UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS

ANA FLÁVIA DE LIMA ROCHA

FONTES HISTÓRICAS SOBRE O VALE DO JURUÁ

CRUZEIRO DO SUL – ACRE
2021

ANA FLÁVIA DE LIMA ROCHA

Fontes históricas sobre o Vale do Juruá

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta para a obtenção do título de mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Linha de Pesquisa: Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturas.
Orientadora: Profa. Dra. Andréa Martini.

CRUZEIRO DO SUL – ACRE
2021

R672f Rocha, Ana Flávia de Lima, 1994 -
Fontes históricas sobre o Vale do Juruá / Ana Flávia de Lima Rocha – 2021.
112 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Centro de Educação e Letras - CEL, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul, 2021.
Inclui Referências bibliográficas.
Orientador: Profa. Dra. Andréa Martini.

1. Fontes de informação – Vale do Juruá. 2. História – Ensino. 3. Memória. I. Título.

CDD: 002

FONTES HISTÓRICAS SOBRE O VALE DO JURUÁ

Ana Flávia de Lima Rocha

Dissertação defendida em 30/06/2021 e considerada APROVADA, para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus* Floresta.

Prof. Dr. Cleidison de Jesus Rocha
Coordenador do Curso

Banca examinadora:

Profa. Dra. Andréa Martini
Universidade Federal do Acre
Orientadora e Presidenta

Profa. Dra. Mariana Ciavatta Pantoja Franco
Universidade Federal do Acre
Membro externo

Profa. Dra. Maria José da Silva Morais Costa
Universidade Federal do Acre
Membro interno

CRUZEIRO DO SUL – ACRE
2021

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Cleidson e Aldecy, por insistirem na minha formação desde sempre, incentivando e também contribuindo com este trabalho até os momentos finais. Obrigada pelo carinho e por não me deixarem desistir.

À minha orientadora, profa. Dra. Andréa Martini, por ser sempre tão gentil, paciente, e por me guiar durante todo este processo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, por todas as discussões importantes para nosso crescimento acadêmico e profissional.

Aos colegas Stepheson e Helenice, pela parceria nos momentos iniciais do curso.

A todos os que acreditaram ser possível, que incentivaram, acolheram, e contribuíram para a construção deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa está inserida no rol das pesquisas qualitativas e tem por objetivo geral verificar como as fontes de informação bibliográficas e documentais acerca da região do Vale do Juruá são trabalhadas no ensino formal de História da educação básica no estado do Acre. Frente à questão central foram delineados os objetivos específicos: a) Identificar o que se recomenda, nos referenciais curriculares, nacional e local, para o ensino de história na educação básica relativo às questões regionais; b) Pesquisar quais fontes bibliográficas estão disponíveis para acesso público nas bibliotecas de Cruzeiro do Sul/AC; c) Verificar se há utilização dessas obras no ensino de história, a partir de uma análise documental nas sequências didáticas de 6º a 9º anos do ensino fundamental; d) Apresentar fontes de informação históricas produzidas por pesquisadores regionais acerca da região, que podem ser utilizadas no âmbito escolar. O aporte metodológico abrange a pesquisa bibliográfica e documental. A fundamentação teórica apoia-se nas teses sobre o conceito de História, de Walter Benjamin (1994) e as estratégias de formação da memória, estudadas em Michael Pollak (1992). A partir desses conceitos basilares de história, memória e identidade foi feito um estudo/levantamento bibliográfico de autores que escrevem sobre a história, memória e identidade do homem (indígena, seringueiro, ribeirinho) que habita o Vale do Juruá, interior do Acre. Os documentos analisados foram os Referenciais Curriculares tais como a Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e o Currículo de Referência Único do Acre para a Educação Infantil, além de sequências didáticas da disciplina de História nas séries de 6º ao 9º ano, identificando a aplicação dos conteúdos regionais nas aulas ministradas. Quanto às fontes de informação disponíveis para acesso ao público nas bibliotecas de Cruzeiro do Sul que versam sobre a região estudada, fez-se uma busca nos catálogos das bibliotecas de Cruzeiro do Sul, e também a síntese de 7 (sete) obras etno-históricas e de 6 (seis) TCC's de acadêmicos do curso de Licenciatura Indígena da UFAC – Campus Floresta. Observa-se a necessidade do diálogo como estratégia de aproximação entre universidade e educação básica na proposição de reconhecer a pluralidade e a diversidade de sujeitos, culturas e saberes que povoam o Vale do Juruá, cuja história é silenciada no ambiente escolar, enxergando, assim, o elemento humano, as questões ambientais e a amplitude de riquezas étnicas da diversidade que compõe o cenário juruaense e que deve ser estudado desde a educação básica como sustentação da identidade local.

Palavras-chave: Fontes de informação – Vale do Juruá. História – Ensino. Memória.

ABSTRACT

This research is part of the list of qualitative research and has the general objective of verifying how bibliographic and documental information sources about the Juruá Valley region are used in the formal teaching of History of Basic Education in the state of Acre. Faced with the central issue, the specific objectives were outlined: a) Identify what is recommended, in the curricular references, national and local, for the teaching of history in basic education related to regional issues; b) Research which bibliographic sources are available for public access in the libraries of Cruzeiro do Sul/AC; c) Check if there is use of these works in the teaching of history, from a documental analysis in the didactic sequences of the 6th to 9th grades of elementary school; d) Present historical information sources produced by regional researchers about the region, which can be used in the school environment. The methodological contribution includes bibliographic and documental research. The theoretical foundation is based on theses on the concept of History, by Walter Benjamin (1994) and memory formation strategies, studied by Michael Pollak (1992). From these basic concepts of history, memory and identity, a study/bibliographic survey of authors who write about the history, memory and identity of the man (indigenous, rubber tapper, riverside) who inhabit the Juruá Valley, in the interior of Acre, was carried out. The documents analyzed were the Curriculum References such as the Common National Curriculum Base, National Curriculum Reference for Indigenous Schools and Acre's Unique Reference Curriculum for Early Childhood Education, as well as didactic sequences of the discipline of History in grades 6th to 9th, identifying the application of regional content in the classes taught. As for the sources of information available for public access in the libraries of Cruzeiro do Sul that deal with the studied region, a search was made in the catalogs of the libraries of Cruzeiro do Sul, as well as the synthesis of 7 (seven) ethno-historical works and 6 (six) TCC's of students from the Indigenous Licentiate course at UFAC – Campus Floresta. There is a need for dialogue as a strategy to bring university and basic education closer in order to recognize the plurality and diversity of subjects, cultures and knowledge that populate the Juruá Valley, whose history is silenced in the school environment, thus seeing the human element, environmental issues and the breadth of ethnic richness and diversity that make up the Jurua scenario and that should be studied from basic education as a support for local identity.

Keywords: Information sources - Vale do Juruá. History – Teaching. Memory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas com o termo "Acre". 59
Quadro 2: Pesquisas com o termo "Juruá". 60
Quadro 3: Pesquisas com os termos "Indígena" e "Índio". 60
Quadro 4: Pesquisas com os termos "Seringueiro", "Seringa", "Seringal" e "Seringais". 61
Quadro 5: Pesquisas com o termo "Extrativista". 62
Quadro 6: Pesquisas com o termo "Ribeirinho". 62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASAREAJ	Associação de Seringueiros e Agricultores da Reserva Extrativista do Alto Juruá
BASA	Banco da Amazônia S/A
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE/AC	Conselho Estadual de Educação / Acre
CFDI	Curso de Formação Docente para Indígenas
CONTAG	Confederação dos Trabalhadores em Agricultura
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PIN	Plano de Integração Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
POLAMAZONIA	Programas de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia
PROJETO RADAM	Projeto Radar da Amazônia
PROTERRA	Programa de Redistribuição de Terras e Estímulos à Agroindústria do Norte e do Nordeste
RCNE/Indígena	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
REAJ	Reserva Extrativista do Alto Juruá
RESEX	Reserva Extrativista
Reuni	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEE / AC	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte / Acre
SPI	Serviço de Proteção ao Índio no Acre
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
SUFRAMA	Superintendência da Zona Franca de Manaus
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TI	Terra Indígena
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UnP	Universidade Potiguar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10
1 NARRATIVAS SOBRE CONTEXTOS, SUJEITOS, PODER E OS SILENCIAMENTOS DE POVOS TRADICIONAIS 22
2 ARTICULANDO CONCEITOS: HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE 31
3 REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS E DO ESTADO DO ACRE 41
3.1 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II EM MÂNCIO LIMA 53
4 FONTES DE INFORMAÇÃO DISPONÍVEIS PARA ACESSO PÚBLICO EM CRUZEIRO DO SUL 57
4.1 LIVROS (ETNO)HISTÓRICOS 63
4.2 TCCS INDÍGENAS 95
CONSIDERAÇÕES FINAIS 104
REFERÊNCIAS 107

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa intitulado **Fontes históricas sobre o Vale do Juruá**, vincula-se ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre - Campus Floresta, na linha de pesquisa: Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturas. Ele nasce, inicialmente, da necessidade de melhor entender os possíveis silenciamentos dos personagens da história oficial da região do Vale do Juruá, na composição de obras didáticas trabalhadas no sistema de educação básica do Estado do Acre. O recorte geográfico (Vale do Juruá) circunscreve-se à esta região acreana específica pela necessidade de desenvolver uma investigação dentro do tempo estipulado para pesquisa no mestrado, considerando, também, a falta de material específico ou a falta de divulgação deste material sobre a região do Alto Juruá.

De início, pode-se questionar a perspectiva da escassez de material bibliográfico sobre a região do Vale do Juruá, para apoiar processos escolares capazes de instituir sentimento de pertencimento e de identidade aos habitantes desta mesorregião acreana. Contudo, minha condição pessoal e profissional – bibliotecária em uma instituição federal de ensino -, me permite formular a compreensão de que os materiais bibliográficos sobre a região não se encontram disponíveis ao grande público ou não foram incorporados ao currículo oficial de ensino.

Esse dado consta mais detalhadamente nos capítulos 1 e 4 deste trabalho. Destaco, ainda como elemento justificador deste interesse epistemológico, a minha relação de pertencimento a essa região, enquanto moradora natural dessa parte do Brasil, aqui no interior do Acre, onde nasci e vivi boa parte da infância, antes de mudar-me para o Nordeste do Brasil. Estudei poucos anos no Acre, pois quando estava na quinta série, nos mudamos para a cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte. Naquele tempo nem entendia direito os motivos que nos moviam a seguir uma estrada tão longa, que mesmo sendo no espaço aéreo entre escalas e conexões, demoramos, eu e minha família, muitas horas para chegar ao destino final.

Minha mãe estava contagiada por um sentimento de felicidade por ter sido aprovada na seleção de mestrado em educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Eu, ainda menina, segui com ela e minhas duas irmãs. A bela cidade de Natal-RN nos recebeu com generosidade, nos acolhendo e situando cultural e socialmente. No Acre havia a família, os amigos de escola, as coleguinhas do bairro. Enfrentamos uma saudade que aos poucos foi se misturando às atribuições da nova escola e nos adaptando a uma "nova cultura" e a outras formas de vida, numa dinâmica urbana nunca vista/vivida por nós. Afinal o interior do Acre

carregava a semântica da vida pacata e calma. Aos poucos, na escola, fomos fazendo novas amizades, aprendendo sobre a cultura, explorando o lugar. Desde a escola, com as várias excursões, fomos aprendendo a história dos lugares, conhecendo outros espaços geográficos, ampliando nossa visão de mundo.

Minhas reminiscências sobre a sistemática do estudo no Acre mostram um quadro bem diferente: lembro-me que a sala de aula era o único lugar de estudar e aprender, fora, obviamente, as construções familiares nesse sentido. Lá tudo era diferente: o lugar, o sotaque, a dança, o mar, as praias, o cinema, o *shopping center* (coisas que não existiam na região de Cruzeiro do Sul e Mâncio Lima, Acre) - onde meus pais, eu e minhas irmãs nascemos e nos estabelecemos inicialmente. Na nova escola de Natal, aos poucos, fui percebendo que os estudos de História traziam conhecimentos sobre o ambiente local, os processos históricos que formam a cidade, os pontos turísticos, personagens, além dos enredos que sustentam as narrativas sobre a cidade e região. Sob as marcas identitárias da cultura potiguar e dos ensinamentos técnicos e científicos do ensino formal, fui progredindo em minha formação escolar, até a Universidade, acessando o curso de Biblioteconomia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN em 2012 e, paralelamente, o Curso de Arquitetura e Urbanismo na Universidade Potiguar – UnP. Nesse ambiente formativo, pude constatar as marcas da "cultura nordestina", tanto nas produções literárias e científicas quanto no lastro artístico regional, que tem reflexos no jeito de viver e de habitar um ambiente construído com os traços inerentes ao modo de vida e às potencialidades naturais da região.

Em relação à cultura acreana, há algum tempo eu vinha percebendo que algumas manifestações de valorização da história oficial e da dita cultura acreana estavam surgindo tenuemente em peças de vestuários, na fachada e estrutura de equipamentos públicos, onde se desenhava a iconografia regional (indígena e seringueira), ou na ressignificação dos símbolos formais do estado do Acre, como o hino e bandeira, que ganharam nova métrica, sonoridade e marcas. Lembro que na formatura de minha irmã, também no Rio Grande do Norte, percebi uma aglomeração de acreanos envoltos na bandeira do Estado e, nos dias seguintes, os convidados do Acre desfilavam nas praias potiguares com camisetas onde se estampavam uma iconografia indígena, seringueira, florestal, em suma, uma "identidade acreana". Vi nisso um sinal de que, pelo menos no âmbito da cultura de massas, na moda, se apresentava um sentimento de pertencimento orgulhoso e firme dessa identidade acreana. Esse mesmo movimento se apresenta também em certas manifestações locais, no Estado do Acre, com presença em edifícios e equipamentos públicos, com um forte registro das marcas das lutas históricas que resultaram na anexação do Acre ao Brasil.

Essas percepções acima descritas não se desdobravam, de início, em reflexão sobre as formas pelas quais a escola pode trabalhar o sentimento de pertença e o desenvolvimento de uma sensibilidade de aceitação das maras regionais e culturais. De fato, não tinha me atentado que parte da sensibilidade para acolher a cultura regional potiguar/nordestina, presente na atmosfera natalense, diz respeito a um orgulho identitário de pertencimento a um jeito específico de viver e de se relacionar com o mundo natural- humano, que tem, em grande parte, a escola como meio propulsor. Quero dizer que a escola, enquanto trabalha as temáticas regionais, especialmente a história de uma determinada região, pode construir meios de reconhecimento sobre os elementos constitutivos da identidade, através do acesso a dados sobre personalidades, acontecimentos, eventos, personagens, grupos étnicos, trajetórias, especificidades geográficas, etc.

Essas impressões, que ainda não compareciam de forma sistemática em minha visão, foram ganhando forma de reflexão em meu retorno para o Estado do Acre, com a conclusão das etapas de formação na cidade de Natal. Os processos escolares na região do Vale do Juruá, foram, aos poucos, ganhando um olhar mais curioso, na tentativa de entender os mecanismos formativos que as escolas desenvolvem em prol da afirmação de uma cultura local mais ciente e orgulhosa de si. Esse interesse foi se organizando melhor a partir do momento em que assumi a função de bibliotecária no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC, após concurso público, cuja posse se deu em janeiro de 2018. De lá para cá, fui verificando a escassez de material publicado sobre a realidade histórica e cultural do Estado do Acre. Com essa visão, fui elaborando reflexões comparativas entre a formação escolar nos contextos de aprendizagem de Natal e os da região do Vale do Juruá, no Estado do Acre, onde resido e trabalho entre os municípios de Mâncio Lima e Cruzeiro do Sul, os mais ocidentais do país. Essas primeiras impressões foram ganhando forma durante os muitos debates, aulas e discussões no Mestrado, especialmente no contato com minha orientadora, na busca da definição clara do objeto de estudo.

Observa-se que o conhecimento e a definição do objeto de investigação neste trabalho, se constrói e reconstrói, se faz e refaz desde as séries iniciais e se mistura à minha experiência profissional. Percorre a perspectiva descrita por Almeida (2009, p. 97), que diz:

> De uma perspectiva antropológica, isto é, no que diz respeito às aptidões humanas de duplicar e representar o mundo, imputar sentido às coisas e relacionar informações, a pesquisa emerge da curiosidade e do desejo de ordenar o caos.

Esse é um dos desafios do trabalho em tela, pois parto da hipótese de que se, desde a educação infantil, os alunos não estudam sua própria história, se não se reconhecem fazedores de história e portadores de historicidade, futuramente poderão ter dificuldades em processos de auto reconhecimento ou em suas próprias construções e manifestações identitárias.

Ainda no lastro da contribuição de Almeida acima descrita, que atesta que a pesquisa é uma forma de organização do caos, destaco, abaixo, o itinerário de minha formação acadêmica, no intuito de pontuar o entrelaçamento de meu interesse epistêmico configurado pelas marcas de minha formação cultural e escolar, com o objeto de estudo desta dissertação.

Considerando meu itinerário formativo e profissional, encorajei-me a concorrer a uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, no Câmpus Floresta da Universidade Federal do Acre, no ano de 2019. A Biblioteconomia, uma das áreas da Ciência da Informação, tem como objeto principal o estudo, tratamento e disseminação da informação. As fontes de informação, meu objeto de trabalho, se tornam também o **objeto** deste estudo, em específico as bibliográficas. Sendo o mestrado na área de ensino, o viés investigativo se volta para olhar a forma como o ensino inicial da educação básica trata a história do Acre, buscando enxergar essa questão sob o olhar da pesquisa bibliográfica, mapeando as temáticas que compõem o currículo de história do segundo segmento do ensino fundamental, especialmente as referentes à região do Vale Juruá.

A investigação em questão, além da sistematização de dados sobre o ensino de história, como elemento objetivo que pode resultar do trabalho investigativo, propõe também enfrentar e esclarecer uma questão que foi sendo gerada a partir do meu olhar sobre o material didático disponível nas escolas - do ponto de vista historiográfico, pode-se constatar, sem muito esforço, a ausência das vozes de determinados grupos sociais, silenciadas no material didático disponível. Os povos tradicionais, habitantes da região do Vale do Juruá, não são retratados nas obras didático-pedagógicas, nem em outros dispositivos formativos das escolas. A figura do seringueiro, do indígena, do ribeirinho e do caboclo dissolve-se em uma visão genérica sobre o homem amazônico, descrito como habitante de um ambiente de mazelas sociais e econômicas, debatendo-se em uma eterna luta por sobrevivência e reconhecimento. Narrativas sobre reconhecimento de direitos, sobre lutas sociais por políticas públicas, e a presença das vozes desses grupos narrando suas necessidades, comparecem em trabalhos acadêmicos, como Manuela Carneiro da Cunha e Mauro Willian de Almeida (2002), Andréa Martini (2019), Mariana Pantoja (2004), Cristina Wolff (1997; 1999), mas ainda não foram transpostas para os currículos de ensino da educação básica.

Por outro lado, desde o ano de 1999, quando chega ao poder o projeto da Frente Popular do Acre, capitaneado pelo Partido dos Trabalhadores, percebe-se a construção de uma estratégia de delineamento de certa identidade acreana, a partir da popularização dos símbolos do Estado, da massificação de eventos que tratam da Revolução Acreana e da apresentação da iconografia regional, como a indígena e aquela relativa aos demais povos tradicionais. As estratégias oficiais de consolidação de uma certa visão sobre "ser acreano", estabelecidas pelo governo da Frente Popular do Acre têm sido estudadas por pesquisadores como Maria de Jesus Morais (2016), que identifica três importantes eventos recorrentemente utilizados: a Revolução Acreana, o Movimento Autonomista e o Movimento Social de Índios e Seringueiros do Acre. Estes três eventos fornecem capital para a construção re-fundadora do sentimento de pertencimento ao território acreano, ancorado na bravura, determinação, força cívica e sentido de autopreservação do espaço territorial e do elemento humano.

Nessa toada, para Morais (2016) os símbolos e ícones do Estado passam a ser ressignificados para cumprir o papel pedagógico de expressar quem é e o que significa ser acreano. As estratégias políticas alcançam, como já referimos acima, mudanças na métrica e no ritmo do Hino Acreano, que ganha versões mais intimistas, perdendo seu ritmo original. Além desse formato popular do hino acreano, começa a aparecer nos equipamentos públicos uma iconografia indígena. A floresta passa a ser veiculada em discursos que associam desenvolvimento e preservação, e tudo isso visa cumprir um efeito cívico de valorização da cultura e da identidade acreanas. Segundo Morais (2016, p. 15), com a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao poder no Acre, passa-se a ter "a produção de discursos organizados em torno de eventos do passado e da produção de grandes personagens, [o trabalho] rastreia também os objetos materiais: monumentos, museus que podem dar sustentação à reafirmação identitária".

Apesar desses esforços, a imagem criada pelo governo não foi suficiente para produzir retrato dos grupos étnicos regionais. Ao contrário disso, a história oficial propalada pelas instituições apoia-se em estereótipos criados e disseminados, desfocando a realidade desses grupos. Esta situação tem sido problematizada em alguns trabalhos como o de Morais (2016), Santana Júnior (2011) e Oliveira (2016), que discutem que a história propalada pelas instituições e fontes oficiais criaram uma imagem cristalizada acerca das personagens da história acreana.

> Como disse o historiador Leandro Tocantins, não nestes termos, grande parte da bibliografia sobre os conflitos e acordos que deram origem ao território acreano atual e oficial, sobrevaloriza o aspecto econômico, em detrimento de aspectos sóciais (sic) e culturais, vistos como apêndices, decorrências do processo de exploração econômica. (MARTINI, 2005, p. 1)

A região do Vale do Juruá, no Acre, se compõe de cinco municípios: Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter e Rodrigues Alves. Compreende uma área de cerca de 31.944,93km² em extensão territorial, e uma população estimada de 131.505 habitantes, segundo dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE (BRASIL, 2015, p. 1).

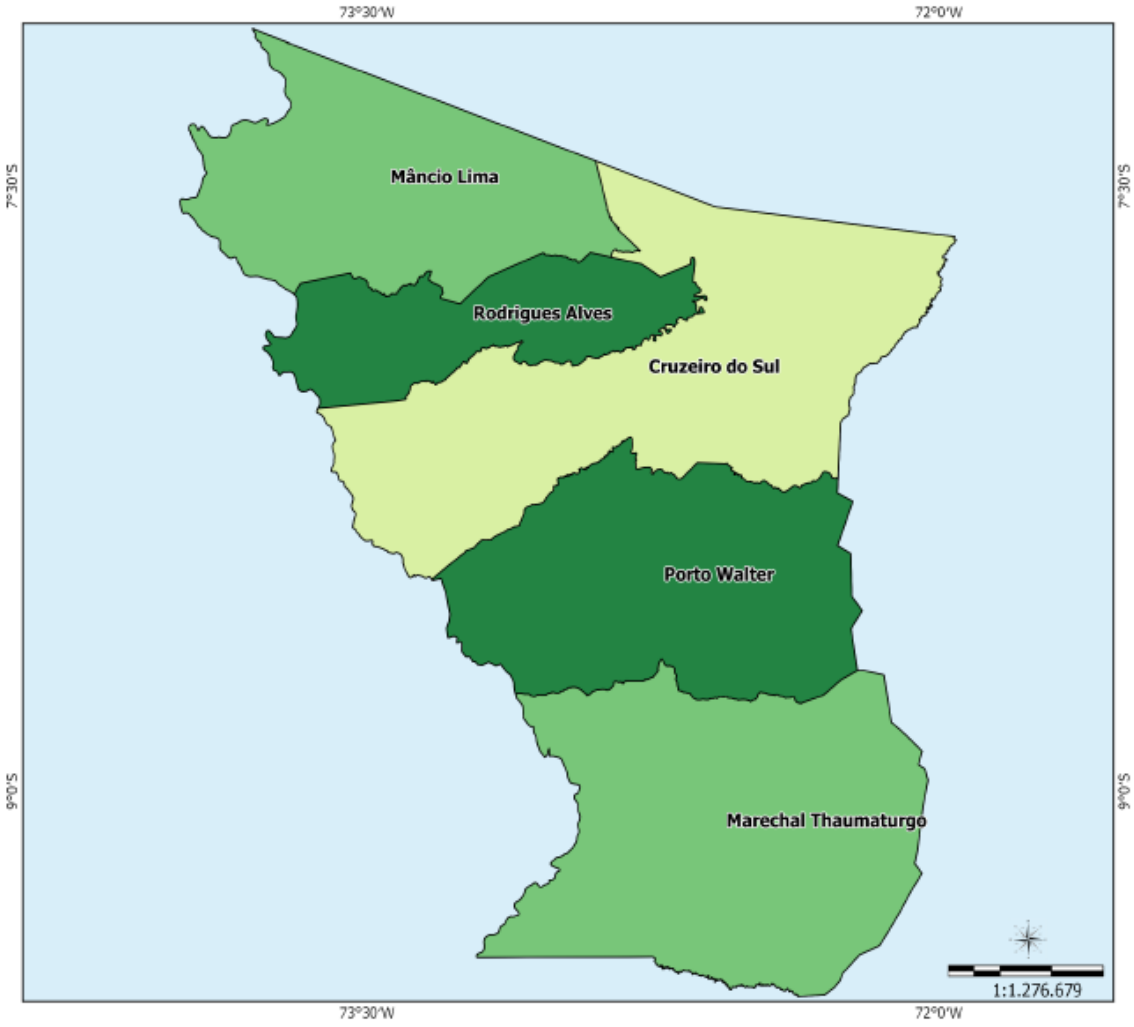


Figura 1: Mapa da Região do Vale do Juruá.
Fonte: BRASIL, 2015, p. 1

No cenário geográfico do Vale do Juruá estes grupos compõem-se por agricultoras, extrativistas, ribeirinhas e povos indígenas, que constroem uma história com forte tradição oral e pouca tradição de escrita.

Nas escolas da região, especialmente nas áreas mais isoladas, os professores e professoras de História têm dificuldade de acesso a materiais que os/as auxiliem na construção do conhecimento escolar e na preparação de suas aulas. Por isso também nosso objeto de

pesquisa se liga ao levantamento de materiais bibliográficos disponíveis nas bibliotecas públicas como/ou enquanto conteúdos que versem sobre a história regional.

Diante do exposto, definiu-se como objetivo geral: Verificar como as fontes de informação bibliográficas e documentais acerca da região do Vale do Juruá são trabalhadas no ensino formal de história da educação básica no estado do Acre.

Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar o que se recomenda, nos referenciais curriculares, nacional e local, para o ensino de história na educação básica relativo às questões regionais. b) Pesquisar quais fontes bibliográficas estão disponíveis para acesso público nas bibliotecas de Cruzeiro do Sul; c) Verificar se há utilização dessas obras no ensino de história, a partir de uma análise documental nas sequências didáticas de 6º a 9º do ensino fundamental; d) Apresentar fontes de informação históricas produzidas por pesquisadores da região do Alto Juruá, vinculados a instituição de pesquisa e ensino acerca da região, que podem ser utilizadas no âmbito escolar.

As questões de estudo foram assim delineadas: Quais as fontes de informação disponíveis sobre a história do Vale do Juruá? Estes materiais estão disponíveis para acesso público? Quais fontes de informação são utilizadas no ensino de História do Acre, especificamente no que se refere à história do Vale do Juruá? De que forma os materiais existentes são acessados no âmbito escolar? Como as populações tradicionais se posicionam sobre a região, nas obras analisadas? A partir de que configurações políticas as vozes dessas populações ganham espaço?

Esta investigação apoia-se na abordagem qualitativa, sustentando-se na ideia de que a pesquisa possibilita intervenções e transformações sociais. Segundo Alves-Mazzotti (1996, p. 19), esta preocupação com modificações no tecido social é também enfatizada por Carspecken e Apple (1992). Estes autores "afirmam que a diferença básica entre esta e as demais abordagens qualitativas está na motivação política dos pesquisadores e nas questões sobre desigualdade e dominação [que] permeiam seus trabalhos". Ilustrando esta ideia, a autora cita Carspecken e Apple, no trecho citado abaixo:

> A educação não existe isolada, como uma instrumentalidade neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade. Ao contrário, ela está profundamente implicada na formação das relações culturais, econômicas e políticas desiguais que dominam nossa sociedade. A educação tem sido uma importante arena na qual a dominância é produzida e contestada, na qual a hegemonia é parcialmente formada e parcialmente quebrada na criação do senso comum de um povo. Assim, pensar seriamente sobre educação, como sobre cultura em geral, é pensar também seriamente sobre poder, sobre os mecanismos através dos quais certos grupos impõem suas visões, crenças e práticas. (CARSPECKEN; APPLE, 1992 apud ALVES-MAZZOTTI, 1996, p. 19).

A pesquisa em questão tem por pano de fundo, o cenário educacional, especialmente da disciplina de história, de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O olhar que busca entender a escolha dos conteúdos desenvolvidos na disciplina de história, pretende mapear as fontes históricas valorizadas como conhecimento escolar sistematizado. Nesse sentido, encontra apoio nos dizeres de Strauss e Corbin (2008) que fazem uma comparação que se considera pertinente quando se refere a metodologia e métodos. Para os autores,

> Assim como os pintores precisam de técnicas e de visão para dar vida as novas imagens na tela, os analistas precisam de técnicas para ajudá-los a ver além do comum e para atingir uma nova compreensão da vida social [...] Tanto a teoria como a análise dos dados, envolve interpretação, mas, pelo menos, é interpretação baseada em investigação feita sistematicamente (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 21).

Esta é, portanto, "uma maneira de pensar os dados", descrevê-los, analisar e interpretar. Claro que há toda uma perspectiva de subjetividade do/a pesquisador/a na pesquisa qualitativa, que, por vezes, se sobrepõem à pretensa visão objetiva da pesquisa quantitativa dos dados. No que se refere ao conceito de pesquisa qualitativa, observa-se ainda que:

> Com o termo "pesquisa qualitativa" queremos dizer qualquer tipo de pesquisa que produz resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Pode se referir à pesquisa sobre a vida de pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também a pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre nações. (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 23-24).

Assume-se, portanto, essa pesquisa como qualitativa, posto ser a intenção trabalhar com a interpretação de dados oriundos de análises que se propõe fazer através da pesquisa bibliográfica, bem como em documentos, dentre eles o currículo de história voltado para a educação básica do ensino fundamental no Estado do Acre. A ideia não é quantificar obras e fontes, apesar de ter-se feito um levantamento de materiais escritos sobre a história regional, disponíveis em bibliotecas de acesso público na cidade de Cruzeiro do Sul, Acre. Antes, o interesse é viabilizar/privilegiar a forma de se contar esta história, apostando que, futuramente, possa se constituir em um instrumento formativo favorável ao processo identitário, bem como, ao registro da memória dos grupos regionais.

No que refere a forma de construir os dados, o estudo aposta na pesquisa bibliográfica[1], descrita por Marconi e Lakatos (2003, p. 183) como:

> A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Para esta pesquisa sobre as **Fontes históricas sobre o Vale do Juruá** há uma implicação pessoal que surge do interesse de melhor entender este objeto, pois a observação empírica sugere a necessidade de se fazer uma pesquisa de cunho investigativo que ofereça uma contribuição social, seja para os/as estudantes, seja para os/as professores que lidam com a questão da representação dos povos tradicionais, que nem sempre encontram-se registradas nos livros didáticos. Uma outra contribuição diz respeito à disponibilização de estudos teóricos como aporte para análise do contexto, auxiliando na formação de um pensamento crítico regional. A visão crítica que resulta desses estudos contribui para o rompimento de uma visão ingênua sobre os fenômenos regionais, contribuindo para a formação de um pensamento autônomo. E, principalmente, porque os livros didáticos, em geral, não tocam nas questões locais, mas abordam a história como um amontoado de dados gerais, privilegiando, quase sempre, a história do país. Com isso, deixam de registrar as matrizes da história e cultura locais, dando ênfase a outros "grandes feitos e fatos".

Desse modo, entende-se ser a pesquisa bibliográfica aquela que se mostra mais viável diante da investigação proposta, uma vez que, segundo o destaque de Marconi e Lakatos (2003, p. 158):

> A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações. A soma do material coletado, aproveitável e adequado variará de acordo com a habilidade do investigador, de sua experiência e capacidade em descobrir indícios ou subsídios importantes para seu trabalho. Antes de iniciar

[1] Para Marconi e Lakatos (2003, p. 44), "a pesquisa bibliográfica compreende oito fases distintas: a) escolha do tema; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação; d) localização; e) compilação; f) fichamento; g) análise e interpretação; h) redação". Estas ainda fazem a ressalva de que há fatores internos e externos que interferem no desenvolvimento da pesquisa, fatores que temos vivido neste processo de formação na pós graduação.

> qualquer pesquisa de campo, o primeiro passo é a análise minuciosa de todas as fontes documentais que sirvam de suporte à investigação projetada.

