



MÓDULO

**A FORMAÇÃO DAS FRONTEIRAS
DA REGIÃO AMAZÔNICA**

**CIÊNCIAS HUMANAS
E SOCIAIS APLICADAS**



ITINERÁRIOS AMAZÔNICOS

REALIZAÇÃO:



UMA CONCERTAÇÃO PELA
AMAZÔNIA

PARCERIA:



FICHA TÉCNICA

REALIZAÇÃO

INSTITUTO IUNGO

Presidente

PAULO EMÍLIO DE CASTRO ANDRADE

Diretora de educação

ALCIELLE DOS SANTOS

Diretora de estratégia e implementação

JOANA RENNÓ

INSTITUTO REÚNA

Diretora-Executiva

KÁTIA STOCCO SMOLE

UMA CONCERTAÇÃO PELA AMAZÔNIA

Secretaria Executiva

FERNANDA RENNÓ

LÍVIA PAGOTTO

PARCERIA

BNDES

INSTITUTO ARAPYÁÚ

MOVIMENTO BEM MAIOR

PROGRAMA ITINERÁRIOS AMAZÔNICOS

IDEALIZAÇÃO E COORDENAÇÃO

Idealização

FERNANDA RENNÓ (Uma Concertação pela Amazônia)

JOANA RENNÓ (Instituto iungo)

PAULO EMÍLIO DE CASTRO ANDRADE (Instituto iungo)

Coordenação geral

SAMUEL ANDRADE

Equipe pedagógica

CARLOS GOMES DE CASTRO

CAROLINA MIRANDA

CYNTHIA SANCHES (Coordenadora)

REGINA TUNES (Coordenadora)

Coordenação de produção

THAMARA STRELEC

Coordenação Instituto Reúna

DANIEL CORDEIRO

Apoio à coordenação

CAMILLY LIMA

STEFANNY LOPES

VANESSA COSTA TRINDADE

CONCEPÇÃO DO PROGRAMA

Equipe

ALCIELLE DOS SANTOS

ANTONIO CARLOS OSCAR JÚNIOR

CARLOS GOMES DE CASTRO

CAROLINA MIRANDA

CLÉA FERREIRA

CYNTHIA SANCHES

FABIANA CABRAL SILVA

FERNANDA RENNÓ

GRAZIELA SANTOS

IZADORA RIBEIRO PERKORKI

JEFFERSON SODRÉ MENESES

JOANA RENNÓ

JULIANA FRIZZONI CANDIAN

KÁTIA STOCCO SMOLE

LÉA CAMARGO

MARISA BALTHASAR

MICHELE BORGES

PAULO EMÍLIO DE CASTRO ANDRADE

REGINA TUNES

RENATA ALENCAR

RENATA MONACO

SAMUEL ANDRADE

THAMARA STRELEC

Gestores, técnicos e educadores de redes de ensino

ALDEVÂNIA BARRETO DE MATOS - SEED RORAIMA

ALISSON THIAGO PEREIRA - SEDUC AMAZONAS

ANTONIO FONSECA DA CUNHA - SEDUC PARÁ

CARMEM LÚCIA SOUZA - SEDUC AMAZONAS

CLEIBERTON SOUZA - SEED AMAPÁ

DARLETE SOUZA DO NASCIMENTO - SEED RORAIMA

EDILMA DA SILVA RIBEIRO - SEED RORAIMA

STELLA DAMAS - SEED RORAIMA

IRENE PEREIRA - SEED RORAIMA

LUCIA REGINA ANDRADE - SEDUC AMAZONAS

MELINA TONINI - SEDUC RONDÔNIA

MONALISA SANTOS SILVA - SEDUC MARANHÃO

REGINA PEREIRA - SEDUC MARANHÃO

RICARDO SANTA CRUZ - SEED RORAIMA

SALOMÃO SOUZA ALENCAR - SEDUC AMAZONAS

SIMONE BATISTA - SEED RORAIMA

Jovens amazônicos

BRUNA LIMA - RIO BRANCO | ACRE

INGRID MARIA AVIZ DE ARAÚJO - ANANINDEUA | PARÁ

KARINA PENHA - SÃO JOSÉ DE RIBAMAR | MARANHÃO

ODENILZE RAMOS - CARÃO, BAIXO RIO NEGRO | AMAZONAS

OREME IKPENG - XINGU | MATO GROSSO

PEDRO ALACE - AGROVILA ITAQUI, CASTANHAL | PARÁ

Especialistas em educação

ANA LUÍSA GONÇALVES

FERNANDA SAEME

NÁDIA CARDOSO

PAULO CUNHA

THIAGO HENRIQUE

Mobilização de jovens

RICARDO PENIDO

Mapeamento de tecnologias educacionais

PORVIR

Convidados do seminário de**aprofundamento temático**

DILSON GOMES NASCIMENTO - SEDUC AMAZONAS

MAICKSON SERRÃO - SEDUC AMAZONAS

TATIANA SCHOR

COMUNICAÇÃO E DESIGN

Coordenadora de Comunicação

ANGELA MARIS DO NASCIMENTO

Produção de conteúdo - Comunicação

ANA CATARINA PARISI PINHEIRO
CAMILA SARAIVA GONÇALVES

Identidade visual e projeto gráfico

CLÁUDIO VALENTIN
DENIS LEROY
RENAN DA SILVA ARAÚJO

Assessoria para arquitetura da informação

PORVIR

Plataforma digital

PORVIR (Produção executiva)
SINTRÓPIKA (Design e desenvolvimento)

PRODUÇÃO DE CONTEÚDO

Coordenação

PABLO DE OLIVEIRA DE MATTOS

Concepção e redação

ANDRÉ SEKKEL CERQUEIRA
CAROLINE BÁRBARA
KATRINE KATIUSSE DE ANDRADE
SYNTIA ALVES

Leitura crítica

REGINA TUNES
JOSILDO SEVERINO DE OLIVEIRA - SEDUC AMAZONAS
CLAudemES VIEIRA SOUSA - SEED RORAIMA
GUARACI ASSIS PASTANA - SEED AMAPÁ
LUZINÉIA GUIMARÃES ALENCAR - SEDUC MATO GROSSO

Edição pedagógica

CAMILA TRIBESS
CAROLINA MIRANDA

Apoio à concepção - Jovens amazônicas

ELCIANE VALENTE DE MENESES DE ALMEIDA
MARTA RAYANE DA SILVA GOMES

Apoio à concepção - Técnicos e educadores de redes de ensino

EDILENE NASCIMENTO BARBOSA - SEED AMAPÁ
ITALO BRUNO PAIVA GONÇALVES - SEDUC TOCANTINS
MARTA CLEMENTINA SILVA DE MELO - SEED RORAIMA
SHEYLA REGINA JAFRA CORDEIRO - SEDUC AMAZONAS

Especialista temático

GIOVANI JOSÉ DA SILVA

Produção de infográfico

CAMILA TRIBESS

Edição de texto e revisão ortográfica

ANA ELISA FARIA DO AMARAL
DIOGO DA COSTA RUFATTO
JAQUELINE COUTO KANASHIRO
LUCAS TADEU DE OLIVEIRA
MARCIA GLENADEL GNANNI
MARIANE GENARO

Diagramação

NATÁLIA XAVIER
RENAN DA SILVA ARAÚJO
VICTOR SOARES
WELLINGTON TADEU



SUMÁRIO

Módulo - A formação das fronteiras da região amazônica

Ementa do módulo	6
Etapa 1: Os povos pindorâmicos e a formação do território amazônico	9
Etapa 2: Amazônia Legal e suas fronteiras	14
Etapa 3: Belo Monte: deslocamentos e novas sociabilidades	19
Etapa 4: Roteiros das migrações e dos deslocamentos forçados	23
Material do estudante	26
Referências	39



A formação das fronteiras da região amazônica

EMENTA DO MÓDULO

Carga horária média sugerida



20 horas

Resumo

Este módulo gera uma reflexão sobre o processo histórico de formação da região da Amazônia brasileira, das primeiras ocupações à construção da rodovia Transamazônica, tendo em vista as transformações territoriais e o adensamento das desigualdades. Faremos isso por meio da identificação e da análise das violências e dos deslocamentos forçados ao longo da história e do impacto no território e nas fronteiras amazônicas. Os estudantes serão convidados a refletir sobre os conceitos de região, fronteira e território e a estabelecer relações com base na análise de dados e de informações (documentos históricos, mapas, indicadores, tabelas, estatísticas) referentes às regiões amazônicas do Brasil e seus habitantes. Os jovens vão organizar uma mostra de curtas-metragens de 1 minuto, com o objetivo de avaliarem criticamente a formação regional.

Expectativas de aprendizagem

- Identificar e compreender os eventos históricos relacionados ao processo de formação da região amazônica, refletindo sobre suas características e seus desdobramentos contemporâneos.
- Analisar dados e informações sobre as regiões amazônicas e seus habitantes, estabelecendo relações com os conceitos de região, fronteira e território.
- Elaborar vídeos de 1 minuto com argumentações e sistematizações de informações a respeito da formação da região e suas características.

Este módulo integra a unidade curricular “Formação da região amazônica: fronteiras, territórios e desigualdades” do programa Itinerários Amazônicos. Para conhecer esta e as demais unidades curriculares, acesse www.itinerariosamazonicos.org.br.





Competências gerais da BNCC

CG 1, CG 2, CG 4 e CG 10

EIXOS ESTRUTURANTES

Mediação e intervenção sociocultural

Processos criativos

OBJETOS DE CONHECIMENTO

Amazônia Legal; região, território, fronteira; transformações territoriais na região amazônica; deslocamentos, violências e desigualdades na região amazônica; populações amazônicas.

HABILIDADES DA ÁREA DO CONHECIMENTO

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

HABILIDADES DOS EIXOS ESTRUTURANTES

(EMIFCHSA06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais relacionados a temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.

(EMIFCHSA07) Identificar e explicar situações em que ocorram conflitos, desequilíbrios e ameaças a grupos sociais, à diversidade de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, com base em fenômenos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.





FOCO DAS ETAPAS

Etapa 1: Os povos pindorâmicos e a formação do território amazônico

Carga horária média sugerida: 6 horas

Nas atividades desta etapa, os estudantes:

- Analisam as narrativas a respeito da formação do território com base nas perspectivas dos povos e nas comunidades tradicionais e indígenas.
- Refletem e avaliam criticamente o processo histórico de formação das fronteiras com base em cronologias indígenas.
- Compreendem as dinâmicas interétnicas dos indígenas na formação das fronteiras.

Etapa 2: Amazônia Legal e suas fronteiras

Carga horária média sugerida: 4 horas

Nas atividades desta etapa, os estudantes:

- Refletem sobre os processos de deslocamentos forçados, as migrações internas e as transformações territoriais, estabelecendo relação com os conceitos de região, fronteira e território.
- Analisam representações cartográficas da região a fim de compreender a distribuição das populações indígenas e sua importância para a conservação socioambiental.

Etapa 3: Belo Monte: deslocamentos e novas sociabilidades

Carga horária média sugerida: 4 horas

Nas atividades desta etapa, os estudantes:

- Caracterizam e analisam, com base em diversas mídias e linguagens, os eventos e as narrativas sobre a construção da usina hidrelétrica de Belo Monte e a participação do Estado nesses acontecimentos.
- Refletem sobre os impactos sociais causados pela construção de Belo Monte, partindo da análise do Reassentamento Urbano Coletivo (RUC) em Altamira, no Pará.

