ferramenta de apoio acaba se configurando como guia exclusivo das práticas docentes. Segundo a autora, aos olhos do educador, o livro didático transmite segurança, uma vez que se acredita que este material possui as “verdades ilustradas e escritas para a formação do cidadão” (BRITO, 2004, p. 862).

Nesta ótica, Brito acrescenta que,

mesmo sabendo das lacunas do LD (Livro Didático) na educação, os professores não o descartam, pois ele tem uma seqüência lógica a ser seguida e os alunos não ficam sem essa fonte de referência, e o mais importante: o material facilita o planejamento das aulas, uma vez que está pronto. A estratégia de aprendizagem na composição do LD parece tão perfeita e acabada que o professor acredita não precisar completá-lo (2004, p. 684).

Neste mesmo sentido, Vasconcelos (2002) defende que o livro didático englobe questões como gênero, etnia, multiculturalismo, classe social, culturas locais, dentre outros assuntos, no intuito de desmitificar valores considerados pela sociedade como verdades absolutas. Para Farias (1994), o livro didático atua em diversas situações como difusor de preconceitos através da disseminação de ideologia da classe dominante. Desta forma, é necessário estimular uma reflexão “sobre alternativas para o livro didático e sobre o papel da educação na sociedade capitalista e de ela contribuir para a transformação da sociedade” (FARIAS, 1994, p.17). A produção de livros envolve uma relação entre os saberes de referência, autores e editoras, mas o seu consumo se dá mediante a relação entre mercado, projetos escolares, compradores e leitores finais.

No contexto nacional do governo Michel Temer (2016 -...), em que se discute a ideologização como partidarismo nas escolas, o livro didático assume um importante papel na formação de um discurso que se propõe neutro. Nessa perspectiva, Fonseca ressalta que:

o livro didático e a educação formal não estão deslocados do contexto político e cultural e das relações de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos (...) Atuam, na verdade, como mediadores entre concepções políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo (1999, p.204).

Sobre a questão defendida nesta tese, ou seja, sobre o papel do livro didático de história no processo de valorização das identidades locais e de socialização do conhecimento histórico sobre culturas e povos diferentes, Grupioni (1996) salienta que o livro didático contribui para a construção da imagem que se tem do outro.

Tendo em vista que a principal função do livro didático é pedagógica, destacamos que são nos seus textos que as ideologias são perpetuadas ou transgredidas em direção àqueles que o consomem (professores, alunos, família). Segundo Tonet (2005), nessa relação insere-se a reprodução da ideologia dominante, uma vez que este material, na maioria das vezes, nega o desenvolvimento crítico do aluno.

Chevellard (1991), por sua vez, destaca o fato de que, no livro didático, o conhecimento científico é transmutado para o conhecimento escolar de modo que a linguagem torne-se mais próxima dos alunos para facilitar o processo ensino-aprendizagem. A este processo, Chevellard (1991) designa de *transposição didática* e o define como um conteúdo do conhecimento designado como saber ensinar. Este conteúdo

sofre, então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O trabalho que, de um objeto de saber a ensinar, faz um objeto de ensino, é chamado de *transposição didática* (apud SANT' ANNA, BITTENCOURT, OLSSON, 2007, p.76).

A partir deste conceito, inferimos que se trata da adaptabilidade do conhecimento científico para o saber escolar, onde o livro didático tem papel de destaque uma vez que se trata de manual de articulação de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos. Desta forma, a negação da transposição didática nos livros didáticos significa conceber suas informações como reproduções fiéis dos conhecimentos científicos postulados com neutralidade, segundo a concepção positivista (SANT' ANNA, BITTENCOURT, OLSSON, 2007).

Moraes (2003) alerta que, nesse processo de transposição didática, ocorre um esvaziamento do conhecimento, pois na tentativa intencional ou não de se gerar uma informação tácita mínima, os conteúdos sofrem uma perda relativa no processo de transmutação em saberes escolares.

No campo da historiografia, o entendimento do livro didático como mero objeto a ser consumido, passivamente, por professores e alunos, reduz sua capacidade de formular senso crítico e de obter autonomia de pensamento. Chartier destaca que

por um lado, a leitura é prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou de dos fazedores de livros: ela é uma “caça furtiva”, no dizer de Michel de Certeau. Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada (1990, p. 123).

Considerando o texto como sendo algo produzido a partir de *protocolos de leitura*⁹ definidos pelo autor, ou seja, a maneira com a qual o autor quer que seu livro seja lido (CHARTIER, 1990), pode-se afirmar que o livro didático também segue este processo.

⁹Chartier (1990) considera como protocolos de leitura os limites da leitura, a própria estrutura de constituição do livro como um todo, carregando consigo regras, implícitas ou não, que busquem guiar os olhos do leitor.

Cumpra esclarecer a diferenciação existente entre os *procedimentos de produção do texto* e os *procedimentos de produção do livro*. O primeiro se constitui como a maneira pela qual o autor deseja que seu livro seja lido constituindo-se no que diz respeito aos conteúdos selecionados, ao texto de apresentação da coleção e as informações no manual do professor. No segundo, as imposições feitas pelo editor, implícita ou explicitamente, se constituem na organização dos conteúdos, das páginas, da disposição de imagens e da qualidade do papel (CHARTIER, 1998). Segundo Chartier, as leituras impostas por autor (es) e editor (es) podem ser diferentes, o que torna importante observar um livro didático ao longo de suas edições. Para esse autor,

compreender as razões e os efeitos dessas materialidades remete necessariamente ao controle que editores ou autores exercem sobre essas formas encarregadas de exprimir uma intenção, de governar a recepção, de reprimir a interpretação (1994, p. 35).

Bittencourt, em seu livro *O saber histórico na sala de aula*, considera que

[...] é necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores ou editores ou por instituições governamentais (1998, p. 73).

Em muitos casos percebe-se que o livro didático, elaborado a partir de visões de mundo do autor (es) e do editor (es), apresenta diferenças em relação ao que está escrito no texto e o que é inerente a uma prática inventiva e criativa no seu processo de leitura.

Nesse sentido, Munakata (2012) destaca o fato de que o livro didático é uma mercadoria, não podendo se abstrair de que é antes de tudo produzido para um mercado. Porém, o autor chama atenção para o fato de que nem toda mercadoria é, no entanto, “a sombra do mal”, pois como afirma o autor “um livro que conclama a derrubada do capitalismo é tão mercadoria quanto o que o exalta” (p.185).

Assim sendo, as questões estruturais relacionadas ao Estado, à lógica do mercado e da indústria cultural (FREITAG, 1989) perpassam o sistema educacional, sendo problematizadas ou não.

3.2 Histórico das políticas públicas brasileiras do livro didático – o PNLD

No que diz respeito às políticas públicas brasileiras, o livro didático se insere nos programas de governo durante o final da primeira república (1889-1930), a partir de 1929, quando foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) com o objetivo de legislar sobre políticas do livro didático (FNDE, 2016). Em 1938, na Era Vargas (1930-45), foram criadas a Legislação do Livro Didático e a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD “estabelecendo condições para a produção, importação e utilização do livro didático no Brasil” (HÖFLING, 2000, p. 162), através do Decreto-Lei 1006 de dezembro de 1938 (ROMANATO, 2009). A partir desse decreto, os critérios para autorização da edição dos livros didáticos e as exigências quanto à correção da informação e da linguagem utilizadas nos livros foi regulamentada considerando-o como ferramenta de educação política e ideológica e o Estado como censor em relação ao uso do material pedagógico.

Em 1945, a partir do Decreto nº 8460, a Comissão centralizou o poder de legislar sobre o livro didático. Segundo Hofling (2000), com a criação das Comissões Estaduais do Livro Didático, a função de controle do processo de escolha do livro didático foi descentralizada para estados e municípios.

Vinte e um anos depois, em 1966, na República Liberal Populista (1946-64), a partir do convênio MEC/USAID, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) com a função de coordenar e de executar as atividades relacionadas ao aperfeiçoamento da sua produção, edição e distribuição. Em 1971, já no regime civil-militar (1964-85), a COLTED foi extinta por irregularidades, sendo sua estrutura transferida para o Instituto Nacional do Livro (INL), fundado em 1937 na gestão de Gustavo Capanema. A partir daí, coube ao INL desenvolver um programa nacional do livro didático, definir diretrizes para a formulação de um plano editorial e de ação do Ministério de Educação e Cultura (MEC), celebrar contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e privadas e com autores, tradutores e editores, gráficos, distribuidores e livreiros (OLIVEIRA, GUIMARÃES, BOMÉNY, 1984). Dessa forma,

criou-se, pois, um programa especial de co-edição, o Programa do Livro Didático (PLID), abrangendo os diferentes níveis de ensino: o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), o Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM), o Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (PLIDES) e o Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (PLIDESU) (HOFLING, 2000, p.163).

Em 1976, ainda no regime civil-militar¹⁰, por meio do [Decreto nº 77.107](#), o governo Geisel (1974-79) assumiu a compra de boa parcela dos livros para distribuir às unidades escolares federadas. Nesta fase, com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) tornou-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos para execução do programa advém do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas estabelecidas para a participação das Unidades da Federação.

Em 1983, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) foi criada para substituir a Fename, incorporando o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef). Neste momento, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos “propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental” (FNDE, 2016).

Em 1984, no governo Figueiredo (1979-85), o MEC deixou de financiar a produção de livros didáticos pelo sistema de co-edição, passando a comprar os livros produzidos pelo Programa do Livro Didático (PLID). Em 1985, o PLID teve seus objetivos ampliados, mudando sua nomenclatura para Programa Nacional do Livro Didático – PNLD por meio do Decreto n. 9145/85. A partir daí, sua função passou a ser “atendimento de todos os alunos de primeira a oitava série do primeiro grau das escolas públicas federais, estaduais, territoriais, municipais e comunitárias do país, com prioridade para os componentes básicos Comunicação e Expressão e Matemática” (HOFLING, 2000, p.164).

Em seu artigo 2º, o PNLD estabelece a avaliação rotineira dos livros como sua função. Dessa forma, o PNLD pode ser entendido como uma estratégia que visa apoiar política educacional implementada pelo Estado, na perspectiva de suprir uma demanda que adquire caráter obrigatório na Constituição Federal de 1988 (HOFLIN, 2000) quando afirma ser dever do Estado garantir programas suplementares de material didático escolar ao educando no nível fundamental (BRASIL, 1988).

Entre 1993 e 1994, na Nova República (1985-aos dias atuais), durante o governo Itamar Franco (1992-94), a Resolução nº 6 do FNDE estabeleceu um fluxo regular de verbas para aquisição e distribuição dos livros didáticos no ensino público, além da definição de critérios para a avaliação dos livros didáticos, a partir do documento “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” (MEC/FAE/UNESCO).

¹⁰ Atualmente busca-se conceituar o período de 1964-1985 como regime civil-militar por identificar a junção de interesses de uma elite civil a imposição dos governos militares brasileiros.

Em 1995, com Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa foram contempladas e, em 1996, a de Ciências e, em 1997, as de Geografia e História.

Desde 1997, o PNLD encontra-se relacionado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, vinculado ao MEC, com o objetivo de suprir as escolas públicas de Ensino Fundamental e, atualmente, de Ensino Médio, ambos cadastrados no Censo Escolar com livros didáticos das principais disciplinas escolares. O PNLD possui como objetivos:

(a) socialização e universalização do ensino, bem como a melhoria de sua qualidade, por meio da seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas das redes públicas do ensino fundamental de todo o País, cadastradas no Censo Escolar; (b) diminuir as desigualdades educacionais existentes, buscando estabelecer padrão mínimo de qualidade pedagógica para os livros didáticos utilizados nas diferentes regiões do país; (c) possibilitar a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção dos livros didáticos, fornecendo subsídios para uma crítica consciente dos títulos a serem adotados no Programa; e (d) promover a crescente melhoria física e pedagógica dos livros, garantindo a sua utilização/reutilização por três anos consecutivos (SOARES, 2005, p.78).

A partir de fevereiro de 2001, a Resolução nº 603 passou a se constituir de um mecanismo organizador e regularizador do PNLD, criando-se então diversas comissões que avaliam os Livros Didáticos, sempre em busca de uma melhor qualidade deste instrumento de ensino, segundo o governo federal.

Do exposto, infere-se que o PNLD adquire um caráter centralizador e descentralizador na escolha dos Livros Didáticos. Centralizador, uma vez que todas as suas ações são desenvolvidas pelo FNDE, da inscrição à distribuição nas escolas. Descentralizador, pois o FNDE repassa recursos à Secretaria de Estado de Educação, que se responsabiliza pela execução do Programa.

Segundo o PNLD, a escolha dos livros didáticos, tanto de Ensino Fundamental como de Ensino Médio, segue os mesmos critérios de avaliação pedagógica, recaindo sobre uma equipe de especialistas determinada pelo MEC para cada componente curricular. As análises dos livros didáticos respeitam os seguintes critérios de execução:

- 1) **Inscrição das editoras**- O edital que estabelece as regras para a inscrição do livro didático é publicado no Diário Oficial da União e disponibilizado no sítio do FNDE na Internet. O edital também determina o prazo para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.
- 2) **Triagem/Avaliação** - Para analisar se as obras apresentadas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras,

conforme critérios divulgados no edital. Os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.

- 3) **Guia do livro** - O FNDE disponibiliza o guia do livro didático em seu sítio na Internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar
- 4) **Escolha** - Os livros didáticos passam por um processo democrático de escolha, com base no guia do livro didático. Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas.
- 5) **Pedido** - O professor possui duas alternativas para escolher os livros didáticos: • A primeira alternativa é pela Internet. De posse de senha previamente enviada pelo FNDE às escolas, os professores fazem a escolha online em aplicativo específico para esse fim, disponível na página do FNDE. • A segunda alternativa é pelo formulário impresso, remetido pelos Correios. Nessa hipótese, o FNDE envia às escolas cadastradas no censo escolar, junto com o guia do livro didático, um formulário de escolha que deve ser usado pelos docentes para identificação das obras desejadas.
- 6) **Aquisição** - Após a compilação dos dados dos formulários impressos e dos pedidos feitos pela Internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei 8.666/93, tendo em vista que as escolhas dos livros são efetivadas pelos professores.
- 7) **Produção** - Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa os quantitativos e as localidades de entrega para as editoras, que dão início à produção dos livros, com supervisão dos técnicos do FNDE.
- 8) **Qualidade física** - O FNDE tem parceria com o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT). Esse instituto é responsável pela coleta de amostras e pelas análises das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.
- 9) **Período de utilização** - Cada aluno tem direito a um exemplar das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia que serão estudadas durante o ano letivo. Confeccionado com uma estrutura física resistente, o livro deve ser reutilizado, por três anos consecutivos, beneficiando mais de um estudante nos anos subsequentes, exceção feita à cartilha de alfabetização e aos livros de 1ª série.
- 10) **Alternância** - Para a manutenção da uniformidade da alocação de recursos do FNDE com o programa – evitando grandes oscilações a cada ano – e em face do prazo de três anos de utilização dos livros, as compras integrais para alunos de 2ª a 4ª e de 5ª a 8ª série ocorrem em exercícios alternados. Nos intervalos das compras integrais, são feitas reposições, por extravios ou perdas, e complementações, por acréscimo de matrículas. Já os livros da 1ª série são adquiridos anualmente
- 11) **Distribuição** - A distribuição dos livros é feita diretamente pelas editoras às escolas, por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de Educação.
- 12) **Recebimento** - Os livros chegam às escolas entre outubro e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues na sede das prefeituras ou das secretarias municipais de Educação, que devem entregar os livros às escolas localizadas nessas áreas.
- 13) **Ampliação** - O FNDE ampliou sua área de atuação e passou a distribuir, além dos livros didáticos para o ensino fundamental, também para o ensino médio, dicionários de língua portuguesa e obras em braille. O objetivo dessa ampliação é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, a construção da cidadania e o desenvolvimento intelectual e cultural dos estudantes (FNDE, 2009)

Após esta avaliação, cada título analisado e aprovado é acompanhado de seu respectivo parecer. A próxima etapa consiste na consolidação destas informações pela Secretaria de Educação Fundamental com a criação de pareceres gerais de cada coleção e a edição do Guia para Escolha dos Livros Didáticos do PNLD. Cabe ao FNDE enviar este guia às escolas, acompanhado de um Formulário de Escolha a ser utilizado pelos professores para análise dos livros didáticos e indicações dos desejados para utilização no processo ensino-aprendizagem. Cabe ressaltar que esta obrigatoriedade não existe para as escolas privadas podendo o professor realizar a escolha a partir de seus critérios pessoais-ideológicos. Cumpre destacar que as editoras não são obrigadas a enviar seus materiais didáticos para avaliação do MEC e, daquelas que enviam, não é realizada uma lista com os livros reprovados e respectivas justificativas.

A partir de 1998, o PNLD determinou que os livros didáticos distribuídos nas escolas seriam utilizados/reutilizados por um período de três anos, o que demandava o retorno dos livros às escolas. O Ministro da Educação Paulo Renato de Souza (1995-2002) declara, em seu livro “A Revolução Gerenciada”, que a reutilização dos livros didáticos é um dos resultados positivos alcançados pelo PNLD, pois

nos últimos cinco anos, investiu-se ainda na qualidade física dos livros, ampliando sua vida útil de um para cerca de três anos e reduzindo os custos de novas aquisições. Como consequência desse processo, a estrutura da indústria editorial brasileira mudou radicalmente. Algumas das maiores fornecedoras de livros didáticos praticamente deixaram esse mercado e algumas das médias e pequenas editoras que forneciam livros de qualidade assumiram posições de liderança no setor (SOUZA, 2005, p. 134).

Dentre as dificuldades na escolha do livro didático, pode-se destacar o fato do *Guia* não ser distribuído para todos os professores. Esse fato leva ao desconhecimento do livro no momento de sua escolha que, na maioria das vezes, ocorre em um único dia. Pode-se destacar o fato de que a não distribuição do guia para todos os professores acarreta uma escolha aleatória, sem conhecimento aprofundado do material. Some-se a esta crítica o fato dos pareceres do *Guia* serem muito abstratos. Para a maioria dos docentes, é na *práxis* em sala de aula que se verifica o funcionamento do livro didático (CASSIANO, 2003).

Para uma noção mais clara do alcance deste programa, segue a tabela abaixo com os dados do PNLD do ano de 2016.

Tabela 1 – Dados do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2016 para aquisição de livros didáticos

Ano do PNLD	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores (R\$)		Atendimento
				Aquisição	Distribuição	
PNLD 2016	39.606	10.150.460	47.409.364	368.062.791,73	58.727.886,32	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
	59.097	2.609.633	9.901.805	57.964.238,45	19.834.945,80	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (Educação do Campo)
	51.439	10.995.258	28.170.038	220.253.448,14	54.880.224,96	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano
	114.982	23.755.351	85.481.207	646.280.478,32	133.443.057,08	Subtotal: Ensino Fundamental
	19.538	7.405.119	35.337.412	336.775.830,99	34.513.659,62	Ensino Médio: 1ª a 3ª série
	25.536	2.650.789	6.998.019	82.651.540,13	16.113.584,34	Educação de Jovens e Adultos (2015 e 2016): Ensino Fundamental e Médio
	***	701.816	772.092	4.972.194,84	745.644,50	Programa Brasil Alfabetizado (PBA)
	121.574	34.513.075	128.588.730	1.070.680.044,28	184.815.945,54	Total do PNLD 2016

Dado o quantitativo de escolas e alunos receptores de livros didáticos, não podemos desconsiderar as questões econômicas e o alcance que estes livros possuem. Trata-se, então, de uma importante ferramenta para perpetuação da ideologia dominante, quando utilizado de forma acrítica, sem análises contextualizadas.

3.3 Critérios de avaliação e adoção do livro didático nas unidades escolares

Na perspectiva de compreender as bases de análise utilizadas pelo MEC para a escolha dos livros didáticos, percorremos o caminho transcorrido em 2016, com vistas a identificar os critérios de avaliação do PNLD para os livros de história.

O processo de montagem do guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) teve início em 2014¹¹, por meio do qual as editoras inscreveram suas obras didáticas para análise pedagógica. Tal análise foi realizada por universidades públicas federais sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC).

Dentre os princípios gerais para a aprovação de um livro didático pelo PNLD destacamos que

a educação escolar, como instrumento de formação integral dos alunos, constitui requisito fundamental para a concretização desse direito. Para tanto, a educação deve organizar-se de acordo com a legislação em vigor, de forma a respeitar o princípio de liberdade e os ideais de solidariedade humana, visando assim, ao pleno

¹¹Edital 02/2014 CGPLI, publicado no DOU, seção 3, página 67, de 28 de fevereiro de 2014.

desenvolvimento do educando, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho (FNDE, 2016).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu artigo 32, determina que cabe à educação básica

- o desenvolvimento da capacidade de aprender, por meio do pleno domínio tanto da leitura e da escrita quanto do cálculo;
- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- a aquisição de conhecimentos e habilidades, assim como a formação de atitudes e valores essenciais ao adequado convívio social;
- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Podemos afirmar que, a partir dos princípios defendidos pelo PNLD e Das determinações da LDB, o ensino deve propiciar o conhecimento crítico do sujeito sobre sua realidade constituída.

A seleção dos conteúdos e sua forma de apresentação no planejamento curricular segue o determinado pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2010, que preconiza os conteúdos relevantes para a vida do aluno e para a comunidade durante sua trajetória escolar. Além disso, recomenda em um universo escolar multifacetado, que se assegure a igualdade no acesso ao conhecimento socialmente produzido (FNDE, 2016). Ainda segundo este documento,

para alcançar esses objetivos, o livro didático deve veicular informação correta, precisa, adequada e atualizada, procurando assegurar que os componentes curriculares e as áreas de conhecimento articulem seus conteúdos, a partir da abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que contemplem diferentes dimensões da vida humana, tanto na esfera individual, quanto global, regional e local (FNDE, 2016).

Para tal objetivo, o PNLD analisa também coleções regionais que devem colaborar para a construção da cidadania, atendendo às demandas das comunidades locais. Cabe ressaltar que tais obras estão previstas para os quarto ou quintos anos do Ensino Fundamental I. Segundo o documento,

a avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2016 atende à política de incentivo à produção e qualificação de materiais didáticos no País. O PNLD cumpre a função, também, de estimular a discussão e participação de professores na escolha dos materiais didáticos a serem utilizados na escola, concorrendo, desse modo, para o exercício competente de sua profissão. Espera-se, sobretudo, que o livro didático viabilize o acesso de professores, alunos e famílias a fatos, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a sociedade e a educação (FNDE, 2016).

Dessa forma, o livro didático deve viabilizar o acesso ao conhecimento e, por isso, sugerimos a incorporação das categorias identidade, território e conflito socioambiental no ensino de história e de geografia como um dos meios didáticos para a construção da cidadania.

O edital de inscrição para análise do livro didático para 2017 considera essencial que os materiais didáticos contemplem a transversalidade, constituída como:

uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas contemporâneos em uma perspectiva integrada, tal como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Essa abordagem deve ser apoiada por meios adequados. Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, com o objetivo de contribuir para a eliminação de discriminações, racismos e preconceitos, e conduzir à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente. Na perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, novas demandas provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados pelo país, passam, portanto, a ser contempladas entre os elementos que integram o currículo, como as referentes à promoção dos direitos humanos. Muitas delas tendem a ser incluídas nas propostas curriculares pela adoção da perspectiva multicultural. Entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência. Mais ainda: o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos estudantes na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos (MEC, PNLD 2017, 2016, p.41- 42).

É preciso ressaltar que o território é trabalhado na disciplina de Geografia enquanto componente curricular. O próprio PNLD, em suas disposições gerais para análise das ciências humanas, define a disciplina Geografia como

uma ciência que estuda processos, dinâmicas e fenômenos da sociedade e da natureza, voltada à compreensão das relações sociedade/espço/tempo que se concretizam diacrônica e sincronicamente, produzindo, reproduzindo e transformando o espaço geográfico nas escalas local, regional, nacional e mundial. Essas relações abordadas no processo de construção social, cuja gênese se constitui no espaço e no tempo, não podem ser entendidas como uma enumeração ou descrição de fatos e fenômenos desarticulados, que se esgotam em si mesmos (MEC, PNLD 2017, 2016, p.55).

Embora o PNLD preconize que o objetivo da disciplina geografia seja estudar os processos, a dinâmica da sociedade/espaço/tempo, as práticas pedagógicas trabalhadas no âmbito dessa disciplina referem-se, normalmente, à apresentação de fatos e de fenômenos desarticulados do contexto sócio-político-econômico-cultural, esgotando-se em si mesmo.

Sobre o componente curricular de história, o PNLD define que são objetivos da disciplina nortear-se por “pressupostos éticos, estéticos e culturais comprometidos com a formação de estudantes para a vivência social marcada pela partilha, pela participação, pelo respeito à diferença e pela responsabilidade para com as gerações futuras” (MEC, PNLD 2017, 2016, p. 58). Tal objetivo se aproxima do que defende o Relatório Brundtland a respeito do desenvolvimento sustentável, como um processo de mudança a partir do qual a exploração dos recursos naturais, o direcionamento dos investimentos e a orientação do desenvolvimento tecnológico devem satisfazer as necessidades atuais sem, no entanto, comprometer as gerações futuras.

É necessário ressaltar que, segundo o Edital 2017 de escolha do livro didático, no ambiente escolar, o livro de história deve ser

orientado pelo compromisso com o estímulo à interpretação narrativa do processo histórico em sala de aula e com o desenvolvimento dos conceitos de História (escrita e vivida), fonte, imaginação histórica, memória, acontecimento, sequência, encadeamento, períodos, fato, tempo, simultaneidade, ritmos de tempo, formas de compreensão e mensuração de tempo, duração, sujeito histórico, espaço, escala, historicidade, identidade, semelhança, diferença, contradição, continuidade, permanência, mudança, causa, ficção, narrativa, verdade, ruptura, explicação e interpretação (MEC, PNLD 2017, 2016, p.58).

Ainda sobre o documento, determina-se como essencial para a aprovação do livro didático

1. informações complementares e orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da história, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório;
2. orientações ao professor sobre as possibilidades oferecidas para a abordagem significativa e pertinente do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas em estrita observância às Leis 10.639/03 e 11.645/08;
3. orientações ao professor para considerar o seu local de atuação como fonte de análise histórica e como recurso didático, considerando as diferentes condições de acesso e a diversidade nacional no nosso país continental;
4. orientações para a percepção e compreensão do espaço construído e vivido pelos cidadãos, além de toda a cultura material e imaterial aí envolvida;
5. orientação ao professor para abordagem do patrimônio histórico em suas faces material e imaterial, em especial do seu entorno e considerando os registros de patrimônio no Brasil;
6. orientações ao professor para compreensão dos usos do passado e da relação entre o conhecimento histórico escolar e outras formas de conhecimento;
7. subsídios que contribuam com reflexões sobre o processo de avaliação da aprendizagem de História de acordo com as orientações descritas nas Diretrizes

Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (MEC, PNLD 2017, 2016, p.59).

Este documento também ressalta que serão excluídos os livros que não apresentarem, em seu conjunto,

1. situações significativas de promoção de conhecimentos históricos escolares de forma condizente com o desenvolvimento etário, intelectual e cognitivo dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental;
2. compreensão da escrita da história como um processo social e cientificamente produzido, que desempenha funções na sociedade, possibilitando não só a apropriação do conhecimento histórico, como também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento e do ofício do historiador, a partir de fontes diversificadas;
3. orientações aos estudantes para pensarem historicamente, para reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, a partir desse entendimento, compreenderem as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo;
4. explicitação acerca das opções teórico-metodológicas da obra, apresentando coerência entre as opções teórico-metodológicas explicitadas e o desenvolvimento dos textos principais, textos complementares, atividades, ilustrações e com os objetivos gerais do ensino de História para os anos finais do ensino fundamental;
5. coesão entre os textos, imagens e atividades, fazendo referência objetiva e constante aos pressupostos metodológicos assumidos, auxiliando o professor e o estudante na sua utilização;
6. situações de abordagem da historicidade das experiências sociais, com vista à construção da cidadania e das formas de participação no mundo contemporâneo;
7. contribuições significativas, por meio de textos e atividades, para o aprofundamento dos conceitos estruturantes da disciplina, tais como história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, encadeamento, duração, sucessão, periodização, fato, tempo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, cultura, identidade, semelhança, diferença, contradição, continuidade, permanência, mudança, evidência, causalidade, ficção, narrativa, verdade, ruptura, explicação e interpretação;
8. estímulo ao convívio social e para o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência histórica e a pluralidade social, com respeito e interesse;
9. abordagem dos preceitos éticos na sua historicidade, evitando assim que eles fiquem subsumidos a mandamentos morais e cívicos que não condizem com os objetivos educacionais atuais, nem tampouco com o atual estágio de produção do conhecimento histórico escolar;
10. contribuições para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, do raciocínio crítico e da capacidade de apresentar argumentos historicamente fundamentados;
11. apresentação de recursos variados quanto às possibilidades de significação histórica, como diferentes tipos de textos, relatos, depoimentos, charges, fotografias, reproduções de pinturas, dentre outros;
12. imagens acompanhadas de atividades de leitura, de interpretação e de interação, referenciando, sempre que houver pertinência, sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico na escola;
13. isenção de situações de *Anacronismo*, que consiste em atribuir aos agentes históricos do passado razões ou sentimentos gerados no presente, interpretando-se, assim, a história em função de critérios inadequados, como se os atuais fossem válidos para todas as épocas;
14. isenção de situações de *Voluntarismo*, que consiste em aplicar a documentos e textos uma teoria *a priori*, utilizando a narrativa dos fatos passados, ou presentes, apenas para confirmar as explicações já existentes na mente do autor, oriundas de convicções estabelecidas por motivos ideológicos, religiosos, acríticos ou pseudocientíficos;

15. isenção de erros de informação (tópica, nominal, cronológica) e/ou de indução a erros ocasionados por informações *parciais, descontextualizadas* e/ou *desatualizadas*.

