

CENÁRIOS, OLHARES,
TRAMAS E COTIDIANO:
a educação ambiental no entorno da Ilha do Bananal – TO

MARCILÉIA OLIVEIRA BISPO

CENÁRIOS, OLHARES,
TRAMAS E COTIDIANO:

a educação ambiental no entorno da Ilha do Bananal – TO

Palmas-TO
2016



Reitor

Márcio Antônio da Silveira

Vice-reitora

Isabel Cristina Auler Pereira

Pró-reitor de Pesquisa e pós-graduação

Waldecy Rodrigues

Diretora de Divulgação Científica

Michelle Araújo Luz Cilli

Conselho Editorial

Airton Cardoso Cançado (Presidente)

Christian José Quintana Pinedo

Dernival Venâncio Ramos Junior

Etiene Fabbrin Pires

Gessiel Newton Scheidt

João Batista de Jesus Felix

Jocyleia Santana dos Santos

Salmo Moreira Sidel

Temis Gomes Parente

Projeto Gráfico, Revisão de Texto & Impressão

ICQ Editora Gráfica e Pré-Impressão Ltda.

Designer Responsável

Gisele Skroch

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins - SISBIB

B622c

Bispo, Mariléia Oliveira.

Cenários, olhares, tramas e cotidiano: a educação ambiental no entorno da Ilha do Bananal – TO / Mariléia Oliveira Bispo. – Palmas, TO: Universidade Federal do Tocantins / EDUFT, 2016.

254 p.:il.

ISBN: 978-85-63526-98-4

1. Educação Ambiental. 2. Território e meio ambiente. 3. Ilha do Bananal – TO.
I. Título.

CDD 574.5

Copyright © 2016 por Mariléia Oliveira Bispo

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	xi
PREFÁCIO	xiii
INTRODUÇÃO	17
1. Cenários - a Ilha do Bananal e entorno – identificação do espaço geográfico, local e sujeitos da pesquisa	25
Espaço geográfico, local e sujeitos da pesquisa	25
A Ilha do Bananal	25
As cidades da pesquisa	30
As escolas da pesquisa	35
Parque Nacional do Araguaia	38
As aldeias Javaés	53
O agronegócio	60
Sujeitos – Os atores sociais	71
Professores e professoras do Ensino Fundamental	71
Os indígenas Javaé	72
Os fazendeiros	76
Os retireiros e posseiros	76
Os produtores de grãos	77
Os analistas ambientais e chefe da Funai	77
2. Olhares e Tramas – representações, território, territorialidades e conflitos	79
Sobre as representações – ouvindo as narrativas	79
As representações dos professores e professoras	82
As representações dos indígenas	85

As representações dos fazendeiros	88
As representações dos retireiros	90
As representações dos produtores	95
O encontro e o desencontro entre as representações	97
Sobre território e territorialidades – os nós e a rede	98
Território e identidade	104
As diversas identidades territoriais.....	114
Sobre os conflitos no uso do território – conflitos socioambientais?	132
3. Cotidiano – A educação e a educação ambiental	173
A educação e sua dimensão ambiental	173
Educação ambiental, natureza e sustentabilidade	180
Um olhar entre a EA e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável	190
Professores e professoras e a Educação Ambiental: um olhar para a prática pedagógica	197
A prática em Educação Ambiental nas escolas pesquisadas	198
Educação Ambiental – da prática pedagógica à cidadania	210
Refletindo sobre a formação de educadores ambientais	215
Possibilidades de uma educação ambiental a partir das representações e das territorialidades	221
Interfaces entre território e ambiente necessários ao ensino da Educação Ambiental	222
Propostas de formação continuada em educação ambiental para professores a partir das representações, territorialidades e conflitos – estratégias de ação	230
Estratégias de ação no local – Ilha do Bananal e entorno	231
Considerações Finais	239
Bibliografia	242

Agradecimentos

Expresso minha gratidão àqueles e àquelas que ajudaram na construção desta obra, que resultou da tese de doutoramento por mim defendida no Instituto de Estudos Sócio Ambientais (Iesa) da Universidade Federal de Goiás, em 2012, ressaltando:

Todas as pessoas, familiares e amigos do Tocantins, Goiânia e Brasília, que me apoiaram e me ajudaram durante os quatro anos, tempo em que realizei a pesquisa que se transformou nesta obra;

Todas as Instituições que colaboraram no período de pesquisa;

Os ex-companheiros de trabalho do Colégio Estadual de Cristalândia- TO;

A Professora Dr.^a Sandra de Fátima (orientadora), em especial pelos seus ensinamentos e pelo compromisso e responsabilidade que nos anima a manter as utopias;

Os companheiros do Núcleo de Estudos Urbanos regionais e Agrários (Nurba) do Curso de Geografia de Porto Nacional, da Universidade Federal do Tocantins (UFT);

A Universidade Federal do Tocantins, por viabilizar através de sua editora, EdUFT, a publicação deste livro;

Os professores, professoras, aposentados, fazendeiros, indígenas e produtores dos lugares percorridos durante a pesquisa e que contribuíram nas declarações, depoimentos, informações e esclarecimentos.

A todos, muito obrigada!

Apresentação

Nesta obra, **Cenários, olhares, tramas e cotidiano: a educação ambiental no entorno da Ilha do Bananal - TO**, a pesquisadora e professora Mariléia Oliveira Bispo apresenta as representações sociais dos atores sociais que residem no entorno da Ilha do Bananal - TO (indígenas, produtores, ex-retireiros e posseiros, professores e professoras das escolas públicas estaduais dos municípios de Lagoa da Confusão, Cristalândia, Formoso do Araguaia e Pium) relacionadas às territorialidades e sua contribuição para a prática da Educação Ambiental (EA) nas escolas públicas do entorno da Ilha do Bananal.

Essa obra perpassa toda a construção teórica e prática que a autora possui na habilidade especial de acolher as pessoas com as quais conviveu, suas falas, seus consensos e expressões de professores, produtores, indígenas; uma forma pessoal de responder aos conteúdos e processos com os quais as pessoas se manifestam; uma capacidade de (re)elaborar estes conteúdos e processos em vista da ressignificação que deseja dar à educação; bem como, a competência em transformar toda teoria aprendida e prática sofrida e construída em novos conceitos e novas alternativas para a EA.

A brilhante trajetória acadêmica como professora de Geografia e pesquisadora em metodologias e formação do educador ambiental, o rigor científico e a profundidade com que aborda as categorias geográficas, território e territorialidade para a promoção de uma EA formal que preze a complexidade ambiental a partir dos diferentes espaços apropriados, neste caso, o território, fazem deste trabalho uma obra inédita e inovadora como referência didático-científica para

que professores e pesquisadores ampliem o debate acerca da EA em todos os níveis de ensino.

A relevante contribuição desse trabalho está centrada nas interfaces entre território e ambientes, que podem permear o ensino de EA, em que se pode revisitar as noções de meio ambiente na articulação com o conceito de território, para identificação espacial. Na interpretação das dimensões da realidade mais ou menos distintas da realidade socioespacial, entendimento que o território envolve as relações e ações efetuadas pelo ser humano na natureza, no ambiente, nas relações econômicas, culturais ou simbólicas. Corroborando na construção histórica do território e territorialidades onde se constroem novos estilos de sustentabilidade.

Merece destaque nesta obra o estudo das representações expressas sobre a Ilha do Bananal, pois revelou-se que as representações que os sujeitos possuem do ambiente ao qual pertencem e às quais ainda estão vinculados são produções subjetivas do território para uns e produção capitalista para outros, mas que, de certa forma, possuíam referência nas relações afetivas, políticas e culturais do ambiente no qual estão inseridos, revelando assim a necessidade de se desenvolver práticas de EA que levem em consideração as territorialidades, os conflitos e as potencialidades regionais; em contraposição a uma EA de caráter sensibilizador e ingênuo de que só a mudança de comportamento é suficiente para resolver os dilemas ambientais.

Salienta-se, ainda, a ousadia da autora no desenvolvimento de sua investigação através das categorias de análise da ciência geográfica, na realização desse estudo no qual foram utilizadas fontes teóricas de diversas áreas e pesquisa empírica, análise documental, entrevista, questionário e depoimento pessoal, permitindo compreender a realidade e propor estratégias de intervenção em EA, ou seja, a transformação de práticas conservacionistas em um fazer pedagógico que contém sentidos, valores e processos capazes de criar diversos olhares sobre o mundo.

Desejamos a todos uma excelente leitura e bom aproveitamento dos conteúdos e das experiências relatadas nesta rica obra.

Profa. Dra. Berenice Feitosa da Costa Aires
Pró-reitora de Graduação da Universidade Federal do Tocantins

Prefácio

É com toda satisfação que o convido a embrenhar na considerada “maior ilha fluvial do mundo”, margeada pelos Rios Araguaia e Javaés, portanto, transitar nesta e no seu entorno perante o estudo desenvolvido pela tocantinense no tocante às suas tantas reflexões / averiguações referentes à Ilha do Bananal, à Educação Ambiental, às cidades/escolas definidas na sua pesquisa, ao Parque Nacional do Araguaia, às aldeias indígenas, ao agronegócio, às representações (narrativas) de determinados atores sociais, ao território, às identidades, à formação continuada para os professores das escolas envolvidas no estudo. Por fim, às mencionadas estratégias de ação na Ilha do Bananal e no seu entorno no estado do Tocantins.

Prefaciante

Brasília, em águas de dezembro de 2014.

No momento do convite para escrever este prólogo, preparava-me para uma caminhada noturna no recém-chegado verão. O frio cerradeiro correu-me pelas veias logo que a professora Mariléia Oliveira Bispo consultou-me sobre a possibilidade de prefaciá-la sua obra. No desafio de desvendar o casulo – o livro – espero corresponder à confiança que me foi atribuída e tecer os fios de seda para os leitores. A princípio, o título “Cenários,

olhares, tramas e cotidiano: a educação ambiental na Ilha do Bananal- TO”, sem dúvida alguma, nos toca. Nele, percebe-se as complexas questões imbricadas.

As pesquisas da autora, voltadas à Educação Ambiental no estado do Tocantins, não brotaram apenas a partir da sua tese de Doutorado, defendida em 2012 no Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG – / Instituto de Estudos Socioambientais – Iesa – / Universidade Federal de Goiás – UFG –, transformada na nova publicação. Aquela fase de investigação apenas ampliou o olhar dessa tocaninense diante do objeto cerne do estudo. A Educação Ambiental historiada está nas suas práticas de ensino e pesquisa, mesmo antes de realizar o curso de Mestrado e de ingressar como docente na Universidade Federal do Tocantins – UFT – / Unidade Universitária Porto Nacional. Desde o progresso caminho como professora no Ensino Fundamental e Médio no Colégio Estadual de Cristalândia – município de Cristalândia – TO, interessou-se em estimular no cotidiano escolar as discussões a respeito das temáticas socioambientais e culturais do Tocantins, incluindo-se a Educação Ambiental.

Embora o Tocantins seja a mais nova unidade federativa, este jovem estado, que constitui o sudeste da Região Norte, possui inúmeros problemas. Detalhá-los não é o intuito deste preâmbulo. Mas convém ressaltar os limites geográficos do Tocantins, indicativos das distintas pressões nos seus particulares entornos pelas adjacências com Goiás, Mato Grosso, Pará, Maranhão, Piauí e Bahia. O estado nortista em questão, no passado não longínquo, detinha o domínio do bioma Cerrado, subsequentemente devastado pela pecuária, mineração, agronegócio, usinas hidrelétricas, dentre outros. A unidade federativa (TO), caiada na localização, provoca nos pesquisadores comprometidos, como a autora referida, a necessidade de investigar situações do próprio estado de origem. Portanto, a professora nos apresenta à Educação Ambiental a partir das díspares representações e territorialidades na Ilha do Bananal e circunvizinhança tocaninense.

Esta mesma ilha fluvial compõe a memória afetiva da autora que, durante as férias escolares, usufruía com os irmãos e os pais dos convívios nos retiros de parentes – retireiros – instalados

no interior da referida ilha, situada em zona de transição entre a Floresta Amazônica e o Cerrado e margeada pelo Rio Araguaia e o seu afluente Javaés. Aquela Ilha do Bananal de representação pacífica em alguns momentos das suas recordações infantis, também, já a atentava pelos conflitos presentes nos anos de 1983, quando a visitava para o lazer.

As águas fluem e a ilha volta ao “cenário” da vida adulta da cristalandense Marciléia e nos seus contextos acadêmicos a Ilha do Bananal sai do anonimato das lembranças familiares para tornar-se área delimitada para as suas pesquisas. Nessa específica, da tese de que origina o livro, a professora pesquisadora não se intimidou diante do desafio da conjuntura atual da ilha, dividida em Parque Nacional do Araguaia ao norte, correspondendo a um quarto da sua superfície, e em Terra Indígena do Araguaia, ao sul, que equivale a três quartos da área. E não satisfeita em averiguar somente a complexidade no interior da Ilha (abrangida por áreas protegidas distintas), a autora expande os horizontes investigativos para os municípios de Lagoa da Confusão, Cristalândia, Formoso do Araguaia e Pium, na margem direita do Rio Javaés.

A partir de então, a autora ampliou o seu olhar para a Educação Ambiental conforme as representações dos outros atores sociais – indígenas, antigos retireiros, professores das escolas públicas dos municípios citados, produtores, fazendeiros e posseiros – diretamente envolvidos nas territorialidades na ilha e no seu entorno. Isso implicou refletir a respeito das “tramas”, os entrelaçamentos investigados no “cotidiano” dos “cenários” encontrados, essenciais para fundamentar o “olhar” singular da pesquisadora; ou, sobre aqueles “cenários” falaciosos, a fim de tentar macular a sua visão crítica perante os tantos “olhares” dos atores sociais direta ou indiretamente envolvidos nos conflitos diversos na Ilha do Bananal.

Agradeço à Marciléia Oliveira Bispo pela oportunidade de discorrer a respeito da sua obra e, ao mesmo tempo, parabenizo-a pelo esforço em tornar a sua tese em um livro. Espero proporcionar a outros interessados conhecimentos sobre as três partes da publicação: I. Cenários - a ilha do bananal e entorno – identificação do espaço geográfico, local e sujeitos da pesquisa; II.

MARCELÉIA OLIVEIRA BISPO

Olhares e tramas – representações, território, territorialidades e conflito; III. Fios – a educação e a educação ambiental, constitutivas das discussões da autora.

Isis Maria Cunha Lustosa
Doutora em Geografia
Pesquisadora no Laboter / IESA / UFG

Introdução

A dimensão ambiental configura-se como uma questão que envolve vários atores, aparecendo na sociedade contemporânea como uma exigência aos atos praticados no planeta pelas pessoas. Assim, o interesse em estudar este tema emerge do entendimento de que a dimensão ambiental é um problema social, portanto, o tema: Cenários, olhares, tramas e cotidiano: a educação ambiental no entorno da Ilha do Bananal - TO se configura como possibilidade de conhecer como os sujeitos que residem na Ilha do Bananal e no seu entorno – Estado do Tocantins – se relacionam com este espaço e constroem territorialidades e de que forma este conhecimento pode contribuir para a prática da educação ambiental nas escolas públicas do entorno da ilha.

Nesse contexto, a pesquisa que aqui se apresenta foi uma longa viagem empreendida em busca de conhecer ou apresentar determinada realidade, especificadamente, a Ilha do Bananal e seu entorno, através do nosso olhar. Olhar que pode ser diferenciado de outros olhares que já visitaram a área em questão, pois a experiência, a percepção e a forma de apropriação do conhecimento pelos indivíduos são únicas. Não se trata, contudo, de um olhar isolado, afinal, busca a composição de olhares, olhares da teoria e olhares dos sujeitos.

A pesquisa apresentada, portanto, é um relato de uma longa viagem realizada por um caminho teórico metodológico, com diversos instrumentos, dialogando com autores de várias áreas e pela narração dos sujeitos da pesquisa, fundamentalmente dos

professores e professoras, considerados sujeitos do seu processo de formação, sobretudo a partir do tema dessa pesquisa: a Educação Ambiental (EA) à luz de distintas representações e territorialidades.

Atualmente, uma das formas de se discutir os problemas ambientais e compreendê-los é por meio da educação formal. A escola é considerada um dos espaços em que a produção e a reflexão de conhecimentos através da coletividade acontecem de forma em que a perspectiva ambiental pode ser um dos eixos para construção de significados que, por sua vez, possam levar ao diálogo sobre a temática ambiental. Por outro lado, é necessário compreender que os problemas ambientais não podem ser resolvidos ou compreendidos sob uma única dimensão.

Assim, para a construção desta obra, por meio da pesquisa, deu-se ênfase ao entendimento das categorias geográficas *Território e Territorialidade* para a promoção de uma EA formal que preze a complexidade ambiental a partir dos diferentes espaços apropriados aqui, o território.

Desta forma, desenvolveu-se uma pesquisa com um olhar direcionado às escolas, aos professores e aos sujeitos e atores sociais que residem na Ilha do Bananal (TO), a saber, os indígenas das etnias Javaé¹ e Karajá; os produtores, os ex-retireiros e fazendeiros nas proximidades da ilha, além dos professores e professoras das escolas públicas estaduais, especificamente dos municípios de Lagoa da Confusão, Cristalândia, Formoso do Araguaia e Pium².

Objetivei, portanto, neste trabalho, analisar como os sujeitos que residem na Ilha do Bananal e no seu entorno se relacionam com esse espaço e constroem territorialidades, visando entender as representações construídas pelos colaboradores desta investigação sobre a Ilha do Bananal e de que forma este

¹ Foram atores na pesquisa: os povos da etnia Javaé, em função de os conflitos se darem de forma mais efetiva com esses povos e por estarem sob a administração da Funai do Estado do Tocantins.

² Foi feito um recorte para a proposta deste estudo, pois os municípios no entorno da ilha do Tocantins são 7; Assim, optou-se por desenvolver este estudo em quatro municípios, em função do tempo de desenvolvimento desta pesquisa, por alguns criadores de gado pertencerem a estes municípios, em razão de algumas escolas dessas cidades receberem alunos indígenas e, sobretudo, pelo desenvolvimento nesta região do agronegócio.

conhecimento pode contribuir para a prática da EA nas escolas públicas do entorno da Ilha, a partir da formação de professores e professoras em exercício.

Neste trânsito, objetivei também, tomando como referência a observação da realidade: compreender as relações das comunidades do entorno da Ilha do Bananal, os moradores e gestores do Parque Nacional do Araguaia (PARNA) a partir das suas representações sobre a própria Ilha do Bananal; identificar as territorialidades construídas pelos sujeitos que residem na Ilha do Bananal e no entorno; identificar os conflitos oriundos dos diferentes tipos de usos e das territorialidades dos sujeitos da pesquisa; investigar se as escolas públicas das cidades pesquisadas desenvolvem a EA, diagnosticando como ela acontece e se as suas práticas se relacionam com os conflitos da região pesquisada e; por fim, sugerir estratégias de EA para professores e professoras com base no conhecimento das territorialidades e conflitos na Ilha do Bananal e entorno.

Um questionamento importante que se fez foi: por que estudar o território da Ilha do Bananal e seu entorno como perspectiva para uma EA formal? Cremos que as seguintes considerações respondam a esta indagação:

- O entendimento de que o conhecimento das pessoas sobre a dinâmica do ambiente em que estão inseridas é fundamental para estimular atitudes e comportamentos adequados ao seu múltiplo uso, de modo que possam prevenir ou até mesmo reverter processos degradativos, inclusive espontaneamente.
- A compreensão de como as instituições públicas Funai e ICMBIO atuam na representação de seus tutelados (índios e meio ambiente) e de como o Ministério Público medeia os conflitos de interesses entre esses órgãos e a comunidade local na área da pesquisa, vez que, conforme Maciel (2000), as diferenças extremas de posicionamentos institucionais podem impossibilitar tanto o debate sobre a viabilidade do cumprimento dos objetivos das categorias, mesmo estando sobrepostas, quanto a resolução dos conflitos.

- A necessidade de a pesquisa se traduzir em contribuições que futuramente possam somar na resolução dos conflitos dos grupos envolvidos.
- A relevância social do tema, pois os estudos sistemáticos sobre as territorialidades e os conflitos entre os moradores da Ilha e entorno podem vir a contribuir na discussão e na resolução de problemas apontados pelos grupos, assim como na formação continuada de professores e professoras das escolas pesquisadas em EA.

Com base nessas considerações, salienta-se ainda que a importância desta temática deve-se a visão integral e dinâmica das relações entre os atores sociais envolvidos nos conflitos socioambientais, o que fornecerá subsídios para a elaboração de programas para formação continuada em EA dos professores e professoras que atuam na área da pesquisa.

Diante desses argumentos que acreditamos validarem este estudo, postulamos, então, as seguintes questões investigativas que nortearam a construção desta obra: Em quais aspectos o território da Ilha do Bananal e seu entorno são elemento para a reafirmação da identidade dos povos indígenas que a habitam e para a preservação desse espaço, vez que marcados por relações de poder no entorno? Como e em que as representações dos moradores da ilha e entorno são diferenciadas sobre o seu múltiplo uso, sobre a forma como dialogam e circulam de um grupo para o outro, estabelecendo ligações e rupturas e também gerando conflitos e tensões? As territorialidades podem ser concebidas/percebidas para amenizar ou acentuar os conflitos na área da Ilha do Bananal? De que maneira o conhecimento dessa realidade regional pode propiciar a formação para uma EA na educação formal de modo continuado e que compreenda a questão ambiental como a interligação e interdependência entre os fenômenos sociais, físicos, econômicos, biológicos, culturais e políticos? De que forma a educação ambiental é inserida na formação continuada dos professores dos municípios de Cristalândia, Pium, Lagoa da Confusão e Formoso do Araguaia?

Nessa linha de ideias, expomos que o principal argumento a respeito da construção da temática é: as situações que edificam territorialidades e o uso do território possibilitam a construção de identidades, formando territórios identitários que podem contribuir para o desenvolvimento de uma EA formal que interliga os fenômenos sociais, ambientais, físicos, econômicos, biológicos, culturais e políticos.

Do ponto de vista teórico-metodológico o trabalho foi trilhado por dois caminhos: primeiro, o estudo dos acontecimentos, ou seja, a construção das territorialidades e a apropriação do território em sua visão atual, percebendo as circunstâncias imediatas que o envolvem e a busca das causas da existência desses acontecimentos; segundo, a incorporação desta temática ao contexto da EA formal.

O ponto inicial para se delinear os conflitos e territorialidades dos sujeitos pesquisados sobre a Ilha do Bananal e entorno foi dado pela representação dos mesmos sobre a própria Ilha. Assim, o quadro teórico para o entendimento das territorialidades e dos conflitos foi organizado pelo entendimento das representações, fundamentado, sobretudo, na perspectiva de Moscovici (1978) e Lefebvre (1983), pois, para estes autores, as representações interferem na prática social ao mesmo tempo em que as interpretam, sem se olvidar de autores como Abrinc (2000), Kosel (2005) e Gil Filho (2005).

A investigação da pesquisa foi de natureza qualitativa e, no que se refere à EA, as pesquisas que têm sido desenvolvidas são, sobretudo, também na perspectiva qualitativa, o que tem contribuído para um melhor esclarecimento sobre os fenômenos estudados. Segundo Pedrini (2007, p. 31), isso se deve a alguns fatores:

O primeiro é de que os dados qualitativos permitem apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos. O segundo é o de que os dados qualitativos capturam variados significados das experiências vividas no ambiente, auxiliando a compreensão das relações entre as pessoas, seu contexto e suas ações. O terceiro

é a sua capacidade de contribuir para a pesquisa de construtos importantes como criatividade e pensamento crítico. Estes, de difícil quantificação, podem ser desprezados nas investigações.

Busquei na pesquisa realizada o nível descritivo e explicativo dos fatos, desenvolvida a partir da pesquisa bibliográfica, e nesta etapa do trabalho utilizamos a pesquisa bibliográfica no campo da EA, bem como das diversas categorias que perpassam a pesquisa, como: representações, território, agronegócio, territorialidades e conflitos socioambientais da análise documental, das observações e da pesquisa de campo; a análise documental, em que privilegiamos todos os documentos que possibilitaram informações sobre o contexto estudado, desde planos de aulas, projetos políticos pedagógicos das escolas, projetos ambientais, leis ambientais, até jornais, fotografias, DVDs, entre outros; e a pesquisa de campo, que se alicerçou na visita às aldeias indígenas Javaé da Ilha do Bananal. Ao todo, foram quatro visitas as aldeias, oito, as áreas de plantação de arroz e soja nos municípios de Formoso do Araguaia, Lagoa da Confusão, Pium e Cristalândia, duas visitas as quatro escolas pesquisadas e uma, a sede do Parna do Araguaia, no município de Pium.

Foram utilizados como instrumentos: a entrevista semiestruturada, os depoimentos pessoais, o caderno de campo e as fotografias. Buscou-se, então, a partir das entrevistas e depoimentos, analisar os dados coletados de forma qualitativa. Por meio da análise dos dados busca-se o desvendamento de significações de diferentes tipos de discursos sobre a representação do que é Ilha do Bananal para os diversos atores da pesquisa e sobre o discurso de suas territorialidades. Portanto, a partir das narrativas, é feita uma primeira operação – seu desmembramento – na busca pelos núcleos de sentido para após proceder à realização de seu agrupamento em categorias.

Ao colocarmos o território como categoria central do trabalho e a noção de territorialidade, isso foi feito na perspectiva de entendermos como o *lócus* onde atuam vários sujeitos, sendo realizadas ali as materializações das ações desses sujeitos. Assim, o “território, visto como unidade e diversidade é uma questão central da

história humana de cada país e constitui pano de fundo do estudo das suas diversas etapas e do momento atual” (SANTOS; SILVEIRA, 2001, p. 20), além de ser, conforme Bonnemaïson (2002, p. 102), criado pela cultura “e é por ele que se fortalece e se exprime a relação simbólica entre cultura e espaço”.

Embasados neste entendimento de território, a noção de territorialidade pela qual perpassa a pesquisa está centrada na perspectiva de que é

[...] a expressão de um comportamento vivo: ela engloba, ao mesmo tempo, a relação com o território e, ao mesmo tempo, a relação com o espaço estrangeiro”. Ela inclui o que fixa o homem aos lugares que são seus e aquilo que o impele para fora do território, lá onde começa o “espaço” (BONNEMAÏSON, 2002, p. 107).

Em conformidade com Sack (1986), a territorialidade está relacionada ao modo como as pessoas utilizam a terra, se organizam e dão significado ao lugar. Assim, quando diferentes territorialidades se encontram em um determinado território surgem os conflitos.