A partir dessa compreensão, outros materiais como os TCC's e livros oriundos de pesquisas locais que nem sempre chegam ao alcance dos professores da educação básica, ajudam na planificação do trabalho como fontes de informação cruciais para a pesquisa bibliográfica.

Fazer pesquisa não é algo muito simples. É processo de escuta e escrita ao mesmo tempo, pois não se faz pesquisa sem registros, sem anotações e apontamentos. Mesmo sobre um texto lido, o indivíduo faz anotações, rabiscos, marcações, que se configuram como uma escrita sobre o texto. Na área de ciências humanas, a leitura acadêmica é a principal fonte de informações para os estudantes, pois é por meio dela que se sedimentam os conhecimentos desejáveis.

Dessa forma, pesquisar pressupõe, antes de tudo, uma dúvida e respondê-la demanda método. Assim, pois, a leitura é um caminho viável, pois que a dúvida não deve se impor como desconfiança cética, mas como inquietação que só pode ser respondida a partir de um caminho seguro, que facilite o itinerário e ofereça garantias de que o investigador não ficará perdido nas trilhas confusas do caminho. Entre a dúvida e alguma certeza, o que mobiliza o pesquisador é a busca de respostas. No caso desta pesquisa, a pergunta inicial se apresenta assim: Qual será a contribuição acadêmica e/ou pedagógica deste estudo? Uma resposta possível é que esta investigação poderá contribuir com o processo formativo de educadores em geral, de modo que os professores, e não só os de história formal, possam ter acesso e conhecer melhor as pesquisas realizadas localmente. E que estas pesquisas, os ajudem em seus campos de pensamento pedagógico, nos planejamentos de curso, a ponto de influenciar alunas e alunos a serem mais participativos e interativos no contexto social de vivência educacional porque estão/são conhecedores da própria historicidade. O registro e a explicitação destas fontes, pretende instituir a capacidade de criar identificação das pessoas/sujeitos com a história do seu estado/região/antepassados, levando os/as alunos/as a se reconhecerem enquanto/como pessoa cidadã e/ou povo/população acreana e brasileira.

Escolheu-se aprofundar as análises em sete obras tidas por fontes de informação bibliográficas que tratam especificamente da história local, e que se desenham como estudos históricos e/ou etnográficos: "História do Acre: novos temas, nova abordagem", de Carlos Alberto Alves de Souza (2002); "Tecendo limites no Alto Rio Juruá", de Andréa Martini (2019); "Os Milton: cem anos de história nos seringais", de Mariana Ciavatta Pantoja (2004); "O nome e o tempo dos Yaminawa: etnografia e história dos Yaminawa do rio Acre", de Oscar

Calavia Saez (2006); “Tastevin, Parrissier: fontes sobre os índios e seringueiros do Alto Juruá”, organizado por Manuela Carneiro da Cunha (2009); “Os Kaxinawá de Felizardo: correrias, trabalho e civilização no Alto Juruá”, de Marcelo Manuel Piedrafita Iglesias (2010) e “Enciclopédia da Floresta”, organizado por Mauro William Barbosa de Almeida e Manuela Carneiro da Cunha (2002).

Para além das obras de estudiosos da região, escolheu-se apresentar também algumas fontes de informação produzidas pela população local, que a partir do acesso à formação superior tem oportunidades de registrar suas histórias, aspectos das culturas próprias e conhecimentos para disseminação das informações a respeito de seu próprio povo. Para tanto, foram selecionados seis trabalhos de conclusão de curso dos ex-alunos do curso de Licenciatura Indígena, à época Curso de Formação Docente para Indígenas, CFDI, ofertado pela Universidade Federal do Acre – Câmpus Floresta. São eles: “Huni Kuî Yunu: legumes do povo Huni Kuî”, de Aldenor Rodrigues da Silva (2013); “As práticas de uso das palmeiras açaí, bacaba, patuá e buriti do Povo Indígena Puyanawa como meio de subsistência”, de Francisco Sérgio Rocha da Silva (2013); “Em Aruá a Arte Marubo”, de Maria Amélia de Oliveira Marubo (2013); “Culinária Nokê Koî na Terra Indígena Campinas”, de Rocilda Maria Silva de Souza (2013); “Casamento interétnico e mudança social na Terra Indígena Katukina/Kaxinawa”, de José Luiz Yauanawa (2012); e “Nuku Katxa Nawa: chamando força de legume”, de Rufino Sales (2013).

Esta dissertação está estruturada em quatro partes. Inicialmente, na **Introdução** faz-se uma apresentação do tema e da implicação pessoal da pesquisadora e sua relação com a investigação, e detalha o objeto, os objetivos, a metodologia adotada, e o tipo de pesquisa.

No capítulo 1, que tem por título **“Narrativas sobre contextos, sujeitos, poder: silenciamentos de povos tradicionais”**, faz-se uma análise dos livros didáticos para, em seguida, discorrer a respeito das narrativas dos cronistas europeus (ou não) sobre a Amazônia, buscando discutir os conceitos de identidade, memória e história oral em sua relação com o ensino formal de História do/sobre o Acre. Discute também o lugar das populações indígenas e tradicionais do Acre na história. No capítulo 2, **“Articulando conceitos: história, memória e identidade”** se discute a fundamentação teórica da pesquisa, apoiada nas teses sobre o conceito de História, de Walter Benjamin (1994), que, criticando o positivismo, provoca o historiador a uma nova atitude diante dos fatos da história, dando voz às margens e seus personagens, desviando-se, assim, do esquecimento e silenciamento de quem, embora resida nas margens, também faz parte da história. As estratégias de formação da memória, busquei em Michael Pollak, que ensina sobre os elementos que constituem o que chamamos identidade, a partir dos

usos da memória. Encerra o capítulo a discussão sobre a produção ficcional sobre a Amazônia, que emoldura uma certa maneira de enxergar o elemento humano, definido pela questão ambiental e pela amplitude das riquezas étnicas.

No capítulo 3, **"Referenciais Curriculares Nacionais e do Estado do Acre"** se discute o que é descrito nos Referenciais Curriculares Nacionais (com a Base Nacional Comum Curricular), Estaduais (com o Currículo de Referência Único do Acre), além do Referencial Nacional Curricular para Escolas Indígenas, a respeito do ensino de História. Ao final se faz uma análise das sequências didáticas dessa mesma disciplina, nas séries de 6º ao 9º ano, identificando a aplicação dos conteúdos regionais nas aulas ministradas.

O capítulo 4, que se intitula **"Fontes de informação disponíveis para acesso público em Cruzeiro do Sul"** apresenta as bibliotecas existentes na cidade de Cruzeiro do Sul, e quais fontes de informação a respeito do Vale do Juruá estão disponíveis para acesso da população, trazendo também sínteses das 7 (sete) obras etno-históricas e dos 6 (seis) TCC's de acadêmicos indígenas, obras estas indicadas anteriormente.

A parte final a dissertação apresenta **Considerações Finais,** com reflexões sobre o percurso empreendido na construção do trabalho, retomando o foco da investigação e constatando os achados fundamentais, como a insuficiência de fontes históricas sobre a região do Vale do Juruá nas escolas públicas e as consequências desta carência, tanto no trabalho pedagógico como na formação histórica dos alunos sobre as temáticas locais.

1 NARRATIVAS SOBRE CONTEXTOS, SUJEITOS, PODER E OS SILENCIAMENTOS DE POVOS TRADICIONAIS

As discussões atinentes às questões regionais têm ganhado maior volume, no Vale do Juruá, a partir dos desenvolvimentos acadêmicos do Câmpus Floresta da Universidade Federal do Acre, que inicia seu processo de expansão no ano de 2005, com as políticas de fortalecimento do ensino superior, e se fortalece com a criação, pelo Governo Federal, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) para o período de 2008 a 2012. O programa teve como princípios:

> [...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior. (BRASIL, 2007)

A implicação prática para a Universidade Federal do Acre no tocante à expansão da sua política de interiorização, privilegia o Câmpus de Cruzeiro do Sul (hoje Câmpus Floresta) que desde o ano de 1989, encontrava-se presente na região do Vale do Juruá, contando, durante o período de 1989 a 2005, com apenas três cursos de licenciatura (Letras português, Letras inglês e Pedagogia). A expansão da Universidade em Cruzeiro do Sul deu-se com a instalação de mais 8 cursos superiores, o que demandou a efetivação de novos professores para as diversas áreas, que, habilitados e titulados em nível pós-graduado e com experiência em pesquisas acadêmicas, atuam em processos de investigação de temáticas regionais, como as questões ambientais, de saúde, da sócio e biodiversidade, que parecia, a princípio, a temática de maior interesse acadêmico em função das grandes riquezas naturais e ambientais da região.

Entre os trabalhos sobre a sócio-diversidade regional, destacam-se pesquisas como a de Maristela Rosso Walker (2012) e Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto (2011), que investigam a natureza da escola multicultural, bilíngue e diferenciada do povo Puyanawa para compreender a sua forma de organização e os efeitos da contribuição escolar para o fortalecimento da cultura dos Puyanawa; a de Vera Lúcia Magalhães Bambirra (2012), que estuda o trânsito entre as epistemologias convencionais da ciência moderna e as elaborações do povo Katukina; a de Anselmo de Jesus Damasceno (2018) que investiga as estratégias de fortalecimento da cultura do povo Puyanawa. A respeito das representações sociais dos povos ribeirinhos, os trabalhos de Maria Aldecy Rodrigues de Lima (2012a; 2012b) dão conta de demonstrar o horizonte de sentidos atribuídos pelos ribeirinhos à escola, bem como delineiam

o que significa ser professor em comunidades ribeirinhas. João Carlos de Carvalho (2005) e Maria José da Silva Morais Costa (2013) estudam a literatura de expressão amazônica. Estes, entre outros trabalhos, sinalizam esforços de compreensão e explicitação de temáticas de caráter regional, perfazendo os traços de identidade cultural dos povos da floresta.

Além dos estudos de pós-graduação acima citados, podemos encontrar também, como resultado de estudos acadêmicos de alunos indígenas, um leque de trabalhos voltados a questões da cultura regional. Uma amostra dessa produção será discutida no quarto capítulo deste trabalho. Vale registrar que a produção acadêmica sobre temas regionais é vasta, como veremos nas obras em analise, que, claro, constituem apenas uma parcela das narrativas disponíveis sobre a região, pois as narrativas orais são as principais fontes de transmissão dos saberes e sentidos sobre a história regional. Há também as obras acadêmicas sobre o Alto Juruá, realizadas em outros centros Brasil afora que são subaproveitadas nos materiais didáticos disponíveis nas escolas.

As narrativas orais, no estado do Acre, cumprem o papel da explicitação dos sentidos sobre a vida da/na floresta. Contudo, a realidade das experiências escolares mostra que existe uma prevalência das fontes escritas sobre as fontes orais, o que provoca um distanciamento ou um silenciamento dos conhecimentos que transitam por este meio. A construção do conhecimento escolar se organiza, prioritariamente, por meio de fontes escritas. Outros dispositivos, como as narrativas orais, são relegados a segundo plano, quando não ignoradas como fonte de informações válidas. Esta prática, consagrada especialmente no ambiente acadêmico, promove o distanciamento e instaura preconceitos em relação às vozes que circulam na oralidade. Assim, as pessoas que não dominam a leitura e a escrita para o registro de suas narrativas, acabam tendo-as silenciadas ou circunscritas a uma validade territorial, ou entre outros que se igualam no não-domínio da cultura letrada.

A ideia da oportunização de um diálogo entre gêneros narrativos e entre segmentos sociais, na região do Vale do Juruá, encontra lastro histórico no projeto de uma Universidade da Floresta, esboçado dentro do projeto de expansão das universidades federais, a partir do ano de 2005. O projeto inicial da Universidade da Floresta entendia viável a construção de um modelo novo de instituição de ensino superior, que primasse pelo diálogo entre os saberes acadêmicos e tradicionais. Anailton Salgado (2009), explica que a ideia da Universidade da Floresta previa, entre seus pilares, a defesa do diálogo com os saberes tradicionais (entre indígenas, seringueiros, etc.). Contudo, no seu desenvolvimento administrativo e pedagógico, as práticas de diálogo com estes grupos regionais nem sempre se realizam. As populações locais ainda têm a tradição oral como principal ferramenta de comunicação, e por isso mesmo, não

são consideradas como potenciais colaboradoras. Instala-se, assim, no projeto de expansão da UFAC, um modelo de universidade tradicional.

Fora do âmbito regional, outros estudos apontam que as referências para práticas de ensino devem primar pelo convívio de diferentes grupos étnico-sociais. Parece ser esta a proposição da obra "A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus", de Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni (1995), que organizam uma coletânea reunindo a contribuição de 22 autores, que advogam o convívio solidário entre os diferentes grupos que compõem a população brasileira. Entre estes trabalhos, destacamos o capítulo "Livros Didáticos e Fontes de Informações sobre as sociedades indígenas no Brasil" (GRUPIONI, 1995, p. 481-525), que discute como se institui a representação social associada ao "índio" na sociedade brasileira. Para explicar o tom celebrativo que norteia as práticas escolares em relação aos povos indígenas, o autor apresenta "uma reflexão sobre a forma pela qual os manuais didáticos usados na escola ajudam a formar uma visão equivocada e distorcida sobre os grupos indígenas brasileiros" (GRUPIONI, 1995, p. 467). O autor destaca que, mesmo diante de um conjunto grande de estudos científicos sobre as sociedades indígenas brasileiras, estes dados não chegam às escolas. Diz o autor:

> [...] Nas escolas a questão das sociedades indígenas, frequentemente ignorada nos programas curriculares, tem sido sistematicamente mal trabalhada. Dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil [...] (GRUPIONI, 1992, p. 13 apud GRUPIONI, 1995, p. 483).

Esta afirmação apoia o questionamento do fato de que o conjunto de informações sobre os povos indígenas não tem sido suficiente para levar estes conhecimentos para a sala de aula. Assim, se arrastam ainda desconhecimento e estereótipos sobre os índios brasileiros, cuja imagem ainda é apoiada na ideia de um índio genérico que vive na mata, anda nu, mora em *tabas* e não sabe falar a língua portuguesa.

Para Grupioni, a impenetrabilidade dos conhecimentos sobre os indígenas nas escolas se dá em função da rede de preconceitos e discriminações, atitudes estas que, no limite, instalam a hostilidade e o trato desigual para com os povos indígenas. O autor destaca que os preconceitos são comportamentos aprendidos entre os grupos humanos. Sendo transmitido, esse processo se dá por meio de certos veículos que servem a esse propósito. Entre estas ferramentas, o autor destaca o livro didático que cumpre um papel fundamental "no processo de formação dos referenciais básicos das crianças da nossa sociedade" (GRUPIONI, 1995, p. 471), sendo uma fonte primordial para a formação da imagem do outro, embora, em grande medida,

corrobore posições de preconceitos contra certos segmentos sociais. Para Norma Telles (1987 apud Grupioni, 1995), além da importância formativa do livro didático como fonte de informação, ele exerce também autoridade, tanto em sala de aula quanto no universo letrado do aluno. “É o livro didático que mostra com textos e imagens como a sociedade chegou a ser o que é, como ela se constituiu e se transformou até chegar nos dias atuais” (GRUPIONI, 1995, p. 471).

O debate em torno do papel do livro didático na formação escolar dos alunos tem tomado a atenção de muitos pesquisadores, e, no caso específico das representações sobre os indígenas, Grupioni (1995) cita algumas obras, que merecem destaque, como: Norma Telles (1987), Regina Pahim Pinto e Nobue Myazaki (1985) e Mauro William Barbosa de Almeida (1987), que, grosso modo, tratam da imagem relacionada aos povos indígenas no livro didático, e de como este aborda informações sobre outras culturas e povos. Para Grupioni:

> [...] não é difícil encontrar nos livros didáticos afirmações, algumas vezes contundentes e fortes, contra o racismo e o preconceito e, portanto, encorajando os alunos a terem uma visão de ‘*respeito e tolerância com relação aos grupos etnicamente diversos’.* Há, em quase todos, uma valorização de ‘*uma nacionalidade que surge da diversidade’.* A congruência de três raças - brancos, negros e índios - na formação do povo brasileiro é sempre lembrada. (GRUPIONI, 1995, p. 472, grifos do autor).

Apesar da presença de narrativas sobre tolerância e inclusão constantes nos livros didáticos, vale à pena observar que as abordagens desses temas em geral não enfrentam a realidade das desigualdades sociais e étnicas, relegando estas situações ‘ao passado’, como se não interferissem na realidade atual. Sobre índios e negros, estes são quase sempre descritos como se existissem “em um tempo que já passou”, como se a sociedade não contemplasse tais grupos sociais e suas realidades específicas. A história que abandona os “mortos no passado”, age como se a realidade não fosse um processo. Atuando de forma classificatória, o livro didático não escapa aos estereótipos da cultura dominante. Como exemplo disso, vemos que quando os livros didáticos apresentam a história dos chamados “índios brasileiros”, destaca-se a sua posição oponente ao processo de desenvolvimento empreendido pela colonização portuguesa no Brasil. Silenciam sobre a(s) história(s) indígena(s) e destacam apenas as realizações do dito colonizador. Isso é, em alguma medida, um estímulo para o preconceito e a discriminação.

Nessa toada, Grupioni cita eventos que comparecem nos livros didáticos de forma problemática, no que diz respeito à abordagem do papel/protagonismo indígena. A visão de que

o Brasil foi "descoberto" pelos portugueses, por exemplo, implica na ideia de que tal território estava livre de habitantes.

Esse tipo de abordagem trata os índios como seres inferiores, desabilitados pela falta de escrita, pela falta de governo e do domínio das tecnologias, conforme os padrões europeus. Essa visão é reforçada por documentos que ilustram, de forma descontextualizada, a realidade indígena brasileira através de crônicas, relatos de viajantes, cartas e outros documentos, isolados de contextualização histórica. Narrativas ilustradas por documentos utilizados sem referência aos contextos de sua produção, são povoadas de exotismo, ou de diferenças socioculturais. Everaldo Rocha (1984, p. 29 apud GRUPIONI, 1995, p. 473) alerta que: "é significativo [...] o fato de muitos livros didáticos usarem, basicamente, informações sobre os índios produzidas nos primeiros séculos da colonização, escritas por cronistas, viajantes e missionários europeus". Isso leva a referenciar temporalmente pessoas e povos indígenas como se vivessem no passado, como se fossem extra contemporâneos. O passado é, assim, relegado a um lugar de desprestígio.

Mauro Almeida, em prefácio para a obra "Os Milton: cem anos de história nos seringais" de Mariana Pantoja descreve esta situação:

> Houve um tempo em que os índios não tinham história do presente, só do passado. Os indígenas brasileiros desapareciam sem deixar vestígios após o "ciclo do pau-brasil", ou continuavam a desaparecer como vítimas de invasores de terras, no ciclo mais recente da ocupação da Amazônia por garimpeiros, fazendeiros e colonos. Essa visão melancólica dos índios era acompanhada pela profecia de seu desaparecimento final e inevitável a curto prazo [...] (ALMEIDA, 2004, p. 13).

O trabalho de Eliane Bezerra Paiva (2013) descreve as narrativas indígenas como fontes de informações e de sentidos, em que cabe ao interlocutor processar as interpretações mediante teias comunicativas, verbais e/ou não verbais, investigando como as narrativas dos Potiguara constituem elementos para afirmação de sua identidade, sendo fonte de informação sobre este grupo étnico e forma de resistência ao discurso do colonizador com uma estrutura peculiar. Tal estrutura difere das prerrogativas formais da comunicação, especialmente da função de domínio que perpassa o discurso dominante. Para Paiva (2013, p. 153), "através das narrativas os Potiguara interagem socialmente, transmitem suas tradições, crenças, costumes, a forma de verem o mundo e, assim, repassam às novas gerações os seus valores". Esse dado inspira duas ideias para a prática escolar: 1) Permitir um fluxo de interações com os povos ditos tradicionais, para que levem à escola suas narrativas, permitindo a socialização da forma de organização do discurso, bem como dos valores que consideram válidos para a construção da seleção dos temas

que compõem suas narrativas, dentre outras possibilidades; 2) Valer-se das narrativas como potencial fonte de informações, uma vez que estas transmitem conhecimentos específicos e história.

A autora, em seu trabalho (2013), apresenta uma seleção de "exemplos" de narrativas que transmitem informações sobre o universo dos Potiguara. Como povo que vive nas proximidades das matas, mangues e rios, eles demonstram conhecimentos sobre fauna e flora e um jeito peculiar de entender os movimentos da história. O jeito de tecer as informações é diferente: em geral, o/a narrador/informante cumpre o papel de oferecer conhecimento. Ele sabe que o outro não sabe o que ele sabe: os hábitos dos animais, como era o passado, como se deram as mudanças, etc. A autora argumenta que:

> Diferentemente das fontes de informações formais, geradas pela indústria da informação, que apresentam os dados filtrados, indexados nas bases de dados, muitas de abrangência internacional, nas narrativas, os dados que contém o conhecimento indígena estão diluídos em seus textos e carecem de leitura e interpretação dos usuários para que se tornem informação, e as narrativas possam se configurar como fontes. Portanto, é preciso disseminar essas narrativas para atender às necessidades dos usuários das informações indígenas. (PAIVA, 2013, p. 167)

O apontamento de Paiva dialoga, assim, com as contribuições de Grupioni, para quem o silenciamento dos povos tradicionais torna anônimos àqueles grupos étnicos que não têm a escrita como sua fonte principal de registro, escapando, então, à disponibilização de um vasto universo de sentidos, que deixam de ser compartilhados.

O trabalho de Iara Tatiana Bonin (2007), fala sobre o discurso de estudantes não-indígenas, de cursos de licenciatura do Rio Grande do Sul sobre povos indígenas. As principais questões mobilizadoras da investigação diziam respeito a:

> Que discursos os alunos assimilam sobre os povos indígenas? [...] Quais narrativas adquirem visibilidade para estes estudantes e que efeitos de verdade são produzidos? A partir de que fontes de informação e de que saberes os povos indígenas são nomeados e descritos no contexto escolar? [...] Como os estudantes se inserem e como são posicionados/posicionam-se na produção dessas narrativas? (BONIN, 2007, p. 5).

Destacam-se, entre outros pontos relevantes, os estereótipos nos discursos sobre povos indígenas. O primeiro é dito assim: "Índio vive na mata, porque eles não voltam para o lugar de onde vieram?" (BONIN, 2007, p. 141). A pesquisadora aponta que a questão indígena é, em geral, vinculada à articulação homem/natureza, atribuindo-se ao índio um lugar geográfico natural, a floresta, onde reside entre animais, plantas, árvores, adotando modos culturais específicos, adequados à vida que transcorre longe dos centros urbanos. Esta visão, que

perpassa as narrativas dos alunos pesquisados, demarcam um lugar social para os não índios, resguardando-lhes territórios e espaços das cidades.

Nesse sentido, os/as entrevistados/as justificam suas inquietações quando pessoas indígenas passam a residir ou circular em espaços urbanos, como se estivessem "invadindo" lugares destinados aos não índios. Esta visão, segundo Bonin (1995, p. 143), "[...] autoriza-nos a pensar que os índios não pertencem aos mesmos espaços que pertencemos nós, sendo, portanto, provisória sua permanência, como hóspedes indesejados, circulando demais e atrevendo-se a reivindicar mais espaço [...]".

O segundo estereótipo que salta das narrativas dos alunos entrevistados é: "Aqui não tem índio, só lá pros altos do Amazonas" (BONIN, 2007, p. 169). Desta construção, resulta uma visão que associa a existência de pessoas e povos indígenas exclusivamente nas florestas, associando sua presença nas cidades às situações análogas à miséria e a pobreza. Uma visão assim não leva em conta que a migração de índios para as cidades se dá, em geral, por efeito das violências sofridas em seu território, como invasão de suas terras e do uso dos recursos que garantem sua sobrevivência. Sobre a aceitabilidade dos índios nos ambientes urbanos, diz Bonin (2007, p. 171-172): "[...] penso que a recusa da presença indígena no meio urbano se traduz em práticas cotidianas de interdição, rejeição, confronto e em discursos que nos lembram sempre os riscos que essa presença impõe à ordem social almejada [...]".

Na Amazônia brasileira, nos lembra Gilberto Dalmolin (2004) o processo de exploração da região, produziu, como efeito, o "apagamento" do indígena, tornando-o invisível na paisagem da floresta. Deixar de enxergar os índios como habitantes naturais da região, leva a processos de genocídio. O que era uma invisibilidade plástica, produto da não valorização desse tipo social humano, passa a ser invisibilidade definitiva, da morte como destino. O interesse na produção da borracha atropelou toda atenção com os habitantes da floresta, tomando à força territórios e toda riqueza em recursos naturais.

> Quando a empresa exploratória deixa de render compensações ao capitalista, este sai de cena. Restam, então, como saldo para a região, pequenas comunidades famintas com seus sistemas e valores socioculturais desacreditados, apagados por tais práticas colonizatórias truculentas [...]." (DALMOLIN, 2004, p. 108).

As abordagens que privilegiam a esfera econômica silenciam as vozes dos ocupantes dos rios e igarapés, desdobrando-se em torno de um pretenso heroísmo desbravador, que penetra uma selva densa, permeada por dificuldades e perigos naturais. Para Martini (2005, p. 1), "esta versão eterniza, aprisiona as personagens e os universos, num tempo fixo ou a-

histórico", dando lugar, na bibliografia oficial da ocupação, à produção de mitos que se projetam com pretensão de verdade. Compõe a versão oficial da história da ocupação do Alto Juruá, narrativas de "militares, cientistas, literatos, funcionários públicos, diretores de índios, curiosos e narradores variados" (MARTINI, 2005, p. 2) que foram parar nas páginas dos livros didáticos e de outros materiais de referência sobre o Acre, com o objetivo de "cimentar uma versão definitiva desse doloroso processo, cujo mérito seria alçar o estado à civilização" (MARTINI, 2005, p. 2).

A história referendada pelas instituições oficiais acreanas, especialmente a escola, e a homologada por alguns grupos políticos, gosta de gabar-se de que o amor pelo Acre fez os seringueiros precipitarem a vida e suas poucas esperanças na aventura da guerra que resultou na anexação do território do Acre ao Brasil. Alguns estudiosos rebatem a afirmação de que a motivação dos seringueiros nas batalhas da Revolução Acreana tenha se dado pelo amor patriótico. À narrativa romântico-ideológica que coloca o Acre como território de bravura patriótica, somam-se outras vozes, a maioria delas de cunho ficcional, mas que contêm em si os mesmos dispositivos próprios das representações de grupo, ou seja, as intenções, desejos e diretrizes para o pensamento e para a ação.

Como aponta Martini (2005, p. 2),

> Esta forma cristalizada, se faz perceber num estado de espírito *sui generis*: ser acreano. Orgulhosos de sua história de luta. É raro o cidadão acreano que não chore ou leve a mão ao peito quando escuta o hino acreano. Ou que não conte comovido, passagens da Revolução Acreana, balizada pela delicada orientação da História Oficial. De certa maneira, isto é transmitido de inúmeras formas, seja pela grande bandeira acreana nas margens do Rio Acre, através de material didático, veículos de comunicação e instituições públicas, responsáveis pela divulgação e produção cultural.

Essas narrativas ajudam a compreender o vasto território não apenas como lugar de animais e mata, mas também de gente. Sob vários aspectos, os processos para descrição da Amazônia têm instituído estereótipos. Na visão de Auxiliadora Silva Ugarte (2009), as crônicas de viajantes serviram inicialmente para apresentar à Europa as características do mundo amazônico. Essas descrições compunham-se de dois elementos: a) descreviam a paisagem geográfica da Amazônia, elencando as tonalidades do verde e sua condição alagadiça; b) informar sobre a perspectiva de presença de riquezas naturais, como pedras preciosas e especiarias, etc. (UGARTE 2009).

A propalada imagem da Amazônia como um mundo de águas, persiste, firme, no imaginário nacional e internacional, especialmente frente à "degradação ecológica" que vem sofrendo nos últimos anos. Miguel Nenevé e Sônia Maria Gomes Sampaio (2015, p. 20)

propõem, em artigo intitulado “Re-inventar a Amazônia, descolonizar a escrita sobre a região”, que seja desmantelada “a visão única sobre a Amazônia, aquela percepção propagada de uma cultura exoticamente singular, de homogeneidade de cultura indígena”, devendo-se se “reimaginar” a Amazônia atual, “multiétnica, multicultural, que passa por uma mudança dinâmica” (NENEVÉ; SAMPAIO, 2015, p. 20).

Crônicas produzidas pelos expedicionários europeus compõem um painel sobre o vale amazônico. Tais registros nem sempre correspondem à realidade. Ainda hoje pode-se dizer que, mesmo diante de uma rede densamente interconectada de comunicações e sentidos, os episódios amazônicos, atuais e históricos, são enxergados com lentes embaçadas, um vale de segredos. Como cita Martini (2005, p. 2-3):

> Com raras e preciosas exceções, como Tastevin e Castello Branco, a bibliografia oficial da ocupação, aquela à qual se recorre para eternizar os mitos, produziram tentadoras versões da ocupação, reproduzidas incessantemente desde então. [...] Ao longo do tempo, certas cristalizações foram apropriadas e aprovadas, em termos gerais.

As narrativas de exotismo, mistérios, mundo inundado e vastas florestas, com múltiplas formas botânicas e rica fauna, povoam os relatos de técnicos administrativos e cronistas, impressionando o mundo pela extensão dos delírios que provocam. As narrativas orais, contudo, circulam em território marcado por controles institucionais e culturais. A consagração da história a certas personagens, creditadas como vozes oficiais sobre a região, precisa ser repensada pela história, acessando as margens dos acontecimentos para mergulhar nas estruturas das narrativas, descendo, reencontrando os vencidos e posicionando seu lugar na história.

2 ARTICULANDO CONCEITOS: HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE

Neste capítulo, destinado a apresentação do referencial teórico da pesquisa, discuto o tratamento destinado ao conceito de histórica, pelo autor frankfurtiano Walter Benjamin, cujo trabalho "Teses sobre o conceito de História" (1940)[2] inspira uma revisão das práticas historiográficas, reposicionando o narrador como alguém que transmite a história que recolhe do passado, nos rastros da história. O rastro é sinal quase apagado, que o vento destrói, com seu insistente sopro. Recolher os mortos, nas margens da história, significa dar voz a esses personagens, evitando-se, assim, o esquecimento e silenciamento de quem, embora resida às margens, também faz parte da história. Michael Pollak (1992) ajuda na compreensão da construção da memória, que, no limite, contribui para formação da identidade. A produção ficcional da Amazônia, composta por aventureiros do conhecimento e dos interesses comerciais, emoldura um jeito de viver que nem sempre corresponde às representações dos nativos desta região. Discute-se estas narrativas para desmistificar o jeito de contar quem é o homem amazônico e finaliza com a discussão sobre as narrativas florestânicas eivadas de intenções políticas, que alimentam projetos de poder.

Na tradição filosófica e historiográfica, o tratamento dado ao conceito de memória tem ganhado espaço, com destaque para a noção de "rastro" instituída por Walter Benjamin em sua célebre obra "Sobre o conceito de História", de 1940. Este conceito, segundo Jeanne-Marie Gagnebin (2014) merece um destaque, pois comporta em si uma certa complexidade paradoxal: o "rastro" é presença de uma ausência e ausência de uma presença. A autora aprofunda a noção de rastro, explicando que "ele é rastro porque sempre ameaçado de ser apagado ou de não ser mais reconhecido como signo de algo que assinala" (GAGNEBIN, 2014, p. 27). Ou seja, o que está em ênfase no texto de Benjamin é a questão da manutenção ou do apagamento do passado, da perda das referências das coisas vividas, dos fatos e eventos que trouxeram a história até o seu ponto mais atual. O rastro é, assim, marcas desse passado, que noticiam tenuemente acontecimentos de um outro tempo.

O aniquilamento do passado foi tratado por Benjamin também no texto "O Narrador", onde ele conta a despedida de um ancião que, em seu leito de morte, estimula seus filhos a arar a terra para dela tirar as riquezas escondidas. Nesta pesquisa, a questão da memória do passado interessa enquanto missão do historiador, a quem cabe a tarefa de estabelecer a verdade do

[2] Este trabalho foi traduzido para o português brasileiro por Paulo Sérgio Rouanet, e compõe a obra intitulada Walter Benjamin: obras escolhidas, publicada pela Editora Brasiliense, em 1987. A versão que se utiliza aqui é a de 1994, da mesma editora.

passado. Assim sendo, parte-se da ideia de que a relação entre presente e passado é profundamente histórica e que a história é, assim, a conjunção das narrativas coletadas, segundo interesses determinados.

Voltando às célebres teses de Benjamin "Sobre o conceito de História", vê-se a clara noção de que a história se apropria das coisas do passado, as transforma em coisa sua, sem levar em conta que a história de hoje é tocada por um sopro do ar que foi respirado antes, e nessa toada, o que se registra e por isso se perpetua, tem a ver com a vontade individualista e mesmo "burguesa" de deixar rastros da sua existência na terra. Essas marcas se apresentam na arquitetura, na produção artística, cultural e econômica, e sinalizam um desejo de perpetuação de uma dominação que pretende vigorar mesmo após a morte, desviando-se, assim, do desaparecimento de vestígios da vida privada.