16. isenção de estereótipos, caricaturas e/ou simplificações explicativas que comprometam a noção de sujeito histórico e/ou induzam à formação de preconceitos de quaisquer natureza;

17. superação da abordagem histórica associada a uma verdade absoluta ou ao extremo relativismo, oferecendo condições de tratamento dos conhecimentos históricos a partir de um problema ou de um conjunto de problemas, ao longo da obra (MEC, PNLD 2017, 2016, p.58-59).

Embora definido como importante, em muitos casos os livros didáticos acabam por privilegiar visões homogêneas de atores sociais relacionados às comunidades de baixo poder aquisitivo. No caso dos indígenas, um dos focos desse trabalho, na maioria das vezes, tem-se a impressão que o livro didático é constituído por um único grupo e ele é incapaz de se colocar contra a dominação estabelecida ao longo de muitos anos.

Uma vez que o documento ressalta a necessidade de desenvolvimento de conceitos de História escrita e vivida, espaço e identidade, nos conteúdos a serem ministrados em sala de aula, é importante analisar de que forma o livro didático ressalta a noção de território como espaço de conflito e de negociações garantidoras da valorização das identidades locais.

Fundamentado nessas considerações, o capítulo a seguir analisa de que forma o território, a identidade e os conflitos socioambientais se fazem presentes nos livros didáticos de história para o Ensino Fundamental II, em específico no caso das análises relacionadas às populações indígenas e à região do Acre, buscando identificar de que forma o material didático contribui para instrumentalizar essas populações para superarem a exploração a qual são submetidas ou para invisibilizá-las.

4 AS DISPUTAS TERRITÓRIAS DOS ÍNDIOS E DO ACRE

Os livros didáticos de história tendem, em sua grande maioria, a discutir as questões relacionadas à identidade, ao território e aos conflitos socioambientais ligadas ao eixo centro-sul do Brasil, relegando a um segundo plano as regiões nordeste (com exceção do período inicial da colonização entre 1500 e 1654) e, principalmente, a região norte do país.

Da mesma forma, as análises ficam circunscritas às relações entre negros e brancos, apresentando os indígenas em pequenos espaços de discussões, favorecendo sua homogeneidade e invisibilidade para grande parte dos leitores.

Para esta tese, a análise ilustrativa do índio e do território do Acre é relevante para pensarmos se os livros didáticos favorecem a valorização das identidades locais integrando as questões indígenas ao processo educacional. Para isso, em um primeiro momento, o estudo destaca de que forma a legislação relacionada ao ensino de história trata a temática indígena¹² no ambiente escolar e, em um segundo momento, ressalta de que maneira a discussão presente nos livros didáticos respeita as identidades locais em direção à retirada destes atores sociais da sua invisibilidade, a partir da valorização de seus territórios e da sensibilização em relação aos conflitos socioambientais.

A escolha da Análise do Discurso para ler e interpretar a temática indígena e a região do Acre nos livros didáticos de história deu-se por esta técnica entender a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade social, em oposição à linguística formal (NEVES, 1997).

Essa técnica de pesquisa propõe “um modelo de análise linguística no qual os fatos são necessariamente relacionados com o uso da linguagem em situações históricas determinadas e por sujeitos concretos” (THEOPHILO; MARTINS, 2009, p. 101), o que permite, na análise dos textos, identificar as formações ideológicas e suas articulações com o contexto histórico-social, incorporando o confronto de forças, as relações de poder e os domínios de saber, a ele inerente.

¹² Nessa tese optamos por usar o termo temática indígena ao invés de questão indígena por entendermos que o conceito de questão se remete a problema e para nós as populações indígenas se configuram como atores sociais com sua história e contribuição muito mais do que um “problema”. Para saber mais sobre o assunto, ler Grupioni, Silva, 1995.

Ao investigarmos o tratamento dado às temáticas relacionadas aos indígenas e à região do Acre na coleção didática História, Sociedade e Cidadania de Alfredo Boulos Júnior, apropriamo-nos da Análise do Discurso para entender o sentido e não o conteúdo dos textos.

4.1 A temática indígena e a legislação brasileira

A promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 determina a inclusão da história africana e indígena no currículo escolar brasileiro, sob o nome de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Em seu art. 26-A, essa lei, sanciona que

“nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (NR) (BRASIL, 2008).

Sobre a temática indígena mais especificamente, o MEC determina a necessidade de se garantir uma educação escolar que contemple:

- 1 Formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (magistério indígena). Esses cursos tem em média a duração de cinco anos e são compostas, em sua maioria, por etapas intensivas de ensino presencial, e etapas de estudos autônomos, pesquisas e reflexão sobre a prática pedagógica nas aldeias. O MEC oferece apoio técnico e financeiro à realização dos cursos.
- 2 Formação de professores indígenas em nível superior (licenciatura interculturais) com o objetivo de garantir educação escolar;
- 3 Produção de materiais didáticos específicos em línguas indígenas, bilíngües ou português.
- 4 Apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino para ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas.
- 5 Promoção do controle social indígena. O MEC desenvolve, em articulação com a FUNAI, Cursos de formação para que professores e lideranças indígenas. Etc.
- 6 Apoio financeiro à construção reforma ou ampliação de escolas indígenas (MEC, 2017).

Para Brito, a identidade se relaciona às questões de etnia. Nessa perspectiva, esse autor afirma que:

como a definição de um povo marcado por traços culturais que lhe dão uma identidade própria muito além dos traços físicos, os contornos da etnia são de natureza essencialmente culturais. Essa identidade atua não somente no plano material, mas possui também uma dimensão abstrata, ou seja, abrange modelos econômicos, organizações políticas até relações de parentesco e padrões afetivos. Conhecemos um povo pela forma que se veste, pela maneira que chora seus mortos, por seus gostos alimentares, por suas festas e suas crenças espirituais. Também compartilham de um passado comum, de uma história viva na memória coletiva. O critério físico reducionista e completamente sem valor científico é um conceito profundamente ultrapassado (BRITO 2014, p.179).

Vale trazer para esta análise, o pressuposto de que identidades apresentam diferenças e são justamente nas relações entre as diferentes etnias que se projeta o que Barth (1998) chamou de fronteira interétnica. É nesta fronteira que melhor observamos as especificidades culturais da etnia e, por consequência, descobrimos identidades. Ressaltemos o fato de que as identidades e as diferenças estão sempre correlacionadas, possuindo a identidade um caráter relacional - “a identidade é marcada pela diferença” (WOODWARD, 2000, p.7).

4.2 Os índios: identidades e relações com o território

Em 1971, Hernan Santa Cruz, relator da Subcomissão de prevenção à discriminação e proteção das minorias das Nações Unidas, afirma a dificuldade de se definir o grupo indígena ao que “una persona o a um grupo como indígena puede ser, sin embargo un problema complejo y difícil” (PAPADÓLO, 1995, p. 8). Sobre essa dificuldade, Stavenhagen ressalta que “es um de las mayores dificultades a las que se enfrentan los autores de estos e otros estudios, es definir las poblaciones indígenas” (1988, p.135). Segundo Brito,

as dificuldades se explicam pelo fato de que, com o correr dos anos, em muitos lugares do mundo houve um certo “hibridismo biológico e cultural” (PAPADÓLO, 1995, p. 8), pois com exceção daqueles habitantes indígenas que vivem isolados da sociedade nacional, em florestas mais profundas, as relações interétnicas e a vida em comum diminuíram drasticamente os contrastes físicos e culturais fundamentais existentes em períodos remotos (2014, p.182).

A partir destas considerações, nos indagamos: o que é ser indígena?

Segundo estudo realizado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1953), indígenas são os descendentes de populações aborígenes originárias de um local anterior à colonização. Também o Convênio N.º 107 da OIT de 1957 fazia menção à condição indígena enfatizando, em seu artigo 1.º, “o caráter atrasado das comunidades indígenas em relação às

sociedades nacionais que estas integram” (PAPADÓLO,1995, p. 13). Podemos afirmar que se trata de uma visão etnocêntrica, a partir da visão do dominador. Mais contemporaneamente, em 1989, a OIT reformulou sua concepção sobre o indígena, embora ainda utilize o termo “tribo”.

Para as Nações Unidas, em estudo de 1987 sobre a discriminação sofrida pelas populações indígenas, estas são entendidas como as que possuem continuidade histórica com as sociedades anteriores à invasão colonialista e as que se consideram diferentes das sociedades dominantes. Essas comunidades seriam, então, as que possuem como elemento determinante o desejo de preservar e de transmitir às gerações futuras sua identidade étnica, seus valores e cultura (BRITO, 2014). Nessa perspectiva, Stavenhagen define-as como tendo

[...] existência originária e continuidade histórica anterior ao processo de colonização; identidade própria distinta da sociedade dominante; posição de subordinação ante a sociedade dominante; preservação de padrões culturais e ligação particular com um território(1998, p. 63).

No que diz respeito à política nacional, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) aponta como critério para definição de indígena, no artigo 3º da Lei 6.001/73 do Estatuto do Índio, todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico, cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional (FUNAI, 2017).

Sobre a relação do índio com a terra, a Declaração de São José, feita em 1981 sobre etnocídio e etnodesenvolvimento, define que, para o indígena, a terra não é apenas um objeto de posse e produção, mas se constitui como a base da existência física e espiritual (BRITO, 2014). Assim, “o espaço territorial é o fundamento e a razão de sua relação com o universo e o sustento de sua cosmovisão” (BRITO, 2014, p. 185).

Sobre essa questão, a Conferência de ONGs sobre discriminação contra populações indígenas, em Genebra (1977), recomenda que “a relação especial entre os povos indígenas com suas terras deve ser compreendida e reconhecida como fator básico para suas crenças, tradições e cultura” (PAPADÓLOGO, 1995, p. 24). Para o Conselho Mundial de Povos Indígenas “[...] ninguna circunstancia debe permitir que definicion es artificiales nos digan quienes somos [...]” (PAPADÓLO, 1995, p. 18), ou seja, cabe ao indígena se definir como tal, em um processo de visibilização que busca romper com a visão do “outro” sobre eles, corroborado pelas Nações Unidas em 1987 (PAPADÓLO, 1995).

Sobre as diferentes etnias indígenas, relatos do século XVI e XVII afirmam que o Brasil era dividido por dois grandes troncos linguísticos, os Tupi-Guaranis, na costa entre São Paulo e o Pará, também conhecidos como Tupinambás, e os que não falavam o Tupi, conhecidos como Tapuias e relacionados à língua Jê.

É importante destacar que a relação indígena não se deu apenas com os portugueses. Nos séculos XVI e XVII, a costa do Brasil passou por invasões protestantes, seja a francesa (no Rio de Janeiro e no Maranhão), seja holandesa (no Nordeste). Sobre estas invasões, João Marcos Leitão Santos afirma que “não se pode ignorar que, no modelo de relações sociais que se estabelece com os diversos povos indígenas no Brasil, a intenção catequética lhe era essencial e as relações sociais que se pretendia estabelecer passavam pela ‘cristianização’ dos índios” (2001, p. 233).

No período holandês (1630-54), o Brasil concedeu liberdade de culto aos habitantes da região nordestina e tal ato conferiu aos indígenas um caráter emancipador frente ao catolicismo português. Paz salienta que

a ação missionária junto aos índios, cuja parcela permaneceu ao lado dos holandeses contra os portugueses, envolvia atividades beneficentes e pregações, tendo se identificado planos de preparação de um catecismo, tradução da Bíblia e ordenação de pastores indígenas. Quanto aos negros, sob o interesse econômico, manteve-se a escravidão (2017, p. 29).

O problema desta imposição religiosa aos costumes indígenas resultou

não em um índio convertido, mas um índio subjugado, domesticado, que vendo desmoralizados os seus costumes e sem ter assimilado a fé que tentaram impor, não encontravam motivo nem força para viver. E morria de tristeza, de fome, de doença e de provocações (PAZ, 2017, p.30).

Com a expulsão jesuíta durante as “Reformas Pombalinas” do século XVIII teve início a fase indigenista pombalina, guiada pelo Diretório Pombalino ou dos Índios com o controle sobre os aldeamentos jesuítas transferido a civis em 1575. Ao assumirem o controle, estes passam a acusar os jesuítas de “não interesse em ensinar a língua portuguesa, o que ajudava, no entendimento pombalino, a subjugarem os índios e a mantê-los distante da civilidade. Logo, na barbárie, paganismo e ignorância” (PAZ, 2017, p.31). Para Pombal, “civilizar” os índios significava submetê-los à lei e obrigá-los a trabalhar. Paz alerta que,

resistentes a tal política, os índios escapavam para as aldeias, havendo, como sugestão para conter as fugas, surgido propostas de derrubadas das matas e de distribuição das terras aos ricos, aos quais caberia empregar os índios. A partir de 1832, começou uma longa disputa entre municípios, províncias e governo central pelas terras das aldeias. A peleja permanece até a proclamação da República. Nessa

época, quando já se instalavam sesmarias nas aldeias, podendo as terras ser aforadas e arrendadas, afirmara-se que os ganhos com os arrendamentos eram para sustentar, vestir e curar os índios mais pobres e educar os filhos desses (2017, p.34).

Neste período, o governo inicia o processo de criação de Companhias de Comércio, destacando-se a do Maranhão e a do Grão-Pará, extremamente dependente da mão de obra indígena e dividida pelas missões indígenas. Tal fato contribuiu para as acusações acima, uma vez que esta estrutura deixava a Coroa com pouco controle sobre os lucros da região. Assim, o poder adquirido pelas ordens religiosas era um obstáculo para os interesses do Estado português.

Com a extinção do Diretório, em 1789, teve início um vazio legal sobre a temática indígena. Esse vazio vai tentar ser preenchido no Segundo Reinado (1840-89), mais precisamente em 1845, com o Regulamento acerca das Missões de catequese e civilização dos índios. Para o Governo Imperial, o sistema de aldeamento era imprescindível para a transição necessária à assimilação completa dos índios. Para sua administração, o governo optou por leis “contudo recorria à Igreja para o exercício das funções religiosas e administrativas, pois faltavam civis, aos olhos do governo, preparados e probos para o trabalho de direção” (PAZ, 2017, p.34).

Durante as revoltas ocorridas no século XIX no nordeste brasileiro, os indígenas escolheram seus aliados entre os revoltosos e o governo, seja na Confederação do Equador de 1824, durante o Primeiro Reinado (1808-20), na Cabanagem (1835-40), durante o Período Regencial (1831-40), ou na Revolução Praieira (1848), no Segundo Reinado (1840-89), de acordo com os seus interesses. Assim, segundo Carvalho,

a aliança firmada em 1817 explica a atitude dos índios do Brejo da Madre de Deus, em 1824, quando se rebelaram contra o governo de Manoel de Carvalho, dando vivas a dom João VI e matando o gado dos proprietários- rios vinculados ao governo provincial. Foram massacrados. Também na Cabanada, os indígenas fizeram escolhas. Na Revolta Praieira, os índios de Barreiros, que ajudaram a reprimir a Cabanada, ficaram do lado de seus antigos aliados, os proprietários rurais praieiros. Foram também combatidos pelas tropas imperiais. Os nativos, nessa época, representavam problemas e talvez uma solução (2009, p.127).

Com a promulgação da Lei de Terras, em 1850, o Governo Imperial determinou que as terras de aldeias indígenas pertenceriam ao patrimônio nacional. Desta forma,

a Lei das Terras inaugura uma política agressiva em relação às terras das aldeias: um mês após sua promulgação, uma decisão do Império manda incorporar aos Próprios Nacionais as terras de aldeias de índios que “vivem dispersos e confundidos na massa da população civilizada”. Ou seja, após ter durante um século favorecido o

estabelecimento de estranhos junto ou mesmo dentro das terras das aldeias, o governo usa o duplo critério da existência de população não indígena e de uma aparente assimilação para despojar as aldeias de suas terras. [...] encoraja-se o estabelecimento de estranhos em sua vizinhança; concedem-se terras inalienáveis às aldeias, mas aforam-se áreas dentro delas para o seu sustento; deportam-se aldeias e concentram-se grupos distintos; a seguir, extinguem-se as aldeias a pretexto de que os índios se acham “confundidos com a massa da população”; ignora-se o dispositivo de lei que atribui aos índios a propriedade da terra das aldeias extintas e concedem-se-lhes apenas lote dentro delas; reverterem-se as áreas restantes ao Império e depois às províncias, que as repassam aos municípios para que as vendam aos foreiros ou as utilizem para a criação de novos centros de população. Cada passo é uma pequena burla, e o produto final, resultante desses passos mesquinhos, é uma expropriação total. (CUNHA, 2012, p.79)

Tal lei apenas confirma o processo de desapropriação das terras indígenas desde o período colonial, passando pelo império e pela Proclamação da República, em 1889, sendo, ainda hoje, pauta central das discussões sobre desapropriação de comunidades indígenas de áreas demarcadas. Cabe ressaltar que, ao tratar da lei de terra, a coleção analisada costuma relacioná-la apenas aos imigrantes europeus.

Com a promulgação da Constituição de 1891 ocorre a separação entre a Igreja e o Estado. Tal separação impõe um projeto leigo à questão dos índios no Brasil (BIGIO, 2007). Neste panorama, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio e aos Trabalhadores Nacionais (SPI/TN), em 1910, transformado em Serviço de Proteção ao Índio (SPI) a partir de 1918. Uma de suas atribuições era racionalizar o processo de incorporação dos territórios e das populações indígenas à sociedade brasileira, sobre o comando do coronel Cândido Mariano da Silva Rondon até 1930 e que, ao mesmo tempo, era responsável pela chefia da Comissão de Linhas Telegráficas do Mato Grosso ao Amazonas.

A partir de 1930, com a implementação de um projeto nacional-desenvolvimentista, o índio foi transformado em trabalhador nacional e o “Posto Indígena (unidade básica criada pelo SPI, que ainda funciona no interior das terras indígenas) em uma empresa capitalista moderna” (BIGIO, 2007, p.14).

Para Rocha (1997), do período pós-1930 até a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, percebe-se a crença na inexorabilidade do fim dos índios, além da visão de que o índio mais do que “ser” índio era concebido como “estar” índio, segundo uma visão evolucionista que buscava integrar este ser-social, visto como atrasado, ao ideário da modernidade. Segundo Oliveira,

manteve-se praticamente durante todo o período de existência do Serviço de Proteção aos Índios, de 1910, data da sua criação, até 1966, ano de sua extinção, com a sua conseqüente transformação na Fundação Nacional do Índio em fins de 1967. Alimentou as práticas indigenistas adotadas pelo Estado, como as políticas de

pacificação e de assistência e proteção [...]. Talvez o maior erro da política indigenista então aplicada foi o de ignorar tacitamente a possibilidade de diálogo entre o órgão federal e as lideranças indígenas[...] (1988, p. 22-23).

Podemos inferir, então, que a relação do Estado com os indígenas era permeada por uma visão paternalista e autoritária através da qual o indígena era visto como desamparado, necessitando dos cuidados do Estado.

Durante o regime civil-militar (1964-85), a percepção sobre os índios é destacada no artigo 1º do Estatuto da FUNAI (Lei nº 5.371, de 05/12/1967) que determinava como diretrizes:

I – [...] a) respeito à pessoa do índio e às instituições e comunidades tribais; b) garantia à posse permanente das terras que habitam e ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nelas existentes; c) preservação do equilíbrio biológico e cultural do índio, no seu contato com a sociedade nacional; d) resguardo à aculturação espontânea do índio, de forma a que sua evolução sócioeconômica se processe a salvo de mudanças brutais; II – gerir o patrimônio indígena, no sentido de sua conservação, ampliação e valorização; III – promover levantamentos, análises, estudos e pesquisas científicas sobre o índio e os grupos sociais indígenas; IV – promover a prestação da assistência médico-sanitária aos índios; V – promover a educação de base apropriada do índio, visando a sua progressiva integração na sociedade nacional; VI – despertar, pelos instrumentos de divulgação, o interesse coletivo para a causa indigenista; VII – exercer o poder de polícia nas áreas reservadas e nas matérias atinentes à proteção do índio.

Tais diretrizes reforçavam a importância de se desenvolver políticas educacionais que, além de integralizar o índio à sociedade, respeitasse sua cultura e fortalecesse sua identidade, linha de pensamento seguida por esta tese.

Durante o período de gestão do general Emílio Garrastazu Médici, em 1969, o governo fez nova alteração na Lei nº 5.371/67, por meio do Decreto nº 64.447, criando o Conselho Indigenista como mero órgão consultivo e de assessoria ao presidente da FUNAI. Sobre o Conselho, Oliveira afirma que:

vale registrar que até essa data [maio de 1969] o Conselho Indigenista, mesmo esvaziado de suas funções de direção, era ainda um órgão com representações várias, sobretudo de setores de governo bastante independentes do Ministério do Interior, tais como o Ministério da Saúde, o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), o Ministério da Educação e Cultura entre outros, além de associações civis como a Associação Brasileira de Antropologia (ABA). A partir de 1971, quando o Decreto nº 68.377 (de 19/03/71) dá nova redação aos Estatutos da FUNAI, a composição do Conselho Indigenista é mais reduzida ainda, deixando ao Presidente da República a atribuição de nomear seus sete membros exclusivamente entre ‘pessoas de comprovado conhecimento da problemática indigenista’, isso quer dizer que aqueles órgãos deixam de participar do Conselho Indigenista (1988, p. 4).

Hélio Bicudo defende a tese de que essa nova face da questão indígena tinha por objetivo

[...] acorrentar o Brasil e os brasileiros à construção de um Estado total, para servir a uma burocracia técnico-militar que se implantou em todos os setores da vida pública e impôs, igualmente, sua presença no setor privado, de sorte a exercer um ‘poder’ sem limites, em seu próprio favor e em detrimento do povo, o qual, inteiramente submetido, não tem condições de validamente opinar sobre a grande e atual problemática dos rumos a adotar no desenvolvimento do País (Bicudo, 1984, p. 36).

Em 1973, o Congresso Nacional aprovou o Estatuto do Índio, Lei nº 6.0019, com o objetivo de regular a situação jurídica dos índios ou silvícolas, e dentre suas determinações, destacamos o artigo 1º que regulariza “a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (BIGIO, 2007, p. 32). No parágrafo único deste artigo, o Estatuto salienta que “aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do país, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta Lei (Lei 6.001 de 19/12/1973)”.

A criação do Estatuto é mais uma tentativa de resposta às acusações feitas ao Governo Militar de Ernesto Geisel, no que diz respeito à violação dos direitos civis, do que uma preocupação real com as comunidades indígenas (LUZ, 1995; OLIVEIRA, 1985).

Segundo Oliveira Filho (1985), no âmbito desta estratégia de defesa frente à opinião pública, este Governo produz edições de luxo traduzidas para o inglês e o francês, mas sem nenhuma tradução em qualquer uma das mais de 200 línguas indígenas. Tal fato comprova o projeto de invisibilidade submetido às comunidades indígenas brasileiras, apresentadas ora como homogêneas ora como invisíveis à sociedade em geral.

O problema é que mesmo constando nas Constituições Brasileiras desde 1934, os direitos indígenas às suas terras são descumpridos em função das alianças dos governos estaduais com os grandes empresários, à revelia do texto constitucional, muitas vezes com a anuência do Governo Federal. O projeto de inferiorização das culturas indígenas serve de base para a inserção das regiões no modelo de desenvolvimento econômico. Desta forma, a sociedade internaliza o desrespeito pelos territórios indígenas sob a *doxa* do desenvolvimento, descartando os impactos socioambientais que daí advém.

4.3 O Acre como espaço de conflito socioambiental

As diferentes trajetórias de vida dos índios, seringueiros, regatões, ribeirinhos e sulistas caracterizam, hoje, a identidade do povo acreano e constituem a base para a construção do novo modelo de desenvolvimento, baseado na valorização dos recursos florestais e da sociobiodiversidade (ACRE, 2010.)

A citação que inicia este capítulo identifica e justifica o motivo pelo qual escolhemos trazer à baila a história do Acre e das populações indígenas como tema gerador desta tese. A configuração do Acre e da região amazônica mostra-se invisível aos olhos do público, em geral, e parte desta invisibilidade presentifica-se nos livros didáticos de história. Sua inserção no processo de formação do Brasil, os conflitos e as identidades em constantes negociações são, muitas vezes, invisibilizados diante da valorização histórica do centro-sul do país.

O Acre aparece nos livros didáticos de história quando se discute a expansão territorial brasileira para além do Tratado de Tordesilhas (1494) assinado pela União Ibérica (1580-1640) no período em que o Brasil esteve sob o domínio de Filipe II, rei da Espanha.

Durante o período inicial da colonização portuguesa, um dos grandes estranhamentos dos colonizadores com algumas tribos indígenas deu-se por conta do “canibalismo”.

O mais importante cronista a destacar o ritual canibal dos Tamoios foi o alemão Hans Staden, que escreveu sobre esse ritual indígena. Manuel da Nóbrega, um dos pilares jesuítas junto com José de Anchieta, afirma sobre os tupinambás que, “se matam um na guerra, o partem em pedaços e depois de moqueados os comem, com a mesma solenidade”, atitudes movidas pelo “ódio cordial que tem uns aos outros” (MOUREAU, 2003, p.157). Assim, divulgou-se a ideia de que os tupis eram antropofágicos, ou seja, se alimentavam dos inimigos por vingança, diferente dos tamoios que se alimentavam da carne humana.

Vale ressaltar que este estranhamento é essencial na justificativa da necessidade de catequizar elementos que o olhar europeu considerava selvagem.

Foi com Montaigne, ainda no século XVI, que canibalismo e antropofagia tornam-se sinônimos. É importante destacar que, para Montaigne, o canibalismo ou a antropofagia nada tinham de selvagens, apenas se configuravam como elementos representativos de uma cultura diferente da europeia.

Na atuação jesuítica de aculturação das populações indígenas no Brasil, Paz destaca que

inicialmente, a catequese foi a de missões volantes ou a doutrinação em aldeias, voltadas a crianças. Ensinava-se a ler, escrever, contar e doutrina cristã. As crianças

tornavam-se missionárias, percorrendo aldeias para converter outros índios. A catequese incluía espaços específicos. Havia casas para os índios não batizados, onde se doutrinava até 200 índios. Colégios foram destinados à educação mais completa e formação de pregadores, tanto para índios quanto para mestiços e brancos. Fundou-se o primeiro na Bahia, 1556, surgindo depois os do Rio de Janeiro, 1567, de Olinda, 1568, do Maranhão, 1622, de São Paulo, 1631, e do Recife, 1678(PAZ, 2017, p. 27).

Em meados do século XVII e XVIII, os jesuítas detinham grande controle da região. Além das questões religiosas (catequese) e econômicas (as drogas do sertão), José Alves de Souza Júnior atribui às missões jesuíticas a função de:

funcionarem como defesa contra o assédio de estrangeiros nas fronteiras da Colônia na região Norte e em outras regiões do Brasil, na medida em que a instalação das missões nessas áreas iniciava o processo de ocupação das mesmas, garantindo assim o domínio lusitano (JÚNIOR, 2016, p.1).

Sobre essa questão, Berta Ribeiro afirma que

se o primeiro dos objetivos – o de salvar alma – não se cumpriu, o segundo, que era servir à colonização, de certo modo foi atingido. Não fora a ação catequética, muito mais difícil se tornaria aos colonos obter o braço indígena. O catecúmeno era muito mais dócil que o pagão [...] O terceiro objetivo, que era o sustento da Companhia e o envio do excedente à Europa, foi talvez o que mais frutificou (2009, p.51-52).