Etapa 4: Roteiros das migrações e deslocamentos forçados

Carga horária média sugerida: 6 horas

Nas atividades desta etapa, os estudantes:

- Organizam-se em grupos para criar os roteiros dos vídeos de 1 minuto.
- Gravam vídeos e organizam a mostra de curtas.

Estratégia de ensino e aprendizagem

- Aprendizagem baseada em projetos: os estudantes elaboram roteiros para vídeos de 1 minuto e organizam uma mostra de curtas-metragens para toda a comunidade escolar.

Avaliação

A avaliação das etapas do módulo se dará de forma processual: a mostra de vídeos poderá servir para que o docente avalie o envolvimento e o engajamento dos estudantes nos grupos de trabalho. As produções artísticas criadas pelos grupos estudantis poderão passar por um júri formado pelos próprios colegas, a fim de que exercitem a autoavaliação e o olhar crítico. Os roteiros elaborados pelos estudantes poderão ser analisados tendo em vista a presença de informações e de reflexões das etapas do módulo – rubricas também poderão ser criadas coletivamente.



ETAPA 1: OS POVOS PINDORÂMICOS E A FORMAÇÃO DO TERRITÓRIO AMAZÔNICO

CARGA HORÁRIA MÉDIA SUGERIDA: 6H

ACONTECE NA ETAPA

- Análise de narrativas a respeito da formação do território com base na atuação e no protagonismo dos povos indígenas
- Reflexão e avaliação crítica do processo histórico de formação das fronteiras com a participação dos povos indígenas
- Compreensão das dinâmicas interétnicas dos povos indígenas na formação das fronteiras da Amazônia brasileira



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1

CARGA HORÁRIA MÉDIA SUGERIDA: 6 horas

Qual é o papel histórico dos povos indígenas na salvaguarda de fronteiras e na consolidação do território brasileiro? Quais as dinâmicas experimentadas pelos povos indígenas em áreas de fronteira? Essas questões vão contribuir para a discussão sobre a formação e a consolidação das fronteiras e do território brasileiro com base na atuação indígena. Esta etapa convida o estudante a avaliar criticamente narrativas a respeito dos povos indígenas e de seu pertencimento ao território nacional. Com isso, visa-se a um deslocamento histórico, procurando valorizar a atuação dos povos indígenas na consolidação do território brasileiro. A turma também compreenderá as relações e as dinâmicas interétnicas na formação e na consolidação das fronteiras. Nesse sentido, as habilidades da área, EM13CHS101, EM13CHS201 e EM13CHS204, serão trabalhadas ao analisar narrativas a respeito da legitimidade das Terras Indígenas (TIs), ao caracterizar as dinâmicas populacionais dos indígenas nas áreas de fronteira e ao avaliar o papel dos povos indígenas na formação do território nacional.

Saiba mais

Para aprofundar saberes sobre os princípios da área do conhecimento no contexto do Ensino Médio, sugerimos a realização da Trilha de Aprendizagem do componente [Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | Instituto iungo | Instituto Reúna e Itaú Educação e Trabalho | Nosso Ensino Médio](#)¹.

¹Todos os links indicados neste material foram acessados em março de 2023.





PONTO DE PARTIDA

1. Inicie o percurso apresentando as expectativas de aprendizagem, pactuando as estratégias avaliativas e contextualizando a etapa com os estudantes. O infográfico do módulo pode apoiar essa mediação. Nesse momento inicial, sensibilize a turma para a relação entre os povos indígenas e as fronteiras brasileiras. Apresente à sala a seguinte citação do artigo [Povos indígenas e soberania nacional | Povos Indígenas no Brasil \(PIB\) | Instituto Socioambiental \(ISA\)](#):

Nos últimos anos, a presença do Exército no interior das Terras Indígenas situadas na chamada “faixa de fronteira” da Amazônia brasileira se intensificou por meio da instalação de pelotões e de operações de treinamento e vigilância. Isso configura uma nova situação, resultado do encontro de dois processos que ocorreram no Brasil nas últimas décadas: a priorização geopolítica da fronteira amazônica pelas Forças Armadas e a efetivação dos direitos indígenas inscritos na Constituição Federal de 1988, sobretudo os territoriais, os quais resultaram no reconhecimento pelo Estado – e demarcação – de terras indígenas extensas e contínuas na faixa de fronteira internacional. (PIB, 2018)

2. A proposta é que, com uma breve tempestade de ideias, os estudantes comentem o trecho e elaborem hipóteses a respeito da relação entre os povos indígenas e as fronteiras: “Quais informações possuem a respeito?”, “Quais hipóteses têm sobre os processos citados no trecho?”. Espera-se que os jovens sejam sensibilizados para os conflitos aos quais os povos indígenas localizados em áreas de fronteira estão submetidos no decorrer dos anos no país. Considere consultar o artigo completo como forma de apoiar a mediação desse momento e de ampliar informações a respeito do protagonismo dos povos indígenas na formação e na definição das fronteiras do território brasileiro.
3. É importante haver um registro das discussões feitas na etapa. Sugerimos que seja feito um diário de bordo ou outro tipo de registro sistemático das discussões e das atividades. Isso pode ser feito em uma plataforma on-line (no [Padlet](#) ou no [Trello](#), por exemplo) ou em cadernos e cartazes, a depender dos recursos disponíveis. Reserve as anotações de modo que seja possível retornar a elas no decorrer da situação de aprendizagem.

Saiba mais

Pindorama. É assim que alguns povos indígenas chamavam estas terras quando Pedro Álvares Cabral chegou. Segundo Theodoro Sampaio, o termo da língua tupi pode ser traduzido como “o país das palmeiras”. A denominação continuou sendo usada pelos nativos por muito tempo. Provavelmente, designava apenas parte do litoral do Nordeste do que hoje chamamos Brasil.

Fonte: [Os nomes da terra que chamamos Brasil | História do Brasil | Jonildo Bacelar | Guia Geográfico - História do Brasil](#)

Que tal trabalhar essa noção com seus estudantes também por meio de uma obra artística? Para isso, realize um momento de apreciação do desenho *Pindorama*, do jovem artista amazonense Antônio II, e do mural homônimo do curitibano Rimon Guimarães.



Ambas as criações podem promover uma discussão acerca dos elementos escolhidos pelos autores para representar as sociobiodiversidades de Pindorama. Neles, há referências tanto à natureza local quanto a artefatos culturais (máscaras, canoa, vestes rituais etc.). Guimarães, por exemplo, destaca que em seu mural há elementos das vestimentas femininas dos antigos Jurupixuna e das pinturas corporais dos Xikrin. Em sua mediação, levante perguntas disparadoras para a participação dos estudantes: “Como essas obras apresentam os povos indígenas e o meio ambiente?” e “Como elas provocam a pensar sobre o tema da relação entre territórios e fronteiras?”. Os conteúdos podem ser acessados em: [Pindorama | Antônio II | Instagram](#) e [Pindorama | Rimon Guimarães | Arte Fora do Museu](#).



DESENVOLVIMENTO

4. Para dar sequência à etapa, sugerimos que sejam debatidos a importância histórica e o protagonismo dos indígenas na formação das fronteiras do Brasil. A fim de apoiar a mediação desse momento, considere consultar o documento da conferência [Povos indígenas, fronteiras amazônicas e soberania nacional. Algumas reflexões a partir dos Ashaninka do Acre | José Pimenta | Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência \(SBPC\)](#). No texto, é possível compreender a participação dos indígenas na proteção da fronteira entre Brasil e Peru, bem como algumas das dinâmicas interétnicas da experiência dos Ashaninka, no Acre. A introdução do texto, que pode ser lido com os estudantes, traz um histórico sobre a presença indígena em áreas de fronteira brasileira. Divida a turma em grupos para realizar a leitura compartilhada do texto da conferência (ver Material do estudante: Etapa 1 – Atividade 1). Cada grupo deverá ler um fragmento, debater entre si e anotar as principais conclusões. Solicite aos grupos que se atentem às relações dos povos indígenas com as fronteiras brasileiras em diferentes contextos, conforme enfatizado nos fragmentos.

Saiba mais

No contexto histórico da colonização do Acre, o contato dos Ashaninka com os brancos se produziu de modo muito singular. Embora tenham participado ativamente do extrativismo itinerante do caucho, os Ashaninka, contrariamente à maioria dos povos indígenas da região, nunca foram sedentarizados nos seringais. Durante o auge da economia da borracha, no final do século XIX e início do século XX, eles procuraram ocupar áreas pobres em seringa e valorizar sua fama guerreira e suas habilidades comerciais em suas relações com os colonos, atuando, sobretudo, como guerreiros e parceiros de troca dos brancos. [...] Certamente, esse papel dos Ashaninka como guardiães dos seringais, pelo tamanho muito reduzido dessa população na região e pela sua presença circunscrita a uma área muito delimitada, não influenciou em nada a história geral do Acre e sua incorporação ao Brasil; no entanto, esse fato não deixa de ser relevante para o conhecimento da história local e para mostrar que os índios nunca foram figurantes passivos da história.

Trecho extraído do texto: [Povos indígenas, fronteiras amazônicas e soberania nacional. Algumas reflexões a partir dos Ashaninka do Acre | José Pimenta | Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência \(SBPC\)](#).



No vídeo [Moisés Piyãko, liderança espiritual Ashaninka | Selvagem ciclo de estudos sobre a vida | YouTube](#), é possível entrar em contato com saberes ancestrais dos Ashaninka por meio de uma de suas lideranças espirituais, Moisés Piyãko. No site [Ayõpare](#), da Cooperativa Agroextrativista Ashaninka do Rio Amônia, é possível acessar as produções artísticas e artesanais, bem como vídeos e textos. Na página [Imagens | Apiwtxa](#), da Associação Ashaninka do Rio Amônia, é possível acessar diversas imagens dessa etnia feitas pelo próprio grupo.

Os materiais de apoio mencionam a força da tecelagem entre os Ashaninka. Assim, além das questões políticas, pode ser interessante compartilhar com os estudantes produções artístico-culturais dos Ashaninka para refletir como eles utilizam elementos dos lugares onde habitam e de seus modos de ver o mundo para expressar suas identidades. Como apoio, indicamos a fotografia da vestimenta feminina [Kitharentsi | Fruturos | Somos Amazônia | Museu do Amanhã](#). Para uma apreciação mais intencional, faça também a leitura das palavras da liderança local Francisco Piyãco:

[...] nós temos hoje a capacidade de fazer os desenhos que são uma técnica muito grande e profunda também. Que você pega, você faz... Tira da floresta, as cores que você quer. Você tira da floresta o fixador para o tecido que você faz e você também tira o desenho da floresta para expressar [...] na sua roupa aquilo que você tem como um elemento forte [...] para se apresentar. ([Trecho de depoimento para a Exposição Fruturos | Museu do Amanhã](#)).

5. Na sequência, cada grupo deve organizar e resumir as principais ideias contidas no texto e apresentá-las à turma. Estimule o debate e a aprendizagem colaborativa entre os estudantes. Espera-se que os grupos reconstruam, com base nos fragmentos, o histórico das relações entre os povos indígenas e a formação do território brasileiro. Recupere o debate disparado com a citação apresentada no Ponto de partida e questione os estudantes a respeito das hipóteses apresentadas: “As suposições dadas são válidas?”. Caso não sejam válidas, peça para que a turma justifique. “Quais informações e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram importantes para que as hipóteses fossem aprimoradas?” O objetivo é que os estudantes avaliem criticamente os processos de priorização geopolítica da fronteira amazônica pelas Forças Armadas, e da efetivação dos direitos indígenas inscritos na Constituição Federal de 1988, e ampliem as reflexões sobre o papel dos povos indígenas no processo de formação do território brasileiro e de suas fronteiras.

