



## ENSINO DE HISTÓRIA E TERRITÓRIO: EM BUSCA DE UM DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR

Felipe Marangoni Robledo – UERJ

Elza Neffa – UERJ

### Resumo

Este artigo pretende discutir o conceito de território como elemento agregador do ensino de História a outras disciplinas escolares, com vistas a apontar aproximações e distanciamentos de uma prática interdisciplinar na uma formação crítico-emancipatória dos educandos e de suas comunidades. Acreditamos que a relação entre os conceitos de territorialidade e ensino de História à luz da teoria crítico-dialética (MARX, 1982) caminha em direção a este objetivo, pautando-se na busca por uma justiça social. Entendemos a necessidade da construção do conhecimento a partir de uma realidade social, uma vez que entendemos o ensino de História como importante instrumento de identidade socioambiental e o território como espaço de negociação e de conflito entre os diversos atores sociais (SANTOS, 2011, 2006, 1994).

**Palavras-chave:** Ensino de História, Território, Interdisciplinaridade

### Abstract

This article wishes to discuss the concept of territory as a aggregator factor to the teaching of History to other school subjects, in order to point out similarities and differences of an interdisciplinary practice in a critical- emancipatory education of students and their communities. We believe that the relationship between the territoriality of concepts and teaching of history in the light of critical- dialectical theory (Marx, 1982) walks toward that objective, based on the search for social justice. We understand the need for the construction of knowledge from a social reality, once we understand the teaching of history as an important environmental identity tool and the territory as a negotiation space and conflict between the several social actors (SANTOS, 2011, 2006 1994).

**Keywords:** Teaching of History, Territory, Interdisciplinarity

### 1. Introdução

A educação ambiental vem ganhando cada vez mais espaço nas discussões a respeito das políticas públicas na sociedade brasileira. Expressões como sustentabilidade, responsabilidade socioambiental e ecologia fazem parte, atualmente, de conversas informais e de propagandas de empresas (públicas e privadas). Desta forma, não é difícil imaginar que tais expressões nos remetam a conceitos que devem ser analisados, principalmente no âmbito do ambiente escolar.

O quantitativo de 32.643.536 de alunos matriculados regularmente<sup>1</sup>, no Brasil, (INEP, 2014) expõe o grande número de atores sociais que poderão problematizar as

---

<sup>1</sup> Segundo dados do INEP (2014), atualmente o Brasil conta com 12.697.369 alunos inscritos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 9.249.421 nos anos finais (somados ensinos parcial e integral), 7.051.624 alunos integrais e

relações sociais, econômicas, culturais, políticas e ambientais ou reproduzi-las para manutenção do *status quo*, dependendo de qual discurso está sendo preconizado na educação formal da sociedade brasileira e como está sendo internalizado por esses educandos.

O ensino de história, ministrado à luz do conceito de território (SANTOS in: BRAGA; SILVA, 2011; FLORES, 2006; Little 2002; SANTOS, 1994; SACKS, 1986), pode contribuir para a emergência de novas estratégias de enfrentamento ao sistema dominante ao trazer elementos para a transformação social do sistema capitalista, que se caracteriza pela exploração do homem pelo homem e pela hegemonia dos interesses privados em detrimento dos interesses públicos.

A discussão da relação do conceito de territorialidade com o ensino de História, à luz da teoria crítico-dialética (MARX, 1982), amplia o caminho em direção a uma educação crítico-emancipatória pautada na busca por justiça social. Todavia, para que essa ampliação ocorra é preciso fundamentar a instrumentalização dos educandos em bases teóricas e conceituais que estimulem o enfrentamento ao modelo capitalista e a emancipação humana.

Nesta perspectiva, as noções de território e territorialidade que, nos dizeres de Little (2002, p.4) são "saberes ambientais, ideologias e identidades – coletivamente criados e historicamente situados – que um grupo social utiliza para estabelecer e manter seu território", encontram campo fértil no ambiente escolar e, principalmente na disciplina de História, dada a possibilidade, em uma perspectiva interdisciplinar, dessa disciplina ser eixo articulador das demais áreas das ciências.