Podemos, a partir desses relatos, identificar estratégias para o povoamento das áreas mais afastadas do litoral, centro econômico e político da colônia, a partir da relação entre colonizadores e comunidades indígenas, descritas anteriormente neste capítulo.

Com o tratado de Madrid (1750), a partir do “Utti Possidetis”, Portugal adquiriu o território brasileiro atual, porém mantendo o Acre como posse da Bolívia, pertencente à Espanha no período colonial (1500-1822).

Sobre a questão territorial do Acre, com o Tratado de Ayacucho (1867), a Bolívia tornou-se oficialmente proprietária do Acre em troca de neutralidade na Guerra do Paraguai (BEZERRA, 2006). Nesse episódio encontramos a primeira invisibilidade do território uma vez que o Acre, como região, não aparece nas análises sobre a Guerra do Paraguai, pois as atenções se concentram apenas nos países envolvidos diretamente no conflito: Brasil; Argentina e Uruguai, de um lado, e Paraguai, de outro. A questão que se pretende enfatizar como invisibilidade refere-se a não inclusão deste território no espaço brasileiro e a falta de discussão das questões geopolíticas do território. Na segunda metade do século XIX, a borracha começa a ganhar espaço como produto econômico importante no mercado e, por consequência, a chegada de seringueiros brasileiros à região dão início aos primeiros embates efetuados entre brasileiros e bolivianos em torno da exploração dos seringais. Segundo Bezerra,

[...] no enfrentamento que passou a existir envolvendo o Brasil e a Bolívia, quanto à definição de suas fronteiras, a Bolívia, em várias reclamações ao governo brasileiro, solicitou maior brevidade na demarcação de limites, mormente a partir de 1895, quando, em atendimento ao protocolo de 19 de fevereiro, o governo brasileiro atendeu aos reclames dos bolivianos quanto à formação de uma comissão mista (Brasil – Bolívia) para solucionar as demarcações de limites entre os países (2006, p. 21).

Em um primeiro momento, as relações ocorreram de forma amistosa através de correspondências e acordos entre ambos os países. Tal relação ocorreu devido a instabilidade política da Bolívia aliada a uma falta de unidade territorial que dificultava qualquer tentativa de imposição por armas sobre o território do Acre (BEZERRA, 2006).

Cabe destacar que, nos seringais do Acre, a aniquilação das tribos indígenas está ligada a necessidade de dar lugar aos migrantes brasileiros. Sobre as diversas tribos indígenas existentes no local, devemos destacar o fato de que:

os povos indígenas da região foram contratados desde o fim do século 19. Primeiro, para trabalharem nas frentes extrativistas e depois transformados em seringueiros, barraqueiros, diaristas, mateiros, varejadores, caçadores nas fazendas agropecuárias e em peões. Dessa forma, a situação destes povos só pode ser entendida dentro dos projetos e realizações da sociedade não indígena influente na região que primeiro se apropriou de seus territórios e depois de sua própria força de trabalho. A partir da década de 1970, com a chegada de organizações indigenistas e inclusive da Funai que, sob pressão, instala uma ajudância em 1976, inicia-se um processo de tomada de consciência dos direitos indígenas, apesar da falta de vontade do governo brasileiro, especialmente do direito sobre seus territórios e o usufruto exclusivo sobre eles (PADILHA, 2010, p.27).

Nesta ótica, “os territórios de floresta tinham valor elevado, porque geravam renda e lucros especulativos, mas também a própria mão-de-obra, trazida com alto custo, não poderia ser pura e simplesmente trucidada como o foram os indígenas” (ALMEIDA, 2004, p.36). Segundo Weinstein, “a década de 1890 foi de pronunciada expansão, tanto do negócio da borracha quanto das principais cidades da Amazônia” (1993, p. 136). Essa expansão registra, no final do século XIX, uma população de cerca de 60 mil brasileiros explorando o látex na região, levados para a Amazônia, financiados por casas exportadoras e donos de seringal (CUNHA e ALMEIDA, 2002). Acrescente-se a esse contingente populacional o fato de a Bolívia ter, em 1901, assinado com investidores ingleses e norte-americanos o direito de administração do Acre pela empresa Bolivian Syndicate of New York.

Entre 1877 e 1910, a população do Acre quadruplicou (BEZERRA, 2006) e este crescimento acelerado seguiu em direção ao rio Aquiri, dando origem aos seringais que, por sua vez, trouxeram um elevado custo social para o seringueiro, graças ao sistema de trabalho compulsório que o levou ao endividamento. Em relação à população indígena da região este sistema levou a sua expropriação e genocídio (BEZERRA, 2006).

Nesse processo, em 1889, o governo boliviano destituiu a autoridade dos funcionários brasileiros no Acre, modificando o sistema de administração e fiscalização da região, agora controlado pela Bolívia. Tal determinação, entretanto, foi ignorada por grande parte da população, majoritariamente brasileira. Vale ressaltar que, no final do século XIX, a região era responsável por uma produção de mais de 12 mil toneladas de borracha.

Em 1901, a notícia da chegada do *Bolivian Syndicate* iniciou a chamada “Revolução Acreana” liderada por Plácido de Castro. Seu exército era formado por seringueiros locais, na sua grande maioria, configurando-se uma revolta da população favorável à anexação territorial ao Brasil.

Entre 1902 e 1903 ocorreu uma série de combates entre brasileiros e bolivianos no Acre. Finalmente, em 18 de novembro de 1903, Fernando Guachala e Claudio Pinilla, pela Bolívia e Rio Branco, e Assis Brasil pelo Brasil, assinaram o Tratado de Petrópolis, transformando o espaço territorial banhado pelos rios Acre, Purus, Iaco e Javary em território brasileiro. Sobre a incorporação, Rio Branco afirmou que:

pele presente tratado, o Brasil incorpora ao seu patrimônio um território mais extenso que de qualquer dos Estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Santa Catarina, território que produz renda anual superior a mais da metade dos vinte Estados da nossa União (TOCANTIS, 1972, p.274).

Vale ressaltar, a partir do documento, a importância econômica da região para o governo brasileiro, o contexto de expansão da borracha como matéria prima da indústria automobilística em expansão, tentando incorporar o Acre a uma “economia-mundo” (BEZERRA, 2006, p.65).

Ainda sobre o conflito na região do Acre, um pouco antes da assinatura do Tratado de Petrópolis, a “Revolução no Rio Tejo” em 1890, também conhecido como rio da borracha (ALMEIDA, 2004), colocou em lados opostos os seringueiros brasileiros e os caucheiros¹³ peruanos. Enquanto os cauchais se constituíam de uma comunidade nômade que explorava a mão de obra indígena, os seringueiros caracterizavam-se pela sedentarização e utilização de mão de obra formada por imigrantes nordestinos. Vale destacar, entretanto, que apenas em 1910 o território do Acre foi completamente integrado ao território brasileiro, após tratado celebrado entre Brasil e Peru¹⁴.

¹³Sm (caucho + eiro) 1. V seringueiro. 2. Explorador de caucho (in:<http://whoww.dicio.com.br/caucheiro/>, acesso em 10 de janeiro de 2016)

¹⁴ O tratado de Petrópolis firmado entre Brasil e Bolívia levou a uma série de críticas do governo peruano, resultando em uma crise diplomática Brasil-Peru, resolvida através do Tratado de Limites, Comércio e Navegação na Bacia do Amazonas em 1909 e ratificado em 1910 colocando fim a querela. Para saber mais ler: NOVAK, Fabián, NAMIHAS, Sandra, 2013.

A estrutura produtiva dos brasileiros foi responsável pela definição de lógicas sociais nas quais se formava uma rede que ligava, não só os seringueiros aos seus patrões (nome pelo qual eram conhecidos os mandatários dos seringais) como, também, estes últimos a patrões maiores até chegar às casas de importação e exportação em um sistema de rede. Estas casas, por sua vez, eram devedoras de empresas internacionais que compravam a borracha, levando ao ápice da exploração do látex no início da década de 1910. Esta expansão acarretou a domesticação da floresta e a subordinação da natureza e do trabalho ao capital.

Por outro lado, Cunha e Almeida chamam atenção ao fato de que “desde 1912, a borracha plantada na Malásia, a partir de sementes contrabandeadas da Amazônia com o patrocínio de Kew Gardens (Inglaterra), derrubou o preço do produto no mercado internacional”(2002, p. 117). Segundo Freitas,

de 1912 a 1932, a produção do Acre caiu de 12 mil toneladas para 3 mil toneladas, enquanto o preço caía de 26 mil réis para 4 mil réis causando grande crise econômica na Região Amazônica, pois então a dependência da extração da borracha era quase total, não se tendo pensado em alternativas para a eventualidade da crise que realmente sobreveio (2008, p.52).

Segundo Bezerra (2006), no processo entre o auge e o declínio da economia da borracha, a selva habitada por índios selvagens e bestas foi “civilizando-se” e transformando-se em floresta. Vale ressaltar que este processo trouxe custos à população tradicional local (índios, seringueiros e ribeirinhos).

Durante a segunda Guerra Mundial (1939-45) ocorreu um segundo ciclo migratório para a região. Este ciclo se deu devido ao acordo celebrado entre o governo federal brasileiro e os EUA, interessados em obter a borracha brasileira, uma vez que as áreas fornecedoras de borracha no sudeste asiático estavam ocupadas pelo Japão (PESSOA, 2004; CUNHA e ALMEIDA, 2002). A propaganda varguista (1930-45) prometia vantagens pecuniárias, contratos de dois anos, isenção do serviço militar obrigatório e pagamento de pensão à família, em caso de morte ou invalidez dos “soldados da borracha”.

Esse segundo grande ciclo migratório para a região ocorreu mediante a promessa de ganho rápido aos seringueiros. Porém, ao serem contratados, os trabalhadores sujeitavam-se a longas jornadas de trabalho (de até seis dias por semana) e eram impedidos de abandonar o trabalho até o pagamento de suas dívidas com os proprietários dos seringais. Assim, recriou-se na região, com a anuência do Estado brasileiro e com o apoio dos EUA, o “trabalho escravo”, muito semelhante ao ocorrido com os imigrantes na segunda metade do século XIX ao fugirem da Europa em direção ao Brasil, em busca de terra e de trabalho (ALMEIDA,

2006). Estes trabalhadores incorporaram-se a uma prática já existente na região, uma economia florestal-camponesa na qual o seringueiro trabalhava em um regime de nove meses e nos outros três dedicava-se a cultivar o roçado ou desenvolver outras atividades produtivas (ALMEIDA, 2004). Para Almeida,

um chefe de família seringueiro utilizava cerca de 400 hectares da floresta, para extrair látex de cerca de duas estradas contendo aproximadamente trezentas seringueiras dispersas em uma floresta de colinas e pequenos vales, de várzeas e platôs, de matas densas ou abertas com palmeiras, cipós e bambus. Essas colocações ficavam a cerca de uma hora ou duas umas das outras. Um seringal com setenta chefes de famílias, dispersos por 25 ou 30 colocações, ocupava uma extensão de cerca de 30 mil hectares de floresta, entrecortada por inúmeros caminhos e atalhos. Estava, pois, fora de questão fiscalizar diretamente a rotina diária de trabalho (2004, p. 39).

Comparando-se esta situação com a vivenciada no período de ocupação brasileira nas capitânicas hereditárias, tal estrutura dificultava o controle sobre a região, caracterizada pela formação de um sistema de rede, no qual o contrabando da borracha tornou-se usual.

Segundo Weinstein,

se se desejasse reviver o lugar-comum segundo o qual a história econômica brasileira consiste de uma série de ciclos de expansão e fracasso, a expansão da borracha na Amazônia seria um excelente ponto de partida. Repetindo um modelo bastante conhecido, a produção da borracha na Amazônia ‘decolou’ em função do aumento da demanda estrangeira de borracha bruta, numa época em que a Amazônia era o único produtor mundial (1993, p. 15).

No século XX mantém-se a estrutura clássica da formação colonial brasileira, ou seja, o modelo de *plantation* que fornece matéria-prima para as grandes potências capitalistas. A volatilidade deste processo trouxe euforia e crise que se refletem diretamente nas questões sociais relacionadas às populações atingidas por essa dinâmica.

Segundo Almeida (2004), durante a década de 1970, a região amazônica incorporou o “Milagre Brasileiro”¹⁵ em função de uma estratégia de resolver o problema agrário do sudeste e do nordeste do país. Durante este processo, a região foi introduzida no “caminho da modernização capitalista orientada para ocupar espaços vazios sob a direção de um bloco formado pela ditadura civil-militar e por classes dominantes ansiosas por lucros rápidos na fronteira” (ALMEIDA, 2004, p.35), tendo por consequência a separação comunidade e natureza. Durante o período do regime civil-militar (1964-85), principalmente no governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-74), esse processo intensificou-se quando a região foi

¹⁵ O Milagre Brasileiro se configura como a política econômica durante os anos de 1970-73 caracterizada por uma entrada maciça de capital estrangeiro no país, sob a defesa do binômio desenvolvimento e segurança nacional, que teve por consequência uma série de obras sob a égide da modernização do país

ocupada como estratégia para combater a formação de grupos de guerrilha contrários ao regime civil-militar.

No que concerne à exploração dos seringais pelos brasileiros, a produção ocorria a partir da relação entre o barracão, o posto de comércio, onde se adiantava a mercadoria aos seringueiros, e o fabrico, correspondente à quantia que devia ser paga ao final do processo, constituindo-se em uma estrutura que levava invariavelmente a um débito quase que permanente dos seringueiros com o barracão (ALMEIDA, 2004).

Nas décadas de 1970 -1980, o Acre foi ocupado com vistas a incorporar seus recursos naturais à economia capitalista nacional e internacional.

No período civil-militar, a chegada da frente pecuarista à região mudou a vida do seringueiro enquanto categoria social, agora ameaçada de extinção. É neste bojo que a organização sindical ganha força na região, apoiada pela Conferência Nacional dos Trabalhadores e pela Igreja Católica via “Teologia da Libertação” (DOSSIÊ ACRE, 2012).

O governo federal incentiva o projeto de “colonização” da região com duplo objetivo: de um lado, amenizar as tensões políticas originadas pelos conflitos sociais em torno da terra e, ao mesmo tempo, dar continuidade ao projeto de “modernização conservadora”. Nesse projeto, foram criadas as chamadas Reservas Extrativistas (RESEX), também conhecidas como a “Reforma Agrária dos seringueiros” (DOSSIÊ ACRE, 2012, p.9).

Os discursos oficiais sobre a região buscam manipular os movimentos sociais a favor de um desenvolvimento sustentável que valoriza as elites locais, envolvidas em grandes consórcios. Um exemplo dessa dinâmica se dá a partir do que vem “ocorrendo no Projeto de Assentamento Chico Mendes, mais conhecido como “Seringal Cachoeira¹⁶” (MORAIS, 2010, p.25). Dercy Teles afirma que “o movimento em nenhum momento, antes de ser aparelhado/atrelado pelo Estado, antes de muitos dirigentes terem cargos comissionados, defendia a exploração madeireira” (MORAIS, 2008). A política governamental constitui-se de um modelo de exploração da floresta, cujo objetivo consiste em converter a natureza em espaço de negócios.

O discurso oficial, que defende a valorização das comunidades indígenas, seja com base na Constituição Federal de 1988, seja com base na atuação da Secretaria Especial dos Povos Indígenas (SEPI), reafirma o que Padilha chama atenção:

¹⁶O Seringal Cachoeira foi o local onde viveu Chico Mendes, que foi “comprado” pela família Alves (condenados pelo assassinato do líder seringueiro), local onde ocorreram embates contra desmatamentos e expulsão de seringueiros e hoje é exemplo do manejo madeireiro.

desde 2000, todos os processos de demarcação de terra indígena no Acre estão paralisados. Três terras indígenas, a dos Nawa, a dos Apolima-Arara e a dos Kuntanawa são brutalmente questionadas na justiça. Apenas a terra dos Apolima-Arara tem o seu processo avançado por causa de uma determinação da justiça. Portanto, a única terra indígena cujo processo de demarcação não foi paralisado nestes anos todos foi a dos Apolima-Arara depois de muita briga na justiça e, mesmo assim, a terra ainda é questionada e se encontra totalmente invadida por não índios. Se somarmos as terras indígenas a serem identificadas com as sem nenhuma providência, teremos o assustador número de pelo menos 18 terras a serem demarcadas. É neste contexto que aparece a nova forma de usurpar os direitos dos povos indígenas, com pomposos nomes entre eles os de Pagamentos por Serviços Ambientais, REDD, mercado de carbono (2012, p. 29).

Desta realidade deriva o fato de que temos na região uma saúde precária, aliada a uma escolaridade que é maquiada através de falsas estruturas de funcionamento positivas, nas áreas próximas a BR-364 em oposição a escolas precárias nas áreas mais afastadas nas cabeceiras de rios e igarapés e a formação de um enorme contingente de índios que despossuídos de seus territórios acabam por viver em situação de mendicância nas regiões de Rio Branco e Sena Madureira (PADILHA, 2012, p.29). Para o autor, “o governo sempre realiza uma “operação limpeza” quando junta os indígenas que estão principalmente na cidade de Rio Branco e os leva, segundo ele, para “suas terras”” (PADILHA, 2012, p.29). Tal estratégia reflete a ideia de que a presença indígena nestas localidades relaciona-se a um discurso que considera os índios vagabundos, que preferem pedir a trabalhar na terra, caracterizando-os como preguiçosos. Interessante destacar que, tal visão, é próxima daquela defendida em alguns materiais didáticos quando da explicação dos motivos da utilização da mão-de-obra escrava africana e não da indígena durante o início do período colonial brasileiro. Esta visão também considerava o índio como preguiçoso e incapaz de trabalhar nos engenhos açucareiros. Junte-se a isso o fato de que, em diversos discursos, o índio foi apresentado como ignorante ao trocar o pau-brasil com portugueses por espelhos, facas, colares, perpetuando-se um preconceito que coloca as sociedades indígenas como inferiores aos brancos europeus colonizadores.

Os objetivos governamentais são clarificados com a aprovação dos Pagamentos por Serviços Ambientais (PSA), pois com este pagamento

a relação com a natureza passa a ser mercantilista, ou seja, os princípios de respeito do ser humano para com a natureza passam a ter valor de mercado e medidos nas bolsas de valores. O dinheiro resolve tudo, paga tudo. Ao aceitarem fazer contratos de REDD, as comunidades indígenas obrigam-se a ceder suas florestas por 30 anos, não podendo mais utilizá-las, sob pena de serem criminalizadas. É o “pagador” quem vai definir o que o “recebedor” pode ou não fazer; ficam subordinadas às grandes empresas transnacionais e governos internacionais. Esses “contratos de carbono” ferem a Constituição Federal, que garante aos povos indígenas o usufruto exclusivo do seu território. O povo perde a autonomia na gestão de seu território, em

troca de ter os recursos naturais integrados ao mercado internacional” (PADILHA, 2012, p.30).

Percebemos, nesta citação, que o desenvolvimento apregoado nas propagandas de governo sobre a “valorização dos povos indígenas” busca atender aos interesses dos grandes capitais ligados ao Estado.

Retomando à questão do Acre e, conseqüentemente, da exploração do látex como grande atividade de fixação populacional na região norte do país, a História Ambiental colabora ao trazer para a discussão que, anteriormente ao tratado de Madrid (1750), o látex extraído a partir das seringueiras já era explorado pelas tribos indígenas da região amazônica.

Segundo Weinstein (1993), antes da “descoberta” da sua extração pelo naturalista francês Charlie Marie de La Condamine, em 1743, os indígenas extraíam a borracha amazônica. Segundo o autor:

La Condamine observou que os nativos extraíam um líquido leitoso, viscoso, dessa árvore – posteriormente chamada de *Hevea brasiliensis* – e reparou que esse líquido, após coagulado, produzia uma substância maleável, de elasticidade e impermeabilidade sem-par, que os índios sabiam como moldar em forma de seringa, botas, garrafas e brinquedos. Isso despertou seu interesse. La Condamine levou para a França, em 1745, uma pequena quantidade desse *caoutchouc*, como o chamavam na Amazônia, e publicou importante trabalho sobre suas propriedades peculiares. Embora não tenha sido o primeiro a escrever a respeito da notável substância, esse francês teve papel primordial em sua promoção (WEINSTEN, 1993, p.22).

Percebemos, então, que o conhecimento a respeito da possível exploração da matéria prima oriunda das seringueiras da região norte do país já eram conhecidas muito antes da anexação deste território pelo governo brasileiro no âmbito do Tratado de Petrópolis (1903) por parte dos indígenas.

Caberia aos ingleses descobrir sua funcionalidade para apagar escritos, batizando a borracha de “rubber” (esfregar), além de dotá-la de funções medicinais (FREITAS, 2008).

No diálogo interdisciplinar com a geografia, é importante perceber que os aspectos físicos dificultavam a penetração boliviana na região enquanto os brasileiros chegavam facilmente à área de exploração da borracha, pois indo de Manaus ou de Belém, levavam no máximo 25 dias e, do Ceará, 30 dias para chegar ao Acre. (BEZERRA, 2006).

Ainda dialogando com a Geografia, em 1839, com a fundação da Goodyear da borracha vulcanizada e expansão da indústria automobilística no contexto da segunda Revolução Industrial, o consumo do látex desenvolveu-se na região gerando maior necessidade de mão-de-obra. Segundo Bezerra, “o capital para a compra das mercadorias e equipamentos originou-se das poupanças dos empresários de Belém, de outras regiões

brasileiras e de uma pequena parte de estrangeiros” (2006, p. 23). Para esta autora, a grande maioria da mão de obra era proveniente do Pará, “que, de tradição agrícola, passou a dedicar-se ao extrativismo da borracha” (Ibid, p. 23).

Segundo Weinstein (1993), a borracha vulcanizada, devido a sua resistência, tanto ao frio quanto ao calor, era utilizada na fabricação de rodas dentadas, correias, mangueiras, telhas, suspensórios, sapatos e até de capas de chuva.

Devemos destacar, entretanto, que embora a geografia da região amazônica não fosse determinante, dificultou a produção e a comercialização da borracha, frustrando tentativas de inovações técnicas e de “racionalizações” da produção. Tais fatores geográfico-físicos contribuíram, segundo Weinstein, para a posterior derrocada do ciclo da borracha na segunda metade do século XX.

A utilização de técnicas arcaicas para a exploração do látex levou ao esgotamento das seringueiras da região e a expansão do processo migratório a partir do rio Amazonas em direção a territórios peruanos e bolivianos.

Vale destacar, porém, que a grande contribuição para a chegada de enormes contingentes brasileiros ao Acre, e posterior litígio com a Bolívia, deu-se em função do desenvolvimento das nações europeias e dos Estados Unidos que expandiram o interesse pela borracha (BEZERRA, 2006; PESSOA, 2004).

A grande seca de 1877, aliada à estrutura de concentração fundiária, também contribuiu para a migração da população cearense para os seringais do Acre em busca do enriquecimento e da possibilidade de aquisição de terras para sobrevivência e melhoria de vida. O imaginário da região Amazônica como paraíso, com as seringueiras dando leite que virava ouro, resultou no êxodo nordestino para o “eldorado” da borracha.

A partir da década de 1960 com a expansão do milagre-brasileiro, os “camponeses da floresta amazônica”, caboclos destribalizados e migrantes divididos em seringueiros, caçadores, pescadores, barranqueiros, agricultores, pequenos artesãos, mestres ferreiros, remeiros e pilotos fluviais, até então invisíveis aos olhos do governo e da própria academia, emergiram de sua invisibilidade. Segundo Bezerra (2006), estes “povos da floresta” passaram a lutar em defesa da floresta. Para a autora, “a seringueira não se constitui apenas da árvore de onde se extraía o látex, matéria-prima da borracha mas, metaforicamente, se constitui a árvore-mãe dos acreanos, na medida que a sociedade extrativista teve a sua origem nela” (BEZERRA, 2006, p. 264).

Ao tirar da invisibilidade o movimento dos “povos da floresta”, a História Ambiental dá a eles a visibilidade pública, o peso político e social, caracterizado pelo apoio de organizações ambientalistas importantes no cenário nacional e internacional.

Sua socialização nos livros didáticos analisados permite que a sociedade perceba que deste movimento local, apoiado pelas ONGs, intelectuais, cientistas e mídias nacionais e internacionais, surge a proposta de criação de reservas extrativistas com o objetivo de unir conservação ambiental e reforma agrária, que se configura como desenvolvimento sustentável socialmente equitativo para a região amazônica (ALMEIDA, 2000). Sob esta ótica, “as reservas extrativistas baseavam-se, essencialmente, na ideia de que a reforma agrária na Amazônia deveria seguir um modelo que levasse em consideração a enorme diversidade cultural e biológica da região, já que o modelo tradicional de assentamento do Incra era inadequado” (SANTILLI; SANTILLI; 2012 p.218). Trazer esta discussão para a sala de aula permite também explicar que tais projetos levaram e levam ao assassinato de uma série de atores sociais ligados aos seringueiros, como Chico Mendes, ou às ONGs, como no caso da irmã Dorothy, em um ambiente caracterizado pela disputa entre interesses socioeconômicos da população local e da elite dominante.

4.4 A temática indígena e a região do Acre na coleção: História, Sociedade e Cidadania de Alfredo Boulos Júnior

Nessa tese, analisamos a coleção: História, Sociedade e Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior (2015) por ser utilizada por mim nas escolas públicas e privadas onde leciono no estado do Rio de Janeiro, dada a sua indicação e aprovação pelo PNLD, o que a caracteriza como consoante ao discurso governamental.

A coleção analisada divide-se em quatro volumes, cada um relacionando-se a uma série do ensino fundamental II. No que diz respeito aos conteúdos trabalhados, em negrito destacamos os itens referentes aos indígenas e à região do Acre:

No 6º ano (320 páginas). Unidade I - História, Cultura e Patrimônio: História e fontes históricas. Cultura, patrimônio e tempo. II - **O legado dos nossos antepassados: os primeiros povoadores da Terra. A “Pré-História” brasileira. Os indígenas: diferenças e semelhanças.** III - Vida urbana: Oriente e África: Mesopotâmia. O Egito antigo e o Reino de Kush. Hebreus, fenícios e persas. China. IV - A luta por direitos: O mundo grego e a democracia. A cultura grega. Roma antiga. O Império Romano. A crise de Roma e o Império Bizantino.

No 7º ano (320 páginas). Unidade I - Diversidade e discriminação religiosa: Os francos. O feudalismo. Os árabes e o islamismo. Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubás. China e Japão. II - Arte e Religião: Mudanças na Europa feudal. Renascimento e Humanismo. Reforma e Contrarreforma. III - A formação do Estado Moderno: Estado moderno, absolutismo e mercantilismo. As Grandes Navegações. **América: astecas, maias, incas e tupis.** IV - **Nós e os outros: Espanhóis e ingleses na América. Colonização portuguesa: administração. Economia e sociedade colonial açucareira.**

No 8º ano (320 páginas). Unidade I - Dominação e Resistência: Africanos no Brasil: dominação e resistência. **A marcha da colonização na América portuguesa.** A sociedade mineradora. II - A Luta pela Cidadania: Revoluções na Inglaterra. O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos. A Revolução Francesa. A Era Napoleônica. III - Terra e Liberdade: Independências: Haiti e América espanhola. **A emancipação política do Brasil. O reinado de D. Pedro I: uma cidadania limitada. Regências: a unidade ameaçada. O reinado de D. Pedro II: modernização e imigração. Abolição e República.** Estados Unidos e Europa no século XIX.

No 9º ano (336 páginas). Unidade I - Eleições: passado e presente: Industrialização e imperialismo. A Primeira Guerra Mundial. A Revolução Russa. **Primeira República: dominação. Primeira República: resistência.** II - Política e propaganda de massas: A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo. A Segunda Guerra Mundial. **A Era Vargas.** III - Movimentos sociais: passado e presente: A Guerra Fria. Independências: África e Ásia. O socialismo real: China, Vietnã e Cuba. **Brasil de 1945 a 1964: uma experiência democrática. Regime militar.** IV - Ética na Política: O fim da URSS e a democratização do Leste Europeu. A Nova Ordem Mundial. **O Brasil na Nova Ordem Mundial.**

Para a análise, optamos por desconsiderar o manual do professor, uma vez que ele se configura como suporte para a prática docente, restrito aos educadores, sem acesso para os alunos e seus familiares. Optamos por analisar o material de domínio geral, entendendo que esta análise mais específica pode ser objeto de outros estudos.