O livro está estruturado em três capítulos. Delinearam-se, para início de conversa, no Capítulo I, os cenários, a identificação e caracterização do espaço geográfico e local da pesquisa, os sujeitos sociais e os referenciais teórico-metodológicos da investigação. Apontamos que a problemática ambiental vivenciada a partir de meados do século XX até os dias atuais representa a desenfreada intervenção humana nos ecossistemas de tal forma que a busca por soluções, hoje, demanda a compreensão do ontem. Desta forma, no capítulo se apresenta também a maneira de como essa investigação foi elaborada, evidenciando a trajetória que entrelaça os fios da proposta e sua forma. Apresentam-se o espaço geográfico, local e sujeitos da pesquisa e, em seguida, o campo teórico-metodológico referendado a partir da pesquisa qualitativa. Após, seguem as considerações sobre as entrevistas, a visita a campo e os depoimentos, os procedimentos da pesquisa.

No Capítulo II são apresentados os olhares e tramas – as representações, o território, as territorialidades e os conflitos que surgiram na pesquisa. Ouviram-se as narrativas dos sujeitos, suas representações sobre a Ilha do Bananal e buscou-se compreender os nós e a rede que se estabelecem no território, quais as territorialidades dos sujeitos, como que se identificam com o território e formam identidades territoriais, quais os conflitos que aí se manifestam pelo uso do território. Tecemos este capítulo a partir da perspectiva dos vários olhares, aqui, olhares da teoria para as categorias que deram suporte à pesquisa: representações, território, territorialidades, conflitos e olhares dos atores sociais que com ela colaboraram. Buscamos compreender que esses olhares não estão isolados, mas são atos de escolha, que devem sempre fazer a relação entre as coisas e por quem foram produzidos.

E a forma de tentar compreender os olhares leva-nos à inquietação, à interrogação. Foi essa tentativa que fizemos ao estruturar este capítulo. Portanto, tentamos decifrar o(s) sentido(s) do discurso, apresentando as representações da Ilha do Bananal por meio das narrativas, decifrando os nós e a rede, ou seja, o território e as territorialidades, além dos conflitos que surgem.

No Capítulo III traz-se o cotidiano – a educação e a educação ambiental. Neste capítulo é apresentada a relação entre EA, natureza, sustentabilidade e desenvolvimento sustentável. Apresentam-se, ainda, a ação pedagógica dos professores da pesquisa e as possibilidades de uma EA a partir das representações e das territorialidades com estratégias de ação. Cremos que um desafio é posto: compreender o mundo em que símbolos, imagens, materialidade, razão, sensibilidade e consumo se misturam. E, mais ainda, quando o campo da educação e da educação ambiental defronta-se com um conhecimento generalizado de que os problemas ambientais são resultado de um processo natural da dinâmica do meio ambiente.

É, portanto, a partir da estruturação destes capítulos que intencionamos estabelecer um diálogo sobre as possibilidades de uma EA à luz de distintas representações e territorialidades.

1. Cenários a Ilha do Bananal e entorno identificação do espaço geográfico, local e sujeitos da pesquisa

Espaço geográfico, local e sujeitos da pesquisa

Haja hoje para tanto ontem
(Paulo Leminski)

Com base na frase “Haja hoje para tanto ontem”, de Paulo Leminski, apontamos que a problemática ambiental vivenciada a partir de meados do século XX até os dias atuais representa a desenfreada intervenção humana nos ecossistemas, de tal forma que a busca por soluções hoje demanda a compreensão do ontem.

Este capítulo, portanto, tem como objetivo evidenciar a trajetória que entrelaça os fios da proposta e sua forma. Apresenta o espaço geográfico, o local e os sujeitos da pesquisa.

A Ilha do Bananal

O Rio Araguaia – ou o Rio das Araras Vermelhas, tradução no dialeto Tupi-Guarani – tem sua nascente localizada na Serra de Caiapó, próxima ao Parque Nacional das Emas, no estado de Goiás, município de Mineiros. Seu leito percorre o estado de Goiás, com afluentes como o Rio das Mortes e Rio Vermelho; no

Estado do Tocantins, forma-se, então, com o Rio Javaés, a Ilha do Bananal, indo desaguar no Rio Tocantins. O Rio Javaés, ou “braço menor” do Araguaia, foi conhecido nos séculos XVIII e XIX como “Furo do Bananal”.

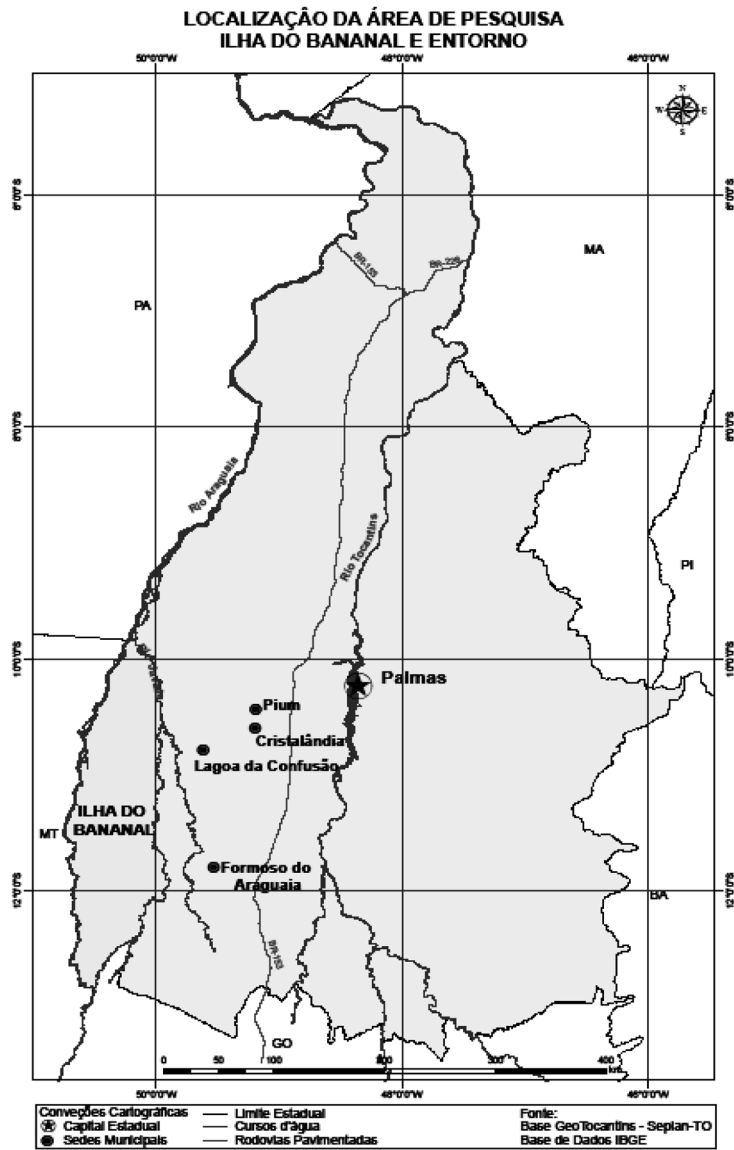
“A Ilha do Bananal é dividida ao meio, em seu sentido longitudinal, pelos Rios Jaburu (*Ikòròbi Bero*) e Riozinho (*Wabe* ou *Wabewo*), que atuam como limites naturais entre o território Karajá, a oeste, e o território tradicional Javaé, a leste” (MENDONÇA, 2008).

E o Araguaia juntamente com o Javaés, em uma representação, é para nós o Rio da minha aldeia, como nos fala Fernando Pessoa:

*Ninguém nunca pensou no que há para
além
Do rio da minha aldeia...
...E para onde ele vai
E donde ele vem.
E por isso, porque pertence a menos gente,
É mais livre e maior o rio da minha aldeia*

Assim, a pesquisa que culmina nesta obra teve e tem como espaço geográfico da Ilha do Bananal e entorno, especificamente os municípios de Lagoa da Confusão, Cristalândia, Formoso do Araguaia e Pium (**Figura 01**).

Figura 01 – Localização da área da pesquisa e Ilha do Bananal e entorno



A Ilha do Bananal está situada a sudoeste do estado do Tocantins nas divisas com os estados de Mato Grosso, Pará e Goiás, cabendo sua jurisdição ao Estado do Tocantins, e possui uma área de aproximadamente dois milhões de hectares, sendo considerada a maior ilha fluvial do mundo. Como já mencionado, é delimitada de um lado pelo Rio Araguaia e de outro pelo seu afluente, o Rio Javaés. Foi descoberta em 26 de julho de 1773 pelo sertanista José Pinto Fonseca, que andava pelos sertões à procura de índios que seriam vendidos como mercadoria, segundo o Resumo Executivo do Parque Nacional do Araguaia (2000, p. 5):

O sertanista procurava conquistar as aldeias dos Carajás que, perseguidos por outras tribos, viviam aterrorizados, não oferecendo resistência aos invasores. Por estar sempre atravessando rios, o sertanista descobriu que estava numa grande ilha a qual deu o nome de Santana, em honra a santa do dia. Mais tarde, o nome foi mudado para Ilha do Bananal, devido aos densos e longos bananais ali existentes. Um ano depois da descoberta, em 1774, José de Almeida Vasconcelos, o Visconde da Lapa, instalou na Ilha um presídio para início da colonização e garantia de navegação no Rio Araguaia. O projeto não deu certo e o presídio caiu no abandono.

Ainda com base no resumo executivo do Parque Nacional do Araguaia (2000), em 1876, o engenheiro civil e botânico André Rebouças propôs a criação do Parque Nacional da Ilha do Bananal, porém, só foi efetivado em 1959, quando o governo Federal transformou toda a Ilha do Bananal em Parque Nacional do Araguaia.

No interior da Ilha do Bananal, há mais de quatrocentos anos, já residiam povos indígenas das etnias Karajá, Javaé e Avá-Canoeiro. “A Ilha do Bananal é chamada Yny Lona (o lugar de onde surgiram os Iny) ou Ijata olona, o lugar onde surgiram as bananas pelos indígenas” (MENDONÇA, 1993). Atualmente, a Ilha do Bananal

encontra-se dividida em Parque Nacional do Araguaia ao norte, correspondendo $\frac{1}{4}$ da Ilha, e em Terra Indígena (TI) do Araguaia, ao sul $\frac{3}{4}$ de área, sendo que o período transcorrido entre a criação do parque, em 1959, e o reconhecimento da terra indígena, em 1971, foi marcado por conflitos entre Funai e Ibama em função da demarcação do território.

O contato dos povos indígenas da Ilha do Bananal com a população regional ocorria de forma mais intensa, sobretudo, no lado dos povos Javaé, nas primeiras décadas do século XX, pelos mineradores em busca de cristal de rocha e criadores de gado que vieram predominantemente do Maranhão, Piauí e Goiás. Começaram, então, a penetrar na Ilha do Bananal. A descoberta de cristal de rocha fez surgir pequenos vilarejos na região a leste do Rio Javaés, que mais tarde passaram à categoria de cidade como Formoso do Araguaia, Pium e Cristalândia (POVOS INDÍGENAS DO BRASIL, 2009).

Na década de 1950, intensifica-se a penetração das frentes pastoris e agrícolas no médio Araguaia em função da “pacificação” dos Xavantes e também dos efeitos da Marcha para o Oeste. Evidencia-se, também, um aumento no fluxo migratório para o Brasil Central com as construções de Goiânia, na década de 1930, e de Brasília, no fim da década de 1950. A instalação de fazendas nas duas margens do Rio Araguaia ocorreu paralelamente à entrada cada vez maior de posseiros na Ilha do Bananal (POVOS INDÍGENAS DO BRASIL, 2009).

A incorporação da Ilha do Bananal e seu entorno ao sistema econômico brasileiro ocorreu, sobretudo, a partir da “Marcha para o Oeste”, um projeto dirigido pelo Governo Federal comandado pelo então presidente Getúlio Vargas³, a partir de 1938, para ocupar e desenvolver o interior do Brasil.

Algumas metas foram estabelecidas na “Marcha para o Oeste”. Uma delas foi desenvolver a região do Araguaia por meio de um programa chamado de Operação Bananal. No governo de Juscelino Kubitschek⁴, a Ilha do Bananal e o Araguaia foram

³ Getúlio Vargas foi Presidente da República no Brasil de 1930 até 1945 e entre 1950 e 1954.

⁴ Juscelino Kubitschek foi eleito presidente da República no Brasil em 1955, ficando até 1960.

considerados pontos estratégicos para a efetiva ocupação do interior do Brasil. Exemplo disso é que, com o objetivo de expandir a frente agropecuária e estimular o turismo, a Ilha do Bananal foi transformada em Unidade de Conservação, inserida na categoria de Parque Nacional e um luxuoso hotel, chamado Hotel JK, foi construído ao lado da aldeia Karajá de Santa Isabel.

Em 1960, por meio da Operação Bananal, construiu-se uma pista asfaltada para aviões, uma base militar da Força Aérea Brasileira, um hospital indígena, uma escola primária e a residência oficial para receber o presidente e sua comitiva.

Segundo o Plano de Manejo do Parque Nacional do Araguaia (2001), no que tange os aspectos físicos, a Ilha do Bananal apresenta um relevo plano de sedimentos do Quaternário. Possui uma diversidade biológica rica e exuberante, ainda pouco conhecida, que vem sofrendo processos intensivos de redução do número de espécies em função da degradação ambiental. Com relação à hidrografia, é bastante rica, formada por rios perenes, piscosos, abundantes em tartarugas e jacarés. Há também um grande número de lagos, alguns circundados pela vegetação ciliar. A flora nativa da ilha, utilizada principalmente pelos indígenas, é de inestimável valor. Muitas espécies são usadas como alimentos, produtos e subprodutos naturais, como medicamentos, componentes de perfume, cosméticos, corantes, condimentos de pratos típicos da culinária, inseticidas, etc.

As cidades da pesquisa

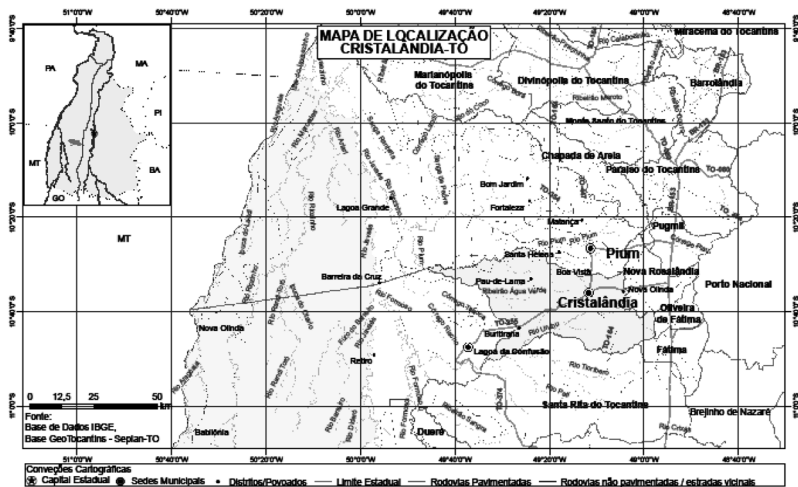
As cidades escolhidas para a realização da pesquisa são cidades que surgiram às margens da Ilha do Bananal, pelo lado do Rio Javaés. São típicas do interior e com características próprias.

A cidade de Cristalândia (**Figura 02**) teve as primeiras incursões em seu território por volta de 1939. Segundo Paolini (2009), Benedito Pereira e Antônio Caetano de Menezes, passando um dia em exploração e caçada pelos arredores onde hoje existe a cidade de Pium e já informados da existência de ouro e de quartzo (popularmente conhecido como cristal de rocha) na mesma região, foram surpreendidos com pedaços de cristal na superfície da terra. Colhendo diversas

amostras do produto encontrado, resolveram, diante da afloração muito abundante, explorar a região. Para tanto, muniram-se de ferramentas mais ou menos apropriadas e abriram diversas catras⁵. Das perfurações obtiveram resultados satisfatórios: o cristal foi encontrado em grande quantidade e em pequena profundidade.

Foram então à cidade de Peixe, lá, juntamente com José Dias, avaliaram a carga que tinham encontrado; logo depois, organizaram uma pequena bandeira e voltaram às margens do Ribeirão Piau. Conseguiram extrair uma grande quantidade de material e logo retornaram à cidade de Peixe/TO e, após, foram a Anápolis/GO expor à venda o produto da exploração. Porém, conseguiram um preço irrisório, mas continuaram a explorar. Meses depois os exploradores iniciaram as estradas rumo ao sul, em demanda de novas jazidas. Surgiu, então, o povoado de Itaporé, às margens do ribeirão do mesmo nome, Itaporé (do tupi: Ita=pedra; Poré=branca), isto é, Pedra Branca.

Figura 02 – Mapa de localização – Cristalândia/TO



⁵ Catra, no vocabulário dos garimpeiros, significa área em que ocorre a exploração do cristal de rocha, ou seja, cortes feitos no solo à procura do cristal.

Por volta de 1943, foram construídas as primeiras barracas no local (onde está edificada, hoje, a cidade de Cristalândia) pertencentes uma ao senhor Pedro Ferreira Braz e a outra ao senhor Veincravel Reis. Em 1948, o novo povoado, com a denominação de Chapada, foi elevado à categoria de Vila por ato do então Prefeito de Porto Nacional, Antônio José de Oliveira. Decorreram-se os anos e, em meados de 1953, por força da Lei Estadual n° 742 de 23 de junho de 1953, o povoado passa a gozar dos foros de cidade, agora já com a denominação de Cristalândia, nome escolhido pelos seus habitantes em virtude da grande quantidade de cristal existente no seu subsolo.

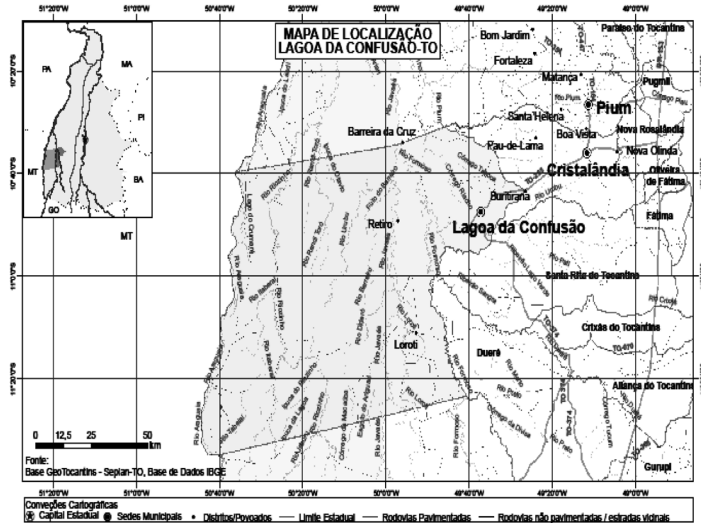
Em 2012, a estimativa do município era de 7.234⁶ habitantes, cuja área da unidade territorial é de 1.848 Km². A exploração de cristal de rocha encontra-se regulamentada e a Associação dos Garimpeiros de Cristalândia está tentando cumprir o que determina o plano de manejo para recuperação das áreas de garimpo.

O município de Lagoa da Confusão foi criado em 05 de outubro de 1989 e está localizado na região sudoeste do Estado. Sua história, porém, inicia-se em 1933, com a chegada das primeiras famílias. A primeira visão que essas famílias tiveram foi a de uma imensa lagoa azul, protegida por serras e pântanos. A dificuldade que elas enfrentaram para chegar na lagoa gerou muita confusão, o que explica o nome do povoado e, posteriormente, do município (**Figura 03**).

A emancipação política do povoado ocorreu após plebiscito realizado em 10 de fevereiro de 1991, com o desmembramento da cidade de Cristalândia. A estimativa da população em 2010 da Lagoa da Confusão era de 11.859 habitantes e sua área da unidade territorial 10.565 Km².

⁶ Os dados sobre o total de habitantes nos municípios foram buscados no site www.ibge.gov.br.

Figura 03 – Mapa de localização – Lagoa da Confusão

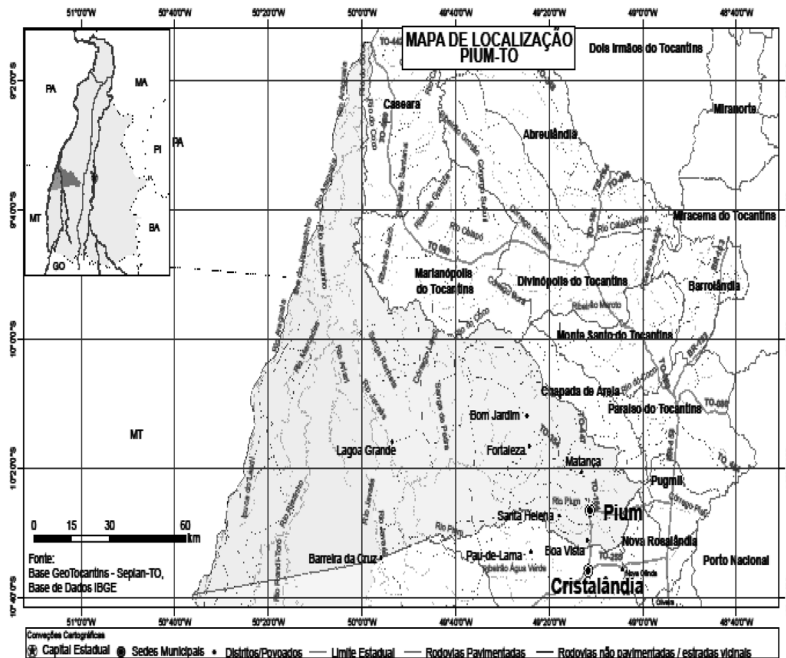


O município de Pium (**Figura 04**) também tem sua história ligada à exploração do cristal de rocha. Em 1940, quando o cristal de rocha passou a valorizar-se no mercado internacional, pois era matéria prima na Segunda Guerra Mundial, Benedito Araújo, vindo dos garimpos de São José, estado de Minas Gerais, tivera conhecimento da existência de garimpos de precioso mineral de vasto emprego nos instrumentos de alta precisão, na região de Porto Nacional. Dirigiu-se, então, para a localidade onde está o município de Pium e iniciou pesquisas nesse sentido, coroadas de pleno êxito com a descoberta de vastas jazidas. A notícia correu e a convergência de gente garimpeira para o local se fez célere, iniciando-se a formação do povoado que receberia o nome de Pias.

Com a extração em larga escala do cristal em Pium, fazia-se necessária a construção de estrada de rodagem para escoá-la rumo à estrada principal da região, no sentido de Anápolis. Em 06 de setembro de 1948, pela Lei nº 30 de Porto Nacional, foi criado o distrito, com partes de Itaobi e do extinto Macaúbas, com sede no povoado que já se chamava Pium.

O município de Pium foi criado pela Lei nº 740 de 23 de junho de 1953, com terras e sede do distrito de mesmo nome. A estimativa da população para 2010 era de 7.264 habitantes e sua área da unidade territorial de 10.013Km².

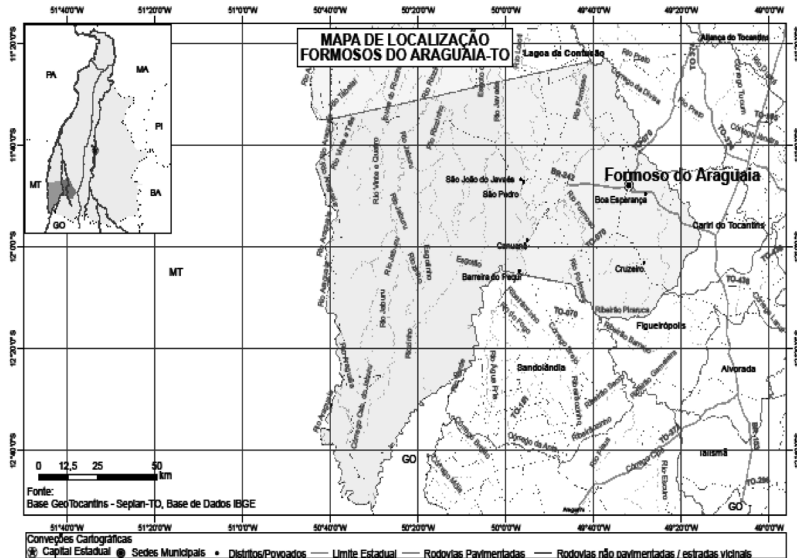
Figura 04 – Mapa de localização – Pium



Formoso do Araguaia (**Figura 05**) foi criado em 1º de outubro de 1963, desmembrado de Cristalândia. Sua história teve início em meados do século XVIII, quando, à procura do ouro, os portugueses chegaram nas margens de um rio que denominaram “Formosos”, em virtude de suas belezas naturais. A região era habitada por índios da tribo Javaé. O povoamento começou com a descoberta de um garimpo de cristal de rocha, em 1949. Em 25 de setembro de 1963, o distrito alcançou sua emancipação com o nome Formoso do Araguaia, desmembran-

do-se de Cristalândia.

Figura 05 - Mapa de localização – Formoso do Araguaia



A partir de 1979, é implantado o projeto Rio Formoso, o maior projeto de agricultura irrigada em terras contínuas da América Latina. A estimativa da população em 2009 era de 18.773 habitantes e a área da unidade territorial em km² é 13.423.

As escolas da pesquisa

A pesquisa realizou-se no nível fundamental na modalidade do 6º ao 9º ano, em escolas públicas estaduais⁷. Isto ocorre em função das práticas de EA na educação formal serem mais intensas nesse nível de ensino.

⁷ As informações sobre as escolas da pesquisa foram recolhidas nos Projetos Políticos Pedagógicos e nos Projeto de Ensino e Aprendizagem.

Em Formoso do Araguaia, a escola em que se realizou a pesquisa foi a Escola Gercina Borges Teixeira, inaugurada em 1985, no governo de Iris Rezende, em sede do Programa de Expansão da Educação. Na época, foram construídas, em regime de mutirão, com lajes pré-moldadas, quatro salas de aula, quatro banheiros, uma diretoria com secretaria, sala dos professores e uma cantina em dois pavilhões. Consta no PPP e no PEA que

[...] esta escola tem atuação marcante em Formoso do Araguaia, visto que foi criada para atender à demanda na época em que este município crescia vertiginosamente em população e economia. Surgiu o sistema de irrigação do cerrado – criação do Projeto Rio Formoso com a cultura do arroz irrigado – o que levou a cidade a crescer em função da oferta de trabalho.

Sua oficialização, porém, só ocorre em 21 de dezembro de 1987 pela Lei nº 10.376. Em 2012, a escola oferecia Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 3º segmento, com um total de 592 estudantes matriculados. Segundo os próprios documentos da escola, PPP e PEA, as dependências físicas da escola são adequadas.