Esse posicionamento metodológico é defendido porque esse tipo de pesquisa adota o contexto histórico, destaca a apreensão e o tratamento dos conflitos sociais, postula a transição histórica e acredita na capacidade humana de intervenção em condições objetivas dadas (DEMO, 1984).

## **2. Ensino de história, território e interdisciplinaridade: um diálogo possível**

No que diz respeito ao processo ensino- aprendizagem, este artigo defende a perspectiva da interdisciplinaridade que busca integralizar a realidade do cotidiano aos saberes acadêmicos, como forma de problematizar e, desta forma, se aproximar da realidade social contribuindo para buscar respostas às demandas sociais que as disciplinas, em separado, não encontrariam, favorecendo o diálogo, não só entre as disciplinas mas, também, entre as pessoas (FAZENDA, 2002). No espaço escolar, a interdisciplinaridade

[...] é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo, e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (LÜCK, 2010, p. 47).

Neste panorama, o currículo e o papel do professor devem ser revistos - com o docente assumindo a responsabilidade pela formação de um cidadão crítico, capaz de perceber as relações sociais, econômicas, políticas e ambientais de forma integrada

---

parciais do Ensino Médio – Normal/Magistério e Integrada, 2.036.084 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – parcial e integral – no Ensino Fundamental e 949.220 na EJA do Ensino Médio - parcial e integral, totalizando 31.983.718 alunos matriculados regularmente. Se incluídos os alunos com necessidades especiais, em ambos os segmentos (659.818), chegamos ao total de 32.643.536 estudantes.

para, desta forma, superar o “adestramento ambiental” (BRUGGER, 1994) ou a simples transmissão de conhecimentos (BRASIL,1998).

A lei n° 9795 (BRASIL, 1999) que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental/PNEA, define, em seu artigo 1º, que a Educação Ambiental (EA) deve possibilitar que o indivíduo e a coletividade construam valores sociais, conhecimentos específicos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente e o uso comum dos recursos naturais, visando à qualidade de vida e à sustentabilidade. No artigo 2º determina que esta Educação Ambiental deve ser articulada, considerando todos os níveis e modalidades de ensino do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Ainda no que concerne às determinações relacionadas aos PCNs, o documento identifica tensões que merecem ser analisadas e trabalhadas na escola devendo estar entre o global e o local; o universal e o singular; a cultura local e a modernização dos processos produtivos; o instantâneo/efêmero e o durável; o espiritual e o material (BRASIL, 1988). Nessas diretrizes, o conceito de territorialidade ocupa um importante viés na discussão que é capaz de abarcar o ensino de diferentes áreas das ciências de forma interdisciplinar.

Ao entendermos que, uma vez que, as questões acerca do ensino de história e a sua relação com a territorialidade e os demais saberes escolares perpassam pela Educação Ambiental, não basta apenas que se tenha uma “consciência ambiental”, é preciso que se mobilize a sociedade para que se realize a transformação da realidade socioambiental (NOVICKI, 2007). Esta mobilização é dificultada graças à redução do conceito de meio ambiente, que desconsidera a dialética existente na relação ser humano-natureza e acaba por criar uma “falsa consciência ambiental”. De acordo com Layrargues (1999), a educação ambiental não é neutra, mas sim ideológica e se traduz em atos políticos que mantêm ou transformam a sociedade. Novick e Maccariello definem o meio ambiente como sendo aquele que “abrange os recursos naturais do nosso planeta, as instituições e os valores socialmente criados historicamente pela ação social do homem e, principalmente, a tensão existente entre ambos” (2002, p.3) Sendo assim, é necessário que as dimensões sociais, éticas, políticas, culturais e econômicas sejam incorporadas ao conceito, com vistas a entender a problemática socioambiental e, assim, poder superá-la.

Segundo Deluiz e Novicki,(2004), uma:

mudança do paradigma hegemônico de desenvolvimento econômico, com base em princípios de justiça social, superação da desigualdade socioeconômica e construção democrática ancorada no dinamismo dos atores sociais...traz a discussão da sustentabilidade para o campo das relações sociais, analisando as formas sociais de apropriação e uso dos recursos e do meio ambiente. Compreende que as noções de sustentabilidade e de desenvolvimento sustentável são construções sociais fruto do embate entre os vários atores em busca da hegemonia de suas posições. (p. 8)

Deste modo, postulamos que é a partir de uma participação cidadã crítica que novas formas de prevenção e de construção de soluções podem ser ensejadas para superar os problemas ambientais, na defesa de um desenvolvimento sustentável que se pautem em justiça social (ACSELRAD, LEROY, 1999) e que se contraponha a uma

sustentabilidade pautada apenas em processos tecnológicos.