Tomando como referência Chartier (2002), ao destacar que um texto impresso possui força na geração de sentidos, e que estes sentidos aparecem nos leitores após a internalização do sistema de representação apresentado, inferir que a representação do mundo social é determinada pela relação de interesse do escritor corrobora a escolha da análise dessa coleção didática.

Esse estudo conceitua território baseado em Souza (2013) que o define como o espaço social na qual as dinâmicas a serem ressaltadas estão no âmbito das relações sociais. Essa noção descreve relações como limites, fronteiras e demarcações originadas por relações de poder sem se limitar à delimitação espacial. Como não existe um único tipo de poder e território, diz o autor, os mesmos ocorrem em um espaço definido e delimitado por relações de poder (1995, p.78) estabelecidas em comunidades com múltiplas identidades (BAUMAN, 2005).

Vale ressaltar que a população indígena acreana, ainda excluída em um processo que se diz oficialmente incluyente, não encontra visibilidade na sala de aula e nos materiais didáticos. Paulo Freire (2002) confirma essa ideia da representação dos índios. Tal afirmativa aponta a necessidade de relacionarmos a disciplina História com a Geografia e de abriremos espaços de discussão para a História Ambiental e dar visibilidade a esses atores sociais brasileiros, cuja invisibilidade interessa a determinados segmentos sociais. Segundo Grupioni,

os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e futuro. E isto acontece, muito embora as crianças sejam cotidianamente bombardeadas pelos meios de comunicação com informações sobre os índios hoje. Deste modo, elas não são preparadas para enfrentar uma sociedade pluriétnica, onde os índios partem de nosso presente e também de nosso futuro, enfrentam problemas que são vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira (1996, p.425).

Na perspectiva desse autor, embora os materiais didáticos busquem fortalecer afirmações contra o racismo e o preconceito, através de discursos a favor da tolerância e do respeito ao outro, os livros tendem a descrever o índio como um elemento distanciado da realidade, o que acaba por favorecer mais o preconceito do que a tolerância.

Na coleção analisada, o índio aparece no volume do sexto ano no capítulo específico que se propõe a discutir “os indígenas: diferenças e semelhanças” (BOULOS, 2015a, p. 91). Como primeira diferenciação, o autor apresenta a imagem de dois cocares, seguidas de uma série de perguntas aos alunos, tentando estimular o interesse.

Os indígenas enfeitam seus corpos com cocares, colares, braceletes, etc. Mas cada povo o faz de um jeito próprio, como pode se ver nas imagens da página. Você já tinha parado para observar os enfeites e adereços indígenas? Será que eles servem apenas para enfeitar o corpo? Será que variam com o sexo, a idade, a posição social de quem os utiliza? Qual dos cocares você achou mais bonito, o dos bororos ou os do yawalapitis? (BOULOUS, 2005, p. 95).

Como aspecto positivo, destaca-se a possibilidade de despertar os alunos para a heterogeneidade dos índios e para a percepção das diferentes identidades que compõem este grupo étnico. Porém, como aspecto negativo dá a entender que ainda hoje essa é a forma com a qual os índios se vestem, quando em diversas regiões do país, os índios se utilizam desses símbolos apenas em cerimônias ritualísticas.

Neste capítulo, o livro apresenta um mapa com as diferentes tribos indígenas diluídas pelo continente americano, na tentativa de reforçar a pergunta inicial, além de apresentar a noção de que tais grupos se espalham por esse continente. Ao lado do mapa, um quadro com o título “dialogando” solicita que o aluno identifique dois povos indígenas na América do Norte, um na América Central e dois na América do Sul.

Ao solicitar que o aluno identifique diferentes povos indígenas, tal atividade faculta a aproximação da história com a geografia no que diz respeito à questão física, aos diferentes territórios do continente americano, e identitária, ao levar à percepção de que existem diferentes povos indígenas, problematizando a noção de homogeneidade destes atores sociais.

Outro destaque é a discussão sobre a palavra “índio”, vista como um equívoco de Colombo ao acreditar ter chegado às Índias. Neste ponto, o autor chama atenção ao fato de que tal falha acaba colaborando para a visão de que os índios se constituem como grupo homogêneo nos seus aspectos culturais, religiosos, políticos e econômicos.

Em quadro complementar, o autor questiona os alunos se os indígenas continuam vivendo exatamente como no passado, sugerindo que visualizem as diferenças demonstradas, inclusive, pelas fotos. Em outro momento, o livro diferencia as habitações dos indígenas brasileiros que vivem em aldeias, cidades ou ainda comunidades isoladas. No mesmo capítulo, Boulos afirma que

cada povo possui uma cultura própria, isto é, língua, crenças e um jeito próprio de trabalhar, pensar, relacionar-se com a natureza e com outros povos. As histórias e as culturas indígenas marcaram profundamente nosso modo de ser, nossos hábitos e nossa língua. Apesar disso, sabemos pouco sobre sua contribuição para a história brasileira” (BOULOS, 2015 a, p.93).

Com essa citação, identificamos de que forma a coleção salienta a contribuição histórica dos índios para a sociedade brasileira. Percebemos que o autor apresenta as semelhanças e as diferenças focando nos aspectos fisiológicos e na forma de organização indígena na infância, adolescência e na fase adulta.

Ao final do capítulo são acrescentados textos sobre a cultura indígena e a posição contemporânea de um índio na sociedade atual. Embora importante, a análise da posição

política indígena na sociedade brasileira deixa a desejar, tendo em vista a oportunidade perdida de trazer à baila a participação histórica dos índios na formação do território nacional.

No volume do sétimo ano, os índios aparecem no capítulo 11, após a exposição da chegada dos povos europeus às Américas, com os astecas, maias, incas e tupis. Enquanto no sexto ano o aluno aprende que o Brasil é composto por diferentes tribos indígenas, na apresentação da história do Brasil eles são reduzidos apenas ao tronco tupi, sob a justificativa de que o tronco tupi-guarani corresponde a maioria das tribos brasileiras. Ao tratar dos índios na América Espanhola, a divisão entre incas, astecas e maias é mantida.

Sobre as contribuições indígenas para a sociedade brasileira, o autor cita as plantas medicinais e alimentícias, sem ampliar as contribuições nos hábitos cotidianos (tomar banho diariamente, por exemplo), na linguagem, nos rituais etc.

No que diz respeito ao encontro entre portugueses e indígenas, podemos ressaltar a indagação sobre qual seria a visão dos tupiniquins em relação aos portugueses, abrindo espaço para a discussão a respeito de um estranhamento de via de mão dupla. Sobre o desencontro, embora o livro ressalte que “as doenças, as armas de fogo e o trabalho forçado causaram elevadas mortalidade entre os indígenas” (BOULOS, 2015b, p. 263), o capítulo silencia sobre a importância das alianças políticas dos tamoios com os franceses na invasão ao Rio de Janeiro no início do período colonial, a utilização dos portugueses da rivalidade entre tupis e tamoios na aliança para a expulsão dos franceses, ou ainda o processo de aculturação capitaneado pela Igreja Católica e usado como justificativa para a escravização de índios contrários à catequese na chamada guerra-justa, embora cite que um dos motivos para o fracasso das capitanias-hereditárias se deu em razão de ataques indígenas contrários à tomada de suas terras.

Na parte destinada aos exercícios relacionados ao texto “A história do povo Tupinambá de Olivença que não está nos livros”, de autoria de Kalumã Tupinambá, a resistência indígena à chegada dos portugueses é valorizada através de questões como:

- a) Quem escreveu o texto?
- b) Como a líder indígena vê a chegada de Cabral às terras onde hoje é o Brasil?
- c) Que interesses a autora do texto defende?
- d) Que argumentos ela usa em defesa do seu ponto de vista?
- e) O que a autora quis dizer no último parágrafo?
- f) Apoiados na Constituição, os indígenas do sul da Bahia reivindicam para si o direito a milhares de hectares de terra e região. Pesquise, debatam e elaborem propostas para solucionar este problema (BOULOS, 2015b, p. 277)

A crítica referente à prática pedagógica escolar diz respeito também às definições sobre quais exercícios deverão ser feitos ou não, cabendo ao professor discernir que, por falta de tempo para “fechar o conteúdo” ou por escolhas ideológicas, seleciona os menos instrumentalizadores capazes de uma análise contextual, problematizadora, para estimular outros mais fáceis de corrigir.

A importância da questão acerca da resistência histórica e da posição dos índios em relação ao território deveria estar contemplada no texto-base do capítulo citado, o que permitiria que tais ideias pudessem ser trabalhadas e incorporadas pelos alunos.

No volume 3, correspondente ao oitavo ano, a presença indígena apresentada no capítulo 2 trata da expansão territorial brasileira e sua formação na área litorânea. O texto desse capítulo indaga ao aluno de que forma tal expansão ocorreu e quem contribuiu para esta interiorização. A ideia do autor é despertar o interesse do aluno pelo estudo da marcha da colonização portuguesa de modo a que ele a perceba como um processo complexo, envolvendo múltiplos sujeitos com diversificados interesses e sem a qual não haveria aquisição dos conhecimentos náuticos, medicinais, geográficos das sociedades indígenas (SÁ JÚNIOR, 2016).

Segundo o autor, “a locomoção pelo interior era difícil. Além disso, os indígenas ofereciam dura resistência à ocupação de suas terras” (BOULOS, 2015c, p. 32). Nesse sentido, Boulos afirma que “desde o início da colonização, piratas franceses, ingleses e holandeses atacavam o litoral brasileiro levando daqui o pau-brasil e outras riquezas da terra; muitas vezes esses piratas se aliavam a grupos indígenas” (BOULOS, 2015c, p. 32). Embora valorizemos a noção, mesmo que superficial, de uma resistência indígena e das ligações com outros povos além dos portugueses, não podemos deixar de citar que o autor silencia sobre as alianças realizadas. Desta maneira, forma-se o conceito de uma população indígena submissa, incapaz de alianças com outros povos que não os dominadores portugueses.

Ainda sobre a expansão, os índios são apresentados como vítimas de expedições bandeirantes, que os caçavam como mão de obra, ao mesmo tempo em que são “guias, cozinheiros, guerreiros e carregadores” (BOULOS, 2015, p.35) destas expedições. Vale destacar que o livro apresenta, em duas páginas, a relação entre bandeirantes e indígenas, no que diz respeito à escravização das populações indígenas nas colônias. Entretanto, falta uma discussão sobre o conceito de guerra-justa, em que os jesuítas nunca são vistos como exploradores da mão de obra indígena em troca de uma aculturação via catequese. As missões jesuítas normalmente são expostas como espaços de proteção e de salvação dos

índios frente à escravidão. Embora não se possa negar a participação jesuítica na proibição oficial da escravização indígena, a não problematização dos interesses da Igreja Católica por traz desta proibição gera visões maniqueístas em relação aos bandeirantes e jesuítas.

Ao tratar do personagem de Antônio Raposo Tavares destacamos a discussão, a partir dos historiadores Fabio Pestana Ramos e Marcus Vinícius Moraes (2010, p.129-131) a respeito das duas visões sobre o bandeirante, visto sob a ótica dos colonos como “um verdadeiro herói, responsável pelo alargamento das fronteiras, pelo controle e domínio das matas, por comandar lutas contra espanhóis, por participar da campanha contra os holandeses” (BOULOS, 2015c, p. 36) ou dos índios, dos jesuítas e de centenas de milhares de famílias como “na galeria dos grandes invasores, capaz de matar, saquear vilas, incendiar igrejas, separar pessoas queridas, que por eles eram tratadas como mercadorias, sendo aprisionadas e maltratadas” (idem).

Sobre as rivalidades indígenas, o autor afirma que “os bandeirantes souberam usar os atritos internos entre os próprios índios, suas rivalidades, seus desejos de vingança” (2015c, p. 2015). Seguido de perguntas a respeito das visões sobre a colaboração de índios no processo de captura de tribos rivais, o livro favorece o entendimento de que personagens históricos podem variar suas qualidades dependendo de a quem se pergunta e da percepção que se tem sobre a diversidade das sociedades indígenas brasileiras, ao se ressaltar os conflitos e os interesses específicos dos segmentos sociais. Tal discussão é valorizada na parte “dialogando”, na qual o autor pede aos alunos que respondam por que, no Brasil, alguns índios são homenageados com nome de rodovias e praças e outros não? Por que foram aliados dos dominadores ou porque se opuseram à dominação? Porque se aliaram a inimigos portugueses?

Ainda sobre a resistência indígena, Boulos traz à baila a discussão proposta por Ronaldo Vainfas em seu dicionário da História do Brasil (1500-1808) quando problematiza: a “Guerra dos Bárbaros” ou “Bárbaras Guerras”?

Na atividade “vamos refletir”, essa questão foi tratada da seguinte maneira:

A [...] historiografia [...] divide a guerra dos **Bárbaros** em dois conflitos: a Guerra do Recôncavo e a Guerra do Açú. No interior da Bahia, segundo Pedro Puntoni, as disputas ocorreram entre 1651 e 1679, gerando os confrontos da serra do Orobó e do Rio São Francisco. A Guerra do Açú, estudada por Maria Idalina Pires, ocorreu no território compreendido por Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí e Paraíba, entre 1680 e 1720. A união de vários grupos muito diferentes demonstra a resistência dos povos indígenas, e sua capacidade de reunir esforços se comprovou pela longa duração da Guerra dos Bárbaros, que provocou muitas baixas nos povoados luso-brasileiros e gastos na manutenção das tropas. [...]. A Guerra dos

Bárbaros resultou no controle luso-brasileiros sobre os sertões nordestinos. Como butim, os colonos receberam terras e escravos. [...]. Trata-se de episódio fundamental da história colonial, compondo quadro sangrento da opção dos sertões nordestinos (BOULOS, 2015c, p.42).

Boulos conceitua o termo bárbaro como nome pejorativo dado aos índios pelos portugueses. Nessa perspectiva, faz duas perguntas: “a) O que o texto permite concluir sobre a expansão da pecuária no sertão nordestino? b) De que forma os historiadores especializados explicam a vitória dos colonos sobre os indígenas?” (BOULOS, 2005, p.42).

Embora o texto seja importante para compreensão do processo de resistência indígena em relação à expansão colonial sobre seus territórios, o livro perde importante chance de definir barbarismo como estratégia de dominação.

Em contrapartida ao termo selvagem, muitas vezes o índio é caracterizado como o “bom selvagem”. A origem desse termo remonta a Rousseau no século XVIII, quando ele descreve o índio no estágio primitivo de homem dócil que não oferecia perigo à sociedade.

Ao trazerem tal definição para o caso dos índios brasileiros, Grupioni e Silva (1995, p. 296) identificam que “se os índios reagiram à submissão, porque eram orgulhosos e cientes de sua condição de donos de terra, eram vistos como selvagens que precisavam ser amansados”.

Ainda sobre os termos índios *versus* selvagens ou bárbaros, Barcelos e Silva (in: GOLIN, KERN e dos SANTOS, 2009, p. 80) afirmam que:

quando particularizada para os Campos de Cima da Serra, a terra de ninguém assumiu mais claramente a sua concepção de uma ausência de estruturas políticas e sociais, dado que não era possível ignorar a presença indígena. Inicialmente, os jesuítas contribuíram para esta concepção, ao tecer láureas aos Guaranis por eles cristianizados, em oposição aos selvagens e bárbaros ocupantes das áreas onde a evangelização fracassou frente à resistência indígena local.

É importante, então, que se perceba que o conceito de civilização x barbárie também representa o discurso de dominação, através do qual os povos que aceitam, pacificamente, a imposição da identidade dominante são enunciados como civilizados em contraposição aos bárbaros e selvagens, que se constituem dos resistentes à dominação.

Segundo Ribeiro (1995, p.146),

(...) conforme se vê, a população original do Brasil foi drasticamente reduzida por um genocídio de projeções espantosas que se deu através de guerras de extermínio, do desgaste no trabalho escravo e da virulência das novas enfermidades que os acharam. A ele se seguiu um etnocídio igualmente dizimador que atuou através da desmoralização pela catequese, da pressão dos fazendeiros, que iam se apropriando de suas terras; do fracasso de suas próprias tentativas de encontrar um lugar e um papel no mundo dos brancos.

Em um processo caracterizado pela necessidade de desterritorializar indígenas, seja para povoar, seja para expandir sistemas econômicos, invisibilizar a identidade das

populações indígenas e, principalmente, suas contribuições históricas nas resistências ao processo de dominação favorece o projeto dominador.

Esse favorecimento está intrinsecamente relacionado a não criação de empatia entre a sociedade e as populações indígenas, que são preconizados como cooptados pelo modelo colonizador/dominador e/ou como sujeitos aculturados, selvagens.

O índio silenciado volta a aparecer em uma atividade chamada “integrando com...artes” (BOULOS, 2015c, p. 198), com base na capa do jornal *Folha da Noite*, de setembro de 1922, seguida da descrição da cena e de uma pergunta sobre a representatividade indígena na imagem, incentivando que o aluno identifique a ideia de nacionalismo romântico na representação do índio brasileiro. Porém, como visto anteriormente, os livros analisados não explicitam a importância indígena na formação brasileira.

No nono ano, o livro didático analisado refere-se à temática indígena descrevendo a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), na atividade “você cidadão!” Nesse texto, a função do SPI liderado pelo Marechal Rondon era de “atração, pacificação, civilização e obtenção, junto ao governo de cada estado, de um território para o grupo viver” (BOULOS, 2015d, p. 97).

O código Civil de 1916, equiparava os indígenas às pessoas entre 16 e 21 anos e aos loucos. Ainda neste contexto, devemos destacar que o código civil não compreendia os indígenas como capazes, possuidores de culturas próprias. O problema é que coloca os índios destacados da sociedade brasileira, o que favorece a invisibilidade indígena.

Após silenciar sobre os índios por todo período pós-primeira república (1889-1930), os indígenas retornam ao material didático no subtópico “povos indígenas hoje” (BOULOS, 2015 d, p.321) no último capítulo sobre o Brasil na Nova Ordem Mundial (período posterior a Guerra-Fria entre 1945 e 1991). Este subtópico se inicia com a descrição do aumento da população indígena atual, relacionada à luta por suas terras e direitos e por políticas públicas de saúde, habitação etc. Segundo o autor,

há tempos os indígenas vêm lutando pelo reconhecimento de seus direitos À terra, a saúde e à educação, entre outros. Nas últimas décadas, essa luta contou, de uma lado, com organizações lideradas pelos próprios indígenas, como a União das Nações Indígenas (UNI), fundada em 1980, e o Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (CAPOBI), fundado em 1922. E de outro, com organizações indigenistas (organizações de não índios favoráveis à causa indígena), como por exemplo, o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), ligado à Igreja Católica (BOULOS, 2015c, p.321).

O texto destaca personagens contemporâneas que lutam pelos direitos indígenas, como Mario Juruna, Raoni, Marcos Terena e Davi Yanomami. Traz ainda, como importantes

conquistas, a inclusão da temática indígena, tanto na Constituição de 1988, como na lei 11.465 de 2008, que institui o estudo da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas.

Por fim, embora considere como uma das principais causas indígenas a luta pela terra, o autor não apresenta os problemas dos indígenas que vivem em áreas urbanas. Assim, ao não problematizar os problemas atuais que as sociedades indígenas passam, e mais ainda, ao invisibilizar as lutas indígenas e suas questões históricas ao longo da formação brasileira, o material didático dificulta a percepção dos indígenas pela sociedade brasileira como um todo, como nós e não como eles. Tal percepção dificulta a defesa das questões indígenas por parte da sociedade civil, que não se percebe como atingida por elas.

Vale ressaltar que, tanto no período anterior quanto no posterior ao boom da borracha, os índios são invisibilizados na coleção didática analisada.

Assim, os alunos conhecem a região norte do Brasil sem incorporar o Acre no território com o Tratado de Madrid de 1750. O material não trata as disputas pelo Acre em nenhum momento, dando a impressão de que tal território só se faz presente no século XX e que sua incorporação ao território nacional ocorre de forma pacífica. Nem mesmo o Tratado de Petrópolis, em 1903, pelo qual o Brasil compra o Acre da Bolívia, se faz presente no material analisado.

Para além dessas discussões, todo o movimento de resistência do movimento seringueiro frente à exploração de grileiros e de governos, com personagens como Chico Mendes e, mais contemporaneamente, a irmã Dorothy, com seus assassinatos como reações políticas à estrutura de dominação da região, é suprimido da coleção analisada. Assim, o material contribui para uma visão fragmentada e alienada da realidade, a partir da qual a sociedade não é informada e, desta forma, não se conecta às comunidades em conflito pela destituição de suas terras e suas culturas em detrimento de projetos econômicos, na perspectiva da *doxa* desenvolvimentista que destrói uma série de relações constituídas ao longo de um processo de disputas na região norte do país.

Por fim, “[...] ao contrário do que muitos poderiam pensar (e seus inimigos desejar), (os indígenas) não estão absolutamente em processo de desaparecimento, mas apresentam tal vitalidade – em que pese toda sorte de adversidades que nos permite dizer que eles estão aqui para ficar” (MONTE, 1999, p.37).

Ao tratar da região centro-oeste brasileira, pensando na divisão territorial em cinco grande áreas e aproximando-se mais uma vez da Geografia, ao tratar da migração para a região, a coleção didática analisada afirma ter sido necessário que “milhares de pessoas

humildes e desconhecidas, vindas de vários cantos do país, trabalhassem muito durante três anos consecutivos” (BOULOS, 2015d, p.214) deixando de lado as discussões a respeito dos projetos econômicos como responsáveis pela mudança da paisagem do cerrado pois, além da implementação da produção de grãos como arroz, milho e soja, o processo industrial aumenta a produção carvoeira na região e impulsiona uma atividade que “combina enorme dano ambiental com péssimas condições de vida para os seus trabalhadores” (PÁDUA, 2009, p.136).

Assim, embora aprovados por órgãos governamentais que garantem a visibilidade dos diferentes segmentos sociais e a valorização de suas lutas, os livros didáticos analisados demonstram seu compromisso em invisibilizar a população que se encontra fora do eixo norte-nordeste. Os livros didáticos, ao favorecerem as regiões centro-sul do país e sua história, acabam por gerar um sentimento de estranheza em grande parte da população brasileira em relação aos povos indígenas e à região do Acre, contribuindo por não se solidarizarem na luta das comunidades locais frente ao avanço capitalista.

O diálogo entre território, identidade e conflito socioambiental visa ao favorecimento do estudo de diferentes problemáticas, com vistas a uma prática interdisciplinar que, a partir de uma perspectiva histórica traz à baila novos conteúdos como a apropriação, a atuação, a transformação e a representação da natureza pelas diferentes culturas, a relação entre trabalho e a tecnologia e as dinâmicas de diversidade e pluralidade presentes na sociedade. Um dos objetivos da disciplina de história é conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais. Para tal, a História Ambiental em seu caráter interdisciplinar encontra terreno fértil no ensino. Assim, o próximo capítulo objetiva discutir a inclusão da História Ambiental no ambiente escolar, uma vez que favorece a análise das múltiplas determinações da sociedade, contextualizando os atores sociais.

5 HISTÓRIA AMBIENTAL COMO PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

Considerando que a História Ambiental se constitui de um ramo da historiografia que é interdisciplinar por natureza (DRUMOND, 1991), este capítulo contribui para a reflexão sobre a possibilidade de inclusão dessa área de conhecimento no ensino básico de história por facultar o fortalecimento das comunidades locais a partir da consolidação das suas identidades, das noções de território e dos conflitos socioambientais. Nessa perspectiva, Martinez considera que a História ambiental “coloca em relevo o papel social do historiador, sua força social, efetiva ou potencial na construção de novas perspectivas profissionais e de relacionamento com a sociedade” (2006, p.25).

No entendimento de que para que uma sociedade se desenvolva é necessário que a mesma amplie a consciência de seus membros para que possam orientar novas possibilidades de transformação, este capítulo objetiva discutir de que maneira a História Ambiental pode contribuir para a transformação dos sujeitos históricos, a partir de um projeto de emancipação individual e coletivo (SANTOS, 2007).

5.1 A trajetória da História Ambiental

A História Ambiental¹⁷, como campo historiográfico, surgiu na década de 1960-1970 no bojo da chamada “contracultura”, embora algumas impressões a respeito do meio ambiente e de sua relação com a sociedade já pudessem ser percebidas nos textos de Lucien Febvre e March Bloch, na primeira geração de Annales, e de Fernand Braudel, na segunda geração. Desde então, a “incorporação das grandes massas de adensamento humano e seu peso sobre o meio ambiente impõem-se como tema ao historiador” (TEIXEIRA, 1997, p. 299).

A História Ambiental pode ser considerada mais como um movimento histórico do que social (VIOLA; LEIS, 1991, p.24). Sua aproximação, a partir do conceito de “ecologia”, rompeu os muros da academia e estabeleceu regras de conduta sociais, ações coletivas e políticas públicas articulando o local ao global, penetrando nas escolas, mídias, imaginário coletivo, arte e cultura (PÁDUA, 2010, p.82). Segundo este autor,

¹⁷A primeira tentativa de definir a história ambiental como campo de estudo foi realizada por Roderick Nash em seu ensaio “The stateofenvironmentalhistory” em 1970, no qual recomendava que se encarasse toda paisagem ao redor do homem como documento histórico (WOSTER, 1991)

a pesquisa histórica vem revelando que a preocupação intelectual com os problemas “ambientais” esteve presente, ao menos no mundo de expressão europeia, desde o final do século XVIII, ocupando um lugar relevante no processo de construção do pensamento moderno (Raumolin, 1984; Grove, 1995; Pádua, 2002). A grande novidade das últimas décadas esteve na difusão desse tipo de debate para uma parcela muito mais ampla da esfera pública (2010, p.82).

No prefácio da edição especial dedicada a “Histoire et environnement” da Revista dos Annales de 1974, Emmanuel Le Roy Laudurie considera a história ambiental como aquela que reúne

os temas mais antigos como mais recentes da historiografia contemporânea: a evolução das epidemias e do clima, ambos fatores sendo partes integrantes do ecossistema humano; a série de calamidades naturais agravada por uma falta de antevisão, ou mesmo por uma absurda “disposição” dos colonizadores simplórios; a destruição da Natureza, causada pelo crescimento populacional e/ou pelos predadores do hiperconsumo industrial; as mazelas de origem urbana e industrial, que levam à poluição do ar e da água; o congestionamento humano ou os altos níveis de ruído nas áreas urbanas, num período de urbanização galopante (LAUDURIE apud WORSTER, 1991, p.3-4).

Trinta e três anos mais tarde, Martins (2007) chama atenção para a existência de poucos cientistas naturais com formação histórica e poucos historiadores com formação em ciências naturais e disposição de ler obras escritas por físicos, biólogos, ecologistas, o que garante à academia uma *performance* disciplinar, que mais dificulta do que facilita a integração destes campos.

Para este autor, “a existência e a extensão destas lacunas de formação dos especialistas agrava as dificuldades da ação interdisciplinar ou multidisciplinar, o que contribui para a reafirmação de territorialidades científicas e corporativismos danosos” (2007, p. 50). Dessa forma, a história ambiental parte de um esforço revisionista com objetivo de tornar inclusiva a disciplina história, rejeitando a ideia de que a experiência humana se desenvolveu e se desenvolve sem restrições naturais. Os estudos dessa área do conhecimento incluem objetivos políticos, cujo foco é a busca pelo entendimento de como os seres humanos foram afetados pela natureza ao longo do tempo e, como afetaram este meio ambiente, analisando quais os efeitos desta ação dialética (WORSTER, 1991).

Cabe à História Ambiental inserir a sociedade na natureza “conferindo às “forças da natureza” o estatuto de agente condicionador ou modificador da cultura, atribuindo aos componentes naturais “objetivos” a capacidade de influir significativamente sobre os rumos da história” (MARTINS, 2007, p. 22). Segundo Worster, a História Ambiental percebe a própria terra (natureza) como “um agente e uma presença na história” (1991, p.1), entendendo

que as inter-relações entre sociedade e natureza ocorrem a partir de uma diversidade de fatores e de determinações políticas, econômicas, sociais, culturais e religiosas.

A História Ambiental tenta solucionar o problema das ciências sociais que consideravam a sociedade humana separada da “história natural”¹⁸ ou do “tempo geológico”¹⁹, aproximando, então, a história da geografia.

Segundo Pádua (2010), a discussão ambiental na cultura contemporânea sempre foi uma categoria central do pensamento humano, pelo menos no que diz respeito à cultura ocidental e na medida em que as sociedades humanas

se territorializaram - construindo seus ambientes a partir de interações com espaços concretos de um planeta que possui grande diversidade de formas geológicas e biológicas -, emergiram incontáveis exemplos de práticas materiais e percepções culturais referidas ao mundo natural (p.83).