Com relação aos recursos didáticos e tecnológicos, a escola conta com uma variedade deles, como: mapas, dominós de palavras e de operações, jogos diversos e pedagógicos, baralhos, xadrez, fantoches, televisores, computadores, filmadoras, *data show*, antenas parabólicas, aparelhos de som, microscópio, entre outros.

O quadro de servidores da escola é formado por um diretor, quatro profissionais no suporte pedagógico, 25 docentes (seis professores do 1º ao 5º ano, doze do 6º ao 9º ano e sete no EJA), merendeiras, Auxiliares de Serviços Gerais (ASG), vigias e auxiliares de secretaria.

A outra escola foi o Colégio Estadual de Cristalândia, em Cristalândia. Fundado em 1964, o Colégio Estadual de Cristalândia

teve em sua direção, até ano de 1978, as Irmãs Franciscanas de Allegany. O seu funcionamento foi autorizado pelo então governador de Goiás, Mauro Borges, inicialmente chamado de Ginásio Estadual de Cristalândia pela Luta Incansável, segundo o PPP, do Bispo Dom Jaime Schuck. As professoras foram trazidas de Anápolis, Porto Nacional e Tocantinópolis para ministrar as aulas. Somente em 1969 implantou-se o curso de Normal (Técnico em Magistério) para oferecer opções aos jovens da cidade. A partir de 1979 o Colégio passou a ser dirigido por leigos da cidade.

Em 2012, a escola atendia o nível fundamental na modalidade de 6º ao 9º ano, Ensino Médio Básico e EJA - 3º segmento. O quadro de servidores é composto por: um diretor, dois profissionais no suporte pedagógico, docentes, merendeiras, ASG, três vigias, auxiliares de secretaria e bibliotecários.

No que se refere aos recursos didáticos, tecnológicos e pedagógicos, a escola conta com uma variedade de recursos, que, segundo o PPP, atendem razoavelmente à necessidade dos estudantes e professores, garantindo aulas dinâmicas e inovadoras com o uso de materiais e equipamentos, como mapas, dominós de palavras e de operações, jogos diversos e pedagógicos, baralhos, xadrez, fantoches, televisores, computadores, filmadoras, *data show*, antenas parabólicas, aparelhos de som, microscópio, *scanners*, impressoras, aparelho de fax, microfones, caixas de som amplificadas, entre outros. As dependências físicas da escola, até 2010, eram satisfatórias após a reforma ocorrida em 2008.

Dando continuidade à pesquisa, foi realizada visita ao Colégio Bartolomeu Bueno em Pium/TO, com o mesmo objetivo já relatado nas outras escolas. O Grupo Escolar Bartolomeu Bueno foi criado no ano de 1953 e em 1963 passou a se chamar Escola Estadual Bartolomeu Bueno. Em 1976, a escola recebe a denominação de Colégio Estadual Bartolomeu Bueno. Segundo o PPP, sempre houve uma preocupação com a qualidade de ensino e aprendizagem. A escola oferece ensino fundamental do 6º ao 9º ano, ensino médio básico, EJA - 3º segmento -, Programa Direito de Aprender e Projovem “Saberes da Terra”.

A escola contava com vinte professores, um diretor, profissionais no suporte pedagógico, merendeiras, ASG, vigias, auxiliares

de secretaria, bibliotecários, auxiliar financeiro e apoio à merenda escolar e um coordenador de secretaria. Sua estrutura física é composta de três pavilhões, com algumas dependências adequadas e outras inadequadas. Os recursos didáticos, tecnológicos e pedagógicos são adquiridos com verbas destinadas diretamente para a escola.

O município de Lagoa da Confusão fazia parte do município de Cristalândia e as pessoas do ainda distrito de Lagoa da Confusão não contavam com qualquer escola. Lagoa da Confusão fica a 53 km de Cristalândia e conta com terras riquíssimas do ponto de vista agropecuário. No ano de 1972, um grupo de pais foi até Cristalândia e solicitou do prefeito a construção de uma escola, quando, no mesmo ano, a solicitação foi atendida. Já em 1978, a escola funcionava em três turnos e atendia da 1ª a 4ª série.

Em 18 de abril de 1983, por meio da lei municipal nº 210, criou-se a escola de 1º grau Lagoa da Confusão. A instituição tornou-se o Colégio Estadual Lagoa da Confusão somente em 1994. Segundo o PPP, não se pode esquecer a luta dos professores pela construção da escola em Lagoa da Confusão.

Em 2012, a escola oferecia ensino fundamental do 1º ao 9º ano, ensino médio básico e EJA. O quadro de funcionários era formado por 26 professores, um diretor, profissionais no suporte pedagógico, merendeiras, ASG, vigias, auxiliares de secretaria, bibliotecários, auxiliar financeiro e de apoio à merenda escolar e coordenador de secretaria.

Com relação às dependências físicas, somente a sala de leitura, a cozinha e os sanitários dos estudantes estavam adequados. Todas as outras dependências estavam inadequadas, sendo necessárias reformas urgentes.

Os recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos adquiridos pela escola eram sugeridos pelo corpo docente, adquiridos pela sua administração e encontravam-se atualizados.

Parque Nacional do Araguaia

Inicialmente, toda a área da Ilha do Bananal foi transformada em Parque Nacional pelo Decreto nº 7.570 de 31 de

dezembro de 1959, promulgado pelo presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, após 83 anos da sua proposição pelo engenheiro André Rebouças. Após, foi a norma alterada pelo Decreto nº 68.873 de 05 de julho de 1971, que reduziu a área do Parque devido ao equacionamento de problemas indígenas⁸, e pelos Decretos nº 71.879 de 01 de março de 1973 e nº 84.844 de 24 de junho de 1980.

Assim, há hoje uma ilha cuja parte de seu território foi transformada em Unidade de Conservação (UC), de categoria de proteção integral – o Parna do Araguaia, um dos cenários da pesquisa.

Com a emergência da crise ambiental no século XX, questões relativas à conservação da natureza são postas em discussão. Ganha repercussão a ideia de conservação da natureza e dos recursos naturais, apregoada após a conferência realizada em Estocolmo, na Suécia, no ano de 1972– Conferência da ONU sobre o Ambiente Humano:

[...] em parceria, a União Internacional para a Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais (IUCN) a Word Wildlife Foundation (WWF) e o PNUMA elaboraram a Estratégia Mundial para Conservação, que tinha como objetivos centrais:

- a) Manter os processos ecológicos essenciais [...]
- b) Preservar a diversidade genética [...]
- c) Assegurar o aproveitamento indefinido das espécies e dos ecossistemas (RIBEIRO, 2001).

Nota-se que o objetivo foi oferecer aos países subsídios para programas de conservação da natureza, porém, em uma visão conservacionista, que vai resultar no estabelecimento de áreas naturais protegidas. Segundo a IUCN (2009), área protegida “é um espaço geográfico claramente definido, reconhecido, dedicado e conseguido, através de meios legais ou outros meios eficazes, para alcançar a conservação, em longo prazo, da natureza, com serviços do ecossistema e os valores culturais associados”.

⁸ Detalharemos mais este assunto no próximo subtítulo.

O surgimento da ideia de proteção de áreas naturais é anterior à Idade Média Europeia, quando havia a preservação da fauna silvestre para a realização da caça pela aristocracia rural e a realeza. Por exemplo, desde o ano 250 a.C., na Índia, já se protegiam certos animais, peixes e áreas florestadas nessas áreas. Porém, somente no século XIX, foram criadas, fundamentadas em lei, as áreas naturais protegidas.

Essa iniciativa surge, inicialmente, nos Estados Unidos da América (EUA), com a criação do primeiro parque nacional dos tempos modernos, o Parque de *Yellowstone*⁹, sendo “resultado de ideias preservacionistas que se tornavam importantes nos Estados Unidos desde o início daquele século” (DIEGUES, 1996, p. 23). A ideia era resguardar os ecossistemas e os sistemas naturais de forma que o homem da cidade pudesse reverenciar a natureza e este modelo foi adotado também em outros países, a exemplo do Canadá, no ano de 1885; da Nova Zelândia, no ano de 1894 e do Chile, em 1926.

Ainda conforme Diegues (1996), essa visão do mundo natural intocado se consolida nos Estados Unidos sob o avanço do capitalismo, materializando-se na efetivação de parques nacionais, através da criação de áreas isoladas para proteção ambiental. Nesse sentido, “ganham força a visão moderna de proteção e a discussão sobre as ideias de conservação e preservação da natureza” (JÚNIOR; COUTINHO; FREITAS, 2009, p. 32).

No Brasil, os projetos de consolidação deste modelo começaram a ser implantados no final da década de 1930, com a criação das Unidades de Conservação (UCs), adotando o conceito de áreas naturais protegidas trazido dos EUA. O primeiro parque nacional brasileiro foi o de Itatiaia, no Rio de Janeiro, no ano de 1937, criado com base no Código Florestal. Esse código previa legalmente três categorias de Unidades de Conservação: os Parques Nacionais, as Florestas Nacionais e as Florestas Protetoras.

Entre 1959 e 1961 foram criados doze parques nacionais no Brasil. Nos anos de 1961 e 1970 praticamente não foi criada Unidade de Conservação. Porém, na década de 1970,

⁹ O parque de *Yellowstone* foi criado no ano de 1872.

especificadamente entre os anos de 1971 e 1974, é que se elaborou uma proposta oficial através da Política Brasileira de Parques Nacionais e Reservas Equivalentes para as áreas protegidas no Brasil. No ano de 1979, elaborou-se uma proposta de Sistema Nacional de Unidade de Conservação promovida pelo Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), que mais tarde será substituído pelo Ibama¹⁰.

No ano de 1989 o IBDF é extinto e cria-se o Ibama, quando novas propostas são elaboradas para as UCs com suporte da Constituição Federal do Brasil de 1988, que, em seu artigo 225, apresenta que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado” e incumbe ao Poder Público no § 1º inciso III que este deve “definir, em todas as unidades da Federação, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e a supressão permitidas somente através da lei”.

Assim, elaborou-se uma proposta para um sistema nacional de UCs contida no projeto de Lei nº 2.892/92. O projeto tramitou durante anos no Congresso Nacional para obter sua aprovação e, com a edição da Lei nº 9.985/2000, instituiu-se o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), regulamentado pelo Decreto nº 4.340/2002.

A norma em questão dividiu as UCs em dois grupos: um de proteção integral, com o objetivo de preservar a natureza, sendo admitido apenas o uso indireto dos seus recursos naturais, e outro de uso sustentável, cujo objetivo é compatibilizar a conservação da natureza com o uso sustentável de parcela de seus recursos naturais.

No ano de 2003, foi realizada a 1ª Conferência Nacional do Meio Ambiente no Brasil. Entre as suas deliberações, aparece a necessidade de maior exigência de participação e controle social sobre as políticas públicas para as áreas protegidas. Assim, no ano

¹⁰ Aqui, um recorte especial no que tange à criação da Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA) no ano de 1973, pois, por meio desta secretaria, inicia-se uma discussão sobre as estratégias de criação e implementação das Unidades de conservação. Em várias Unidades de Conservação criadas no Brasil, sobretudo as de Proteção Integral, verificou-se que havia a presença de populações residentes no interior dessas áreas.

de 2004, é criado o Fórum Nacional de Áreas Protegidas, um órgão consultivo do Ministério do Meio Ambiente cujo objetivo é ser um instrumento permanente de diálogo entre o governo e a sociedade no que se refere à gestão de áreas protegidas. As Unidades de Conservação estão sob a responsabilidade do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), órgão vinculado ao Ministério do Meio Ambiente, criado pela Lei 11.516, de 28 de agosto de 2007, cuja responsabilidade é executar a “Política Nacional de Unidades de Conservação da Natureza”, tendo sido desmembrado do Ibama.

Diante desse quadro evolutivo que se processa nas UCs do Brasil, Dourojeanni e Pádua (2001, p. 56) apontam que:

as primeiras definições, tanto técnicas como legais de Unidades de Conservação eram, simplesmente, área dedicada a conservar a natureza. O objetivo era claro: proteção da natureza. Mas, com o decorrer do tempo, com a aparição de conceitos de ecodesenvolvimento e, sobretudo, de desenvolvimento sustentável, as definições do termo mudaram muito e foram ampliadas para incluir áreas nas quais a exploração dos recursos naturais é cada vez mais intensa e a presença humana é a razão de sua existência. A partir dos anos 80, foram sendo incluídas áreas protegidas cada vez menos protegidas, em que o uso direto dos recursos é permitido e nas quais as populações podem viver de modo permanente.

Ainda segundo os autores, a criação e a evolução das categorias para unidades de conservação apresentam-se de forma complexa e, por vezes, podem gerar grandes conflitos quando não se entende as diferenças entre as categorias. Arrematam os autores que

na criação de unidades de conservação da natureza há, com certeza, mais do que razões técnicas para proteger ou conservar a diversidade biológica do planeta. Há pelo menos, duas grandes matrizes de racionalidade — uma que opera com a separação entre natureza e cultura [...] e outra em que o ecológico e o social estão imbricados em busca de uma nova racionalidade ambiental [...] (DOUROJEANNI; PÁDUA, 2001, p. 56).

Uma política de gestão de parques nacionais faz parte da perspectiva preservacionista, no seu sentido instrumental e conservacionista no plano ideológico e político e busca restringir a intervenção humana com o intuito de proteger os recursos naturais existentes em determinado território. Entretanto, alguns desses espaços são ocupados por grupos humanos que têm um determinado modo de vida, como é a área da Ilha do Bananal. Cabe ainda apontar a diferença entre conservar e preservar: “conservar seria praticar o bom uso dos recursos naturais e preservar seria defender a *wilderness*, por seu valor próprio contra qualquer intrusão” (JUNIOR; COUTINHO; FREITAS, 2009, p. 32).

Para Diegues (1996, p. 01),

a conservação, termo relativamente recente, é freqüentemente definida somente em seus aspectos técnicos e científicos, sem inseri-la nas teorias mais amplas relativas aos estudos das relações entre os humanos e a natureza. É por aí que começam os problemas, pois haverá tantas definições quantos forem os pressupostos teóricos e as correntes de pensamento e ação que constroem a chamada conservação.

E o problema então apontado por Diegues refere-se ao posicionamento ao se adotar o termo “conservação”, pois não se consideram as diversas e diferentes visões de mundo, visões de natureza e de ambiente das sociedades.

Com base em Mendonça (2001, p. 123), os termos “conservação” e “conservacionismo” têm sido utilizados das mais diversas maneiras, mas em boa parte das vezes têm sido empregados como um processo em que se colocam rótulos novos em produtos ultrapassados ou que não correspondem ao texto ali expresso.

Em outra conceituação, Moreira (2007) defende que a conservação diria respeito à estratégia de uso da natureza de forma sustentável, ou seja, com base em manejo, racionalidade da exploração dos recursos, considerando o homem uma peça fundamental no equilíbrio de tal relação. Isto é, a estratégia de uso sustentável dos recursos naturais permite inserir os povos tradicionais como atores primordiais da proteção da biodiversidade.

Na perspectiva do preservacionismo, a crítica também se estabelece. Segundo os defensores do preservacionismo, argumenta-se que as práticas de desenvolvimento sustentável que não estejam relacionadas com ecoturismo são incompatíveis com a preservação da natureza (JÚNIOR; COUTINHO; FREITAS, 2009). Outra crítica tecida é que no preservacionismo a manutenção dos serviços ecológicos não implica, necessariamente, a manutenção da biodiversidade. Uma terceira crítica está centrada na política de preservação, porque isso seria um luxo de países ricos e desenvolvidos, inadmissível aos mais pobres e, por fim, há a crítica de que a concepção de parque traz embutida a ideia para manter o terceiro mundo subdesenvolvido, pois a não exploração dos recursos naturais impediria o desenvolvimento.

Embasados ou não acerca da discussão sobre conservacionismo e preservacionismo, o fato é que a questão ambiental tornou-se alvo de debates internacionais, solidificados pela comunidade política e científica em uma agenda:

inaugura-se a fase da cooperação e conflitos internacionais e de acordos multilaterais, tendo em vista uma agenda ambiental planetária [...] A organização das Nações Unidas (ONU) tornou-se fórum fundamental das discussões internacionais sobre conservação, promovendo conferências internacionais que

se tornaram importantes mecanismos para o delineamento das convenções e tratados sobre questão ambiental (JÚNIOR; COUTINHO; FREITAS, 2009, p. 34).

Assim, estabelece-se uma série de tratados internacionais, de acordos ambientais voltados à preservação e conservação e proteção de áreas e da biodiversidade, sendo elaborados em conferências e estabelecidos, por exemplo, em convenções. Busca-se aqui tratar, ainda que brevemente, da Convenção Ramsar e da Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB), pois a Ilha do Bananal e, em específico, o Parque Nacional do Araguaia inserem-se no contexto destas duas convenções.

A Convenção sobre Zonas Úmidas – ou como é mais popularmente conhecida, Convenção Ramsar – “é um tratado intergovernamental que estabelece o quadro de ação nacional e cooperação internacional para a conservação e utilização das zonas úmidas e dos seus recursos” (www.ramsar.org). A convenção Ramsar é anterior à Conferência de Estocolmo e foi sediada na cidade de Ramsar, Irã, no ano de 1971, tendo entrado em vigor em 1975. O foco principal desta convenção é a conservação e exploração racional de todas as zonas úmidas através de ações locais e nacionais e de cooperação internacional. As Zonas Úmidas de Importância Internacional são então denominadas Sítios Ramsar.

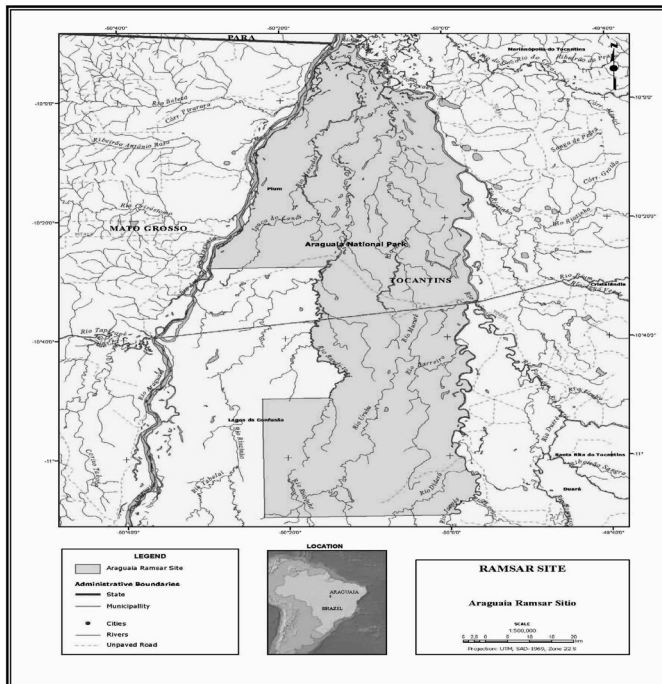
O Brasil é signatário da convenção e a ratificou em maio de 1996. Possui onze Zonas Úmidas consideradas Sítios de Importância Internacional, entre eles a Ilha do Bananal, especificamente, o Parna do Araguaia. Segundo o *site* www.ramsar.org, a área citada é considerada Zona Ramsar em função das características abaixo descritas:

O Parque Nacional do Araguaia tem a drenagem marcada pela formação de “ipucas” (buracos de igapó = floresta limítrofe de um rio que está sujeito a essa flutuação do nível da água e por meses as árvores ficam parcialmente inundada),

que durante as cheias vários rios se conectam a mais do que 30 lagos, inundando 90 % de sua área total. Ela é rica em espécies como o Pirarucu (*Arapaima gigas*), atualmente ameaçada de extinção. [...] Em todas as áreas do parque há muitos locais de nidificação – áreas de nidificação de aves aquáticas. É importante destacar que a unidade representa uma área de transição entre biomas Cerrado e Floresta Amazônica e tem características básica de três ecossistemas (Cerrado, Pantanal e Floresta Amazônica).

A **Figura 06** representa a área do Parna do Araguaia, considerada um sítio Ramsar.

Figura 06 - Área do Parna do Araguaia – Sítio Ramsar



Fonte: CD Projeto Fortalecimento de capacidade institucional/ações iniciais para a consolidação dos sítios Ramsar Brasileiros – Parque Nacional do Araguaia (Tocantins), 2008.

Por ser signatário, o governo brasileiro elaborou o projeto “Fortalecimento de capacidade institucional/ações iniciais para a consolidação dos sítios Ramsar brasileiros”, cujo objetivo é produzir subsídios para consolidação desses sítios. O projeto foi desenvolvido de forma participativa e utiliza ferramentas de planejamento de manejo e gestão, munindo, assim, os gestores com um plano para os próximos três anos.

A metodologia utilizada foi o Planejamento para a Conservação de Áreas (PCA), desenvolvida pela *The Nature Conservancy* (TNC), que se trata de uma ferramenta concebida para estabelecer ações estratégicas e identificar prioridades de conservação para áreas importantes à biodiversidade. Entre 01 e 03 de junho de 2008, aconteceu em Lagoa da Confusão o Planejamento para Conservação de Área (Parna) do Araguaia, com a participação da sociedade, de ONGs, órgãos ambientais, entre outros.

Os quadros abaixo (01 e 02) apresentam os seguintes alvos para conservação na área do sítio, elaborados após o encontro.

Quadro 01 - Alvos Naturais de Conservação

Alvos Naturais de Conservação	
Área	Parque Nacional do Araguaia
Alvo #1	Pirarucu
Descrição do Alvo Focal	Espécie que está ameaçada de extinção e que sofre grande pressão de comercialização.
Alvo #2	Lagos e vegetação ripária
Descrição do Alvo Focal	Os lagos são corpos d’água de ambientes lênticos com lâmina d’água permanente e/ou temporária, isolados ou não dos rios, presentes em grande número dentro da área do parque. Associada a eles está a vegetação ripária que se concentra no entorno desses lagos.
Alvo #3	Ipucas
Descrição do Alvo Focal	Fragmentos florestais naturais, temporariamente alagáveis, com espécies características do bioma amazônico e da mata atlântica.
Alvo #4	Recursos pesqueiros sobexplorados

Alvos Naturais de Conservação	
Área	Parque Nacional do Araguaia
Descrição do Alvo Focal	Este alvo considera as espécies pesqueiras mais utilizadas comercialmente pelos índios e não índios que estão sob-explotadas. Considerando Tucunaré, Surubim, Pirarara, Piabanha, Pacu, Jaraqui, etc.
Alvo #5	Mata do Mamão
Descrição do Alvo Focal	Ela é uma síntese representativa da fauna e flora de todo o ambiente da Ilha do Bananal. É um maciço florestal com espécies da Amazônia e Cerrado.
Alvo #6	Torrões de árvores de médio e grande porte
Descrição do Alvo Focal	São manchas de formação vegetacional de grande abrangência na planície do Parque. Estão esparsamente distribuídas sobre as áreas campestres.
Alvo #7	Rios limítrofes (Araguaia e Javaé)
Descrição do Alvo Focal	Os dois principais rios que definem os limites leste, oeste e norte do Parna Araguaia
Alvo #8	Espécies ameaçadas e/ou endêmicas
Descrição do Alvo Focal	Espécies constantes na lista vermelha de espécies ameaçadas e aquelas endêmicas localmente. São destacados o cervo do pantanal, o jabuti, a onça e o mutum de penacho.

Quadro 02 – Alvos Culturais de Conservação

Alvos Naturais de Conservação	
Área	Parque Nacional do Araguaia
Alvo #1	Sítios arqueológicos
Descrição do Alvo Focal	Locais com presença de artefatos cerâmicos, líticos completos ou fragmentados evidenciando local de ocupação habitacional antiga ou local importante simbólica e ritualmente (cemitérios, locais descritos em histórias ou mitologias) e que fazem parte do patrimônio cultural do povo.
Alvo #2	Práticas culturais
Descrição do Alvo Focal	Atividades cotidianas ou ritualísticas realizadas pelo povo e que são informadas pela visão tradicional de mundo.

Fonte: CD – Projeto Fortalecimento de capacidade institucional/ações iniciais para a consolidação dos sítios Ramsar brasileiros – Parque Nacional do Araguaia (Tocantins), 2008.

O resultado final desta reunião sugere ações estratégicas que permitem alcançar o objetivo de conservação, diretamente relacionadas e direcionadas para mitigar as fontes de estresses/ameaças na área do Parna do Araguaia.

A outra convenção referida é a Conferência de Diversidade Biológica (CDB), que resultou da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Cnumad) ou, simplesmente, como é conhecida, Rio-92, realizada no Rio de Janeiro em junho de 1992. Segundo o site <http://www.cbd.int/history/>, “*sus trabajos culminaron el 22 de mayo de 1992 en la Conferencia de Nairobi, donde se aprobó el texto acordado del Convenio sobre la Diversidad Biológica*”. Esta Convenção interessa à pesquisa pelo fato de a Ilha do Bananal ser uma das áreas de grande biodiversidade inseridas no Cerrado.

A CDB tem estabelecido marcos legais e políticos mundiais que servem como orientação para a gestão da biodiversidade em todo o mundo. Somada às atividades específicas que desenvolve, a CDB também criou programas de trabalho sobre áreas protegidas e

é um dos mais importantes instrumentos internacionais relacionados ao meio-ambiente e funciona como um guarda-chuva legal/político para diversas convenções e acordos ambientais mais específicos. A CDB é o principal fórum mundial na definição do marco legal e político para temas e questões relacionados à biodiversidade, 168 países assinaram a CDB e 188 países já a ratificaram, tendo estes últimos se tornado Parte da Convenção (<http://www.mma.gov.br/sitio/index.php>).

Chamamos a atenção para o fato de que várias são as referências à Ilha do Bananal em relação à biodiversidade que possui. Não se olvida, contudo, que a terminologia biodiversidade ou “o discurso sobre a biodiversidade situa-se nas formas pós-modernas do capital com (re)significações das florestas tropicais, suas populações tradicionais e seus conhecimentos da natureza” (ALMEIDA, 2003, p. 76).

Desta forma, a Ilha do Bananal, seu entorno e, especificamente, o Parna do Araguaia estão inseridos em programas estabelecidos pelos órgãos ambientais nacionais e estaduais que visam preservar a biodiversidade local.

Com relação às questões estaduais, próximo ao Parna do Araguaia temos como exemplo o corredor ecológico Araguaia–Bananal, um projeto cuja abrangência é de dez milhões de hectares, envolvendo os estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Pará, em 36 municípios da região da Ilha do Bananal e da bacia dos Rios Araguaia e Cristalino. Essa região é uma área de ecótono¹¹, ou seja, área de transição entre os biomas Amazônia e Cerrado, com alta biodiversidade.