Ainda segundo Acselrad (2005), a categoria meio ambiente não pode ser vista apenas como objeto de cooperação, mas também como contestação e conflito, não sendo composto exclusivamente por objetos materiais ameaçados de esgotamento mas, também, atravessado por sentidos socioculturais e interesses diferenciados. Desta forma, a questão ambiental é ressignificada, na medida em que as “dimensões da sustentabilidade e da equidade socioambiental surgem inextricavelmente vinculadas pela operação de uma mesma lógica sistêmica derivada do desenvolvimento autocontraditório da economia de acumulação de riqueza abstrata” (CARNEIRO, 2005, p.38).

Para Acselrad (2001),

o desenvolvimento sustentável seria um dado objetivo que no entanto não se conseguiu ainda aprender. (...) será uma construção social? (...) poderá também compreender diferentes conteúdos e práticas? Isto nos esclarece porque distintas representações e valores vêm sendo associados à noção de sustentabilidade: são discursos em disputa pela expressão que se pretende a mais legítima. Pois a sustentabilidade é uma noção a que se pode recorrer para tornar objetivas diferentes representações e idéias. (p.28)

Segundo Foladori (2001), os trabalhos sobre desenvolvimento sustentável não desenvolvem praticamente “teorização acerca do que considerar um problema social”, implicando no que Carneiro (2005) define como “aconceitualidade”, pois a teorização do ponto de vista das Ciências Sociais pressupõe uma análise do conteúdo através das relações de produção e de como a lógica de produção por ela gerada enquadra os conflitos sociais em torno da apropriação das condições naturais. Nessa esteira interpretativa, LEFF (1999) considera que os discursos acerca da sustentabilidade expressam “estratégias conflitantes que correspondem a visões e interesses diferenciados” (p.123). Desta forma, suas propostas vão desde um neoliberalismo econômico até a construção de uma nova nacionalidade produtiva. Em uma sociedade moldada pelo sistema capitalista, este desenvolve a ideia de uma desigualdade ecológica entre nações e dentro das mesmas entre classes e grupos sociais (CARNEIRO, 2005).

No que concerne ao espaço da sala de aula, faz-se fundamental a superação de uma visão conservadora do fazer educativo, com os educadores tendo uma compreensão descontextualizada da realidade e reproduzindo práticas ingênuas de Educação Ambiental, caindo na armadilha paradigmática enfatizada por Guimarães (2006) na qual

apenas reconhecer a gravidade dos problemas ambientais, como resultado de um processo educativo, pouco avança na construção da sustentabilidade. Sendo assim, a ação que me parece prevalecer ainda nos ambientes educativos restringe-se apenas à difusão da percepção sobre a gravidade dos problemas ambientais e suas consequências para o meio ambiente. Essa perspectiva não é suficiente para uma educação ambiental que se pretenda crítica, capaz de intervir no processo de transformações socioambientais em prol da superação da crise ambiental da atualidade (p.15-16).

Devemos destacar que os docentes das escolas brasileiras, com formações imbuídas do racionalismo cartesiano e da abordagem disciplinar, têm dificuldade de compreender a metodologia interdisciplinar e de aplicá-la nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula (NEFFA, 2013).

Partindo do pressuposto que o conceito de território se relaciona a uma educação ambiental crítico-emancipatória e que sua articulação com as demais ciências ocorre a partir de um olhar interdisciplinar instaurado nas práticas pedagógicas, entendemos que ela deve ser

tomada como um território a ser desbravado e jamais campo já conhecido [...] Trata-se de um estranhamento produtivo, portanto, que impede de tomarmos o campo disciplinar do outro como algo dado ou de realizarmos uma interdisciplinaridade de fôlego curto, nada mais que um rearranjo formal de nossas premissas e objetos de estudo (CARNEIRO; MEDEIROS, 2004, p.1).