A História Ambiental possibilita o entendimento deste mundo, tornando-se “um componente básico da própria existência social” (PÁDUA, 2010 p. 83). A partir deste pressuposto, a História Ambiental postula que as inter-relações entre sociedade e natureza geram dinâmicas socioambientais que “se dão no espaço, através do espaço” (MARTINS, 2007, p.40). Segundo Martins,

o lugar, a região e a espacialidade são a natureza da sociedade e **da história** (grifo nosso), e não apenas o palco imóvel onde a vida acontece. Então o historiador ambiental precisa examinar recortes na superfície do planeta, colocar diante de si dados físicos, naturais, ecológicos e dados sociais, culturais, simbólicos. Compreender como eles se relacionam, de que maneira geram fluxos, estruturas, linhas de organização, identidades geográficas e político-culturais (2007, p.40).

Não se trata, porém, de reduzir a análise histórica ao biofísico, mas sim de incorporá-lo às dimensões econômicas, culturais, sociais e políticas, buscando uma abordagem mais ampla e inclusiva da investigação histórica.

Retomando à possibilidade de se caracterizar História Ambiental como campo de aproximação da história com a geografia, no âmbito da expansão colonial europeia pode-se identificar que

a proposta de comparar regiões, produções naturais, economias e culturas – de constituir um saber geográfico planetário – é fundamental para entender a emergência de uma preocupação com os riscos da ação humana. A própria ideia de colapso, de destruição do futuro, começa a aparecer nesse contexto (PÁDUA, 2010 p.84).

¹⁸ Por história natural entende-se àquela que estudava conjuntamente a geologia e a vida animal e a vida vegetal (DRUMMOND, 1991, p.178)

¹⁹ Por tempo geológico. o tempo de gigantescas dimensões.

Tal análise permite entrever pesquisas que demonstram a relação entre a transformação de áreas florestais coloniais em monoculturas e em áreas de mineração e as modificações devastadoras nos ambientes das regiões (GROOVE, 1995).

A sugestão desta tese de incluir a dimensão ambiental no ambiente escolar justifica-se por entendermos que sua incorporação faculta a ampliação da análise histórica e o surgimento de novas perspectivas para o estudo de antigos problemas historiográficos, ao superar divisões dualistas entre sociedade e natureza e repensar intercâmbios entre sistemas sociais e sistemas naturais e as possíveis consequências dessas interações, ao longo do tempo.

Segundo Pádua (2010), a principal contribuição da História Ambiental é trazer o homem para o mundo que habita, uma vez que, de forma geral, a humanidade se enxerga como um elemento a parte dos biomas no qual se inserem e estão inseridos. Nesse contexto, a História Ambiental incorpora, dentre seus problemas teóricos, as relações sociais e os vínculos estabelecidos com o espaço “moldando territórios e afetando a natureza” (MARTINEZ, 2006, p. 19). Neste sentido, a própria natureza passa a ser entendida como construção cultural e, desta maneira, a História Ambiental examina as relações que os seres humanos estabelecem com a natureza (MARTINEZ, 2006), determinando-as ao mesmo tempo em que são determinadas.

Retomando Braudel e sua importância para a integração da história com a geografia, o autor pensa o homem na relação ser humano/natureza como o

lado elementar de ser biológico, sensível ao quente, ao vento, ao frio, à seca, à insolação, à insuficiente pressão das altitudes, ocupado incessantemente em procurar e em assegurar sua alimentação, obrigado a defender-se enfim, sobretudo hoje em que se tornou consciente do perigo, contra as doenças que o seguem por toda parte (1992, p.144).

O grande desafio da História Ambiental é o de “pensar o ser humano na totalidade tensa e complexa de suas dimensões biológica e sociocultural” (PÁDUA, 2010, p.92).

Segundo Worster (1991), a História Ambiental funciona a partir de três níveis aos quais tenta responder. O primeiro relaciona-se ao entendimento da natureza propriamente dita, tal como se organizou e funcionou no passado; o segundo diz respeito à introdução do domínio socioeconômico, uma vez que este interage com o meio ambiente, e o terceiro relaciona-se à valores éticos, leis, mitos e demais significações do ser humano que, a partir daí, dialoga com a natureza, individualmente ou em grupo. Metodologicamente, a História Ambiental busca um diálogo sistemático com as ciências naturais. Para Drumond,

os historiadores ambientais não “visitam” protocolarmente as ciências naturais: dependem profundamente delas e muitas vezes trabalham em associação direta com

os cientistas naturais. Precisam entender o funcionamento dos ecossistemas para avaliar com correção o papel das sociedades humanas dentro delas, os limites da ação humana e a potencialidade de superação cultural destes limites (1991, p.181).

A História Ambiental também explora as interações entre o quadro de recursos naturais e os diferentes estilos civilizatórios das sociedades, assim justificando sua incorporação ao ambiente escolar como forma de discutir as negociações e os conflitos estabelecidos em diferentes comunidades. Nesta interação emerge o papel social do historiador e sua força na construção de novas perspectivas profissionais em relação à sociedade. Cabe ao historiador ambiental “tanto compreender as relações sociais que nortearam os usos, as apropriações e representações da natureza, quanto exorcizar mitos criados no país acerca do passado e do presente” (MARTINEZ, 2006, p. 26).

As análises da História Ambiental incluem os fatores geográficos, demográficos, econômicos, técnicos e culturais, interrelacionados aos problemas ambientais e, assim, recombina a relação espaço-tempo e escapa dos reducionismos geográficos e biológicos. Sua importância como ramo da historiografia decorre do fato de que a história ambiental

pode ajudar a sociedade a repensar seu protagonismo, marcadamente antropocêntrico. Entre nós predomina a ideia da natureza como palco silencioso e estático da história, porque o dinamismo estaria depositado exclusivamente na esfera da ação humana. Esta ideia, entretanto, é falsa e perigosa. O planeta em que vivemos não é tranquilo e nem estático. A Terra está em movimento contínuo e seus ritmos e espasmos costumam causar muita destruição, afetando milhares de pessoas e estruturas políticas e sociais (MARTINS, 2007, p.29).

Para além de questões econômicas e políticas, a natureza é uma construção cultural a partir de diferentes concepções de mundo, constituindo-se, desta maneira, de um marco de memória e sentimento de pertencimento, importantes para esta tese. Assim, a história ambiental tem a seu favor estimular que a sociedade enxergue suas representações de natureza como produtos históricos que trazem, em seu bojo, uma série de sentidos culturais, conformando-se para além de meio de subsistência, como um sistema de crenças e de saberes que se transforma em recurso sociocultural (MARTINS, 2007).

A História Ambiental rejeita o modelo cartesiano/mecanicista que interpreta as noções de “homem-máquina” e “natureza-máquina” (MARTINS, 2007). Enxerga biomas, regiões e paisagens como constituintes de sistemas complexos, abertos e caóticos, que sofrem influência de uma série de fatores externos, como a ação humana, da qual resultam ações imprevisíveis em longo prazo e requer a compreensão de que os fatores geográficos,

demográficos, econômicos, técnicos e culturais estão inter-relacionados aos problemas ambientais, devendo ser analisados de forma integrada. Nessa perspectiva, cabe destacar que a relação entre sociedade e natureza inscreve-se em práticas econômicas, políticas e culturais sancionadas a partir de leis, que devem ser analisadas como decorrentes de embates políticos reveladores dos conflitos socioambientais locais. Tais leis representam objetivos distintos e sua aprovação depende de uma série de fatores que, em determinados casos, levam ao extermínio de comunidades ou assassinatos políticos dos que se colocam contra os interesses hegemônicos.

“Operar instrumentos que proporcionem uma visão holística das sociedades e das naturezas, que tragam à superfície a consideração da interação de múltiplas variáveis (ambientais e sociais), em uma duração sempre longa” (MARTINS, 2007, p. 36), apoiando-se no conceito de longa duração de Braudel, é tarefa do historiador ambiental. Neste ponto, a ideia de uma relação harmônica entre ser-humano e natureza é falaciosa, tendo em vista que o equilíbrio é dinâmico e pressupõe um movimento de ordem-desordem e auto-organização (MORIN, 2007).

Coadunando com os estudos de Braudel (História) e de La Blache (Geografia), a História Ambiental percebe as dinâmicas socioambientais como sendo produzidas no espaço e através do espaço e, desta maneira, o historiador ambiental assume o espaço como terreno fértil para seus estudos. Segundo La Blache, quando os estudos integram o caráter ambiental, percebem que a vida se constitui do resultado das influências físicas, históricas e sociais, considerando seu viés ecológico e histórico presentes na relação do ser humano com o meio ambiente.

Ao estudar a Amazônia, Eduardo Viveiros de Castro reflete que

essas novas imagens da natureza e da sociedade se formam em um contexto histórico marcado pela sinergia entre abordagens estruturais e históricas, por uma tentativa de superação de modelos explicativos monocausais (naturalistas ou culturalistas) em favor de uma apreensão mais nuançada das relações entre sociedade e natureza (2002, p. 320).

Este pensamento é consoante ao pressuposto de que a apropriação dos recursos da natureza e a valoração das paisagens estão imersas na historicidade (CRONON, 1996; ASDAL, 2003), uma vez que os recursos naturais adquirem sentido para uma determinada sociedade, mas não tem o mesmo significado para outra. Podemos exemplificar tal questão ao analisarmos o projeto colonizador europeu no continente americano e sua busca por metais preciosos visto que, para as sociedades europeias, estes eram considerados fontes de riqueza e, para os indígenas americanos, meros elementos alegóricos.

Nesta perspectiva, a História Ambiental é percebida como uma ampliação da análise histórica (WORSTER, 1991) expandindo as temáticas e dimensões do estudo da história para além do Estado e de grandes personagens, como na história positivista. Segundo Pádua,

não se trata, portanto, de reduzir a análise histórica ao biofísico, como se esse aspecto fosse capaz de explicar todos os outros, mas de incorporá-lo de maneira forte – junto com outras dimensões econômicas, culturais, sociais e políticas – na busca por uma abordagem cada vez mais ampla e inclusiva de investigação histórica (2010, p.94).

A aproximação com a geografia se dá na medida em que a História Ambiental, na maioria das vezes, ocorre por “meio de recortes geográficos e biofísicos concretos: uma região florestal, uma bacia hidrográfica, uma cidade, uma zona agrícola etc. (Drummond, 1991, p.181)”.

Segundo Bittencourt (2003), desde a década de 1980 a História Ambiental é vista como importante referência no ensino de história no ensino básico. Neste momento histórico, Soffiati (1988) já defendia a inclusão da temática ambiental nos livros didáticos e nas aulas de história através de tópicos específicos que enfocassem criticamente o relacionamento das sociedades humanas com o meio ambiente e suas representações mentais. Entre 1990 e 2010, embora avançando no meio acadêmico, a História Ambiental encontra pouco espaço no ambiente escolar. Ainda hoje, as questões ambientais apresentam-se em materiais didáticos de biologia e de geografia. A inclusão e o conhecimento da História Ambiental na formação profissional dos docentes e/ou nos materiais didáticos dos quais se servem os professores e os alunos favorece o entendimento da relação entre o ser humano e a natureza em meio às suas relações sociais de produção material e imaterial da vida. Como vimos no capítulo anterior, a História Ambiental pode contribuir no caminho de emancipação das comunidades locais ao se perceberem como agentes históricos, tendo em vista que a valorização dos saberes ambientais locais tende a instrumentalizar indivíduos para o enfrentamento das estratégias do capital que tendem a desumanizar o ser humano, alienando-o.

5.2 A História Ambiental no ambiente escolar

A inclusão da História Ambiental no ambiente escolar favorece o entendimento de que o ser-humano é a natureza e, desta forma, contribui para combater o senso comum que enxerga o homem destacado do ambiente natural. Segundo Worster, a História Ambiental

introduz o domínio sócio-econômico na medida em que este interage com o ambiente. Aqui nos preocupamos com ferramentas e trabalho, com as relações sociais que brotam desse trabalho, com os diversos modos que os povos criaram de produzir bens a partir de recursos naturais. Uma comunidade organizada para pescar no mar pode ter instituições, papéis de gênero ou ritmos sazonais muito distintos dos de um povo que se dedica a criar ovelhas em pastagens nas altas montanhas. O poder de tomar decisões, inclusive as que afetam o ambiente, raramente se distribui de forma igualitária por uma sociedade, de modo que descobrir as configurações do poder faz parte desse nível de análise (1991, p.202).

No que tange à tese ao trazer à baila o pensamento das “pessoas comuns”, a História Ambiental tenta reconceituar a história de “baixo para cima” (WORSTER, 1991), aproximando-se do conceito de “Jogo de Escalas” de Jaques Revel, já trabalhado no capítulo 1, ao mesmo tempo que valoriza cada vez mais “conceitos como “território” e “territorialidades” ”(FREITAS, 2007, p.25).

Segundo Freitas (2007), a História Ambiental e seus historiadores “assumem para si a tarefa de construir um ramo do saber baseado na interdisciplinaridade e que é esta característica que permitirá abrir espaço para um grande diálogo com a geografia” (p.24). Segundo Worster (1991), constitui-se como a construção de uma história que se interessa por tratar o papel e o lugar da natureza na vida humana. Assim, a História Ambiental configura-se como importante instrumento no ensino de história por não se dissociar das relações sociais, vinculadas às categorias de espaço, moldando “territórios e afetando a natureza” (MARTINEZ, 2006, p.18).

Embora a História Ambiental tenha alcançado avanços significativos no meio acadêmico, é ainda insuficiente no ensino básico brasileiro. Assim, esta tese tentou responder de que forma sua inclusão nos livros didáticos pode fortalecer sujeitos históricos alijados das decisões sobre suas próprias realidades. Para Worster, “seu objetivo principal se tornou aprofundar o nosso entendimento de como os seres humanos foram, através dos tempos, afetados pelo seu ambiente natural e, inversamente, como eles afetaram esse ambiente e com que resultados” (1988, p. 290).

Segundo Catoriadis, “a história da humanidade é a história do imaginário humano e de suas obras” (2004, v. 6, p. 127). Desta forma, a História Ambiental contribui ao entender a natureza não como uma ideia, mas sim como múltiplas ideias e significados, configurando-se em um processo que não é criado nem extinto a partir da ausência da espécie humana no planeta. Assim sendo, o estudo da natureza deve contemplar aspectos das relações entre estética e ética, mito e folclore, literatura e paisagismo, ciência e religião (WORSTER, 1991, TURNER, 1990).

A História Ambiental tem a acrescentar ao ensino da história no ambiente escolar análises não deterministas na qual "a cultura humana age sobre o meio físico, propiciando significados e usos complexos dos seus elementos" (DRUMOND, 1991, p.181) ao mesmo tempo que salienta as influências da natureza na constituição histórica das sociedades humanas (BITTENCOURT, 2003).

Sua capacidade interdisciplinar se amplia com a filosofia, embora não seja disciplina do ensino fundamental II, por exemplo, ao abrir a possibilidade para se discutir a relação entre ser humano e natureza e sua evolução histórica, durante o período pré-socrático e a fase platônica/aristotélica no século V a.C, onde a natureza passa a ser entendida a partir de leis ordenadas para um fim. Esta visão rompe com a noção anterior de natureza, quando era vista como vontade e desejo dos deuses, configurando-se ora como “mãe” ao propiciar condição para a sobrevivência da sociedade, ora como “madrasta”, quando castigava a partir de catástrofes (ALMEIDA, 1999).

Com a cristianização, a partir do século I d.C, o ser humano passa a ser identificado como não pertencente ao conjunto da natureza (LENOBLE, 1969). A partir desta “nova” visão de mundo, o ser humano passa a ser posto não mais como natureza, mas sim, dela (ALMEIDA, 1999).

Segundo Diegues (2000), a relação entre homem e natureza aparece, se exerce e se entrelaça a partir do representar, do organizar e do legitimar as relações dos homens entre si e deles com a natureza. Desta forma, é necessário o sistema de representações que indivíduos e grupos fazem de seu ambiente, através dos quais agem sobre o meio ambiente.

Ao trazer estas discussões para o sexto ano, onde os alunos aprendem sobre a formação das primeiras sociedades e estudam as mitologias, abre espaço para o entendimento do início da dissociação ser-humano x natureza, que pode ser aprimorado no ano posterior ao se estudar Renascimento Científico.

Com o Renascimento Científico, a partir do século XVI, Bacon e Descartes, no século XVII, preconizam o ser-humano como dono e senhor da natureza, legitimado por um direito de posse e uso determinado por Deus. Este domínio evolui para a ideia da separação do ser-humano da natureza levando ao surgimento de uma natureza-máquina (LENOBLE, 1969), o que favorece a degradação ambiental, principalmente no período pós Revolução Industrial.

Este tipo de abordagem chega a América com as viagens do descobrimento e a dominação europeia sobre o continente, visto pelos alunos no sétimo ano. Esta nova ótica, imposta a partir da catequese e seguindo os moldes da expansão cristão-católica para o

chamado “Novo Mundo”, tem como consequência um processo de aculturação que faz com que muitas comunidades ameríndias acabem, por imposição, rompendo a relação mística e de integração do ser- humano com a natureza. Neste viés, entender os interesses econômicos na descoberta do “novo mundo” pelas nações europeias e a implementação do sistema da *plantation* nos primeiros anos de colonização do Brasil por Portugal encontra espaços de discussões entre História e Geografia, a partir da História Ambiental.

Ao redimensionar a noção de tempo histórico, incluindo sua análise à questão geológica, a História Ambiental favorece a aproximação com a geografia pois ao perceber o “lugar” do homem a partir de outra referência temporal que não a humana, possibilita uma transformação histórica a partir do conceito de longa duração braudeliiano, já discutido no capítulo 1 pois, segundo Braudel,

As civilizações.. sempre podem localizar-se num mapa. Uma parte essencial de sua realidade depende das restrições ou das vantagens de sua localização geográfica....Falar de civilização é falar de espaços, terras, relevos, climas, vegetações, espécies animais, vantagens dadas ou adquiridas (1988, p.31).

Dentro desta temporalidade, cabe aos estudos históricos via História Ambiental perceber que as formas de viver e conceber a natureza pelo homem se deram de diversas maneiras. Ao entender tais diferenciações, a História Ambiental contribui com a superação da visão através da qual se entende que em determinados períodos históricos homem e natureza conviveram de forma harmoniosa. Tal conceito permanece nos materiais didáticos e na sociedade, de forma geral, na apresentação das “comunidades primitivas”, como as indígenas, vistas até hoje sob esta ótica. Cabe à História Ambiental, inserida no ambiente escolar, esclarecer que tais relações sempre se deram numa dinâmica que apresenta ritmos diferentes ao longo do tempo e das sociedades, em que equilíbrio e caos são “submetidos continuamente à influência de fatores aleatórios – dentre os quais as ações humanas -, cujos resultados são imprevisíveis, no longo prazo” (MARTINS, 2004, p.37).

5.3 História Ambiental e configuração territorial brasileira

Pádua (2009), em seu texto “Um país e seis biomas: ferramenta para o desenvolvimento sustentável e a educação ambiental” traz uma importante contribuição da História Ambiental quando afirma que

ao contrário do que muitos imaginam, porém, o conjunto formado por essas estruturas não deve ser entendido como um paraíso intocado pela mão humana. O convívio de mais de 11 mil anos com diversas populações paleoindígenas e indígenas – originadas de migrações provenientes de outras regiões do planeta – deixou marcas profundas na fisionomia dessa paisagem (p.118).

Podemos inferir, ainda segundo o autor, que “bem antes da chegada dos europeus, portanto, o meio ambiente dessas regiões já era ao mesmo tempo uma construção natural e cultural” (PÁDUA, 2009, p.119).

A História Ambiental amplia o estudo da história quando determina que o próprio ato fundador brasileiro se constituía de um “projeto de exploração predatória da natureza – e este estigma está entranhado em seu próprio nome” e que “o próprio desenvolvimento dos ciclos econômicos no Brasil é, em grande parte, a história de uma sucessão do que hoje chamaríamos de ‘desastres ecológicos’” (PÁDUA, 1987, p.19-21).

Sobre a chegada europeia ao Brasil, suas primeiras contribuições já aparecem ao analisarmos a formação territorial brasileira, conteúdo programático do sétimo ano do ensino fundamental II. Sobre a questão, a História Ambiental resgata-a de textos históricos muitas vezes esquecidos em materiais didáticos e, por consequência, no ensino básico. Padre Antonil, jesuíta e cronista da história do Brasil, é lembrado em muitos livros didáticos por afirmar, em seu livro “Cultura e opulência do Brasil” que, “os negros são os pés e mãos do senhor de engenho” (ANTONIL, 1982, p.89) quando se trata da relação entre brancos e escravos durante a economia açucareira. No mesmo texto, o autor ressalta a opulência da natureza traduzida na produção do açúcar quando afirma que os engenhos eram “bocas verdadeiramente tragadoras de matos” embora comungasse da visão da infinitabilidade dos recursos naturais. A visão de fartura fica clara quando afirma que “com a imensidade de matos que tem, pode fartar, como fartou por tantos anos, e fartará nos tempos vindouros e tantas fornhalhas quanto existam” (ANTONIL, 1982, p.115). Cabe destacar que, embora seu livro original date de 1771, sua fala ainda se perpetua nos dias atuais na economia rural brasileira na qual a enorme degradação ambiental possibilita o lucro em curto prazo, deixando o ônus ambiental para as futuras gerações. Muitos dos estudantes das escolas de ensino básico convivem com este problema de forma latente, sob a justificativa de que o “progresso” justifica a degradação. A introdução da História Ambiental e sua visão integradora pode servir como instrumento para superação desta visão alienante.

No caso brasileiro, nossa configuração territorial se deu através de estratégias e conflitos originários de um projeto colonizador que enxergava a natureza como produto a partir de uma visão “pré-capitalista” mercantilista, cuja função era garantir o lucro para a

metrópole. Desta forma, as dimensões de nossa economia estão relacionadas aos recursos naturais de forma articulada e, sendo assim, a História Ambiental pode contribuir para o entendimento do passado e do presente de um país rico ambientalmente, porém assolado por uma série de dívidas sociais responsáveis por uma desigualdade que afeta a relação entre sociedade e meio ambiente, e possibilitar um entendimento a respeito da racionalização das desigualdades sociais e interesses econômicos disfarçados sobre o conceito de “progresso”, além de analisar os benefícios e os malefícios inerentes à utilização da ciência e da tecnologia na natureza.

Conversando com a geografia, a classificação dos elementos dos biomas nacionais como *caá-tinga*, identificado pela língua tupi-guarani como floresta de arbustos espinhosos e cactáceas, já se faz presente na categorização da paisagem anterior à chegada dos colonizadores portugueses. Sobre as diferenças da natureza brasileira, Carl Von Marius afirmava, em 1824, que não se podia falar em uma única natureza, exceto em aspectos gerais como a ausência de um inverno rigoroso (PÁDUA, 2009).

Os livros didáticos brasileiros tendem a apresentar a natureza como

portadora de riquezas infinitas e inesgotáveis, dada a exuberância da vegetação, abundância da água, diversidade da fauna e da flora, fertilidade dos solos, entre outros aspectos. Em larga medida, esta impressão deriva de um acúmulo de esforços empreendidos pelas ciências naturais, e que remontam aos tempos de colônia e do Império, fortemente marcados seja pelo fantasioso, seja pelo utilitarismo ecológico (MARTINEZ, 2006, p.29).

A História Ambiental e seus estudos favorecem ao questionamento desta visão idílica da natureza do Brasil relacionada ao mito de recursos infindáveis, próprio das sociedades renascentistas e modernas.

5.4 **História Ambiental: identidade, território e conflito socioambiental**

Ao analisar a coleção didática, a tese destacou a homogeneização das populações indígenas e suas culturas e presenças históricas, bem como a invisibilidade de grupos sociais como os seringueiros amazônicos, contribuindo para que a educação identifique os inúmeros grupos sociais que compõem o povo brasileiro.

Segundo Todorov (1996), a chegada europeia ao chamado “novo mundo”, mais especificamente a “descoberta”²⁰ da América, significou um choque entre povos com diferentes simbologias e valores. Este encontro gerou novos encontros com a chegada dos

²⁰ Atualmente, o termo descobrimento tem sido substituído por conquista ou chegada.

escravos africanos e cristãos novos na América, ao longo do processo de colonização no continente, seja portuguesa, seja espanhola, mais precisamente nas Américas central e do sul.

Ao trazermos a discussão para a formação do Brasil, no sétimo ano, que conhecemos a partir do século XVI, forçosamente precisamos entender que se trata do encontro entre dois modelos de sociedades - a europeia e a indígena. Neste encontro de civilizações diferentes, é preciso considerar a existência do “outro” sem alimentar sentimentos de estranheza e de antagonismo. Neste sentido, Norbert Elias chama atenção que “quase todos os grupos humanos tendem a perceber determinados outros grupos como pessoas de menor valor do que eles mesmos” (2000, p. 199).

Lemos (1999) afirma que, de forma geral, os índios são classificados genericamente, sem que se identifiquem suas diferentes línguas e etnias em distintos espaços, suas formas sociais de organização e cultura.

Corroborando com esta visão, Grupioni afirma que a sociedade, de maneira geral, desenvolve, tanto na sociedade como no ambiente escolar, a “imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu no mato, mora em ocas e tabas, cultura Tupã e Jací, que fala Tupi” (1995, p.483), contribuindo para a visão homogênea desses povos.

A chegada europeia a este “novo mundo” adquire um caráter de retorno ao paraíso, traduzindo algo estranho, ou não identificável aos olhos europeus, para um sistema simbólico conhecido, tornando-se campo fértil para a visão do maravilhoso (LANCIANI, 1990/ 1991).

Para Laura de Mello e Souza, em seu clássico “O diabo e a terra de Santa Cruz” (2009), diferentemente desta visão, o colono enxergava o indígena como uma espécie de monstro, uma besta, e o classificava como selvagem e inferior. Por não serem cristãos, sua religiosidade era vista como irracional, porém adquiriam humanidade quando aceitavam a conversão ao cristianismo. Desta forma, situava-se o índio em uma humanidade que justificaria sua conversão, criando-se uma igualdade definida pelos preceitos cristãos e não indígenas. Esta busca ignorava suas especificidades culturais em nome de uma identidade que se baseava na igualdade, mas mantendo a identidade baseada na diferença. Foi durante este processo que os jesuítas passaram a identificar os índios como descendentes do personagem bíblico Caim, como forma de inseri-lo na cultura europeia. Os jesuítas chegavam a afirmar terem encontrado pistas da vinda de São Tomé para o Brasil.

Segundo o padre Antônio Vieira, “quando os portugueses descobriram o Brasil, acharam as pegadas de São Tomé estampadas em uma pedra que hoje se vê nas praias da

Baía; mas rasto, nem memória da fé que pregou São Tomé, nenhum acharam nos homens” (1951, p. 405).

Esta distinção obrigava os jesuítas a formularem meios eficazes na estratégia de converter os signos e costumes cristãos em uma linguagem entendida pelos indígenas. Tais estratégias criaram uma espiritualidade própria da colônia (BOSI, 1992). É preciso destacar que grande parte da função destes jesuítas era consolidar a fé católica neste “novo mundo”, visando, de alguma forma, impedir a inserção do protestantismo. Sobre esta relação, vale destacar que, segundo Pécora (1992), para os protestantes, o “novo mundo” pertencia a um período nostálgico, perdido, no qual seus habitantes não necessitavam da intervenção do Estado em suas vidas. Nessa concepção, os indígenas eram vistos como o “bom selvagem”, porém impossibilitados de se converterem.

Os jesuítas defendiam que os indígenas eram dotados de razão e, por isso, capazes de serem convertidos à fé católica. Por outro lado, diferente da visão protestante, enxergavam os índios como bárbaros, boçais e preguiçosos. A evolução estaria então na Igreja Católica. Como visto na análise anterior, esta visão levou os jesuítas a defenderem a não escravização dos indígenas para que estes aceitassem a catequese. Aos que se rebelassem contra a dominação portuguesa era destinada a chamada “guerra justa”, de modo a serem escravizados para conhecerem a fé católica, e por consequência, terem suas almas salvas. Segundo Domingues (2000), os indígenas poderiam ser escravizados caso se opusessem ao evangelho, recusassem a defender os vassallos do rei, se aliassem aos inimigos da Coroa, se envolvessem em práticas que lesassem o comércio dos vassallos do rei e se fugissem de suas obrigações fiscais, recusassem os serviços agrícolas preconizados pela Coroa ou realizassem ritual de antropofagia.