Segundo o site www.ibama.gov.br/ecossistemas/projetosCerrado, este corredor é composto pelas seguintes áreas protegidas: Parque Nacional do Araguaia, Área de Proteção Ambiental Meandros do Rio Araguaia, Parque Estadual do Cantão, duas APAs estaduais e quatro reservas indígenas. A área do corredor foi considerada como altamente prioritária para a conservação da biodiversidade, com base em estudos realizados para o bioma Cerrado e Amazônia pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), Conservação Internacional (CI), Instituto Socioambiental (ISA) e Ibama. Os estudos e programas objetivam conservar estes biomas e contribuir para a implementação de um modelo de desenvolvimento sustentável para a região por meio de planejamento e de ações implementadas por todos os associados ao projeto. Na região, estão sendo desenvolvidas ações de conservação, ordenamento da pesca e do turismo, educação ambiental e sanitária.

Outro programa, segundo o site www.areasprotegidas.to.gov.br, é a APA Ilha do Bananal/Cantão, que foi criada no dia 20 de maio de 1997 pela Lei nº 907. Com área de 1.678.000 hectares, abrange os municípios de Abreulândia, Araguacema, Caseara, Chapada de Areia, Divinópolis, Dois Irmãos, Marianópolis, Monte Santo e Pium. Essa é a maior Unidade de Conservação do Estado do Tocantins e contribui de forma direta para a manutenção da biodiversidade do Parque Estadual do Cantão, cuja zona de

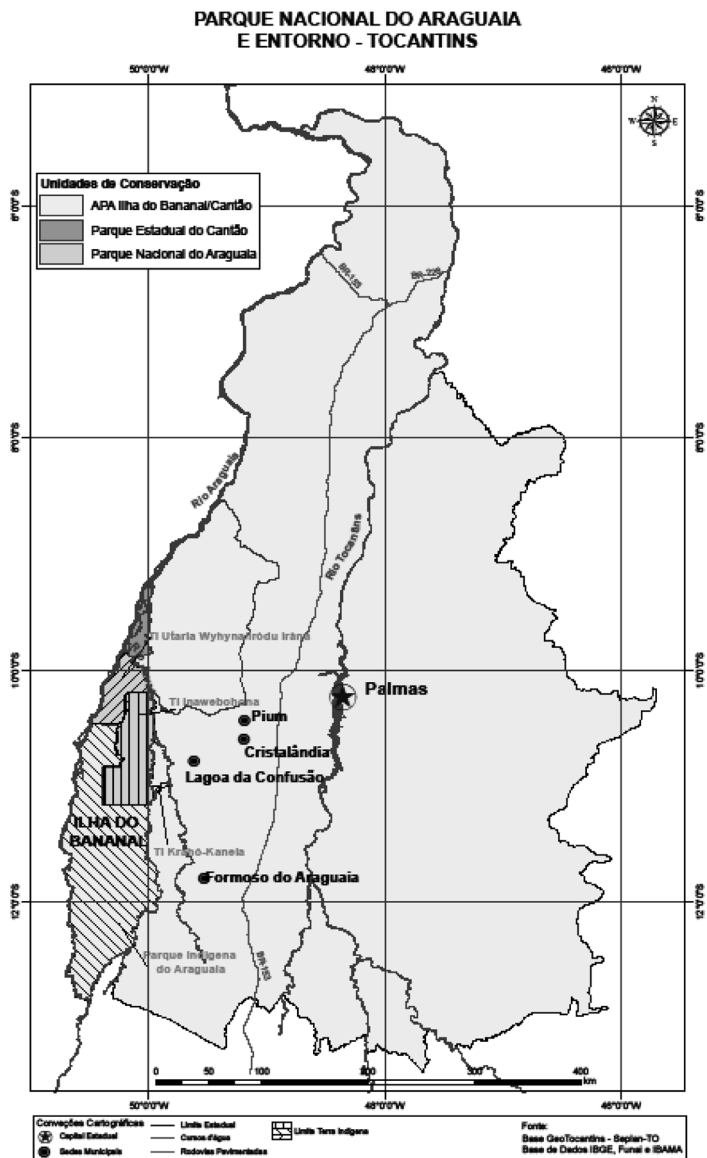
¹¹ Zona de contato ou transição entre duas formações vegetais com características distintas.

amortecimento localiza-se em seus limites. A imensa quantidade de recursos hídricos e a diversidade de ecossistemas existentes no seu interior fazem desta UC um lugar privilegiado.

Ainda nas proximidades da Ilha, como bem relata a justificativa para a área ser considerada zona úmida, temos as ipucas, especificadamente nos municípios de Lagoa da Confusão e Formosos do Araguaia. Essas ipucas, frisa-se, “são fragmentos florestais desenvolvidos em áreas de topografia plana, situados no topo de alagamento na Planície do Araguaia em forma de manchas ou ilhas e que se localizam sobre terreno hidromórfico (Glei Pouco Húmico)” (MARTINS *et. al*, 2002). São “constituídas por fragmentos florestais descontínuos, como ilhas de florestas de ocorrência natural, em meio aos varjões sujo e limpo (campo sujo e campo limpo)” (MARTINS *et. al*, 2006).

Diante, então, do que é apresentado neste nosso cenário da pesquisa – o Parna do Araguaia – apresenta-se, a seguir, mapa elaborado contendo as UC citadas (**Figura 07**).

Figura 07 – Parque Nacional do Araguaia e entorno - Tocantins



As aldeias Javaés

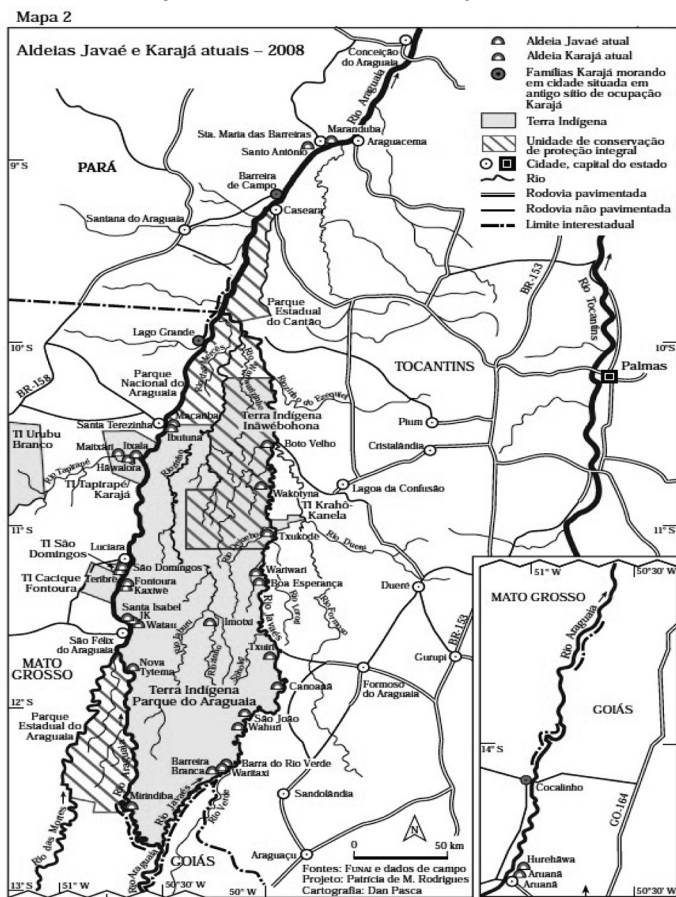
Como já mencionado, a Ilha do Bananal abriga os grupos da etnia Karajá e Javaé. Os povos Karajá habitam as margens do Araguaia enquanto os povos Javaé ocupam as margens do Rio Javaés; são as aldeias Javaé o outro cenário de nossa pesquisa. E quem são os Javaé? Essa é uma pergunta para a qual fomos buscar resposta em Mendonça (2008, p. 102):

[...] não há uma resposta óbvia, e que se impõe com toda força: – *Quem são, afinal, os Javaé?! Não existe uma resposta simples a esta pergunta, no sentido de se poder traçar uma linha clara de continuidade entre um grupo ancestral definido e os Javaé atuais, ou de se poder identificar uma essência original monogênica sobre a qual foram adicionados novos componentes. Também não se trata de um simples plurigenismo, no sentido de origens múltiplas independentes. Isso que se chama de “os Javaé atuais”, segundo a visão nativa, poderia ser considerado como o produto de um amálgama de várias influências externas? Talvez essa não seja uma proposição adequada, porque a ideia de “influências externas” pressupõe um centro original a ser influenciado e moldado, quando na verdade, segundo a mitologia, não existe tal centro ou essência interna. Creio que a melhor forma de traduzir o que o mito diz quanto à criação da cultura ou da sociedade Javaé seja concebê-la não ao modo da fagocitose social Jê (Carneiro da Cunha, 1993), como uma célula original (no sentido de primordial) que ingere microorganismos externos, mas como o produto original (no sentido de inédito) de “relações entre diferentes” que já vinham ocorrendo muito antes da chegada do colonizador europeu.*

No mapa abaixo, tem-se a localização das aldeias Karajá e Javaé (Figura 08), no qual aparece a área sobreposta, ou seja, o Parna do Araguaia e o Território Indígena Iñawébohona.

Inicialmente, todo o território da ilha era ocupado pelos indígenas, mas com a corrida desenvolvimentista do Estado Novo pelo então presidente Getúlio Vargas e o lançamento da “Marcha para o Oeste”, cujo objetivo específico era ocupar o interior do Brasil, avançar sertão adentro, esse cenário se alterou.

Figura 08 – Localização atual das aldeias Karajá e Javaé



Fonte: Mendonça, 2009.

É no governo de Juscelino Kubitschek que o território da Ilha do Bananal passa à categoria de Parque Nacional,

dentro de um conjunto de ações conhecidas como Operação Bananal, que visou transformar a Ilha do Bananal num centro fomentador de desenvolvimento no vale do Araguaia com vistas a povoar a Amazônia por meio de incentivos à criação de gado, indústria extrativista, pesca, turismo e transporte fluvial (LIMA FILHO, 1998, p. 131).

Portanto, em 1959, por meio do Decreto nº 47.570, é criado o Parna do Araguaia. Os indígenas ficaram, então, sem garantia do direito da posse do território, uma vez que, na categoria de UC, a Ilha do Bananal, enquanto Parque Nacional, segundo o SNUC, tem como objetivo preservar a natureza, sendo admitido apenas o uso indireto dos seus recursos naturais, com exceção dos casos previstos na Lei.

Somente no ano de 1971, quando o então presidente, Emílio Garrastazu Médice¹², passou a exercer o cargo de presidente da República e criou o Parque Indígena do Araguaia, é que os indígenas tiveram um princípio de garantia de seu território, ficando a Funai responsável pelas medidas de proteção aos indígenas e ao seu patrimônio.

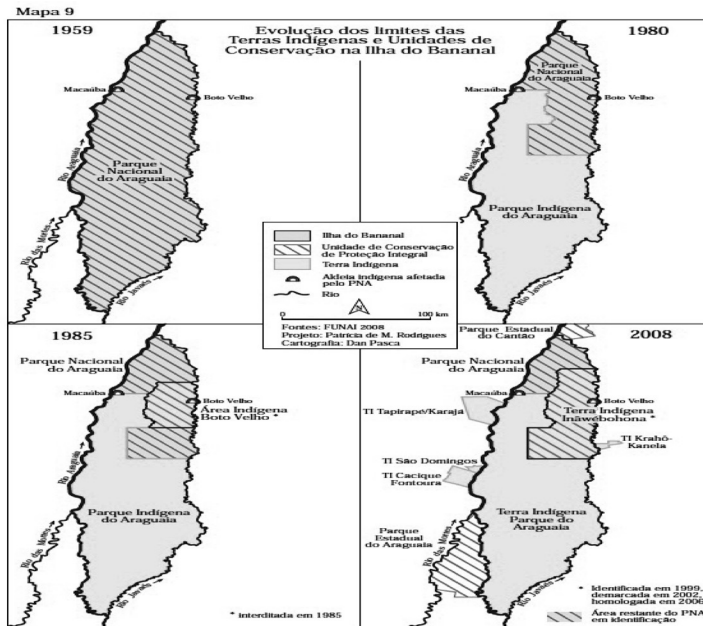
De 1971 até os dias atuais, foram estabelecidas as reduções no Parna do Araguaia em função da delimitação do território indígena na Ilha do Bananal. Os decretos que deram novos limites ao Parna foram: em 1971, o Decreto nº 69.263, de 22 de setembro de 1971, que criou o Parque Indígena do Araguaia e, em 1980, o Decreto nº 84.844.

Em 1998 ocorreu nova homologação do Território Indígena do Araguaia. Esse processo de divisão do território da Ilha do Bananal em Parque e Terra indígena não foi um processo harmônico, haja vista, como já citado, que a categoria de Parque não

¹² Foi eleito presidente em 30 de outubro de 1969 e ficou até 15 de março de 1974.

contempla moradores em seu interior. Abaixo, a **Figura 09** evidencia a evolução entre o limite das Terras Indígenas e a Unidade de Conservação na Ilha do Bananal.

Figura 09 – Evolução dos limites entre as Terras Indígenas e a Unidade de Conservação na Ilha do Bananal



Fonte: Mendonça, 2009.

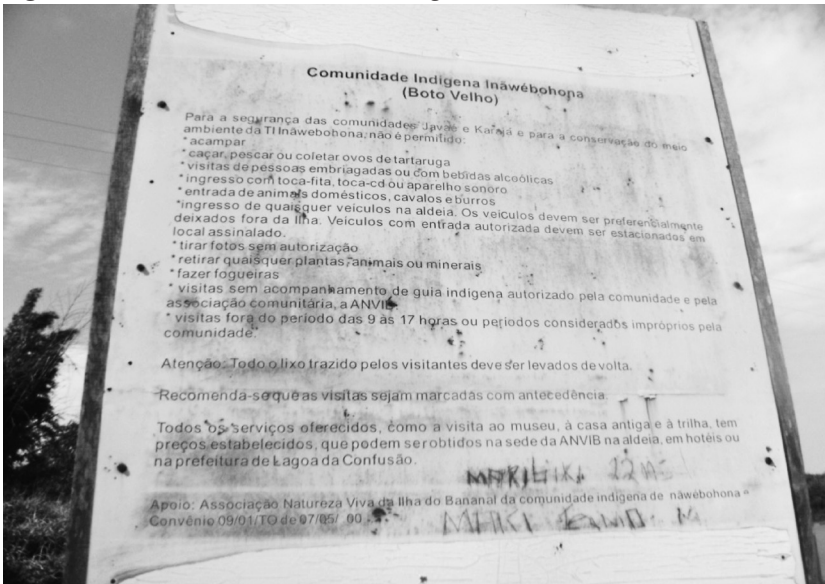
Assim, no território do Parna do Araguaia, há três aldeias indígenas: *Boto Velho*, *Txuodé* e *Waotyña*. Em 03 de dezembro de 1999, foi publicado o despacho da presidência da Funai, nº 72, de 26 de novembro de 1999, aprovando e reconhecendo os estudos de identificação e delimitação da Terra Indígena *Inawébohona*, que compreende essas três aldeias e, em 2005, ela foi homologada, mesmo em área do Parque. Abaixo, duas fotos que marcam a entrada nesta terra (**figuras 10 e 11**).

Figura 10 – Placa do território Indígena *Iñawébohona*



Fonte: Bispo, M. O. Data: 06 nov. 2009.

Figura 11 – Placa do território Indígena *Iñawébohona*



Fonte: Bispo, M. O. Data: 06 nov. 2009.

Desta forma, a redefinição de limites entre o Parna do Araguaia e o Território Indígena provocou, e ainda provoca, uma relação conflituosa, sobretudo com indígenas que estão em área do Parque, ou seja, em área sobreposta, e entre suas respectivas entidades representativas, o ICMbio e a Funai.

Das doze aldeias dos indígenas Javaé, onze estão às margens do Rio Javaé. São elas: Waritaxi, São João, Wari-Wari, Canuanã, Cachoeirinha, Barreira Branca, Boa Esperança, Txiodé, Barra do Rio Verde, Txuiri e Boto Velho. Uma delas, a aldeia Imotxi, está posicionada às margens do Riozinho, no interior da Ilha do Bananal. Como já mencionado, somente as aldeias Boto Velho, Waotyna e Txiodé estão localizadas na Terra Indígena Inawé-bohonã, localizada no Parque Nacional do Araguaia (JUNIOR, 2009).

Destas aldeias, a mais antiga é a aldeia *Canoanã*. Com base em Salera Junior (2009, p. 01),

ela surgiu, na década de 1950, a partir de conflitos entre os índios e alguns proprietários rurais. Assim, integrantes do subgrupo Javaé agruparam-se à 2 Km, rio acima, da sede da fazenda da Fundação Bradesco, local onde se estabeleceu a aldeia *Canoanã*. Vale lembrar que nesse local anteriormente existiu a extinta aldeia *Kanoanõ*. Em 2005, a aldeia *Canoanã*, possuía 60 famílias com aproximadamente 308 habitantes, em sua maioria do subgrupo Javaé (cerca de 272 pessoas). Podendo ser encontrado também 2 residências, contendo 16 pessoas, de indígenas Avá-Canoeiro, do Tronco Lingüístico Tupi Guarani e 4 residências com aproximadamente 12 indígenas da etnia Tuxá, além de 8 indígenas do subgrupo Karajá em 2 residências. A aldeia *Canoanã* mantém aspectos da tradicional disposição das casas em fileiras paralelas ao Rio Javaés. Dessa aldeia, surgiram todas as demais aldeias Javaé da Ilha do Bananal.

Desde o início do século XX, os Javaé habitaram mais de cinquenta aldeias. Além das aldeias dentro da Ilha do Bananal, havia também outras nas margens do médio Rio Javaés e fora da Ilha do Bananal. Moraram também no interflúvio entre o Rio Javaés e o seu principal afluente, o Rio Formoso do Araguaia, na região do Rio Loroti e no próprio Rio Formoso do Araguaia.

Segundo Mendonça (2010), nas margens do baixo Javaés, ao norte da atual aldeia Boto Velho, existiram muitas aldeias. E as aldeias *Kòtu Iràna* e *Iròdu Iràna* eram conhecidas como antigos e famosos pontos de encontros rituais e trocas entre os Karajá, Javaé e Xambioá. E a aldeia *Iròdu Iràna* era conhecida como o local mítico onde o herói mítico *Tanyxiwè* roubou o fogo dos animais e, devido à sua localização espacial e à sua importância em termos de trocas, era considerada uma espécie de “meio” ou “centro” do território maior, ocupado pelas três etnias no vale do Araguaia. Em termos gerais, a região do baixo Javaés e a porção setentrional da Ilha eram habitadas, desde tempos antigos, por aldeias em que famílias Javaé e Karajá, viviam juntas.

Os Javaé sofreram um grande processo de deslocamento territorial; isso lhes fez “abandonar as aldeias do interior e de fora da Ilha do Bananal e se transferir maciçamente para as margens do Rio Javaés” (MENDONÇA, 2010).

Algumas das aldeias Javaé ainda não foram delimitadas, demarcadas e homologadas. Em um relatório para homologação das terras indígenas Javaé, Mendonça (2010) aponta que um levantamento sobre os moradores das aldeias Javaé atuais mostra que a maioria delas, embora não tão grandes como as aldeias do passado, é um retrato bastante fiel do modelo antigo, no sentido de ser constituída pela parentela bilateral do grupo de fundadores ou pelos descendentes desse grupo original, como as que foram re-fundadas mais recentemente, como São João, a nova *Wariwari*, Cachoeirinha, *Imotxi*, *Txukòdè* e *Inyhija* (Boa Esperança).

Conforme Mendonça (2010), mesmo em Barreira Branca e Boto Velho, há pequenas aldeias fundadas por volta da metade do século passado pelos remanescentes das aldeias interioranas dizimadas, sendo este o padrão que se impôs com o tempo. Já *Ca-noanã*, a aldeia para onde foi o maior número de sobreviventes da

época, desde o início foi um aglomerado de parentelas das antigas aldeias interioranas, o que contribuiu para a existência de um clima de conflitos e rivalidades políticas não tão comuns outrora. *Txuirí* tem uma história um tanto atípica, descrita por Bonilla (1997; 2000), por ter sido fundada onde havia um povoado de brancos, situado em um antigo sítio Javaé, e ter tido como mentor da sua reocupação e retirada dos não índios, um líder Karajá; alguns Javaé tiveram participação fundamental e isso atraiu para a aldeia outros Javaé.

O agronegócio

No cerrado tocantinense acontecerá a grande revolução que trará riqueza para o mundo (secom. to.gov.br/noticia/cerrado-tocantinense-riqueza-do-mundo).

A frase acima foi dita por um ex-ministro da agricultura no Brasil, Alysson Paulinelli, no dia 25 de agosto de 2005, em pronunciamento no dia de campo na fazenda Barreira da Cruz, município de Lagoa da Confusão, portal de entrada para o território indígena *Iñawébohonã*, a 60 km do município de Lagoa da Confusão–TO. Para o então ministro, a solução para a agricultura não estaria somente nas mãos dos governantes, mas também na dos produtores, que precisam entender e acreditar nas potencialidades da região do Vale do Araguaia – TO.

O Vale do Araguaia, no Tocantins, vem se constituindo em uma área de plantação de grãos, em que se inserem dois grandes projetos do governo tocantinense: o Projeto Rio Formoso, em Formoso do Araguaia, e o Programa de Desenvolvimento da Região Sudoeste do Tocantins (Prodoeste), cujo propósito é beneficiar quatorze municípios da região sudoeste por meio da construção de barragens de acumulação de água da chuva e de elevações para controle de nível dos Rios Formoso, Xavante, Dueré, Urubu, Pium e Riozinho, visando a garantia de recursos hídricos ao produtor.

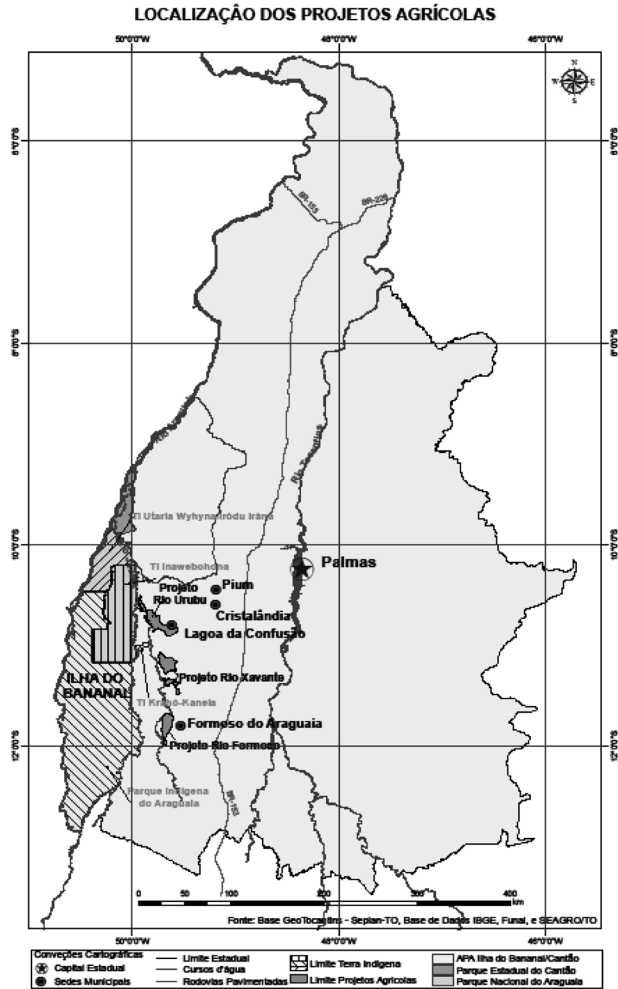
Anteriormente ao projeto Prodoeste, falava-se no Projeto Javaés em Lagoa da Confusão e Dueré. Em 2014, não havia uma referência específica ao Projeto Javaé, e sim uma referência ao Vale do Javaé, incluindo, neste vale, o próprio projeto Rio Formoso. Optou-se neste trabalho por buscar relatos dos produtores que estão plantando diretamente no Vale do Javaés e dos produtores das cooperativas do Projeto Rio Formoso, pois na área destes projetos há ainda produtores que não estão ligados aos projetos.

Vale frisar que os dois projetos em questão estão no entorno da Ilha do Bananal (**Figura 12**), nos municípios em que se realizou a pesquisa.

O Projeto Rio Formoso está localizado às margens do Rio Formoso, afluente do Rio Javaés. O Projeto é destinado à produção de grãos, sobretudo o arroz irrigado, com uma área de quase trinta mil hectares, em uma das maiores áreas de várzea contínua do mundo, dividido em três etapas, e foi proposto na gestão do então governador de Goiás, Ary Valadão (1979-1982). Foi iniciado em 1979, no então norte goiano. Com a divisão de Goiás em 1988, a região ficou localizada no sudoeste do estado do Tocantins.

Antes de tecer alguns comentários sobre este projeto, cabe situar como o mesmo foi proposto para essa região, pois se encontra no contexto da fronteira amazônica.

Figura 12 – Localização dos projetos agrícolas



Na década de 1960, quando o Tocantins pertencia ao norte goiano e fazia parte da região centro-oeste do país, esta região do país foi integrada na política desenvolvimentista do governo nacional que estava implementando o programa da “Marcha para o Oeste”, como apresenta Figueiredo (1989, p. 174):

a expansão das atividades agrárias na área correspondente ao atual estado do Tocantins, ocorrida a partir dos anos 60, está ligada à dinâmica capitalista de produzir e distribuir no espaço brasileiro, potenciada, contemporaneamente, pela política desenvolvimentista modernizadora implementada pelo Estado.

Em conjunto com este programa, outros projetos foram dirigidos a Goiás e de certa forma, chegaram ao norte goiano. O primeiro foi a criação da Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste (Sudeco), em 1967, cujo objetivo era promover o desenvolvimento econômico do centro-oeste. Depois, vieram os Planos Nacionais de Desenvolvimento Econômico (PND).

Os PND eram políticas de incentivo à ocupação de terras e de estímulos ao desenvolvimento regional, por meio de incentivos fiscais, além da implementação de programas e projetos de desenvolvimento. Destaca-se aqui, a criação do Programa de Integração Nacional (PIN), cujo objetivo foi intensificar a ocupação da Amazônia Legal, o programa Polamazônia, que tinha como meta promover o aproveitamento integrado das potencialidades agropecuárias, agroindustriais, florestais e minerais em áreas prioritárias da Amazônia e Polocentro, o Programa de Desenvolvimento dos Cerrados, que de sua feita visava a ocupação racional e ordenada de áreas selecionadas de Cerrado para expandir a fronteira agrícola. Tais programas estão inseridos na perspectiva de expansão da fronteira agrícola na região da Amazônia. Por fronteira, a propósito, Becker (1990, p. 11) caracteriza:

Fronteira não é sinônimo de terras devolutas cuja apropriação econômica é franqueada a pioneiros. A hipótese alternativa é que constitui um espaço ainda não estruturado, [...] a fronteira pode ser definida como um espaço de projeção de manobra das forças sociais. E também o espaço de projeção para o futuro da expectativa potencialmente geradora de alternativa para

um desenvolvimento socialmente harmônico dentro da via capitalista.