Articular o passado é, assim, apoderar-se de uma reminiscência, tal como ela cintila na ocasião em que se manifesta, ou, nas palavras de Benjamin, conhecê-lo "tal como ele propriamente foi" (LÖWY, 2005, p. 65). Nada do que aconteceu pode ser considerado perdido para a história, importando que os lampejos do passado sejam enxergados mesmo diante da tempestade. Esta imagem de uma tempestade cujos ventos sopram incansavelmente em direção a um futuro nebuloso e sombrio, se encontra na tese IX, onde Benjamin, descrevendo um quadro de Paul Klee, assim relata:

> Existe um quadro de Klee intitulado "Angelus Novus". Nele está representado um anjo, que aparece estar a ponto de afastar-se de algo em que crava o seu olhar. Seus olhos estão arregalados, sua boca está aberta e suas asas estão estiradas. O anjo da história tem de aparecer assim. Ele tem seu rosto voltado para o passado. Onde uma cadeia de eventos aparece diante de nós, ele enxerga uma única catástrofe, que sem cessar amontoa escombros sobre escombros e os arremessa a seus pés. Ele bem que gostaria de demorar-se, de despertar os mortos e juntar os destroços. Mas do paraíso sopra uma tempestade que se emaranhou em suas asas e é tão forte que o anjo não pode mais fechá-la. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, para o qual dá as costas, enquanto o amontoado de escombros diante dele cresce até o céu. O que nós chamamos de progresso é essa tempestade (LÖWY, 2005, p. 87).

Repousando na lama do esquecimento, acontecimentos, personagens, eventos e fatos só podem ser re-descobertos pela força dos movimentos revolucionários que se levantam a cada dia no céu da história. O sol que clareia a cada dia, mais uma vez e sempre, oportuniza novos achados do que se perdeu. Assim, Benjamin elabora as possibilidades de frear a tempestade. A imagem do passado é capturada quando relampeja e ela perpassa, veloz. Acontece que o momento que o relâmpago cintila é, a um só tempo, de oportunidade de enxergar e de medo do fim. O relâmpago é luz e perigo. Perigo enquanto ameaça a tradição, que, sob a penumbra,

segue afirmando-se na história, mas que, pela força de um fenômeno físico arrebatador, pode ser quebrada pela visão/percepção de algo que se encontrava invisível na pálida escuridão dos dias sem tempestade. A luz que cintila no relâmpago, traz/pode trazer o passado, ainda que em reminiscências inarticuladas. Este é o perigo apontado por Benjamin: o relâmpago (perigo) ameaça a tradição e os que a recebem. Reencaixar, na história, na memória, na cultura, fatos, eventos, personagens e acontecimentos esquecidos nas valas alagadas de fúria de esquecimento, pode significar outras formas de transmissão e testamento das coisas vividas. A estratégia de enxergar pela luz que cintila, no momento de sua eclosão, é, também, uma forma de rebelar-se contra a tradição e conformismo, que institui uma espera na ação de um Messias, que um dia virá como salvador, mas também vencedor, resgatando os mortos. Essa espera linear, messiânica, só a magnitude de uma força bruta como a da tempestade, pode romper.

Vale destacar que a percepção que emerge nas tempestades, aquilo que se encontra na luz que cintila, faz mover-se o passado e o presente. Apoderar-se de uma lembrança, capturar uma imagem do passado, implica em inserir na história novas cenas até então não disponíveis. Além dos acréscimos que a história ganha, o resgate do passado também tem implicações na sua transmissão. Na historiografia precisa-se pensar na forma como os fatos serão transmitidos, pois a maneira como se transmite pode alterar a tradição. Assim sendo, neste estudo, manteve-se uma questão sempre presente: o que as escolas de ensino fundamental transmitem como conteúdo de história? Por que transmitem o que transmitem? Quais elementos atravessam as decisões de transmitir? Estas não são questões respondidas rigorosamente como questões de estudo, mas perpassam todo o processo de investigação, tendo em que vista que a análise documental realizada (sequências didáticas e propostas curriculares), apontam um conjunto de conteúdos listados como habilidades a serem construídas para com os alunos, e que trazem, na própria indicação de que sejam transmitidos, as perguntas ulteriores: Por que transmitir esses conhecimentos? Quais elementos perpassam essas escolhas, entre outras.

A história faz-se em uma articulação entre conhecer – atributo da ciência – e reconhecer o passado – missão do historiador. Este processo permeia-se da vontade política, que ressoa interesse de vasculhar o passado através de rastros ou de narrativas. Não se pode acessar o passado, senão por meio de suas marcas. Os rastros podem ser buscados tanto nas margens, extraídos das reminiscências, como no próprio lastro da transmissão. Este momento já é produto do trabalho historiográfico, consciente, compondo a tradição que pretende consolidar-se e firmar-se como verdade, ou pode, também, ser transmitida de forma aleatória, nos arquivos.

As fontes históricas sobre o Estado do Acre e suas diferentes regiões compõem-se de personagens que organizam-se em torno de um quase único roteiro: o processo de colonização

dos seringais, com os métodos autocráticos dos dirigentes do processo econômico, bem como o mundo do trabalho semi-escravo, com os seringueiros, índios, ribeirinhos e colonos, na luta para viver, morrendo de estafa e descaso. Contudo, muitas vozes dessas personagens são silenciadas, vigorando, nos livros de história, certas opções que celebram, ou o heroísmo do espírito acreano, em sua luta pela incorporação do território do Acre ao Brasil, ou então, vozes das representações de grupos étnicos que, mobilizadas por movimentos sociais, trazem à tona os sentidos de certos eventos, episódios, personagens, rituais, ou, de forma mais ampla, da cultura defendida por estes grupos.

De qualquer maneira, sobra lastro para a historiografia campear buscas sobre marcas apagadas ou rastros desbotados pelo esquecimento. Abandonar o passado tem sido uma estratégia das classes dominantes para enterrar os escombros de sua passagem e de seus erros. Primo Levi (1988) nos traz um exemplo contundente dos campos de concentração nazistas, de que os alemães queriam apagar todas as provas. Na narrativa de Levi, os nazistas acreditavam que, sem provas das barbaridades cometidas, ainda que fossem contados episódios de sofrimento e dor, ninguém iria acreditar. A perspectiva de elaboração do passado trazida por Benjamim, significa não esquecer o que passou, para tirar dos erros cometidos, exemplos do que não deve ser feito. Dessa maneira, o problema não é tanto lembrar os acontecimentos do passado, mas assenta-se em uma tarefa muito mais política: articular o passado significa revisitar tanto os horrores quanto às esperanças do passado com os horrores e esperanças do presente.

Segundo Benjamin (1994) para se ressuscitar uma época, deve o historiador esquecer tudo o que sabe sobre as fases e utilizar o método da empatia, que tem origem na desesperança de apropriar-se da verdadeira imagem retratada no relâmpago fugaz. A tristeza de não poder identificar as fases com precisão, leva a ciência histórica a arrebanhar acréscimos em migalhas. O investigador historicista, que debruça-se sobre um tema iluminado por sua origem e desenvolvimento, pesca fatos em relações de empatia. Com quem o investigador historicista estabelece esse tipo de afeto? Com o vencedor? Empatia com o vencedor beneficia os dominadores, que, por sua vez, desfilam seu cortejo triunfal, espezinhando os corpos dos que estão prostrados no chão, carregando sob esses corpos, os despojos no cortejo, que são os bens culturais, produto de grandes gênios, mas também das pessoas anônimas.

Já, para o "[...] materialista histórico, na medida do possível, [...] considera como sua tarefa escovar a história a contrapelo."[3] (LÖWY, 2005, p. 70) Essa frase é célebre na obra de

[3] O materialista histórico, entre outras estratégias de análise e intervenção social, busca entender as relações entre trabalho e a produção de bens materiais ao longo da história.

Benjamin e significa, num certo sentido, não confiar na narrativa lisa, pois quando se vai escavar a história, pode-se encontrar outros elementos que estão esquecidos, silenciados, escondidos pela força da tradição, que deita a trajetória das narrativas todas para uma mesma direção. Escovar a contrapelo significaria como que pentear a história ao contrário, para encontrar, no movimento contrário à tradição, os elementos não narrados. Essa é a postura que compete ao historiador materialista: identificar quem é que está esquecido, onde que está enterrado, onde residem os corpos dos mortos?

Importa nesta dinâmica salvar para a história os acontecimentos perdidos e formar testamentos para o futuro. Ilustra-se, mais uma vez com Primo Levi (1988), para quem testemunha não é somente quem assiste diretamente os acontecimentos, mas aquele que ouve o que o outro também testemunhou. Em "É isto um Homem?", Levi conta que, após passar pelos campos da concentração de Auschwitz, ele sonha toda noite, dois tipos de sonho: 1) Um sobre aquilo que ele quer comer e com isso, ele mastiga sabores sem comida; 2) Ele sonha que sempre que senta e começa a falar sobre Auschwitz, as pessoas se levantam e vão embora. Quando o químico italiano conta esses sonhos a um amigo, ouve deste que é muito comum, entre os prisioneiros de Auschwitz, este tipo de sonho. Primo Levi diz que não consegue contar como foi a experiência da passagem pelo mais sangrento e horrorizante campo de concentração, mas reboca consigo uma necessidade de narrar, de dar um testemunho. Em "Os afogados e os sobreviventes" (2016) o autor diz que as palavras não dão conta de descrever o horror indizível dos genocídios. Com isso, instala-se um paradoxo: a impossibilidade de contar o que aconteceu *versus* a necessidade de contar os horrores ali vividos.

Voltando a Benjamin, progride-se para a compreensão de que testemunha não é apenas aquele que presenciou e/ou viveu o fato, mas também aquele que escuta o testemunho. Ou seja, não há a necessidade de passar por Auschwitz para testemunhar suas atrocidades.

O historiador que pretere os fatos e aposta no esquecimento de que eles aconteceram contra determinados grupos, é considerado por Benjamin como traidor da causa da história, perfilando-se no rol dos políticos traidores. É papel da história trabalhar em função de arrancar a política das malhas do mundo profano, combatendo a fé cega no progresso, nos moldes do anjo representado por Paul Klee, que gostaria de ficar sobre os escombros, para identificar e narrar a história dos vencidos. A fé obtusa no progresso, ou a confiança cega no potencial revolucionário das massas, estaciona o varejo das iniciativas contra o esquecimento, além de cooperar com uma certa subordinação servil a um aparelho incontrolável, que opera sempre no sentido de validar a tradição dominante. A história como realizada hegemonicamente até nossos dia, tem sido determinada por um conceito dogmático de progresso, sem qualquer vínculo com

a realidade: 1) um progresso da humanidade em si; 2) um processo sem limites; 3) processo essencialmente automático.

A atuação do historiador é, fundamentalmente, crítica, ou seja, compreender a história como objeto de uma construção, cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de "agoras". Nisso pressupõe-se saltos sobre o passado, em rememorações, reminiscências, lembranças, capturadas sob a luz clara dos *relâmpagos*, e também saltos dialéticos sobre o futuro, a manifestar-se por meio da consciência de classe, que é o equipamento fundamental para as transformações revolucionárias.

A historiografia do tipo descrito acima coloca-se como ideal de uma região que tem sido contada segundo a ótica dos vencedores. A história do Acre, que circula em materiais didáticos do ensino fundamental, privilegia episódios em que a luta, mesmo daqueles que habitam às margens, coopera para aliar-se aos vencedores. Seringueiros mal armados lutam para fazer parte do Brasil, coronéis orquestram batalhas para fazer parte dos estados do Norte e tem seus nomes celebrados à custa das sangrentas lutas de seus comandados. O ermo espaço de floresta e água, apaga a capilaridade daqueles que guerreiam, e os varadouros (de água ou de mata), se eclipsam na densa área florestal. Refazer esses caminhos, encontrar os rastros, identificar seus nomes, marcar suas identidades, é papel ainda em perspectiva, que, de outra forma, comparecem melhor em outras formas narrativas, não só da história, mas da literatura, que ilumina os vazios/silenciamentos da história, tendo, assim, papel semelhante ao das narrativas, principalmente as orais.

Michael Pollak, em "Memória e Identidade Social" (1992), ensina sobre os elementos que constituem o que chamamos de memória. Destaque-se que o autor trabalha com um coletivo específico (mulheres sobreviventes de campos de concentração). Contudo, reputa-se esse estudo como importante para entender a questão da identidade, uma vez que se trata de uma junção de elementos que formatam o sentido de pertencimento e de participação em uma determinada cultura. Para Pollak, os elementos que constituem a memória individual ou coletiva, são, "em primeiro lugar, [...] os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos [...] vividos por tabela" (POLLAK, 1992, p. 201). Desses últimos, embora a pessoa não tenha tomado parte diretamente, a importância deles faz com que a pessoa acredite deles ter participado, de tal maneira que assume como suas, as memórias de tais situações. Essa sensação não respeita a noção de espaço-tempo, projetando-se para além das experiências vividas, e assim, o passado também passa a ser parte do presente, e quem lá não esteve, tem a impressão de ter passado por lá.

E assim, diz o autor: “[...] é perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada [...]” (POLLAK, 1992, p. 201). Verifica-se que as narrativas, sejam elas orais ou escritas, são as fontes pelas quais circulam a noção do vivido, ou das sensações de que se viveu por tabela. As memórias, amalgamadas nas lembranças, asseguram a regularidade de certas impressões, que delineiam os pensamentos e modelam certas atitudes dos indivíduos e grupos sociais. Dessa maneira, pode-se dizer que a adesão de um grupo a determinados parâmetros culturais é resultado de um processo de transmissão de sentidos. E sendo assim, os grupos sociais que residem no interior da floresta, tendo os recursos das narrativas como elementos de transmissão do vivido, ou do vivido por tabela, têm garantida a construção de uma identidade duradoura.

Além dessa aderência que forma memória, outros elementos contribuem para a sua constituição, sendo eles *pessoas*, *personagens* e *lugares.* No decorrer da vida a probabilidade de se encontrar pessoas que marquem seu espaço em na memória, é tão pertinente como aquelas que comparecem nos enredos das histórias ouvidas, com as personagens que compõem seus enredos. Estas personagens, embora não sendo contemporâneas, e por vezes mesmo não sendo reais, de tanto serem referidas, passam a ocupar um lugar na memória. Os *lugares*, estes resistem pelas lembranças, sendo os mais marcantes aqueles vinculados a comemorações. Esses elementos denotam que a identidade é um fenômeno construído, tanto no plano pessoal quanto no coletivo. Este processo de construção, segundo Pollak (1992), tanto pode ser consciente quanto inconsciente. É um trabalho de organização, no qual a memória individual grava, recalca, exclui, relembra certos fatos, retendo ou esquecendo outros.

Pollak lembra ainda, e isso é fundamental para a tessitura deste trabalho, que “se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade” (POLLAK, 1992, p. 204). Essa é a imagem que a pessoa tem de si e com a qual se apresenta para outras pessoas, acreditando na representação que tem de si, e, principalmente, na ideia de que tem fronteiras físico-individuais, como o corpo ou de pertencimento a um grupo, como em coletivos.

O conjunto das informações sobre um povo sintetiza/organiza/veicula/consolida as ideias relacionadas à sua identidade. Identidade, aponta Tomaz Tadeu da Silva (2012, p. 81 apud PAIVA, 2013, p. 170), “é o resultado de uma produção simbólica e discursiva, que se faz nas relações sociais e está sujeita a relações de poder”. Sendo assim, pensando a escola como

espaço de produção e/ou reprodução do conhecimento os discursos que perpassam os livros didáticos e ou demais materiais pedagógicos, podem, a depender da sua organização e uso, funcionar como espaço de construção de identidades ou de afirmação de valores e conceitos.

A tradição literária sobre a Amazônia abarca narrativas tanto de escritores nativos como de autores de outras ambiências. A Amazônia, de qualquer ângulo que seja abordada, sempre é definida como rebelde, parruda, voraz e cheia de impasses, produtos de sua imensidão e densidade. Sua visão plástica compõe-se de uma multiplicidade de tons, variedade de relevos, diferentes grupos humanos, distribuídos nesse universo de águas fartas, floresta densa e povo 'diferenciado'.

A produção ficcional que demarca a Amazônia como um inferno verde tem uma representação bastante significativa no romance-denúncia "Inferno Verde", de Alberto Rangel (1929), que aponta o estado de semiescravidão do trabalho nos seringais da Amazônia, ao tempo em que descreve o bruto e espetacular cenário de rios, mato, pássaros, planta e cor.

Nos contos de Rangel (1929) proliferam descrições sobre o cenário amazônico, desnudando uma realidade quase plástica em face de tamanha riqueza de detalhes de suas narrativas. Os acontecimentos se emolduram entre a floresta e o rio e cada um destes é ricamente detalhado. A floresta não é só verde e silêncio, não é um jardim concluso, pronto para o desfrute de um desligamento sublime do caos. Ela é assombrada por barulhos, atroos, gritos, grasnos, ventos que assobiam e falam, instrumentos de morte e *esturros* de dor. O autor dá som às palavras quando elas lhe faltam para descrever experiências: "jacamins longínquos, 'esturrando', enchiam a mata de um bumbum retumbante" (RANGEL, 2009, p. 97).

Ao estado do Acre corresponde grande parte das imagens ficcionais acima descritas. A distribuição em mesorregiões, dá a cada parte do estado um *status* identitário próprio, embora circule, do Alto Acre ao Alto Juruá, um orgulho patriótico de pertencer a um estado que movimentou peleja e sangue, decisão e vontade de anexar-se ao Brasil. Esse sentimento espelha-se nos símbolos mais importantes do Estado, como hino e bandeira, além dos propalados discursos florestânicos que compuseram grande parte das narrativas políticas nos últimos anos.

Os discursos que se organizam a partir da ideia de florestania defendem que os povos da floresta sabem que a preservação da natureza e os cuidados com o meio ambiente são a garantia de sobrevivência e segurança alimentar para o presente e para o futuro. Os que enxergam a floresta apenas como depositário inesgotável de produtos florestais valiosos, penetram em seu corpo sangrando e matando, para atender seus interesses econômicos.

No território continental que é a Amazônia e em lugares específicos, como os estados que a compõe, grande parte dos moradores vive em comunidades rurais e estes lugares se constituem como referência para eles. De fato, para muitos amazônidas, os lugares que habitam são os únicos que conhecem. Dessa maneira, seus lugares são campo onde se tecem histórias e experiências de vida, construindo seus laços familiares e de amizade e onde aprendem a relacionar-se com o presente, passado e futuro, tomando seus lugares como palco de encontros, história e memória. Os eventos vividos e as histórias ouvidas são registrados pela memória, constituindo-se capital cultural destes brasileiros. Nessa experiência comunitária, os povos da floresta vão aprendendo a se relacionar com a natureza e com os sentidos compartilhados sobre a dimensão espiritual, cultural, política, econômica e familiar. De hábito, tomam a voz dos antigos como referência e os fazeres como obra coletiva. O lugar, assim, pode ser compreendido como uma construção social, fundamentada nas relações de espaço, no cotidiano, na interação e na cooperação entre os indivíduos.

Contudo, esse *corpus* específico de conhecimentos que dimensionando as experiências vividas, os afetos, lembranças e circunstâncias, poderia se constituir elemento identitário para o povo acreano, mescla-se com o horizonte de crise contemporânea de identidade que ganha corpo com o processo de globalização que interfere diretamente na noção e exercício da identidade cultural. Atualmente são discutidos os efeitos da globalização sobre os padrões de cultura autóctones, uma vez que a globalização tem por característica fundamental disseminar, mundo afora, os padrões de consumo, tornar comum a troca e o sistema de informações e negócios, pulverizando as dimensões particulares de sensibilidades específicas.

Nesse entrecruzar-se de identidades a força dos processos de circulação de novas identidades se impõe mesmo para comunidades isoladas, alterando as maneiras particulares de relacionar-se com os sentidos produzidos e com as percepções sobre o local e o global. Dessa maneira, faz-se necessário a afirmação de instâncias emancipatórias que, em alguma medida, exerçam o papel de fazer o contraponto à avalanche de dados em circulação pelos meios de comunicação de massa.

A escola, historicamente, tem cumprido o papel de formação para a autonomia, sendo, nas sociedades modernas, o grande veículo de afirmação do pensamento crítico e da formação política. Ainda que alguns pensadores considerem a escola como um território de reprodução social, um projeto de formação crítica pode constituir-se como elemento de superação das adesões gratuitas a consumismos, individualismo exacerbado e enfraquecimento das formas nacionais e locais de identidade. Assim sendo, uma das formas

da escola instituir condições de emancipação é a adoção de um currículo comprometido com a formação crítica. Nesse sentido, a formação genérica, que deixa escapar os elementos do local em detrimento do global, pode enfraquecer o sentimento de pertencimento, o que, no limite, afrouxa os laços com os componentes regionais.

3 REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS E DO ESTADO DO ACRE

Nesta parte do trabalho se discute sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define os conteúdos e o sistema de progressão das aprendizagens, instituindo componentes comuns a serem desenvolvidos em todo o território nacional, com a observância das peculiaridades regionais em cada contexto. Em seguida, discute-se brevemente o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que orienta a elaboração dos programas de educação escolar indígena. Também será observado o Currículo de Referência Único do Estado do Acre, que se apresenta como um dos documentos orientadores do processo pedagógico na rede pública de ensino do estado do Acre. Ao final do capítulo, apresenta-se uma análise das sequências didáticas de história, do 6º ao 9º ano de uma escola de ensino fundamental de Mâncio Lima, Acre, visando comparar com as propostas curriculares oficiais.

A Base Nacional Comum Curricular, segundo definição oficial, é um documento:

> de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo [...] está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 7)

Sendo o Brasil caracterizado pela diversidade cultural e por profundas desigualdades sociais, faz-se necessário que os sistemas de educação brasileiros formulem, a partir dos currículos das secretarias estaduais, municipais e do Distrito Federal, propostas pedagógicas que levem em conta as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, bem como as suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. A BNCC é então o documento que norteia a construção dos currículos dos sistemas de ensino, promovendo o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo (municipal, estadual e federal), visando um patamar comum de aprendizagem a todos os ingressantes.

A BNCC e os currículos pretendem assegurar, assim, as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica, que se materializam mediante o conjunto de decisões na construção do currículo, envolvendo a participação das famílias e da comunidade. Decisões estas que precisam ser consideradas e adequadas às diferentes modalidades de ensino. Na Educação Escolar Indígena, por exemplo,

> [...] isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua. (BRASIL, 2018, p. 17-18)

Para este trabalho de pesquisa, tem-se como foco o componente curricular História do segundo segmento da educação básica. Segundo a BNCC, "[...] o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações [...]" (BRASIL, 2018, p. 397). O documento afirma que para o ensino de História, é fundamental que se considere a utilização de diferentes fontes informacionais e tipos de documentos, em variados formatos, que venham a facilitar a compreensão da relação tempo e espaço estudados.

Postula-se que "os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento" (BRASIL, 2018, p. 398). E que a autonomia de pensamento dos estudantes e sua capacidade de reconhecer as ações dos indivíduos, de acordo com a época e lugar em que vivem, seja competência a ser apreendida. Ainda segundo o documento, é necessário que seja levada em consideração a realidade social, cultural e os referenciais históricos dos estudantes, promovendo uma diversidade de análises e proposições. Ressalta a importância da abordagem de temáticas voltadas para "a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos [...]" (BRASIL, 2018, p. 401).

A BNCC pretende estimular que professores e alunos assumam uma "atitude historiadora" diante dos conteúdos propostos (BRASIL, 2018, p. 398). Os estudantes devem adquirir, através deste componente curricular, as seguintes competências específicas:

> 1. **Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais** ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

> 2. **Compreender a historicidade no tempo e no espaço**, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
> 3. **Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos**, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
> 4. **Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico**, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
> 5. **Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos**, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
> 6. **Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica**.
> 7. **Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável**, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BRASIL, 2018, p. 402, grifo nosso).

Para os anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º anos), a BNCC contempla a construção do sujeito, quando a criança toma consciência do "eu", do "outro" e do "nós". No 5º ano, a ênfase está em "[...] pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos" (BRASIL, 2018, p. 404).

> Para evitar uma visão homogênea, busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há **formas de registros variados**, e que cada grupo produz suas **memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado**. As memórias podem ser individuais ou coletivas e podem ter significações variadas, inserindo-se em uma lógica de produção de patrimônios (materiais ou imateriais) que dizem respeito a grupos ou povos específicos. (BRASIL, 2018, p. 404, grifo nosso)

Observando as diretrizes para cada série dos anos iniciais, percebe-se que desde o 2º ano os Objetos de Conhecimento abordam as temáticas que interessam ao presente trabalho: diversidade, povos indígenas, memória, fontes de informações.

- No **2º ano**, o foco está na construção da noção do "Eu" e do "Outro", nas formas de registro da história, bem como quanto à sobrevivência e relação com a natureza. Destacam-se 02 (dois) objetos de conhecimento: "Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais)" e "As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de

informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais." (BRASIL, 2018, p. 408).

- No **3º ano**, foca-se no estudo das pessoas e grupos que compõem as cidades, no lugar em que se vive e na noção de espaços públicos e privados. Destacam-se também 02 (dois) objetos de conhecimento: "O 'Eu', o 'Outro' e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive" e "A produção dos marcos da memória: formação cultural da população". (BRASIL, 2018, p. 410).
- O **4º ano** trabalha com as temáticas das transformações e trajetórias dos grupos humanos; a circulação de pessoas, produtos e culturas; e as questões relativas às migrações. Destacam-se 03 (três) objetos de conhecimento: "Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos"; "Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil"; e "As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960". (BRASIL, 2018, p. 412).
- Já o **5º ano** trabalha com as unidades temáticas referentes aos povos e culturas e os registros da história. Destacam-se 03 (três) objetos de conhecimento: "Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas", "As tradições orais e a valorização da memória" e "O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias" (BRASIL, 2018, p. 414).

As unidades temáticas e os objetivos de conhecimento acima apresentados corroboram a ideia de uma formação capaz de instituir vínculos culturais e afetivos com o contexto vivido. Ainda no primeiro ciclo do ensino fundamental, as noções de comunidade se desenvolvem entrelaçadas às narrativas que possibilitam a fixação na memória, por meio do conhecimento dos acontecimentos.

Prosseguindo a análise, verifica-se que para os anos finais do ensino fundamental, o processo de ensino e aprendizagem está pautado em três procedimentos básicos. O primeiro, implica o uso da forma cronológica para registro de memória. O segundo, trata da escolha de fontes e documentos. E o terceiro procedimento envolve a análise de um tema por diferentes ângulos. (BRASIL, 2018, p. 416-419).

- No **6º ano**, as unidades temáticas tratam do tempo, do espaço e das formas de registro da história, da invenção do mundo clássico, das lógicas de organização política bem como do trabalho e das formas de organização social e cultural. Destacam-se 02 (dois)

objetos de conhecimento: “A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias” e “Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico”. (BRASIL, 2018, p. 420).

- O **7º ano**, tem foco no trabalho com o mundo moderno e as sociedades africanas, americanas e europeias, humanismos e renascimentos, organizações de poder no mundo colonial americano e as lógicas comerciais e mercantis da modernidade. Destacam-se 02 (dois) objetos de conhecimento: “A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação” e “Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa”. (BRASIL, 2018, p. 422).
- O **8º ano** estuda sobre o mundo contemporâneo, os processos de independência nas Américas; o Brasil no século XIX e as configurações do mundo no século XIX. Recebem destaque 05 (cinco) objetos de conhecimento: “A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão”; “Políticas de extermínio do indígena durante o Império”; “A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil”; “O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas” e “A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória”. (BRASIL, 2018, p. 424-426).

Nesta etapa do ensino fundamental, o ensino de história se encontra com os grupos comumente silenciados, trabalhando os processos de exclusão a que foram submetidos. Dessa maneira, abre perspectiva para instituir um outro olhar, assim como vimos na proposição de Benjamin, de que, por dentro da tempestade que cintila, ou melhor, aproveitando-se do clarão do relâmpago que clareia um certo momento do dia, se possa enxergar as sombras de quem ficou perdido na escuridão. A proposição temática de história do 8º ano, ao lançar um olhar para o passado e seus personagens, abre condições para a ressignificação de um tempo e de seus eventos. Contudo, a proposição temática precisa encontrar-se com os parâmetros de comprometimento com os temas regionais.

Já o **9º ano** trata das temáticas da República no Brasil e os processos históricos até metade do século XX; os totalitarismos e conflitos mundiais; a modernização, ditadura militar e redemocratização no Brasil; e a história recente. Destacam-se 07 (sete) objetos de conhecimento: “A questão indígena durante a República (até 1964)”; “As questões indígena e negra e a ditadura”; “A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas,

negros, jovens etc.)"; "A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais"; "Os processos de descolonização na África e na Ásia"; "Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade"; e "As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional". (BRASIL, 2018, p. 428-432).

As temáticas acima dispostas, que fazem parte dos conteúdos do segundo segmento do ensino fundamental, tratam de questões relativas aos processos de colonização demarcando os lugares sociais e os interesses políticos dos sujeitos históricos, tratando com igual importância tanto o fato como as abordagens. A proposta parece comprometida com a instituição de um novo olhar da historiografia sobre os acontecimentos, quando define como "objeto do conhecimento" questões como: "formas de registro da história"; "resistências indígenas [...]"; "a tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão"; "o discurso civilizatório das Américas, o silenciamento dos saberes indígenas" (BRASIL, 2018, p. 420-432).

No tocante às orientações curriculares, percebe-se uma perspectiva nova para o ensino de história, que é a demonstração de como os episódios são selecionados como conteúdos escolares e a partir de quais interesses. A presença destes componentes temáticos já no ensino fundamental, conforme normatiza a BNCC, e apresentados acima, parece não encontrar o amparo logístico e técnico nas unidades escolares do Vale do Juruá para o seu efetivo desenvolvimento junto ao alunado. A principal dificuldade é a disponibilidade de material didático, como livros e outros registros que abordem as questões regionais, o que implica pesquisa e seleção de fontes e materiais adequados para a produção das aulas.

A respeito das fontes, a BNCC aponta:

> [...] O documento, para o historiador, é o campo da produção do conhecimento histórico; portanto, é esta a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos. Os documentos são portadores de sentido, capazes de sugerir mediações entre o que é visível (pedra, por exemplo) e o que é invisível (amuleto, por exemplo), permitindo ao sujeito formular problemas e colocar em questão a sociedade que os produziu. (BRASIL, 2018, p. 418)

Vale destacar que a presença das novas propostas de estudos históricos que perpassam documentos como a BNCC é resultado das lutas de pesquisadores, da sociedade civil, de lideranças e movimentos sociais, que assim possibilitam e inserem o debate de suas problemáticas, dando a conhecer seus lugares e saberes sociais. Os professores Isaac Pianko e Joaquim Maná, apontam, para o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena), que:

> Cada historiador escreve as histórias que são importantes para seu povo. Na história do Brasil que a gente lê nos livros, os índios não são registrados exatamente como eles são. A história que a gente vê escrita só registra os acontecimentos do povo dos historiadores, dos brancos, para dizer que são os poderosos. Por isso, é muito importante que os próprios índios continuem a pesquisar e a escrever sobre a história de seus povos. Assim, as comunidades indígenas também estão ficando na História do Acre e do Brasil. (BRASIL, 1998, p. 195)

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNE/Indígena (1998, p. 199) reconhece que: "durante muito tempo, a sociedade ocidental considerou os povos indígenas como povos sem histórias. Não os reconhecia como sujeitos históricos atuantes na transformação da realidade e nem valorizava suas narrativas sobre o passado". É em função desta realidade que Grupioni (1995) constata que as narrativas sobre os indígenas, quando ocupam os currículos escolares, colocam esses sujeitos em um tempo pretérito, não levando em conta sua presença enquanto construtor de suas histórias e culturas atualmente e desconsiderando as transformações históricas que cada sociedade experimenta com o desenrolar dos tempos. Alguns livros didáticos, ao tratar a pessoa indígena como um ser "do passado", disseminam a ideia de que o modo de vida indígena não sofre alterações. Daí o grande estranhamento quando se constata a assimilação de novos hábitos e a ocupação de novos espaços sociais por pessoas indígenas atualmente.

O RCNE/Indígena aponta que, historicamente, os currículos escolares convencionais consideram que o ensino de história contribui para a construção do sentimento de pertencimento a determinados grupos sociais e compartilhamento de valores culturais. No entanto, se faz necessário repensar "que tipo(s) de identidade(s) está(ão) sendo formada(s) através do currículo escolar, e qual sua(s) importância(s) para cada realidade social" (BRASIL, 1998, p. 197). Neste sentido, são as escolhas pedagógicas dos professores e as variadas fontes de informação que possibilitam a reflexão sobre valores e práticas cotidianas por parte do aluno, sendo capazes de se relacionar com "as problemáticas históricas de seu grupo, de sua localidade, de sua região e da sociedade nacional e mundial" (BRASIL, 1998, p. 197).