Leff (2001) defende uma prática docente que procure, no seu discurso, uma integração dos saberes, a partir do conceito de ser humano e de natureza ao longo do processo histórico de formação das sociedades.

No que diz respeito ao território, categoria de análise adotada neste artigo, sua definição pode abarcar diversas dimensões a partir de:

uma abordagem política que o concebe como lugar onde ocorrem as relações de poder, no qual o Estado tem soberania; a dimensão naturalista, em que é visto como fonte de recursos; a abordagem culturalista, em que é dotado de simbolismo; e a dimensão econômica, que define o território como estando submetido aos interesses econômicos (BRAGA, SILVA, 2011, p. 104).

Nessa perspectiva, vislumbramos o território e a territorialidade como estratégia que se relaciona com a ideia de concretização de determinadas finalidades ou como “uma tentativa por um indivíduo ou um grupo de afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relacionamentos pela delimitação e afirmação do controle de uma área geográfica” (SACKS, 1986, p.19)

Segundo Santos (2006), o território é “o lugar onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações de sua existência” (SANTOS in: BRAGA; SILVA, 2011, p.103) criando um sentimento de pertencimentoda sociedade ao lugar. É justamente neste sentimento de pertencimento que se faz necessária:

a formação de um cidadão capaz de compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito e capaz de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998)

Para Little (2002, p.3), a territorialidade se define como

“o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu “território” ou homeland(...) é uma força latente em qualquer grupo, cuja manifestação explícita depende de contingências históricas [...] produto histórico de processos sociais e político.

Para este artigo, devemos considerar ainda o território como:

Resultado de uma ação social que, de forma concreta e abstrata, se apropria de um espaço (tanto física como simbolicamente), por isso denominado um processo de construção social.[...] Nesse sentido, se percebe o território construído como um espaço de relações sociais, onde há um sentimento de pertencimento dos atores locais à identidade construída e associada ao espaço de ação coletiva e de apropriação (FLORES, 2006, p.4)

A partir dessas observações podemos compreender, então, o território como composto de uma série de relações sociais com o espaço, configurando-se em uma série de negociações e conflitos. Nestas relações, a noção de desenvolvimento acaba por ser incorporada aos discursos dos grandes empreendimentos, impondo-se como *doxa* através dos quais seus impactos positivos, segundo as empresas, justificariam os negativos que dele possam advir. Assim, o desenvolvimento funcionaria como uma estratégia de poder sobre as populações periféricas (ESCOBAR *Apud* ALMEIDA, 2004). Como alternativa dos grupos subalternos caberia “manter sua marginalidade como estratégia de resistência, ou aceitar uma integração passiva e manipulada nas estruturas de poder globais” (ALMEIDA, 2004, p.34).

Desta maneira, acreditamos que é preciso que se busque um ecodesenvolvimento que supere o ecocapitalismo, com vistas apenas à obtenção do lucro em direção a um socioambientalismo via justiça social. A questão passa então a migrar da não negação do lucro por parte das empresas e governos com as quais se relacionam para um desenvolvimento que se configure realmente sustentável para as comunidades locais. As questões socioambientais em direção a uma justiça ambiental devem internalizar o fato de que não se deve dissociar sociedade e natureza. Assim, ao se considerarem políticas públicas e privadas sobre o território é fundamental que se busque o entendimento das redes relacionais presentes no espaço, sem que se neguem os interesses das populações locais, do Estado e das empresas para a implantação de empreendimentos comerciais.

Ao incorporarmos estas dimensões, podemos encontrar na disciplina de História um campo fértil de discussões a respeito das relações de poder, visto como postas por diversas instituições, nas quais a escola se insere marcada pela ideia de disciplina, através das quais as relações de poder se tornam facilmente observáveis, ao estabelecerem as relações de opressor-oprimido, mandante-mandatário (FOUCAULT, 2008) e, por que não, professor-aluno?

Ainda segundo Foucault (1979, p.289), a população, de forma geral, divide-se entre o “interesse individual — como consciência de cada indivíduo constituinte da população — e o interesse geral — como interesse da população (...)”, e, assim, ao se governar e programar políticas públicas, é fundamental que elas perpassem pelas necessidades e aspirações da sociedade.