Neste contexto é que se delineia a proposição do Projeto Rio Formoso, no sistema de cooperativas, dividido em três etapas: a primeira compreendeu a “Cooperformoso”, a segunda a “Cooperjava” e a terceira a “Coopergran”. As críticas a este projeto foram várias e a própria ideia de cooperativas não foi adotada, pois “o Estado criou as cooperativas e feriu uma das normas vigentes [...] Cooperativa é livre a todos que desejarem utilizar os serviços prestados pela sociedade” (BARBOSA, 1996, p. 43-44), mas o que se observou foi que “os proprietários desapropriados e os vizinhos do Projeto Rio Formoso foram excluídos das cooperativas, exceto aqueles que tinham poder econômico, parentesco ou forte influência no governo de Goiás” (BARBOSA, 1996, p. 44).

Desta forma, o Projeto Rio Formoso assumiu “o caráter de concentração e acumulação adotado no desenvolvimento da agricultura brasileira” (BARBOSA, 1996, p. 47). Após trinta anos de sua proposição e instalação, observa-se que o Projeto alcançou estágios áureos, sofreu momentos de baixa, teve o arroz como a menina-dos-olhos, mas, depois, outras culturas, como a melancia, foram conseguindo espaço junto aos cooperados. As figuras 13, 14 e 15 abaixo evidenciam as etapas do projeto.

Figura 13 – Cooperativa Cooperformoso – Projeto Rio Formoso



Fonte: Fernandes, M.Data: 06 jul. 2011.

Figura 14 – Cooperativa Coperjarva – Projeto Rio Formoso



Fonte: Fernandes, M.Data: 06 jul. 2011.

Figura 15 – Cooperativa Coopergran – Projeto Rio Formoso



Fonte: Fernandes , M. O. Data: 07 jul. 2011.

Em outubro de 2011, o Ministério da Integração Nacional aprovou o plano de Revitalização para o Projeto Rio Formoso e um termo de compromisso foi assinado entre o governador do Estado e o Ministro, conforme informação abaixo:

O termo prevê a liberação de recursos no valor de R\$ 5,8 milhões, sendo R\$ 5,2 milhões provenientes do Governo Federal, através do PAC – Programa de Aceleração do Crescimento II, e R\$ 583 mil de contrapartida do Governo do Estado. O termo terá vigência de 360 dias, contados a partir da publicação no Diário Oficial da União, tem como objetivo restabelecer as

condições operacionais e de segurança das barragens e da área de 28.427 hectares. A revitalização será feita através da atualização dos estudos de viabilidade, elaboração do projeto executivo e obtenção do certificado de avaliação da sustentabilidade da obra hídrica, referente às obras de recuperação da infraestrutura hídrica de uso comum do projeto (<http://www.seagro.to.gov.br/noticia.>, 2011).

O outro projeto, o Prodoeste, pretende implantar, mediante parceria público-privada, um sistema de plantio irrigado em cerca de duzentos mil hectares na região sudoeste do estado do Tocantins, aproveitando o grande potencial de rios e terras planas. O Projeto tem o aval positivo do Banco Interamericano de Desenvolvimento, o BID, que segundo informações entra com 99 milhões de dólares, com a contrapartida do Governo do Estado na casa de 66 milhões. O propósito do programa é que ele fosse instalado em duas etapas e já em 2012 estariam sendo implantadas duas barragens na cidade de Lagoa da Confusão, aproveitando recursos hídricos dos rios Dueré, Riozinho, Xavante, Pium, Urubu e Formoso.

Com base nos Estudos e Relatório de Impacto Ambiental (EIA/RIMA) do programa Prodoeste, intenciona-se incentivar o desenvolvimento de um grande polo de produção agrícola e agroindustrial, em função do potencial dos solos e da tradição da prática da agricultura irrigada na região sudoeste, disciplinando e incrementando a disponibilidade hídrica para viabilizar a irrigação de culturas de forma adequada e planejada, ampliando sua viabilidade técnica e econômica, com ênfase na sustentabilidade e preservação ambiental.

O Prodoeste, na sua primeira etapa, abrangerá os municípios de Pium, Cristalândia e Lagoa da Confusão, envolvendo cerca de cem produtores de arroz irrigado, soja para semente, feijão, melancia, entre outras culturas, com o aproveitamento hidroagrícola das bacias dos rios Pium e Riozinho.

Ainda segundo os próprios Estudos e o Relatório de Impacto Ambiental (2008), entre os objetivos do aproveitamento

hidroagrícola que se pretende implantar na região sudoeste do Estado, tendo como ponto de partida as bacias dos rios Pium e Riozinho, destacam-se:

- Promover o desenvolvimento regional através da expansão da agricultura irrigada, vocação econômica preferencial da região;
- Aumentar a oferta de água na região através da construção de reservatórios localizados em pontos estratégicos, aumentando o nível (a vazão) dos rios de forma constante e adequada à quantidade de solos aptos para a irrigação;
- Construir infraestrutura hídrica (barragens, canais, tomadas d'água etc.) necessária à condução da água até as propriedades rurais;
- Evitar perdas de safras agrícolas por falta d'água para irrigação durante os períodos anuais de estiagem;
- Permitir uma oferta garantida de produtos agrícolas, por meio de duas safras anuais, que favoreça a instalação de agroindústrias na região, agregando valor à produção;
- Aumentar a oferta de empregos, a renda da região e o bem-estar da população;
- Melhorar a infraestrutura em geral da região pela geração de novos negócios e oportunidades;
- Promover o desenvolvimento econômico sustentável, com resguardo e proteção ao meio ambiente, minimizando os impactos ambientais.

Assinalamos que essa forma de avanço da fronteira está incorporada à lavoura tecnificada. A plantação de arroz na área, tanto do Projeto Rio Formoso quanto do Prodoeste, especificamente em Lagoa da Confusão, ocorre através do sistema de irrigação por inundação. Esses dois grandes projetos estão inseridos na perspectiva atual do agronegócio e na contramão do plantio do camponês ou ainda do sistema de roça, que é bastante utilizado pelos indígenas das regiões vizinhas aos grandes projetos.

As figuras 16 e 17 mostram as construções de canais no município de Lagoa da Confusão que trazem a água dos rios próximos para ser utilizada no plantio do arroz.

Figura 16 – Canais para irrigação – Lagoa da Confusão



Fonte: Bispo, M. O. Data: 06 nov. 2009.

Figura 17 – Canais para irrigação – Lagoa da Confusão



Fonte: Bispo, M. O. Data: 06 nov. 2009.

Como mencionado anteriormente, esses projetos encontram-se em áreas de Cerrado. E o Cerrado brasileiro ganhou o título de Grande Celeiro Agrícola do Brasil. Nota-se que esse processo se acelerou, sobretudo, nas últimas décadas do século XX, principalmente através da modernização agrícola, baseada em um modelo exportador e que acarreta também problemas ambientais.

No caso do Brasil, o modelo agroexportador, implantado desde o período colonial, vem mostrando que os atuais recordes de safras definem uma via de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que viabiliza o crescimento do setor, acarreta uma maior concentração de renda e terra. Este modelo de desenvolvimento agrícola adotado pelo país, e especialmente no Cerrado, além de socialmente injusto, vem acarretando problemas ambientais gravíssimos, que podem, em médio e longo prazo, inviabilizar a região de maior potencial agrícola (THEODORO; LEONARDOS; DUARTE, 2002, p. 147).

É característica ainda marcante desse modelo de produção o uso de agrotóxicos nas monoculturas que movimentam o mercado das transnacionais produtoras desses insumos agrícolas. Esse processo de modernização da agricultura avança sobre as áreas mais planas e melhor irrigadas do Cerrado, o que acaba destruindo as nascentes e matas ciliares próximas aos rios e torna homogêneas as paisagens do Cerrado transformadas em monoculturas.

O modelo implantado na região do Vale do Javaé é típico da transformação que o espaço agrário brasileiro vem sofrendo, tendo o Estado como o principal agente-ator.

A modernização territorial do Cerrado, nas décadas de 1970 e 1980, teve como principal ator o estado, através do planejamento regional e da financeirização da terra. Esta modernização

alicerçou-se sobre os subsídios do crédito rural e o financiamento da infraestrutura de apoio técnico, além dos incentivos fiscais, definidos nos programas especiais dos PNDs (INOCÊNCIO, 2010, p. 80).

O Projeto Rio Formoso, frisa-se, surge neste contexto e o projeto Prodoeste continua nessa mesma dinâmica. Assim, finaliza-se a apresentação sobre os cenários da pesquisa. No capítulo seguinte serão apresentados os sujeitos que colaboraram com a pesquisa, suas características e como isso foi possível.

Sujeitos – Os atores sociais

Os colaboradores para a pesquisa foram: (I) os professores e professoras do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e que desenvolvem a EA em escolas públicas estaduais das cidades de Cristalândia, Lagoa da Confusão, Pium e Formoso do Araguaia; (II) os indígenas da etnia Javaé; (III) os produtores do entorno da Ilha do Bananal; (IV) os ex-retireiros, posseiros e fazendeiros da Ilha do Bananal; (V) os analistas ambientais do Parque Nacional do Araguaia. Entrevistou-se também o administrador regional da Funai, localizada na cidade de Gurupi-TO, os responsáveis pelo Departamento de EA da Secretaria de Educação Estadual do Tocantins (SEDUC-TO) e ainda um ex-chefe do Parna Araguaia na década de 1970, que acompanhara algumas situações de conflitos ou não entre fazendeiros e indígenas, e um comerciante, dono de um pequeno comércio dentro da Ilha do Bananal.

Professores e professoras do Ensino Fundamental

A preocupação fundamental é a compreensão das capilaridades nas representações sobre a Ilha do Bananal e a compreensão das territorialidades que os sujeitos constroem sob diferentes perspectivas para a prática da EA.

Iniciamos pelos professores e professoras, que totalizaram quatorze. Cinco residem em Formoso do Araguaia, cinco em Pium, dois em Cristalândia e dois em Lagoa da Confusão. O perfil e a identidade profissional dos professores e professoras foram analisados dentro de uma rede de significações, sobretudo, com relação ao processo de formação. Os dados para construir o perfil dos professores e professoras foram obtidos por meio de uma ficha por eles preenchida antes das entrevistas. A idade dos professores oscila entre 31 e 55 anos e as maiores concentrações aparecem na faixa de 41 a 50 anos.

Quanto à trajetória escolar e acadêmica dos professores e professoras, seis fizeram técnico em Magistério, três técnico em Contabilidade e quatro não responderam. Com relação aos cursos de graduação, todos eles possuem curso superior, que são de: História, Química, Geografia, Pedagogia, Normal Superior, Letras e Filosofia.

No tocante à pós-graduação, sete possuem especialização nas áreas de História Social, Geografia Econômica, Psicopedagogia, Gestão e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, Ciências da Natureza, História Social e História da África, Gestão Educacional e Metodologia do Ensino de Linguagem. Quatro entrevistados não possuem pós-graduação e dois não responderam.

Quando questionados sobre a experiência profissional, o tempo na área educacional oscila de 8 a 26 anos, sendo que 55% dos professores e professores estão na faixa de 20 a 26 anos de trabalho na educação.

Os indígenas Javaé

Com relação aos povos Javaé, estão distribuídos em treze aldeias na Ilha do Bananal. Destas, quatro foram visitadas, a saber: *Canuanã*, Barreira Branca, São João e Boto Velho, sendo que nas duas últimas foram realizadas duas visitas.

Os Javaé são um dos três subgrupos em que se dividem os índios Karajá. Os outros dois são os Karajá propriamente ditos e os

Xambioá. A palavra Javaé, provavelmente de origem tupi-guarani, não pertence à língua falada por eles, *Inj*. A autodenominação geral dos três subgrupos quer dizer “gente”, “ser humano”, mas os Javaé e os Karajá também se autodenominam *Itya Mahādu*, “o Povo do Meio”. Os três subgrupos são culturalmente semelhantes, embora haja algumas diferenças, e falam a língua Karajá, com algumas variações dialetais, pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê. A ilha do Bananal é repleta de lagos e rios e é considerada pelos Karajá e Javaé como o lugar mítico de onde surgiram¹³.

Os Javaé e os Karajá:

eram seres imortais que viviam no fundo do Araguaia. A vida era plena de fartura e sem interdições, com uma única exceção: jamais poderiam passar pelo buraco luminoso que havia na superfície da água. Uma transgressão a essa regra levou um grupo até as praias do Araguaia. Encantados com o novo lugar, pediram ao criador para ali morarem. O preço a ser pago por tal escolha seria, segundo o demiurgo, a perda da imortalidade. E assim foi, eles preferiram a condição de mortais para então viverem na Ilha do Bananal (MACHADO, 2004, p. 477).

A narração acima expressa uma das versões de origem dos povos Javaé e Karajá e como passaram a habitar a Ilha do Bananal. Em outra narração, Patrícia Mendonça, em www.pib.socioambiental.org/pt/povo/javae, aponta que, segundo a mitologia Javaé, o povo Javaé atual foi formado por ancestrais míticos de origem diversa, tendo destaque o povo de *Tòlòra*, que ascendeu junto à aldeia *Marani Hāwa*, e o povo *Wèrè*, que ascendeu no lago *Bōra* (ou Lago do Aristóteles) e no lago *Bèlybyranōra*.

¹³ Informações obtidas no site www.htt.pib.socioambiental.org/pt/povo/javae/625.

E ainda segundo Mendonça (2009), os Karajá, por sua vez, de acordo com a mitologia Javaé e Karajá, teriam ascendido em um único lugar, em um grande buraco ao lado da antiga aldeia *Inysèdyna*. Ao meio, em seu sentido longitudinal, a Ilha do Bananal é dividida pelos rios Jaburu (*Ikòròbi Bero*) e Riozinho (*Wabe* ou *Wabewo*), que atuam como limites naturais entre o território Karajá, a oeste, e o Javaé, a leste. De acordo com a memória oral nativa e registros históricos escritos a partir do século XVII, os Javaé habitavam toda a bacia do Rio Javaés e as áreas adjacentes atingidas pelas inundações anuais, o que inclui áreas dentro e fora da Ilha do Bananal, enquanto os Xambioá habitavam o trecho encachoeirado do baixo Araguaia. Os Karajá habitavam o médio curso do Rio Araguaia, livre de cachoeiras, em ambas as margens, incluindo a porção ocidental da Ilha do Bananal.

Com relação aos antecedentes históricos sobre a ocupação do povo Javaé no vale do Araguaia, recorreremos à literatura expressa em Mendonça (1993; 2009), Maciel (2004) e Toral (1999). Segundo a literatura, registros iniciais sobre a presença dos povos falantes da língua Karajá no Rio Araguaia datam do século XVII e duas frentes de expansão teriam levado ao conhecimento sobre esses povos.

Algumas dessas frentes foram as Expedições de Bandeirantes paulistas, que vieram do sul, e a dos missionários jesuítas, vindos do norte. Ambos mapearam o território goiano no século XVII. Assim, os bandeirantes já sabiam no começo desse século que a imensa Lagoa de Paraupava nada mais era que uma imensa ilha fluvial do rio Paraupava (que viria a se chamar rio Araguaia). A lagoa era a atual Ilha do Bananal. A outra frente de expansão foi a dos missionários jesuítas que partiam de Belém do Pará.

Com base nos autores já citados, os séculos XVIII e XIX na região foram marcados com a descoberta definitiva do ouro em Goiás em 1722, a fundação do arraial de Sant'Ana em 1727 e posteriormente a instalação da Capitania de Goiás, em 1749, em pleno ciclo do ouro (1722-1822), e a ocorrência da política de aldeamentos que se caracteriza pelo alojamento e catequização dos índios. A região passa a ter como frente a pecuária no século seguinte e ainda ocorre a viabilização da navegação pelos rios Araguaia e Tocantins. A “conseqüência imediata dessa política nas

sociedades indígenas da região – e na Karajá e Javaé em particular – foi a redução de seu território e uma grande perda populacional” (MACIEL, 2004, p. 494).

No século XIX, “a política indigenista em Goiás passou a ser marcada por uma atuação abertamente ofensiva aos índios por parte dos governantes e colonos goianos” (MENDONÇA, 2009). Quando novos aldeamentos e missões surgiram, o contato de funcionários governamentais com os indígenas se intensificou e “o etnólogo Ehrenreich – integrante da famosa expedição de Karl Von den Steinen ao Xingu – obteve dos Karajá a informação de que existiriam “três aldeias dos Javahé” na porção setentrional da Ilha do Bananal. Estimou em 4.000 indivíduos o total de “Javahé, Karajahi e Xambioá” (MENDONÇA, 2009), sendo que o contato dos Javaé com a população de não índios é mais efetiva a partir do final deste século.

No início do século XX há o contato direto desses indígenas com os não índios e com a população regional. Esse contato ocorre também em função do surgimento de povoados a leste da Ilha a partir da metade do século XIX, quando daí em diante “os Javaé travaram um contato mais regular com as frentes pioneiras. Com a descoberta de cristal de rocha em Cristalândia, Pium, Formoso do Araguaia e Dueré [...], a região teria um pequeno surto de desenvolvimento” (TORAL, 1992). E as terras do interior da Ilha começam também a ser ocupadas pelos criadores de gado: “o primeiro contato do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) com os Javaé ocorreu em fevereiro de 1911, quando foram visitadas 6 aldeias no interior da ilha, conforme relatório do ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, relativo aos anos de 1911/13” (MENDONÇA, 1993, p. 24).

Ao todo, foram entrevistados quinze indígenas. A idade dos colaboradores indígenas foi muito variada, oscilando entre 24 a 65 anos. Destes, doze homens e três mulheres. Com relação ao nível de escolaridade, temos alguns indígenas analfabetos, outros com ensino fundamental, outros com nível médio e outros cursando nível superior. No que se refere ao exercício de alguma atividade profissional dos entrevistados, temos: dois professores, um agente de saúde indígena, um vereador, o chefe do Conselho das Organizações Indígenas do Povo Javaé da Ilha do Bananal (Conjaba); os demais não têm uma atividade definida.

Os fazendeiros

Com relação “aos fazendeiros”, correspondem aqueles que mandavam o gado para a Ilha do Bananal, no período da seca ou no período de verão, o que regionalmente refere-se a meados do mês de maio até o fim de setembro. Desses fazendeiros, alguns possuíam retiros na Ilha do Bananal ou enviavam seu gado para as pessoas que já moravam na Ilha e tinham lá seu “pedaço de terra”.

Foram colhidos os depoimentos de dez ao todo. Destes, nove homens e uma mulher. Com relação ao nível de escolaridade, um é analfabeto, sequer assina o nome; outros dois não leem bem, mas conseguem fazer sua assinatura; outros quatro fizeram ensino médio e; um tem curso superior na área de Direito e Pedagogia. Em Lagoa da Confusão, residem três dos entrevistados, quatro em Cristalândia, dois em Formoso do Araguaia e um em Pium.

Os retireiros e posseiros

Historicamente, os moradores não-índios da ilha dividiam-se entre os posseiros de residência permanente e os “retireiros”, moradores de residência temporária (dos retiros), que trabalhavam como vaqueiros. Com os retireiros, foram onze entrevistas, sendo quatro com homens e sete com mulheres. O nível de escolarização varia entre analfabeto, ensino fundamental cursado e ensino médio. Como já dito anteriormente, os retireiros são pessoas que moravam na Ilha e cuidavam do gado, ou seja, os vaqueiros.

Do total de onze retireiros, dois moram em Formoso do Araguaia, três em Lagoa da Confusão (dois destes, no Assentamento *Loroty*)¹⁴, cinco em Cristalândia e um em Pium. A idade oscila na faixa de 51 a 74 anos.

¹⁴ O Assentamento *Loroty* é também conhecido como Agrovila Capão de Côco, foi concebido para abrigar as famílias que residiam dentro da Ilha do Bananal, e foram retiradas de lá devido à homologação das Terras Indígenas, totalizando 259 famílias.

Os produtores de grãos

Os produtores, que plantam na área Vale do Javaé, incluindo aí o Projeto Formoso, foram oito ao todo, dos quais, foram colhidos os depoimentos pessoais. Alguns residem em outros estados e só estão na área do Projeto na época de plantio e colheita. Outros residem nas cidades vizinhas à sua área plantada, por exemplo: dos produtores entrevistados em Formoso do Araguaia, a família reside em Gurupi; dos outros que plantam em Lagoa da Confusão, a família reside na capital do estado, Palmas; outros moram em Cristalândia e plantam em Pium.

Do total de oito produtores, dois residem em Formoso do Araguaia, quatro em Lagoa da Confusão, um em Pium e dois em Cristalândia. A idade desses produtores varia entre 48 e 67 anos. Destes, alguns têm ensino fundamental, outros ensino médio, outros fizeram um curso superior e um, à época, estava cursando.

Os analistas ambientais e chefe da Funai

Os analistas ambientais entrevistados que atuam hoje no Parque Nacional do Araguaia, servidores do ICMBio, foram dois (Ap). O nível de escolarização de um é mestrado e o outro estava em fase de conclusão também de mestrado. Vieram de outro estado, após aprovação em concurso, para trabalhar no ICMBio. Entrevistou-se também um ex-chefe do Parque Nacional do Araguaia que esteve atuando no PARNA na década de 1970 e que reside em Cristalândia.

Foi entrevistado, ainda, o chefe da Funai regional em Gurupi-TO, Euclides da Cunha. Também foi concedida uma entrevista por um ex-comerciante que residiu na Ilha do Bananal, Joaquim, popularmente conhecido com Joaquim do Boto Velho, além de outras, pelos responsáveis pelo departamento de EA nas sedes das Regionais em Gurupi e Paraíso do Tocantins que, respectivamente, respondem pelas escolas das áreas pesquisadas.

2. Olhares e Tramas representações, território, territorialidades e conflitos

Sobre as representações – ouvindo as narrativas

O entendimento sobre as representações foi o fio condutor que originou esta obra. Almejamos entender as representações sobre a Ilha do Bananal e seu entorno no Tocantins. Captar como determinados grupos (professores, fazendeiros, ex-retireiros, indígenas, produtores) concebem o território da Ilha do Bananal e, a partir daí, como isso se expressa por meio das práticas das territorialidades desses grupos, é a meta.

Na busca por um entendimento das representações sobre a Ilha do Bananal dos diversos grupos, torna-se necessária uma apresentação de como os diversos autores tratam a temática das representações, pois os debates sobre as mesmas se dão no âmbito das ciências humanas e sociais e “cabe destacar que, nesses estudos, a memória coletiva articula-se às diversas formas de linguagem e intersubjetividades, integrando realidades materiais e simbólicas” (RODRIGUES, 2008, p. 260).

Assim, as representações sociais têm em Moscovici (1978) sua primeira base teórica. Para o autor, as representações criam realidades e senso comum e não apenas indicam uma classe geral de conhecimentos “em que a representação exprime, em primeiro lugar, uma relação com o objeto e que preenche um papel na gênese dessa relação. Um de seus aspectos, o perceptivo, implica a

presença do objeto; o outro, o espírito conceitual, a sua ausência” (MOSCOVICI, 1978, p. 57). O autor, ao imprimir às representações sociais um caráter dinâmico, aponta que uma representação faz circular e reúne experiências, vocabulários, conceitos e condutas que provêm de origens muito diversas. As representações, ainda, se constituem em um processo que liga percepção e conceito.

A teoria das representações sociais tem sido estudada nos vários ramos das ciências, seja social, humana ou psicológica, sendo, então, um estudo multidimensional e que, em algum momento, acaba convergindo em determinados aspectos. Vejamos, segundo Gil Filho (2005), pesquisas em representações sociais: I) A representação social é sempre de algo ou alguém, manifestando, assim, aspectos tanto do sujeito como do objeto; II) “A representação social tem como objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações)”. Especificamente, é a expressão do sujeito, além de uma perspectiva cognitivista, porque integra a análise das determinantes sociais e culturais; III) É sempre considerada uma forma de conhecimento; IV) É um saber prático erigido da experiência contextualizada.

Decorrentes dessas premissas, podemos afirmar que, por meio das representações, o indivíduo é produtor da realidade e que está imbricado num processo coletivo de elaboração e difusão.

Com base em Jodelet (2001), as representações sociais são definidas como uma forma de conhecimento, socialmente elaboradas e partilhadas, com um objetivo prático e que contribuem para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum, ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto esse, devido a sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Para Lefebvre (1983, p. 199),

as representações são produtos que não derivam diretamente de nenhum dos componentes da prática, senão de suas interferências. Intermediários

entre o vivido incerto e o concebido elaborado, o conteúdo inerente à forma de relações sociais (natureza, sexo, vida e morte, corpo e espírito, espaço e tempo, debilidade e poder etc.), dando lugar a representações múltiplas e diversas, flutuantes e fixas, escorregadias estereotipadas.

As representações sociais, portanto, são um caminho para a realidade e põem em evidência as construções simbólicas, afetivas, sociais e cognitivas, não apenas do indivíduo, mas também do social, uma vez que não ficam apenas no individual, mas são compartilhadas nos grupos. Como bem observam Catão e Coutinho (2003, p. 185),

a representação é social no sentido de ser construída coletivamente como um produto das interações e dos fenômenos de comunicação, numa dada sociedade e no exterior de um grupo de pertença, reflete, portanto, o contexto ideológico, econômico, social, dessa sociedade e desse grupo, que perpassam seus conhecimentos e significados, práticas e comunicações, problemas, estratégias e aspirações.

As representações, ao permitirem aos indivíduos e aos grupos dar sentido às suas condutas, “não são simples reflexos da realidade” (CATÃO; COUTINHO, 2003, p. 185), pois existe aí uma intensa ligação entre sujeito e objeto de tal forma que, ao mesmo tempo em que constrói a realidade, dá significado a ela.

Desta forma, as representações sociais evidenciam as formas de pensar dos sujeitos sobre os objetos sociais e ainda revelam o modo como esses sujeitos se relacionam com esses objetos. Nas palavras de Jodelet (2001), um objeto social qualquer só existe em relação a um sujeito ou um grupo, pois, ao pensar sobre o objeto, ao exprimir opiniões a seu respeito, o

sujeito (ou grupo) está recriando o objeto, reconstruindo-o de modo a tornar-se consistente com a opinião que o sujeito tem a seu respeito.