No que se refere aos povos indígenas, o ensino de história pode significar uma oportunidade de valorização de suas narrativas, pautadas principalmente nas tradições orais. É o momento de conexão com os antepassados e os estudos das relações de seu povo com a sociedade nacional além dos direitos de sobrevivência física e também cultural.

Assim diz o texto do RCNE/Indígena (BRASIL, 1998, p.199):

> Desde o século XIX até hoje, muitos manuais didáticos reforçam a ideia de que a humanidade segue um caminho evolutivo, composto por estágios sucessivos no tempo. Neste caso, os povos com poucos domínios técnicos são vistos como se estivessem em um estágio 'primitivo', enquanto os que dominam a escrita e fazem uso das modernas tecnologias são identificados como a 'civilização'. Essa maneira de ver a História dificulta o reconhecimento da coexistência da diversidade técnica em uma mesma época e difunde a ideia de que povos que não possuem escrita ou tecnologia são 'menos evoluídos', 'atrasados'. Nesse ponto de vista, as sociedades indígenas são relacionadas aos primórdios da história humana, existindo unicamente no passado como sociedades 'primitivas'.

Percebe-se que recentemente as lutas indígenas por reconhecimento, por território e pela defesa de sua cultura e direitos fundamentais, bem como a contribuição dos estudos antropológicos e as novas abordagens historiográficas, estão, felizmente, tendo repercussões dentro dos projetos educacionais. Assim diz o RCNE/Indígena: "Existe, hoje em dia, um esforço para ensinar aos estudantes brasileiros que as sociedades indígenas devem ser compreendidas nas suas particularidades culturais, linguísticas e históricas, e respeitadas em seus direitos territoriais e de cidadania" (BRASIL, 1998, p. 199).

Esses desafios da formação, que pressupõem uma nova forma de ensinar, bem como a consolidação, nas escolas, de um ensino capaz de contribuir com o enfrentamento das desigualdades de acesso a um ensino de qualidade, levou as secretarias de educação a repensarem suas propostas curriculares para os diferentes níveis de ensino, com vistas a contemplar as orientações da BNCC.

No estado do Acre, a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEE/AC), junto com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Acre (UNDIME/AC) elaboraram o Currículo de Referência Único do Acre, em 2018, tendo sido aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/AC) em março de 2019. Configura-se como o instrumento pedagógico que deve auxiliar e orientar os processos de ensino e aprendizagem para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Assim como a BNCC e o RCNE/Indígena, o Currículo de Referência Único do Estado do Acre enfatiza a necessidade de se repensar o ensino de história nas escolas, visando contribuir para a formação do aluno como cidadão e pessoa. Para tanto, vê-se necessária a aplicação de diferentes abordagens, incorporando novos conteúdos, novos sujeitos e tempos históricos de forma a contribuir para a formação do alunado.

> Neste sentido, a proposta [...] parte da premissa de considerar que o ensino de história deve contribuir para a formação da consciência histórica dos alunos, **possibilitando a construção de identidades históricas e sociais**, a partir da

> análise crítica da realidade vivida, bem como os questionamentos e análises de outras realidades atuais e históricas (ACRE, 2018, p. 1624, grifo nosso).

No que se refere ao ensino de história do Acre, em específico, o documento aponta:

> [...] determinados protagonistas de nossa história não podem ser apontados como inferiores (indígenas, seringueiros, ribeirinhos, escravos...) e ou superiores em detrimento de outro. O Art. 5º da Constituição Federal de 1988 diz que: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade". (ACRE, 2018, p. 1624)

No ensino de história, destaca-se importante estimular nos alunos o questionamento e a coleta de informações a respeito do assunto estudado. Para tanto, é necessário que o professor assuma o papel de orientador da pesquisa escolar, levando o aluno a construir autonomia para desenvolvimento e produção de conhecimento através de diferentes fontes de informação.

O documento estadual orienta para o trabalho com conteúdos históricos gerais, de forma a fazer articulação com as temáticas locais da Amazônia e do Acre – sugerindo, por exemplo, o estudo da expansão pecuária no estado, no conjunto das abordagens sobre o tema de atividades econômicas. "[...] A ideia é que estabeleça relações com outros acontecimentos, tempos e lugares, e retorne ao presente e ao local para evidenciar suas temporalidades, suas dimensões espaciais próprias, suas dimensões históricas e geográficas [...]." (ACRE, 2018, p. 1626). No que se refere às temáticas locais, o próprio documento aponta a escassez de materiais didáticos que tratem especificamente desta região (p. 1627); para tanto, sugere trabalhá-las de forma conjunta e interdisciplinar.

> O currículo local não deve ser desprestigiado e colocado em segundo plano, **a valorização do currículo global em detrimento do currículo local inviabiliza a interação de saberes, temporalidades e espaços**. [...] Conteúdo local não deve apenas aparecer de passagem por esses momentos, mas deve ser privilegiado tanto quanto os demais. (ACRE, 2018, p. 1626, grifo nosso)

Assim como regula a BNCC, o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental contempla a construção do sujeito, bem como a consciência da existência de um "Eu" e de um "Outro", que estão sempre em relação, validando, assim, o conceito antropológico de alteridade. O documento aponta em específico as capacidades que devem ser desenvolvidas em cada série (p. 1627-1632). Para os anos finais, considera que uma das principais contribuições é a respeito da identidade social:

> [...] Cada aluno tem traços peculiares que o definem como indivíduo, mas também características por meio das quais se reconhece como pertencente a

> diferentes categorias sociais, como nacionalidade, etnia, religião etc. **Essas características, entretanto, não estão dadas de modo natural, mas são historicamente construídas.** Nesse sentido, a História cumpre um papel análogo ao da memória social e coletiva. [...] Como disciplina escolar, portanto, **a História trabalha paralelamente duas dimensões da formação da identidade social, identificando aspectos constituintes dessa mesma identidade e podendo**, ao mesmo tempo, **desconstruir interpretações equivocadas, decifrar significados simbólicos e desmascara** (sic) **ideologias e situações de preconceito**. (ACRE, 2018, p. 1633, grifo nosso).

O documento apresenta o Quadro Organizador Curricular (p. 1640-1723) para cada série do ensino fundamental, mais detalhado que o apresentado na BNCC, em que se especificam: Objetivos; Conteúdos/Objeto de Conhecimento; Propostas de atividades; e Formas de avaliação. A temática **História do Acre** se apresenta explicitamente nos quadros organizadores referentes ao 5º e ao 9º ano, embora as questões indígenas, de diversidade e de identidade sejam apontadas também em outros momentos e séries.

Para o **5º ano**, o foco do estudo está na diversidade da população local e de suas culturas, valorização das diferenças e identidades por meio da utilização de diferentes fontes históricas e suas relações com outros grupos. Destaque-se 04 (quatro) dos 10 (dez) objetivos de aprendizagem previstos, e os objetos de conhecimento relacionados:

- **3º objetivo:** "Conhecer a diversidade da população local, os moradores antigos, as diferentes procedências das famílias e as relações de diferenças e de identidades, por meio das histórias coletadas em fontes orais, escritas e iconográficas, através de estudos do meio ou do entorno". **Objetos de conhecimento:** "Registros de memória na cidade (ruas, monumentos, edifícios e etc.)"; "Processos de formação das culturas e povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado"; "Diversidade e procedência das pessoas da família"; "Transformação nos processos de deslocamento de pessoas e mercadorias". (ACRE, 2018, p. 1672-1673).
- **4º objetivo:** "Relacionar as histórias pessoais e das famílias com a história do local onde moram, identificando a diversidade cultural da população e valorizando as diferenças de costumes dos grupos sociais e étnicos". **Objetos de conhecimento:** "Vivências individuais, de suas famílias e os locais onde moram"; "Diversidade e identidade cultural do local onde moram e em distintas sociedades" (ACRE, 2018, p. 1673).
- **5º objetivo:** "Conhecer a história do local onde moram, usando diferentes fontes históricas (escritas, orais, iconográficas, musicais...) e através de estudo do meio, identificar os movimentos sociais da população, em prol de melhores condições de vida [...] como garantia à cidadania.". **Objetos de conhecimento:** "A história local e os movimentos sociais da população"; "Os grupos sociais da localidade"; "A qualidade de

vida no local onde moram e a relação entre sua história e os grupos sociais". (ACRE, 2018, p. 1673-1674).

- **9º objetivo:** "Compreender e organizar a história do local onde moram e sua relação com a história brasileira, identificando a presença e/ou a ausência de diferentes grupos sociais que compõem a sociedade, discernindo acontecimentos de curta, média e longa duração". **Objetos de conhecimento:** "História do Acre e a relação com a História do Brasil e os grupos sociais envolvidos"; "Acontecimentos locais de curta, média e longa duração da história local" (ACRE, 2018, p. 1677).

No 6º ano há um enfoque nas diferentes versões da história, as diferentes formas de uso e posse da terra, além das manifestações culturais dos primeiros povos. Destacam-se 03 (três) dos 11 (onze) objetivos:

- **2º objetivo:** "Identificar, comparar e refletir sobre as diferentes versões da História e sobre as diversas fontes utilizadas na produção do conhecimento histórico". **Objetos de conhecimento:** "O fazer do historiador"; "Pesquisa em história (metodologia)"; "Fato histórico"; "Fonte histórica". (ACRE, 2018, p. 1680-1681).
- **6º objetivo:** "Compreender e refletir sobre as diferentes formas de uso, posse e exploração dos espaços físicos, pelos diversos povos indígenas, a partir de suas atividades nas relações de trabalho e de produção". **Objetos de conhecimento:** "Diferentes tipos de uso, posse e exploração da terra pelos grupos indígenas da América com ênfase nas comunidades indígenas do Acre"; "Técnicas e trabalho de coleta e agricultura"; "Apropriação cultural do espaço"; "Mudanças e permanências no modo como se estabelecem relações de trabalho e produção, nas diferentes nações indígenas do Acre". (ACRE, 2018, p. 1685-1686).
- **7º objetivo:** "Analisar e comparar, criticamente, as formas de uso e posse da terra entre os primeiros povos da América". **Objetos de conhecimento:** [...] "Formas de uso da terra pelos indígenas da Amazônia, no auge do ciclo da borracha"; "Lutas pelo direito de terras para minoria étnicas"; "Respeito à diversidade do uso da posse da terra: coletivo e privado". (ACRE, 2018, p. 1686-1687).

O 7º ano tem foco geral em discutir os usos, apropriação e exploração dos espaços e as diferentes formas de organização social do trabalho. Dos 11 (onze) objetivos, destaca-se um:

- **4º objetivo:** "Discutir e propor alternativas de uso, apropriação e exploração dos espaços, que levem em consideração os valores humanos e a diversidade sociocultural

de cada sociedade". **Objetos de conhecimento:** "Ocupação e posse do território americano"; "Diversidade sociocultural dos indígenas, seringueiros e grupos quilombolas"; "Combate à visão etnocêntrica sobre toda e qualquer diversidade"; "Criticar os aspectos anti-humanistas ocorridos na ocupação, posse e uso da terra"; "Indígenas e quilombolas, X versus (sic) posseiros e ou empresas de mineração" [...]. (ACRE, 2018, p. 1696-1697).

Para o 8º ano, o foco está na identificação dos processos sociais e políticos de independência das colônias e das construções das identidades nacionais. Dos 08 (oito) objetivos, destacam-se 02 (dois):

- **4º objetivo:** "Identificar e analisar os desafios sociais, políticos e econômicos enfrentados pela sociedade brasileira, na construção de sua identidade nacional". **Objetos de conhecimento:** "Estereótipos e preconceitos na construção da identidade nacional"; [...] "Políticas oficiais com relação ao indígena, durante o Império"; "Identidade nacional". (ACRE, 2018, p. 1708).
- **8º objetivo:** "Identificar e analisar as relações na vida cotidiana que são permeadas por preconceitos étnicos, especialmente, em relação a indígenas e afrodescendentes". **Objetos de conhecimento:** "Pesquisa seguida de debate sobre a visão etnocêntrica de uma etnia sobre outra"; "A situação dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e dos indígenas"; "Preconceito em relação a minorias étnicas no Brasil"; "Preconceitos étnicos, religiosos, de gênero, culturais e de outras naturezas"; "O discurso civilizatório (etnocentrismo) e seu impacto negativo e cruel para os indígenas e as populações negras". (ACRE, 2018, p. 1712-1713).

Já para o 9º ano, o foco é compreender as lutas sociais em busca de cidadania e democracia e sua valorização, identificando os conflitos sociais que desrespeitam os valores e direitos das sociedades. De 09 (nove) objetivos, destacam-se 02 (dois):

- **2º objetivo:** "Conhecer aspectos da História do Acre, desde a *Questão do Acre*, no final do século XIX até a época atual" (grifo do autor). **Objetos de conhecimento:** "Ciclos da República: Acre do século XIX aos dias atuais"; "Tratado de Petrópolis, o Segundo Ciclo da Borracha, a elevação à categoria de Estado e a disputa territorial com o Amazonas"; "Interesses internacionais na Amazônia e no Acre". (ACRE, 2018, p. 1715).

- **9º objetivo:** “Identificar, contextualizar e posicionar-se, criticamente, frente a atitudes de desrespeito e violação dos direitos humanos”. **Objetos de conhecimento:** “Violação dos direitos humanos, com ênfase em episódios da História do Acre”; “Cultura de paz (negros, indígenas, mulheres, LGBT camponeses (sic), pobres e todos os demais)”; [...] “Diversidades identitárias do século XXI”. (ACRE, 2018, p. 1723).

As discussões neste tópico apresentadas procuram apontar o que se discute em termos de ensino formal de História no âmbito do ensino fundamental, tanto em caráter nacional como estadual, além de uma visão específica no que se refere à educação escolar indígena. Os pontos apresentados nos documentos indicam que há orientações voltadas para o ensino que apontam a necessidade da utilização de diferentes fontes de informação no ensino formal de história, de tal maneira que o estudante seja capaz de se identificar com a comunidade que o cerca.

A próxima seção apresenta as sequências didáticas de história, do 6º ao 9º ano de uma escola de ensino fundamental de Mâncio Lima, Acre, visando comparar com as propostas curriculares oficiais.

3.1 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II EM MÂNCIO LIMA

Esta seção visa apresentar sequências didáticas da disciplina de História, referentes ao ensino fundamental II, em uma escola estadual do município de Mâncio Lima/AC, do ano letivo 2020. Observa-se que as sequências do primeiro bimestre previam atividades presenciais, que foram interrompidas em função da necessidade de distanciamento recomendado pelas autoridades sanitárias, por conta da pandemia de Covid-19. Estas ações foram substituídas pelo Programa Escola em Casa, com atividades e roteiros de estudo para ensino remoto. As sequências didáticas analisadas, em sua grande maioria, tinham a seguinte estrutura, organizada em tabelas:

PROFESSOR (A):	**COMPONENTE CURRICULAR**	**ANO/SÉRIE**	**TURMA:**
COORDENADOR (A):	**AULAS PREVISTAS:**	**EXECUÇÃO:**	

DELIMITAÇÃO TEMÁTICA
OBJETIVOS/CAPACIDADES

CONTEÚDOS

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES
ATIVIDADE/SITUAÇÃO 1 ATIVIDADE/SITUAÇÃO 2 ATIVIDADE/SITUAÇÃO 3

ATITUDINAL ENVOLVIDO NAS ATIVIDADES/SITUAÇÕES	INSTURMENTOS DE AVALIAÇÃO	RECURSOS

DEVOLUTIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	
_____ Assinatura do(a) Coordenador(a)	_____ Assinatura do(a) Professor(a)
OBSERVAÇÃO: SUJEITO A SOFRER MUDANÇAS	

Sequências didáticas do 6º ano:

A documentação analisada se divide em um documento para cada bimestre, sendo o total de quatro. Neles, é possível perceber a presença dos três objetivos destacados do Currículo Único do Acre (seção 4 deste trabalho, p. 51), em que se trabalham: mitos e lendas indígenas; diferenças entre tempo histórico, tempo do calendário e tempo da cronologia; mitos de criação; fontes históricas; diferentes formas de uso, posse e exploração dos espaços físicos. Os textos sugeridos para leitura por parte dos estudantes tratam de temas mais gerais, não aprofundando em temáticas locais como destacam o 6º e o 7º objetivos, respectivamente: "[...] Diferentes tipos de uso, posse e exploração da terra pelos grupos indígenas da América com ênfase nas comunidades indígenas do Acre [...]" (ACRE, 2018, p. 1685-1686); "[...] Formas de uso da terra pelos indígenas da Amazônia, no auge do ciclo da borracha [...]" (ACRE, 2018, p. 1686-1687). Percebe-se uma menção ao livro didático na execução das atividades, no entanto, não há sugestões de materiais e fontes adicionais que podem ser utilizadas para estudos complementares por parte dos estudantes, nem mesmo as referências bibliográficas utilizadas para composição das sequências didáticas.

Sequências didáticas do 7º ano:

No documento referente ao primeiro bimestre do 7º ano, há a previsão de 20 aulas presenciais. Nele, se percebe a presença de alguns textos que tratam da colonização da América, com atividades que procuram discutir como ocorreu e os resultados da colonização. Aqui há

uma citação ao Livro Didático (sem referência). O roteiro de estudos do segundo bimestre apresenta alguns textos e atividades referentes às reformas religiosas e processos culturais e sociais. Nos documentos do terceiro bimestre, há menção sobre "processos de colonização dos territórios americanos e africanos" e "conviver com as diversidades de crença, pensamentos, modo de ser e viver". É possível ver relações com o conteúdo proposto e o que é sugerido no Currículo Único do Acre, de acordo com os objetivos destacados na seção 4 deste trabalho (p. 51). No entanto, assim com os documentos da série anterior, não se vê referências aos materiais utilizados para composição dos roteiros, muito menos indicações de fontes de informação adicionais.

Sequências didáticas do 8º ano:

O documento analisado do 8º ano não continha informações sobre o bimestre a ser trabalhado, mas o mesmo faz referência a "identificação das atividades mais relevantes na história da Amazônia e do Acre", à "diversidade sociocultural dos indígenas, seringueiros", e "trabalho urbano na região acriana a partir da década de 70". Há um texto e uma atividade a respeito do extrativismo e economia no Acre, sem referências assim como os documentos das séries anteriores. Não há menção ao livro didático nem a outras fontes. A analisar por alto, não se identifica a presença marcada dos elementos destacados na seção 4 deste trabalho (p. 52) que aponta os objetos de conhecimento para esta série. No entanto, a falta de materiais referentes a outros bimestres compromete a análise.

Sequências didáticas do 9º ano:

O primeiro documento do 9º ano faz referência ao que se recomenda no Currículo do Acre, quando destaca os conteúdos de Anexação do Acre ao Brasil, o primeiro e segundo ciclos da Borracha, trazendo textos informativos com referências, e atividades que exploram o conteúdo do texto. De todos os documentos analisados, o do nono ano se apresentou mais completo, com textos informativos mais longos e com as devidas referências que podem ser consultadas pelos estudantes em momento posterior. O segundo documento não traz as questões destacadas na página 52 deste trabalho, tratando de temáticas mais gerais. Enquanto o terceiro documento aponta as questões de direitos humanos e diversidades.

De modo geral, é possível perceber que os documentos/roteiros de aprendizagem são deficientes no que dizem respeito à disponibilização de informações para os estudantes. Em sua maioria, os documentos (bimestrais) fazem menção ao livro didático, que provavelmente é

distribuído aos estudantes, mas não há referências completas ao material – assim, não se pode ter acesso a estas obras. Os textos disponibilizados são curtos, em sua maioria, e abordam brevemente o conteúdo a ser estudado. Tendo isso em vista, é importante citar que não se verifica um trabalho com fontes de informação acadêmicas, nem mesmo a utilização de fontes orais oriundas das populações locais. Isso pode ser sintoma do desconhecimento e de ausência de espaços de discussão que aproximem os professores e uma reflexão mais crítica.

O capítulo 4, a seguir, apresenta as bibliotecas públicas e universitárias existentes na cidade de Cruzeiro do Sul, considerada a capital do Vale do Juruá. Tais bibliotecas, de acesso público, contém fontes de informações que podem ser acessadas tanto pelos professores quanto pelos estudantes, na busca pela produção do conhecimento. O capítulo tem duas seções secundárias, em que se analisam 1) Fontes de informação bibliográficas produzidas por historiadores e etnólogos, a respeito da história e cultura das populações habitantes do Vale do Juruá/Acre em geral; e 2) Trabalhos de Conclusão do Curso de Formação Docente para Indígenas, de ex-alunos da Universidade Federal do Acre, trazendo aspectos de suas culturas e grupos indígenas.

4 FONTES DE INFORMAÇÃO DISPONÍVEIS PARA ACESSO PÚBLICO EM CRUZEIRO DO SUL

A cidade de Cruzeiro do Sul é considerada a capital do vale do Juruá. Com população estimada em 80 mil habitantes, constitui-se como a segunda maior cidade do Estado do Acre, sendo polo econômico e cultural da região, que se compõe por cinco municípios acreanos e pelo menos 3 municípios amazonenses. Em Cruzeiro do Sul existe apenas uma biblioteca pública, que é de responsabilidade do governo estadual – a Biblioteca Pública Estadual Padre Trindade. Anteriormente havia também a Biblioteca Pública Municipal Amarino Sales, mas a mesma foi desativada por decisões político-administrativas do gestor público municipal no ano de 2018. Outras bibliotecas com acesso público são as bibliotecas da Universidade Federal do Acre (UFAC) e a do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), que permitem a utilização do acervo dentro do ambiente da biblioteca, no entanto, o empréstimo é permitido apenas aos servidores e alunos destas instituições.

Não foi possível consultar o acervo da Biblioteca Pública Estadual Padre Trindade, posto que, mesmo antes da pandemia do novo Coronavírus em 2020, a mesma já se encontrava fechada por motivos administrativos havia quase dois anos. De acordo com a servidora responsável, não possui um sistema de catalogação, portanto não há catálogo *on-line* para acesso ao público. Segundo a mesma, a equipe do Estado, que se desloca da capital Rio Branco, fará este trabalho em momento futuro, assim como realiza em outras cidades do estado. Dessa forma, restam para a população de Cruzeiro do Sul e cidades vizinhas apenas duas bibliotecas para acesso ao material disponível, no entanto, para o público em geral é permitida apenas a consulta local

A biblioteca da UFAC conta com um sistema de catálogo que pode ser acessado de forma *on-line*[4] (Figura 2), no qual é possível realizar tanto uma pesquisa simples quanto a pesquisa avançada, que permite delimitar a busca por Autor, Título, Assunto, Idioma, Biblioteca e o tipo de Material. As obras recuperadas aparecem em lista/ordem alfabética, contendo as informações: nome do autor, título da obra, ano e a biblioteca em que se encontra disponível. Para maiores informações, inclusive os assuntos relacionados à obra, é necessário selecionar o material específico. O resultado da pesquisa pode ser baixado em formato PDF, no entanto, não consta neste documento a quantidade total de materiais da lista, e nem maiores informações a respeito das obras. Neste sistema, realizou-se pesquisas com sete termos que

[4] Acesso pelo link: <portal.ufac.br/biblioteca>. Datas de acesso: 04 set 2020, 10 maio 2021 e 17 maio 2021.

podem se associar ao trabalho aqui em desenvolvimento, sendo eles aplicados para os campos de **Título** e de **Assunto**, todas com o filtro da Biblioteca do Campus Cruzeiro do Sul.

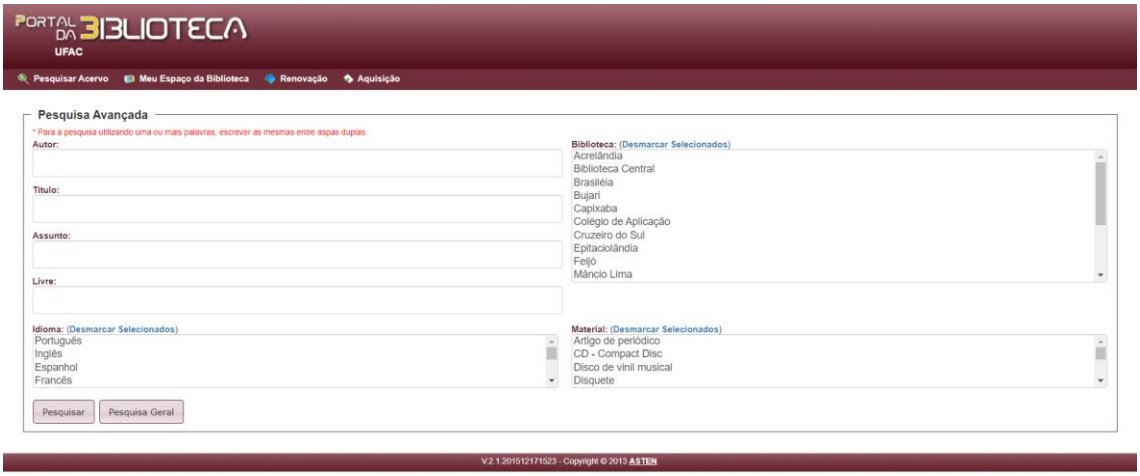


Figura 2: Página da Pesquisa Avançada da Biblioteca da Ufac.
Fonte: <www.portal.ufac.br/biblioteca>

A biblioteca do IFAC também permite a consulta do acervo em catálogo *on-line*[5] (Figura 3), em que é possível realizar uma busca multi campo, especificando as informações a serem recuperadas no sistema de busca – Título, Autor, Assunto, Local de publicação, Editora, Ano de publicação, Biblioteca, Coleção, Tipo de Material. Ainda é possível escolher a ordenação (por Título, Autor, Assunto, Ano, Edição, Com mais Materiais, Mais recentes, Mais buscados, Mais visualizados, Mais emprestados) e a quantidade de registros por página (25, 50 ou 100). O resultado da pesquisa exibe a quantidade total de itens recuperados, seguidos das informações: autor, título, edição, ano e quantidade disponível[6]. Neste sistema foram realizadas pesquisas com os mesmos sete critérios de busca realizados no catálogo da Ufac, também aplicados para os campos de **Título** e de **Assunto**, com o filtro para a Biblioteca do Campus Cruzeiro do Sul. Por se tratar de um campus agrícola, nota-se que a maior parte dos materiais que compõem o acervo tratam de temáticas ambientais e agrárias.

[5] Acesso pelo link: <https://sig.ifac.edu.br/sigaa/public/biblioteca/buscaPublicaAcervo.jsf?aba=p-biblioteca>. Datas de acesso: 04 set. 2020 e 17 maio 2021.
[6] Por ser um sistema único para todas as bibliotecas da Rede IFAC, a quantidade exibida na tela do resultado de pesquisa pode ser referente à quantidade total do material no sistema, não apenas para a biblioteca selecionada. Para verificar a quantidade exata e sua disponibilidade no acervo é necessário ampliar as informações do material na lupa ao lado.

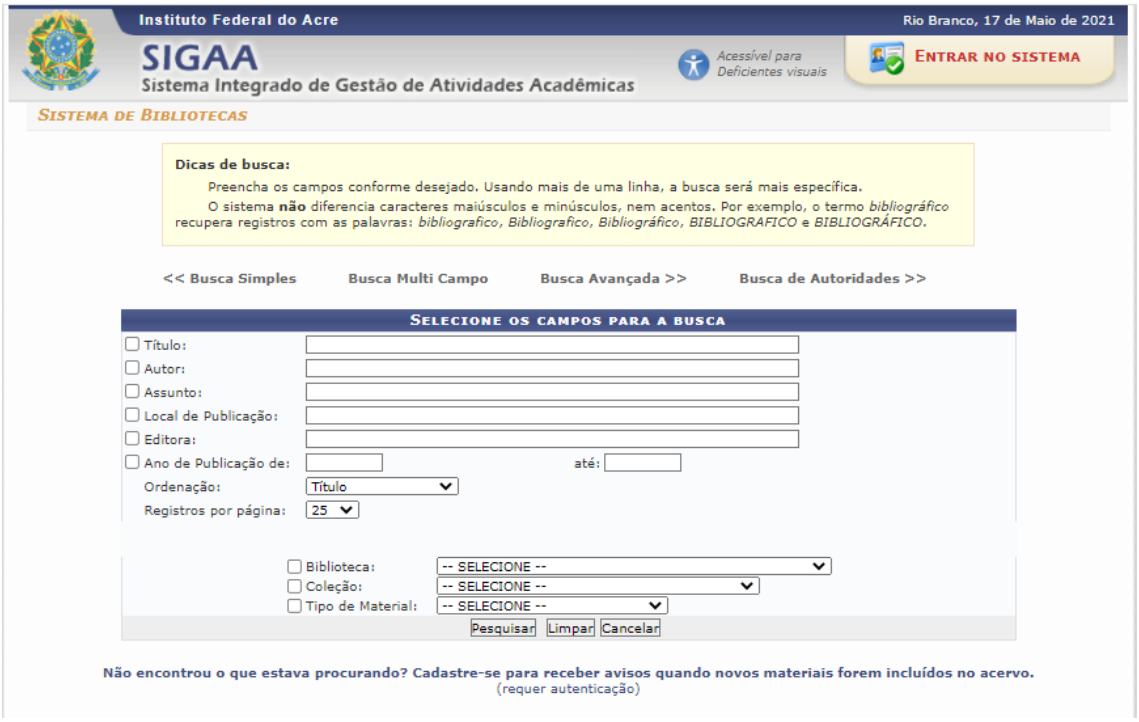


Figura 3: Página inicial da Biblioteca do Ifac.
Fonte: <https://sig.ifac.edu.br/sigaa/public/biblioteca/buscaPublicaAcervo.jsf?aba=p-biblioteca>

A seguir se apresentam os quadros-resumo dos resultados das pesquisas realizadas em ambos os catálogos das bibliotecas aqui citadas. São os termos: 1) Acre, 2) Juruá, 3) Indígena, 4) Índios, 5) Seringueiros, 6) Seringa, 7) Seringal, 8) Seringais, 9) Extrativista, 10) Ribeirinho. As pesquisas foram feitas utilizando-se os parâmetros de Assunto e Título.

Termo:		**Acre**	
Campo:		**Assunto**	**Título**
Biblioteca	**Biblioteca Ifac**	44 obras	65 obras; 03 artigos
	Biblioteca Ufac	157 obras	190 obras

Quadro 1: Pesquisas com o termo "Acre".
Fonte: A autora, 2021.

O Quadro 1 acima apresenta os resultados de pesquisa para o termo genérico “Acre”, em ambos os catálogos *on-line* das bibliotecas analisadas. As obras recuperadas pelo Ifac são em sua maioria da área de meio ambiente, visto que a maior parte dos cursos ofertados transitam entre os Eixos Tecnológicos de ‘Recursos Naturais’ e ‘Ambiente e Saúde’, além de cursos de Licenciatura. Assim, é possível perceber a presença também de alguns (poucos) materiais voltados à área de educação. Na pesquisa pelo Título, também se nota a presença dos Trabalhos de Conclusão de Curso do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia. Já a biblioteca da Ufac conta com materiais históricos de diversas áreas, incluindo economia, agronomia e

ambiental. Em ambas as bibliotecas, se percebe (a avaliar unicamente pelo título do trabalho) que não são muitas as obras que tratam em específico do Vale do Juruá, região em questão neste trabalho. Portanto, refina-se a pesquisa com a utilização do termo "Juruá", em busca de materiais mais específicos. O Quadro 2 abaixo apresenta a síntese dos resultados destas pesquisas.

Termo:		**Juruá**	
Campo:		**Assunto**	**Título**
Biblioteca	**Biblioteca Ifac**	08 obras	10 obras
	Biblioteca Ufac	06 obras	26 obras

Quadro 2: Pesquisas com o termo "Juruá".
Fonte: A autora, 2021.

Os resultados das pesquisas com o termo "Juruá" apresentam drásticas reduções na quantidade de materiais disponíveis, especialmente no campo do Assunto, que não demanda que contenha o termo 'juruá' no título da obra. Em dados numéricos, isto representa no Ifac uma queda de 81,82% na pesquisa de Assunto e de 84,62% na pesquisa de Título; já na Ufac, representa um redução de 96,18% na pesquisa de Assunto, e de 86,32% na pesquisa de Título. As obras recuperadas na Ufac são principalmente históricas e de educação, e as do Ifac, ambientais e apenas uma histórica. Vale destacar que os sistemas de catálogo *on-line* recuperam as informações inseridas durante o processo de catalogação, que é individual e depende do catalogador/bibliotecário; isso significa que, embora algumas obras possam tratar da temática, caso o termo não esteja inserido na catalogação, a obra não será exibida nos resultados de pesquisa. O terceiro e quarto termos utilizados para a pesquisa são "Indígena" e "Índio", respectivamente, que devem recuperar obras de temática indígena no geral, não necessariamente relativas ao Estado do Acre ou região do Vale do Juruá.