Ao analisarmos os objetivos propostos pelos PCNs para a disciplina de História e sua relação com os demais saberes,

o saber histórico tem, desse modo, possibilitado e fundamentado alternativas para métodos de ensino e recursos didáticos, principalmente para valorizar o aluno como sujeito ativo no processo

de aprendizagem. Por outro lado, ao constatarem que as abordagens e os conteúdos escolares não explicam as problemáticas sociais contemporâneas nem as transformações históricas a elas relacionadas, professores e educadores buscam outros modos de compreender a relação presente/passado e de historicizar as questões do cotidiano. Além disso, os profissionais da escola têm procurado manter relações e compromissos mais estreitos com a realidade social, propondo uma melhor compreensão dessa realidade e encarando-a como diversificada, múltipla, conflituosa, complexa e descontínua (BRASIL, 1998, p. 30).

Ainda segundo o documento, são questões relacionadas ao ensino de História:

As relações sociais e a natureza: a produção e o consumo de alimentos; os sistemas de irrigação no campo; o abastecimento de água nas cidades e o saneamento urbano; as hidrelétricas, a produção de energia e a procura por novas fontes energéticas; os transportes nos rios, nos mares, na terra e no ar; as reservas naturais, as praias e as estâncias de água, o lazer e o turismo; a poluição da água, do ar, as campanhas ambientalistas; a sobrevivência das espécies e sua relação com o homem; a natureza no espaço doméstico; parques e rios nas grandes cidades; a natureza na arte; o imaginário sobre as águas, os rios, os mares e as florestas; o regime de propriedade privada e a posse coletiva da terra; os mitos e a religiosidade que falam da relação do homem com a natureza; o tempo medido pelo relógio e outras concepções de tempo (BRASIL, 1998, 57-58).

Sendo assim, é necessário que as dimensões sociais, éticas, políticas, culturais e econômicas sejam incorporadas ao conceito, com vistas a entender a problemática na qual se inserem os atores sociais na escola e como forma de superar seu estado de alienação, característico do modelo hegemônico.

Ainda no tocante a história como disciplina e sua relação com o território para além de aspectos meramente geográficos, podemos citar como temas de encontro com algumas disciplinas escolares as questões a respeito da formação do território nacional, discutindo a lógica mercantilista-colonial que definiu nossa identidade nacional baseada em plantation escravistas. Esta característica socioeconômica se mantém e atravessa as diversas fases da história nacional como questão chave para inúmeros conflitos, nos quais a questão do espaço se configura como uma das causas para a eclosão de movimentos como a Guerra de Canudos, Contestado, o Cangaço, o surgimento dos movimentos ligados a terra (Bloco Operário Camponês, Ligas Camponesas, Movimento dos Sem-Terras) em que embora as questões a respeito do espaço físico-geográfico estejam presentes, estas questões superam o conceito de espaço físico como exclusivo.

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

[...] adotam uma outra perspectiva dentro do trabalho interdisciplinar: a do trabalho coletivo, em que cada especialista sabe das limitações de seu campo de estudos A interdisciplinaridade como possibilidade de

diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação e que a compreensão do fenômeno em estudo só será possível com a articulação dos diferentes saberes (ARAÚJO, 2003, p. 22).

No que diz respeito às populações locais presentes neste embate entre o capital e as comunidades, o ensino disciplinar da História e seu diálogo com as demais ciências auxiliaria na compreensão e na valorização das histórias locais, funcionando como um instrumento de sensibilização na luta pelo espaço. Vale destacar que a própria sala de aula se constitui em um espaço permeado por conflitos e contradições. Por isso mesmo, podem ser espaços de transgressões, criatividade, experimentações nas quais o professor deve estar aberto a diferentes realidades, reconhecendo as particularidades individuais e as vivências culturais e coletivas (BRASIL, 1998). Para Steil (2004, p.3) “o entendimento da cultura local como um processo histórico de disputas internas e externas, de interferência e interação que acontece fundamentalmente no local de fronteira física e cultural” e desta forma, a História contribuiria como espaço de diálogo e formação na qual os educandos ao entenderem a sociedade que os cerca podem se instrumentalizar com vistas a buscar superar seu estado de alienação frente ao modelo de exploração capitalista.