A escravização indígena contava com intenso apoio dos colonos que habitavam áreas nas quais o comércio de escravos africanos era dificultado, como São Paulo ou nordeste brasileiro. Esta posição gerou uma série de conflitos entre jesuítas e colonos, os primeiros favoráveis à manutenção dos indígenas em missões (por questões religiosas e/ou econômicas) e os outros favoráveis à possibilidade do indígena ser escravizado pois, “ao denominar os nativos de bárbaros e incapazes, reforçava-se a necessidade da escravidão, enquanto que ao representá-los como cristãos em potencial, justificava-se a atuação missionária na América Portuguesa” (MAGALHÃES, 1999, p. 81).

Durante o processo de expansão territorial e de migração indígena, o avanço dos colonizadores contribuiu para uma aproximação entre as vilas que se formavam e os

aldeamentos indígenas. Tal aproximação deslocou os índios para os subúrbios destas vilas, onde se “transformaram” em caboclos, ou seja, “aquele povo que passava da condição de autônomo culturalmente e livre politicamente para conviver pacificamente com a sociedade brasileira, aceitando a servidão e a submissão aos interesses do país” (PAZ, 2017, p. 38). Se, primeiramente, o termo designava a mistura de branco com índios, ou ainda, os índios dominados em guerras que aceitavam a paz imposta pelo colonizador, em um segundo momento, passou a se relacionar com “índios não pobres, moradores ou agregados nas fazendas” (GOMES, 2008, p.68).

No Brasil, a violência contra a natureza andou de “mãos dadas” com a violência contra os seres-humanos, principalmente contra os alijados do grande capital (MARTINEZ, 2006).

Nessa perspectiva a História Ambiental se configura como importante arena para que as comunidades ausentes no processo de discussões de suas próprias realidades surjam como elementos relevantes na construção social dos territórios que fortalecem suas identidades e ajudam no enfrentamento dos conflitos socioambientais. Nesse devir, retomamos a ideia de uma articulação e de diálogo entre as disciplinas de História e de Geografia que reforcem “uma perspectiva da ecologia política para a qual as determinações são materiais e de classe” (LOUREIRO, LAYRARGUES, 2013, p.55).

Circe Bittencourt considera que a segunda metade do século XX se configurou a partir da reflexão sobre as exclusões sociais da história que se caracterizavam por estudos que estavam situados “em um etnocentrismo moldado pelos países centrais do sistema econômico mundial que havia criado conceitos como os de “civilização” e “progresso” por intermédio dos quais se eliminavam povos e culturas da história da humanidade” (2003, p.39). É nesse contexto que a História Ambiental se aproxima da história cultural, na qual novos sujeitos têm sido investigados e percebidos. Ainda segundo Bittencourt, “tornou-se óbvio que as pessoas comuns também foram e são partícipes da História” (2003, p. 39)

O avanço da produção e do consumo traz, em seu bojo, o desalojamento de comunidades e a degradação em nome do progresso, de um desenvolvimento sustentável que troca “benesses sociais” por impactos ambientais. A inclusão da História Ambiental no ensino básico serve como instrumento a partir do qual, ao dialogar com a Geografia, a Biologia e as demais ciências pode fortalecer o sentimento de pertencimento local instrumentalizando as comunidades na análise dos conflitos socioambientais com os quais convivem.

Assim, estudar as diversidades de experiências, seja no entorno dos alunos como o de outras comunidades em diferentes tempos, possibilita “aprofundar as reflexões sobre a

sociedade industrial e mercadológica e os valores que são constituídos em relação à natureza em momentos diferentes” (BITTENCOURT, 2003, p. 53).

Ao tratar da relação com a natureza, Diegues afirma que

(...) não é simplesmente a natureza, as limitações geográfico-ambientais que motivam um tipo específico de exploração dos recursos naturais da floresta, mas sim as formas com que se configuram as relações sociais, suas racionalidades intencionais, seus objetivos de produção material e social (lucro versus auto-subsistência, por exemplo) (2001, p.64).

Nesse sentido, Donald Worster, ao integrar as questões ecológicas à História Ambiental e analisar a irrigação de vastos setores áridos do oeste americano (Califórnia, Arizona, Novo México, Novo México e Utah), afirma que a água foi utilizada politicamente e manipulada por determinados setores e agentes, com altos custos sociais e ambientais (WORSTER, 1985). Seu estudo serve de apoio para discutirmos de que forma os seringais da região amazônica, mais especificamente do Acre, foram responsáveis pela expansão territorial brasileira da região norte, bem como, pela formação de uma classe política que sobrevive da exploração das seringueiras e da invisibilidade desses trabalhadores.

No importante trabalho sobre o garimpo e o meio ambiente, Livia Barbosa analisa este tema identificando o papel histórico dos garimpeiros entre os séculos XVIII e os dias atuais e reflete sobre a transformação de desbravador do interior brasileiro a devastador ambiental (BARBOSA, 1991). No ambiente escolar, o papel primeiro do garimpeiro como bandeirante, desbravador de fronteiras, se sobressai, embora a crítica se funde, necessariamente, em relação à violência contra os índios, mas não sobre a devastação ambiental derivada da atividade garimpeira. Mais além, o garimpo se invisibiliza nos livros didáticos ao longo da história brasileira, após a crise mineradora do século XVIII.

Nesse panorama, a mineração se destaca por seu caráter de interiorização e de integração econômica do território brasileiro. Sobre o tema, os professores de história costumam se apropriar do Eduardo Galeano para afirmar a relação presente entre o ouro brasileiro e o início da Revolução Industrial inglesa. No capítulo 4 da coleção analisada, Boulos, ao se direcionar diretamente aos professores, em uma parte do texto no qual os alunos não tem acesso, utiliza-se da historiadora Laura de Mello e Souza que afirma que “da riqueza extraída das Minas, quase tudo ia para a Metrópole, onde se consumia em gastos suntuários (...) no pagamento das importações de que Portugal necessitava” (1994, p.75-76). As análises dos livros preconizam as questões econômicas ressaltando o aumento da população escrava e/ou a miséria da população local. Aqui, mais uma vez, a História Ambiental tem muito a contribuir, ao destacar o alto grau de degradação ambiental que as atividades auríferas e de

diamantes causaram às encostas desflorestadas para a busca de metais preciosos e diamantes. Segundo Pádua (2009), desde os anos de 1700, a poluição por mercúrio já era uma realidade nos veios dos rios do garimpo mineiro. Trazer à baila a discussão sobre a pecuária para este momento também é uma contribuição da História Ambiental, pois diferente do que os livros didáticos disseminam, ou seja, a criação de gado apenas pelo viés de um incremento do mercado interno para abastecimento da sociedade mineradora, é fundamental a discussão sobre a opção de uma pecuária extensiva e predatória, responsável por ocupar um espaço territorial muito maior do que o necessário para a produção de alimentos em atendimento ao mercado interno e externo (PÁDUA, 2009).

Ao discutir a crise mineradora, a história tende a relacionar o aumento dos impostos à necessidade de Portugal reconstruir Lisboa após o terremoto de 1755. A História Ambiental pode contribuir para o aprofundamento desta análise, identificando, por exemplo, que a disponibilidade de madeiras encontradas no nordeste incrementou a construção naval portuguesa e alimentou a reconstrução da capital da metrópole portuguesa. Some-se a isso a utilização de inúmeras plantas como a copaíba que, através da extração de suas resinas, favoreceu a fabricação de cordaria, além da exportação de ipepaconha com fins medicinais para Lisboa (JÚNIOR, 1976). Tal análise amplia o espectro a respeito da economia colonial, alargando sua discussão para além de ciclos econômicos estanques.

Em “A ferro e fogo - A história e a devastação da Mata Atlântica brasileira”, Warren Dean afirma que

o avanço da espécie humana funda-se na destruição de florestas que ele está mal equipado para habitar. A preservação de florestas deve, portanto, basear-se em algo além do auto-interesse cultural, ambiental ou econômico: talvez em uma concepção de interesse que apenas se poderia definir por um auto-conhecimento mais perspicaz e uma compreensão mais profunda filosófica do mundo natural (DEAN, 1996, p.24).

Seu trabalho trata do desmatamento ocorrido em São Paulo no período Juscelino Kubitschek e dos militares e seus custos ambientais foram mascarados por uma visão política que considerava a proteção ambiental como luxo de países desenvolvidos e seus custos uma consequência aceitável do progresso (DEAN, 1986). Vale destacar que a visão histórica não aparece nos materiais analisados, nos quais as análises detém-se na expansão industrial e na integração econômica desse momento histórico. No caso do regime civil-militar, o tratamento da região norte referia-se à região do Araguaia como foco de resistência a este regime ou à construção da Transamazônica como obra faraônica.

Podemos perceber que tais estudos encontram espaço no ambiente escolar e podem contribuir para fomentar o diálogo possível entre história, geografia, antropologia, filosofia e

as chamadas ciências naturais, ampliando a contextualização e fortalecendo as identidades locais. Possibilitam, também, a introdução de elementos sociais e humanos ao meio ambiente, o que favorece a compreensão de uma identidade relacionada à ocupação social e a vida cultural, pois “a natureza é uma construção cultural, concretizada nas concepções de mundo. É também marco da memória e indicadora de “pertença”” (MARTINS, 2007, p.30). Sobre o tema, Pádua (2009) afirma que

longe de serem herméticas ou científicas, as palavras “Amazônia”, “Caatinga”, “Mata Atlântica”, “Cerrado”, “Pantanal” e “Pampa” são de fácil compreensão, invocando em indivíduos e setores sociais um sentimento de pertencimento e identidade. Apesar de separados por milhares de quilômetros, acreanos e paraenses, por exemplo, não tem dificuldade de se identificar como “amazônidas” (p.123)

Tais identidades e sua ligação ao território possibilitam que as disciplinas de História e Geografia sejam trabalhadas interdisciplinarmente no intuito de ajudar ao aluno a conhecer a história local integrada à nacional, valorizando-se como indivíduo e como comunidade que pertence a um todo.

Vale destacar que a vida social e cultural é parte dos elementos definidores das identidades e se desenvolve em espaços ambientais concretos e específicos. Tal consideração, diferente de um determinismo ecológico, aponta para a junção entre a realidade biofísica e a condição humana. Nas palavras de Pádua (2009) “não apenas a economia, mas também a memória dos indivíduos e grupos sociais está relacionada com o ambiente vivido. A paisagem é o elo necessário entre sociedade e natureza” (p.126). Tal incorporação ressalta o que o autor chamou de “patriotismo ecológico”, permitindo a cada indivíduo se sentir cidadão de unidades políticas e ecológicas e respeitar o lugar onde vive.

Passando de uma análise macro para uma análise micro, percebemos no capítulo 4 como tal visão excludente se faz presente no que concerne às sociedades do eixo sul-sudeste do Brasil em detrimento à região norte do país.

Trazendo a contribuição da História Ambiental para o debate que incorpora as categorias identidade, território e conflito socioambiental, analisar de que forma os grandes ciclos econômicos, formadores da sociedade brasileira se desenvolveram e se relacionaram às comunidades locais, vistos no sétimo, oitavo e nono anos do ensino fundamental II, é importante.

A pecuária, as drogas do sertão e o movimento bandeirante se configuram como atividades econômicas que favoreceram a expansão territorial brasileira. A partir do século XVI, com a exploração das drogas do sertão (castanha do Pará, guaraná, (...)) no âmbito do movimento expansionista territorial, os portugueses iniciaram a ocupação de territórios

pertencentes à Espanha, entre eles, a região amazônica. Embora importante durante este período, o extrativismo era visto como atraso pelos colonizadores, uma vez que “civilizar é domar a terra e o homem e desenvolver a agricultura” (BEZERRA, 2006, p. 263). Este pensamento se perpetuará no imaginário brasileiro da colonização (1530-1822) até o período industrial²¹, fazendo germinar a concepção de que o desenvolvimento das regiões interiores do Brasil deveria ocorrer exclusivamente a partir de atividades agropecuárias.

No século XIX, enquanto a escola discute a chegada da corte portuguesa ao Brasil (1808) e a abertura dos portos às “nações amigas” (1810) como forma de “impedimento” ao desenvolvimento da industrialização no Brasil, em parte pelo favorecimento alfandegário para os produtos ingleses, a História Ambiental traz à discussão a enorme exportação da ipecaconha para o porto de Liverpool (WEECH, 1992). Tais considerações possibilitam entender a imersão do Brasil no sistema capitalista europeu, no qual, segundo Martinez,

todo um sistema de apropriação capitalista, sem custo algum ou a custos reduzidos, abateu-se sobre árvores e plantas, como o pau-brasil e a ipecaconha, as peles de antas e veados, o cultivo da cana, do tabaco, do algodão e do café e a criação de rebanhos (2006, p.76).

Outro exemplo da contribuição da História Ambiental ao ensino básico de história refere-se à pesca. O tema permite integrar variáveis que vão do início da formação e consolidação territorial brasileira até sua inserção no sistema escravista e capitalista internacional. Praticada pelos indígenas, esta atividade produtiva configurava-se como atividade anterior à chegada dos navegadores portugueses ao Brasil. Os inúmeros sambaquis, depósitos de conchas encontrados em sítios arqueológicos ao longo do litoral atestam a importância da atividade pesqueira e coleta para estas populações. Como citado anteriormente, Jean de Léry (1941) explicita a tecnologia praticada por indígenas e apropriada pelos colonizadores no alargamento das fronteiras brasileiras e descreve, com detalhes, a pesca praticada pelos Tupimbás. Ao longo do litoral, os indígenas usavam canoas, pirogas cavadas em tronco de árvore e também piperis (igapebas), jangadas feitas de paus amarrados, utilizadas na pesca litorânea. Segundo Léry:

terminando, direi, ainda, a respeito do modo de pescar dos tupinambás, que além das flechas usam também espinhas à feição de anzóis, presas a linhas feitas de uma planta chamada tucom. Também penetram no mar e nos rios tem jangadas, a que chamam piperis: são feitas de cinco ou seis paus redondos. Quando o tempo está bom e os selvagens pescam separadamente, parecem de longe, tão pequenos se vêem, macacos ou melhor rãs, aquecendo-se ao sol em achas de lenha soltas na água... (p. 148-149).

²¹ No caso brasileiro, a industrialização de fato só ocorreu durante a Primeira República (1889-1930) relacionada à I Guerra Mundial, embora durante o Segundo Reinado fosse identificado um “surto industrial” liderado pela figura do Barão de Mauá.

Além disso, Jean de Léry surpreendia-se com a facilidade com que os indígenas pescavam com as redes trazidas pelos europeus. Sobre isso dizia: “Se porventura os deixávamos manejar as redes, revelavam grande habilidade” (Léry 1941, p. 149), contrariando a ideia de uma população indígena incapaz de manipular uma técnica europeia.

Como contraponto à visão mercantil, a pesca representava a base alimentar das comunidades estabelecidas no litoral. Ela era realizada pelos indígenas, no quadro da policultura litorânea, e também como uma atividade marginal nos latifúndios para abastecer a mesa dos senhores-de-engenho (DIEGUES, 1983). Nessa época, as atividades manuais eram desvalorizadas, assim como a pesca, e, portanto, eram realizadas pelos escravos. Neste sentido, Silva (1998) aponta que, no Rio de Janeiro, em 1872, antes da Abolição, “o segundo maior grupo de escravos trabalhava nos ofícios marítimos e o terceiro era o dos pescadores escravos”.

Tema desconhecido por parte dos alunos do ensino básico, a caça à baleia se iniciou na Bahia no século XVII influenciada por pescadores bascos. A inclusão desta atividade econômica aos estudos de história favorecem, entre outros, o diálogo com a biologia, a partir da discussão sobre a fauna brasileira ao longo dos séculos. Voltando ao ensino de história do Brasil colonial, o fato de ser monopólio da Metrópole portuguesa garantia o controle dos impostos, a qualificação social dos seus administradores e o destino do produto (BORGES, 2013). Nesse momento, a Bahia era o principal ponto de produção do óleo de baleia porém, a partir do século XVIII, os principais espaços de pesca e de produção se deslocaram para o sul no Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina. Segundo Junior (2009), durante os três séculos de pesca da baleia no Brasil,

a administração colonial estimulou a caça às baleias, considerado “peixe real”, por meio de cartas de concessão. Os contratadores obtinham o privilégio de pescar o animal e industrializar seus derivados sem pagamento anual de impostos. O pagamento era posterior ao arrendamento. Encerrado o contrato, a Fazenda Real incorporava ao seu patrimônio todos os utensílios que faziam parte das armações: embarcações, fábricas, alojamentos, armazéns, fornalhas, tanques, caldeiras, escravos, terras, apetrechos de caça e de produção do azeite (JUNIOR, 2009, p.1)

Durante o período joanino²² (1808-21), a coroa portuguesa permitiu a entrada de outros países na caça às baleias. Assim, embarcações norte-americanas e inglesas iniciaram o processo de extração do óleo da baleia ainda em alto mar, graças a suas caldeiras de pressão,

²² De uma maneira geral os livros didáticos consideram o período joanino como àquele da chegada da corte portuguesa ao Brasil em 1808 à independência em 1822. Optamos por considerar como o período entre a chegada da corte e a volta de D. João VI para Portugal, tratando o período de 1821 a 7 de setembro de 1822 como a regência de D. Pedro.

barateando a produção em comparação ao preço do Brasil. Vale destacar que estamos falando do início da revolução industrial e da inserção do Brasil neste processo, possibilitando o encontro com a geografia. Durante a segunda revolução industrial e a descoberta do petróleo, a caça da baleia apresentou acelerado processo de decadência, uma vez que, do petróleo se extraía o querosene, que viria a substituir o óleo da baleia em diversas funções como, por exemplo, o abastecimento de lâmpadas (JUNIOR, 2009).

Durante o processo de independência do Brasil e no primeiro reinado (1822-31), os conteúdos de história estudam a figura de José Bonifácio como grande articulador e depois principal opositor de D. Pedro I e tutor de D. Pedro II. Para além de sua importância política para o império, a História Ambiental traz para a discussão a concepção de conservação dos recursos ambientais. Para Bonifácio, o desenvolvimento do país baseava-se na economia de uma sociedade que “se desenvolvesse de forma endógena, voltada para suas próprias necessidades e interesses, tendo como trunfo a possibilidade de usar racionalmente as imensas riquezas naturais de que dispunha” (PÁDUA, 1987, p.33). Nessa perspectiva, a natureza não era algo para ser contemplado e preservado em sua pureza original, mas sim um recurso básico a ser utilizado para o desenvolvimento social e material, e não de forma irresponsável, levando ao desperdício causado pela má organização da produção e pela ignorância das leis naturais. Desta maneira, Bonifácio defendia um “aumento da riqueza nacional através do conhecimento científico” (PÁDUA, 1987, p.30), o uso racional (tecnológico) dos recursos naturais e uma justiça social.

Pouco conhecido pelos livros de história, Alberto Torres, advogado e jornalista em fins do século XIX e início do século XX, criticava a destruição da natureza “propondo como remédio a busca de um modelo alternativo e autônomo de desenvolvimento nacional” (PÁDUA, 1987, p.60). Ainda, segundo ele, a civilização humana se constitui de um produto do sacrifício da terra, caracterizado por uma sucessão de devastação e esgotamento do solo. Para Torres, “este fato seria lamentável de um ponto de vista ético se não fosse uma questão mais desafiadora (e aqui sua atualidade chega a ser espantosa): a finitude dos recursos naturais” (PÁDUA, 1987, p.51). Trazer tais discussões para a sala de aula possibilita dialogar com a Geografia e a Biologia no que diz respeito ao processo de desmatamento relacionado a um projeto político desenvolvimentista.

Nessa perspectiva, a defesa da dominação europeia sobre as demais populações que compõem o globo terrestre é defendida em nome de uma modernidade. Sobre o tema, Unger

afirma que os interesses dominantes introduziram o conceito de que a “civilização moderna” é entendida como aquela na qual

o ser humano é tão mais humano quanto mais ele domina a natureza e os outros homens, tão mais homem quanto mais ele consegue entender o seu controle sobre todos os níveis e todos os planos de existência (...) se relacione a uma concepção do conhecimento como uma técnica de manipulação e controle (s.d., p. 53-54).

A partir da consolidação deste modelo, passa a ocorrer uma disparidade, através do qual identificamos, de um lado, o desenvolvimento científico e tecnológico e, do outro, um atraso em relação a conceitos de sabedoria e ética na relação ser humano e natureza (PELIZZOLI, 1999).

Desta forma, a História Ambiental traz à baila a ecologia de saberes, reconhecida pela pluralidade de conhecimentos em interações sustentáveis e dinâmicas sem, no entanto, comprometer a autonomia, baseada na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2007), através da qual “a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico” (SANTOS, 2007, p.87). Trazer a noção dos seringueiros sobre “panema” como uma reação da floresta à exploração da natureza pelo homem, de forma indiscriminada, ou ainda a utilização política das *ayahuasacas*, significa aumentar o espectro do que é conhecimento e, desta forma, valorizar as comunidades nas quais se apresenta como tal, favorecendo a “preservação da biodiversidade possibilitada por formas de conhecimento camponesas e indígenas, que se encontram ameaçadas justamente pela crescente intervenção da ciência moderna” (SANTOS, 2007, p. 88).

Por fim, para esta tese, a emancipação deve ser compreendida a partir de um aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços da prática social, no qual o projeto educativo deve se constituir de um

projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo (SANTOS, 1996, p.17).

Na luta pela emancipação, os conflitos servem para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes. Nesta perspectiva, o projeto educativo faculta tanto os estudantes quanto os professores a desenvolverem a capacidade de indignação e de inconformismo, vistos por Boaventura de Souza Santos como fundamentais para o desenvolvimento de um novo tipo de relacionamento entre saberes, pessoas e grupos sociais (SANTOS, 1996, p. 33).

Segundo Sachs (2012), o Estado deve ser

enxuto, porém atuante e capaz de compatibilizar os objetivos sociais com a prudência ecológica, de articular entre si os espaços do desenvolvimento – do local ao regional, ao nacional, ao transnacional – e de promover parcerias entre todos os atores públicos e privados, incluindo a sociedade civil organizada. O futuro pertence ao desenvolvimento negociado e pactuado entre seus protagonistas (p.16).

Nessa perspectiva, a disciplina de história, e sua vertente ambiental, encontra campo fértil para o desenvolvimento de uma geração capaz de responder a este novo modelo estatal. Nas palavras de Pádua (2012),

Não faz sentido imaginar que o crescimento econômico possa se dar de maneira ilimitada, ignorando a realidade biofísica do planeta, seja em termos da sua oferta limitada de recursos naturais, seja em virtude da sua capacidade limitada para absorver os impactos ambientais da ação humana. O mesmo pode ser dito quanto à tese de que o crescimento econômico, por si só, conduz à distribuição da riqueza e ao estabelecimento de condições dignas e oportunidades justas para os seres humanos (p.18).

A incorporação da História Ambiental possibilita discutir porque em “algumas aldeias, o órgão indigenista organiza os índios para atividades econômicas relacionadas à pecuária e ao extrativismo da borracha e da castanha” (BIGGIO, 2007, p. 18). Desta forma, corrobora-se o desrespeito às diferentes etnias em nome de uma homogenização que leva a incorporação, na região norte, do modelo econômico vigente no período republicano. O estudo do território do Acre como *locus* de desrespeito às identidades locais e às resistências comunitárias ao modelo hegemônico pretende clarificar algumas contradições vivenciadas pelos indígenas ainda na atualidade.

Sobre a relação do Estado com o território, Cunha afirma que “a fragmentação de vários territórios indígenas [...] freqüentemente pretendida pela União, não só ignora o modo de vida dos povos caçadores-coletores, mas despreza a importância dos laços sociais entre aldeias distintas e da continuidade do território” (CUNHA, 1987, p. 34).

Nessa perspectiva de expansão capitalista, em muito financiada pelo capital internacional e aliada a uma doutrina de segurança nacional, percebe-se uma geografia política na qual se inseriam as terras monopolizadas pelo grande capital e as terras livres ocupadas por índios e caboclos. Nesse contexto, emerge uma classe de “proletários sem terra e da terra como meio de produção” (ALMEIDA, 2004, p.35). Desse cenário resulta uma aniquilação dos índios no contexto do milagre econômico brasileiro (DAVIS, 1977). Sobre isso, Almeida afirma que:

quanto aos camponeses da floresta amazônica – categoria que inclui caboclos destribalizados desde as guerras indígenas do século XIX e sobreviventes dos migrantes trazidos pelos ciclos de coleta –, que se denominam seringueiros, caçadores e pescadores, barranqueiros, agricultores, pequenos artesões e mestres-ferreiros, remeiros e pilotos fluviais, eles, até o início da década de 1980, eram

praticamente desconhecidos tanto na esfera governamental como na literatura acadêmica que discutia intensivamente a “fronteira amazônica” (2004, p.35).

Na década de 1980, os conflitos pela posse da terra na região se recrudescem, caracterizando-se por uma série de assassinatos, como o de Wilson Pinheiro, presidente do sindicato da Brasiléia, o que levou a uma grande revolta no movimento sindical e popular. A manifestação popular durante seu sepultamento ocasionou uma série de prisões, torturas e indiciamentos das lideranças presentes no movimento na Lei de Segurança Nacional como, por exemplo, Luís Inácio Lula da Silva, representante do Partido dos Trabalhadores (BEZERRA, 2006, p. 272).

Neste panorama, os índios desenvolvem uma nova estratégia de atuação e deixam de ser vistos apenas como vítimas para assumirem o papel de agentes conquistando direitos civis e territórios. Nesse mesmo caminho, os seringueiros e demais camponeses da floresta iniciam um processo de aquisição de direitos da posse coletiva da floresta. Segundo Almeida, “muitos são escoraçados de suas terras, não mais por fazendeiros, mas pelo próprio Estado conservacionista, o que é paradoxal porque outros permanecem em suas terras exatamente porque alegam ser conservacionistas” (2004, p.36).

Nesse contexto, Chico Ginu, sindicalista, originário de uma família de migrantes cearenses e mulheres indígenas, habitantes do rio Manteiga (ALMEIDA, 2004), emerge como importante líder sindical, após seu antecessor João Claudino, principal delegado sindical no alto Tejo no início da década de 1980, ser cooptado por Sebastião Correa, proprietário de seringal local, gerando uma desmoralização do sindicato.

Segundo Almeida (2004), a participação ativa de Ginu, Chico Mendes e Antônio Macedo, antigo seringueiro e sertanista da FUNAI, foram fundamentais para a passagem da invisibilidade à “posição de paradigma de desenvolvimento sustentável com participação popular” (ALMEIDA, 2004, p.33).

A fala de Osmarino Amâncio Rodrigues, importante liderança do movimento, explicita essa passagem:

o que não queremos é um ambientalismo vazio, que fale da defesa da natureza se esquecendo do homem; que fale da defesa da floresta se esquecendo dos povos da floresta. Esta é a nossa contribuição de brasileiros para o movimento ambientalista mundial; defesa da natureza e justiça social são inseparáveis (RODRIGUES, Osmarino Amâncio. O Segundo Assassinato de Chico Mendes. In: Cartas da Amazônia - 1990, p.8).

E continua:

ao contrário de constituir-se em “obstáculo”, a floresta é interpretada pelo movimento dos seringueiros como sua morada no mundo. Lugar em que interagem

as diversas formas de vida e sociabilidades produzindo sentidos e saberes singulares. Estabelece-se assim, como mostramos em outro lugar (PAULA, 2005) uma oposição frontal entre duas vias distintas para o “desenvolvimento” no Acre: a do capital, via expansão da pecuária extensiva de corte e exploração madeireira e a do movimento do seringueiros, pautada na defesa das RESEX como “Reforma Agrária dos seringueiros (DOSSIÊ ACRE, 2012, p. 9).

Com a ampliação desta visão, a partir da década de 1990, os “povos da floresta”²³ (ALMEIDA, 2004) ocuparam, na literatura, um papel de movimento de resistência ecológica, enquanto pessoas privadas de viverem em outras localidades como agricultores ou trabalhadores assalariados em estado de marginalidade como grupos agindo entre o extrativismo e uma atividade predatória economicamente inviável ou ainda como exigência de países ricos na formação de reservas extrativistas enquanto forma de bloquear o desenvolvimento da fronteira amazônica.

A importância de Chico Ginu para o movimento de visibilidade dos seringueiros ocorre no momento que se percebe que não se trata apenas de exploração de pessoas mas, também, da natureza pelo homem, ancorando-se no discurso ambientalista de desenvolvimento sustentável. Em segundo lugar, o fato de trazer para a discussão o termo “reserva extrativista” introduz no discurso a existência de um “apoio federal” na proteção às seringueiras em relações aos padrões. Desta forma, segundo Almeida, seu discurso “tinha seus próprios fundamentos ontológicos e não era uma mera imitação de minha fala de pesquisador que trazia na ocasião a notícia de novas “leis”” (2004, p. 42).