Termo:		**Indígena**	
Campo:		**Assunto**	**Título**
Biblioteca	**Biblioteca Ifac**	14 obras	07 obras
	Biblioteca Ufac	41 obras	47 obras
Termo:		**Índio**	
Campo:		**Assunto**	**Título**
Biblioteca	**Biblioteca Ifac**	02 obras; 01 artigo	01 artigo
	Biblioteca Ufac	02 obras	04 obras

Quadro 3: Pesquisas com os termos "Indígena" e "Índio".
Fonte: A autora, 2021.

Os termos “Indígena” e “Índio”, apesar de muito semelhantes, recuperam quantidades diferentes de materiais, dentro dos mesmos parâmetros de busca. Isso se deve ao fato do sistema de catalogação não ser capaz de associá-los, e também devido à escolha dos termos na indexação das obras. Na biblioteca do Ifac, mais da metade dos materiais recuperados, para ambos os termos, não tratam de temáticas indígenas acreanas, mas brasileiras no geral – e principalmente sobre educação indígena. O mesmo se percebe no catálogo da Ufac. O Quadro 4 abaixo repete a mesma lógica do quadro anterior, contendo quatro termos semelhantes que são diferenciados nos sistemas de busca. São eles: “Seringueiro”, “Seringa”, “Seringal” e “Seringais”, respectivamente.

Termo:		**Seringueiro**	
Campo:		**Assunto**	**Título**
Biblioteca	**Biblioteca Ifac**	02 obras; 03 artigos	01 obra; 16 artigos
	Biblioteca Ufac	16 obras	07 obras
Termo:		**Seringa**	
Campo:		**Assunto**	**Título**
Biblioteca	**Biblioteca Ifac**	00 obras	01 obra; 01 artigo
	Biblioteca Ufac	03 obras	01 obra
Termo:		**Seringal**	
Campo:		**Assunto**	**Título**
Biblioteca	**Biblioteca Ifac**	00 obras	00 obras; 02 artigos
	Biblioteca Ufac	03 obras	01 obra
Termo:		**Seringais**	
Campo:		**Assunto**	**Título**
Biblioteca	**Biblioteca Ifac**	00 obras	01 obra; 01 artigo
	Biblioteca Ufac	02 obras	02 obras

Quadro 4: Pesquisas com os termos "Seringueiro", "Seringa", "Seringal" e "Seringais".
Fonte: A autora, 2021.

Na biblioteca do Ifac, apenas nas pesquisas de “Seringa” e “Seringais” para Título, se recuperou uma obra referente aos seringais, enquanto o restante dos (poucos) resultados se referiam à árvore de seringa (*hevea brasiliensis*), inclusive os artigos de periódicos. Já na biblioteca da Ufac, as obras resultantes tratam das histórias dos seringais. Outro termo que se julgou adequado para a pesquisa foi “Extrativista”, cujos resultados das pesquisas se apresentam no Quadro 5 abaixo.

Termo:		Extrativista	
Campo:		Assunto	Título
Biblioteca	Biblioteca Ifac	06 obras	06 obras; 01 artigo
	Biblioteca Ufac	07 obras	04 obras

Quadro 5: Pesquisas com o termo "Extrativista".
Fonte: A autora, 2021.

Os resultados da pesquisa, do catálogo da Ufac recuperaram mais obras econômicas e agrárias sobre extrativismo na Amazônia, assim como a biblioteca do Ifac. O último termo de busca é “Ribeirinho”, apresentado no quadro 6.

Termo:		Ribeirinho	
Campo:		Assunto	Título
Biblioteca	Biblioteca Ifac	01 obra; 01 artigo	01 obra
	Biblioteca Ufac	01 obra	03 obras

Quadro 6: Pesquisas com o termo "Ribeirinho".
Fonte: A autora, 2021.

A obra com o termo “Ribeirinho” recuperada no Ifac não refere-se ao estado do Acre, enquanto na biblioteca da Ufac, as obras recuperadas são pesquisas realizadas por pesquisadores da mesma instituição, referentes à área de educação dos povos ribeirinhos do Acre.

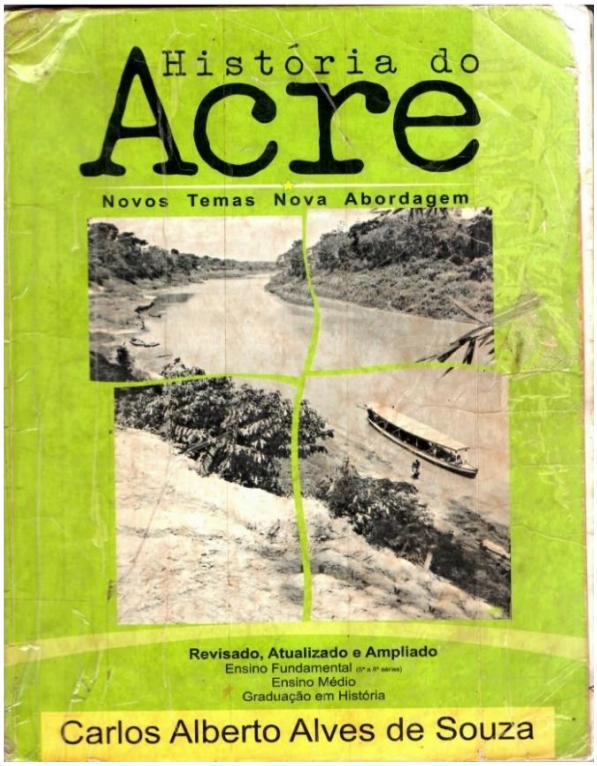
As pesquisas realizadas nos catálogos *on-line* das duas bibliotecas disponíveis no município de Cruzeiro do Sul demonstram que existem materiais (históricos ou não), que tratam de temáticas referentes ao Estado do Acre, e Vale do Juruá (em menor quantidade). Embora os empréstimos domiciliares não sejam permitidos para o público em geral, ambas as bibliotecas permitem a consulta local das obras. A biblioteca do Ifac apresentou, de modo geral, quantidades muito inferiores de títulos, se comparada à biblioteca da Ufac. Isso se dá porque o Câmpus do Instituto, no município, é muito mais recente que o campus da Universidade; além disso, as obras com temática voltadas principalmente para as áreas de recursos naturais/agroecologia se justificam em função dos cursos técnicos e tecnológicos ofertados pela instituição. A Universidade Federal do Acre, no campus Floresta, oferta atualmente 11 (onze) cursos de graduação, sendo cinco do Centro de Educação e Letras (CEL), e seis pelo Centro Multidisciplinar (CMULTI), com os cursos de Ciências Biológicas, Engenharia Florestal e Engenharia Agronômica. Portanto, a Ufac tem mais condições de ofertar materiais nas diversas

áreas do conhecimento, que tratem tanto de assuntos mais gerais, como de temáticas específicas como as que aqui buscamos pesquisar.

A seção a seguir apresenta um recorte de fontes de informações selecionadas para compor o trabalho, como exemplos de obras que tratam da história da região do Vale do Juruá e de seus habitantes.

4.1 LIVROS (ETNO)HISTÓRICOS

SOUZA, Carlos Alberto de. **História do Acre:** novos temas, nova abordagem. Rio Branco: Editor Carlos Alberto Alves de Souza, 2002. 212 p.



O autor abre seu livro com um conjunto de 9 (nove) orientações que visam nortear o leitor para o percurso das 212 páginas, divididas em 20 capítulos. A primeira das orientações alerta que o "livro está muito distante do que chamamos de uma história oficial, ou, até mesmo de uma história tradicional [...] estando muito mais envolvido numa proposta de História Social, tratando de temas antes considerados malditos pela historiografia" (SOUZA, 2002, p. 21). Além desse viés, o livro aborda aspectos da economia do Acre, mantendo elementos sobre a evolução política e administrativa do estado e, de forma desmistificadora, discute a revolução acreana e o processo de anexação do Acre ao Brasil. Para o autor, essa nova abordagem – entenda-se que trata-se de uma reedição da obra que foi inicialmente lançada em 1992 - mescla-se com a sua visão declarada de que a história tem, por missão, a função de transformação social. Por isso o autor privilegia temas ligados às culturas populares e as lutas histórias em favor da autonomia e da liberdade dos acreanos.

Além das questões de natureza teóricas, o autor orienta quanto aos exercícios de aprendizagem – apresentados no final de cada capítulo, bem como atividades extras, que vêm em um caderno de exercício anexo à obra. As atividades extras, segundo o autor, visam explorar

o ensino desenvolvido em sala de aula, “buscando o envolvimento dos alunos com o meio social em que vivem” (SOUZA, 2002, p. 21). Outra orientação trata da Leitura Complementar, que o autor intitula “varadouros do conhecimento”, juntada ao final de cada capítulo, no intuito de apontar aos professores e alunos, fontes de conhecimento sobre os temas. Ainda como leitura complementar, o autor apresenta um documento histórico, como “uma representação do vivido” (SOUZA, 2002, p. 2), para que com esta fonte, os(as) professores(as) trabalhem a produção textual dos alunos. A estrutura da obra é composta, além do texto dissertativo, por glosas, boxes, notas, fotografias, excertos, desenhos e outros recursos gráficos.

Sob o título “As ‘veias abertas’ do Acre: descobrimento ou invasão? Os índios descobriram a América, os portugueses invadiram o Brasil: apontamentos sobre uma história de povos indígenas do Acre”, o autor, inspirado na obra de Eduardo Galeano (As veias abertas da América Latina), explica o significado de História para os povos indígenas, que não necessariamente corresponde ao que interessa para outros grupos. A história oficial, muitas vezes trata os povos indígenas sob a categoria do exótico, desconsiderando suas lutas e seus sentidos sobre a vida e sobre o mundo. Diz o autor que “a palavra índio foi uma invenção do europeu para dominar os povos que habitavam a América, quando Colombo apontou para o continente americano pensando ter chegado à Índia Oriental” (SOUZA, 2002, p. 23). Dos dados sobre os troncos-linguísticos dos índios amazônicos, sobre povoamento, organização do trabalho, agricultura, tradições orais e territórios ocupados na Amazônia o autor passa a explicar os desdobramentos dos dois troncos linguísticos (Pano e Aruak), presentes no Estado do Acre. O tronco Pano é falado por 8 nações e o Aruak em 36 terras indígenas. O registro da chegada desses grupos indígenas (Pano e Aruak) ao Acre, data de 1640, “quando vinham do Peru pelo Rio Ucayali, entrando na região acreana, fugindo da perseguição espanhola, pelos rios Juruá e Purus” (SOUZA, 2002, p. 29), tendo desenvolvido, nesse percurso histórico, diferentes atividades produtivas, como coleta de “drogas dos sertões”, soldados das “correrias” instituídas pelos patrões em face da ambição pelos territórios dos seringais, trabalho agrícola nas fazendas, no comércio intertribal e, mais recentemente, em funções na economia das cidades.

No capítulo 2, intitulado “Mulheres trabalhadoras da Floresta” o autor busca definir quem são as mulheres que habitam os seringais, cujas lutas são, segundo entende, muitas vezes invisíveis. A elas, os valores heteronormativos instituem a narrativa de que não serviam para o trabalho da seringa. Coube, então, a reinvenção do papel feminino, extrapolando o âmbito do afeto puro e simples, para alcançar e defender bandeiras de lutas por reconhecimento e direitos. Diz o autor que “essas mulheres também tiveram a coragem, juntamente com seus maridos e filhos, de enfrentar as motosserras dos fazendeiros e as armas dos policiais em seus Empates”

(SOUZA, 2002, p. 37); instituíram a prática de uso de plantas medicinais para cuidar da saúde da família, criaram partidos políticos, fundaram sindicatos, ocuparam lugar nas igrejas, batalhando contra práticas antigas, como a venda de mulheres, violências praticadas por homens seringueiros, atuaram na agricultura, na pesca, nas atividades do artesanato, etc.

O capítulo 3, "Ocupações das cidades do Acre: fragmentos de nossa história", trata da criação das cidades, como resultado da ação humana em sua historicidade. Os núcleos urbanos foram impulsionados pelo enfrentamento do desconhecido por seringueiros e seringalistas e cumprem o papel pragmático de acolher as atividades políticas e administrativas, a partir de que se imprime o disciplinamento e controle da população, sob a égide da autoridade civil.

O autor discute quem foram os primeiros moradores das cidades do Acre, como se deu a ocupação ao longo da história, as dificuldades de se estabelecer e viver em bairros recém abertos por trabalhadores, as lutas por melhores condições de vida, a narrativa dos órgãos de imprensa sobre a ocupação do território urbano (em geral classificada como invasão).

No mesmo rumo de descrever o lugar dos trabalhadores e do movimento social na ocupação de espaços nos centros urbanos do Acre, o autor segue, no capítulo 4, intitulado "Trabalhadores rurais acreanos e seus movimentos sociais de resistências contra as dominações/Surgem os Sindicatos" apresentando o campo de lutas dos trabalhadores e dos movimentos sociais em resistência contra as dominações. Delineia o surgimento dos sindicatos e as lutas por melhores condições de trabalho e de vida nos bairros. Aponta a educação como uma das bandeiras de luta dos trabalhadores, pois entendida como prática de resistência dos seringueiros, especialmente depois de assumida como pauta pelo Conselho Nacional dos Seringueiros, que tinha como principal bandeira a luta pela preservação ambiental, mas adicionalmente, lutava por direitos básicos dos trabalhadores. Esse movimento, encampado também por segmento importante da Igreja Católica, buscava a organização dos povos da floresta, "tanto por meio da denúncia dos efeitos negativos do desenvolvimento sobre o meio ambiente, quanto da influência sobre as políticas públicas regionais" (SOUZA, 2002, p. 51).

O assassinato de líderes religiosos e sindicais é retratado pelo autor, primeiro a partir do exemplo da morte de Wilson Pinheiro, sindicalista da região de Brasileia, em 21 junho de 1980. Como "Documento Histórico" o capítulo finaliza com uma carta escrita por Chico Mendes a Wilson Pinheiro, em 1980, onde o companheiro de luta e líder ambiental anuncia ao sindicalista, entre outras coisas, um ato político dos trabalhadores em Xapuri e comunica os trâmites para a criação do Partido dos Trabalhadores no Acre.

O capítulo 5 versa sobre "Os 'empates' em defesa da vida e da floresta". Este termo é explicado no início do capítulo: "Empate vem de 'empatar'. Empatar aqui tem o significado de

se impedir alguém de realizar ato danoso a um determinado grupo" (SOUZA, 2002, p. 55). Este termo ganhou significado na luta política dos trabalhadores rurais de Xapuri, capitaneados pelo líder seringueiro Chico Mendes e pela liderança política sindical Marina Silva, que, solidariamente à luta dos trabalhadores, empreenderam "empates" contra desmatamento e invasão da floresta. O autor apresenta o viés solidário dos empates, e os enfrentamentos que eles desencadeavam (polícia, patrões, governo), os aliados (sindicatos, igrejas e confederação dos trabalhadores em agricultura – CONTAG), e a importância dessa estratégia para a luta dos trabalhadores.

O capítulo 6 "Iluminação e luzes no Acre" aborda as melhorias de infraestrutura no estado do Acre, como a luz elétrica. O capítulo 7, "Migrantes e Imigrantes no Acre" é dedicado a discussão sobre a migração de nordestinos para o Acre, a partir da segunda metade do século XIX, durante o primeiro surto da borracha. Os motivos da migração, número de migrantes; a preponderância dos cearenses nas levas de migrantes, as dificuldades enfrentadas na Amazônia e as condições de sobrevivência na selva. Num *continuum* temporal, o capítulo vai apresentando a presença dos emigrantes nas décadas subsequentes, das levas de nordestinos aos sulistas que chegam para a ocupação dos Projetos de Assentamentos do INCRA nas décadas de 1970 a 1980; trata também dos emigrantes sírios, libaneses e turcos na Amazônia e do constante conflito entre brasileiros e bolivianos no interior dos seringais do Acre. O capítulo 8 aborda "a vida nos seringais do Acre nos primeiros tempos", desde a descoberta da borracha até o que se configurou modo de vida nos seringais do Acre após o surto da borracha. Na sequência, o capítulo 9 trata da "Segunda Guerra Mundial e a 'Batalha da Borracha': um contrato de trabalho entre seringalistas e seringueiros". Nesse período, o Acre era o principal exportador do produto gumífero durante os anos de 1942 a 1945. Esse quadro atraiu para o Acre milhares de nordestinos, conhecidos como "Soldados da Borracha". As relações de trabalho e sociais destes emigrantes são explicitadas ao longo do capítulo.

O Capítulo 10 tem como título "A pecuarização no Acre" e trata das atividades desenvolvidas em prol da pecuária, como efeito de políticas do governo federal. Órgãos federais como SUDAM, BASA, SUFRAMA, PROJETO RADAM, INCRA, PIN, PROTERRA, POLAMAZÔNIA atuaram na coordenação e financiamento de projetos agropecuários na Amazônia, somando-se aos esforços do governo estadual de Vanderlei Dantas, que tinha como foco estimular a pecuária, sob os lemas: "O Acre é o nordeste sem seca e o sul sem geadas" e "Produzir no Acre, investir no Acre, exportar pelo Pacífico". Segundo o autor, mediante estas condições institucionais, o Acre "foi o paraíso dos fazendeiros" (SOUZA, 2002, p. 99), com a grilagem de terras, que passam para as mãos dos fazendeiros, que fazem dela uso desordenado,

instituindo a cultura do gado, como "donos da geografia", conforme denuncia matéria da Revista Veja, de 7 de abril de 1993. Diz um trecho: "Eles são donos de rios que só desaparecem na linha do horizonte. Tem em seu patrimônio selvas que, de tão vastas, dão a impressão de nunca ter fim, mesmo quando observadas do alto da cabine de um avião" (Revista Veja, 93, apud SOUZA, 2002, p. 101).

O capítulo 11 continua discutindo a "Agricultura no Acre: das Colônias Agrícolas aos projetos de assentamento dirigidos", e explica o processo de desenvolvimento da agricultura comercial, com a estrutura que fora preparada pelos órgãos oficiais para a sua consolidação: Colônias agrícolas, diversificação da produção, Projetos de Assentamento, que propalava que o Acre não é lugar de produção só de borracha. O capítulo 12 trata das "Reservas Extrativistas no Acre e Desenvolvimento Sustentável", demarcando o surgimento das RESEX e a filosofia de sua gestão sustentável, a polêmica sobre a "necessidade" da figura do patrão, divergência sobre os modelos preservacionistas em práticas nas Reservas e a defesa do meio ambiente. O capítulo 13 trata das "Religiões: católicos e protestantes no Acre", explicando a trajetória das instituições. Conta a história da igreja católica no Acre, desde os primeiros padres até as tradições dos novenários em diferentes lugares, com detalhes sobre as congregações. Traz também a tradição espírita e protestante, as concepções quanto a essas práticas religiosas e detalha os enfrentamentos e lutas para consolidação desses grupos no Estado.

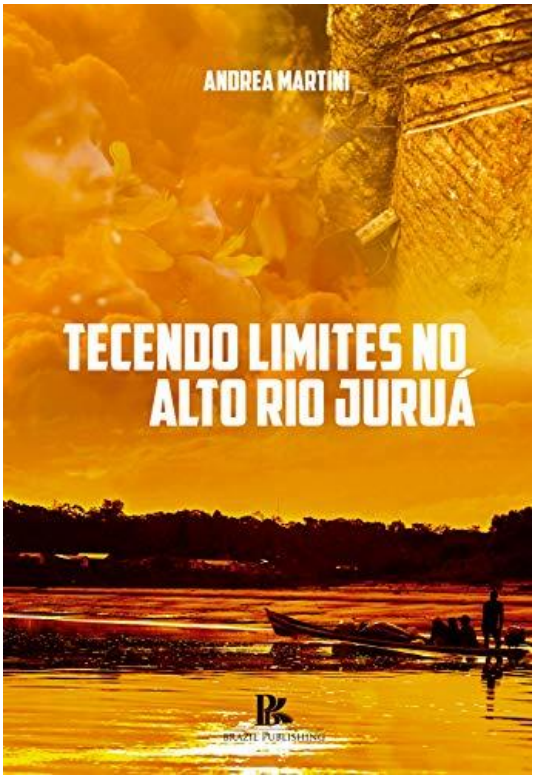
O capítulo 14 trata da "Saúde no Acre", apresentando as doenças mais comuns, com destaque para a hanseníase, que acometeu grandes grupos ao longo dos séculos, demonstrando a forma de a sociedade enxergar essa mazela. O capítulo 15 trata da "Violência na sociedade acreana: a fome de muitos representa os pratos cheios de poucos", denunciando as desigualdades que causam a violência, por meio de um resgate histórico que alcança desde as guerras intertribais entre índios, as correrias, as violências nos seringais, violência contra trabalhadores rurais, sindicalistas e religiosos, violência contra a mulher, contra criança, violência policial, a miséria, a pobreza e o desemprego como fator de violência, especialmente nos centros urbanos. No capítulo 16 o autor traz "As visões e criaturas encantadas nos seringais acreanos", tratando das lendas que povoam o folclore regional: mapinguari, caboclinho-da-mata, matinta-pereira e batedor.

O capítulo 17 trata do "Processo de anexação do Acre ao Brasil", com a apresentação dos tratados que instituíram ao território acreano o *status* de brasileiro. Tratados internacionais foram evocados para contextualizar o quadro jurídico que deu condições para as negociações de anexação do Acre ao Brasil: Bula papal Intercoetera, Tratado de Tordesilhas, Tratado de Madri, Tratado do Prado, Tratado de Santo Ildefonso, tratado de Ayacucho; As insurreições da

Revolução Acreana contra o governo boliviano; O Acre como império de Luis Galvez,; A Expedição dos Poetas; o *Bolivian Syndicate;* as batalhas dos acreanos na Volta do Seringal Empresa, a tomada de Porto Acre, e outros fatos. O capítulo traz também "A Revolução Acreana no Juruá". O capítulo 18 fala da "Evolução Política e Administrativa do Acre", demarcando os avanços depois do Tratado de Petrópolis até sua elevação à categoria de Estado. O capítulo 19 trata da relação do homem acreano com o meio ambiente, delineando os recursos naturais da floresta, do solo, da fauna e flora, com alguns aspectos ecológicos característicos nos diferentes rios e regiões acreanas. O último capítulo, 20, apresenta os "Municípios e populações do Acre", com alguns apontamentos sobre população e referenciais geográficos. O livro encerra com um anexo chamado "Reflexões de História, dirigidas a professores e professoras", onde o autor aponta o ensino de história como um campo de possibilidades de transformação social e humana.

Constata-se que a obra se propõe tratar de diferentes aspectos da história regional, propondo-se como referência de estudo para os três níveis de formação (ensino fundamental, médio e graduação em história). Contudo, percebe-se um *déficit* na abordagem de questões regionais do Juruá, deixando também um vácuo nas tratativas sobre a temática indígena. Embora seja a obra mais conhecida sobre a história do Acre, não se encontra disponível nas bibliotecas pesquisadas.

MARTINI, Andréa. **Tecendo limites no Alto Rio Juruá.** Curitiba: Brazil Publishing, 2019.



A obra de Andréa Martini resulta de sua dissertação de mestrado intitulada “Tecendo limites na Foz do Breu, Alto Juruá, Acre, Brasil”, apresentada à Unicamp em 1998. O livro descreve a ocupação territorial da Reserva Extrativista do Alto Juruá (REAJ), e traz comparações entre a vila Foz do Breu e a colocação Depósito, localizadas no Igarapé São João e o Rio Breu, ambos afluentes do Alto Rio Juruá, na fronteira Brasil-Peru. O trabalho etnográfico durou 187 dias, entre agosto de 1994 e fevereiro de 1995, oportunidade em que foram realizados 3 (três) estudos de caso e construído um diário de alimentação (caça e pesca), depois objetivado num “ofício de duplos, múltiplos sentidos” (MARTINI, 2019, p. 33), como diz a autora, para depois, se transformar em narrativa sobre os fatos observados.

A narrativa que dá forma à obra descreve e reconta os fatos, a partir da estratégia do recorte subjetivo, assumido enquanto resultado de fundamentação teórica e conceitual que mobiliza o olhar da antropóloga, embora na estreita fronteira dos cuidados éticos e responsabilidade moral. Sobre isso a autora afirma: “Os sentidos que criamos têm efeito sobre pessoas e grupos inteiros. Os moradores da área aqui discutida, através de nossos estudos são objeto de ações e planejamentos em níveis municipais, estaduais, federais. E até internacionais” (MARTINI, 2019, p. 34). A partir dessa convicção, a autora informa que, ancorada nas formulações de Malinowski, organiza explicações sobre “os acontecimentos vividos e vistos” em sua pesquisa: distinguindo claramente “os resultados das observações diretas e das declarações e interpretações dos sujeitos e, de outro lado, as inferências do autor, baseadas no seu bom senso e percepção psicológica” (ZALUAR, 1990, p. 40 apud MARTINI, 2019, p. 35). A autora destaca, ainda, que “o etnógrafo não se limita a narrar o que foi visto. Ele narra um encontro [...] observa e descreve a vida que o envolve, infringindo um sentido próprio a ela” (MARTINI, 2019, p. 35).

A obra se organiza em 4 (quatro) capítulos, como se apresenta a seguir. No capítulo 1, intitulado “Da invisibilidade e outras histórias”, a autora demonstra como se implementou a proposta da Reserva Extrativista, cuja origem se vincula à tese de que a ocupação dita tradicional poderia ser compatível com a ideia de conservação ambiental, tendo o extrativismo

como estratégia de conservação, como possibilidade de garantia de reconhecimento de direitos dos povos tradicionais. A Reserva Extrativista do Alto Juruá – REAJ, com área de 506.186 hectares, foi criada pelo decreto 98.863, de 23 de janeiro de 1990, passando "a ser cogerida pelos moradores, através da entidade jurídica Associação de Seringueiros e Agricultores da Reserva Extrativista do Alto Juruá (ASAREAJ)" (MARTINI, 2019, p. 39), tendo, em 1994, reunido um grupo de aproximadamente 900 famílias ou 6 mil pessoas. O capítulo segue apresentando traços da "história oficial", que situa os limites da REAJ como território de disputas entre Brasil e Peru, por volta do final do século XIX, por razões da vertiginosa empresa seringalista brasileira, que desencadeou amplo fluxo de emigrantes para a ocupação dos seringais e, consequentemente, grande volume de produção de borracha. Esse processo, segundo a autora, se concretiza sob o lastro de grandes violências contra os povos tradicionais, pois, "no intuito de demarcar seringais, definir o desenho das estradas de seringa e abrir as *colocações,* os seringalistas promovem ataques sucessivos contra as populações indígenas" (MARTINI, 2019, p. 43-44, grifos da autora).

A história oficial (escrita) do Acre, privilegia, segundo a autora, "a exploração científica e comercial das bacias hidrográficas dos Rios Purus e Juruá" (MARTINI, 2019, p. 44), com descrição e localização dos grandes rios e de suas cabeceiras, deixando de lado o tema da ocupação territorial. Por esta razão, a autora resgata as contribuições de Tocantins (1982; 2001), que cita expedições pioneiras na região do Vale do Juruá e os registros resultantes destas imersões iniciais. São citados: Romão José de Oliveira (que, "já em 1852 [...] exercia [...] a missão de atrair e pacificar os índios"); João da Cunha Correia (que sobe o Rio Juruá, em 1854, no cargo de Diretor de índios); Resgata os registros do padre francês Constant Tastevin (que cita sua experiência de navegar de Manaus ao Juruá). João Craveiro Costa é outro historiador citado por Martini. Ele defende que a exploração e o povoamento do Purus e Juruá se dá tardiamente, a partir do Tratado de Ayacucho, celebrado entre Bolívia e Brasil, em 1867, mobilizada pela procura e "exploração econômico-comercial de *drogas do sertão* como canela [...], pau-rosa [...], baunilha [...], salsaparrilha [...], cacau [...], copaíba [...], quina-quina [...], pau-brasil [...], urucum [...] e jenipapo, [...] caucho [...] e a borracha [...]". (MARTINI, 2009, p. 46, grifos da autora). Após essa primeira imersão, vieram as expedições exploratórias e científicas.

Dos registros históricos sobre a ocupação da região, Martini passa a um conjunto de narrativas orais sobre os eventos relativos à ocupação. Do Brasil, fala João Amâncio, 75 anos, seringueiro aposentado; João Aranha, 40 anos, explica como os indígenas foram despejados de suas terras; Antônio Barbosa de Melo, o Roxo, 23 anos, conta o processo das correrias e da

caçada de animais; Zé Rubens conta histórias de arigó, os cearenses recém-chegados, os "de fora", que nada conheciam dos segredos da mata; Valdomiro Ferreira, 87 anos, desmistifica a ilusão do dinheiro fácil da seringa, que trouxe levas de emigrantes para os seringais acreanos. Destes *arigós* – nordestinos arregimentados para cortar seringa - alguns de tornam *brabos* ou *mansos*, todos, sem exceção, submetidos ao monopólio da venda da borracha e à compra de mercadoria nos barracões dos patrões. Zé Rubens conta episódio de identificação de índios com animais, na imitação de seus cantos e gestos, para despistar e/ou atacar seringueiros; Maria Garcia de Medeiros, de 77 anos, e Ernestina Ferreira Batista contam a história do Nova Olinda, um lugar de peregrinação religiosa, situada entre os igarapés Caipora e Machadinho. Todas estas narrativas compõem um quadro de sentidos que explicitam tanto as disputas por espaço entre índios, seringueiros e patrões, como a rede de alianças estabelecidas entre estes sujeitos, para o fim de ocupação e utilização dos espaços.

O capítulo II intitulado "Uma colocação na Reserva Extrativista" descreve a paisagem da Reserva Extrativista do Alto Juruá, bem como a "distribuição de zonas de uso, conforme a percepção dos seringueiros e agricultores" (MARTINI, 2019, p. 61). A autora, no lastro das múltiplas significações atribuídas pelos seringueiros à visão que têm sobre a floresta, alerta que a categoria *paisagem* recolhe essas formas de percepção, como eles dizem:

> mata bruta ou virgem; mata de terra firme ou restinga; mata de baixo baixio ou várzea; mata cerrada; tabocal; capoeira fina e grossa; várzea de pau fino e de pau grosso; praia; restinga; babocal; cipoal; mata de cumaru; mata de apuí; sororocal; mata de baixo; baixo de buriti; baixo de apuí; campo, campestre; campina [...] (MARTINI, 2019, p. 61).

Partindo desse esclarecimento, a autora entrelaça as vozes dos moradores com o sentido prático da aplicação dos termos usados na *classificação* de aspectos da paisagem. A *restinga*, nos dizeres de Roxo é "uma mata bonita de se andar [...] a gente anda despreocupado" (MARTINI, 2019, p. 63). A paisagem vai sendo distinguida a partir do uso que dela é feito: mata bonita, ideal para caça; mata ruim, difícil de andar e caçar, etc. A descrição é fruto de longo e complexo processo de observação. Sobre as zonas de uso, a autora inicia com o termo *Colocação*, que "é a unidade habitacional e produtiva dos seringueiros" (MARTINI, 2019, p. 65). O *Seringal* poderia "chegar ao tamanho ideal de 400 hectares. Com dezenas de estradas de seringa e inúmeras *colocações* [...] cada colocação continha até duas dezenas de casas, ligadas por laços de parentesco e/ou afinidade" (MARTINI 2019, p. 66, grifos da autora).

A autora traz uma classificação dos recursos naturais e explica as formas de uso de espaços como: Roçados; Praias; Zonas piscosas; Estrada-de-seringa; Piques-de-caça; Campo; Palheiras. Diz Martini (2019, p. 72):

> A apropriação desses recursos e seu uso pelos moradores [...] obedecem (sic) a diferentes regras. Não há escassez de terra para roçados ou campos. Nem de floresta para caçar. E, de modo geral, não há escassez de colocações para a população atual. Todavia, a ocupação efetiva cria direitos baseados no uso cotidiano. Assim, quem abriu um campo ou pasto é seu dono [...]

O livro traz um exemplo de uma colocação em desenvolvimento, que é a colocação *Depósito,* no igarapé *São João do Breu.* São 15 colocações, 34 chefes de família e 31 casas. A autora descreve o sistema de aviamentos comunitários para a produção (como casa de farinha e motor), o sistema de venda e trocas, os limites físicos, roçados, sistema de vizinhança, ligações de parentesco e compadrio, redes sociais, sistema de contraprestação de serviços entre as casas e a composição dos grupos domésticos que habitam a colocação. O capítulo finaliza com algumas considerações sobre o uso comum, destacando que os modos de uso do território e a forma de garantir serviços coletivos variados, podem garantir fartura, desde que se trabalhe intensamente, aproveitando o calendário agrícola e os recursos naturais, de acordo com a sazonalidade de cada produto.