Este diálogo visa ao favorecimento do estudo de diferentes problemáticas, com vistas a uma prática interdisciplinar que, a partir de uma perspectiva histórica, pode trazer à baila novos conteúdos como a apropriação, a atuação, a transformação e a representação da natureza pelas culturas, relação entre trabalho e tecnologia e as dinâmicas de diversidade e pluralidade presentes na sociedade (BRASIL, 1998). Os PCNs definem como sendo um dos objetivos gerais do ensino de História o conhecer e o respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais (p.43).

Assim, a partir da ideia de que o local (território) se constitui de relações formadas a partir de processos históricos, a disciplina de História encontra campo fértil para sua atuação.

### **3. Considerações Finais**

Este artigo buscou durante sua construção a defesa da integração do conceito de território, como espaço de diálogo entre as ciências escolares e a disciplina de História. Assim, concordamos com Worster (1991) quando afirma que se faz necessário um diálogo inter-ciências, sem negar as especificidades características de cada área do conhecimento, mas sim, com vistas à busca, a partir do diálogo para sua totalidade, configurando-se assim em uma prática inter/trans disciplinar.

Nesta perspectiva, as questões acerca do território e da territorialidade servem de aporte para que discussões que visem à valorização das identidades locais funcionem como instrumento de reação das comunidades, vistas como múltiplas, frente ao avanço de um sistema excludente social, econômico, político e ambiental.

Na busca pelo entendimento da totalidade é fundamental que se entenda que nenhuma disciplina possui preponderância intelectual/metodológica. Desta maneira, é fundamental que se reconheçam as interrelações entre os fenômenos ambientais, econômicos, ideológicos, simbólicos e políticos.

As diferentes visões de distintos conhecimentos não devem, porém, ser vistos de formas excludentes, mas sim, como diferentes categorias, podendo coexistir ao



mesmo tempo, não caracterizando juízos de valores, mas sim como formas de entender as sociedades em suas múltiplas determinações, a partir de uma concepção construtivista que não considera a ciência como representação da realidade, mas sim como uma construção de modelos explicativos sem a prerrogativa de se auto intitular detentor da verdade absoluta, mas como elemento que pode ser corrigido e modificado em busca de explicações que se adequem melhor ao estudo, a partir do princípio de inacabamento de Morin (2007), através da qual inverte-se o sentido da disciplina intelectual, sem no entanto relaxá-la.

Por fim, concluímos que a apropriação do conceito de território da geografia e seu diálogo como o ensino de história contribui para o desenvolvimento de uma visão crítica das sociedades nas quais se inserem os educandos. Discutir os conceitos de território e ensino de história com vistas a uma justiça social, a partir da ideia de que os educando assumem papel de protagonistas de sua história pode servir de importante ferramenta de emancipação destes atores sociais, ecoando para suas comunidades.

#### 4. Referencias Bibliográficas

- ACSELRAD, H. **A duração das cidades**: sustentabilidade e risco nas políticas urbanas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ACSELRAD, H.; LEROY, J. **Novas premissas da sustentabilidade democrática**. Rio de Janeiro: Projeto Brasil Sustentável e Democrático: FASE, 1999.
- ACSELRAD, H, Apresentação in: ZHOURY, A. LACHSCHEFSKY, K; PEREIRA, D.B. (Org). **A insustentável leveza da política ambiental**: Desenvolvimento e conflitos socioambientais, Belo Horizonte, Autêntica, 2005.
- ALMEIDA, Angela Maria Mendes de. **Campo e cidade como imagens**. Didática CPDA. Rio de Janeiro, n. 1, 1999.
- ALMEIDA, Mauro W. Barbosa de. **Direitos à floresta e ambientalismo: seringueiros e suas lutas**. RGBS, vol.19 , número 55, Junho de 2014
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: tema transversal meio ambiente. Brasília, DF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: História. Brasília, DF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Meio ambiente. Brasília, DF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Lei 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Imprensa Nacional, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Decreto 4.281** de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências, in: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/decreto4281.pdf> acessado em 10 de julho de 2013
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Lei 6.938**, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília: Imprensa Nacional, 1981.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Imprensa Nacional, 1996.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.