SISTEMATIZAÇÃO

6. Ao final das apresentações, os estudantes devem, em conjunto, elaborar um quadro-síntese sobre a histórica relação entre as terras indígenas e a formação das fronteiras brasileiras. Uma sugestão é fazer esse quadro em formato de linha do tempo, de modo que o material possa ser exposto na sala de aula ou em outro ambiente da escola. Isso pode ser feito em um cartaz ou em um varal, com as informações penduradas em ordem cronológica. Conforme os estudantes forem destacando as datas e os acontecimentos presentes no texto, recomendamos que procurem mais informações sobre esses dados em livros de história e em outros materiais disponíveis, para que o trabalho fique mais aprofundado.



Saiba mais

Na obra [*História da Amazônia*], de Márcio Souza, a Amazônia ocupa um lugar privilegiado. Dono de uma produção ampla e reconhecida, o escritor elegeu a terra natal como um dos seus temas prediletos, seja em ficção ou em ensaios literários ou históricos, como *A expressão amazonense do colonialismo ao neocolonialismo* (1977) ou *História da Amazônia: Do período pré-colombiano aos desafios do século XXI* (2019). Ele une as perspectivas diferenciadas de sociólogo, historiador e crítico literário tornando-se, desse modo, um dos intérpretes esclarecidos da região.

Convém definir o conceito de Amazônia, que o autor se recusa a restringir às fronteiras da federação. O olhar crítico de Souza abrange a totalidade de uma região geográfica e histórica, movida por uma coerência interna, resultando da conformação de uma paisagem em que dominam a mata e a água. Nessa terra, que se revela, de forma paradoxal, coerente em sua diversidade, vivem algumas etnias descendentes dos povos originários, testemunhas da presença das ricas civilizações, anteriores às colonizações espanhola e portuguesa, que atuaram a partir do chamado Século dos Descobrimentos.

Fonte: [História da Amazônia - Prefácio | Márcio Souza | Trechos.org](#).

Eixos estruturantes em ação

A etapa permite que os estudantes identifiquem e expliquem a participação dos povos indígenas na consolidação do território nacional. Nesse sentido, serão capazes de avaliar criticamente narrativas construídas a respeito da legitimidade da presença e da reivindicação de terras indígenas na região amazônica. A partir dessa operação, a habilidade EMIFCHSA07, do eixo estruturante Intervenção e mediação sociocultural, poderá ser desenvolvida partindo dos fenômenos regionais relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Avaliação em processo

A avaliação da etapa se dará de forma processual: considere a elaboração do quadro-síntese como um processo de sistematização de informações e dados históricos a respeito da formação do território a partir da atuação e do protagonismo dos povos indígenas. Com base no exercício de análise e reflexão no Desenvolvimento, considere avaliar criticamente se os estudantes compreendem de forma satisfatória o processo histórico de formação das fronteiras com a participação dos povos indígenas. Esses aspectos são centrais para a elaboração dos quadros-síntese. Outro ponto a ser avaliado nesse momento é a compreensão que a turma construiu das dinâmicas interétnicas dos povos indígenas na formação das fronteiras.



ETAPA 2: AMAZÔNIA LEGAL E SUAS FRONTEIRAS

CARGA HORÁRIA MÉDIA SUGERIDA: 4H

ACONTECE NA ETAPA

- Reflexão sobre os processos de deslocamentos forçados, migrações internas e transformações territoriais, considerando os conceitos de região, fronteira e território



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1

CARGA HORÁRIA MÉDIA SUGERIDA: 4 horas

Esta etapa convida os estudantes a refletir sobre deslocamentos e fluxos de povos indígenas e povos tradicionais na conformação das fronteiras e dos territórios presentes na região da Amazônia Legal. Essa reflexão estará ancorada em conceitos-chave da área, trazendo a importância de aprofundar a compreensão e a aplicação, tendo em vista as relações de poder e as interrelações sociais que contribuem para o processo de formação dessa região, das suas fronteiras e dos territórios indígenas e tradicionais. O foco central da etapa conduz os estudantes a avaliar criticamente a Amazônia Legal, levando em conta as dinâmicas e a presença dos povos e das comunidades tradicionais na região. Nesse sentido, a etapa permite aos estudantes desenvolverem a habilidade de área EM13CHS204, estabelecendo comparações entre os povos indígenas e as comunidades tradicionais, a fim de caracterizar as dinâmicas desses atores na ocupação territorial e na transformação das fronteiras da região amazônica.



PONTO DE PARTIDA

1. Comece o percurso apresentando as expectativas de aprendizagem, pactuando as estratégias avaliativas e contextualizando a etapa com os estudantes. Para iniciar, sugerimos que você problematize com a turma a respeito das Terras Indígenas (TIs) e das reservas extrativistas hoje. Questione os estudantes quais informações eles possuem a respeito: “Nessas áreas, apenas a presença de grupos indígenas e povos da floresta é permitida?”; “Os povos indígenas que nelas habitam estão lá desde os primórdios da ocupação do território amazônico?”; e “Como ribeirinhos, quilombolas e outros povos tradicionais chegaram até tais territórios?”. O objetivo é acessar o que os estudantes sabem a respeito das Terras Indígenas, dos territórios habitados por povos tradicionais amazônidas e o que conhecem a respeito do deslocamento desses povos no território. Poderão aparecer questões relacionadas às invasões de Terras Indígenas, aos conflitos relacionados ao uso e à exploração de recursos naturais ou até noções de que esses povos não se deslocaram no decorrer do tempo. Registre coletivamente as contribuições



CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

MÓDULO - A FORMAÇÃO DAS FRONTEIRAS DA REGIÃO AMAZÔNICA

dos estudantes, mesmo aquelas que contenham visões pouco acuradas acerca do tema. Essas anotações servirão de base para a elaboração dos textos dissertativos a serem elaborados nesta etapa.



DESENVOLVIMENTO

2. Na sequência, realize uma leitura coletiva do trecho da matéria [Índigenas brasileiros apresentam na ONU os problemas causados pelos deslocamentos forçados; CDHM acompanha as demandas | Pedro Calvi | Comissão de Direitos Humanos, Minorias e Igualdade Racial | Câmara dos Deputados](#). (Acesse o texto no Material do estudante: Etapa 2 – Atividade 1). Recupere as contribuições anotadas no Ponto de partida e desenvolva um debate com base nas seguintes questões:

- Qual é a razão das reivindicações dos representantes dos povos indígenas?
- Quais são as causas que levam esses povos a sofrerem com os problemas descritos na reportagem?

Considere esse momento como uma avaliação diagnóstica de conhecimentos trabalhados na etapa anterior. Assistindo ao vídeo [A história de luta dos Manoki para retomar o território tradicional | Agência Pública | YouTube](#), é possível conhecer o caso dos Manoki, que lutam para retomar seu território de floresta, tendo em vista que esse povo teve suas terras regularizadas pelo Estado em área de cerrado. Essa região também foi palco de outros conflitos envolvendo a extração da borracha no século 19, bem como de conflitos entre povos indígenas do local.

3. Com base na premissa construída na reflexão de que os povos indígenas estão em constante deslocamento e configurando as fronteiras de seus territórios, conforme os debates desenvolvidos até aqui, os estudantes poderão entrar em contato com casos de povos tradicionais que se deslocam na região amazônica e lutam por seus territórios ancestrais. Utilize o boxe Diálogos amazônicos para planejar sua mediação com os estudantes, de forma que a turma seja capaz de comparar ambos os casos, estabelecendo relações entre tais deslocamentos e a reprodução de desigualdades e de violações aos direitos territoriais dessas populações.

Diálogos Amazônicos

A criação do Parque Nacional do Jaú, em 1980, provocou a saída de centenas de famílias ribeirinhas que viviam em toda a extensão desse afluente do Rio Negro. O deslocamento das famílias ocorreu ao longo de mais de 30 anos sob uma severa atuação do antigo Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF) – substituído anos depois pelo Ibama. Hoje, às margens do Rio Jaú, além do Tambor, a ocupação humana se restringe de três a quatro famílias ribeirinhas vivendo em quatro localidades: Seringalzinho, Cachoeira, Patauá e Lázaro.

Autor do livro *O Panóptico Verde* (Editora Valer/Fapeam), o sociólogo Luiz Fernando Santos desenvolveu pesquisa tratando do impacto da política de proteção ambiental sobre as populações tradicionais na Amazônia. Ele diz que a saída foi provocada por uma série de interdições ao uso dos recursos e acesso a serviços básicos. “Encontrei



muitos desses ex-moradores do Parque Nacional do Jaú morando na periferia de Novo Airão, Barcelos e Manaus. Em Manaus, encontrei alguns deles trabalhando como camelôs no centro”, relata o pesquisador. Santos diz que o caso específico do Tambor tem um agravante: uma política de governos que insiste em negar a presença de quilombolas no Amazonas. “O silenciar é a estratégia para negar o outro. No caso dos moradores do Tambor, a retirada dos moradores ainda é uma saída fácil para o Estado brasileiro, que assim se livra de mais um imbróglio com sobreposição de áreas diversas”, diz Santos.

Fonte: [Criação do Parque Nacional do Jaú causou saída de famílias ribeirinhas | Elaíze Farias | Amazônia Real](#). (adaptado)

Com base em uma entrevista com o antropólogo Emmanuel de Almeida Farias Júnior, é possível encontrar outras informações a respeito dos territórios quilombolas, suas dinâmicas e seus fluxos na região amazônica: [Antropólogo diz que negros encontraram a liberdade no Tambor | Elaíze Farias | Amazônia Real](#). No artigo [Comunidade Quilombola do Tambor é ameaçada de remoção do território tradicional no Amazonas | Elaíze Farias | Amazônia Real](#), pode-se encontrar o histórico de luta pela terra e ampliar os olhares para o território quilombola na Amazônia. Em [Pesquisa desvenda realidade de territórios quilombolas na Amazônia | Parceria para a Conservação da Biodiversidade na Amazônia \(PCAB\)](#), você consulta uma investigação e uma base de dados produzida com informações sobre os quilombos amazônicos, a demografia, os deslocamentos rumo à cidade, a manutenção dos laços comunitários etc.

4. Na sequência, apresente aos estudantes os conceitos geográficos de região, fronteira e território. Realize uma aula dialogada sobre os pontos convergentes entre cada um e a importância de conhecer esses conceitos para compreender melhor os fluxos de pessoas nas regiões amazônicas. Apresente o [Mapa das Unidades de Conservação Federais e Terras Indígenas na Amazônia Legal | Imazon](#) e peça para que os estudantes analisem os territórios indígenas, as unidades de conservação e as fronteiras dos estados da Amazônia Legal. Considerando os conceitos de território e fronteira, questione a turma se a região da Amazônia Legal poderia ser chamada de Amazônia Tradicional e Indígena, pois no material mencionado é possível observar a forte presença da população indígena do país concentrada, em sua maioria, na região da Amazônia Legal. É possível também observar a relação das áreas protegidas com as reservas indígenas, mostrando a importância de ambas para o equilíbrio socioambiental da região amazônica. Estimule a argumentação dos estudantes a respeito da questão e realize um debate com a turma, indagando por que os conflitos territoriais na Amazônia não cessam, mesmo tendo suas fronteiras territoriais definidas. Ainda com essa discussão, devemos considerar as diversas terras indígenas que não foram regulamentadas, ou seja, nem todos os limites foram demarcados, resultando também nas causas de parte dessas disputas.
5. Considere recuperar as reflexões da etapa anterior a respeito da histórica participação dos povos indígenas na formação das fronteiras nacionais do Brasil, a fim de compará-las com as fronteiras e com os territórios formados pelas terras demarcadas. Nesse sentido, é possível se valer da linha do tempo construída e mantê-la aprimorada com as novas informações e reflexões desenvolvidas pela turma.