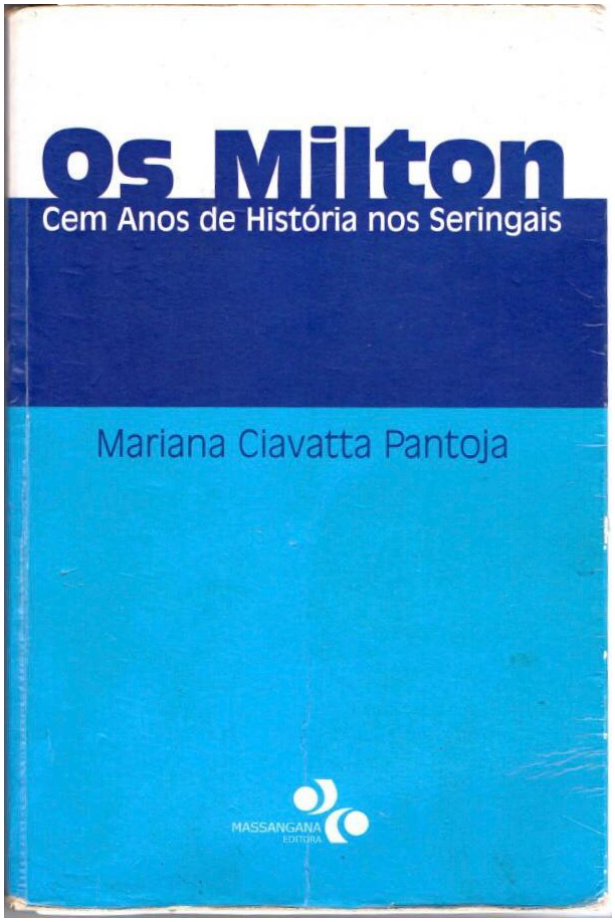
O capítulo III, intitulado "Vila Foz do Breu", presta-se à comparação que a autora estabelece com a colocação Depósito. Situando os limites geográficos e o rosário das 9 colocações que compõem a margem do Rio Breu, a autora descreve a paisagem, recolhendo, aqui, ali, a impressão de moradores sobre este território e sua história. Com subprefeitura/subdelegacia encarregada da recepção e hospedagem de visitantes e convidados, organiza também festas em dias comemorativos e apoio ao serviço público, como ações de saúde e eleições de cargos políticos, além de benfeitorias comunitárias. Do lado peruano, a autora lembra que "[...] existe um Posto de Fronteira. Mas também não há controle de entrada e saída" (MARTINI, 2019, p. 106). Recolhendo narrativas sobre o local, a autora traz as vozes de: Seu José Rubens Pinheiro -, que conta histórias sobre o desbravamento da região. São memórias de *ouvir falar,* que tratam de correrias e da ação de autoridades, de habilidades excepcionais de certos personagens (alguns conheciam índios pelo cheiro, outros varadouros e atalhos na mata). Os índios, por sua vez, para sobreviver, usavam a estratégia de "se deixar amansar"; Ernestina Ferreira Batista, parteira, conta sua própria história e sobre a relação com os *brabos* e com os *mansos.* O capítulo prossegue com a configuração da rede de parentesco, comércio e diversões, finalizando com o delineamento dos grupos domésticos da Foz do Breu,

distribuídos em 20 casas, com apontamentos sobre as funções do chefe, número de moradores entre familiares e agregados, bem como o sistema de organização familiar.

O capítulo IV, “Pessoas e seus casamentos”, trata das atribuições instituídas a pessoas ou grupos partir das relações sociais estabelecidas: menina e menino; moça; mulher feita; velha e velho; rapaz/homem solteiro; homem feito. Desses grupos são apresentados os descritores comportamentais e identitários e as formalidades que envolvem as relações de afeto e de erotismo, que se camuflam em uma moral “do claro-escuro”. Segundo a autora, “No claro, durante o dia, existe uma formalidade rígida que regula os contatos e a manifestação de afeto. [...] Durante a noite ou no escuro, na rede com a lamparina apagada é que as pessoas se amam” (MARTINI, 2019, p. 152). O capítulo finaliza com algumas considerações sobre casamento, nas suas várias modalidades consentidas.

Esta obra encontra-se disponível na biblioteca do Campus Floresta da Universidade Federal do Acre, na cidade de Cruzeiro do Sul.

PANTOJA, Mariana Ciavatta. **Os Milton:** cem anos de história nos seringais. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2004. 390 p. (Estudos e pesquisas, 123).



"Os Milton: cem anos de história nos seringais" é o extrato de um longo trabalho de pesquisa etnográfica realizado pela antropóloga Mariana Pantoja, como produto de seu doutoramento defendido na Universidade Estadual de Campinas, no ano de 2001, orientada pelo professor Mauro William de Almeida. O tema da obra é o itinerário de uma família, "Os Milton", que atravessa um período histórico determinado, correspondente ao início da ocupação dos seringais da Amazônia, no fim do século XIX até o período de redemocratização do país, nos fim dos anos de 1990.

A história de Os Milton não é contada às cegas. As fotografias em preto e branco, de 14 pessoas da família dos Milton, permitem delinear os rostos simples, as feições humildes de um grupo de pessoas pobres do interior isolado da Amazônia brasileira, com quem Pantoja conviveu por longo período, captando os sentidos dos seus fazeres e pensares, mas também firmando com eles (e talvez por isso mesmo) laços fraternos de amizade e confiança. O vasto volume da obra (388 páginas) é composto por muitos quadros explicativos, glosas, boxes e notas, que enriquecem o trabalho com comentários adicionais, nos quais a autora interpreta e adiciona informações que complementam a narrativa sobre as histórias de vida, repletas de acontecimentos que vão sendo rememorados e expostos pelas personagens. As entrevistas também fazem parte destes textos adicionais.

Os Milton residem na foz do rio Tejo e foi lá que Pantoja os encontrou, em outubro de 1991, durante a IV Assembleia Geral Ordinária da Associação dos Seringueiros da Reserva Extrativista do Alto Juruá. Data desta ocasião o início da amizade com seu Milton, de quem guarda as primeiras e simpáticas palavras: "muito educada esta moça", teria comentado o chefe da família, "um bonito senhor com tom de pele que revelava uma mistura de índios e brancos, bigode e um olhar tranquilizador" (PANTOJA, 2004, p. 32). Nesta ocasião, seu Milton já se destacava como liderança comunitária, sendo então presidente de uma associação de seringueiros, o que possibilitou encontros e tratativas com a autora,

especialmente quando esta assumiu a missão institucional de assessorar a Associação de Seringueiros. Pantoja, assumindo os lapsos da memória, se esforça para reordenar os acontecimentos desta convivência para contar, a partir da trajetória dos ascendentes e descendentes, a partir do casal *seu Milton* e Dona Mariana, os cem anos de história dos seringais do Acre, discutindo o sistema de dominação que se institui a partir do padrão de posse e ocupação das terras. Seu registo conta também o ciclo da borracha, do seu apogeu à crise fatal, o movimento da chegada e fixação dos seringueiros e das mercadorias, as relações interétnicas, os acordos comerciais, com a organização do trabalho.

Os eventos que se desdobram em torno da Associação aproximam pessoas, delineiam os rostos, compõem o conjunto das narrativas que vão aparecendo ao longo da obra. Como conheceu Pedrinho, o filho do primeiro casamento de dona Mariana com Raimundo Alves Leitão? Em uma reunião da Associação. A situação financeira, razão do desgosto de *seu* Milton, como ficou sabendo? Nas constantes viagens do ano de 1993, entre a Restauração e os seringais vizinhos. Por este meio, conheceu também Antônio, um dos filhos mais velhos e seu percurso amoroso. Conheceu também o ritual do "cipó", já experimentada (como bebida) dois anos antes, pelas mãos de Antônio Macêdo, mas agora, fora iniciada por *seu* Milton, que preparava, com seus filhos Osmildo e Pedrinho, para fins espirituais. Contando a ocasião de fixação de vínculos com a família, Pantoja explica, também, os arranjos de parentesco que elucidam a organização do trabalho, da moradia e da sociabilidade nos seringais amazônicos.

A história da ocupação dos seringais da Amazônia se entrelaça à produção do látex, para cuja produção foram importadas levas de Nordestinos, que vêm para a região entre os anos 1870 e 1912 para desenvolver a atividade de seringueiros no interior da floresta. O quadro que motivou a mobilização para a migração dessas levas de brasileiros, tem origem na propaganda governamental que estimulava a produção da borracha como atividade estratégica para a economia; além da grande seca que assolou o Nordeste entre 1877 e 1879, empurrando trabalhadores para outras regiões, onde pudessem conseguir sobreviver e as notícias sobre a Amazônia como lugar de fartura e riquezas, que circulam Brasil afora.

A realidade ambiental e econômica da selva profunda, não condiz, no entanto, com o texto publicitário nem com as notícias de abundância e prosperidade. Os emigrantes, mesmo os "brabos", capazes de enfrentar as duras privações da floresta e do trabalho, foram obrigados a dura experiência de brigar contra a morte. Pela vida, se encontraram, se acolheram, se organizaram e se fortaleceram. Primeiro fazendo família, como foi o caso do seu Raimundo Meruoca, padrasto de *seu* Milton e do velho Nascimento, pai de Dona Mariana. Eles eram

“cearenses brabos”. Atuavam como seringueiros, como agricultores, mas o que fizeram melhor, enfrentar os muitos conflitos com os nativos e com os patrões, fixando-se definitivamente, quando formaram uma família que ainda luta, bravamente, contra as dificuldades da vida dura na floresta do Alto Juruá.

Segundo Pantoja, a ocupação dos seringais foi pautada por sangrentas disputas, onde indígenas foram atacados e mortos e muitas mulheres dessas etnias foram roubadas e obrigadas a incorporar-se à sociedade do seringal por meio de casamentos forçados com os emigrantes nordestinos. Esse período deu cabo a um procedimento sangrento, conhecido como “correrias”, que eram expedições armadas contra os índios, patrocinadas por patrões para se apossar dos vastos territórios e dominar os seus moradores tradicionais. Estes patrões figuram como os mandatários políticos e econômicos da região.

A autora explica o contexto de dominação imposto pelas “correrias”, uma gramática dos conflitos, que ganha sentido a partir dos termos “brabos” e “mansos”. Os primeiros, eram índios considerados hostis pelos seringueiros; os segundos, "mansos”, eram índios usados pelos brancos nas empresas seringalistas. Outros sujeitos como “cariús” pontuam as narrativas de Pantoja, que reproduz a fala de seus entrevistados, quando relatam o período de construção dos primeiros seringais. Contudo, quando narram as experiências de vida e morte, sofrimento e luta, esses interlocutores, testemunhas ou guardadores de memórias de seus antepassados, não se identificam como vítimas, pois sobre toda dor, triunfa a capacidade de ressignificar os laços e se incorporar à sociedade dos seringais, composta, em grande medida, por padrões interétnicos. Uma mulher índia, capturada por seringueiros, pode assumir outra identidade, mesmo assim mantendo contato com as formas culturais de seus antepassados.

O capítulo IV, intitulado “Regina e Raimunda: em busca da memória das origens” aborda a jornada de duas mulheres: Regina, que é mãe de Dona Mariana e Raimunda, é mãe de Milton. Na primeira parte do capítulo, “serão relembradas passagens iniciais da vida de ambas as personagens, suas primeiras uniões conjugais, filhos e locais de moradia. Já num segundo momento, entre os anos de 1925 e 1937, estará em destaque o encontro e a união das heroínas primordiais de nossa história” (PANTOJA, 2004, p. 155-156). Essas duas mulheres perfazem uma trajetória de naturalização do sofrimento, atravessando casamentos mal sucedidos, morte de filhos, casamentos desfeitos e morte dos maridos. O sofrimento a elas imposto é, também, fruto da desigualdade de gênero, intensificada por uma desigualdade étnica, pois às índias, por exemplo, não eram dadas escolhas: em geral eram capturadas e obrigadas a se casar com os homens não indígenas. Esse exílio é, contudo, apenas mais um dos sofrimentos impostos às mulheres pela sua própria condição de ser mulher. Aliás, diz

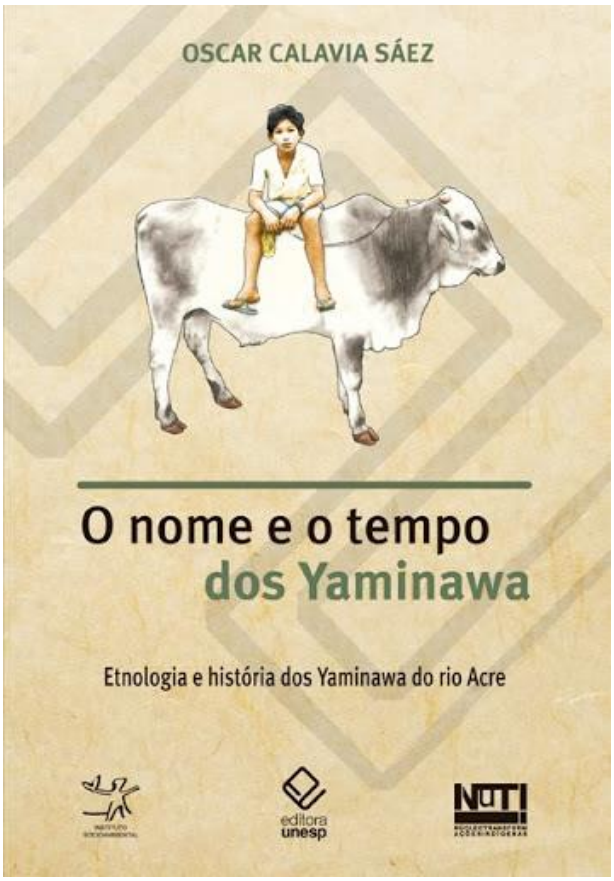
Pantoja, até a primeira metade do século XX, havia mais homens nos seringais da Amazônia do que mulheres e isso faz lembrar porque as duas protagonistas deste capítulo tiveram tantos casamentos: Regina, num período de vinte e quatro anos, teve seis companheiros; Raimunda, em nove anos, teve dois. O argumento da escassez de mulheres, segundo Pantoja, foi utilizado por Regina e Raimunda, e, mais tarde, por Dona Mariana e por muitas outras moças e senhoras da Amazônia como justificativas para sempre terem à mão possibilidades de contrair novos matrimônios. Por outro lado, havia uma pressão moral para que mulheres tivessem companheiros, que lhes proviam sustento, e razão pela qual suportavam traições e judiações diversas.

O sistema de acesso a bens e serviços era provido pelo "barracão", que distribuía, a alto custo para os seringueiros, os itens de sobrevivência, ali mesmo, na comunidade. Assim sendo, os deslocamentos e trânsito entre as colocações, se davam em função da busca de diversão, como festas entre famílias e se constituíam como oportunidades de encontros afetivos ou de amizade. Num desses deslocamentos Dona Mariana encontrou *seu* Milton. Era o ano de 1951, e Mariana com 20 e poucos anos, já era separada e carregava dois filhos para criar. Milton, com 17, era trabalhador e, em 1953, após idas e vindas e intromissões familiares, casaram-se e começaram a vagar por diferentes colocações, com a família que crescia, até chegar a 10 filhos. Estes filhos, em sua condição de gênero, inspiram Pantoja a discutir os fazeres e o lugar social de cada um, na família e na sociedade dos seringais.

Os anos de 1980 imprimem uma nova lógica de organização da vida e de trabalho no interior dos seringais acreanos e Os Milton, inseridos nos movimentos sociais, aprendem a lutar por direitos, amparados por uma rede de apoio e luta por reconhecimento.

Esta obra encontra-se disponível na biblioteca do Campus Floresta da Universidade Federal do Acre, na cidade de Cruzeiro do Sul.

SÁEZ, Oscar Calavia. **O nome e o tempo dos Yaminawa:** etnologia e história dos Yaminawa do rio Acre. São Paulo: UNESP: ISA, 2006.



Oscar Calavia Sáez iniciou seu trabalho de pesquisa em 1991, sob a coordenação da antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, que à época dirigia o Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da Universidade de São Paulo, reunindo esforços para "escrever a história dos povos das Terras Baixas, por tanto tempo considerada impossível ou insignificante" (SÁEZ, 2006, p. 13-14). O livro é nas palavras do autor, "uma tentativa de fazer etno-história", relatando a experiência de "um pequeno grupo humano, escrita a partir de uma documentação secundária e pouco expressiva, e dos relatos locais; mas buscou-se também a visão que os seus herdeiros têm dessa história e ainda o papel que essa visão exerce em sua vida social. [...]" (SÁEZ, 2006, p. 15).

Trata-se de um trabalho de pesquisa para a tese de doutorado do autor. Este enfrenta, como relata em várias partes da obra, a escassez documental e os percalços da experiência etnográfica. Os Yaminawa, à época, "atravessavam uma fase problemática; eram índios aculturados, que haviam abandonado todas as suas tradições, e anômicos" (SÁEZ, 2006, p. 17). A despeito das dificuldades o autor apresenta, no ano de 2006, uma obra densamente construída, expondo a complexa teia de sentidos que o povo Yaminawa atribui à história, mesmo diante da dificuldade em contar com um interlocutor disposto a contar a história do povo.

> O melhor contador de histórias é o contador mais lacônico. Mais lacônico ainda, o xamã me assegurou não saber nada mesmo sobre os aspectos mais triviais da vida. Com o tempo, admitiu saber algumas coisas, advertindo-me, porém, que se tratava de saberes cujo preço ele estimava muito além das minhas possibilidades financeiras (SÁEZ, 2006, p. 17).

Romper a fronteira do silêncio e do não despojamento Yaminawa foi uma das principais dificuldades do etnólogo, principalmente porque, segundo informa, "não existe entre os Yaminawa um 'cenário social' que possa ser regularmente observado: não só os rituais praticamente inexistem, mas também a própria interação entre os Yaminawa é rala e difícil de

observar no dia-a-dia, fora de um círculo familiar muito estrito" (SÁEZ, 2006, p. 18). A experiência etnográfica de Sáez é, contudo, rompida pela curiosidade e interesse da sociedade Yaminawa pelo estrangeiro. Este recurso, permitiu a aproximação e o convívio prolongado no seio de uma família, de quem recebeu "todo tipo de informação sem restrições explícitas", (SÁEZ, 2006, p. 19) abrindo caminho para a escuta de comentários sobre a cultura, a organização social, o espaço, cotidiano e economia e sentidos atribuídos à história do povo.

O trabalho toma como referência a comunidade Yaminawa da Terra Indígena Cabeceiras do rio Acre, no município de Assis Brasil, Acre, inicialmente no período entre outubro e dezembro de 1991, com mais dois períodos de imersão, de outubro a novembro de 1992 e de maio a setembro de 1993. A obra é organizada na seguinte ordem: a primeira parte traz uma etnografia do grupo Yaminawa da TI Cabeceiras do rio Acre e versa sobre o sujeito da história e a organização social que se desenha a partir desta identidade; o espaço em que se movem, a economia e o cotidiano. O segundo capítulo se dedica a definir e descrever o sistema de parentesco do povo Yaminawa. O terceiro capítulo trata das festas e da forma como consagram autoridade às lideranças do povo, como a pajelança e outros rituais. A segunda parte, trata da crônica Yaminawa. O uso do termo "crônica", informa o autor, visa resguardar o termo "história", que será objeto da terceira parte. Dessa forma, a seção aborda os acontecimentos sem o compromisso de obedecer à ordem cronológica, escapando, dessa forma, aos parâmetros historiográficos tradicionalmente aceitos.

Segundo Sáez, é importante a capacidade de interpretar os fatos narrados pois isso evita a repetição de esquemas recebidos pois cada sujeito Yaminawa informa os dados de um jeito específico, sem unidade entre as narrativas. Neste capítulo são abordados as seguintes "crônicas": A intervenção da Funai, em 1975, intermediando a aproximação dos Yaminawa aos patrões brancos; período anterior ao convívio com os brancos, cujas fontes são essencialmente orais, proximamente à primeira metade do século XX; período do ciclo da borracha; período anterior ao *boom* da borracha e, por fim, apontamentos sobre o imaginário amazônico, a partir do recurso das *fábulas*, que compõem-se com elementos da história, da sociologia e dos mitos. A terceira parte da obra se dedica a discutir a mitologia Yaminawa, com o recolhimento da história dos antigos, percepções sobre a colheita e o sistema de sua mitologia e elementos da cosmologia.

A obra de Sáez lega um horizonte no qual vislumbra-se diversos momentos mais ou menos detalhados da trajetória deste grupo. O autor retrocede até a época anterior ao ciclo da borracha, mesmo sem o suporte de fontes históricas escritas. Por isso recorre, em vários momentos, a alguns conjuntos de fontes orais. Em seu percurso etnográfico, o autor se vê

impelido a “descobrir” afinal, quem foram ou são estas pessoas reconhecidas enquanto Yaminawa. Acontece que os sujeitos que habitam a TI Cabeceiras do rio Acre, em muitos casos, só contextualmente, se reconhecem como Yaminawa, pois o próprio nome deste grupo foi atribuído também a tantos outros grupos espalhados em ao menos seis bacias hidrográficas distintas. É o que o autor chama de “confusão étnica”, oriunda dos efeitos sociais do *boom* da borracha, que favoreceu:

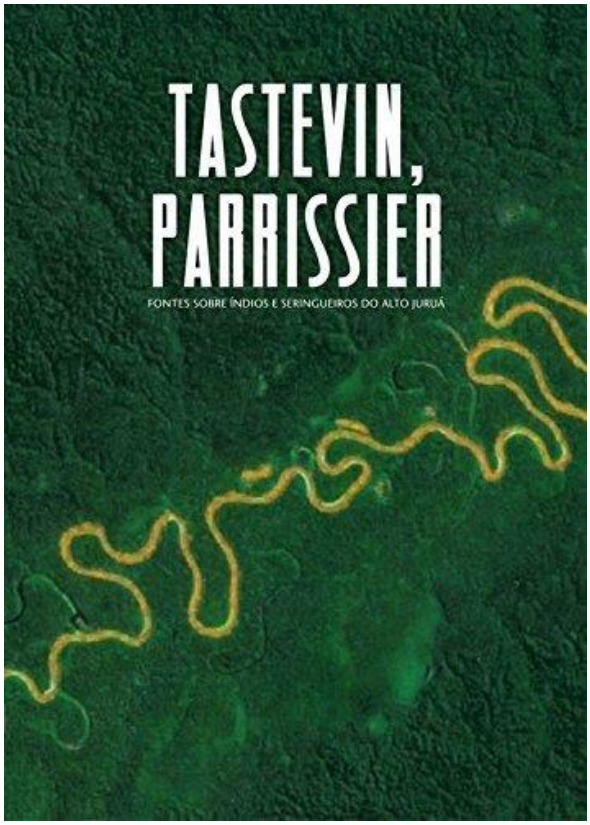
> duas tendências opostas: de um lado, uma mestiçagem caótica, operada entre unidades de escala diferentes (grupos locais, famílias, indivíduos) e em níveis diferentes (linguístico, matrimonial, cultural...), e, de outro, o isolamento endogâmico de pequenos grupos arredios – e em consequência um embrião de unidades éticas ‘puras.’ (SÁEZ, 2006, p. 244).

A parte 3, intitulada “O tempo dos Yaminawa”, trata da mitologia do povo. Contudo, alerta o autor, “o conjunto de mitos Yaminawa é adequadamente anárquico” (SÁEZ, 2006, p. 317), o que não quer dizer que os narradores mostrem diferenças notáveis em suas versões. O autor enxerga convergência nas vozes sobre os mitos relatados bem como sobre o acervo, que se mostra bem consolidado. “Poder-se-ia dizer que os mitos Yaminawa têm desenvolvido entre si laços mais sólidos e estáveis que os que unem seus narradores” (SÁEZ, 2006, p. 318).

Os sentidos sobre o que é, sobre o que permanece e sobre o que se transforma, ou seja, os sentidos da mitologia dos Yaminawa são compostos pela interpretação verdadeiramente etno-histórica do autor e nasce de uma tessitura realizada a partir de sua percepção apurada e de seu grande fôlego teórico, capaz de articular distâncias aparentemente paradoxais e produzir sentidos para a existência física e espiritual do grupo.

Esta obra não encontra-se disponível nas bibliotecas pesquisadas.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **Tastevin, Parrissier:** fontes sobre os índios e seringueiros do Alto Juruá. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2009 (Série Monografias).



A obra "Tastevin, Parrissier: fontes sobre índios e seringueiros do Alto Juruá", organizada pela antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, trata-se da etnografia produzida pelos missionários espiritanos franceses Jean-Baptiste Parrissier (1856-1931) e Constant Tastevin (1880-1958). Manuela Carneiro da Cunha parte da fundação da missão espiritana no Brasil, em 1885, que se justificava pela presença de descendentes de escravos africanos na região de Belém do Pará. Em 1897, a missão se muda para Manaus, com cinco padres franceses, que "[...] iniciam explorações apostólicas nos grandes rios, ao que tudo indica no intuito de requerer depois esses 'terrenos de missão' à Santa Sé. A Congregação, originalmente desenhada para o que chamava a 'Obra dos Negros', inaugura a fase da 'Obra dos Índios' [...]" (CUNHA 2009, p. XI-XII). Foi assim que, com a vastíssima extensão da missão missionária de Tefé, os padres espiritanos começaram seu trabalho missionário. Mais tarde, em 1912, a congregação alarga sua jurisdição, conseguindo da Santa Sé autorização para atuar junto aos rios Tarauacá e Alto Juruá.

Entre os clérigos espiritanos que fundaram a missão no Pará, estava Jean-Baptiste Parrissier, nascido na França em 1856. Com a mudança dos espiritanos para Manaus, Parrissier realiza sua primeira expedição ao Alto Juruá nos anos 1897-1898. Constant Tastevin, outro missionário francês espiritano, chega à Amazônia em dezembro de 1905. Em 1914 faz sua primeira viagem ao Alto Juruá e ao rio Tejo. Na apresentação de seu livro, Cunha destaca a história da ordem religiosa espiritana, que passa a ter 'jurisdição' sobre o Alto Juruá em 1912; a formação acadêmica dos dois padres franceses, seus métodos de trabalho e os vieses que, inevitavelmente, marcaram sua atuação combinada de missionários e etnógrafos. Os relatos destas duas aventuras compõem esta obra de Manuela Carneiro da Cunha.

Primeiramente, da página 1 à 59, encontra-se a experiência de "Seis meses no país da borracha, ou excursão apostólica ao rio Juruá, 1898", de Jean-Baptiste Parrissier[i]. O capítulo inicia-se no item: "Subindo", onde Parrissier informa a aventura da viagem, iniciada em 17 de outubro de 1897, a bordo de um vapor cedido por um benfeitor. Contando detalhes da viagem, das agruras, sofrimentos e cansaço, também destaca as belezas da paisagem do Rio Juruá, cujas

"[...] margens verdejantes fazem com que seja um dos mais encantadores que é possível ver [...]" (PARRISSIER, 1898 apud CUNHA, 2009, p. 9). A descrição detalhada do curso do rio, dos perigos dos troncos traidores que se escondem no leito, da pesca que alimentava a tripulação, como é passado o tempo a bordo, como se dá a navegação pelo rio Juruá e rio Tejo, o acolhimento dos populares no longo itinerário percorrido, as missões apostólicas práticas durante a viagem (batismo, crisma, casamento), as refeições e as práticas locais de consagrar ao padre os frutos da mesa, a tripulação, a falta de instrução religiosa da população, as cinco pragas do Juruá (a bebida, as rixas, a vingança, os piuns e os carapanãs, a dança e a sanfona), os índios – sobre quem Parrissier demonstra uma visão generosa: "[...] Esses filhos da floresta, os verdadeiros autóctones do Brasil, estão, de fato, bem longe de ser o que se diz: terríveis selvagens, inimigos de toda civilização e sempre prontos a massacrar os brancos [...]" (PARRISSIER, 1898 apud CUNHA, 2009, p. 52) –, as correrias e a borracha, são os temas presentes no capítulo.

O capítulo "Na Amazônia (Viagem ao Alto Juruá e ao Rio Tejo), 1914[ii]" trata do relato de Constant Tastevin sobre a viagem apostólica para conhecer a nova "paróquia" destinada à Congregação do Espírito Santo, no Alto Juruá: Cruzeiro do Sul. Iniciada em junho de 1913, é relatada um ano depois, com os detalhes que abrangem da partida da Boca do Tefé, na noite de 2 de fevereiro, até a partida, de Cruzeiro do Sul para o Baixo Juruá, em 3 de janeiro de 1914.

> No primeiro dia, é muito interessante: há as belas ilhas da Amazônia, o ar fresco na proa do barco, o prazer de andar ligeiro e sem esforço, os passageiros com quem travamos conhecimento etc
> Depois, entramos no Juruá: uma longa faixa de água amarelada [...] e que conserva sempre essa mesma largura [...]" (TASTEVIN, 1914a apud CUNHA, 2009, p. 62).

O relato da viagem de Tefé, Amazonas ao Tejo (com parada de 2 dias em Cruzeiro do Sul, Acre), dá a dimensão das condições nas quais é exercido o ministério apostólico nas entranhas dos rios amazônicos.

No próximo capítulo, "No Môa, nos limites extremos do Brasil e do Peru, 1914[iii]", Tastevin ficou sabendo as misérias do Rio Môa, em 13 de março de 1913, quando de sua primeira passagem por Cruzeiro do Sul. Fora abordado por um *homem do Môa*, que teria indagado: "– Padre, quando é que o senhor vai subir de novo o nosso rio? Tenho oito filhos pagãos; eles ainda não foram batizados porque o padre não vem nunca até nós; mas todos eles sabem a reza e o resumo do catecismo. Se o senhor não vier este ano, eles morrerão pagãos" (TASTEVIN, 1914b apud CUNHA, 2009, p. 72). Em 18 de novembro, o padre, acompanhado por um remador, embarcou de Cruzeiro do Sul para o rio Môa, pousando de porto em porto: do

Aurora a República; São João, Monte Alegre e Gibraltar, no compasso do estreitamento do rio, especialmente a partir da República. O padre, no longo percurso do rio, ia realizando os sacramentos, até encontrar a

> [...] casa do homem das oito crianças [...] Vocês podem imaginar quão grande foi a sua alegria de ver o padre, por assim dizer, na casa dele. Ele, tão cristão que ensinara o catecismo aos filhos ainda pagãos! Ele, que quase chorou nas ruas de Cruzeiro para me convencer a subir o Môa! [...] (TASTEVIN, 1914b apud CUNHA, 2009, p. 83).

Na descida do rio – "bem mais fácil do que na subida" (TASTEVIN, 1914b apud CUNHA, 2009, p. 84), a tripulação entrou no rio azul:

> [...] Não pensem que as águas sejam azuladas; elas não são sequer verdes como as do Tapajós, do Xingu ou do oceano; elas são de cor clara, e um pouco carregadas de argila amarela. Este rio foi chamado assim porque as suas águas saem das colinas arborizadas de Contamana, que, de longe, parecem azuis [...] (TASTEVIN, 1914b apud CUNHA, 2009, p. 84)

Deste rio, Tastevin relata o estado de miséria das populações, bem como as duras travessias da fé pelas águas esquecidas dos rios amazônicos, de natureza rebelde, só encontrando parâmetro, na também deturpada alma selvagem de exploradores da natureza e dos homens, como um conterrâneo francês que encontrou na vila Japihi (sic).

> [...] O seu primeiro ato, ao saber que eu chegaria, foi de redigir uma notificação me proibindo de colocar os pés sobre o território da colônia; depois ele foi de casa em casa solicitando a todos os habitantes para colocar as assinaturas sobre o papel. Ele só recolheu duas adesões e, desesperado, trancou-se na sua cabana. (TASTEVIN, 1914b apud CUNHA, 2009, p. 100-101)

As agruras da viagem só não foram maiores do que seus efeitos. Tastevin realizou 52 batismos, 12 casamentos, distribui a santa comunhão a 55 pessoas e pregou vinte vezes, realizou 55 confissões numa população de 1.200 almas.

> É realmente pouco!, diriam vocês.
> Sim!, é muito pouco, num país onde todo mundo se diz católico. Mas se pensarmos que estes católicos nunca receberam instrução religiosa, [...] se pensarmos ainda nas condições nas quais se realiza a visita apostólica, não nos espantaremos muito com este fraco resultado. Ele tem um valor real (TASTEVIN, 1914b apud CUNHA, 2009, p. 103).

No capítulo "Entre os índios do Alto Juruá, 1924[iv]", Tastevin relata seu encontro com os Katukina de língua pano, no Riozinho da Liberdade, "[...] onde eles trabalham na borracha sob o comando de um civilizado [...]" (TASTEVIN, 1924 apud CUNHA, 2009, p. 109), ou no

Rio Gregório (sua aldeia de origem) ou nas margens do Reconquista e do Curu, "[...] onde eles às vezes fazem estadias bastante prolongadas" (TASTEVIN, 1924 apud CUNHA, 2009, p. 109). Relata a forma como foi recebido na aldeia e a dificuldade do chefe do grupo, Mame, descrever a identidade do povo. Eles se diziam katukina, embora falantes da língua dos kachinaua. Questionados sobre isso, Mane responde:

> Nós, Kachinaua? Mas os Kachinaua são nossos inimigos. Os Kachinaua são comedores de homens, assassinos, ladrões, preguiçosos. Nós somos pessoas boas, não fazemos mal a ninguém e somos trabalhadores: olhe os nossos campos, o nosso milho, a nossa mandioca, as nossas bananeiras! (TASTEVIN, 1924 apud CUNHA, 2009, p. 113).