Com Chico Mendes, o movimento seringalista se expande para fora da região amazônica como resposta às crises geradas pelos “empates”²⁴ de 1985. Ainda em 1985, os trabalhadores extrativistas da região criaram o Conselho Nacional dos Seringueiros, tendo como opositor a União Democrática Ruralista (UDR) e objetivaram a criação de Reservas Extrativistas.

²³ Segundo Almeida (2004), a definição do que seriam “povos das florestas variam entre outras e diferentes posições: uma que os consideram como pessoas pobres privadas da oportunidade de viver em outros lugares como agricultores ou como assalariados urbanos, sendo condenados a uma marginalidade involuntária; outra que alega que suas exigências como movimento seringueiro são exageradas, ou que sua atividade extrativa é “economicamente inviável”, identificando extração com predação e uma terceira que percebe na exigência da criação de “reservas extrativistas” uma conspiração de países ricos para bloquear o desenvolvimento da fronteira amazônica (Carneiro da Cunha e Almeida, 2000; Almeida e Carneiro da Cunha, 2001 apud ALMEIDA, 2004, p.34).

²⁴ Mutirão para derrubar capoeiras e botar roçado, usado como recurso às ordens de derrubada da mata por parte dos novos proprietários (ANTONACCI, Maria A.; Cultura, trabalho e meio ambiente: estratégias de “empate” no Acre; Comunicação apresentada ao 48th International Congress of Americanist realizado em Estocolmo, 4-9 de julho de 1994, p.247) .Segundo Osmarino Amâncio Rodrigues empatar significava que os “paulistas”(migrantes vindos do centro-sul) não desmatariam a florestas e nem os seringueiros,. Ainda segundo o autor isso significaria uma vitória para os segundos, uma vez que, se a floresta ficasse de pé sobreviveriam (RODRIGUES, Osmarino Amâncio; depoimento [1997]. Entrevista realizada pela equipe de pesquisadores do projeto “Seringueiro – memória, história e identidade”. Rio Branco, AC.

Segundo Chico Mendes,

o Conselho Nacional dos Seringueiros não pretendia e nem pretende ser um sindicato paralelo, mas uma entidade de seringueiros, porque os seringueiros nunca forma vistos como classe [...] As outras classes tem o reconhecimento como classe, o seringueiro não. Parece uma coisa que foi passado e não existe mais. Então, uma das razões do Conselho Nacional dos Seringueiros é fazer reconhecer o seringueiro como uma classe que já deu sua contribuição, que luta e que tem uma luta importante, luta por um objetivo muito importante que é a defesa da Amazônia” (GRZYBOWSKY, 1989, p.26).

Dois anos depois da criação do Conselho, Chico Mendes recebeu o prêmio Global 500 da ONU. Neste momento, o movimento foi reconhecido internacionalmente e Chico Mendes ficou conhecido como “Tribuno da floresta”, aliando-se a trabalhadores urbanos, ONG’s internacionais e povos indígenas (BEZERRA, 2006).

Em 1988, Chico Mendes foi assassinado. Passado um ano de sua morte, indígenas e seringueiros se uniram no I Encontro dos Povos Indígenas do Xingú e I Encontro dos Povos da Floresta, articulando-se a partir da União das Nações Indígenas (UNI) e do Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS) e formando a Aliança dos Povos da Floresta, cujo objetivo era defender o ecossistema amazônico para que não fossem destruídos os recursos naturais e os povos da região (ALMEIDA, 1991).

Com o assassinato de Chico Mendes e o crescimento do movimento liderado por Macedo, os donos dos seringais, capitaneados por Odair Cameli, iniciaram uma campanha difamatória acusando Macedo de vender terras para estrangeiros transformarem em reservas. A contra-ofensiva de Macedo dava se a partir de cerimônias de *ayahuasca*²⁵ na qual buscava integrar aliados tornando coeso o grupo de seringueiros, funcionando como um xamã “no sentido definido por Manuela Carneiro da Cunha”²⁶ (ALMEIDA, 2004, p.47).

Tal estratégia foi fundamental para a criação da Reserva Extrativista do Alto Juruá, a partir do diálogo entre cientistas naturais, antropólogos, advogados, políticos, sindicalistas e ativistas de diversas ONGs, e desta forma, contribuído para confirmar o processo de visibilidade dos seringueiros.

²⁵ Cerimônia na qual é introduzida uma mistura de plantas psicodélicas e músicas na qual através de um transe, o Xamã permite que a pessoa perceba parte do que não consegue perceber durante seu estado de consciência normal. Usado para curar doenças, para adivinhações ou profecias, ou ainda para se comunicar com o mundo dos espíritos. (in: <http://www.ayahuasca-info.com/pt/ritual/> acessado em 09 de janeiro de 2016)

²⁶ Para Manuela Carneiro da Cunha, o xamanismo parece ter coincidido com o enfraquecimento ou o desmoronamento das instituições políticas e econômicas de tipo dito tradicional, não atingindo apenas os povos submetidos. Assim sendo, a clientela dos xamãs é, na maior parte dos casos, regional, quando não ainda mais ampla, sem distinção de origem étnica. Atualmente, o crescimento do xamanismo pode se manifestar no interior de certos grupos indígenas, em movimentos milenaristas, mas também no meio urbano, na maioria das vezes com técnicas heteróclitas que se autoproclamam tradicionais. (CUNHA, Manuela Carneiro da; Pontos de vista sobre a floresta amazônica: xamanismo e tradução; Conferência Robert Hertz, 9 de julho de 1997; p.8)

Buscava-se, neste momento, conseguir a simpatia dos movimentos sociais acreanos por traz da reafirmação de uma identidade acompanhada do discurso de que o Novo Acre é a continuidade das lutas e anseios dos movimentos sociais. A este processo, conhecido como acreanidade, buscou-se um resgate das raízes culturais, a partir dos mitos fundadores do Acre e das lutas, ancorados na participação de índios e seringueiros ao longo do processo histórico.

Desta forma, tais questões, ao serem incorporadas ao ensino de história possibilitam a valorização das resistências locais ao projeto de expansão capitalista, além de retirar da invisibilidade uma série de atores sociais importantes ao dialogar a geografia com a sociologia.

A “sociologia das Ausências”, preconizada por Santos, afirma que “tornar-se presente significa ser considerada alternativa às experiências hegemônicas, a sua credibilidade poder ser discutida e argumentada e suas relações com as experiências hegemônicas poderem ser objeto de disputa política” (SANTOS, 2002, p. 249). Preconiza que é necessário que se problematizem as lutas locais com o intuito de formar sujeitos aptos a se colocarem como agentes na disputa com as classes dominantes.

Cabe destacar que o nosso entendimento de poder se aproxima do conceito formulado por Hannah Arendt quando salienta à "habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em unísono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido” (ARENDR, 1985, p. 24). Para a autora, a característica essencial do poder reside na ideia de certo grau de entendimento mútuo, fonte da verdadeira legitimidade de seu exercício. Cabe destacar que o poder não é sempre estatal, podendo, em determinados momentos, se constituir em autogovernos (SOUZA, 2013).

Dessa forma, esta tese compreende a autonomia como não sendo

[...]eliminação pura e simples do discurso do outro, e sim elaboração desse discurso, onde o outro não é material indiferente porém conta para o conteúdo do que ele diz, que uma ação intersubjetiva é possível e que não está fadada a permanecer inútil ou a violar por sua simples existência o que estabelece com seu princípio (CASTORIAIDS, 2010, p.129).

A autonomia “é o agir reflexivo de uma razão, que se cria num movimento sem fim, como ao mesmo tempo individual e social” (CASTORIADIS, 1992, p. 140). Por isso não pode ser identificada como um processo individual dissociado da construção imaginária da coletividade social, através da qual o coletivo possa deliberar, opinar e (re) criar

individualmente, de forma autônoma, sobre e com as instituições imaginárias instituídas na dimensão do social-histórico.

A autonomia encontra suas possibilidades e seus limites dados historicamente e só pode ser definida como relação social, uma vez que, “...não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e sua realização só pode conceber-se como empreitada coletiva...” (Castoriadis, 1991, p. 130), sempre o produto de uma conjuntura histórica e nunca a resposta definitiva para contradições e conflitos sociais, insondáveis e imprevisíveis, rumo a uma auto-gestão entendida como “uma nova forma de os indivíduos assumirem responsabilidade de suas atividades, sem intermediário, com o poder de influenciar sobre o conteúdo da organização dessas atividades em diferentes esferas da vida econômica e social” (Unesco, 1981, p. 8).

Por fim, o projeto de autonomia humana é sempre a práxis da psique (sujeito) com a sociedade (coletividade) e as significações advindas das instituições imaginárias do social-histórico.

Ampliando a discussão, Josep Fontana (1998) afirma que o estudo da história implica necessariamente em um projeto social que dê sentido ao conhecimento histórico. Nessa perspectiva, a História Ambiental contribui para que as discussões sobre identidade, território e conflitos socioambientais possibilitem a relação dialética entre homem e natureza e favoreçam a ampliação da noção de desenvolvimento sustentável de modo a incluir e envolver as comunidades locais e seus conhecimentos ou, segundo Guimarães (2001), um país com desigualdades sociais deve buscar promover a sustentabilidade ambiental e contribuir para a justiça social, reduzindo a pobreza e privilegiando o desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir uma tese é, na verdade, iniciar um novo caminho. É colocar dois pontos para terminar um ciclo e iniciar um novo. A pesquisa nunca se encerra e o que o doutorado faz é instrumentalizar o pesquisador para uma nova etapa .

Durante esses longos quatro anos, ampliei horizontes e aprendi como pesquisar, e o mais difícil, como perguntar e problematizar um tema de análise.

Segundo Burke, uma concepção dos historiadores mais recentes refere-se ao fato de que a “preocupação com toda a abrangência da atividade humana os encoraja a ser interdisciplinares” (1991, p.16). Atento a esta questão, busquei analisar de que forma o diálogo entre História e Geografia, via História Ambiental inserida na Educação Básica, possibilita o fortalecimento das comunidades locais no embate entre sociedade civil e processos capitalistas.

Este estudo foi feito à luz das categorias identidade, território e conflitos socioambientais e a escolha de uma coleção didática para análise ocorreu, em primeiro lugar, por entender que a escola é um local de valorização e de formação de atores sociais que devem ser preparados para se posicionarem em relação às demandas impostas pela sociedade onde se inserem e estão inseridos, de forma a compreenderem as contradições sociais e buscarem alternativas para a exploração do sistema capitalista.

Porém, antes de iniciarmos a pesquisa propriamente dita, foi fundamental identificar as diferentes correntes historiográficas que se apresentam na academia e, por conseguinte, como são incorporadas ao Ensino Básico. Proceder à esta análise foi importante por duas razões: a primeira, por entender que cada corrente teórica é responsável por uma visão de História que, levada aos alunos e à comunidade escolar, contribui para a construção de uma determinada mentalidade e, a segunda, por perceber que é preciso estimular práticas interdisciplinares, a partir das quais as comunidades valorizem suas identidades e territórios e tenham instrumentos que os ajude a atuar nos conflitos socioambientais resultantes da lógica capitalista que, em nome de uma doxa desenvolvimentista, degrada ambiental e socialmente as comunidades.

Nesta análise, a Escola dos Annales e os estudos de Lucien Febvre e Marc Bloch apontaram os primeiros caminhos para que a natureza pudesse ser utilizada como fonte histórica. Entretanto, somente com os estudos de Fernand Braudel, na segunda geração dos

Annales, esse diálogo se torna mais fecundo aproximando-se dos estudos de Vidal de La Blache e de sua geografia humana. Essa trajetória historiográfica levou-nos à História Ambiental com sua característica interdisciplinar e a defesa da sua inclusão no Ensino Básico, proposta nesta tese.

O fundamento desta proposta foi demonstrado na análise da coleção História, Sociedade e Cidadania à luz das categorias território, identidade e conflito socioambiental.

Configurado como espaço social no qual as dinâmicas a serem ressaltadas estão no âmbito das trocas sociais (SOUZA, 2013), a noção de território possui ligação com limites, fronteiras e demarcações originárias das relações de poder, sem se restringir à delimitação espacial. Uma vez que não existe um único tipo de poder e território, os mesmos se dão em um espaço definido e delimitado por suas relações (1995, p.78).

Com a apresentação de um cenário local, foi possível apontar “quem domina ou influencia e como influencia este espaço?” (SOUZA, 2013, p. 89) e, neste cenário, o conceito de território foi essencial para proceder às análises das relações de forças locais, seus atores, exigências, diretrizes e ações econômicas, frutos da articulação do Estado desenvolvimentista que corrobora o processo de dominação e de apropriação dos elementos da natureza, dentre eles, a terra.

Assim, buscamos pensar como, na formação territorial brasileira, são apresentadas e discutidas, nos livros didáticos de Ensino Fundamental II, as relações entre comunidade e território elencando, como espinha dorsal, as comunidades indígenas e o estado do Acre. A pesquisa, também, analisou como estas relações presentificam-se em estratégias governamentais, seja durante o período colonial, onde se inicia a formação do território tal como hoje se reconhece como Brasil, seja no início da primeira república, quando este território se consolida e apresenta as relações entre Estado e populações locais, que constituirão a identidade brasileira e, também, nos dias atuais.

Ao longo da investigação, inferimos que as diferentes populações indígenas e as comunidades acreanas ainda permanecem excluídas do processo que se diz oficialmente inclusivo. Apontamos que a sala de aula e os materiais didáticos se configuram como um dos espaços no qual a visibilidade destes atores se faz presente. Concordamos com Paulo Freire (2002) quando afirma que os brasileiros têm como representação dos índios, prioritariamente, aquela que é demonstrada na sala de aula com o auxílio do livro didático. Por isso, a tese se propôs a analisar a História Ambiental como possibilidade de inserção da

interdisciplinaridade nos campos de discussão para dar visibilidade a esses atores sociais que são, muitas vezes, relegados ao segundo plano na sociedade.

Cunha (1987) aponta que a “base da inalienabilidade das terras indígenas e de sua regulamentação interna pelo Direito da sua sociedade” (apud BIGIO, 2007, p. 38) é o que permite que estas terras se constituam como território para reprodução física e social destas sociedades. Neste sentido, “a fragmentação de vários territórios indígenas [...] frequentemente pretendida pela União, não só ignora o modo de vida dos povos caçadores/coletores, mas despreza a importância dos laços sociais entre aldeias distintas e da continuidade do território” (CUNHA, 1987, p. 34 In: BIGIO, 2007, p. 38).

O fortalecimento das identidades locais foi estudado a partir da crença de que elas são constituídas por relações de poder permeadas por uma série de negociações e de conflitos (SILVA, 2006). Buscamos defender, nesta tese, que a crise do sistema capitalista, aliada à compreensão da multidimensionalidade da realidade e de sua multiculturalidade dos sujeitos amplia o entendimento da complementariedade existente entre as ciências naturais e as ciências sociais e, neste ponto, a História Ambiental favorece o diálogo interdisciplinar.

O entendimento das diferentes classes sociais formadoras das comunidades locais e de sua relação com o território, a partir das relações sociais e das relações de poder, desvelou uma série de conflitos socioambientais, que nos aproximaram do conceito de ecologia política por considerarmos que os embates se constituem para além das questões sociais incorporando, também, processos ambientais nos quais as classes dominadas não só são excluídas do desenvolvimento capitalista como assumem todo ônus socioambiental resultantes do processo degradante (ZHOURI, 2008).

Trazendo esta problemática para a prática educativa formal, é importante analisar as políticas públicas de adoção dos livros didáticos, por entendermos que os discursos presentes na coleção analisada internalizam uma série de concepções que respondem aos anseios governamentais e a suas plataformas de governo definindo quais atores sociais devem ou não ser tratados como agentes históricos na formação do país. Assim, as visibilidades e invisibilidades presentes nos materiais didáticos fortalecem ou enfraquecem identidades representadas ou renegadas nos livros.

Ao constatarmos a invisibilidade do índio da região do Acre e de seus outros atores sociais, apontamos a necessidade de se valorizar a política, a economia e a cultura indígena estabelecida em seus territórios e sociedades como umas das formas de enfrentamento e resistência à lógica capitalista.

Na perspectiva de ilustrar o papel do livro didático como instrumento de valorização ou de ofuscamento destes atores sociais, explicitamos a formação histórica da população brasileira da região do Acre para destacar, em um primeiro momento, suas diversidades e lutas no processo de formação brasileira e, em um segundo momento, analisar sua presença ou ausência nos livros didáticos e sob que perspectivas aparecem quando são apresentados.

A análise dos livros didáticos possibilitou identificar que, em grande parte do material estudado, os índios são homogeneizados ou ainda invisibilizados na história do Brasil. Da mesma forma, a região do Acre, relevante no desenvolvimento econômico do país em diferentes momentos históricos, é apresentada a partir de análises descontextualizadas, nas quais importantes atores sociais assassinados na luta pela valorização socioambiental são ignorados. Dessa forma, presumimos que esta postura favorece o grande capital em detrimento das comunidades que, circunscritas às localidades, tornam-se invisíveis para a população brasileira, cujo irreconhecimento se desdobra em insensibilização pelas atuais lutas dos povos indígenas que compõem o Brasil. Além disso, a questão de desapropriação dos territórios indígenas tem se aprofundado com o enfraquecimento da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e com a recusa do atual governo em dialogar com os representantes indígenas na busca pelo entendimento em relação à demarcação e à proteção das terras indígenas.

Nessa perspectiva, percebe-se que o governo de Michel Temer busca desqualificar os critérios de demarcação das terras indígenas atendendo aos interesses de grandes empresários ligados à exploração da floresta e da bancada ruralista financiada ou sendo, ela mesma, esses empresários.

Neste panorama, assiste-se a pré-candidatos oficiais à Presidência da República assumindo compromissos políticos de desrespeitar questões territoriais indígenas e quilombolas por considerar tais políticas públicas entraves ao desenvolvimento econômico nacional²⁷.

Assim sendo, buscamos discutir os limites do desenvolvimento sustentável, a partir do conceito da ecologia política, trazendo para o debate a inserção da História Ambiental na formação básica escolar como uma possibilidade de dar voz e reconhecimento histórico às comunidades locais, deslocando, assim, as análises para além da história econômica.

Tais discussões pretendem suscitar a ideia de que a inclusão da História Ambiental no ensino coloca o meio ambiente como eixo integrador das Ciências Sociais e Naturais, em uma perspectiva interdisciplinar, cuja qualidade ferramental, nesse caso, consiste em estimular o

²⁷ Para ouvir a fala do pré-candidato, acessar <https://www.youtube.com/watch?v=wgIuIsMrVxE>

desenvolvimento local via valorização das relações sociais e da identidade cultural das comunidades.

Em um ambiente no qual forças econômicas e políticas atuam em uma realidade contraditória e fragmentária, muitas vezes marcada pela inadequação entre discurso e ação, esta tese pretende ampliar o acesso popular à história ambiental no entendimento de que o desenvolvimento local precisa de um conjunto de pré-condições, dentre elas, a valorização das identidades locais.

Com o intuito de contribuir no sentido de ampliar a percepção da contraditória história do Brasil, em seu processo de visibilidade e invisibilidade das populações das regiões sul e norte do país, este estudo defende a importância da História Ambiental e a necessidade dela ser inserida no ensino básico e em diferentes cursos de graduação e programas de Formação de Professores. A formação de profissionais conhecedores das temáticas trazidas à baila pela História Ambiental tende a expandir a reflexão sobre as questões relacionadas à integração homem e natureza e a contribuir para uma maior sustentabilidade socioambiental.

Por fim, ressaltamos o caráter interdisciplinar da História Ambiental e sua função precípua na formação do cidadão que se insere em uma sociedade em constante estado de negociação e de gestão de conflitos para valorização dos seus territórios, o que demanda o fortalecimento das identidades dos sujeitos históricos para incorporação de uma práxis cotidiana ético-sustentável.

REFERÊNCIAS

- ACRE, Governo do Estado do. *O uso da terra acreana com sabedoria*: resumo educativo. In: Zoneamento Ecológico Econômico do Acre. Rio Branco: Secretaria de Estado do Meio Ambiente do Acre, 2010.
- ACSELRAD, H. As práticas espaciais e o campo dos conflitos ambientais. In: *Conflitos ambientais no Brasil*. (Org.) ACSELRAD, H. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Heinrich Böll, 2004 pp. 13-35.
- ACSELRAD, H. Apresentação. In: MACHADO, C. R. S.; SANTOS, C. F.; ARAUJO, C. F.; PASSOS, W. V. (Orgs.) *Conflitos Ambientais e Urbanos*: debates, lutas e desafios. Porto Alegre: Evangraf, 2013. pp. 7-16.
- ACSELRAD, Henri. COLI, Luis Régis. Disputas territoriais e disputas cartográficas. In: *Cartografias Sociais e Território*. Henri Acselrad (org.). Rio de Janeiro, RJ: UFRJ/IPPUR, 2008, pp. 13-44.
- ACSELRAD, H.; MELLO, C.C. do A.; & BEZERRA, G. das N. *O que é justiça ambiental*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- ALMEIDA, J. P. de. A extinção do arco-íris. *Ecologia e história*. Campinas, Papirus, 1988.
- ALMEIDA, Angela Mendes de. *Campo e cidade como imagens*. UFRRJ, CPDA, Rio de Janeiro, 1999, pp 1-41.
- ALMEIDA, Mauro W. Barbosa de. *Direitos à floresta e ambientalismo*: seringueiros e suas lutas. RGBS, vol.19 ,número 55, Junho de 2014, pp.33-52.
- AMILHAT SZARY, Anne-Laure. (2009). La prise de position des acteurs privés dans la gouvernance territoriale: enjeux, opportunités, risques. “Territorial share-taking” en Amérique Latine. En Anne-Laure Amilhat Szary (Comp.), *Les Acteurs privés dans la gouvernance en Amérique Latine: firme et territoire en Amérique Latine*. Paris: Institut de Recherche et Débat sur la Gouvernance. Disponível em: <http://www.institutgouvernance.org/fr/synthese/fiche-synthese-19.html>. Acessado em 22 de março de 2017.
- ANTONIL, André João. *Cultura e Opulência do Brasil*. Est. Bibliogr. Por Affonso Taunay.; notas de Fernando Sales. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP. 1982.
- ARENDT, H. *Da violência*. Brasília: UNB, 1985.
- AQUINO, C. A. B. ; MARTINS, J. C. O. (2007). Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, VII(2), pp. 479-500.
- ASDAL, K. *The problematic Nature of Nature: the post-constructivist challenge to environmental history*. History and Theory, n.42-1, 2003
- BAHKTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

BARBOSA, O. O diamante no Brasil: histórico, ocorrência, prospecção e lavra. Brasília: Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais, 1991.

BARCELOS, Arthur Henrique Franco; SILVA, Adriana Fraga da. A “Terra de Ninguém” – os índios e Bugres nos Campos de Cima da Serra. In: GOLIN, Tau; KERN, Arno A; DOS SANTOS, M. Cristina (Dir.); GOLIN, Tau, BOEIRA, Nelson (Coords). *Povos Indígenas – Coleção História Geral do Rio Grande do Sul. Vol. 5*. Passo Fundo, RS, Ed. Méritos, 2009.

BARRACLOUGH, Geoffrey. *Tendances actuelles de l’histoire*. Paris: Flammarion, 1980.

BARROS, José D’ Assunção. Geografia e História: uma interdisciplinaridade mediada pelo espaço. *Geografia (Londrina)* v. 19 n. 3, 2010, pp. 76-84.

_____. *História, espaço e tempo: interações necessárias*. VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, vol. 22, nº 36., Jul/Dez 2006, pp.460-476.

_____. *O campo da História: especialidades e abordagens*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2004.

BARTH, Fredrik. Os Grupos Étnicos e Suas Fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe. *Teorias da Etnicidade*. São Paulo: Unesp, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *Capitalismo Parasitário e outros temas contemporâneos*. Rio de Janeiro, Editora Jorge Zahar, 2010.

_____. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. *Modernidade líquida*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. *O Mal-estar da Pós Modernidade*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BEZERRA, Maria José. *Invenções do Acre – de território a Estado – um olhar social...* São Paulo: USP, 2005, 383 f. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de pós graduação em História. Instituto de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, SP, 2006.

BICUDO, Hélio Bicudo. *Segurança nacional ou submissão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

BIGIO, Elias dos Santos. A ação indigenista brasileira sob a influência militar e da Nova República (1967-1990), In: *Revista de Estudos e Pesquisas*, FUNAI, Brasília, v.4, n.2, dez. 2007, pp.13-93.

BITTENCOURT, Circe Maria F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de doutorado em História Social, São Paulo, FFLCH/USP, 1993.

_____. Meio ambiente e ensino de História. *História e Ensino*, Londrina, v.9, out., 2003 pp. 63-96.

_____. *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo, Editora Contexto, 1997.

BLOCH, M. *Introdução à história*. Lisboa, Europa-América, 1976.

BRAGA, I. de F., SILVA, V. Efeitos sociais e espaciais de grandes projetos: entre territórios de vida e relação de poder. *Caminhos de Geografia*. Uberlândia v. 12, n. 38 jun/2011 pp. 100-107.

BRAUDEL, Fernando. *A gramática das civilizações*: São Paulo, Campus, 1988.

_____. *Civilização Material, Economia e Capitalismo: séculos XV-XVIII. Volume I: As Estruturas do Cotidiano*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Civilização Material, Economia e Capitalismo: séculos XV- XVIII. Volume 2: Os Jogos das Trocas*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Civilização Material, Economia e Capitalismo: séculos XVXVIII. Volume 3: O Tempo do Mundo*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. Paris: Armand Colin, 1949.

_____. ; Paule (orgs.). *Les ambitions de l'histoire*. Paris: Éditions de Fallois, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2000.

_____. Ministério da Educação. Guia de Livros Didáticos –PNLD 2017 - Brasília: 2017. Em: <http://portal.mec.gov.br/pnld>. Acessado em 20 de agosto de 2015.

_____. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Imprensa Nacional, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm, acesso em 10 de julho de 2016.

_____. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm , Acessado em: 10 de julho de 2016.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: tema transversal meio ambiente*. Brasília, DF, 1997.

BRITO, G. M. de, *A escrita através do livro didático no ensino fundamental*. Maringá: Dissertação (Mestrado), 2004. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/gmbrito.pdf>, acessado em: 4 de Setembro de 2008.

BRITO, Antonio José Guimarães, Identidade indígena e pensamento complexo na sociedade de risco, in: POLICARPO et al. *Justiça e cidadania* : reflexões sobre o campo normativo moderno. Dourados-MS, UFGD, 2014 pp.169-193.

BOOT, W.C.; et al. *A arte da pesquisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade e cidadania*. São Paulo: FTD educação, 2015a.

_____. *História: sociedade e cidadania*. São Paulo: FTD educação, 2015b.

_____. *História: sociedade e cidadania*. São Paulo: FTD educação, 2015c.

_____. *História: sociedade e cidadania*. São Paulo: FTD educação, 2015d.

BURKE, Peter. *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo, Editora UNESP, 1992.

CANGUILHEM, G. A formação do conceito de regulação biológica nos séculos XVIII e XIX. In: _____. *Ideologia e racionalidade nas ciências da vida*. Lisboa: Edições 70, 1977. pp.73-89.

CAMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações In: *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6 (2), jul - dez, 2013, pp.179-191.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. *Visão de Vidal de La Blache a respeito de Friedrich Ratzel, Soc. & Nat.*, Uberlândia, 26 (3): set/dez/2014 pp. 419-432.

CARMAGNANI, Anna Maria G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas: Pontes, 1999, p.127-133.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais in: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997, pp.19-51.

CARDOSO, F. H. *Política e desenvolvimento em sociedades dependentes*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

CARNEIRO, Eder J. *Modernização recuperadora e o campo da política ambiental em Minas Gerais*, tese de doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - UFMG, Belo Horizonte: mimeo, 2003.

CARNEIRO, E.J; Política ambiental e a ideologia do desenvolvimento sustentável in: ZHOURY, A. LACHSCHEFSKY, K; PEREIRA, D.B. (Org). *A insustentável leveza da política ambiental: Desenvolvimento e conflitos socioambientais*, Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

CARVALHO, Marcus J.M. de, Movimentos sociais: Pernambuco (1831-1848). In: GRINBERG, Keila. SALLES, Ricardo (orgs.), *O Brasil imperial vol. II: 1831-1870*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2009, pp. 121-184.

CASTORIADIS, C. *As Encruzilhadas do labirinto II: domínios do homem*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *As Encruzilhadas do Labirinto III: o mundo fragmentado*. Trad. Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *As Encruzilhadas do labirinto V: Feito e a ser feito*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. *A instituição imaginária da sociedade*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. *Sujeito e verdade no mundo social e histórico*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *A escolha do professor e a circulação de livros didáticos no estado de São Paulo*. 2003. Dissertação (Mestrado em História da Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CASTRO, Hebe. História Social in: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997 pp. 76-96.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P.A. *Metodologia Científica*. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
_____. A nova história cultural existe? In: PESSAVENTO, Sandra. *História e linguagens*. RJ: 7 Letras, 2006, pp. 29-44.