SISTEMATIZAÇÃO

6. Como forma de sistematizar os conhecimentos construídos na etapa, peça para que os estudantes elaborem breves textos dissertativos com as principais conclusões do debate. A ideia é que a turma avalie criticamente a formação territorial brasileira, pautada em aspectos coloniais na relação com povos indígenas e tradicionais, tendo em vista a análise dos materiais utilizados nesta etapa.

Saiba mais

A Geografia, assim como várias outras ciências, utiliza-se de categorias para basear os seus estudos. Trata-se da elaboração e da utilização de conceitos básicos que orientam o recorte e a análise de determinado fenômeno ou processo a ser estudado. Atualmente, além do espaço geográfico – principal categoria de análise da Geografia –, existem outros conceitos que se consolidaram como categorias geográficas. A seguir, uma breve conceituação de alguns deles:

- **Fronteira:** conceito dinâmico e designa uma frente de expansão ou uma zona de inter-relações entre os diferentes meios, que podem ou não ser territórios diferentes. Ao contrário de limite, que é uma noção mais exata e fixada juridicamente, as fronteiras são mais fluidas e há mais comunicação e interação.
- **Território:** classicamente definido como um espaço delimitado por uma relação de poder. Diferentes grupos sociais e instituições exercem poder sobre um espaço podendo, dessa forma, delimitar um território. A abrangência geográfica de um território pode variar: o exemplo mais clássico é do Estado que exerce poder sobre o território de um país, mas podemos falar também do território dos Yanomami em que o poder relacionado às questões de identidade étnica definem esse território.
- **Região:** área ou espaço que foi dividido obedecendo a um critério específico. Trata-se de uma elaboração racional humana para melhor compreender determinada área ou um aspecto dela. Assim, as regiões podem ser criadas para realizar estudos sobre as características gerais de um espaço (as regiões brasileiras definidas pelo IBGE, por exemplo) ou para entender determinados aspectos do espaço (as regiões geoeconômicas do Brasil para entender a economia brasileira).

Fonte: [Categorias da Geografia | Brasil Escola](#) e [Limite e Fronteira | Brasil Escola](#).

Eixos estruturantes em ação

A etapa estrutura-se com base no problema dos deslocamentos forçados que impactam povos indígenas e povos tradicionais. Nesse sentido, é possível estimular a mediação dessa questão a partir das estratégias sugeridas, de forma que a habilidade EMIFCHSA07 seja trabalhada. Com a análise desses casos, é possível que os estudantes estabeleçam comparações e diagnósticos pautados em conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a fim de identificá-los e explicá-los, tendo em vista conflitos, desequilíbrios e ameaças aos povos tradicionais e indígenas, à sua diversidade de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio ambiente. Com base na análise cartográfica da região da Amazônia Legal, os estudantes serão capazes de aprofundar o uso das ferramentas de intervenção local e regional.



Avaliação em processo

A avaliação se dará de forma processual: considere a elaboração do texto dissertativo como a possibilidade de sistematização dos conceitos e conhecimentos discutidos e trabalhados na etapa. Os textos devem apresentar as razões dos deslocamentos de povos indígenas e povos tradicionais; informações e dados a respeito dos deslocamentos desses grupos; uma avaliação crítica dessas dinâmicas, levando em conta a compreensão e a aplicação dos conceitos de território, fronteira e região. Considere avaliar a capacidade dos estudantes de analisar, refletir e sistematizar dados apresentados em representações cartográficas e relacioná-los a outros dados e informações obtidos da leitura de textos, de forma a avaliar o aprofundamento de recursos analíticos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. As anotações da tempestade de ideias do Ponto de partida possibilitam que a turma reflita sobre as aprendizagens ao longo da etapa.



ETAPA 3: BELO MONTE: DESLOCAMENTOS E NOVAS SOCIABILIDADES

CARGA HORÁRIA MÉDIA SUGERIDA: 4H

ACONTECE NA ETAPA

- Quadro comparativo, com características e análise de narrativas sobre a construção da usina hidrelétrica de Belo Monte e da participação do Governo Federal nesse evento, com base em diversas mídias e linguagens
- Reflexão sobre os impactos sociais causados pela construção de Belo Monte, com base na análise do Reassentamento Urbano Coletivo (RUC), em Altamira, no Pará



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1

CARGA HORÁRIA MÉDIA SUGERIDA: 4 horas

Para esta etapa, os estudantes serão incentivados a analisar os impactos sociais e culturais de intervenções de grandes obras na região amazônica, em especial a construção da usina hidrelétrica de Belo Monte. Com base nas narrativas que envolvem a obra da usina, os estudantes analisarão o impacto da construção, tanto para as populações que viviam no local quanto para a cidade de Altamira, no Pará, maior município da rede urbana local, tendo por base a análise dos Reassentamentos Urbanos Coletivos.



PONTO DE PARTIDA

1. Dê início ao percurso apresentando as expectativas de aprendizagem, pactuando as estratégias avaliativas e contextualizando a etapa com os estudantes. Para começar, propomos uma roda de conversa que leve a turma a refletir sobre alguns pontos importantes para a compreensão do impacto da construção da usina hidrelétrica de Belo Monte. Inicie a atividade apresentando as imagens 1, 2 e 3 (disponíveis no Material do estudante: Etapa 3 – Atividade 1) ou selecione previamente imagens que remetam a diferentes concepções de “casa”, conforme o seu contexto escolar. Questione os estudantes a respeito dessas imagens. É esperado que a turma afirme tratar-se de casas. Na sequência, avance a discussão com o questionamento: “Qual é o conceito de casa?”. Estimule uma breve reflexão sobre os aspectos concretos e simbólicos da ideia de “casa”, utilizando a imagem 4 (disponível no Material do estudante: Etapa 3 – Atividade 1) para esse momento de sensibilização. Ressalte as especificidades e as particularidades sobre as “casas” trazidas nas imagens. Procure estabelecer um debate que conduza à reflexão sobre a terra, o bairro ou a cidade como sinônimos de “casa” e as relações sociais (entre familiares, vizinhos, grupos sociais diversos) que possam compor a ideia de casa em diversas culturas.



2. Após a breve reflexão, recomendamos que seja introduzido o assunto da construção da usina hidrelétrica de Belo Monte. Inicialmente, pergunte aos estudantes o que eles sabem sobre esse processo, colocando as seguintes questões:

- Como foi a escolha do local da usina?
- Como foi o processo de construção da usina?
- O que havia no local antes da construção?

As perguntas deverão servir como norteadores para o momento de desenvolvimento da atividade. Finalize a sensibilização com o questionamento: “Como seria sua vida se o governo informasse que o local onde você mora passaria por uma grande e importante obra e que você precisaria sair de sua casa?”.

Saiba mais

A construção de Belo Monte

O sistema elétrico brasileiro foi produzido a partir da disponibilidade de recursos hídricos no país, tornando as usinas hidrelétricas a principal alternativa de fornecimento de energia para populações e indústrias. Nesse sentido, destaca-se a Bacia Amazônica, com cerca de 6 milhões de km² e 1.100 afluentes, sendo a maior bacia hidrográfica do mundo. A abundância hidrográfica da região chamou a atenção do Governo Federal que estudava, desde 1975, a ideia de aproveitar as águas do Rio Xingu para gerar energia. Assim, em 2011, as obras para a edificação da usina de Belo Monte começaram. Para a construção da usina foi alagada uma área na Amazônia de 640 km², o equivalente a 90 mil campos de futebol. A região alagada na bacia do Xingu abrigava 440 espécies de aves, 259 de mamíferos e obrigou a realocação de 5.988 famílias. Mais de 20 mil pessoas tiveram que sair de casa e houve a remoção de cem milhões de m³ de floresta.

Fontes: [Amazônia | Ministério do Meio Ambiente](#) e [Quais são as vantagens e desvantagens de Belo Monte? | Superinteressante](#).

No vídeo [Córtex - Vivendo o Fim no Centro do Mundo. Um passeio com Eliane Brum em Altamira | Estúdio Fluxo | YouTube](#), entre o minuto 14 e o minuto 30, a jornalista e escritora Eliane Brum reflete sobre os Reassentamentos Urbanos Coletivos e os impactos nas sociabilidades dos moradores desses locais, tendo em vista a remoção de seus locais originários por conta de Belo Monte. Na coluna [O dia em que a casa foi expulsa de casa | Eliane Brum | El País](#), é possível acessar narrativas de alguns moradores sobre essa experiência e os impactos do desalojamento para a construção da usina de Belo Monte.



DESENVOLVIMENTO

3. Para aprofundar os conhecimentos dos estudantes, apresente informações sobre a construção da usina hidrelétrica de Belo Monte. Utilize o quadro Saiba mais, da seção Ponto de partida, veja a linha do tempo [A história de Belo Monte - Cronologia | Norte Energia](#) e leia o artigo [Belo Monte: drama a tragédia | Lúcio Flávio Pinto | Amazônia Real](#) para obter dados sobre a construção da hidrelétrica e suas consequências. Aproveite e responda às questões feitas aos alunos na fase anterior. O objetivo é que os estudantes possam iniciar o processo de avaliação das transformações dos territórios afetados por Belo Monte e identifiquem atores e narrativas nesse processo.



4. Os estudantes serão divididos em duplas ou em trios. Metade das duplas ou trios deverá ler o texto 1; e a outra metade, o texto 2 (ambos disponíveis no Material do estudante: Etapa 3 – Atividade 2) para trabalhar as narrativas que envolvam a construção de Belo Monte. Como meio de orientar a leitura, peça à turma que esteja atenta a alguns pontos, tais como:

- a) as remoções realizadas para a construção da usina;
- b) o papel da empresa construtora no desalojamento, a análise das indenizações e o reassentamento da população que vivia nas áreas que foram alagadas;
- c) a responsabilidade do Estado (no âmbito federal) em questões como infraestrutura das cidades, acompanhamento e cobrança da construtora no cumprimento dos acordos realizados com a população afetada;
- d) os benefícios prometidos e aqueles que, de fato, foram alcançados na construção da usina.

5. Conduza a reflexão com base no impacto do ponto de vista urbano, a partir dos Reassentamentos Urbanos Coletivos em Altamira, no Pará. No texto de apoio, estão algumas informações sobre a ação da construtora da usina, o comportamento do Estado e as consequências para a população baseados nos casos dos reassentamentos. Considere, também, consultar o artigo [Casa é onde não tem fome | Eliane Brum | Opinião | El País](#) a fim de apoiar a mediação desse momento. O texto traz um debate sobre os impactos de Belo Monte na dinâmica da população ribeirinha, realizando uma reflexão sobre o conceito de “casa”.