Tastevin, mais tarde consegue que Mane admita que era um Wani-nawa e que se diziam Katukina, "[...] supõe-se que para evitar a perseguição dos brancos [...]" (TASTEVIN, 1924 apud CUNHA, 2009, p. 113). Tastevin relata o mito da origem das nações Wani e Kama, que deram substância ao nascimento dos Wani-nawa e dos Kama-nawa e descreve a formação dos dialetos das nações de tronco pano, como os Wani-nawa e os Nukini e demonstra as semelhanças nos usos de certos termos entre outros grupos, como os poya-nawa, os Jami-nawa; Reconta uma cena de encantamento mágico, quando, no desaparecer do sol no ocidente e no aparecer da lua, sob a formação de um meio círculo em volta de uma bebida sagrada e de um pequeno pote de fumo,

> [...] o índio que fazia o papel de servente derramava um pouco de fumo na cavidade da mão, introduzindo uma pequena dose [...] até uma das narinas. O servente soprava com força e o pó de fumo penetrava no nariz. [...] Então o Mame preenchia uma pequena cabaça de suco de honé e de kawa, soprava sobre ela, [...] este o absorvia de uma vez. (TASTEVIN, 1924 apud CUNHA, 2009, p. 113).

Este ritual é descrito detalhadamente como uma experiência sagrada, de *encantamento mágico.*

O capítulo "Os Kachinawas comedores de cadáveres, 1925[v]", inicia com o autor demonstrando a origem do nome de cada clã de origem pano: "[...] Cada clã levava o nome de um animal, combinado à palavra 'nawa', que significa 'povo' [...]" (TASTEVIN, 1925a apud CUNHA, 2009, p. 127). Assim, tinha-se os Poya-nawa ("povo sapo"); os Chipi-nawa ("povo sagui"); os Kapa-nawa ("povo esquilo"); os Yawa-nawa ("homens-javali"); os Chauve-nawa ("homens-arara"); além dos "homens-vampiros", ou Kachinaua. Este último povo é descrito por Tastevin como um povo descendente de

> massacradores de missionários e de viajantes que percorreram o Ucayali no século XVIII. Eles têm a cabeça grande e concentrada, olhos redondos pouco retidos por pálpebras puxadas, quase nenhum pescoço, ombros largos, uma caixa torácica enorme, membros curtos e extremidades pequenas (TASTEVIN, 1925a apud CUNHA, 2009, p. 128).

O próximo capítulo trata do "Rio Muru: seus habitantes, crenças e costumes Kachinawá, 1925[vi]", explicando desde o nome do rio (que em tupi tem o sentido de feitiço, de maravilhoso, de mágica, de misterioso); aspectos gerais da navegação, os estirões, as ribanceiras, as rochas, as praias, a silificação, a navegabilidade, os afluentes, os rios das redondezas, os indígenas e seringueiros que ali habitam, a flora selvagem, as plantas cultivadas, a fauna e as crenças e costumes dos kachinawa.

Em seguida, Tastevin trata do "Alto Tarauacá, 1926[vii]", obedecendo mais ou menos a mesma estrutura narrativa e formal do capítulo anterior: o nome, aspecto geral, os cursos d'água e seus afluentes, flora e fauna, a população civilizada, os índios, costumes dos índios do Alto Tarauacá, lendas e crenças. O próximo capítulo trata "Sobre os rios da Amazônia (Trechos), 1926[viii]" e, por fim, "O 'Riozinho da Liberdade', 1928[ix]", destacando elementos da viagem de exploração, o curso deste rio e seus afluentes, os índios e seringueiros que lhe habitam às margens. Entre as páginas 238 e 243 encontram-se reproduções de mapas compostos por Tastevin, cuja qualidade recebeu merecido reconhecimento da comunidade científica de sua época. Encerrando o volume, há uma abrangente bibliografia arrolando 57 publicações do missionário-pesquisador.

Esta obra encontra-se disponível na biblioteca do Campus Floresta da Universidade Federal do Acre, na cidade de Cruzeiro do Sul.

---

[i] "Este relato inédito [...] é de importância capital para a história do Juruá no finalzinho do século XIX, e constitui a primeira descrição da região. [...] Consta como escrita em Manaus e é datada de julho de 1898. [...] nenhum outro documento da mesma época se lhe compara no que toca aos costumes regionais no finalzinho do século XIX". (CUNHA, 2009, p. 1).

[ii] TASTEVIN, Constant. 1914a. "En Amazonie", *Les Missions Catholiques*, tomo XLVI, pp.9-12 e 19-23.

[iii] TASTEVIN, Constant. 1914b. "En Amazonie. Sur le Môa, aux limites extrêmes du Brésil et du Pérou". *Les Missions Catholiques*. tomo LXVI, pp. 502-504; 514-516; 526-528; 537-539; 550-552; 559-561; 571-573.

[iv] TASTEVIN, Constant. 1924. "Chez les indiens du haut Juruá". *Missions Catholiques*. Lyon, n. LVI, p. 65-67, 78-80, 90-93, 101-104.

[v] TASTEVIN, Constant. 1925a. "Les Kachinawas Mangeurs de Cadavres", *Annales Apostoliques* 41ème année, setembro-outubro, pp.147-153.

[vi] TASTEVIN, Constant. 1925b. "Le fleuve Muru: ses habitants, croyances et coutumes Kachinawas". *La Géographie*. tomo XLIII: pp.403-422 et tome XLIV: pp.14-35.

[vii] TASTEVIN, Constant. 1926a. "Le Haut-Tarauaca". *La Géographie*, XLV:34-54; 158-175.

[viii] TASTEVIN, Constant. 1926b. "Sur les fleuves de l'Amazonie." Le Lys de St. Joseph, 37eme année, pp. 47-54; 83-90; 112-118; 148-153; 181-185.

[ix] TASTEVIN, Constant. 1928. "Le 'Riozinho da Liberdade'. *La Géographie*, tomo XLIX, n. 3-4, p. 205-215, mapa.

IGLESIAS, Marcelo Piedrafita. **Os Kaxinawá de Felizardo:** correrias, trabalho e civilização no Alto Juruá. Brasília: Paralelo 15, 2010. 530.

Na apresentação deste trabalho, o autor, o etnólogo Marcelo Piedrafita Iglesias explica o itinerário de sua pesquisa, que teve início no ano de 1990, no âmbito da Universidade Federal do Rio de Janeiro e as circunstâncias de sua primeira imersão junto aos Kaxinawá do rio Jordão, a partir de que o pesquisador iniciou seu levantamento de dados, que foram se compondo em diferentes ocasiões. A trajetória de vida e trabalho é narrada pelo autor nesta obra em que fala das experiências vivenciadas e coloca o índio no patamar que sempre deveria estar. A existência histórica desse povo é contatada de modo que suas memórias são registradas pondo em cena o passado, o presente e o futuro. O livro tem o objetivo de:

> [...] produzir uma análise histórica e comparativa dos processos de reorganização sociopolítica e cultural vivenciados pelos Kaxinawá, como resultado de modos de dominação e de estratégias e mobilizações postas em prática face às correlações de força e relações de interdependência que marcaram diferentes situações históricas a partir de sua inserção na empresa seringalista e, nas últimas três décadas, do reconhecimento e da regularização de suas TIs pelo Estado brasileiro (IGLESIAS, 2010, p. 22)

Para enfrentar as questões de sua pesquisa, o autor informa que tomou como apoio a leitura e análise de um texto inédito sobre os Kaxinawá, intitulado "Relatório e biografia de Felizardo A. de Cerqueira". Trata-se de um documento "[...] com 183 folhas, papel almaço, em estado delicado de conservação, organizado em 16 'episódios' [...]" (IGLESIAS, 2010, p. 25).

Felizardo Cerqueira era um cearense "[…] a quem boa parte dos Kaxinawá, ainda hoje, atribui papel central na mediação de suas relações com os brancos após a implantação da empresa seringalista no vale do Juruá" (IGLESIAS, 2010, p. 22). O autor conta, na introdução, a forma pela qual teve acesso ao trabalho de Cerqueira e também apresenta dados extraídos desse documento, como por exemplo, a contabilização de que o mesmo catequizou "para mais de 300 índios" (IGLESIAS, 2010, p. 24). Cerqueira se autodeclarava "catequista de índios" entre os anos de 1906 e 1909, atuando como representante da Prefeitura do Departamento do Alto Juruá e na Comissão de Obras Federais; entre 1920 e 1927 atuou nos altos rios Envira e Jordão. Essa jornada era demandada pela consolidação da empresa seringalista sob o comando das casas aviadoras de Belém e Manaus. Diz o autor:

> Nesse período, os povos indígenas que viviam no alto rio Juruá e em seus afluentes foram objeto de 'correrias' – expedições armadas, patrocinadas por patrões, seringalistas e caucheiros. Justificadas com discursos que concebiam os índios como 'selvagens', 'feras', 'animais' e 'pagãos' – ou 'infiéis' – as 'correrias' constituíram a principal iniciativa dos patrões para a destruição das 'malocas' comunais e a dispersão dos sobreviventes para locais distantes de onde havia maior incidência de árvores de seringueira [...] (IGLESIAS, 2010, p. 26).

Os processos de catequização dos índios, realizados por Felizardo Cerqueira são interpretados como mecanismos de tutela, que implica na "assistência" e "proteção" destes grupos, considerados diferentes dos sujeitos socialmente "adequados". A tutela, assim, se materializa como ferramenta de controle social, com vista a dominação do grupo, por meio da transformação, através de ensinamento e orientação dirigidos, que visa aconselhamento sobre "prudência" e "anulação dos rancores" causados pelas correrias. Esse trabalho tutelar de Felizardo, também, em alguma medida, era dirigido aos brancos, a quem pretendia fazer entender "que os indígenas eram também seres humanos e que as suas 'represálias' decorriam de um histórico de 'correrias' e violências [...]" (IGLESIAS, 2010, p. 29).

Felizardo também lutou para engajar a mão-de-obra indígena nas atividades produtivas, articulando acordos com os patrões. Esse esforço de Felizardo ganha novos contornos com as iniciativas do órgão estatal SPILTN, que, a partir de 1910, prioriza "[...] a 'atração' e a 'agremiação' de grupos indígenas em unidades administrativas (diferentes tipos de 'postos' e 'povoações') [...]" (IGLESIAS, 2010, p. 30), possibilitando "[...] a liberação de grandes extensões de terras à exploração por particulares [...]" (IGLESIAS, 2010, p. 30). Esse contexto, de pacificação, atrações e sedimentação dos índios em unidades territoriais definidas, não esmaeceu o projeto civilizatório/pedagógico, que tinha por meta o exercício de uma tutela

protetora, por meio de uma educação (informal) para o trabalho: mobilização da mão-de-obra indígena para atividades promovidas pelos administradores dos postos.

No capítulo II, intitulado "O seringal como modalidade de ocupação", Iglesias aborda o contexto do baixo rio Juruá, explicando como se deu a ocupação e desenvolvimento das atividades de produção do látex na região do rio Juruá, que "Até meados do século XIX, [...] permaneceu praticamente inexplorado [...]" (IGLESIAS, 2010, p. 43). O capítulo apresenta as personagens que desbravaram, exploraram e povoaram o vasto território, demarcando o ano de 1870 como início da exploração e efetivo povoamento, para, em 1903, possibilitar a constituição do departamento mais ocidental do território do Acre.

O rio Tarauacá começa a ser explorado, segundo Iglesias, entre os anos de 1885 a 1889, com a intensificação da presença humana a partir de 1900, segundo o testemunho do padre francês espiritano Constant Tastevin. A ocupação da região do Juruá foi sempre assombrada pela presença de caucheiros peruanos, que imiscuídos na selva, "[...] começaram a se fazer presentes em vários afluentes da margem esquerda do alto rio Juruá e no rio Jutaí, a partir de 1896-1897 como desdobramento do principal período da atividade extrativista nos cauchais nos rios Jaquirana e Javari [...]" (IGLESIAS, 2010, p. 66).

A gradual chegada de levas de nordestinos pelo rio Juruá e seus afluentes, bem como a presença dos caucheiros peruanos nas vagas nascentes dos rios, intensificou as disputas territoriais e a realização de *correrias*, que não tinham por meta apenas a expulsão dos indígenas de seus territórios, mas também atendiam a projetos de vingança (pelos saques e pelas mortes cometidas por indígenas). Essa lógica de dominação e mando, em função dos interesses comerciais e políticos dominantes, entra em declínio com a crise na economia da borracha, a partir dos primeiros anos da década de 1910. A principal razão desta crise "[...] foi a entrada no mercado da produção agregada dos seringais de cultivo implantados por empresas e intuições financeiras inglesas no sudoeste asiático (Ceilão, Burma, Índia, Malásia e Singapura) [...]" (IGLESIAS, 2010, p. 91), que promoveu oscilação ascendente nos preços, impondo a demanda por financiamento, que, sem retorno da empresa seringalista, levou muitas empresas de Manaus e Belém a falência. Esse quadro promoveu:

> processo de profunda decadência [...], fruto do completo desarranjo das relações de aviamento, do abandono da produção extrativista e da maciça saída dos seringueiros rumo aos centros urbanos ou de seu retorno aos locais de onde haviam emigrado em anos anteriores" (IGLESIAS, 2010, p. 94).

O capítulo III, "Primeiras propostas para 'civilização' dos índios do Alto Juruá", apresenta as estratégias para pacificação da região, com o estancamento das "correrias", dos

ataques e saques nos seringais e das “guerras intertribais” a partir da segunda metade dos anos de 1900. Relatórios de autoridades como Gregório Thaumaturgo de Azevedo e Belarmino de Mendonça, consultados por Iglesias (2010, p. 159), apontam “incisivas críticas às ‘correrias’ e à ‘escravização’ de índios [...]”. Apoiados em valores iluministas, as duas autoridades denunciam “[...] as concepções etnocêntricas inerentes à ideologia e aos discursos a darem sustento às ‘correrias’ promovidas, [...] pelos ‘homens influentes, responsáveis pela colonização’"" (IGLESIAS, 2010, p. 160). Na posição de prefeito do Alto Juruá, a partir de setembro de 1904 até 1906, o coronel do corpo de engenheiros Gregório Thaumaturgo de Azevedo se esforça para fazer funcionar a prefeitura, com a implantação de serviços básicos e instauração dos poderes públicos, tais como judiciários, policiais e fiscais, e outros como a definição do que Azevedo chamava de:

> [...] linhas mestras de um projeto de ‘catequese’ e ‘civilização’ para os indígenas, parte de políticas mais amplas, que visavam integrar o território, normatizar as relações de trabalho nos seringais, fixar o homem à terra, fomentar as práticas agrícolas, diversificar as atividades produtivas e legalizar as atividades comerciais feitas nos rios pelos regatões. (IGLESIAS, 2010, p. 161).

Sobre os serviços públicos desencadeados a partir do poder municipal, Iglesias destaca a força policial contra as ‘correrias’ e a Comissão das Obras Federais, responsável pela abertura de estradas, por exemplo.

O capítulo 4 intitula-se “Um indigenismo limitado: o SPI no Território Federal do Acre” e trata da atuação do Serviço de Proteção ao Índio no Acre, a partir dos documentos que lhe institui como política pública de interesse das causas indígenas (Decreto 8.072, de 20 de junho de 1910) e o que reestrutura o órgão (Decreto 9.214, de 15 de dezembro de 1911); trata também do desempenho do órgão e de seus gestores frente ao SPI. A brevidade de sua atuação no território, a falta de registros oficiais e de memória de seu alcance entre os indígenas e indigenistas, leva o autor a defender maior empenho de pesquisas sobre o tema. Com escasso material documental, ainda assim Iglesias consegue descrever as primeiras expedições de um representante do SPI ao departamento do Alto Juruá, em janeiro de 1911, que durou 41 dias, tendo sua etapa final no alto rio Envira e encerra o capítulo avaliando os desdobramentos dessas primeiras expedições.

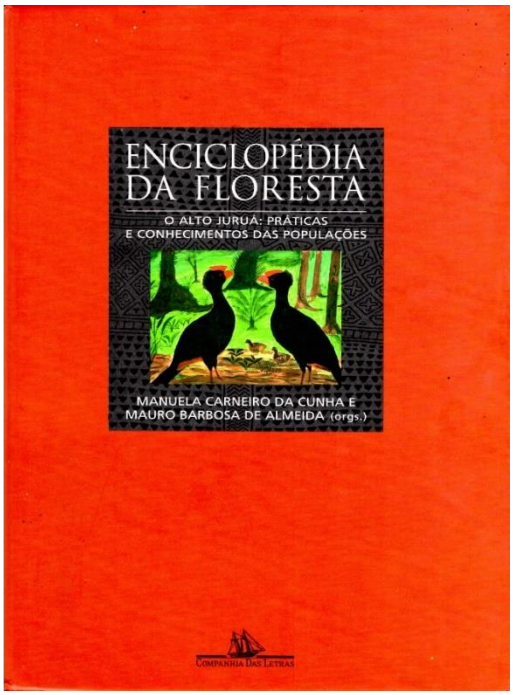
O capítulo 5, “Felizardo Avelino de Cerqueira, catequista de índios”, é dedicado ao contexto de atuação de Felizardo no Alto Juruá. A institucionalização do poder público federal se fazia necessária, frente às constantes *correrias*, promovidas pelos patrões e caucheiros, e também frente aos frequentes saques e mortes, promovidos pelos indígenas nos seringais. Dessa

forma, a catequese e a civilização eram estratégias fundamentais do poder público, para reter a violência e instalar a paz. Trazendo narrativas como as do padre Constant Tastevin e dos relatórios de Thaumaturgo de Azevedo, Iglesias explicita o delineamento das políticas públicas "catequizadoras" no âmbito da região do Juruá, que abrange vasto território, alcançando altos rios. Nesse processo de pretensões civilizatórias, Felizardo vai colhendo frutos, como o "amansamento" dos Kaxinawá, de acordo com os patrões e enfrentamento com os caucheiros peruanos (IGLESIAS, 2010, p. 290-293). Dessa maneira, a "árdua missão" catequizadora institui Felizardo como ponto de referência no lastro dos altos rios do Juruá, colhendo frutos da *civilização* de índios, como na produção de caucho, arrecadação de pagamento pelos custos da catequese, ganhos financeiros derivados de acordos com patrões. Nada disso desmerece a imagem heroica de Felizardo frente aos Kaxinawá, que o tem, ainda, em alta conta, como garantidor de direitos, entre outros itens positivos, como ser um *homem de 'oração forte'*, ou, segundo Joaquim Maná, "possuidor de 'poderes mágicos'", segundo ouviu de seus antepassados Kaxinawá. Sua marca maior, conforme escreveu em um Relatório entregue ao deputado federal José Guiomard dos Santos em 1955, e relatada por Iglesias (2010, p. 351) foi: "[...] Todos os índios que foram mansos por mim, que são superior a três mil, deixei-os na mais perfeita 'Liberdade'. Não há provas contundentes que desminta esta verdade [...]".

O 6º e último capítulo, "Um 'catequista' a serviço da nação" trata da demarcação da fronteira Brasil-Peru como um empreendimento militar, definida e oficializada por protocolo em 1913, no Rio de Janeiro. O capítulo descreve o processo técnico de demarcação de fronteiras, permeado por representações humanísticas já experienciadas no tenso itinerário do fazer civilizatório regional.

Esta obra encontra-se disponível na biblioteca do Campus do Instituto Federal do Acre, na cidade de Cruzeiro do Sul.

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de; CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **Enciclopédia da Floresta.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2002.



Nos dizeres dos organizadores, a Enciclopédia da Floresta "[...] quer exibir a extraordinária riqueza dos saberes que se desenvolveram na floresta: são a rigor quatro enciclopédias em uma só, com amostra das práticas, das classificações e dos conhecimentos dos seringueiros e de sociedades kaxinauwá, katukina e ashaninka [...]" (ALMEIDA; CUNHA, 2002, contracapa). A volumosa obra, composta por 735 páginas, divide-se em 7 (sete) partes, sendo a última um apêndice que apresenta os 38 autores colaboradores e outros 14 participantes da pesquisa, além de 65 seringueiros, 10 indígenas Katukina e 13 indígenas Ashaninka que contribuíram como informantes da pesquisa. Logo vê-se que a obra, construída a partir da experiência etnográfica de seus autores e colaboradores, levanta-se sob a voz dos comunitários da Reserva Extrativista do Alto Juruá (REAJ), sob um princípio norteador que perpassa toda a obra, que é a noção de que é possível o autogerenciamento de recursos naturais por populações tradicionais. A partir deste princípio, a obra legitima suas vozes, representações e narrativas das populações tradicionais sobre os temas atinentes à região. Não é à toa que a primeira frase da Introdução traz uma fala do biólogo Adão Cardoso, que, começando um curso para seringueiros, assim dá início à discussão: "*'Tem coisas com vida e outras sem vida'* [...] *'Qual é a diferença? A onça tem vida, a planta também tem vida, agora a pedra tem vida? Será que a pedra tem vida?'*". Essas indagações iniciais logo ganham forma de debate entre a turma, com a intervenção de Luís Fontenele, um seringueiro/aluno, que completa: "*'Tem'* [...] *'Ela cresce. Se ela não tivesse vida, ela não crescia'* [...]". (CUNHA; ALMEIDA, 2002, p. 11).

Os sentidos da aula acima descrita foram recuperados aqui, para indicar que a *Enciclopédia da Floresta* dá voz aos habitantes da floresta, organiza seus dizeres e aponta a vasta riqueza biológica e humana desta área remota do Brasil. A segunda parte, intitulada "A Região, os Habitantes, a História" ocupa-se da diversidade biológica da região, especificando a geologia e morfologia, aspecto florísticos, vegetação e diversidade arbórea, história da avifauna e registro dos anfíbios registrados na região e encerra-se tratando dos habitantes da reserva: seringueiros, índios (kaxinawá, ashaninka e katukina).

Na terceira parte, intitulada "O Tempo – ciclos e calendários", os autores, valendo-se dos conhecimentos tradicionais dos grupos humanos habitantes da RESEX, acoplam as noções

de tempo (estação seca, verão, tempos das águas, sol, lua, astros, etc.) aos movimentos empreendidos pela própria natureza. A natureza anuncia o tempo das flores, das frutas, da fartura ou escassez da caça, a época de plantar e de colher. A comunicação visual e espiritual com os movimentos celestes, os sinais da terra, água e ar apontam elementos para a organização da vida ordinária entre estes povos da floresta. O capítulo apresenta uma representação de sentidos do povo ashaninka, com desenho das árvores que florescem em estreita obediência aos ditames da natureza, por exemplo: flor de mulateiro (floresce quando a estação está seca); fruta de embaubinha (quando é tempo de abundância de mel); flor da choaca (florescem quando as chuvas chegam). Diz a autora colaboradora Eliza Lozano Costa (2002, p. 221):

> No seringal, há várias maneiras de expressar, localizar e viver o tempo. Existem os dias e as noites, as horas e os minutos, semanas, meses, anos, mas não só. Há tempos outros que dizem mais que uma unidade de medida; trazem à lembrança fatos, épocas históricas, relações diferentes com a natureza e o trabalho. Podemos pensar em diferentes categorias de tempo, que se amoldam aos diferentes contextos e assuntos.

Os parâmetros de organização da vida, pautados pela noção de um tempo que escapa às páginas do calendário, estabelecem um conjunto de práticas comunitárias específicas definidores do ritmo e dos dias do trabalho, como por exemplo: segunda-feira (sagrada ao trabalho), quarta-feira e sábado ("podem ser usados para caçada ou idas aos roçados") [...]; domingo ("dia santo e não presta trabalhar") [...]; quinta-feira ("não se sai para caçar, para não desagradar a Caipora") (COSTA, 2002, p. 222) entre outras determinações que balizam os fazeres e as crenças.

A parte IV, denominada "As atividades" apresenta o sistema de sentidos específico na organização da vida prática, como por exemplo, a estrutura das moradias, desde os lugares preferencialmente escolhidos para sua edificação; a mão de obra utilizada na construção, materiais utilizados e itens do mobiliário comumente usados nas residências. Destaca a principal atividade agrícola, que é "*Botar roçados",* explicando a organização do trabalho, o manejo das culturas em relação às áreas de plantio (terra firme, várzea, barranco e praia), e traz uma explicação detalhada das culturas agrícolas e dos ciclos de sua produção, incluindo detalhes da forma de cultivo, tamanho dos roçados e classificação dos cultivos das seguintes culturas: roça (mandioca), milho, bananas, mamão, cana-de-açúcar, algodão, tabaco, batata-doce, inhame, cará, melancia, jerimum, amendoim e feijão.

Sob o item "Seringueiros e Seringas", Laure Emperaire e Mauro Almeida (2002, p. 285), descrevem a atividade de corte e colheita da seringueira como alavanca da economia regional a partir da segunda metade do século 19, com sua culminância no ano de 1912. A abordagem

histórica abarca um período do *boom* da borracha até seu ocaso, detalhando a rotina do seringueiro e a dinâmica de seu dia-a-dia nas estradas de seringa. Sob um ponto de vista conceitual, descreve o que é uma estrada, como se realiza a abertura de uma delas, a técnica do corte da seringa, o preparo e fabrico/produção, defumagem e prensagem (os processos tradicionais), os utensílios de seringa, etc.

Na sequência, o capítulo aborda a atividade da caça, "[...] considerada por todos os grupos da floresta parte essencial da alimentação [...]" (ALMEIDA et al., 2002, p. 311). Esta atividade define muitos aspectos da vida na floresta, como o lugar da moradia (tem que "ser bom de rancho)" (ALMEIDA et al., 2002, p. 311). Por isso mesmo, os moradores da Reserva Extrativista do Alto Juruá definiram "[...] normas para regulamentar a atividade de caça, colocando-as no Plano de Utilização que aprovaram em dezembro de 1990 [...]" (ALMEIDA et al, 2002, p. 311), sendo as principais a proibição de comercialização de carne de caça e caçada com cachorros. O capítulo segue explicando sobre a arte de caçar, entendida como atividade masculina (pois exige força e disposição); o costume de *vizinhar* parte do que se consegue nas caçadas; os animais mais apreciados na culinária (caça e embiaras); o tempo da caça, lugares e estratégia de caçadas (caçada a curso, caçada com cachorros, espera e armadilha); fases da caçada e a posição do caçador definida por sua habilidade e por seus resultados (caçador feliz ou enrascado). Finalizando o capítulo os autores abordam o sistema de caçada entre os ashaninka, katukina e kaxinawá, que além de denotar os costumes e práticas da arte de caçar destes povos, descrevem, também, as restrições alimentares, as crenças em relação às propriedades benéficas e às formas de condimentos da carne de caça.

A atividade de *mariscar*, executada "[...] principalmente de verão, quando as águas estão baixas, limpas e claras, e os peixes sobem os rios nas piracemas [...]" (CUNHA et al., 2002, p. 337) é descrita na sequência do capítulo. Esta atividade, ao contrário da caçada, que é delegada somente aos homens, pode ser realizada por mulheres, que participam de várias formas de pescarias e de suas diferentes etapas. O autores explicam as várias formas de pescaria; os ambientes preferencialmente escolhidos; o sistema de reprodução dos peixes; significado das piracemas (a zoada que fazem os peixes, o que eles comem); calendário de sementes e frutos que os peixes apreciam; os peixes reimosos; técnicas de pescas (linha e anzolim, espinhel, bicheiro ou mergulho, tarrafa, plantas venenosas, facheiro, zagaia, arpão e garrafa).

Na sequência, o capítulo trata da arte de cozinhar e de comer entre os povos da RESEX, apresentando o que se come e a forma de preparar os cardápios. Dos produtos florestais à dieta carnívora (carne de caça e peixe), a obra traz uma vasta lista de alimentos consumidos pelos povos da floresta, com destaque para os povos ashaninka, katukina e kaxinawá. "O uso do 'cipó'

entre os seringueiros" é tratado na sequência da obra. O termo *cipó,* "[...] refere-se em geral a um chá preparado a partir do caule do cipó jagube [...] e das folhas da chacrona [...] ou rainha [...]" (FRANCO, 2002, p. 381). O chá do cipó "[...] É uma bebida ritual, de tradição indígena, muito difundida em toda a Amazônia ocidental e conhecida, entre outros, pelos Ashaninka e os Kaxinawá [...]" (FRANCO, 2002, p. 381). Essa tradição tem se alastrado entre os povos indígenas da região, razão pela qual a Enciclopédia da Floresta esclarece seu significado ritual, bem como a ciência do seu preparo.

A Parte V da Enciclopédia da Floresta intitula-se "Como Classificar o Mundo" e trata da forma específica como os povos da floresta entendem, identificam, nomeiam, organizam e classificam os componentes do mundo em seu entorno, a partir do relacionamento com o mundo vegetal, que leva em conta as peculiaridades de cada árvore, fixadas a partir da observação detalhada, ao longo da vida. O mundo vegetal para os seringueiros, é definido a partir dos seguintes termos:

> [...] A palavra "planta" [...] significa apenas os vegetais que são cultivados, "plantados" [...].
> [...] um vegetal é identificado como sendo um "pau" (uma árvore de tronco em geral com mais de 5 ou 6 metros [...]; um "pauzinho", se tiver menos de 5 metros [...]; um "mato" ou "matinho" (se tiver um caule que não seja lenhoso; um "cipó" (uma liana de caule lenhoso [...]); uma "jitirana" (um cipó não lenhoso ou uma trepadeira); uma "rama" (um cipozinho fino [...]); uma "palheira" (o patauá, o marajá, a jacitara [...]); um "capim" [...]; uma "taboca" (um bambu); uma "sororoca" [...]; ou ainda uma "parasita" [...]. (EMPERAIRE, 2002, p. 389-390).

O capítulo traz a descrição destes vegetais, a denominação pelos moradores, os tipos, a qualidade e utilidade (usos) e as propriedades medicinais de cada um. Além da descrição destas particularidades, o texto traz as representações dos moradores a respeito da relação entre o uso dos vegetais e a pesca, a caça. Na sequência a obra trata da classificação dos animais da reserva extrativista do Alto Juruá feita pelos seringueiros e pelos grupos indígenas kaxinawá, katukina, ashaninka, nessa ordem de apresentação.

A parte 6 da obra é um dicionário de bichos e plantas. "A origem das informações [...] é identificada por iniciais no final da frase ou parágrafo correspondente: AS – Ashaninka; KT – Katukina; KX – Kaxinawá; SE – Seringueiros. A ausência de identificação indica conhecimento comum aos grupos" (ALMEIDA et al., 2002, p. 455). Os bichos são divididos em: Bicho de Cabelo (25 tipos, alguns com subdivisões, como Macaco); Bichos de penas (26 tipos, alguns com subdivisões, como gavião) e Peixes (de escama – 25 tipos; de couro – 10 e de casco – 10 tipos). Para o vocábulo "Cobra" são listadas as venenosas e as não venenosas. Traz também

algumas narrativas relativas a hábitos e comportamentos dos comunitários em relação ao tópico *Bichos de pena*, ricamente ilustrado com desenhos de aves, de autoria do indígena Moisés Piyãko. O capítulo apresenta "a variedade extraordinária de anfíbios" (ALMEIDA et al., 2002, p. 601), pois "das cerca de 170 espécies conhecidas na Amazônia brasileira, 113 já foram encontradas na Reserva Extrativista" (ALMEIDA et al., 2002, p. 601). Por último, o capítulo apresenta "As abelhas sem ferrão na vida dos seringueiros e dos Kaxinawá do Alto rio Juruá, Acre, Brasil", com a classificação, comportamento e ecologia, morfologia e desenvolvimento desta cultura. A última parte da Enciclopédia da Floresta traz um dicionário dos vegetais da área da Resex, com 395 vocábulos.

Esta obra encontra-se disponível na biblioteca do Campus Floresta da Universidade Federal do Acre, na cidade de Cruzeiro do Sul.

4.2 TCCS INDÍGENAS

Esta seção apresenta uma compilação de 6 (seis) trabalhos de conclusão de curso apresentados ao curso de Formação Docente para Indígenas da Universidade Federal do Acre, atual Curso de Licenciatura Indígena, todos orientados pela professora Dra. Andréa Martini. As obras não tratam necessariamente da história dos povos indígenas em questão, mas trazem representações do cotidiano de seus grupos, e é uma forma de retratar suas próprias culturas e conhecimentos. Estes trabalhos compõem as primeiras produções da área de Humanidades do Curso de Formação Docente para Indígenas, orientados pela Professora Doutora Andréa Martini.