CARNEIRO, E.J; Política ambiental e a ideologia do desenvolvimento sustentável in: ZHOURY, A. LACHSCHEFSKY, K; PEREIRA, D.B. (Org). **A insustentável leveza da política ambiental: Desenvolvimento e conflitos socioambientais**, Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

CARNEIRO, Sandra de Sá; MEDEIROS-FREIRE, Bianca, **Antropologia, religião e turismo: múltiplas interfaces**. Religião e sociedade, 24 (2), Rio de Janeiro, 2004.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha. **Os caminhos da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2004,

DELUIZ, N.; NOVICKI, V. Trabalho, meio ambiente e desenvolvimento sustentável: implicações para uma proposta de formação crítica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, maio./ago. 2004.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: mito ou realidade**. Rio de Janeiro: SENAC/DN/Dir. Planejamento/Coord. de Pesquisa, 1984.

ESCOBAR, Arturo: Encountering development: the making and unmaking of the Third World in: ALMEIDA, Mauro W. Barbosa de. **Direitos à floresta ambiental: seringueiros e suas lutas**. RGBS, vol.19 ,número 55, Junho de 2014

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo. Loyola, 2002

FOLADORI, G. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FLORES, Murilo. **A identidade cultural do território como base de estratégias de desenvolvimento: uma visão do estado da arte**, RIMISP, 2006 in: [http://indicadores.fecam.org.br/uploads/28/arquivos/4069\\_FLORES\\_M\\_Identidade\\_Territorial\\_como\\_Base\\_as\\_Estrategias\\_Developmento.pdf](http://indicadores.fecam.org.br/uploads/28/arquivos/4069_FLORES_M_Identidade_Territorial_como_Base_as_Estrategias_Developmento.pdf) acessado em 30 de Agosto de 2014.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda & LEITE, Regina. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identities da Educação Ambiental Brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. *Armadilha paradigmática na educação ambiental*. In LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S.de (orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

INEP in: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>, acessado em 4 de setembro de 2014

LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental. In: REIGOTA, M. **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A., 1999.

LEFF, E. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável. In: REIGOTA, Marcos (org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A., 1999.

\_\_\_\_\_. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

LITTLE, Paul. E. **Territórios sociais e povo no Brasil: por uma antropologia daterritorialidade**, Brasília, 2002 in: [ute.ufsc.br/bibliotecas/upload/paullittle.pdf](http://ute.ufsc.br/bibliotecas/upload/paullittle.pdf) acessado em 8 de setembro de 2014.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. **Educação Ambiental Crítica: contribuições e desafios**. MEC/MMA. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Difel, 1982

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990..

NEFFA, E. **De que Educação Ambiental estamos falando**, s.d. in: [http://www.nuredam.kinghost.net/files/metodologia/de\\_que\\_educacao\\_ambiental\\_estam\\_os\\_falando.pdf](http://www.nuredam.kinghost.net/files/metodologia/de_que_educacao_ambiental_estam_os_falando.pdf), acessado em: 10 de Julho de 2013.

NOVICKI, V. Práxis: problematizando consciência e participação na educação ambiental brasileira. In: LOUREIRO, C.F. (org). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro, 2007.

NOVICKI, V; MACCARIELLO, M. C. M. M. Educação Ambiental no Ensino Fundamental : as representações sociais dos profissionais da Educação. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação ANPED, 2002, Caxambu, 25ª Reunião Anual, 2002.

SACK, Robert. **Human territoriality: its theory and history**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986

SANTOS, M. **Território, Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_. O dinheiro e o território, in: SANTOS, M; BECKER, B. K. (Org.) **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 2 ED. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. In: BRAGA, Iara de Fátima; SILVA, Vicente. **Efeitos sociais e espaciais de grandes projetos: entre territórios de vida e relações de poder**, Caminhos da Geografia, 2011 in: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/16369/9164> acessado em: 24 de Agosto de 2014

STEIL, Carlos A. **Antropologia do Turismo: Comunidade e Desterritorialização**. Trabalho apresentado na XXIV Reunião de Antropologia. Olinda, junho 2004.