Saiba mais

Os Reassentamentos Urbanos Coletivos (RUC) fazem parte do Plano de Atendimento à População Atingida na construção e na implementação da usina hidrelétrica de Belo Monte. Segundo a construtora Norte Energia, responsável pela obra, o objetivo era identificar e indenizar ou compensar a população que habitava ou os trabalhadores que desenvolviam suas atividades no Rio Xingu, como os carpinteiros navais e oleiros. Para tal compensação dos atingidos pela construção de Belo Monte, a Norte Energia construiu cinco loteamentos para abrigar as seis mil famílias da área afetada, os chamados Reassentamentos Urbanos Coletivos. Nos últimos anos, tem-se observado uma grande sensação de frustração coletiva e desgastes no processo de reassentamento urbano em função dos impactos sociais causados, assim como pela falta de continuidade e acompanhamento por parte dos serviços propostos nas condicionantes.

Fonte: [UHE Belo Monte: reassentamentos rurais, participação social e direito à moradia adequada | Kena Azevedo Chaves, Mario Monzoni e Leticia Ferraro Artuso | Revista Direito FGV | SciELO.](#)



SISTEMATIZAÇÃO

6. Após as leituras, os estudantes deverão compor coletivamente um quadro comparativo. Na primeira coluna, eles deverão expor as expectativas e as defesas sobre a construção de Belo Monte; já na segunda coluna, deverão constar as consequências e os impactos da obra. Estimule a construção com base na reflexão dos alunos sobre



a relação entre Estado e sociedade no caso da construção da usina, olhando especialmente para quem ganhou (e o que ganhou) na construção de Belo Monte e quem perdeu (e o que perdeu) com a obra.

7. O quadro comparativo deverá ser realizado em sala de aula e de maneira que fique disponível para a consulta e a utilização na etapa seguinte, a 4.

De olho nas estratégias

Caso haja mais tempo disponível para esta etapa, é possível organizar com a turma um júri simulado, no modelo do [Tribunal Permanente dos Povos | Latinno](#), em que os grupos trazem argumentos embasados na atividade para realizarem um julgamento que discuta se os direitos das populações afetadas pela construção de Belo Monte foram ou não garantidos. Esse júri pode ser realizado na turma ou de forma mais ampla, com a comunidade escolar, produzindo o quadro comparativo como síntese da discussão do júri.

Eixos estruturantes em ação

A habilidade do eixo Mediação e intervenção sociocultural, EMIFCHSA07, é trabalhada na etapa com a identificação e a sistematização das situações de deslocamentos forçados e impactos na sociabilidade dos povos amazônidas causados por Belo Monte. Com a elaboração do quadro comparativo, os jovens terão a possibilidade de mediar e intervir nessa questão (local ou regionalmente) com base em recursos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Avaliação em processo

A avaliação da etapa se dará de forma processual: pense na elaboração do quadro comparativo como uma possibilidade de sistematização das narrativas sobre a construção de Belo Monte. Avalie se os estudantes são capazes de estabelecer comparações coerentes entre tais narrativas, considerando diversas fontes e linguagens. A turma pode ser avaliada mediante o exercício de leitura e a sistematização dos textos. Avalie a participação e o engajamento de cada um na aprendizagem colaborativa: se apoiaram os colegas; se ouviram e estiveram abertos ao debate; se houve engajamento na atividade. Outro aspecto importante a ser avaliado é a compreensão dos impactos causados pelas remoções de Belo Monte com a experiência dos RUC.



ETAPA 4: ROTEIROS DAS MIGRAÇÕES E DOS DESLOCAMENTOS FORÇADOS

CARGA HORÁRIA MÉDIA SUGERIDA: 6H

ACONTECE NA ETAPA

- Roteiros de vídeos curtos a respeito dos deslocamentos forçados na região da Amazônia Legal
- Socialização dos vídeos ou dos roteiros e organização de uma mostra de curtas ou de um seminário



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1

CARGA HORÁRIA MÉDIA SUGERIDA: 6 horas

Esta situação de aprendizagem convida os estudantes a compreender os desafios existentes nos deslocamentos migratórios de indígenas na região da Amazônia Legal, com o intuito de fazer com que a turma organize grupos de criação de roteiros de vídeos e uma mostra de curtas-metragens sobre o conteúdo pesquisado. Em atividades de levantamento de conhecimentos prévios, investigação com o uso de textos e vídeos, diálogos entre pares e construção de roteiros audiovisuais, os estudantes identificam os deslocamentos migratórios dos indígenas na Amazônia, as causas e as consequências e se aproximam das realidades sociais desses grupos dentro do território. A perspectiva é que, ao fazer esse trajeto, observem as questões políticas e sociais envolvendo a região e os diferentes grupos que habitam a localidade.



PONTO DE PARTIDA

1. Inicie o percurso apresentando as expectativas de aprendizagem, pactuando as estratégias avaliativas e contextualizando a etapa com os estudantes. Recomenda-se que você conte aos jovens quais serão os produtos desta etapa: os roteiros e os vídeos de 1 minuto. Para iniciar o momento, anote no quadro os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os deslocamentos dos povos indígenas e dos povos tradicionais na região amazônica. É possível estabelecer esse levantamento com base no que foi construído nas etapas anteriores, com perguntas norteadoras elaboradas para a turma, tais como: “Qual o papel histórico dos indígenas na formação do território brasileiro e suas fronteiras?”; “Quais dinâmicas contribuem para o deslocamento de pessoas na região amazônica?”; e “Qual o impacto de obras públicas e ações do Estado nas transformações do território amazônico?”.



2. O objetivo é recuperar os temas e as reflexões elaborados nas etapas anteriores de forma que os estudantes possam se sensibilizar a respeito dos possíveis assuntos que serão desenvolvidos nos roteiros. Solicite que a turma escreva em um caderno palavras-chave sobre a formação do território amazônico, a Amazônia Legal e os processos de formação das fronteiras e sobre Belo Monte e as transformações territoriais ocorridas na Amazônia.



DESENVOLVIMENTO

3. De posse dessas palavras-chave, agora é o momento de iniciar a produção dos roteiros dos vídeos. Divida a turma em grupos de trabalho que deverão elaborar os roteiros. Considere pactuar com os estudantes a respeito das responsabilidades e das tarefas nos grupos, de forma a garantir a participação de todos na atividade. Essa tarefa poderá ser conduzida da seguinte maneira:

- Inicialmente, os grupos deverão definir: “O que gravar?”. Apoie-os na escolha do argumento diante dos temas sintetizados nas palavras-chave anotadas, nos quadros-síntese elaborados e no texto dissertativo. Algumas perguntas norteadoras poderão ajudar os grupos nessa definição: “Sobre o que o grupo quer falar?” e “Podemos falar tudo sobre esse tema ou devemos fazer um recorte para um vídeo de 1 minuto?”. Garanta que os grupos pactuem esses aspectos e entrem em consenso a respeito, elaborando uma sinopse. Ajude a garantir que as sinopses elaboradas tenham início, meio e fim.
- Os grupos deverão definir: “Qual é a finalidade desses vídeos?”. Ajude-os na definição da finalidade do que se quer apresentar. Algumas perguntas norteadoras podem apoiar os estudantes nesse momento: “Será que todos possuem a mesma opinião sobre esse assunto?”; “Por que é importante falar sobre isso?”; e “Qual a ideia que o grupo quer defender com esse vídeo?”.
- Os grupos deverão definir: “Para quem esse vídeo será apresentado?”. Auxilie-os na delimitação do público-alvo. Algumas perguntas norteadoras poderão ajudar nessa definição: “É possível falar para todo mundo da mesma forma, com a mesma linguagem?”; “Diante da nossa finalidade, qual é o público-alvo ideal?”; “Qual o perfil desse público-alvo, do que ele gosta; como se comunica?”; e “O que é preciso dizer sobre o tema e o que não é preciso dizer sobre o tema?”.
- Definição da linguagem. Os grupos deverão escolher a linguagem que desejam utilizar para transmitir a ideia: documentário, entrevista ou ficção.

4. Após a construção dos roteiros, será necessário mobilizar os estudantes a gravarem vídeos de até 1 minuto e a organizarem uma mostra de curtas na escola, onde poderão exibir os materiais e conduzir debates com as demais turmas sobre o tema apresentado. Será necessário pelo menos um telefone celular com câmera ou uma câmera digital para as gravações. Oriente os grupos a ensaiar antes de gravar, a fim de tornar o processo mais fluido. Esses ensaios podem ser realizados em horário alternativo às aulas. Caso não seja possível fazer uso de um aparelho, a sugestão é pedir aos estudantes que montem os roteiros nos cadernos e organizem uma apresentação sobre as propostas de roteiro elaboradas. É importante que nessa atividade a turma reconheça em você a mediação necessária para construir, de maneira coletiva, a mostra e organizar os debates com a comunidade escolar.



SISTEMATIZAÇÃO

5. Após a conclusão do trabalho, a sugestão é organizar a divulgação dos vídeos na escola e na comunidade, por meio de perfis em redes sociais, links que podem ser inseridos no YouTube, ou em plataformas similares, ou enviados por aplicativos de mensagem, com o intuito de divulgar o trabalho dos estudantes e fazer com que o conteúdo dos materiais seja abordado para além da sala de aula.
6. Aproveite para refletir com os estudantes acerca da repercussão dos vídeos na escola, nas famílias e na comunidade e mobilize o processo de autoavaliação dos grupos, que podem criar fichas de análise dos vídeos ou dos roteiros para avaliar a própria produção ou a dos colegas.

Quer adaptar a proposta?

Caso não seja possível gravar os vídeos, os roteiros poderão ser apresentados no formato original para a turma ou para a comunidade escolar. No caso dos roteiros de ficção, os grupos poderão apresentar de forma dramatizada, como uma esquete teatral. Os roteiros de documentário poderão ser apresentados em um seminário com o apoio de cartazes, por exemplo. Para os roteiros de entrevistas, os grupos poderão apresentar em forma de mesa-redonda, com a mediação de um dos integrantes da equipe. Considere envolver a comunidade escolar nessa culminância.

Eixos estruturantes em ação

A habilidade do eixo Mediação e intervenção sociocultural (EMIFCHSA07) é trabalhada nesta etapa com a identificação e a sistematização dos impactos na sociabilidade das comunidades amazônicas causados por Belo Monte. Após a elaboração dos roteiros, os jovens terão a possibilidade de mediar e de intervir nessa questão (local ou regionalmente) com base em recursos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A habilidade do eixo Processos criativos (EMIFCHSA06) é trabalhada a partir das propostas e das soluções apresentadas pelos estudantes em seus roteiros. Esses roteiros deverão ser elaborados com base em aspectos éticos e criativos, propondo soluções inovadoras para os problemas elencados ao longo do módulo.

Avaliação em processo

A avaliação das etapas do módulo se dará de forma processual: a mostra de vídeos poderá servir para que o docente avalie o envolvimento e o engajamento dos estudantes nos grupos de trabalho. As produções artísticas criadas pela turma poderão passar por um júri formado pelos próprios estudantes, a fim de exercitarem a autoavaliação e o olhar crítico. Os roteiros elaborados pelos estudantes poderão ser analisados tendo em vista a presença de informações e de reflexões presentes nas etapas do módulo, e os grupos podem criar rubricas avaliativas coletivamente, com a mediação docente. É importante ajudar os grupos nesse processo, para que os itens elencados nas rubricas sejam coerentes com a produção e com os objetivos de aprendizagem. Para ampliação de conhecimentos e de repertório sobre práticas avaliativas, recomendamos a realização da Trilha de Aprendizagem do componente [O lugar da avaliação | Instituto Iungo, Instituto Reúna e Itaú Educação e Trabalho | Nosso Ensino Médio.](#)



MATERIAL DO ESTUDANTE

ETAPA 1 - Situação de aprendizagem 1 - Atividade 1

TEXTO 1

Na Amazônia, como alhures, os povos indígenas foram repartidos arbitrariamente entre os Estados-nação que se partilharam a região após os tratados sucessivos de delimitação territorial e os processos de independência. Até recentemente, essas populações eram objetos de políticas indigenistas, que, apesar de suas diferenças nacionais, tinham um comum objetivo: a assimilação progressiva dos índios às novas nações em construção. Apenas nas últimas duas décadas essa situação parece ter mudado, pelo menos do ponto de vista legal, com a adoção em vários países, inclusive no Brasil, de Constituições nacionais que rompem com as ideologias assimilacionistas e procuram reconhecer a pluralidade étnica de sua população.