_____. O mundo como representação. *Estudos avançados* 11(5), 1991, pp. 173-188.

_____. Toda História Hoje. *Histoire et sciences sociales. Un tournant critique?"*, *Annales ESC*, 1988, pp. 291-293.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage Éditions: Grenoble, 1991.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2006.

CHOPPIN, A. Pasado y presente de los manuales escolares. In: BERRIO, J. R. *La cultura escolar de Europa: tendencias historicas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

CONSTANTINO, Núncio Santoro. O que a micro-história tem a nos dizer sobre o regional e o local. São Leopoldo, *Revista Unisinos* nº 10, 2004, pp. 157-178.

CRACO, Rodrigo Bianchini, *A longa duração e as estruturas temporais em Fernando Braudel: de sua tese O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na Época de Felipe II até o artigo História e Ciências Sociais: A longa duração (1949-1958)*, Dissertação de Mestrado, UNESP, 2009.

CRONON, W. In search of Nature. In: _____. (Org.) *Uncommon ground: rethinking the human place in Nature*. New York: Norton, 1996.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela e ALMEIDA, Mauro Barbosa de (orgs.). *Enciclopédia da Floresta: o Alto Juruá: práticas e conhecimentos das populações*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

DAVIS, Shelton H. *Victims of the miracle: development and indians of Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

DEAN, W. A botânica e a política Imperial: a introdução e a domesticação de plantas no Brasil. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.4: 8, 1991, pp. 216-228.

_____. *A ferro e fogo: A história e a devastação da Mata Atlântica brasileira*. Tradução de Cid K. Moreira. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

_____. *A luta pela borracha no Brasil: um estudo de história ecológica*. Tradução de Eduardo Brandão, São Paulo: Nobel, 1989.

DEÁK, C. *Rent theory and the price of urban land - spatial organization in a capitalist economy*. 289 f. Dissertation (Doctor of Philosophy) University of Cambridge, United Kingdom, 1985.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz, Coleção TRANS, Ed. 34.

DEMATTEIS, Giuseppe. O território: uma oportunidade para repensar a geografia. In: SAQUET, Marco Aurélio. *Abordagens e concepções de território*. São Paulo, Outras Expressões, 2013, pp. 7-11.

DEMO, P. *Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis (RJ): Vozes; 1997 pp. 85, 88, 143.

_____. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

DERRIDA, J. *Positions*. Chicago: University of Chicago Press, 1981

DI RUZZA, Renato. La notion de norme dans les théories de la régulation. *Économies et Sociétés*, 11, 1993, pp. 7-19.

DIAS, Reginaldo Benedito. GONÇALVES, José Henrique Rollo (Org.). *Maringá e o Norte do Paraná: estudos de história regional*. Maringá: EDUEM, 1999.

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DIEGUES, Antônio Carlos Santana. *O mito moderno da natureza intocada*, 3 ed. São Paulo, Hucitec Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras, USP, 2000.

DOMINGUES, Ângela. *Quando os índios eram vassallos: colonização e relações de poder no Norte do Brasil na segunda metade do século XVIII*. Lisboa: CNCDP, 2000.

DOSSE, François. *A História em Migalhas (dos Analles à Nova História)*. Campinas: Ensaio/UNICAMP, 1992.

DOSSIE ACRE: o Acre que os mercadores da natureza escondem. *Acre + 13: economia “esverdeada”, vidas e florestas (em) cinzas*. Documento especial para a Cúpula dos Povos - Rio de Janeiro, Conselho Indigenista Missionário, Regional Acre, Ed. Venâncio III, Brasília – DF, 2012 pp. 7 - 13.

DRUMMOND, José Augusto. A História Ambiental: temas, fontes e linhas de pesquisa. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol.4 n.8, 1991, pp. 177-197.

_____. *Devastação e preservação ambiental no Rio de Janeiro*. Niterói. EDUFF, 1997.

EAGLETON, Terry. *Ideologia*. Trad. Silvana Vieira e Luís Carlos Borges. São Paulo, Boitempo e Unesp Editora, 1997.

ELIAS, N. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2000.

ESCOBAR, Arturo: Encountering development: the making and unmaking of the Third World in: ALMEIDA, Mauro W. Barbosa de. *Direitos à floresta e ambientalismo: seringueiros e suas lutas*. RGSB, vol.19 ,número 55, Junho de 2014, pp.33-52.

FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1994.

FAZENDA, Ivani (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRA, Luiz Felipe. Iluminando o lugar: três abordagens (Relph, Buttimer e Harvey) in: *Boletim Goiano de Geografia Goiânia*, jan/julho de 2002. v. 22, n.01. pp. 43 - 72.

FERNANDES, Ana Cristina. Da reestruturação corporativa à competição entre cidades: lições urbanas sobre os ajustes de interesses globais e locais no capitalismo contemporâneo. *Espaço e Debates*, 41, 2001, pp. 26-45.

FIORIN, J.L. *Linguagem e ideologia*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2005.

FIORIN, J. L. *Tendências da análise do discurso*. Estudos Lingüísticos, v.19, p.173-9,1990.

FLORES, Murilo. *A identidade cultural do território como base de estratégias de desenvolvimento – uma visão do estado da arte*. RIMISP, 2006. Disponível em: http://camara.fecam.org.br/uploads/28/arquivos/4069_FLORES_M_Identidade_Territorial_como_Base_as_Estrategias_Developimento.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2009.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2009, em: http://portal.cnm.org.br/sites/5700/5788/execucao_livro_didatico_2010.pdf. Acessado em: 26 de março de 2017.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2016, em: <http://www.fnde.gov.br/>. Acessado em: 22 de agosto de 2016.

FONSECA, T. N. de L. O livro didático de História: lugar de memória e formador de identidades. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH, 1999, Florianópolis. *História: fronteira*. Florianópolis: Humanitas/FFLCH/USP, 1999, pp. 203-212.

FONTANA, Josep. *História: análise do passado e projeto social*. Bauru: Edusc, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRANCO, M.L.P.B. *Análise de conteúdo*. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005

FREITAG, Bárbara, et. all. *O Livro didático em questão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FREITAS, Inês Aguiar de. História Ambiental e Geografia: Natureza e cultura em interconexão. *Geo UERJ*, Ano 9, nº17, vol.2, 2º semestre de 2007, pp.20-31.

FREITAS, Marcílio de. *Amazônia e desenvolvimento sustentável: um diálogo que todos os brasileiros deveriam conhecer*. Petrópolis: Vozes, 2004

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. _____ . *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, G. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs) *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, pp. 25-50.

FROEHLICH, José Marcos e ALVES, Heberton F. Inocência. Novas identidades, novos territórios – mobilizando os recursos culturais para o desenvolvimento territorial. *Revista Extensão Rural*, DEAER/CPGExR – CCR – UFSM, Ano XIV, Jan – Dez de 2007.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, Brasília. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/576664.pdf>. Acessado em: 20 de junho de 2017.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO, Lei nº 6.015 de 31 de dezembro de 1973. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/legislacao>. Acessado em: 12 de agosto de 2017.

GALLIANO, A.G. *O método científico*. Teoria e Prática. São Paulo: Harbra, 1986.

GÉRARD, F. M.; ROEGIERS, X. *Conceber e avaliar manuais escolares*, Porto: Porto Editora, 1998.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da Modernidade*. 2. Ed. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. *Modernidade e Identidade*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

_____. *Projetos de Pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere* vol 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *Cadernos do Cárcere* vol 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRZYBOWSKY, Cândido (org). *O testamento do homem da floresta*: Chico Mendes por ele mesmo. Rio de Janeiro. FASE, 1989

GUIMARÃES, M. *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, R. A ética da sustentabilidade e a formulação de políticas de desenvolvimento. In: VIANA, G. et al. (Org.) *O desafio da sustentabilidade*. São da sustentabilidade Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 22 n. 2, Mai-Ago, 2006, pp. 201-210. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em: setembro, 2012

GOMES, Paulo César da Costa. *Geografia e Modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

GROVE, R. *Green imperialism: colonial expansion, tropical Island Edens and the origins of environmentalism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

GRUPIONI, L. D. B. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 77, nº 186, mai/ago 1996, pp.409-437.

_____. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESO, 1995.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. Região, regionalização e regionalidade: questões contemporâneas. *Antares* n^o 3, Jan-Jun, 2010, pp.3-24.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. pp. 103-133

HARVEY, David. O espaço como palavra-chave. *Revista GEOgraphia*. Rio de Janeiro: UFF, v. 14, n. 28, 2002, pp. 8 - 39.

HERTOG, Johan. den. *Review of economic theories of regulation*. Utrecht School of Economics: Utrecht University, 2010.

HÖFLING, E. de M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, 2000. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302000000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 nov. 2016.

HOLANDA, Aurélio Buarque. Dicionário da língua portuguesa. Positivo Editora, 2015.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs) *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JAPIASSU, H. *Como nasceu a ciência moderna: e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2007.

_____. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

JÚNIOR, José Ribeiro. *Colonização e monopólio do nordeste brasileiro: a companhia geral de Pernambuco e Paraíba (1759-1780)*. 2ª ed.. São Paulo: Hucitec, 2004.

JÚNIOR, José Alves de Souza. As missões na Amazônia. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos on line*, Edição 348, 25 de outubro de 2016. Entrevista concedida a FACHIN, Patrícia. Disponível em:

http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3614&secao=348. Acessado em 22 de março de 2016

JUNIOR, W. C. *Especial Baleias - Salvas pelo petróleo*, 2009. Disponível em:

<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/especial-baleias-salvas-pelo-petroleo>. Acessado em 19 de setembro de 2015.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KURZ, R., A falta de autonomia do Estado e o limites da política: quatro teses sobre a crise da regulação política, in: Kurz, R., *Os últimos combates*, Petrópolis: Vozes, 2007, pp. 91-115.

LA BLACHE, Paul Vidal de. La France: tableau géographique. In: Rioux, Jean Pierre. *Tableaux de la France*: Michelet, Duruy, Vidal de la Blache et Bruno. Paris: Omnibus. 2007, pp.327-783.

_____. Leçon d'ouverture ducours de Géographie. *Annales de Géographie*, VIII année, n° 38 (1899); revista *Geographia (UFF)*, vol. 10, n.20, 2008.

LA BLACHE, Paul Vidal de. *Princípios de Geografia Humana*. Lisboa: Cosmos, 1994.

LACLAU, E. *New Reflections on the Resolution of our Time*. Londres: Verso, 1990.

LADURIE, E. Le R. *Le territoire de l'historien*. Paris, Gallimard, 1973

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia científica*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LANCIANI, Giulia. O Maravilhoso como critério de diferenciação entre sistemas culturais. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Marco Zero, set.90/fev.91 , v. 11 n°21, pp 21-26.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão, et al. 2 ed. Campinas: UNICAMP, 1992.

_____. *A História Nova*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LEFEBVRE, Henri. *Espacio y política*. Barcelona: Península, 1976

LEFF, H. Ecologia política: uma perspectiva latino-americana. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, v. 27, p. 11-20, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 05 de abril de 2016.

LE MOS, César de Miranda. *Os índios invisíveis: o ensino de História sem etnicidade*, in: IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – Anais. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

LENOBLE, Robert. Cap. 1. Da noção de natureza do século XVI ao século XVIII , In: *História da ideia de natureza*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1969. pp 183-200.

LERY, Jean de, *Viagem à Terra do Brasil*. Tradução integral e notas de Sérgio Millet segundo a edição de Paul Gaffarel com o colóquio na língua brasílica e notas tupinológicas de Plínio Ayrosa. S. Paulo: Livraria Martins, 1941.

LIMA E FONSECA, Thais Nívea de. O Livro Didático de História: Lugar de Memória e Formador de Identidades. In: NODARI, Eunice; PEDRO, Joana Maria; IOKOI, Zilda M. Gricoli. *História - Fronteiras: Anais do XX Simpósio Nacional de História*. São Paulo: Humanitas/ANPUH, 1999, pp. 203-212.

LITTLE, Paul E. *Amazonia: territorial disputes on perennial frontiers*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2001.

_____. *Ecología política del Cuyabeno: el desarrollo no sostenible de la Amazonía*. Quito: Ildis: Abya-Yala, 1992.

LITTLE, Paul E. *Territórios sociais e povo no Brasil: por uma antropologia da territorialidade*, Brasília, 2002 Disponível in: ute.ufsc.br/bibliotecas/upload/paullittle.pdf. Acessado em 8 de setembro de 2014.

_____. The political ecology of Amazon floodplain fisheries. In: IMBERGER, J.; GAYNOR, A.; LEYBOURNE, M.; TOUSSAINT, S. (Ed.). *Water: histories, cultures, ecologies*. Perth: University of Western Australia Press, 2006. pp. 192-204.

LIPIETZ, A. A Ecologia Política, solução para a crise da instância política? Ecologia política. Naturaleza, sociedad y utopía En: Buenos Aires Lugar. in: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor 2002 Fecha *Colección Desarrollo Sustentable; Crisis; Poder Político; Política; Ecología; Ecología Política; Temas* Capítulo de Libro Tipo de documento. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100930021553/2lipietz.pdf>. Acesso em 12.05.2016

LOPES, C. A. *Currículo e Epistemologia*. Ijuí: Unijuí, 2007. pp. 205– 228

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009.

LUKÁCS, G. *Ontologia do ser social. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1979

LUZ, Lídia. A revisão do estatuto do índio e a legislação indigenista. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. p.91-93.

MACHADO, Ironita. A. P. O currículo de história. In: DIEIL, Astor Antonio (org). *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999, pp.113-116.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. Olhares sobre a colônia: Vieira e os índios. Londrina: UEL, 1999.

MANIQUE, Antonio Pedro; PROENÇA, Maria Cândida. *Didática da história: patrimônio e história local*. 1. Ed. Lisboa: Texto, 1994.

MARTINEZ, Paulo Henrique. *História Ambiental no Brasil: pesquisa e ensino*. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTÍNEZ-ALIER, J. *O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagem de valoração*. São Paulo: Contexto, 2007.

MARTINS, G de A.; THEÓPHILO, C.R. *Metodologia da investigação científica para as ciências sociais aplicadas – 2 ed.* – São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, H.H.T.S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.2, , maio/agosto, 2004, pp. 289-300.

MARTINS, Luciana de Lima. *O Rio de Janeiro dos visitantes: o olhar britânico (1800-1850)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

MAY, T. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. 3 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MERCER, K. Welcome to the jungle. In Rutherford, J. (org.). *Identity*. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

MERRIAM, Sharan B. *Qualitative research and case study applications in Education*. New York, Jossey-Bass: 1998

MICHAELIS ESCOLAR: *Lingua Portuguesa. Brasil, ed. Melhoramentos, 2015. 992p.*

MINAYO M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. (Org.). (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.

MONTE, Sheila da Silva. *A identidade do sujeito na pós-modernidade: algumas reflexões*. Itabaiana: *Gepiadde*, ano 6, volume 12. Julho-dezembro de 2012, pp.162-167.

MONTE, Marcos Antonio Lorencette. *O Pluralismo Jurídico e os Povos Indígenas no Brasil*. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

MOORE, J. Capitalism as world-ecology: Braudel and Marx on environmental history. *Organization and Environment*, v.16, n.4, Dec.2003, pp.431-58.

MORAES, A. C. Licenciatura em Ciências Sociais e Ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. In: *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*. São Paulo: V. 15, nº 1, abril de 2003. pp. 5 – 20.

MORAIS, Maria de Jesus. “Acreanidade”: invenção e re-invenção da identidade acreana. Niterói. Tese (Doutorado em Geografia), UFF. 2008.

_____. Usos e abusos da imagem de Chico Mendes na legitimação da “economia verde”. In: *Dossiê Acre: o Acre que os mercadores da natureza escondem*. Documento especial para a Cúpula dos Povos - Rio de Janeiro, Conselho Indigenista Missionário, Regional Acre, Ed. Venâncio III, Brasília – DF, 2012 pp. 21 - 27.

MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (org.). *Novos Rumos da Geografia Brasileira*. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOREAU, Filipe Eduardo. *Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta*. 1ª edição, São Paulo, Annablume, 2003.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. In: *Revista brasileira de História da Educação*. Campinas, v. 12, n. 3 (30), set./dez. 2012 pp. 179-197.

NEFFA, Elza. LEANDRO, Luiz. *Trilhas metodológicas*. Paper, RJ, 2015.

NEVES, H. M. *A Gramática Funcional*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

NEVES, Erivaldo Fagundes. *História Regional e Local no Brasil: fontes e métodos da pesquisa histórica regional e local*. Feira de Santana/ Salvador, UEFS/ ed. Arcádia, 2002.

NOVAK, Fabian; NAMIHAS, Sandra. *As relações entre Peru e Brasil, 1862-2002*, Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2013.

OLIVEIRA, D.C., Análise de Conteúdo Temático Categorical: Uma proposta de sistematização. *Rev. Enferm. UERJ*, Rio de Janeiro, out/ dez 2008; pp. 569-76.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. *A política do livro didático*. São Paulo: Sumus/Editora da UNICAMP, 1984.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *A crise do indigenismo*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1988.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. *Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro, Contra Capa, 1998.

_____. Contexto e horizonte ideológico: reflexões sobre o estatuto do índio. In: SANTOS, Silvio Coelho dos. Et al. (Orgs.). *Sociedades indígenas e o direito: uma questão de direitos humanos*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1985, pp.17-30.

OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho dos Santos. *Recôncavo Sul: Terra, Homens, Economia e Poder no Século XIX*, Salvador, UNEB, 2003.

ORLANDI, E. *Análise de Discurso. Princípios & Procedimentos*. Campinas-SP. Pontes.1999. P. 43.

_____. *Discurso e texto. Formulação e circulação de sentidos*. Campinas, Pontes, 2001.

_____. *Discurso e Leitura*. Ed.Cortez. UNICAMP, 1988.

ORLANDI, P. ENI. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2004.

PADILHA, Lindomar Dias, Povos indígenas do Acre: mentiras históricas e história das mentiras. In: *Dossiê Acre: o Acre que os mercadores da natureza escondem*. Documento especial para a Cúpula dos Povos - Rio de Janeiro, Conselho Indigenista Missionário, Regional Acre, Ed. Venâncio III, Brasília – DF, 2012 pp. 27 - 31.

PAPADÓPOLO, Midorí. *El nuevo enfoque internacional en materia de derechos de los pueblos indígenas*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 1995.

PADUA, José Augusto de (org.). As bases teóricas da história ambiental. In: *Estudos avançados*. vol.24 n^o.68 São Paulo, 2010

_____. *Desenvolvimento, justiça e meio ambiente*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Petrópolis, 2009.

_____. Natureza e projeto nacional: as origens da ecologia política no Brasil. In: *Ecologia & Política no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: IUPERJ (Coleção Pensando o Brasil), 1987.

PAZ, Jailson Sousa da, Os índios na história do Brasil, In: ANDRADE, Juliana Alves de, SILVA, Tarcício Augusto Alves da. *O ensino da temática indígena : subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas*, Recife, Edições Rascunhos, 2017, pp. 15-38.

PÊCHEUX, M.. *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. São Paulo, Ed. Da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. Análise de discurso: três épocas. In: F. GADET e T. HAK, *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Ed. da UNICAMP, p. 311-319, 1993.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: P. ACHARD (org.), *O papel da memória*. Campinas, Pontes, 1999.

PÉCORA, Alcir. O bom e o boçal ou o selvagem americano entre calvinistas franceses e católicos ibéricos. *Remates de Males*. Campinas, UNICAMP, n^o 12, 1992, pp.35-40.

PESSOA, Enock da Silva. *Trabalhadores da floresta do alto Juruá*. Rio Branco, EDUFAC, 2004.

PIOVESAN, A.M.W. et al. *A análise do discurso e questões sobre a linguagem*. Rev. X, v.2, p.1-18, 2006.

POLON, Luana Caroline Künast. Espaço Geográfico: Breve discussão teórica acerca do conceito. *Rev. Geogr. Acadêmica* v.10, n.2 (xii.2016). pp 82-92.

PRIORI, Ângelo. Desvendando as redes da memória local: ensino de história e vida cotidiana IN; CHIMIIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene Rosa (Org) *Anais do III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

RECLUS, E. *La Terre: Description des phénomènes de la vie du globe*. Vol. 1. Les continents. Paris: Hachette, 1868.

_____. *L'Homme et la Terre*. 6 vol. Paris: Librairie Universelle, 1905.

REIS, José Carlos. *Escola dos Annales – a inovação em História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

RIBEIRO, Guilherme. A arte de conjugar tempo e espaço: Fernand Braudel, a geo-história e a longa duração. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.22, n.2, abr.-jun. 2015 pp.605-639.

RIBEIRO, Berta. *O índio na história do Brasil*. 12 edição, São Paulo, Global, 2009.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro – A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo, SP. Cia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Guilherme. *Para Ler geografia ou a Geografia segundo Lucien Febvre*. Terra Livre. São Paulo. Ano 25, v. 1, n. 32, jan./jun. 2009 pp.121-136.

ROCHA, Leandro Mendes. A ideologia rondoniana e a política indigenista brasileira pós 1930. (Palestra/Conferência). In: BIGIO, Elias dos Santos. A ação indigenista brasileira sob a influência militar e da Nova República (1967-1990), In: *Revista de Estudos e Pesquisas*, FUNAI. v.4, n.2, dez. Brasília, 2007, pp.13-93.

RODRIGUES. J. F. S. “História Regional e Local: problemas teóricos e práticos”. In: *Revista História & Perspectiva*. Uberlândia: UFU/COCHI, nº 16/17, 1997, pp. 149-164.

ROMANATTO, Mauro, Carlos. *A noção de número natural em livros didáticos de matemática: comparações entre textos tradicionais e modernos*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, São Carlos – SP, 1987. Disponível em: www.sbempaulista.org.br. Acesso em 22 de março de 2015.

_____. O Livro Didático: alcances e limites. 2009, Disponível em http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19-Mauro.doc. Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

RUSSEN, Jorn, *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*, trad. Estevão C. de R. Martins, Brasília, UNB, 2001.

SÁ JÚNIOR, Mario Teixeira de. Não é feitiçaria! É tecnologia! Africanos e descendentes na mineração do Mato Grosso setecentista. *Revista Eletrônica História em Reflexão*: Vol. 10 n. 19, UFGD, Dourados, jan/jun de 2016, pp. 82-98. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/5499/2834>, acessado em 23 de janeiro de 2018.

SACHS, Ignacy. Prefácio Ecodesenvolvimento e Justiça Social no Brasil. In: PÁDUA, Jose Augusto. (Org.) *Desenvolvimento Justiça e Meio Ambiente*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Peirópolis, 2009. p 14-15.

SACK, R. *Human territoriality: its theory and history*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. In: *Revista Brasileira de História*.. V. 9, n.º 19, set. 1989 / fev. 1990, pp. 219-242.

SANT'ANNA, Diogo C.; BITTENCOURT, Jane; OLSSON, Sandra. *Transposição e mediação didática no ensino de frações*. Bolema. Ano 20, n. 27, Rio Claro, maio de 2007, pp. 71-91.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Souza. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social; Rev. Social. USP*, S. Paulo, 1993 (editado em nov. 1994), pp. 31-52.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, Luiz Heron; Azevedo, José Clóvis de; Santos, Edmilson Santos dos. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre, 1996, pp. 15-33.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, *Revista crítica de ciências sociais*, 63, outubro 2002, pp. 237-280

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 13. ed. Porto: Afrontamento, 2002.

SANTOS, I. E. *Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica*. 8ª ed. Niterói: Impetus, 2011.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. *Da totalidade ao lugar*. 7ª. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

_____. *Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teórico e metodológicos da geografia*. Hucitec. São Paulo 1988.

_____. O dinheiro e o território, in: SANTOS, M; BECKER, B. K. (Org.) *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. 2 ED. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

_____. *Por uma Geografia Nova*. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SILVA, V. A. C. Regionalismo: o enfoque metodológico e a concepção histórica. In: SILVA, M. A. da. *República em migalhas: história regional e local*. [S. I.]: [s. n.], 1990.

SILVA, L. B. A escrita em questão: Concepções teóricas e sala de aula. In: *Seminários do GEL XXVI*. Campinas: Unicamp/Fapesp, 1997 pp. 100-105.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu (organizador). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomás Tadeu. (org). *Identidade e diferença*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, Ezequiel Teodoro. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. In. *Em Aberto – O livro didático e qualidade de ensino*. Brasília: INEP, nº 69, ano 16, jan./fev, 1996, pp. 11-15.

SILVA, Gilvan Ventura da. *Simplificações e livro didático: um estudo a partir dos conteúdos de História Antiga*. Revista Hélide, número Especial, 2001. Disponível em: http://www.heladeweb.net/Numero%20Especial/Gilvan_VenturaNE.htm. Acesso em: 29 dez. 2017.

SOARES, A. A. R. *Temáticas Ambiental e do Trabalho nos Livros de História do Ensino Fundamental: rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ. Dissertação (Mestrado em Educação), 2005.

SOFFIATI, A. A ausência da natureza nos livros didáticos de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.9, n. 19, set 89/fev 90, pp.43-56.

_____. Meio Ambiente e ensino de História In: Seminário Perspectivas do Ensino de História, 1988, São Paulo. Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História. São Paulo: Faculdade de Educação, 1988.

SOUZA, Paulo Renato, *A Revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002*, São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SOUZA, Laura de Mello e. *O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil Colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SOUZA, Marcelo Lopes de. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2013.

STEIL, Carlos A. *Antropologia do turismo: comunidade e desterritorialização*. Trabalho apresentado na XXIV Reunião de Antropologia. Olinda, junho 2004.

TEIXEIRA, Francisco Carlos. História das Paisagens In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997 pp. 297-316.

THOMÁS, K. *O homem e o mundo natural. Mudanças de atitudes em relação às plantas e aos animais (1500-1800)*. Tradução de João Roherto Martins Filho. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

TOCANTINS, Leandro. *O rio comanda a vida: uma interpretação da Amazônia* 4. Ed. Rio de Janeiro, Americana, 1972.

TODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América: a questão do outro*. Tradução: Beatriz Perrone Moisés. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

TONET, Ivo. *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*. Ijuí: editora Inijuí, 2005.

TURNER, Frederick. *O espírito ocidental contra a natureza: mito, história e terras selvagens*. Rio de Janeiro. Campus, 1990.

UNESCO. *La autogestión en los sistemas educativos*. Paris: Unesco, 1981.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2002.

VENTURINI, Maria Cleci. *Imaginário Urbano: espaço de rememoração/comemoração*. Ed. Universidade de Passo Fundo. UFP, 2009.

VESENTINI, José William. A questão do livro didático no ensino da Geografia: Novos caminhos da Geografia in: ALESSANDRI, Ana Fani. *Caminhos da Geografia*. 5. Ed São Paulo, Contexto, 2007.

VIOLA, E.; LEIS, H. Desordem global da biosfera e nova ordem internacional: o papel organizador do ecologismo. In: LEIS, H. (Org.) *Ecologia e política mundial*. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. *A Inconstância da Alma Selvagem e Outros Ensaios de Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

WEECH, J. Friederich Von. *Agricultura e o comércio do Brasil no sistema colonial*. Martins Fontes, 1ª ed., 1992.

WEINSTEIN, Bárbara. *A borracha na Amazônia: expansão e decadência (1850-1920)*. São Paulo, Hucitec, 1993.

WYLIE, John. *Landscape*. London: Routledge, 2007.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000 pp. 7-72.

WORSTER, Donald. Para fazer História Ambiental. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol.4, n 8, 1991, pp.198-215.

VAINFAS, Ronaldo, História das Mentalidades e História Cultural in: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997 pp. 189-241.

VASQUEZ, Adolpho Sanchez. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VISCARDI, Cláudia. História, região e poder: a busca de interfaces metodológicas. *Locus: revista de história*. Juiz de Fora, 1997, v.3, n.1, pp.84-97.

VIEIRA, Padre Antonio. Sermão do Espírito Santo. In: *Sermões*. Lisboa: Lello & Irmão, 1951.

VIEIRA, S. *Como escrever uma tese*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008

ZAMBONI, Ernesta. Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança. *Cadernos CEDES: A prática de ensino de História*, n.10, 1989, pp. 63-71.

ZHOURY, A. LACHSCHEFSKY, K; PEREIRA, D.B. (Org). *A insustentável leveza da política ambiental: Desenvolvimento e conflitos socioambientais*, Belo Horizonte, Autêntica, 2005.