As representações foram analisadas mediante o levantamento dos depoimentos pessoais e nas entrevistas semiestruturadas dos colaboradores da pesquisa. As representações podem ser analisadas tanto como produtos quanto processos: “produtos na medida em que são construídas a partir de procedimentos e entrevistas realizadas pelos pesquisadores, base para a compreensão dos processos; processos na medida em que retratam análises das transformações sociais e espaciais” (KOSEL, 2001).

Assim, é importante salientar que a construção das representações permite um arsenal de significados, ora distintos, ora similares, que envolvem o individual, mas sendo manifestados no coletivo por meio da linguagem. Buscamos, então, explicitar o campo comum das representações sociais dos diversos sujeitos pesquisados.

As representações dos professores e professoras

Para Kosel (2005, p. 140-141), o termo representação é compreendido “como o processo pelo qual são produzidas formas concretas ou idealizadas, dotadas de particularidade que podem também se referir a outro objeto, fenômeno relevante ou realidade”. Neste contexto, as representações são formas de linguagem e a linguagem, segundo Gil Filho (2005, p. 75), “é uma função do pensamento que reapresenta o mundo concreto imediato como outro, um mundo de ressignificações [...], se colocando como mediação entre as coisas e seus significados mais ocultos”.

Assim, as representações sobre a Ilha do Bananal foram expressas pela linguagem verbal, a partir das entrevistas. Em alguns relatos, a Ilha do Bananal aparece nas representações como ambiente a ser preservado,

Por viver no entorno da Ilha e meu pai ter morado em um retiro dentro do parque, esporadicamente passava minhas férias. Vejo como

CENÁRIOS, OLHARES, TRAMAS E COTIDIANO

ambiente limpo, com muita natureza preservada (animais, flora e fauna). Hoje já não visito e dizem que muita coisa foi depredada principalmente pelos fazendeiros e turistas que a frequentam (Prof. A).

Uma área com uma enorme biodiversidade e com a presença de povos que precisam ter sua cultura preservada. Também não posso deixar de observar os interesses econômicos naquela área que muitas vezes levam a conflitos (Prof. B).

Um lugar legal ainda com alguma preservação (Prof. C).

É claro que é uma reserva, mas poderia ser mais, com o homem branco respeitando o meio ambiente (Prof. D).

Acho que é um grande tesouro a ser preservado (Prof. E).

Outra representação da Ilha do Bananal se apresenta como santuário ecológico:

Um lugar privilegiado, com pouca poluição e muitas vidas, um santuário ecológico (Prof. F).

É a vida, a vida da natureza. Local que ainda está preservado (Prof. G).

A concepção da Ilha como ecossistema apareceu em uma das entrevistas:

Eu vejo como um importante ecossistema principalmente por estar em uma área de transição entre o cerrado e a floresta (Prof. H).

A ilha enquanto pedaço de vida também se revelou:

Para mim a ilha do bananal é assim, a melhor fase da minha vida né, às vezes eu fico pensando quando tem algum problema, alguma coisa social, a melhor fase da minha vida foi o tempo que vivi na ilha do bananal agora por exemplo que eu não tenho mais a minha mãe, as melhores lembranças que eu tinha da vida em minha família da presença dela é na ilha do bananal às vezes fico fiscalizando aqueles campos que a gente ia da aldeia para o Lago Redondo, do Lago Redondo para a Barreira da Cruz, a gente consegue visualizar os campos, todos os movimentos da estrada tudo que acontecia então as lembranças que eu tenho da minha infância, da minha juventude e das melhores fases da minha vida foi na ilha do bananal (Prof. I).

Em outra entrevista, a representação é a Ilha do Bananal como um recurso para trabalhar Educação Ambiental:

Olha, eu conheço a Ilha do Bananal; não conheço toda porque é impossível né conhecer toda né mas eu acampo lá é uma tradição de família né que a gente acampa todo ano na ilha do Bananal eu conhecia a Ilha do Bananal de escola, de faculdade nós fizemos um trabalho lá né e eu vejo a Ilha do Bananal como uma reserva ambiental até bem preservada né a questão também indígena que tem também lá na ilha do Bananal e um espaço rico para a gente trabalhar pena que a gente não consegue apoio na faixa educacional quanto de contas eu via e vejo a Ilha do Bananal como um lugar riquíssimo para a gente trabalhar Educação Ambiental (Prof. M).

A análise das representações dos professores sobre a Ilha do Bananal apresenta visões estritamente conservadoras e visões mais críticas, ainda que prevaleçam concepções conservadoras e que haja intenções de se incorporar uma visão homogeneizadora no entorno dessas concepções conservadoras.

Para Abric (2000, p. 19) “a função identitária das representações assegura, para estas, um lugar primordial nos processos de comparação social”; assim, ao analisarmos as representações dos professores, evidenciamos que há uma memória coletiva no sentido de conceber, de representar a Ilha do Bananal num sentido conservador e preservacionista do ambiente.

As representações dos indígenas

Com relação à representação que os indígenas têm da Ilha do Bananal, eles assim a representam – como a casa dos Javaé:

A Ilha do Bananal... sempre... nós antigos, nossos avôs já nasceram dentro da Ilha do Bananal, como Javaé e Karajá. Bom... pela nossa visão, nós que tamos estudando e... essa terra seria só nossa, para criar nossos filhos, para nós morar, crias os filhos, o que tem na ilha é pra nós usufruir pra nossa família (A.–Aldeia Cauanã. 11/11/2008).

É nasci aqui, tô vivendo e trabalhando, é minha casa. Se eu fosse atrapalhado, tinha morrido (V. M. Javaé – São João).

A morada do povo Javaé, dos indígenas. Estou dentro da Ilha desde que nasci. Fiquei uns seis sete anos, aqui não tinha branco, só índios, os Javaé e os Karajá. Tem os Ava - canoeiros, mas nois num faz contato com eles, são muito valentes demais. Então moravam perto do Rio Formoso. Nóis é no Javaé (J.Javaé - São João).

A Ilha do Bananal pra nós é um...pra mim como pessoa, creio que pro meu povo não é diferente, aqui é onde a gente tem um grande amor. Rodei muito fora né, morando em casa de pessoas, e toda vida meu sangue era voltado pra cá, aqui é onde ta tudo, é onde ta toda nossa cultura, é nossa Terra, onde nos tira nossa riqueza de alimentação, cultural nossa, a tartaruga, o peixe, em outro lugar não tem isso, então é um ecossistema único no mundo que tem todas as riquezas natural. Nos Javaé sobrevivemos da caça e da pesca. Mais da pesca então a tartaruga, o peixe. Então aqui está todos os recursos naturais preservados. O Javaé sem tartaruga e sem peixe fica uma coisa muito assim ..muito difícil dele sobreviver, pra nos a Ilha do Bananal é tudo isso (P. C. L. Javaé – Huruka, Boto Velho).

Ilha do bananal ...é ... minha morada, lugar que nasci, onde quero criar meus filhos , meus filhos serem criados aqui e quero que casem com índios. Por que os brancos que não são casados com índios são discriminados (Edna –M. Javaé – Canuanã).

A ilha para eles é o lugar onde se vive:

A Ilha para nós é importante. Porque na ilha vivemos, pescamos, plantamos na roça é a nossa sobrevivência é muito importante para nós. É rica tem a caça, a pesca (S. H. – São João).

A Ilha pra nós é muito bom, pra nós morar, trabalho na roça. Gosto de morar na aldeia. Às vezes saio, viajo muito nas outras aldeias. Sempre vamos na cidade, no Formosos do Araguaia, é a aldeia mais perto (M. Javaé – São João).

CENÁRIOS, OLHARES, TRAMAS E COTIDIANO

A Ilha do Bananal é bom... A gente mora aqui... É terra boa para fazer roça, muita fartura caça, pesca, planta... Muitas coisas de fartura, peixe no lago (V. - Ijaika Javaé- Barreira Branca).

Tem de tudo. É morada, é a caça tem tudo, é onde tiramos nossa sobrevivência de caça, pesca, roça. A roça de toco, planta mandioca, milho, banana (Cacique V. - Tewadure Javaé- Barreira Branca).

É a casa indígena que foi demarcada pelo governo:

Sim...a Ilha do Bananal pra mim, eu penso na ilha do Bananal...é terra indígena, nossa Terra, que governo que dermacou né, pra nós, pra indígena, pra nós sobreviver. Também o pessoal quis alugar parte pro gado (J.H. Javaé – São João).

Em outra representação corresponde a Ilha como o lugar de índio:

A Ilha do Bananal é morar aqui é bom, pouco movimento, lugar do índio (P. – Iboró – Barreira Branca).

É também o lugar de sobrevivência dos povos Javaé:

A Ilha do Bananal pra nós é...é nosso sobrevivência né, a gente ta aqui, trabalhando nesta Terra né pra vê se a gente consegue alguma coisa pra nossa família e pra tudo, nossa família aqui na aldeia. Mais até agora nós não conseguimos nada pra trabalhar mais sossegado, mais toda vida tentando. Mais graças a Deus vai ter reunião dia 9 de novembro, agora vê se

nóis consegue alguma coisa pra nossa família.
Pra nóis sobreviver (K. K. Javaé – Boto Velho).

A Ilha do bananal é o lugar da morada, mas precisa de estrutura,

A Ilha do Bananal, nós vive aqui. E aqui é muita dificuldade, ta faltando estrutura, não tem benefício para a comunidade. Anteriormente quando o fazendeiro ficava tinha benefícios hoje desocupou, não tem óleo, conserto. Em primeiro lugar Ilha do Bananal é a casa, a moradia. Como liderança luto pela nossa moradia, ficar nossa terra, se nós perde vamos ficar sem lugar. Foi Deus que deixou para nós. Tava falando na escola que é nós que tem que defender nosso direito, nossa terra, ritual, nossa cultura (D. – Idiomoá Javaé- Canuanã).

Aqui, as representações construídas por este grupo social são formas concretas não idealizadas, mas sim, expressas por meio de seu próprio espaço vivido. Estas representações estão impregnadas de valores, de crenças, de sentido de pertencimento.

As representações dos fazendeiros

Os fazendeiros que possuíam gado na Ilha do Bananal, e de lá se retiraram por força da lei, também disputavam esse território. É desta forma que representam o território da Ilha do Bananal:

A ilha do Bananal foi muito bom pra mim. Eu consegui ter as coisas, que eu tenho essas casas e o gado que eu aumentei, e criei meus filhos pra vida, através das coisas que eu ganhei

CENÁRIOS, OLHARES, TRAMAS E COTIDIANO

na Ilha, não consegui área para eu ficar aqui fora, mas eu consegui criar gado lá [...], fazer coisas através do lucro que eu tive lá (J.A.A.).

Pra mim foi muito bom a Ilha. Todos os meus filhos pequenos, todos na escola, outros tirei pra estudar fora e eu formei alguns a custo da Ilha, toda a produção eu vendia pra sustentar esses meninos na escola [...] foi fonte de vida (R. L. Fazendeiro).

Muito bom pra nós fazendeiros. [...]Criei os filhos. [...]O gado foi sustento e é claro, pra poder sustentar, sustentar a mulher também lá em Goiânia que ela ficou muitos e muitos anos até se forma todo mundo, depois que se forma tudo é que não tem mais sentido ficar lá em Goiânia (W. C. S.).

Ela significou uma grande estrela porque lá tem muita coisa né naquela década de 80 desapareceu muita coisa minha e dos outros né ! Perdemos muita coisa nas enchentes. [...] Mas a Ilha do Bananal é assim minha fonte de vida, de renda. A ilha do Bananal ela é para retiro, mas ela é muito boa para criar gado aí o povo foi deixando né. [...]A ilha do Bananal é igual a um garimpo (S. B).

Realmente na época ela representava uma grande coisa pro povo, pra gente, por que a gente precisava, [...] mais pra mim foi uma grande coisa, me ajudou demais (L. G. S.).

Notamos por meio das falas que a representação do território da Ilha do Bananal para os fazendeiros está referenciada em uma noção de território concebido numa relação estritamente capitalista. Aqui as representações da Ilha do Bananal enquanto meio de sustento para os fazendeiros é uma concepção que circula

entre todos, pois em todos os depoimentos realizados ficou evidente tal representação sobre a Ilha.

As representações dos retireiros

As representações dos retireiros sobre a Ilha se expressam de várias formas. Nas falas abaixo ela é representada enquanto espaço percebido e espaço de vivência:

O que representa Ilha do Bananal para mim... representou grandes coisas muito boa, mais ao mesmo tempo a gente não tinha informações de nada, parecia deserto, mais era uma fatura só, barriga cheia, a gente vivia, mais pelo lado do saber a gente era prejudicado (R. A. P).

É...naquela época ela foi muito boa. Até hoje ainda é. Como falei ela é melhor por causa das condições daquela época, hoje convivo lá dentro ainda tô morando lá perto. Hoje tem outras condições, ao tiver jeito de melhorar as condições, não tem jeito. Pra mim mesmo tenho a fazendinha bem na berinha da Ilha, mas não dá mais pra mim. A gente voltou a pagar R\$ 3,50 centavos a cabeça atualmente. Já tenho gado lá, é na aldeia Wari-wari, fico bem pertinho dela, dá uns 6 km, mas vejo que não dá. A gente paga de 150 gado e a gente vai tirar de que, se não a miorar pra gente vai ter que sair. Várias pessoas tão pagando, mas só que não tá dando. Tá muito caro (A. C.).

Pra mim foi bom de mais eu não tinha nada e possui muita coisa e hoje já não tenho porque sai de lá e vim pra cá mais se eu morasse lá eu tenho certeza que ainda tinha muita coisa igual eu tinha (M. S.).

Era, era dentro do parque, do outro lado rio, bem na beirinha tinha o retiro, eu tinha os vaqueiros, os animais, criação de galinha, um porquinho, era uma coisa pouca, abobora, melancia, às vezes o fazendeiro ficava enrolando a gente, não cumpria a palavra (J.).

Para falar a verdade, hoje eu acho a Ilha, na época não, época pra mim, eu não sei se é por que eu nunca gostei de mosquito, era boa né, ninguém passava necessidade. É, é um morada, acompanhando os pais da gente a gente fica mesmo (Dona A.).

Em outra representação dos retireiros nota-se a Ilha enquanto espaço de preservação:

A Ilha é um...um...uma coisa importante, área de preservação permanente com um ecossistema importante com bicho, caça. A vegetação na Ilha mudou por causa do fogo, muda todo ano, a terra fica compactada, cresce outro tipo de vegetação, era capim fino, varjão. Hoje tá fechado, o varjão diminuiu. Era a criação de gado, para sobreviver e depois mercadoria, remédios para os índios, eu era tipo um farmacêutico deles, lia as bulas dos remédios, tinha prática, na noite levantava e servia eles. Eles não tinham muita assistência. Não tinha cerca, era só piquete pra vaca quando ia dar cria (A. M. C.).

As dificuldades dentro da Ilha também aparecem nas representações dos retireiros, como expresso abaixo. Notamos ainda que essas representações se expressam de uma forma contraditória, ou seja, ao mesmo tempo em que é um lugar bom, de morada, é também um lugar de dificuldade.

Ilha representa para mim um tempo de muito sofrimento, mas o que eu tenho foi adquirido lá (M. Santos).

Quando eu morava lá eu achava muito bom. Eu dizia que por essa ilha eu morria até de fome. É um lugar bom sossegado mais tinha as dificuldades. A gente saía aqui para fora quando era no inverno era de canoa passava o dia todinho aí nós ia para Barreira da Cruz. Aí era ponte de vida? Era sossegado ninguém, perseguia ninguém todo mundo era amigo, era bom demais todo mundo criava suas galinhas, outros era vaqueiro mais criava lá mesmo que criava era bom demais e o sofrimento de inverno, a cidade era aqui Lagoa e Cristalândia dava para comprar o arroz que faltasse o óleo o remédio que aqui comprava fazer a feira dava para passar o inverno todinho (B. A. N).

Outro aspecto nas representações que transparece nos depoimentos é o saudosismo pelo território da Ilha:

A Ilha pra mim, é uma terra que a gente que morou lá todo mundo o povo acha que é muito difícil, mais pra nos que moramos lá, todo mundo tem saudades (J.).

Pode dizer assim não pode botar roça por causa do Ibama, mais a gente botava aquela rocinha lá, a gente tinha muita fartura na época, e uma coisa que hoje a gente sente saudades, até as meninas fala assim essa menina é igual vaca velha magra, mais eu recordo de mais, a gente tinha a roça, a gente tinha o arroz, a gente tinha a farinha, a gente criava porco, criavam muita galinha graças a Deus a gente criava muita galinha, então a gente tinha muita fartura. Pra mim lá foi uma experiência de vida muito

boa que a gente teve, até hoje tem em mente que quando a gente morava na Ilha a gente era feliz e não sabia, por que tinha caça, mesmo o parque proibido, mais tinha as caças, tinha muito peixe. Era muito bom na época, era muito bom a gente tinha muita fartura a gente vivia muito bem assim, por que graças a Deus a gente conseguiu a gente conseguiu, como tinha como a gente sobreviver um pouco a gente foi mais reservando mais o da gente, guardamos para comprar esse barraquinho aqui, e comprar algumas coisinha pra gente mudar pra cá (S.).

Ainda sobre as representações dos retireiros, uma questão nos chamou atenção. Todas as mulheres relatam que apesar de a Ilha constituir fonte de renda para a família, elas não sentem vontade de um retorno. Isso ocorre em função das dificuldades enfrentadas pelas distâncias, mas também pelas enchentes frequentes na Ilha do Bananal. Vejamos os depoimentos:

Sofrimento era a falta de água, era um sistema seu calçamento e mantinha o gado dando água no balde, meio dia o sistema secava e aí eu baixava um menino para limpar o sistema de agosto a outubro todo dia, na época da cheia tinha que andar 30 Km de balsa para pegar o ônibus, quando as crianças adoecia era uma tristeza, meu Deus! (M. Santos).

No verão eu achava bom de mais, mais no inverno eu não achava não. Porque? Porque lá quando chovia alagava tudo aí eu não gostava por isso porque alagava de mais, mais mesmo assim a gente achava bom era muito gado que vocês olhavam? Era, era muito. E as dificuldades eram muitas principalmente na época das enchentes aqui quando era nessa época a gente só andava de canoa, agora no ano que

não tinha enchente era montado nos animais (M. Soledade).

Eu gostava das coisas na Ilha, o período do verão de maio a novembro era maravilhoso, mais agora aquele período de dezembro até chegar o final de abril era péssimo, por causa das cheias, das muriçocas, das enchentes, não tinha como a gente sair, por que o carro não ia lá, então era dificuldade, essa dificuldade eu achava ruim (Maria Joana).

Mais toda vida eu fui contra mosquito e muriçoca. Pra mim morar na ilha se fosse uma aventura era melhor (D. Ana).

Então na época da enchente era muita, eu mesmo fiquei assim uns três metros da água para parede da minha casa, aí gente faltou as coisas, o meu esposo vim pra cá, agora imagina eu fiquei com as três crianças e a condição de quase nada, pensa assim meu deus essa casa, por que lá já foi tomado uma época, mais assim eu tenho muita fé em Deus, como eu tenho hoje, sempre tive, tenho até hoje. Eu não tinha medo, Marciléia. eu ainda colocava os meninos dentro da canoa e saía no mundo aí, aprendendo a remar, por que eu não sabia, quando meu esposo veio pra cá eu não sabia, quando ele chegou lá eu já estava sabendo pescar, pescava e só comia peixe bom, piranha eu deixava de lado. O tempo da enchente, por que quando a água vem, era uma coisa impressionante, fazia aquela marcação lá quando você ia ela tava três metros na frente, ela vem rápido de mais, quando ela vem rápido vem rápido, quando ela vai também vai secando. Tinha muito medo de tomar, por que lá já aconteceu de tomar uma vez só, era muito aterrorizante, mais a enchente era muito bom, era coisa assim, maravilha (S.).

Pode-se dizer que o território da Ilha do Bananal, enquanto território de representação dos retireiros, é um território rico e diversificado. Observamos algo de sensível, mesmo sendo também um território a ser explorado.

As representações dos produtores

As representações como elementos simbólicos são expressas pelo uso das palavras, de gestos ou de imagens. É no uso das palavras que os homens explicitam o que pensam. É o que se denota das representações dos produtores sobre a Ilha do Bananal:

É um cenário maravilhoso, que não existe em outro lugar, eu imagino que essa região que nós estamos aqui é totalmente de toda a localidade, então ela é muito rica em água, ela tem uma perspectiva muito boa pro futuro. Então, eu vejo a Ilha dessa maneira, precisamos realmente preservar a Ilha. E eu até deixo nessa entrevista: E não consigo entender porque que eles não deixam fazer a rodovia, pra ligar com Mato Grosso, pra poder passar ali, por que com certeza traria muitos progressos pra toda a região. Então eu acho um absurdo nós não ter essa ligação com o Mato Grosso, as pontes, deveria ter uma monte ali no Javaé, uma rodovia toda estruturada, obedecendo a região dos índios sem nenhum problema (R.).

É um reduto ecológico que eu acho que é importante, e lá tem vários tribos indígenas morando lá. A questão de gado lá mesmo foi uma medida certa ter tirado o gado de lá eu acho (W. M.).

Potencialmente ela representa muito, tanto na área do turismo quanto na área de pesquisa,

como nem sabemos nada que existe na Ilha do Bananal ainda até o momento, tem plantação de banana no país inteiro, tem várias doenças de banana, e temos um bananal nativo na Ilha do Bananal que eu acho daria pra fazer um trabalho direcionado com a Emprapa para se produzir com mais resistência a esse tipo de doença, entre outras coisas, sem citar o potencial pesqueiro se encontra berçários dentro da Ilha do Bananal e no entorno, nos municípios de Lagoa da Confusão, Pium, Cristalândia e outros, Formosos do Araguaia (J. P. C.).

Vejo de duas formas, completa de água, durante um tempo, e sem água, já é mais de oito anos né que ta tendo pouca água, então a gente tem que cuidar, tem lugar diferente da Ilha do Bananal como todo os vales aqui, ele é fluvial por que tem bastante água (J. B.).

A Ilha assim pelo conhecimento que tem, é uma área de reserva, tem que preservar. Tive poucas vezes lá, quase não conhecemos tudo, já fui a aldeia Macaúba, reserva interessante (V. de S.).

Eu nunca fui, nunca estive na Ilha. É tão perto, a gente já ouviu falar tanto. Acho em linha reta chega à Ilha de tão perto e a gente nunca foi (D. J.).

A análise das representações dos produtores evidencia uma homogeneidade presente nas falas, o que vem confirmar que há um consenso a respeito deste tema, ou seja, pouco falam do que a Ilha representa aos mesmos no depoimento. Notamos que as falas dos produtores do território em questão buscam esconder a verdadeira representação da região para eles.

Em face do exposto sobre as representações da Ilha do Bananal dos sujeitos envolvidos nos referendamos em Almeida, Costa (1998, *apud* MAGALHÃES; BARBOSA, 2003, p. 174-175) em que sinaliza que, para o estudo das representações sociais,

a concepção de grupo não se limita a um conjunto de indivíduos unidos pela interdependência ou por objetivos comuns, mas se refere a um conjunto de indivíduos que mantêm determinada relação com o objeto de representação, seja porque ele é parte de sua existência, seja porque não tem como ignorá-la.

O encontro e o desencontro entre as representações

A referência inicial para a análise anunciada neste tópico parte do fato de que a representação não pode ser entendida apenas como reprodução social, pois a representação também é criação do sujeito, é um processo ativo, não são meras opiniões.

Por meio da análise das representações expressa nos depoimentos e entrevistas, fica evidente que a forma como esses percebem e representam a Ilha do Bananal direciona o olhar de cada um, cada uma dentro de suas especificidades. Segundo Lefebvre (1983), nas representações há um movimento de forças criativas e contraditórias, entre subjetivo e objetivo, entre o indivíduo e a sociedade. Assim, a interpretação das representações dos grupos pesquisados aponta o que apresenta Serpa (2005, p. 225): “se os espaços de representação possuem os espaços percebidos e vividos dos diferentes grupos sociais, é certo que eles contêm e expressam também as lutas e os conflitos dos diferentes grupos e classes pelo domínio de estratégias pela concepção deste espaço”.

Entre as muitas representações construídas pelos pesquisados, vimos que as representações são também expressões dos conflitos, uma vez que as representações permitem a compreensão da lógica dos agentes, desde as aspirações individuais aos sistemas de valores dos grupos sociais, revelando os arranjos estabelecidos e refletidos em um dado espaço social e cultural.

No confronto das representações dos diversos grupos pesquisados, evidenciamos que os atores sociais, na medida em que assumem posições diferentes em relação à concepção do território em questão, Ilha do Bananal, confirmam que não há um consenso a respeito. Assim, a interpretação das representações dos grupos apontam grandes lacunas entre as representações dos mesmos.

Os dados também indicam a intervenção das representações no social, uma vez que são elaboradas por esse social e a imagem é constituída por aspectos não só visíveis, como também ligados à memória e à imaginação.

Transparecem ainda nas representações, as relações que construíram as mesmas. São formas, conteúdos e atitudes que caracterizam as práticas e as experiências que vivenciam. Modeladas juntas, observamos que as representações se inter-relacionam, às vezes se reforçam ou às vezes se contradizem.

Com relação aos dados relacionados à identificação das representações, evidenciamos ainda que a efetivação de um trabalho em EA a partir do proposto é possível, pois a compreensão destas representações permite identificar o nível de conhecimento destes com relação ao tema proposto, tanto no nível individual, quanto no coletivo.

Ainda, em razão do já exposto quanto às representações expressas sobre o território da Ilha do Bananal, entendemos que essas representações perpassam as territorialidades e o uso que os sujeitos da pesquisa fazem do território. É que as territorialidades são relações que se estabelecem ou são estabelecidas com o território e a identidade é o resultado desta relação.

Sobre território e territorialidades – os nós e a rede

O território, uma das categorias da geografia, não é apenas um espaço estanque e delimitado; é também um espaço permeado de significações com simbologias próprias. É um conceito central para a Ciência Geográfica, mas não exclusivo, pois é conceito presente em outras ciências com diferenciados enfoques.

Nesta obra, evidenciamos a importância dessa categoria para o desenvolvimento de uma EA que entenda os diferentes espaços apropriados (territórios), ou seja, buscamos enfatizar o entendimento da categoria geográfica ‘território’, situando-o como necessário para entender as territorialidades e, a partir daí, pensarmos em uma EA que se faça com base no entendimento dessa categoria.