No processo de formação do Brasil como Estado-nação, a diplomacia brasileira destaca o papel de dois grandes homens, considerados decisivos na definição das nossas fronteiras. O primeiro é Alexandre de Gusmão, que, ainda sobre a orientação da Corte Portuguesa, negociou o Tratado de Madri em 1750, que substituiu o velho Tratado de Tordesilhas e consagrou o princípio do *uti possidetis*, que garantia o direito à posse ao ocupante de um território. O segundo é o Barão do Rio Branco, que contribuiu para dar forma final ao território brasileiro, assinando tratados de limites com os países vizinhos e resolvendo quase todas as questões de fronteiras herdadas do Império. A importância histórica desses dois heróis da Pátria não deve ocultar o fato que a formação e consolidação do Brasil também resultam de um processo de conquista territorial caracterizado pela incorporação progressiva dos povos indígenas e de seus territórios. (Lima, 1995; Little, 2002).

TEXTO 2

Embora tenha se dado, muitas vezes, contra os índios, o processo histórico de “territorialização” do Estado brasileiro também contou, de modo decisivo, com a participação ativa desses povos. À sombra dos heróis da nação, os povos indígenas tiveram um papel



fundamental para a consolidação das nossas fronteiras que, desde o Tratado de Tordesilhas, dividiu arbitrariamente o Novo Mundo em 1494, foram expandidas e se consolidaram graças às alianças entre índios e portugueses. Essas alianças foram necessárias para garantir as posses territoriais em disputas com os países vizinhos. [...]

Vários antropólogos já salientaram o papel ativo dos povos indígenas para a definição e manutenção das atuais fronteiras na região amazônica no período colonial. Farage (1991) e Santilli (1995), por exemplo, mostraram que as disputas entre portugueses e holandeses para a ocupação do território do Rio Branco (hoje Estado de Roraima) envolveram os povos indígenas numa teia complexa de relações de alianças e guerras que foram decisivas para assegurar o domínio português e, posteriormente, brasileiro na região. O mesmo ocorreu nas disputas entre espanhóis e portugueses na faixa de fronteira ao longo do Rio Guaporé (Meiros 1989). Parte do território do Mato Grosso foi incorporada ao Brasil graças às alianças dos portugueses com os índios Kadiweu.

TEXTO 3

O papel dos povos indígenas como guardiãs das fronteiras também foi estimulado pela República. Cabe lembrar que a política indigenista brasileira republicana foi criada por um militar, Marechal Cândido da Silva Rondon, que fundou o SPI em 1910, primeiro aparelho de Estado instituído para definir e gerir a questão indígena. Como bem mostrou Antonio Carlos de Souza Lima (1992; 1995), o órgão indigenista continuou atuando para a construção dos limites políticos e simbólicos da nação, exercendo um papel geopolítico fundamental. Demarcando e ocupando territórios, o SPI fortaleceu o processo de construção da geografia nacional, imprimindo as marcas do Estado nos sertões.

Ao mesmo tempo em que garantia oficialmente parcelas do território nacional aos povos indígenas, estes eram vistos como vivendo à margem da civilização e deviam ser incorporados, pela educação e o trabalho, à comunhão nacional. Essa incorporação era feita *in loco*, mantendo os índios nas regiões onde se encontravam para povoar os sertões e guardar as fronteiras. Desse modo, nacionalizar os índios era fortalecer as fronteiras e assegurar o controle sobre os territórios mais isolados da Nação. As duas propostas caminhavam juntas e, de certa forma, continuavam, com uma nova roupagem, as políticas coloniais.



TEXTO 4

A ênfase na nacionalização dos índios ou “silvícolas”, como eram chamados, passava pela incorporação dessas populações como “guardas de fronteiras”. Essa ideia foi claramente exposta na década de 1930, quando o SPI passou a incorporar o Ministério da Guerra, integrando a Inspectoria Especial de Fronteiras, da qual Cândido Rondon fora chefe até 1930, na órbita do Estado-maior do Exército (Lima: 1992: 164-165). Um novo regulamento, instituído pelo decreto nº 736 de 6 de abril de 1936, marcava explicitamente essa preocupação com a nacionalização dos “silvícolas” e objetivava integrá-los à Nação como “guarda de fronteiras” (Ibid). O SPI devia trabalhar para que os índios dessas áreas não cedessem à atração das nações limítrofes, desenvolvendo neles uma pedagogia de civismo capaz de fomentar seus sentimentos de nacionalidade. Nas fronteiras, os postos indígenas procuravam atrair e fixar em território brasileiro os índios localizados próximos aos limites internacionais do país. Apenas brasileiros natos podiam exercer funções de natureza educativa e fomentar o caráter nacional dos índios. Num relatório de 1939 sobre a organização das fronteiras, dirigido ao Ministro da Guerra, o General Rondon apresentava os índios das regiões como aliados naturais do Exército e mostrava-se contrário à educação ministrada pelas Missões, prejudicial, segundo ele, à “formação viril do caráter selvagem”.

Nessa política, os índios não deixavam de ser vistos como inferiores e o tratamento que lhes era dado era ambíguo e contraditório. Por seus “dotes naturais”, ou seja, as características guerreiras “inatas de sua raça”, eles serviriam espontaneamente à Pátria como “guardas de fronteira”, sendo, ao mesmo tempo, considerados povos imbeles e inocentes, que estagnavam na infância da humanidade e necessitavam da proteção fraternal do Estado para ser conduzidos à Civilização.

TEXTO 5

Esse rápido panorama histórico mostra que os povos indígenas, mesmo considerados pejorativamente e etnocentricamente povos inferiores, foram atores-chaves no processo de conquista, delimitação e consolidação das fronteiras brasileiras. A mesma ideologia militar que vê os índios como ameaça à soberania nacional fez deles um dos pilares dessa soberania. Certamente não é por acaso que temos hoje cerca de 30% da Faixa de Fronteira ocupada por Terras Indígenas. Esse fato resulta de uma estratégia histórica de ocupação deste imenso território que foi empurrando as populações indígenas para o interior, ao mesmo tempo em que combinava com elas a própria defesa do País.



Hoje, os índios que vivem na Faixa de Fronteira continuam garantindo a soberania brasileira. Executam diversas políticas públicas com diferentes órgãos governamentais, tanto a nível federal, como estadual ou municipal: programas de saúde, educação, meio ambiente etc. Embora tenha problemas *na* fronteira, é interessante notar que o Brasil é o único país do BRIC que não tem problemas *de* fronteira. Os povos indígenas contribuíram historicamente para a construção e consolidação da unidade territorial do Brasil.

Fonte: trechos extraídos de PIMENTA, José. Povos indígenas, fronteiras amazônicas e soberania nacional. Algumas reflexões a partir dos Ashaninka do Acre. *In*: PIMENTA, José. Povos indígenas, fronteiras amazônicas e soberania nacional. Algumas reflexões a partir dos Ashaninka do Acre. *In*: GRUPOS INDÍGENAS NA AMAZÔNIA SBPC, 2009, Manaus. **Mesa redonda** [...]. Manaus: [s. n.], 2009.



ETAPA 2 - Situação de aprendizagem 1 - Atividade 1

INDÍGENAS BRASILEIROS APRESENTAM NA ONU OS PROBLEMAS CAUSADOS PELOS DESLOCAMENTOS FORÇADOS; CDHM ACOMPANHA AS DEMANDAS

Lideranças indígenas brasileiras participaram da 41ª sessão do Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas. Representantes das etnias Guarani-Kaiowá e Karipuna estiveram no painel “Os impactos do deslocamento forçado interno sobre povos indígenas – Proteção internacional e a situação brasileira”.

O encontro aconteceu no Palais des Nations, em Genebra, na Suíça. O objetivo do painel foi promover uma conversa entre especialistas internacionais e representantes dos povos sobre o impacto que o deslocamento forçado tem tido sobre os indígenas do Brasil, com ênfase nos processos de violência que ameaçam esses povos. No caso Guarani-Kaiowá, a situação tem levado a suicídios, fome, violência e confinamento em reservas. Algumas aldeias foram removidas por causa do uso abusivo de agrotóxicos pelas fazendas no entorno das comunidades.

A Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados vem acompanhando a situação dos povos indígenas com encontros entre o presidente, Helder Salomão (PT/ES), representantes dos indígenas e audiências públicas como a do dia 24 de abril. O encontro reuniu também as comissões de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável e de Integração Nacional, Desenvolvimento Regional e da Amazônia, além de dezenas de representantes de várias etnias. O principal tema foi a transferência, por meio de medida provisória do Governo Federal, da demarcação de terras indígenas da Funai para o Ministério da Agricultura. A MP não passou no Congresso e, na última segunda-feira (24/6), o Supremo Tribunal Federal (STF) a considerou, por liminar, inconstitucional a iniciativa.

De acordo com um documento divulgado pelos organizadores do evento, comunidades são forçadas a deixar suas terras tradicionais “[...] devido a ataques de grupos armados, projetos de infraestrutura estatais e privados, investidas da mineração, desastres ambientais, falta de acesso à Justiça e expansão do agronegócio voltado à exportação



CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

MÓDULO - A FORMAÇÃO DAS FRONTEIRAS DA REGIÃO AMAZÔNICA

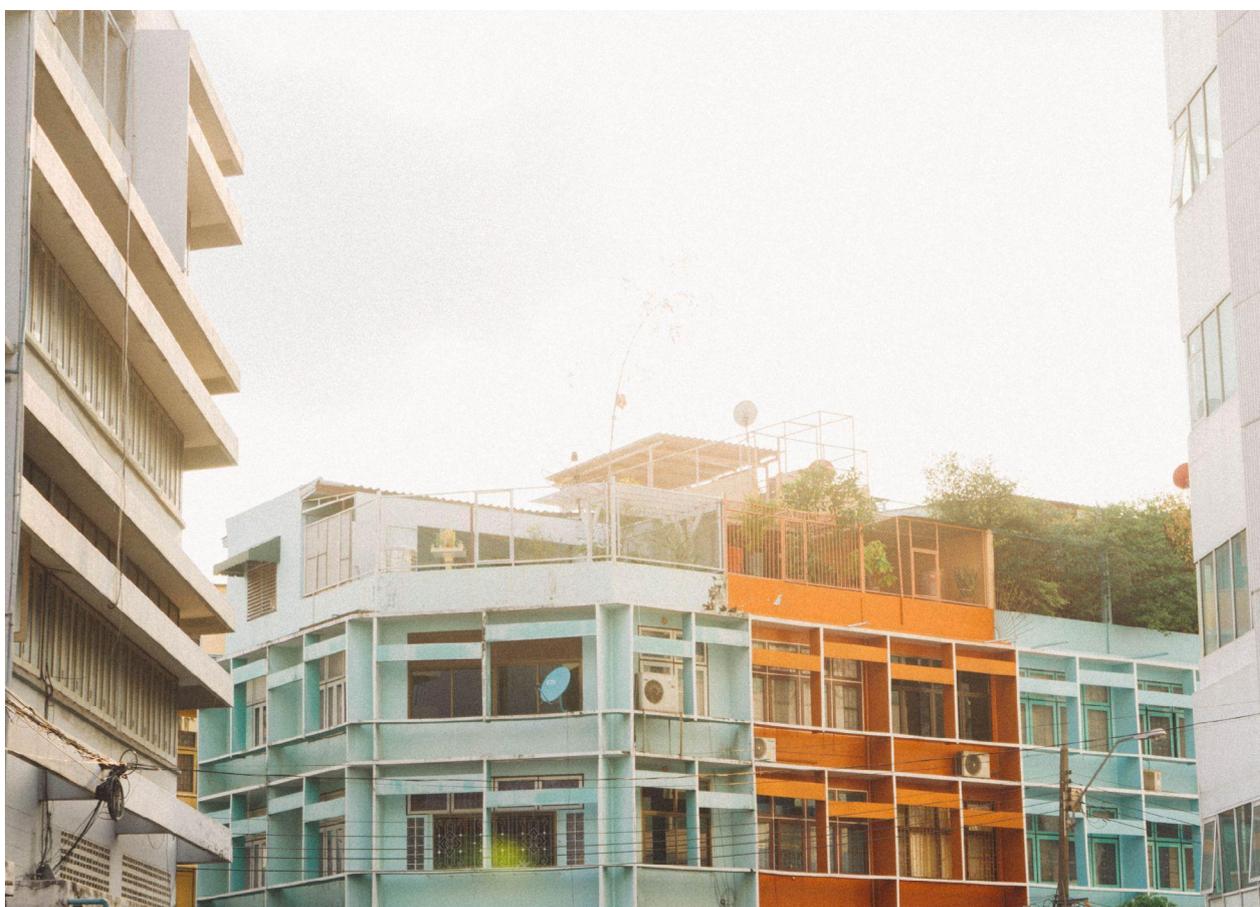
responsável pelo desmatamento e grilagem de terras”. Além disso, os procedimentos de consulta prévia não seriam feitos e as políticas compensatórias não estão sendo implementadas.

Fonte: BRASIL. Câmara dos Deputados. Indígenas brasileiros apresentam na ONU os problemas causados pelos deslocamentos forçados; CDHM acompanha as demandas. **Comissão de Direitos Humanos, Minorias e Igualdade Racial**, 27 jun. 2019. (adaptado)



ETAPA 3 - Situação de aprendizagem 1 - Atividade 1

IMAGEM 1



Edifício de concreto perto de árvores. Martin Péchy, 2019.
Fonte: Pexels.



IMAGEM 2



Mulheres sentadas na calçada. Maksim Romashkin, 2022.
Fonte: Pexels.



CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

MÓDULO - A FORMAÇÃO DAS FRONTEIRAS DA REGIÃO AMAZÔNICA

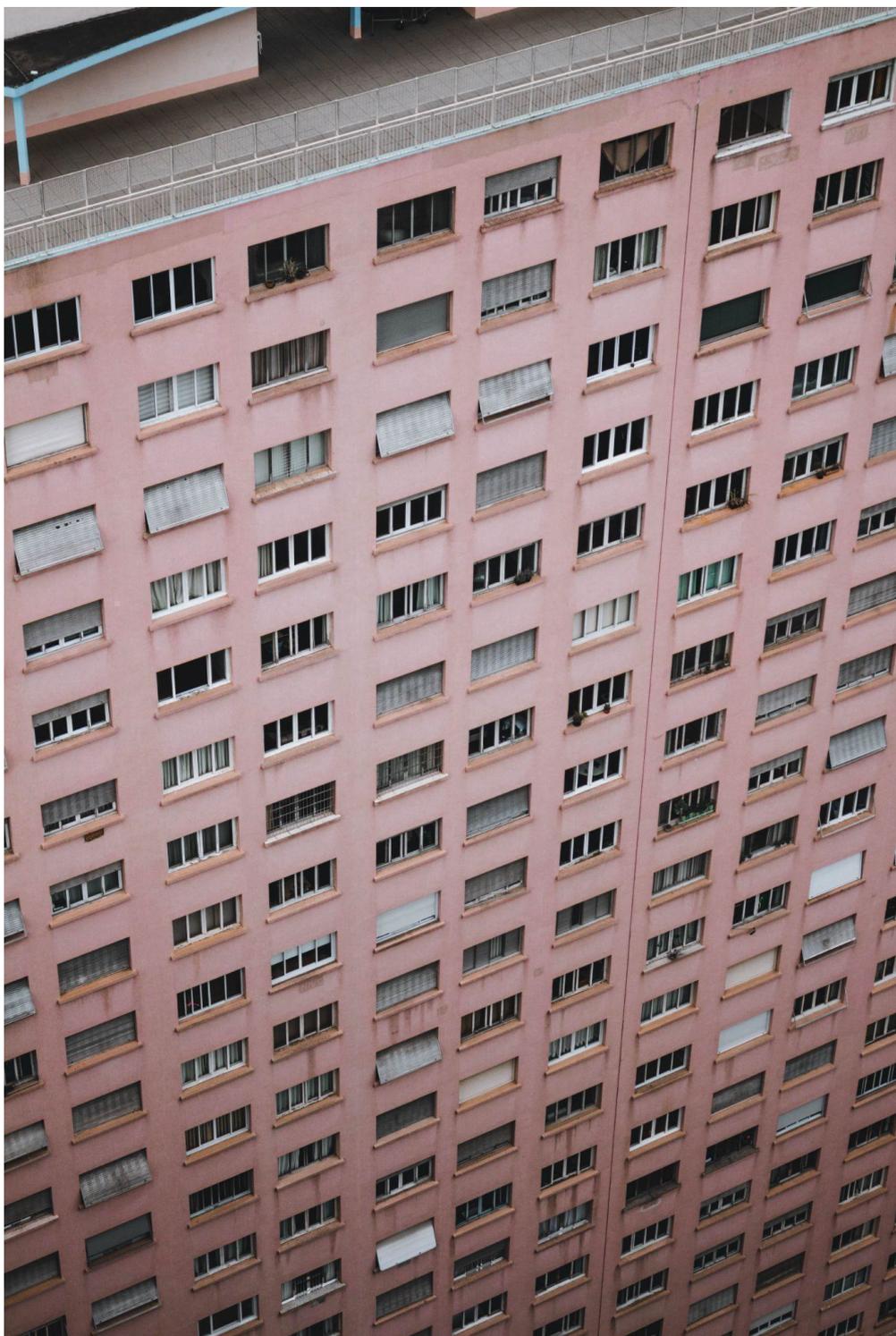
IMAGEM 3



Fotografia aérea. Tony Wu, 2021.
Fonte: Pexels.



IMAGEM 4



Vista de alto ângulo de edifício alto. Caroline Cagnin, 2018.
Fonte: Pexels.



ETAPA 3 - Situação de aprendizagem 1 - Atividade 2

TEXTO 1

Belo Monte afetou qualidade de vida de ribeirinhos da região

Passados dez anos daquele fatídico 5 de julho de 2010, data da chegada do comboio das primeiras máquinas no cais de Vitória do Xingu (PA) para trabalhar na construção da usina de Belo Monte, os povos tradicionais e os ribeirinhos na região ainda enfrentam a precarização do modo de vida.

De lá para cá, manifestações dos povos indígenas e movimentos sociais contra o projeto marcaram a trajetória da hidrelétrica, fazendo com que sua construção fosse um dos conflitos mais emblemáticos do país durante vários governos.

Mais do que disputas pelo uso de recursos, estão em jogo vidas, tradições, costumes e experiências atravessadas pela noção problemática de desenvolvimento, na qual a construção se baseou.

“Nós tínhamos uma vida de liberdade. Acabaram nossos peixes, acabou nossa vila, o verde do lago que a gente cuidava. Violaram os nossos direitos e jogaram a gente como se fosse uma coisa descartável”, lembra o ribeirinho Leonardo Batista, 61, mais conhecido como Aranô.

Desde o início da construção da usina, o pescador precisou deixar sua casa por conta das remoções. Ele se viu obrigado a morar com a filha em uma área urbana de Altamira (PA) – um modo de vida totalmente oposto ao que conhecia à beira do Rio Xingu. Com a mudança de território, o pescador perdeu contato com os irmãos e entrou num profundo processo de desgaste emocional.

Aranô não aguentou morar muito tempo em Altamira. Não por causa da cidade; ele sentiu falta da vida que levava junto à família nas margens do Rio Xingu. Resolveu, ao lado de outros ribeirinhos, ocupar um terreno à margem do rio, onde atualmente vive em um barraco de lona. Contudo, a região já não era mais a mesma devido às alagações.



“No começo eu não tinha prazer em nada”, conta Aranô. “Caí numa depressão que quase morri. Estou há oito meses numa aflição sem saber como viver. Com 61 anos de idade andando por aí, pedindo as coisas. Criei meus filhos com o dinheiro da pesca, e hoje, para sair de casa, preciso de R\$ 100,00 para gasolina e ir à cidade. Isso não é vida. Ganhava esse valor em seis horas de pesca”.

*Quando eu ando nesse lago,
Lamentando a minha dor,
Olhando pra natureza a nossa maior riqueza
que Belo Monte acabou*

Com um projeto de construção que ultrapassou 40 bilhões de reais, sendo a maior parte financiada com recursos do Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES), a Usina Hidrelétrica de Belo Monte é uma das maiores hidrelétricas do mundo. O custo humano de sua implementação, no entanto, é incalculável.

Os lagos de Belo Monte, como são chamadas as áreas inundadas do reservatório principal de água da Usina, imergiram grande parte de um território pertencente a 300 famílias de 15 comunidades ribeirinhas. São pessoas como o pescador Aranô, que sofreram impactos na saúde, na educação e nos laços sociais após o deslocamento compulsório.

Conselho Ribeirinho

Devido às violações de direitos humanos sofridas, cinco anos após a primeira máquina ser ligada para construção da Usina, a comunidade tradicional da Amazônia na região criou, em dezembro de 2016, o Conselho Ribeirinho. O intuito era cobrar do consórcio empresarial responsável por Belo Monte os direitos das famílias removidas nas margens do Rio Xingu.

Uma das líderes do movimento comunitário é Josefa de Oliveira, estudante de geografia da Universidade Federal do Pará (UFPA) e filha de ribeirinhos, criada no Beiradão do Rio Xingu. “Depois de dez anos da construção da obra, todas as mazelas que foram previstas em estudos sobre os impactos no modo de vida das populações se confirmaram”, lamenta Oliveira.

O relatório de Vistoria Interinstitucional na Volta Grande do Xingu (PA) feito pelo Ministério Público Federal (MPF), Ministério Público do Pará e outras dez instituições em 2019, apontou que a Usina de Belo Monte colocou em risco os ecossistemas, a produção da vida e a sobrevivência das populações da região. São conclusões que confirmam as denúncias e críticas feitas pela líder ribeirinha.



Segundo o relatório, que analisou documentos, audiências públicas, ações judiciais e a própria história, Belo Monte causou “impactos sobre o meio ambiente e as condições de vida, muitas situações de penúria e carência material”. São problemas que vão da escassez de peixes, das dificuldades de navegação até a precariedade de postos de saúde.