SILVA, Aldenor Rodrigues da. **Huni Kuî Yunu:** legumes do povo Huni Kuî. 2013. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Formação Docente para Indígenas, Área de Ciências Sociais e Humanidades) – Universidade Federal do Acre campus Floresta, Cruzeiro do Sul, AC, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
CAMPUS FLORESTA - CRUZEIRO DO SUL
FORMAÇÃO DOCENTE PARA INDÍGENAS
ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

Aldenor Rodrigues da Silva
Bane

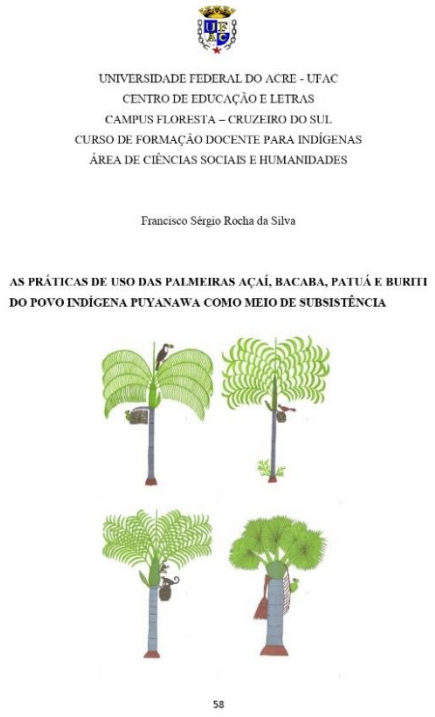
HUNI KUÎ YUNU: LEGUMES DO POVO HUNI KUÎ

Cruzeiro do Sul - Acre
2013

1

Este é um trabalho de conclusão de curso do acadêmico Aldenor Rodrigues da Silva Kaxinawa, do curso de Formação Docente para Indígenas, apresentado à Ufac no ano de 2013. Discute o fluxo de costumes dos animais e da produção agrícola, subordinada ao tempo que, segundo entendem os Kaxinawa, provê a fartura e os momentos de escassez. O trabalho faz, na sua apresentação, uma breve história da terra indígena Kaxinawa da Praia do Carapanã, definindo, em seguida, a terminologia "roçado", que significa lugar de plantação, mas, também, toda a produção cultivada entre o povo. Discutindo a relação do povo com a cultura agrícola, indica a melhor forma de preservar os nutrientes da terra, a terra melhor aproveitável para o plantio, os ambientes que melhor acolhem as culturas cultivadas: terra firme, baixo, várzea e praia do rio. O trabalho traz também a relação do povo Huni Kuî com a terra e com as etapas da produção agrícola, entendida como uma atividade comunitária e festiva. A forma de cultivar os principais produtos é descrita: feijão, milho, banana (mani), macaxeira (atsa), cará (puá), amendoim/mudubim (tama). De todas essas culturas são apresentadas as variedades e a melhor forma de cultivo e aproveitamento na dieta.

SILVA, Francisco Sérgio Rocha da. **As práticas de uso das palmeiras açaí, bacaba, patuá e buriti do Povo Indígena Puyanawa como meio de subsistência.** 2013. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Formação Docente para Indígenas, Área de Ciências Sociais e Humanidades) – Universidade Federal do Acre campus Floresta, Cruzeiro do Sul, AC, 2013.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
CAMPUS FLORESTA – CRUZEIRO DO SUL
CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA INDÍGENAS
ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

Francisco Sérgio Rocha da Silva

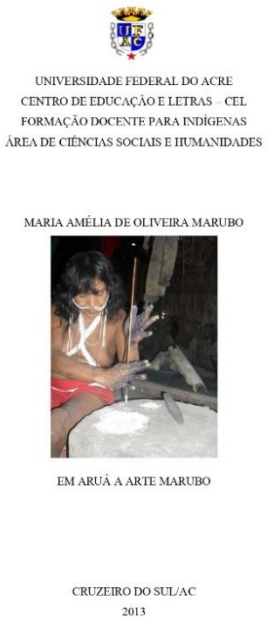
AS PRÁTICAS DE USO DAS PALMEIRAS AÇAÍ, BACABA, PATUÁ E BURITI DO POVO INDÍGENA PUYANAWA COMO MEIO DE SUBSISTÊNCIA

58

Trata-se do trabalho de conclusão do curso de Formação Docente para Indígena, na área de concentração Ciências Sociais e Humanidades, do acadêmico Francisco Sérgio Rocha da Silva, orientado pela professora Andréa Martini. A pesquisa destaca as práticas de uso das palmeiras patuá, bacaba, açaí e buriti, do povo indígena Puyanawa, enfatizando as práticas culturais indígenas e seu conceito próprio de desenvolvimento sustentável já herdado dos antepassados. Os principais informantes da pesquisa foram três anciãos da comunidade e um jovem artesão, que segundo o autor, "são pessoas que desde sua infância convivem interagindo com a floresta e extraindo os recursos naturais como meio próprio de subsistência" (SILVA, 2013, p. 62).

O objetivo declarado do trabalho é estudar o potencial econômico das palmeiras patuá, bacaba, açaí e buriti, que são plantas nativas da Amazônia, presentes na Aldeia Barão, do povo Puyanawa, bem como discutir o fortalecimento do uso sustentável destas palmeiras ou palheiras, como são conhecidas popularmente entre o povo. Na introdução o autor discute a importância da pesquisa, pela necessidade de ampliar a capacidade nutricional do povo baseado no princípio da sustentabilidade e segurança alimentar, combatendo práticas predatórias dos recursos naturais impostas com objetivos econômicos de grupos externos ao povo. Essas práticas, somadas ao "[...] crescimento da população local dentro dos limites geográficos da própria Terra Indígena, nosso povo é desafiado a aumentar suas fontes e formas de subsistência [...]" (SILVA, 2013, p. 7). O trabalho traz, na segunda parte, a metodologia aplicada na construção dos dados e uma seção com um histórico da Terra Indígena Puyanawa, demonstrando os modos tradicionais de produção e consumo dos recursos naturais, práticas culturais, cosmologia do povo, elementos ambientais da comunidade, além do contexto do contato com o não índio, até a demarcação da TI. Por fim apresenta as principais atividades produtivas atuais, especificando os tipos de palmeiras e a forma de exploração e consumo de seus produtos.

MARUBO, Maria Amélia de Oliveira. **Em Aruá a Arte Marubo.** 2013. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Formação Docente para Indígenas, Área de Ciências Sociais e Humanidades) – Universidade Federal do Acre campus Floresta, Cruzeiro do Sul, AC, 2013.


UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS – CEL
FORMAÇÃO DOCENTE PARA INDÍGENAS
ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

MARIA AMÉLIA DE OLIVEIRA MARUBO

EM ARUÁ A ARTE MARUBO

CRUZEIRO DO SUL/AC
2013

O trabalho de Maria Amélia de Oliveira Marubo também se constitui como requisito para conclusão do curso de Formação Docente para Indígenas, apresentado a Ufac no ano de 2013, sob orientação da professora Andréa Martini. Trata-se de um estudo sobre "A arte e tecnologia dos adornos feitos do caramujo aruá: Da colheita nos igarapés à manufatura das diversas artes relacionadas à especificidade do povo indígena Marubo" (MARUBO, 2013, p. 6). Na introdução o texto, de forma alegórica, narra o fascínio que a arte dos adornos exerce sobre o povo, especialmente nas mulheres. Na narrativa em questão, duas mulheres se transfiguram em animais para colher o urucum para as pinturas do rosto e das pernas, fascinando o caçador, que pastoreando armado o quintal, cai de amores por uma das duas mulheres adornadas. Em seguida o trabalho traz o contexto e história dos Marubo, para depois enveredar por seus costumes e rotina. Prossegue explicitando os objetivos da pesquisa, material e métodos, informando os participantes da investigação.

Na sequência, Marubo (2013) detalha a vida do aruá e seu uso na arte Marubo, tomando como seu principal informante, o Sr. Vicente Doles Marubo, 81 anos, morador da aldeira Komãya, casado. Este item traz a caracterização do aruá, assim como a relação do povo com este molusco. Especifica os meses da colheita (agosto e setembro) e a manufatura das peças (atividade eminentemente feminina). Os usos dos adornos confeccionados com aruá obedecem ao sistema de crenças do grupo e cada peça, além da função estética, relaciona-se com determinadas esferas da vida do grupo. Dessa forma, o texto apresenta na sequência, "a importância do uso do artesanato de aruá", que cumpre a função de "[...] sustentar o corpo, para não ficar 'caído' [...]" (MARUBO, 2013, p. 27). Finalizando, o trabalho indica quando se faz (ou não) artesanato de aruá, esclarecendo que as etapas da confecção se definem no momento

da colheita, pois aí já se separam as peças por tamanho, textura e cor, levando-se em conta a quem o adereço se destina.

SOUZA, Rocilda Maria Silva de. **Culinária Nokê Koî na Terra Indígena Campinas.** 2013. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Formação Docente para Indígenas, Área de Ciências Sociais e Humanidades) – Universidade Federal do Acre campus Floresta, Cruzeiro do Sul, AC, 2013.

Trata-se de um trabalho de conclusão de curso de Formação Docente para Indígenas, da acadêmica Rocilda Maria Silva de Souza, orientada pela professora Andréa Martini, aprovado no ano de 2013. Este trabalho versa sobre "[...] a culinária do povo Nokê Koî (Katukina), tendo como objetivo conhecer as receitas da culinária, bem como algumas de suas restrições alimentares [...]" (SOUZA, 2013, p. 6). É um trabalho orientado pela pesquisa de campo em que a autora registra no caderno os aspectos que percebe sobre o objeto durante a pesquisa. Utiliza-se também de entrevista, desenhos e descrições. Entre as motivações declaradas pela autora para a realização do estudo está o fato de que:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
CAMPUS FLORESTA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
FORMAÇÃO DOCENTE PARA INDÍGENAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

ROCILDA MARIA SILVA DE SOUZA

CULINÁRIA NOKÊ KOÎ NA TERRA INDÍGENA CAMPINAS

CRUZEIRO DO SUL – AC
2013

2

> Desde que iniciou o asfaltamento da estrada federal BR 364 que cruza a TI Campina por dezoito quilômetros, aumentou o trânsito de veículos, alguns moradores têm afastado suas casas das margens da rodovia, tentando ficar longe do barulho e do risco de acidentes. As práticas agrícolas, da alimentação à nutrição também sofreram o impacto da estrada (SOUZA, 2013, p. 6).

O trabalho faz, em sua introdução, um histórico de narrativas sobre o povo Katukina. Estes dados remontam ao ano de 1850, esclarecendo que o nome katukina "[...] é assumido por 6 (seis) grupos de descendências distintas que podem ter sido grupos étnicos num passado recente [...]" (SOUZA, 2013, p. 8). Segue apresentando dados atuais sobre a população, hábitos

alimentares e formas de organização comunitária, para na sequência informar sobre os procedimentos metodológicos utilizados na feitura do trabalho. No item “Hábitos, Restrições e Dietas” a autora, a partir da fala de um informante, descreve a forma de acesso aos alimentos, as práticas que a perpassam, lugares sociais de homens, mulheres e crianças na produção, cultivo e usufruto dos alimentos. Na sequência, o trabalho traz a “culinária e comidas Nokê Koî”, segundo a voz de uma informante da comunidade, que discrimina a forma de organização da cozinha, as divisões das tarefas e as maneiras de consumir as comidas nas residências da comunidade. Armédio Carneiro (31 anos, morador da Aldeia Warinawa), explicita regras de alimentação que nem sempre são percebidas, mas que se sustentam em crenças e em elementos da cultura, como por exemplo, uma alimentação em uma “caçada de dormida [...] ou em uma pescaria”, que obedecem normas não declaradas, umas bastante vivas, e que, em geral, privilegiam o caçador ou o pescador *mais feliz* do grupo. O trabalho elenca as receitas mais apreciadas de 18 pratos típicos e as principais bebidas consumidas pelos katukina.

YAUANAWA, José Luiz. **Casamento interétnico e mudança social na Terra Indígena Katukina/Kaxinawa.** 2012. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Formação Docente para Indígenas, Área de Ciências Sociais e Humanidades) – Universidade Federal do Acre campus Floresta, Cruzeiro do Sul, AC, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
CAMPUS FLORESTA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
CURSO FORMAÇÃO DOCENTE PARA INDÍGENAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

JOSÉ LUIZ YAUANAWA

CASAMENTO INTERÉTNICO E MUDANÇA SOCIAL NA TERRA INDÍGENA KATUKINA/KAXINAWA

CRUZEIRO DO SUL – AC
2012

2

Este trabalho, do acadêmico indígena José Luiz Yauanawa do curso de Formação Docente para Indígenas, apresentado a Ufac no ano de 2012, sob orientação da professora Andréa Martini "[...] apresenta alguns dos casamentos interétnicos realizados atualmente na Terra Indígena Katukina/Kaxinawa [...] entre famílias que se consideram Shanenawa com afins Huni Kuĩ, Katuquina, Kuntanawa, Shanenawa, e Yawanawa [...]" (YAUANAWA, 2012, p. 9). Antes da discussão do tema, o autor discorre sobre seu processo de escolarização e ingresso na docência e seu itinerário de formação em serviço; indica os rumos e métodos de seu estudo e em seguida, apresenta o povo Shanenawa a partir da terminologia que o define: *shane* – uma espécie de pássaro de cor azul e *nawa* - que significa gente, povo. Elenca, em seguida, o conjunto de hábitos e costumes, destacando eventos históricos do povo, e isso tudo sob o véu da força mítica que abarca as orientações para a vida ordinária do grupo.

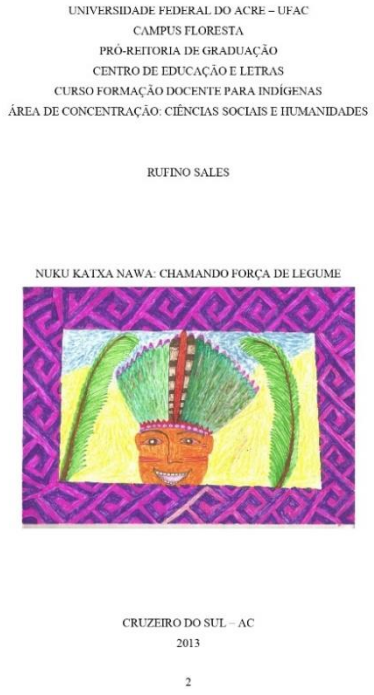
O capítulo III traz a discussão sobre os casamentos interétnicos, entendidos como uniões consensuais ou civis entre grupos étnicos distintos. Os casamentos aqui discutidos, independentemente de sua configuração civil, religiosa ou informal "[...] tem a mesma validade moral [...]" (YAUANAWA, 2012, p. 26), embora o casamento civil venha ganhando relevância nos últimos tempos. O texto traz narrativas de pessoas da comunidade que relatam os costumes mais antigos, como é o caso de dona Santa Batista que diz: "[...] antigamente, o povo Shanenawa se casava apenas com parentes da mesma etnia, Shanenawa com Shanenawa. Não se podia casar com outro, pois, se tinha receio de aprender e manter costumes de outros povos [...]" (YAUANAWA, 2012, p. 26). A abertura para os casamentos interétnicos foi forçada pelo interesse de homens de outros povos pelas mulheres Shanenawa, consideradas bonitas e elegantes. Os constantes roubos, fugas e raptos de mulheres bonitas, levaram os chefes a flexibilizar a permissão para as uniões, isso não sem conflitos, que administrados, consolidam as uniões interétnicas. Contudo, práticas heterodoxas de união entre homem e mulher foram se estabelecendo, como por exemplo: a união de um homem com mais de uma companheira;

casamento preferencial de um rapaz com as filhas de sua tia paterna; promessas de casamento entre os parentes, e outras.

O trabalho traz em seguida uma apresentação sobre “práticas alimentares em roçados e festas”, “papéis e funções relacionados a gênero e afinidades” e finaliza com uma “breve etnografia de casamentos na atualidade”, onde o pesquisador apresenta o relato de dois casos de moradores da Aldeia Nova Vida, sobre sua união matrimonial e a forma de administração da relação, tanto no âmbito doméstico, quanto comunitário.

SALES, Rufino. **Nuku Katxa Nawa:** chamando força de legume. 2013. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Formação Docente para Indígenas, Área de Ciências Sociais e Humanidades) – Universidade Federal do Acre campus Floresta, Cruzeiro do Sul, AC, 2013.

O trabalho de Rufino Sales, intitulado “Chamando força de legume”, orientado pela professora Andréa Martini e apresentado a Ufac no ano de 2013, versa sobre o enfraquecimento do hábito do povo Huni Kuî realizar a festa Katxa Nawa, que instituiu o chamado do “espírito dos legumes”. Para o autor, “[...] para garantir o nosso futuro, como povo Huni Kuî, evitando perder nossos costumes, ciências e história, devemos manter firme esta festa [...]” (SALES, 2013, p. 7). O texto se organiza a partir da seguinte estrutura: na apresentação o autor demonstra a) o itinerário que o levou a realizar a pesquisa (sua condição de aluno do Curso de Formação Docente para Indígenas) e b) o *locus* e os participantes de sua investigação.


UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
CAMPUS FLORESTA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
CURSO FORMAÇÃO DOCENTE PARA INDÍGENAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

RUFINO SALES

NUKU KATXA NAWA: CHAMANDO FORÇA DE LEGUME

CRUZEIRO DO SUL – AC
2013

2

A introdução traz o caminho percorrido pelo autor na construção de dados de sua pesquisa. O capítulo I apresenta a história da origem do Katxa Nawa e do povo Huni Kuî, com as definições territoriais do grupo, sob seus aspectos geográficos e legais. No item “Outras terras Huni Kuî no Acre” o autor atualiza dados territoriais e populacionais, desvendando os tipos de flora e fauna e o elemento humano que fazem parte do ambiente. Especifica, no tópico

“Redes sociais e trabalho”, os costumes próprios dos que vivem nas aldeias, desde o sistema de trabalho até os acordos civis, como casamento e assistência estatal. No item II, intitulado *Katxa Nawa* o autor descreve a organização e sentidos da festa, com os componentes que lhe dão forma: mariri; preparo da bebida no cocho de um paxiubão; artefatos e adornos usados na festa; modos de danças tradicionais, esclarecendo a respeito do surgimento da festa *Katxa Nawa* e do seu planejamento e organização.

O sistema de produção/cultivo de mandioca nos roçados – da queima a colheita, com o trabalho de cada segmento (homens, mulheres e crianças) – é descrito, bem como as caçadas, que são estratégias adicionais de alimentação do grupo, com a junção de mandioca e carne. O sistema estético da festa também é explicado no trabalho, assim como as formas de comunicação com outros povos, a recepção aos convidados, as músicas e os momentos de cantoria e dança. Valendo-se do recurso do bilinguismo em alguns trechos do trabalho (texto em português e na língua *hãtxa kui,* própria dos Huni Kui) o autor comunica essencialmente a estrutura e importância da festa *Katxa Nawa* para os Huni Kuî.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se nesta pesquisa de mestrado verificar como as fontes de informação bibliográficas e documentais acerca da região do Vale do Juruá são trabalhadas no ensino formal de História da educação básica no estado do Acre. O diálogo construído sobre as fontes históricas se estreita com a pesquisa qualitativa e, nesse viés, documentos e fontes bibliográficas oriundas de estudos regionais dão conta de que há um silenciamento no ambiente escolar quanto ao estudo sistemático da história do Acre e das populações tradicionais.

Como se observa na construção dos capítulos da dissertação, há estudos e pesquisas feitas sobre a história dos seringais, das populações tradicionais, dos indígenas feitas por antropólogos de outras regiões, mas que não constam nos documentos oficiais do estado para a educação básica, fundamentalmente do ensino fundamental II, objeto deste estudo.

Nas fontes de informação estudadas observa-se um rico material que poderia ser acessado por professores e professoras tanto da disciplina de História quanto nas demais áreas do conhecimento, uma vez que são materiais bibliográficos que registram o cotidiano da vida nos seringais, trazem relatos orais sobre a formação humana, ciclos de produção, a subsistência e o contato com a natureza.

O estudo revelou, através da pesquisa documental, que há fragilidades quanto a abordagem das questões regionais visto que os planos de trabalho não pautam autores regionais para serem lidos/estudados pelos alunos na educação básica. Assim, entende-se que há um silenciamento da história dessa gente em função de um elemento preponderante, qual seja, a visão do colonizador e dos grupos dominantes, como sendo mais importantes que a cultura local para o estudo escolar. Essa trajetória perpassa um longo período na história do Brasil e do Acre o que se verifica principalmente ao olhar as referências bibliográficas que constam nas sequências didáticas apreciadas. Além disso minha trajetória escolar aponta que o estudo de história do Acre ficou limitado a um único livro – *História do Acre*: novos temas, nova abordagem, de Carlos Alberto Alves de Souza, que serve para os três níveis de ensino, embora as informações sobre a região do Juruá sejam breves.

As informações coletadas sobre as fontes bibliográficas que estão disponíveis para o acesso público nas bibliotecas de Cruzeiro do Sul-AC, objeto de análise descritiva do capítulo quatro, dão conta de que há estudos feitos por professores(a) e pesquisadores(a) sobre a região do vale do Juruá. Porém, ao que parece, o acesso a este tipo de informação não está acessível a grande maioria dos alunos da educação básica, e talvez, mesmo aos professores que lecionam

na educação básica. Vale, contudo, o destaque que há pesquisas etnográficas sobre o povo dessa região que devem ser melhor difundidas/estudadas, tanto pelo alunado quanto pela população em geral, considerando que conhecer sobre si e sobre seu povo é um elemento positivo para a auto identificação de um grupo.

É preciso olhar a região e o que ela produz. Estudar na escola o local, o regional e o global respectivamente e não o global em detrimento do local. Considerar as populações ribeirinhas, indígenas, comunidades rurais como produtoras de conhecimento; olhar a cidade interconectada com o campo; o campo como produtor de saberes sobre o cotidiano de plantar, colher, pescar e outros; olhar o indígena como portador de uma cultura que identifica o lugar cujas marcas de sua singularidade não são nem superiores e nem inferiores a outros povos e/ou culturas, mas sim, diferentes e, portanto, merecem ser estudadas.

As lendas, as tradições, os rituais dos povos da floresta são constitutivos de registros historiográficos e por isso mesmo, não devem ser ignorados em função de outras culturas ou do consumo de alimentos industrializados e cultivados em outros climas. A escola, fundamentalmente na educação básica deve garantir uma base material sólida sobre elementos que garantam a constituição da identidade refletindo sobre o ser e o estar no mundo, sobre as condições de igualdade de direitos e deveres considerando os contextos de vivência, garantindo a ampliação dos conhecimentos escolares desde os conhecimentos do senso comum.

A tarefa educativa não é tão simples, nem solitária. Não se produz mudanças sem as articulações em redes, sem as conexões materializadas na práxis social. Por isso entende-se que este estudo provoca educadores(a), gestores(a), pesquisadores(a) a se lançar num novo desafio que é o de olhar a região do vale do Juruá como produtora de historicidade, permeada de culturas diversas como são narradas nos materiais estudados sobre a história do seringal, a luta das populações indígenas pela demarcação de terras, a garantia dos direitos constitucionais, os modos de vida e organização social. Olhar os trabalhadores do campo e os ribeirinhos não simplesmente como comunidades carentes, mas sim e sobretudo, como homens e mulheres que podem e devem dialogar com a escola e refletirem juntos sobre questões ambientais, culturais sociais, em busca do bem comum e da continuidade da vida no planeta. Afinal, a ciência está a serviço disso.

O debate neste cenário, então, aponta para a necessidade da reflexão coletiva e a contribuição que a pós-graduação pauta a partir de suas investigações e relatórios de suas pesquisas. Contribuições no sentido de redefinições de materiais bibliográficos para serem objetos de estudo desde a educação básica em torno de uma cultura local que orgulhe seu povo e sua identidade. Alcança-se também o campo dos estudos curriculares, provocados por

questões do tipo: quem sou eu? De onde falo? Quais os efeitos de uma cultura na vida de um povo? Porque devo conhecer mais sobre os benefícios do açaí que está plantado no quintal de casa do que da maçã quando nunca vi um roçado de macieiras?

As provocações aqui apresentadas emergem das leituras feitas na tessitura do estudo e das reflexões que foram se constituindo durante todo o percurso da investigação. Vislumbramos como campo fecundo de aprofundamentos sobre a temática as aproximações sistemáticas entre a universidade e a escola, entre os grupos de pesquisa e a educação básica, entre professores(a) das redes de ensino e as populações tradicionais, trabalhando coletivamente para a produção de conhecimentos e respeito da história e cultura local.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Currículo de Referência Único do Acre.** [Rio Branco: SEE/UNDIME, 2018].

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Método complexo e desafios da pesquisa.** In: _____; CARVALHO, E.A. Cultura e pensamento complexo. Natal: EDUFRN, 2009. p. 97-111.

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. Prefácio. In: PANTOJA, Mariana Ciavatta. **Os Milton:** cem anos de história nos seringais. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2004. (Estudos e pesquisas, 123). p. 13-19.

_____. et al. Caçar. In: ALMEIDA, Mauro William Barbosa de; CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **Enciclopédia da floresta.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2002. p. 311-335.

_____. et al. Dicionários – bichos e plantas. In: ALMEIDA, Mauro William Barbosa de; CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **Enciclopédia da floresta.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2002. p. 455-674.

_____.; CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **Enciclopédia da floresta.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Caderno de Pesquisa,** São Paulo, n. 96, p.15-23, fev. 1996.

BAMBIRRA, Vera Lucia de Magalhães. **Tamãkãyã:** aproximações entre epistemologias e culturas. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1)

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas...:** quais narrativas contam em práticas pedagógicas? 2007. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Reuni**: diretrizes gerais. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2020.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Sistema de Gerenciamento Garantia Safra. **Perfil territorial –** Vale do Juruá – AC. 2015. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_106_Vale%20Do%20Juru%C3%83%C2%A1%20-%20AC.pdf>. Acesso em 10 maio 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: CONSED/UNDIME, 2018.

_____. Ministério da Cidadania. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. **Povos e Comunidades Tradicionais.** Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/seguranca-alimentar/direito-a-alimentacao/povos-e-comunidades-tradicionais>. Acesso em 03 nov. 2020.

CARVALHO, João Carlos de. **Amazônia revisitada:** de Carvaval a Márcio Souza. Rio Branco: Edufac, 2005.

COSTA, Eliza Lozano. Tempo, tempos. In: ALMEIDA, Mauro William Barbosa de; CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **Enciclopédia da floresta.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2002. p. 221-225.

COSTA, Maria José da Silva Morais. **Trajetória de uma expressão amazônica:** o encanto do desencanto em Florentina Esteves. São Paulo: All Print Editora, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **Tastevin, Parrissier:** fontes sobre os índios e seringueiros do Alto Juruá. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2009 (Série Monografias). ISBN 978-85-85986-23-0.

_____. et al. In: ALMEIDA, Mauro William Barbosa de; CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **Enciclopédia da floresta.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2002. p. 337-357.

DALMOLIN, Gilberto. **O papel da escola entre os povos indígenas**: e instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural. Rio Branco-AC: Edufac, 2004.

DAMASCENO, Anselmo de Jesus. **Vozes dissonantes:** política, escola e práticas culturais em uma comunidade Puyanawa. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Identidades) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco-AC, 2018.

EMPERAIRE, Laure. Entre paus, palheiras e cipós. In: ALMEIDA, Mauro William Barbosa de; CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **Enciclopédia da floresta.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2002. p. 389-417.

_____.; ALMEIDA, Mauro Barbosa de. Seringueiros e seringas. In: ALMEIDA, Mauro William Barbosa de; CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **Enciclopédia da floresta.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2002. p. 285-309.

FRANCO, Mariana C. Pantoja. O uso do "cipó" entre os seringueiros. In: ALMEIDA, Mauro William Barbosa de; CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **Enciclopédia da floresta.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2002. p. 381-385.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer.** São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **Limiar, aura e rememoração:** ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2014.

GINZBURG, Jaime; SEDLMAYER, Sabrina (Org.). **Walter Benjamin:** rastro, aura e história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 481-525.

IGLESIAS, Marcelo Piedrafita. **Os Kaxinawá de Felizardo:** correrias, trabalho e civilização no Alto Juruá. Brasília: Paralelo 15, 2010. 530 p. ISBN 978-85-86315-36-7.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

_____. **Os afogados e sobreviventes.** Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de. **Retratos, imagens, letras e números colados nas paredes das casas:** representação social de ribeirinhos dos rios Moa e Azul-AC. Rio Branco-AC: Edufac, 2012a.

_____. **Formação e vivências:** a representação social de ser professor em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá-AC. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2012b.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin:** aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINI, Andréa. **Tecendo limites no Alto Rio Juruá.** Curitiba: Brazil Publishing, 2019. 166 p.

_____. **A história oficial.** 2005. Disponível em: <https://www.academia.edu/36998783/A_HIST%C3%93RIA_OFICIAL>. Acesso em 11 jul. 2020. Capítulo não publicado de Tese de Doutorado.

MARUBO, Maria Amélia de Oliveira. **Em Aruá a Arte Marubo.** 2013. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Formação Docente para Indígenas, Área de Ciências Sociais e Humanidades) – Universidade Federal do Acre campus Floresta, Cruzeiro do Sul, AC, 2013.

MORAIS, Maria de Jesus Morais. **"Acreanidade":** reinvenção da identidade acreana. Rio Branco: Edufac, 2016.

NENEVÉ, Miguel; SAMPAIO, Sônia Maria Gomes. "Re-imaginar a Amazônia, descolonizar a escrita sobre a região". In: _____. ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues; (Org.) **Literatura e Amazônias:** colonização e descolonização. Rio Branco-AC: Ed. Nepan, 2015.

PAIVA, Eliane Bezerra. **Narrativas indígenas:** construindo identidades e constituindo-se em fontes de informação. Orientadora: Maria Ignez Novais Ayala. 2013. 201 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

PANTOJA, Mariana Ciavatta. **Os Milton:** cem anos de história nos seringais. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2004. 390 p. (Estudos e pesquisas, 123).

PETITAT, André. **Produção da Escola/produção da Sociedade**: analise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINTO, Maria Dolores de O. S. **Os processos de construção de uma escola diferenciada:** o caso da escola indígena Ixũbãy Rabuĩ Puyanawa. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212

SÁEZ, Oscar Calavia. **O nome e o tempo dos Yaminawa:** etnologia e história dos Yaminawa do rio Acre. São Paulo: UNESP: ISA, 2006.

SALES, Rufino. **Nuku Katxa Nawa:** chamando força de legume. 2013. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Formação Docente para Indígenas, Área de Ciências Sociais e Humanidades) – Universidade Federal do Acre campus Floresta, Cruzeiro do Sul, AC, 2013.

SALGADO, Anaílton. **Trilhando os caminhos da educação:** um olhar sobre a Universidade da Floresta. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2009.

SILVA, Aldenor Rodrigues da. **Huni Kuî Yunu:** legumes do povo Huni Kuî. 2013. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Formação Docente para Indígenas, Área de Ciências Sociais e Humanidades) – Universidade Federal do Acre campus Floresta, Cruzeiro do Sul, AC, 2013.

SILVA, Francisco Sérgio Rocha da. **As práticas de uso das palmeiras açaí, bacaba, patuá e buriti do Povo Indígena Puyanawa como meio de subsistência.** 2013. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Formação Docente para Indígenas, Área de Ciências Sociais e Humanidades) – Universidade Federal do Acre campus Floresta, Cruzeiro do Sul, AC, 2013.

SOUZA, Carlos Alberto de. **História do Acre**: novos temas, nova abordagem. Rio Branco: Editor Carlos Alberto Alves de Souza, 2002. 212 p.

SOUZA, Rocilda Maria Silva de. **Culinária Nokê Koî na Terra Indígena Campinas.** 2013. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Formação Docente para Indígenas, Área de Ciências Sociais e Humanidades) – Universidade Federal do Acre campus Floresta, Cruzeiro do Sul, AC, 2013.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RANGEL, Alberto. **Inferno verde:** scenas e scenários do Amazonas. São Paulo: Arrault, 1929.

UGARTE, Auxiliadora Silva. **Sertões de bárbaros:** o mundo natural e as sociedades indígenas na Amazônia na visão dos cronistas ibéricos – século XVI/XVII. Manaus: Valer, 2009.

WALKER, Maristela Rosso. **A identidade Puyanawa e a escola indígena.** 360 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

WOLFF, Cristina S. **Mulheres da Floresta:** uma história. Alto Juruá, AC, 1890-1945. São Paulo: Ed. Hucitec, 1999.

_____. Relações de gênero e violência nos seringais do Alto Juruá-AC (1870-1945). **Revista de Ciências Humanas,** Florianópolis, UFSC, 1997, nº 21.

YAUANAWA, José Luiz. **Casamento interétnico e mudança social na Terra Indígena Katukina/Kaxinawa.** 2012. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Formação Docente para Indígenas, Área de Ciências Sociais e Humanidades) – Universidade Federal do Acre campus Floresta, Cruzeiro do Sul, AC, 2012.