A categoria território se apresenta desde concepções clássicas até enfoques contemporâneos. Ao fazermos um percurso para o entendimento de território, o qual usamos na investigação que ora se apresenta, buscamos entender o território não apenas como uma parte da superfície terrestre em que o Estado-Nação exerce seu poder, pois não nos interessa compreender apenas o território que é delimitado por uma esfera de poder, mas compreender também o território que é permeado por um mundo simbólico e subjetivo no qual o ser humano estabelece um vínculo afetivo e, a partir daí, constrói relações sociais.

Haesbaert (1997, p. 37) nos apresenta as diferenças nos territórios:

Esta distinção entre território como instrumento de poder político e território como espaço de identidade cultural, instrumento de um grupo cultural e/ou religioso, é fundamental no mundo contemporâneo, dentro do debate entre universalidades e multiculturalidades.

Assim, para entender o território numa concepção mais clássica, iniciamos por Raffestin (1993, p. 153), quando o autor pontua que

falar do território é fazer uma referência implícita à noção de limite, que mesmo não sendo traçado, como em geral ocorre, exprime a relação que um grupo ou (indivíduo) com uma porção do espaço. A ação desse grupo gera, de imediato, a delimitação [...] sendo a ação sempre comandada por um objetivo, este é também uma delimitação em relação aos outros objetivos possíveis.

Desta forma, Raffestin (1993) nos evidencia que o território é parte do espaço resultado de uma ação conduzida por atores, resultado da relação da humanidade com o espaço e que, para Lefevre (*apud* RAFESTIN, 1993, p. 144), “nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder”.

Em Santos (2007, p. 14), “o território não é apenas o conjunto de sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade”.

Assim, a noção de território acima expressa que este não é somente a delimitação espacial ou o limite político administrativo, mas é, sobretudo, o lugar de trocas e espaço da ação humana e que revela “ações passadas e presentes” (SANTOS, 2008, p. 247).

Nesta perspectiva, o território revela então diferenças e contrastes por evidenciar a materialidade e a própria ação que produz essa materialidade. “O território usado, visto como uma totalidade, é um campo privilegiado para a análise na medida em que, de um lado, nos revela a estrutura global da sociedade e, de outro, a própria complexidade de seu uso” (SANTOS *et. al.*, 2000). O território é a base material da sociedade, mas é também dinâmico, pois se constitui de agentes que estabelecem relações, portanto, envolve aspectos relacionais entre a base material e seus agentes.

Face à relevância do contexto em que se insere este trabalho e tendo por base o que assinala Almeida (2005, p. 107), pode-se afirmar que onde há mudanças no espaço ocorrem “relações” e “modos de ver o território”, que são estabelecidos dentro dos processos de relacionamento social. Segundo Haesbaert (2004, p. 116), “a territorialidade ou a contextualização territorial é inerente à condição humana”, pois buscamos também entender ainda a concepção de território pensada a partir da prática simbólica.

Nesse contexto, Bourdieu (2003) nos mostra que o território é uma categoria espessa que pressupõe um espaço geográfico que é apropriado; esse processo de apropriação-territorialização enseja identidades – territorialidades – que estão inscritas em processos, sendo, portanto, dinâmicas e mutáveis, materializando

em cada momento uma determinada ordem, uma determinada configuração territorial, uma tipologia social.

Haesbaert (1997, p. 41) afirma que:

o território deve ser visto na perspectiva não apenas de um domínio ou controle político estruturado, mas também de uma apropriação que incorpora uma dimensão simbólica, identitária e, por que não dizer, dependendo do grupo ou classe social a que estivermos nos referindo, afetiva.

Ainda nesta perspectiva, que se apresenta a dimensão simbólica e cultural do território, trazemos a conceituação de Sack (1986, p. 216) que, mesmo considerando o território como espaço de poder, reflete a sua dimensão simbólica e aponta que a territorialidade é permeada de significados: enfatiza a dimensão política e o papel dos limites.

Territorialidade é uma expressão básica de poder, provê uma sociedade essencial de ligação entre sociedade, tempo e espaço [...] é o dispositivo geográfico por pessoas de construção de organização no espaço [...] não é nenhum instinto, mas uma estratégia complexa para afetar, influenciar e controlar o acesso de pessoas, coisas e relações.

Entendemos, então, que a vivência e experiência do território nesta perspectiva simbólica varia de sujeito para sujeito e imprime marcas de valoração: “o espaço não pode ser separado do território. É pela existência de uma cultura que se cria um território e é por ele que se fortalece e se exprime a relação simbólica existente entre cultura e o espaço” (BONEMAISSON, 2002, p. 101).

E concordamos com Haesbaert (2004, p. 92) quando assinala que “uma noção de território que despreza sua dimensão

simbólica, mesmo entre aqueles que enfatizam seu caráter eminentemente político, está fadada a compreender apenas uma parte dos complexos meandros dos laços entre espaço e poder”.

O território resulta, assim, da relação da humanidade com o espaço e podemos dizer que é a representação de nossa identidade, pois exprime a relação que um grupo mantém com o território. E, em um mesmo território, pode haver várias territorialidades, que podem entrar em conflito entre si, sobretudo, quando olhamos a partir da intensidade das relações do indivíduo ou dos grupos com o território.

Nesta direção, “o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como *território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence” (SANTOS, 2007, p. 14). Assim, o território é uma porção do espaço que foi apropriado por uma coletividade; é dessa apropriação e a partir da identificação do território é que os atores sociais praticam a territorialidade que, em Sack (1986, p. 216), reflete a dimensão simbólica do território e aponta que a territorialidade é permeada de significados:

Territorialidade é uma expressão básica de poder, provê uma sociedade essencial de ligação entre sociedade, tempo e espaço [...] é o dispositivo geográfico por pessoas de construção de organização no espaço [...] não é nenhum instinto, mas uma estratégia complexa para afetar, influenciar e controlar o acesso de pessoas, coisas e relações.

Desta forma, a territorialidade em Raffestin (1993, p. 160) “pode ser definida como um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaço-tempo em vias de atingir a maior autonomia possível, compatível com os recursos do sistema”. Ainda segundo esse autor, três elementos

constituem a territorialidade: o senso de identidade espacial, o senso de exclusividade e a compartimentação da interação humana no espaço. Portanto, para o autor, a territorialidade reflete o espaço vivido por uma coletividade.

Assim, as territorialidades se dão pelas ações praticadas que desencadeiam um espaço transformado, um espaço apropriado, que precisa ser entendido a partir das relações de poder e das relações de trocas simbólicas, de modo que essas relações se estabelecem entre os sujeitos e deles com o território.

Temos, pois, para Becker (2010, p. 20) *apud* Sack (1986), que a territorialidade humana é uma relação com o espaço que tenta afetar, influenciar ou controlar ações por meio do reforço do controle sobre uma área geográfica específica, isto é, o território. E manifesta-se em todas as escalas, desde as relações pessoais e cotidianas até as complexas relações sociais. Ela se fundamenta na identidade e pode repousar na presença de um estoque cultural que resiste à reapropriação do espaço, de base territorial.

O sentido de territorialidade que foi adotado na pesquisa refere a um conjunto de práticas e suas manifestações simbólicas que permitem aos sujeitos sociais permanecerem num dado território e ali construir identidades. Para Heidrich (2009, p. 274), o território e a territorialidade consistem em expressão geográfica que não são simples ocorrências, posição ou distribuição de objetos no espaço. Não é simplesmente paisagem. Trata-se da ocorrência pertinente à ação. Ação que permite fixação, separação, uso, posse. Elas são o elo entre o ator e o objeto, resultam nas marcas objetivadas pela busca do domínio sobre o espaço.

Portanto, a territorialidade é uma construção a partir do estabelecimento de vínculos, em que objeto do vínculo é acercar-se e dominar uma extensão ou participar dela. O elo que se estabelece com o território é o que diz se um ator tem controle sobre a área ou se tem acesso e participa daquilo que sua extensão proporciona (HEIDRICH, 2009, p. 276).

No âmbito das territorialidades, as representações que deram início a este trabalho encontram-se no nível abstrato e concreto quando expressas pelas relações complexas e mesmo de materialidade realizada pelos sujeitos. Quando as representações são

internalizadas elas expressam a relação do sujeito com o mundo e ao mesmo tempo, situam o sujeito nesse mundo e, desta forma, “os processos que engendram representações sociais estão embudidos na comunicação e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura” (JOVCHELOVITCH, 2002, p. 79).

Território e identidade

A relação identidade-território tem no território da Ilha do Bananal e no seu entorno o sentido de pertencimento dos indivíduos que vivem e concebem esse espaço. Esse sentimento de pertencimento se manifesta de várias formas, aqui expostas pelos discursos dos sujeitos, evidenciando o enraizamento de uma trama complexa a respeito da produção desse espaço, a partir do simbólico, a partir do seu uso e das imagens e símbolos que o constituem e que criam as identidades.

Apoiados em Lefebvre, que vincula as representações do espaço ao percebido, concebido e vivido, buscamos desenvolver as múltiplas dimensões do território com as identidades e o cotidiano dos grupos entrevistados.

Ao vivermos em um espaço com ele, já nos identificamos socialmente e, desta forma, constrói-se, num sentido geral, o que chamamos de identidade social que se vincula entre o simbólico e as relações de poder, como já evidenciados a partir da noção de territorialidade. E, no espaço vivido, na história vivida por uma comunidade ou por um grupo, ele fixa no território a identidade do seu grupo social.

Neste sentido, conforme Bourdieu (1977, *apud* PENNA, 1992), todas as classes e frações de classe estão engajadas numa luta propriamente simbólica que reproduz, em outro plano, o campo das posições sociais com a finalidade de impor a definição do mundo social mais conveniente aos seus interesses.

Assim, a relação identidade-território-territorialidade é um processo em movimento que, ao longo do tempo, faz com que o indivíduo ou o grupo tenha um sentimento de pertencimento

com o seu espaço vivido. As premissas que norteiam esta obra sustentam-se na tese de que as situações que edificam territorialidades e uso do território possibilitam a construção de identidades que formam os territórios identitários, contribuindo para a elaboração de um programa para a educação ambiental formal.

O desafio, portanto, foi analisar como os sujeitos que residem na Ilha do Bananal e entorno constroem territorialidades, bem como o uso deste território pelas representações, já expostas anteriormente e isso:

requer também considerar a força dos símbolos, das imagens e do imaginário [...] o domínio do simbólico possui um inegável valor explicativo. [...] Apesar da racionalidade moderna ter conquistado os espaços objetivos das relações sociais, as representações permanecem nos dispositivos simbólicos, nas práticas codificadas e ritualizadas, no imaginário e em suas projeções (CASTRO, 1997, p. 156).

Compreender o território não só pelo domínio, pelos elementos das relações de poder – mas também o compreender a partir de uma apropriação que incorpora a dimensão simbólica e identitária dos grupos que o constitui – nos possibilita entender as territorialidades construídas no território da Ilha do Bananal e seu entorno. Desta forma, cremos que a identidade não é algo dado, mas é sempre processo que se ocorre por meio da comunicação com outros sujeitos. É nessa comunicação que surge a territorialidade como a expressão deste processo no cotidiano, da vivência destes sujeitos.

Ao buscarmos esse movimento, o fazemos tendo a identidade como um fator de mobilização para a ação coletiva, pois “o território é um espaço de identidade ou pode-se dizer que é um espaço de identificação. O sentimento é a sua base e a forma espacial importa muito pouco, pois esta pode ser vulnerável” (MEDEIROS, 2009, p. 217)

O território enquanto o *locus* da vivência, da experiência do indivíduo com seu entorno, com os outros homens, traz em si uma realidade ou uma parcela de espaço que é enraizado numa mesma identidade. Assim, as marcas da história de um grupo/indivíduo “serão fixadas como marcas de sua identidade” (MEDEIROS, 2009, p. 224).

Apresentamos, então, a partir das entrevistas, depoimentos e observações, as situações que edificam as territorialidades e uso do território na área da pesquisada, pois, ao se fixarem na região, ou mesmo os que nasceram por aqui, estabeleceram uma subjetividade com o território; suas histórias demonstram isso. Iniciemos, assim, pelo histórico dos grupos pesquisados sobre como ocorre sua fixação nesse território.

Quanto aos professores entrevistados, cinco deles nasceram na região pesquisada e moram ali desde então; os demais, vieram de outros municípios do estado de Goiás e de municípios do estado do Tocantins; uma professora veio do estado do Paraná e outra do Rio Grande do Sul.

Com relação aos que vieram de outros municípios e estão na região, o tempo varia entre três a trinta anos. Vejam-se os depoimentos:

[...] Eu só moro aqui na Lagoa da Confusão há seis anos eu sou gaúcha sou de Torres mas eu me formei em Cristalândia quero dizer eu morei em Cristalândia me formei em Porto Nacional e depois que me formei vim trabalhar aqui. [...] Eu vim para cá com 15 anos hoje to com 40 anos [...] (Professora M).

Moro aqui em Formoso há 20 anos, é um lugar legal, gosto daqui (Professor C).

Aqui estou há 10 anos, vim para trabalhar e gostei região boa (Professora L).

Evidenciamos que os professores que vieram de outros estados ou municípios de Goiás e Tocantins vieram acompanhando

a família, pois os pais se mudaram para os municípios do entorno em busca de trabalho, ou vieram porque já tinham um emprego garantido.

Quanto àqueles que sempre moraram na região pesquisada, observamos em seus relatos que, para alguns, continuar morando na região foi uma opção e, para outros, uma necessidade.

A vida toda passei em Cristalândia, sai daqui 8 anos somente para estudar fora, em Goiânia (Professora A).

Eu já moro aqui há 40 anos, eu gosto dessa região (Professora N).

Em Formoso mesmo resido há 18 anos. Meus pais eram moradores da Ilha do Bananal, aí terminei ficando por aqui (Professora D).

Com relação aos indígenas entrevistados, todos nasceram em aldeias dentro da Ilha do Bananal. Destes, nove nasceram em *Canoanã* e depois foram para outras aldeias dentro da própria Ilha, ainda com os pais ou quando se casaram, sobretudo as mulheres, que deixam sua aldeia para acompanhar o marido quando estes não pertencem à mesma aldeia. Outros indígenas, aqui os homens, também deixaram *Canoanã* e foram morar em aldeias próximas. É interessante notar que, quando os que nasceram em *Canoanã* se referem a ela, o fazem com um respeito, comentam o fato de ela ser uma aldeia com muitos índios, uma “aldeia grande”. Algumas falas:

Nasceu na Ilha do Bananal, na aldeia Canoanã. Só sai de lá quando casei e vim para a aldeia São João em 1993 (S. - Hatxu).

Nasci na aldeia Canoanã, nós moramos na Barreira Branca, depois fomos para Canoanã e agora estamos aqui, viemos em 2003, já tem seis anos (J. Hatxikure Javaé).

Desde criança que mora aqui. Nasci em Canoanã (V. - Tewadure Javaé).

Um relato do diário de campo (**Quadro 03**) exemplifica o que citamos no parágrafo acima sobre a identificação dos indígenas com *Canoanã*.

Quadro 03 – Fragmento 3 da caderneta de campo

Aos dias 08-09-10 de setembro de 2009, visitamos três Aldeias na Ilha do Bananal: Barreira Branca, São João e Canoanã. [...] Ficamos alojados na casa do filho do cacique, que é vereador em Formoso do Araguaia[...] Observamos, por meio das entrevistas realizadas nestes dias: os indígenas que nasceram em Canoanã, falam desta aldeia com um sentimento muito profundo, principalmente quando relembram da época em que lá moravam. As frases mais ditas por eles foram:
“A aldeia de Canoanã é muito boa “
“Na aldeia Canoanã tem muita gente, lá ainda tá todo meus parente”
“Sinto falta de Canoanã, lá tem muita coisa boa, tem muita gente”

Fonte: Diário de campo.

Dos fazendeiros entrevistados, alguns vieram para essa região do Maranhão, Piauí e outras das cidades de Miranorte, ainda na época em que a região pertencia ao norte goiano e não ao Tocantins. Uns vieram com os pais, outros já eram rapazes e vieram “tentar a sorte”. Segundo as falas, há uma variação entre os anos de 1960 e 1981, de ocupação do gado dentro da Ilha, sendo que muitos permaneceram lá por 40, 30, 25 anos e um deles por 5 anos.

Fui morar na Ilha porque meu pai naquele tempo era veterinário ai ele chamou para ir para a Ilha do Bananal. Fui em 1957 e fiquei lá até 1997 (S. B.).

Nessa região aí em caráter definitivo eu vim de 1965 aqui pra Cristalândia, antes eu já conhecia a Ilha do Bananal que eu morava no

Maranhão e eu tinha um primo que comprava gado do lado do sul de Goiás, Piracanjuba, naquela região ali ao sul de Goiânia; em 1957 eu vim aqui comprar 100 novilha dele que eles tinham, esse gado vinham tocado, eles tocavam e botava na estrada e tocava e entrava na Ilha do Bananal na parte sul da Ilha do Bananal e vinham rompendo esses gerais. No tempo era só gerais não tinha morador não tinha nada até um local por nome Canoanã e depois foi situado pelos índios, foi ocupado pelos índios e se tornou uma fazenda dos índios. O governo montou uma fazenda e doou para os índio. Mais esses meus parentes vieram, vieram com esse gado até aqui no Loroti foi isso que desbravaram no Loroti e eu vim do Maranhão, a primeira viagem que eu fiz na Ilha do Bananal foi justamente com ele o gado já tinha chegado no Loroti e eu tinha comprado 100 novilhas dele (W. da C.S.).

No tocante aos retireiros, somente cinco vieram de outro estado, o Maranhão. Os outros nasceram ou em municípios da pesquisa, como Pium e Cristalândia, ou nos municípios próximos à região.

Eu cheguei na Ilha com 6 anos de idade, não sei mais, estudei na Fundação Bradesco estudar tenho 17 anos, depois voltei para a ilha com 15 anos e aí fiquei lá, lecionei 6 meses eu uma fazenda a beira do Javaé, arrumei um namorado e casei, entrei mas para dentro da Ilha, ficava em retiro, a casa era só o oco, não havia divisões (M^a dos S. 05-11-2009).

Eu vim morar na Ilha do Bananal porque eu tinha uma irmã que morava aí, eu sou maranhense então eu vim por causa dessa irmã. A

senhora lembra o ano?(27) agosto de 1962. E veio direto para a ilha do Bananal? Vim do Maranhão direto para a Ilha do Bananal na fazenda São Pedro. Fazenda que era da Sínoca, de Cristalândia ai eu tinha a irmã que morava lá casada era vaqueira morava lá na fazenda . E a senhora era casada como que era? Ai eu morei lá arrumei um namorado e me casei ai fiquei morando com irmão irmã e tinha quatro. Quantos anos a senhora morou dentro da ilha ? De 62 até 98 casei e morei lá esse monte de ano (B. A. do N.).

Fui ser vaqueiro de Nestor Aguiar, Fazenda Boa Sorte dentro da Ilha. Ele era de Pium. No ano de 1969 e comecei em primeiro de janeiro de 1970. Morei 6 anos vaquerando para ele, morei o ano todo. Depois fui pro Lago Redondo, fiquei 2 anos vaquerando para a Mariquita. Depois fui morar na Boto Velho, a 500 m da aldeia. E u mexia com um boteco, vendia mercadoria. Passava um dia e meio de barco para chegar na Lagoa, pegava carro e vinha comprar em Cristalândia. Morei anos na Ilha. Ai em 84, os meninos vieram para Cristalândia estudar. Comecei a trabalhar na balsa em 1979, que faz a travessia do Rio Javaés para a Ilha (A. M. DE C.).

E, por fim, os produtores vieram das regiões de Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul. Estão na região durante um tempo que varia entre 07 e 28 anos.

No município eu já morava em Cristalândia, meu pai criava gado dentro da Ilha do Bananal, mais de 30 anos.[...]Sim, quando casei morei lá na ilha,me casei morei lá, meu pai já criava gado dentro da Ilha. E eu vejo a Ilha

do Bananal hoje um potencial inaproveitado. Quando a gente morava lá, criava bastante gado, os índios na época diziam que eles eram prejudicados por que nós estávamos lá, hoje eles tem praticamente a Ilha do Bananal toda pra eles e eles continuam sem saber viver com a Ilha e sem a Ilha por que eles só moram lá, mas praticamente eles não produzem lá, eu vejo os índios no supermercado comprando óleo, comprando farinha, que eu não comprava quando morava lá, eu produzia: arroz. [...] Agora planto arroz e feijão (J. P. C.).

Eu vim pra cá em 2004, e os parentes meus já estão aqui há mais de 15, 20 anos, foi dessa maneira que eu vim pra essa região. Por eu achar, que é uma região muito prospero, uma região muito rica e todo o seu contexto que a gente pode imaginar, foi dessa maneira que eu vim pra cá (Sr. R. M.).

Os técnicos do ICMBio (Instituto Chico Mendes) não são do estado de Goiás. Vieram de outras regiões do país e estão ali há pouco tempo. O responsável pela direção do Parque Nacional do Araguaia, quando da entrevista, em maio de 2010, estava somente há dez meses atuando na unidade de conservação; o outro analista ambiental já estava há dois anos trabalhando no parque, inicialmente na capital Palmas e dentro da própria Ilha, sede do parque. Após a divisão do Ibama, a sede do ICMBio se transferiu para Lagoa da Confusão e, por último, para o município de Pium.

Para Bonnemaïson (2002, p. 126) “cada grupo existe criando um equilíbrio- sempre instável – entre território e espaço, entre a segurança e o risco, entre o fixo e o móvel, entre o olhar para si – etnocêntrico – e o olhar para os outros”; assim, território é o vivido, são as relações subjetivas e a identidade resulta das relações que se operam no território, é uma prática social que faz com que os grupos criem estratégias de permanência neste próprio território.

A identidade se apresenta em múltiplas dimensões, é uma realidade dinâmica e por vezes estratégica. Hall (2005, p. 39) “postula que a identidade surge não tanto na plenitude que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas por meio das quais nós imaginamos ser vistos pelos outros”.

Afirma o autor, ainda, que

o sujeito assume diferentes identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente [...]; nossas identidades estão sendo deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda ‘estória’ sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (HALL, 2005, p. 39).

Assim, ao falarmos em identidade e território na área da pesquisa, buscamos as narrativas abaixo de dois grupos pesquisados, para expressar o sentimento de identidade deles com a região.

[...] a gente botava aquela rocinha lá, lá na ilha, a gente tinha muita fartura na época, e uma coisa que hoje a gente sente saudades, [...] a gente tinha a roça, a gente tinha o arroz, a gente tinha a farinha, a gente criava porco, criavam muita galinha graças a Deus a gente criava muita galinha, então a gente tinha muita fartura. Pra mim lá foi uma experiência de vida muito boa que a gente teve, até hoje tem em mente que quando a gente morava na Ilha a gente era feliz e não sabia, por que tinha caça mesmo, no parque proibido, mais tinha as caças, tinha muito peixe. Era muito bom na época, era muito bom; a gente tinha muita fartura a gente vivia muito bem assim, por que

graças a Deus a gente conseguiu a gente conseguiu, como tinha como a gente sobreviver um pouco a gente foi mais reservando mais o da gente, guardamos para comprar esse barquinho aqui, e comprar algumas coisinha pra gente mudar pra cá. [...] eu digo assim, eu agradeço, quem quiser falar da Ilha do Bananal fale, mais eu não falo, lugar desses só Ilha do Bananal, e tenho muita paixão [...] até hoje eu tenho paixão por a Ilha do Bananal (S.O. C. Retireira).

A ilha...não foi só um lugar para por o gado, hoje sou professora na região...é um lugar onde você se sentia bem para viver, onde realmente fazia sentido a vida, onde tudo; a melhor parte da minha vivência da gente mesmo foi ali. A Ilha é o lugar das minas memórias, de lembranças boas. [...] e sempre que posso vou lá, vou nas aldeias, eu morei dentro da Ilha, continuo morando aqui na região. E agente consegue visualizar cada...tem coisas que acontecerem esses dias e a gente não lembra...mas as coisas que aconteceram na Ilha quando eu tina menos de dez anos de idade, eu ainda consigo lembrar (B. L.M. Professora).

Bossé (2004) nos diz que a identidade se exprime e se comunica de maneira interna e externa, por meio de práticas simbólicas e discursivas e que o território identitário não é apenas ritual e simbólico, coloca-se como um conceito-chave para a compreensão dos novos processos de construção da identidade. Neste sentido, nos dirigimos ao próximo subtítulo que nos evidencias as identidades territoriais dos sujeitos da pesquisa.

As diversas identidades territoriais

Como organização do espaço, pode-se dizer que o território corresponde, em sua primeira instância, a necessidades econômicas, sociais e políticas de cada sociedade e, por isso, sua produção está sustentada pelas relações sociais que o atravessam. Sua função não se reduz a essa dimensão instrumental: o território é também objeto de operações simbólicas e é nele que os atores projetam suas concepções de mundo (ALMEIDA, 2005, p. 331-332).

Com base na referência acima, a relação com o território não se dá apenas na dimensão do poder, da demarcação física, mas também na dimensão simbólica. Assim, a identidade territorial perpassa a construção da identidade pelo território em um movimento de constante e permanente transformação.

A noção de viver determinada situação de ocupação e uso pode produzir sentimento de pertencer a esse universo e estabelecer vínculos identitários com referentes empíricos ligados aos fatos exclusivos desse território. A identidade territorial é frequentemente legitimadora dos discursos e das ações que apresentam a realidade territorial comum como objeto de interesse. Ela é elaborada a partir de representações com vistas a interpretar e reconhecer (BOUDIEU, 1989; MOSCOVICI, 2003) fatos, valores, mitos que dizem respeito a uma experiência histórico-geográfica comum (HEIDRICH, 2009, p. 277).

Portanto, a questão da identidade territorial para os sujeitos incide na dimensão histórica a partir das ações que eles fazem

para ali permanecer, no caso, na ilha do Bananal e entorno, está no “ressignificar” de suas práticas para, assim, produzir a identidade com este território. Nesse sentido, vale memorar a percepção de Castells sobre a identidade:

Não é difícil concordar com o fato de que, do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. A principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e para quê isso acontece. A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos e de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados e sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço (CASTELLS, 1999, p. 23).

A identidade é construída por subjetividades individuais e coletivas e pode estar relacionada a grupos sociais ou ao pertencimento territorial. Na situação concreta, ora estudada, observa-se o caso do pertencimento territorial, como os indígenas Javaé que têm o território da Ilha do Bananal como espaço de morada, além dos diversos grupos sociais que se identificam com esse território pela perspectiva histórica de ter se fixado neste território e ali construído uma identidade com o mesmo, num âmbito social, conforme defende Haesbaert (1999, p. 172):

Partimos do pressuposto geral de que toda identidade territorial é uma identidade social definida fundamentalmente através do território, ou seja, dentro de uma relação de apro-

priação que se dá tanto no campo das idéias quanto no da realidade concreta, o espaço geográfico constituindo assim parte fundamental dos processos de identificação social. [...] De forma muito genérica podemos afirmar que não há território sem algum tipo de identificação e valoração simbólica (positiva ou negativa) do espaço pelos seus habitantes.