Ocorreu uma desestruturação da vida econômica e social como parte do processo de expulsão silenciosa das populações locais. É o que avalia o professor da Universidade Federal do Ceará (UFC) e relator nacional de direitos humanos da Plataforma Dhesca Brasil, Luiz Fábio. “Várias comunidades que viviam da pesca, da floresta e dos rios foram deslocadas para a periferia da cidade. Elas perderam suas possibilidades de sobrevivência. Esse projeto foi altamente destrutivo”, conclui.

Ainda segundo Luiz Fábio, há um número grande de jovens sem emprego, renda e projeto de futuro. “Foi uma tragédia que afetou o modo de vida das pessoas. As práticas criminais que ocorrem na cidade estão atreladas às mudanças estruturais sociais com a construção da usina”. Para ele, as transformações sociais são vistas nos altos índices de criminalidade na região, na intensa circulação de drogas e na briga entre facções criminosas.

Para a líder ribeirinha Josefa Oliveira, as pessoas em Altamira adoeceram mentalmente e perderam os filhos para a criminalidade quando foram obrigadas a sair dos baixões da cidade para os reassentamentos urbanos distantes. “Quem é de fora acha que é uma melhoria de vida. Mas para quem passou a vida próximo do rio e dos igarapés foi um impacto muito grande. O que diz a felicidade da pessoa não é como é construída sua casa, mas sim o lugar onde vive, e isso foi tirado”, acrescenta.

Altamira deixou de ser uma cidade com hábitos interioranos, como dormir com a janela aberta e caminhar pelas ruas sem preocupação, para se tornar uma das cidades mais violentas do Brasil. De acordo com o Atlas da Violência de 2019, a cidade foi a segunda mais violenta do país, com o registro de 133,7 homicídios a cada 100 mil habitantes.

Fonte: CHAVES, Ricardo. Belo Monte afetou qualidade de vida de ribeirinhos da região. **Amazônia latitude**: a revista das humanidades ambientais, 13 set. 2021.



TEXTO 2

Gênese da “necessidade” de Belo Monte

Antes de o presidente Fernando Henrique Cardoso dar início aos planos Brasil em Ação (no âmbito do Plano Plurianual-PPA 1996-1999) e Avança Brasil (dentro do PPA 2000-2003), o País vivia o lapso de uma década sem que o governo investisse maciçamente em geração e distribuição de energia e novas alternativas para a matriz energética brasileira (SOLNIK, 2001). Mesmo após a construção das gigantes hidrelétricas Itaipu (binacional) e Tucuruí (nacional), os brasileiros passaram a conviver com a ameaça de blecautes (popularmente chamados de apagões) e racionamentos de energia, problemas que tiveram seu auge entre 2000 e 2001 – reflexo de chuvas escassas no Brasil, reservatórios de usinas sem a capacidade mínima necessária de água e poucos investimentos no setor.

Para Fernando Henrique, a melhor alternativa eram os projetos de construção de 13 hidrelétricas (quatro previstas no PPA 1996-1999 e nove no PPA seguinte), a instalação de duas linhas de transmissão (PPA 1996-1999) e a construção de dois novos sistemas de transmissão, além da duplicação do sistema Norte-Sul (PPA 2000-2003).

As atuais previsões de crescimento econômico do País (cerca de 5% ao ano) são superiores à média mundial. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estima que o número de unidades residenciais aumente para 63,2 milhões até 2017. Esta taxa de crescimento é considerada no mais recente estudo sobre a questão energética, a publicação Matriz Energética Nacional 2030, sob responsabilidade do Ministério de Minas e Energia e Empresa de Pesquisa Energética (EPE).

As projeções feitas pelo IBGE apontam que a população brasileira superaria 238 milhões de pessoas em 2030, com taxa de crescimento médio de 1,1% ao ano desde 2000. A expectativa aponta o aumento de domicílios permanentes ocupados no País de 57.551,4, em 2010, para 81.837,4, em 2030 (MME, 2007a, p. 82-96).

Para suprir a demanda e evitar o risco de novos apagões e racionamentos que assombraram o governo de Fernando Henrique Cardoso, a gestão petista intensificou a exploração da potência instalada dos rios da Amazônia brasileira por meio do componente fornecimento de energia elétrica do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). A prioridade ao setor determinada no governo de Luís Inácio Lula da Silva é justificada pelo PT no Plano Decenal de Expansão de Energia Elétrica 2006-2015.



De acordo com o documento, a fonte hidrelétrica apresenta grande vantagem competitiva no País, já que se trata de um recurso renovável e “com possibilidade de ser implementado pelo parque industrial brasileiro com mais de 90% de bens e serviços nacionais” (MME, 2007a, p. 140). No entanto, o consumo dessa energia deverá se concentrar, em maioria, no setor industrial, de acordo com as previsões do Ministério de Minas e Energia para 2030.

Em um prazo inicial de 10 anos, o governo petista pretende finalizar a primeira etapa do componente energia elétrica do PAC, com a construção de novas hidrelétricas na região Norte e a ligação delas ao Sistema Nacional Integrado (SIN), o que ampliaria a eficiência do sistema para quase 100%. De acordo com o Governo Federal, a previsão de investimento consolidado para o componente energia elétrica do PAC é de R\$ 65,9 bilhões, entre 2007 e 2010, somente para geração – R\$ 12,5 foram destinados à transmissão. Depois de 2010, mais R\$ 20,7 bilhões para geração e R\$ 3,4 bilhões para transmissão. Neste período, vão ser investidos R\$ 32,7 bilhões somente na região Norte.

A meta governamental é garantir a segurança do abastecimento e da modicidade tarifária da energia elétrica. A perspectiva, a nível nacional, era de geração de 12.386 MW até 2010 e mais 27.420 MW após esse ano. Além disso, transmitir 13.826 MW até 2010 e mais 5.257 MW em seguida (SCHUCK, 2007). Contudo, no planejamento, a energia gerada não é prioridade para a região Amazônica. Vai, sim, ser distribuída para os maiores mercados do Brasil por meio do SIN, a grande rede de linhas de transmissão que está em processo de ampliação – o que implica em maior impacto às áreas florestais amazônicas.

Fonte: BARROS, Thiago A.; RAVENA, Nírvia. Representações sociais nas audiências públicas de Belo Monte: do palco ao recorte midiático. *In*: IV Encontro de Compólitica, 2011, Rio de Janeiro. **Grupo de trabalho** [...]. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.



REFERÊNCIAS

A HISTÓRIA de luta dos Manoki para retomar o território tradicional. Produção: Agência Pública. [S. l.], 2018. 1 vídeo (10 min 45). Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=1PEJR9kUZUY&si=EnSikaIECMiOmarE>. Acesso em: 15 mar. 2023.

AMAZÔNIA REAL. **Criação do Parque Nacional do Jaú causou a saída de famílias ribeirinhas**, 5 nov. 2014. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/criacao-do-parque-nacional-do-jau-causou-saida-de-familias-ribeirinhas/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

AMAZÔNIA REAL. **Comunidade quilombola do Tambor é ameaçada de remoção do território tradicional no Amazonas**, 5 nov. 2014. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/comunidade-quilombola-do-tambor-e-ameacada-de-remocao-do-territorio-tradicional-no-amazonas/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

A ÚLTIMA fronteira: direto do Acre, conheça os índios ashaninka. Produção: Record. [S. l.], 2013. 1 vídeo (14 min 25). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8kqGwrcYOQ0>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BACELAR, Jonildo. Os nomes da terra que chamamos de Brasil. **Guia Geográfico**. Disponível em: <https://www.historia-brasil.com/nomes-brasil.htm>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BARROS, Thiago A.; RAVENA, Nírvia. Representações sociais nas audiências públicas de Belo Monte: do palco ao recorte midiático. *In*: IV Encontro de Compolítica, 2011, Rio de Janeiro. **Grupo de trabalho** [...]. Rio de Janeiro: UERJ, 2011. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/thiago-almeida-barros.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Indígenas brasileiros apresentam na ONU os problemas causados pelos deslocamentos forçados; CDHM acompanha as demandas. **Comissão de Direitos Humanos, Minorias e Igualdade Racial**, 27 jun. 2019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/indigenas-brasileiros-apresentam-na-onu-os-problemas-causados-pelos-deslocamentos-forcados-cdhm-acompanha-as-demandas>. Acesso em: 15 mar. 2023.



BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Amazônia**. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/biomas/amaz%C3%B4nia.html>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRUM, Eliane. O dia em que a casa foi expulsa de casa. **El País**, 14 set. 2015. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/09/14/opinion/1442235958_647873.html. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRUM, Eliane. Casa é onde não tem fome. **El País**, 18 jul. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/18/opinion/1468850872_994522.html. Acesso em: 15 mar. 2023.

CHAVES, Kena A.; MONZONI, Mario; ARTUSO, Leticia F. UHE Belo Monte: reassentamentos rurais, participação social e direito à moradia adequada. **Revista Direito GV**, [São Paulo], v. 15, n. 2, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdgv/a/mJ9vv-jKkxMqgrc4qvgqKqBg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CHAVES, Ricardo. Belo Monte afetou qualidade de vida de ribeirinhos da região. **Amazônia latitude**: a revista das humanidades ambientais, 13 set. 2021.

CORDEIRO, Tiago; VERSIGNASSI, Alexandre; STEFFEN, Renata; GAMA, Horácio. Quais são as vantagens e desvantagens de Belo Monte? **Superinteressante**, 31 out. 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ideias/quais-sao-as-vantagens-e-desvantagens-de-belo-monte/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CÓRTEX – vivendo o fim no centro do mundo. Um passeio com Eliane Brum em Altamira. Produção: Susana Jeha. [S. l.], 2019. 1 vídeo (86 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ghIL7ExjaxQ&t=382s>. Acesso em: 15 mar. 2023.

NORTE ENERGIA. **A história de Belo Monte**: cronologia. Disponível em: <https://www.norteenergiasa.com.br/pt-br/uhe-belo-monte/historico>. Acesso em: 15 mar. 2023.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL – PIB. **Povos indígenas e soberania nacional**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povos_ind%C3%ADgenas_e_soberania_nacional. Acesso em: 15 mar. 2023.

MOISÉS Piyãko, liderança espiritual Ashaninka. Produção: Manuel Águas e Gabriel Sayad. [S. l.], 2018. 1 vídeo (21 min 21). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eKhM6W3xDJA>. Acesso em: 15 mar. 2023.



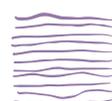
PENA, Rodolfo F. A. Limite e fronteira. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/limite-fronteira.htm>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PENA, Rodolfo F. A. Categorias da Geografia. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/categorias-geografia.htm>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PIMENTA, José. Povos indígenas, fronteiras amazônicas e soberania nacional. Algumas reflexões a partir dos Ashaninka do Acre. *In*: GRUPOS INDÍGENAS NA AMAZÔNIA SBPC, 2009, Manaus. **Mesa redonda** [...]. Manaus: [s. n.], 2009. Disponível em: http://www.sbpc-net.org.br/livro/61ra/mesas_redondas/MR_JosePimenta.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

PINTO, Lúcio F. Belo Monte: drama e tragédia. **Amazônia Real**, 14 nov. 2019. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/belo-monte-drama-e-tragedia/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

USAID. Pesquisa desvenda a realidade de territórios quilombolas na Amazônia. **Parceria para a Conservação da Biodiversidade na Amazônia (PCAB)**, [s. d.]. Disponível em: <https://pcabhub.org/pt-br/noticias/noticias-destaques-pcab/pesquisa-desvenda-realidade-de-territorios-quilombolas-na-amazonia>. Acesso em: 15 mar. 2023.





itinerariosamazonicos.org.br