Transcrevem-se trechos das entrevistas e depoimentos dos sujeitos pesquisados quando questionados sobre o que os fazem ficar nessa região, que prática adotam e se conhecem práticas utilizadas por grupos, pessoas ou indivíduos para ficarem na região. Eis os significados:

É a minha família meu marido meus filhos que prende a gente aqui; é o meu trabalho (Prof. M). Não sou goiana, eu cheguei em Goiás, agora Tocantins, com 8 anos de idade. Aqui criei minhas filhas, todas formadas. Gosto daqui, é um lugar especial, pequeno, mas aconchegante. Sei que os índios pescam, tem a agricultura deles e isso os faz permanecerem por aqui (Prof. F).

Gosto daqui, por que aqui eu nasci e construí minha família, meu trabalho. Temos que preservar (Prof. N).

Tô morando em formoso do Araguaia, que to estudando fazendo o 2º ano. Bom... eu nasci na aldeia Kanoaña. Sempre morei lá, até hoje. É dentro da Ilha do Bananal, fica na beira do Rio Javaé. Bom... pela nossa visão, nós tamos estudando e e .. essa terra seria só nosso, para morar criar filhos, o que tem na Ilha é para nós usufruir, para nossa família ... essa é que tem lá atrapalhando as questões culturais, de caça, pesca, atrapalha, impede, não chega assim do

jeito que a gente quer caçar naquele lugar, já vem esses órgãos e diz que não pode, é proibido né... mas a nossa sobrevivência é de caça e pesca (Alexandre Canoanã -Indígena).

Bom, eu gosto daqui, por que eu fui criado aqui, cheguei pra cá, com 11 anos. Lugar onde eu quero morar aqui, sai daqui só pro cemitério. Na época para retirar o gadoprimeiramente os fazendeiros se uniram....,mas ai não adiantou (L. G. Fazendeiro18).

Às vezes, além de financeiramente ser muito viável pra mim, o pessoal recepcionou a gente muito bem a gente ver que a população local, fica – que os agricultores estão proporcionando o crescimento da região que estão – os filhos estão tudo progredindo junto com a gente também (J. B. Produtor).

Com referência a todos os depoimentos e entrevistas citados acima, verifica-se que só o morar na região ou o trabalho não constitui elemento suficiente para uma identidade territorial, pois ela passa também pelo modo de vida, pelas organizações dos grupos, vez que é nas relações com o território que o indivíduo ou grupo imprimem suas formas, sejam materiais ou imateriais, com um sentimento de pertencimento ao seu espaço de vivência.

Com efeito, o fato de se viver em um espaço faz com que socialmente já nos identifiquemos com ele, pois aí há um espaço vivido. A identidade territorial é construída também pela relação entre os sujeitos, com base em afinidades históricas e culturais, nos laços estabelecidos nas situações do cotidiano com elementos formadores comuns.

Desta maneira, podemos dizer que a territorialidade expressa a luta pela manutenção da identidade, ao tempo que representa uma forma específica de ordenação territorial. Isso provoca a formação das identidades territoriais, posto que um indivíduo, ao estar num determinado lugar e em um determinado tempo, tece

relações e participa de redes sociais que lhe asseguram uma sociabilidade e a construção de referências com as quais ordena o mundo.

As narrativas abaixo se referem ao modo de vida dos sujeitos pesquisados no território:

Meus pais eram moradores da Ilha e ai quando todos tiveram que sair de lá continuei morando por aqui. Acho que a criação de gado a exploração de peixe são práticas adotadas para as pessoas continuarem nesta região (Prof. D).

É certo que nois tem nossas brincadeiras, nossos danças. Mais como tô falando pra senhora hoje em dia, aonde não acabar nossa cultura, os índios é que acaba coma cultura nosso mesmo, deles, tá deixando Aruanã do lado, cultura de dança, tá deixando tudo, o único é Casa Grande, que chama Hetohokã, então lá na aldeia tal tem Hetohokã, então todo mundo vai. A gente novo não sabe nem cantiga do nosso povo pra cantar; tão deixando, é sério o próprio índio tá acabando. Não rapaz, não é assim não vamos dançar pra mostrar pros nossos filhos, todos os índios, nos tem que fazer isso (Cacique J.Javaé).

Moro aqui desde 1988. Antes morava em Kanuaña. Nasci aqui na Ilha do Bananal, à beira do Araguaia próximo à Fontoura. Sai de lá há muito tempo. O artesanato nós fazemos, algumas pessoas que fazem brinco, bolso. Nem todos fazem. Os Jovens saem parra estudar, fazer ensino médio fora. Alguns plantam banana, mandioca. Na época da roça nós planta a roça de toco: milho, melancia e feijão. Agora é banana e mandioca nessa época (V. - IjaikaJavaé).

Aqui nós faz bolsinhas, brinco tem bastante, faz mais na temporada que é mês de julho. Os jovens fazem ensino médio fora. Agora nessa

época só tem derrubada, na época da roça planta o milho, melancia, depois a banana, mandioca e feijão (Cacique V. - Tewadure Javaé,).

Lá na Ilha eu plantava arroz toda vida meu pai era muito trabalhador eu aprendi à plantar arroz que dava para passar três anos no paiol sem acabar e não era para vender era só para comer e dar para os galos e galinhas. Hoje moro aqui em Lagoa e cuido de uma horta. (S. B., fazendeiro).

Eu achava boa aquela terra era do governo, a gente morava lá era sossegado não era e não tinha medo do Ibama e do índio. O índio muitas vezes dizia para a gente ficar diziam que a terra era deles, aí o Ibama dizia que era uma floresta e tinha que sair, e isso foi muitos anos até quando botar todo mundo para fora. [...] Lá eu fazia curral mexia com essas rocinhas como estou dizendo era pequeno, mas todo mundo fazia, não era só eu (B. A. do N. Retireira).

Naquela época a gente fazia o curral, roça, cerca né, fazia o pasto pra prender vaca parida, essas coisas. Plantava roça de milho, mandioca, banana. [...] Hoje eu moro na minha terra lá na beira do rio, do Javaé, é ligado na Ilha, gosto da região. Direto to na Ilha, assim eu acho os índios...sou amigo deles, nós convive lá junto, eu trabalho direito, vivo a vida, a gente tem a terrinha da gente, lá aprendemos a conviver com índios, gosto de mais, ave-maria deu sair daqui (A. C. Retireiro).

Lá dentro da Ilha a gente plantava, cuidava, vendia o gado. E era de 4-1, ou seja, de cada 4 bezerra eu tinha 1. Eu me sente bem mudando para esse assentamento, eu não queria voltar para Ilha, tenho minha terrinha, já tenho

gado, planta. Já tenho a posse da terra, já são 13 anos aqui (R. A. P. – Retireiro).

Olha, eu gosto de morar nessa região eu nasci aqui e gosto, e eu acho que é uma das regiões mais belas do país, talvez do mundo, potencialmente é uma região que pode alimentar grandes partes do Brasil, mais nós precisamos de fazer uma gestão das águas, responsáveis e pra trabalhar com agriculturas, nós precisamos de barramentos, a gente tem observado que depois que depois que ... eu lembro dessa região, muito antes meu pai comprava gado nessa região, eu vi nessas ipucas muitas vezes vaca atolada, com sede, hoje eu vejo caminhões e mais caminhões de soja, de arroz, de milho, de feijão saindo todos os dias de Lagoa as da Confusão. Tem dia que sai 100, 150 caminhões carregado daqui. O maior recurso nosso é a várzea e as águas e a gente tem notado que depois que começamos a irrigar, o lençol freático subiu. Na safra de verão o bombeamento uma semana a água que tava na várzea retorna pro rio e sobe um metro. E a gente acredita que se a gente não tivesse utilizado ele, não teria produzido, o benefício social que a terra sem produzir não dá retorno social pra ninguém, nem pra quem planta, nem compra e nem pra quem trabalha. A cidade não estaria do jeito que está, mais precisamos de mais investimento pra bacia do Rio Formoso, pra drenar, fazer barramentos, pra que plantarmos mais áreas sem menos riscos. Por que se água deixarmos ela passar, certamente ela vai ficar no mar e talvez a gente nem vai poder ir lá pra ver se encontra um pouquinho dela no mar. E ela deixando o benefício na região, como é o que tá acontecendo, mas precisamos de muitas medidas pra que não haja impactos tão negativos, por que pra produzir há impactos,

sempre há. Mas nós tamos na face da Terra e precisamos comer, todo mundo precisa comer, seja ambientalista, agricultor, produtor rural ou o homem que vive lá em São Paulo que acha não produz, mais ele vai lá no supermercado e compra o que sai da produção e precisa de água pra produzir. Precisamos partir para um debate dentro da faculdade mais consistente e muito realista tanto quanto produtor, como cidadão dentro da universidade, pra falar de uma forma só. O produto é um dos maiores interessados em proteger o meio ambiente, porque é o patrimônio dele. Aquele que não ta protegendo, não é produtor rural de fato. E na Lagoa da Confusão você vê uma maior...não se aceita matar um animal dentro da Lagoa, os animais domésticos pra comer, eles usam a terá pra produzir grãos, é isso que o produtor da região faz, Lagoa, Formoso, Dueré (J. P. C., produtor, 06-09-2010).

Outros elementos da territorialidade dos grupos pesquisados aparecem nas narrativas. Nas figuras abaixo, é possível ver o que faziam ou ainda fazem os sujeitos nesse território (**figuras 18, 19, 20, 21 e 22**):

Figura 18 – Currais dentro da Ilha



Fonte: Lino, D. Julho,1984.

Figura 19 - Um retireiro à margem do lago Preto



Fonte: Lino, D. Julho,1984.

Figura 20 - Um retireiro na construção de um retiro



Fonte: Lino, D. Julho, 1984.

Percebe-se que a incorporação da dimensão simbólica, do imaterial, na análise do território nos possibilita uma enorme riqueza nas análises sobre a produção do espaço, das territorialidades, a teor dos ensinamentos de Bonnemaïsom (2002, p. 99):

No interior do espaço-território, os grupos e etnias vivem uma certa relação, entre o enraizamento e as viagens; essa relação, estabelecida a partir de uma dosagem de duas noções contrárias, é evidentemente bastante variável de acordo com os estatutos sociais, os gêneros de vida, as épocas e os tipos de sociedade. Ela pode tomar formas culturais múltiplas. A territorialidade se situa na junção dessas atitudes; ela engloba simultaneamente aquilo que é mobilidade – dito de outra maneira, os itinerários e os lugares.

Por meio das narrativas abaixo dos retireiros e indígenas e de sua interpretação, observamos as espacialidades e as vivências, o autorreconhecimento que configuram as territorialidades, a identificação com o território da Ilha e o entorno.

Eu vim morar na Ilha do Bananal porque eu tinha uma irmã que morava ai, eu sou maranhense então eu vim por causa dessa irmã, em agosto de 1962. Vim do Maranhão direto para a Ilha do Bananal na fazenda São Pedro. Fazenda que era da Sinoca, de Cristalândia ai eu tinha a irmã que morava lá casada era vaqueira morava lá na fazenda. Ai eu morei lá arrumei um namorado e me casei ai fiquei morando com irmão irmã e tinha quatro filhos. De 62 até 98 casei e morei lá esse monte de ano. Me sinto filha da Ilha, foi muita anos lá. Eu dizia que por essa ilha eu morria até de fome. Eu achava boa aquela terra era do governo, a gente morava lá era sossegado, não era...e eu tinha medo do Ibama e do índio (B. A. do Nascimento - Retireira).

Naquela época a gente fazia o curral, roça, cerca né, fazia o pasto pra prender vaca parida, essas coisas. Plantava roça de milho, mandioca, banana. Tudo dentro da Ilha. Me considero parte da ilha Morei lá uns quinze anos. Depois que o Ibama expulsou nós, não fui para outro lugar, continuei perto da Ilha. Hoje eu moro na minha terra lá na beira do rio, do Javaé, aqui em Formoso, é ligado na Ilha, gosto da região. Direto tô na Ilha, assim eu acho os índios...sou amigo deles, nós convive lá junto, eu trabalho direito, vivo a vida, a gente tem a terrinha da gente, lá aprendemos a conviver com índios, gosto de mais, ave-maria deu sair daqui (A. C. – Retireiro).

Na ilha tinha festa de reza tinha as pessoas que festejava só Lazaro, era difícil por que era no mês das águas, aquelas águas com medo de jacaré, jacaré passando. A gente ia lá rezava, teve uma mulher que nunca pôde fazer, a reza dela, a devoção dela era a reza dela, mais tinha a sexta feira que festejava o Divino Espírito Santo eles faziam festa, tinha a época que festejar o São Sebastião, 20 de janeiro, ai eles gostavam de um forrozim, eu nunca gostei porque eu tinha medo de festa, não sei por que mas eu tinha medo, mais tinha alguma pessoas que festejavam mais assim ficavam muito longe pra ir, como tinha mesmo o Seu Neto, já até morreu, vaqueiro. Era 15 de agosto dia do Bonfim, eles ainda vieram umas 2 vezes, então era longe de mais, mas era muito bom, só era um reza, festa, as comidas, tudo, mais tinha uns que não gostava.[...] Quando dava noite, ninguém podia viajar mais por que tudo era cheio de água, muito perigo né, então todo mundo se acomoda ali.[...] Quando tinha as rezas todo mundo respeitavam né, muitos moradores, juntavam muita gente ai faziam, Às vezes, assim, na época do Zé Rodrigues, quando levava a lama pra lá, dizia assim a lama vai embora pra Cristalândia, vamos fazer a festa da saída da lama, da despedida da lama aqui, reunia, faziam uma festinha, rolavam a noite também, mais tudo assim calma, nunca teve brigas graça a Deus, eu nunca vi. Vim em festa na Aldeia, a festa do índio né, eles assim, eles cobravam muito da gente por que onde eu morava, era ponto de ele pescar, então ele me chamavam de cumade. Eu ia mais as meninas, era muito bom a festa, churrasco era bom e do grande, era muito engraçado o jeito deles, que assim, na hora que suava, corriam lá, banhavam e era outra roupa que vestiam. Era na aldeia do Boto Velho. Era muito bom, mais

a gente ia só pra satisfazer os índios, que um ano que a gente não ia, quando uma hora que a gente desfila lá, eles diziam: Cumade porque vocês não fora pra nossa festa cumade. Era muito bom, até hoje eu sinto saudade, paixão. Por isso ainda moro perto da Ilha, em Cristalândia (S.O.C. Retireira).

Nós moramos aqui na Ilha do Bananal...vivo da roça, pesca. Nasci em Bananal-Lagoão, depois foi para Jaburue e depois Imoxi, depois Sarrocão. Muitos anos morei lá...mudei para Cachoeirinha com 12 filhos. Uns mora aqui, outros em Kanuaña. Moro aqui não sei quantos anos, acho que vim para cá em 1993, antes eu morava em Kanuaña. Tem até uns índios enterrados no cemitério aqui. É nasci aqui, to vivendo e trabalhando, é minha casa. Se eu fosse atrapalhado, tinha morrido (M. Javáe- aldeia São João).

Ah...essa Ilha do Bananal é muito complicado de explicar. A Ilha do Bananal quem fez foi nosso Deus. Ele fez o Araguaia e aí a Ilha ficou muito grande. Primeiro que nós descobriu essa área aqui, por que tinha banana. Ela é a nossa morada, morada de várias aldeias. Eu sou de...onde morava meu avô, minha avó, em Wari-Wari, lá onde nasci, mas meu pai nasceu no Bananal, aqui dentro, chama-se Marijawá. É seguinte...como falei, eu morei Wari-Wari, depois meu povo mudou para Canuanã, cheguei pequenino, e quando cresci eu vi branco no meio nosso. Ai sai de minha aldeia, branco me levou para uma cidade, chama-se Araguacema, e ai acabei de me criar. Ai quando voltei pra minha aldeia, que é Canoanã em 58, pois é, já tinha muito é...fazendeiro, que comprou do cacique chama Rorua, que era o irmão do meu pai e do branco chama Terico, que tomou tudo. Ficou

no lugar dele. Até hoje tem prova lá, jenipapo, cajá. Quando o branco chegou, o primeiro que chegou lá foi o sítio Mariquinha, chegou e cedeu uma parte e ficou. Como este vendeu o sítio Mariquinha e foi morar em Goiana. Aí ele tava o tempo todo ai. Dessa vendeu pra Amador Aguiar. Tem até um cemitério nosso lá, dos índios, levaram tudo, levaram cabeça e colocaram em museu em São Paulo, onde era nossa aldeia lá, e hoje é Fundação Bradesco (Cacique J.Javaé- Aldeia São João).

A partir das narrativas expostas observamos as territorialidades vivenciadas no espaço, entendendo, como aponta Bonne-maison (2002, p. 99-100), que a “territorialidade é compreendida muito mais pela relação social e cultural que um grupo mantém com a trama de lugares e itinerários que constituem seu território”.

Nesse contexto, os indígenas buscam imprimir no território do entorno da ilha suas espacialidades advindas da necessidade de nele sobreviverem, de estabelecer os vínculos e o elo com o entorno de suas aldeias. cremos que a criação do museu indígena Javaé (**Figura 21**) e a Associação Conjaba (**Figura 22**), ambos em Formoso do Araguaia, representam isso.

Figura 21 – Museu dos Povos Indígenas Javaé



Fonte: Fernandes, M.

Figura 22 – Sede da Conjaba/Formoso do Araguaia



Fonte: Bispo, M. O.

Com relação aos produtores, calha pontuar, a partir da coleta de seus depoimentos e da análise do núcleo de sentidos do seu discurso, que algo fica evidente no plano da territorialidade, o fato de que o agronegócio não tem territorialidade no sentido de fixar-se no território e aí construir significados simbólicos e culturais que criam mecanismos identitários no sentido de pertencimento. Vale dizer que a territorialidade que produz está imbricada tão-somente pelo viés do poder.

O que se observa é que o agronegócio, ao se territorializar, o faz pela articulação dos atores hegemônicos do capital e se apresenta ampliando o controle sobre o território e as relações sociais de forma injusta. As mudanças produzidas no local em função do global acabam por produzir espaços de exclusão de outros grupos que vivem neste território. O agronegócio se territorializa, portanto, com implicações na estrutura fundiária, ocupa porções do espaço com ecossistemas por vezes ameaçados, entre outros. Isso fica expresso nas narrativas que seguem:

Não tô dizendo para acabar com o agronegócio, mas é preciso que os órgãos, mas é preciso que os órgãos fique atento a essas questões. Se acaba os rio, morre também o povo Iña, que são os Javaé e Karajá (J.P).

Quando fiz a denúncia aí é que os órgãos ambientais fora ver o que estava acontecendo, a Dois Rios usando as bombas de sucção, isso afetou muito o rio, e o rio é tudo na nossa cultura. Eles ligam as bombas no horário que não é permitido, a noite por exemplo (P. Javaé).

Eu sempre trabalhei com áreas arrendadas e no momento o proprietário da área precisou da área para plantar, quer dizer, arrendou para outro grupo que chegou ai na Lagoa, o pessoal da Fazenda Dois Rios, dizem que é um grupo inglês, e ai eu procurei uma outra área para plantar e procurei Formoso (J. B. Produtor).

Ah, nós temos aqui na região da Lagoa a Fazenda Dois Rios, né, que tem 3 anos que está instalada na região, uma empresa de agronegócio e a partir do momento que a empresa chegou, surgiu uma discussão assim mais acirrada a respeito dos impactos que essa empresa causa sobre a Ilha; a gente sabe que a Dois Rios não é a única causadora, pois já existiam muitas aqui que trabalhavam com esse jeito de agricultura, mas ela comprou fazendas no entorno da sua área, fazendeiros que plantavam nessas áreas forma para outro município...(Prof.I).

O arranjo no território realizado pelo agronegócio ocorre de forma que a relação se dá entre a agricultura, indústria e serviços, produzindo atores regionais como, por exemplo, as cooperativas; atores locais, como os sindicatos; e estaduais, como infraestrutura e logística. As figuras 23, 24, 25 e 26 – imagens tiradas em Lagos da Confusão e Formosos do Araguaia – explicitam esta organização:

Figura 23 – Armazéns em Lagoa da Confusão



Fonte: Bispo, M. O. Janeiro, 2011.

Figura 24 – Empresa de sementeira em Lagoa da Confusão



Fonte: Bispo, M. O. Janeiro, 2011.

Figura 25 – Área do Projeto Cooperformoso em Formoso do Araguaia



Fonte: Fernandes, M. Julho, 2011.

Figura 26 – Estação de bombeamento para o Projeto Rio Formoso



Fonte: Fernandes, M. Julho-2011.

Nota-se nas fotos expostas que o agronegócio tem por base o capital hegemônico. Concebe o território como se fosse um plano liso, extensivo e intensivo, não levando em consideração as suas especificidades decorrentes das disputas que o atravessam na construção de novas territorialidades.

Frente a essas territorialidades, são essas formas como um grupo social se relaciona com o seu território e a ele atribuem significados, elementos simbólicos que vão orientar sua relação com a terra.

Sobre os conflitos no uso do território – conflitos socioambientais?

Toda sociedade institui uma ordem de significações que dá sentido à vida das pessoas que nela vivem, seja pela apropriação material ou pela apropriação simbólica do que tem sentido ou significado para ela. A partir daí, as pessoas moldam seu mundo, sua existência, com base nessas apropriações, adquirindo importância e visibilidade, permeadas por conflitos socioambientais, os conflitos no território.

O conflito não é algo dado, *a priori*, ele surge nas relações que são tecidas entre os seres humanos e envolvem os mais diversos interesses.

Sobre as significações que dão sentido à vida humana, uma delas tem sido a apropriação da natureza. A apropriação do meio ambiente leva a conflitos. A partir da emergência da questão ambiental, verificamos que se propaga com facilidade a ideia de conflito ambiental ou, ainda, conflito socioambiental.

Antes, porém, cabe compreender o que é o impacto ambiental, uma vez que os conflitos socioambientais advêm dos impactos ambientais. Segundo a Resolução do Conselho Nacional do Meio Ambiente (Conama) nº 01/86 de 23 de janeiro de 1986 (artigo 1º), impacto ambiental é definido como

[...] qualquer alteração das propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente [...] resultante das atividades humanas que, direta ou indiretamente afete: a saúde, a segurança e o bem-estar da população; as atividades sociais e econômicas; a biota; as condições sanitárias e estéticas do meio ambiente; e a qualidade dos recursos ambientais.

Porém, os impactos ambientais não afetam apenas as propriedades físicas, químicas e biológicas de determinado sistema ecológico, mas também os sistemas sociais, razão pela qual é adotado o termo “impactos socioambientais”.

Esses impactos, que podem ser reversíveis ou irreversíveis, apresentam efeitos adversos às atividades e ao bem-estar dos seres humanos. Desta feita, é importante entender os impactos ambientais para compreendê-los no território.

Com efeito, deve-se partir da percepção de que os impactos socioambientais podem gerar conflitos, aqui, especificadamente, os conflitos ambientais. Por conflito pactua-se do entendimento de Girardi (2009) de que “é uma ação criadora para a transformação da sociedade”, bem como da definição para conflito ambiental

de “embates entre grupos sociais em função de seus distintos modos de inter-relacionamento ecológico, isto é, com seus respectivos meios, social e natural” (LITTLE, 2009, p. 1):

a caracterização de um conflito como sendo “ambiental” implica um recorte que o exclui de outras categorizações. O problema é que uma chamada “questão ambiental”, por exemplo, a extração ilegal de madeira numa reserva indígena por ex-trabalhadores rurais sem terra, pode envolver questões agrárias, trabalhistas e de gênero, além de outras várias. Mas este é um conflito agrário ou um conflito ambiental? Talvez o mais correto seja então referir-se a conflitos sociais e meio ambiente e procurar uma compreensão teórica mais ampla das características essenciais desses conflitos sociais. De fato, a literatura sobre conflitos é tão vasta que há propostas de se formar um novo campo de estudos: o da teoria interdisciplinar de conflitos.

Nesse direcionamento, apontamos que as questões ambientais, especificadamente os problemas socioambientais, são formas de conflitos ambientais e sociais, portanto, socioambientais que se estabelecem entre os interesses de indivíduos ou grupos e que envolvem a relação natureza-sociedade.

A partir desses conceitos postos acima, delineamos a seguir os conflitos socioambientais verificados na pesquisa, tendo por base as representações sobre o território da Ilha do Bananal e entorno e a identidade territorial e as territorialidades expressas pelos sujeitos da pesquisa.

Fazemos este caminho inicialmente e em especial com destaque para o território indígena e a identidade destes povos com o mesmo. Iniciamos esta discussão a partir dos conceitos de Terra Indígena e Território Indígena, uma vez que neste trabalho adotamos a categoria Território Indígena.

A Constituição Federal de 1988, no art. 231, § 1º, define por terras indígenas “aquelas habitadas em caráter permanente, as utilizadas para as suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições”.

Ainda neste mesmo artigo, no § 4º, é apresentado que as terras indígenas são inalienáveis, indisponíveis e de direitos imprescritíveis e continua o artigo 20, inciso XI a apregoar que essas terras são bens pertencentes à União. Coaduna-se com Lima (2010, p. 109) quando diz que: embora os índios possuam a posse permanente e o usufruto das terras, elas não são patrimônios dos indígenas, mas bens públicos e, como tal, não devem ser objeto de utilização de outra espécie que seja.

A definição de terra indígena contida na legislação maior brasileira é uma conquista. Conforme Faria (1997, p. 107-108), “todas as conquistas efetivadas pela Constituição de 1988 ocorreram graças às mobilizações das diversas nações indígenas, bem como entidades e instituições colaboradoras junto aos senadores e deputados constituintes”.

Outros conceitos são dados à terra indígena, entre eles, o de Oliveira (1998) que concebe a terra indígena como uma categoria jurídica, definida pelo Estatuto do Índio e incorporada às práticas administrativas da Funai, devendo a instituição criá-las e protegê-las por meio de ato de demarcação.

Para Gallois (2004, p. 39), “é um processo jurídico político conduzido sob a égide do Estado, diferenciando de território, pois o mesmo remete à construção, à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial”. A autora já nos apresenta uma diferenciação entre terra e território, o que, segundo ela, leva a distintas perspectivas.

Nessa direção, para Faria (1997, p. 16-17),

a terra indígena na visão do Estado é um espaço homogêneo, meio de produção onde estão distribuídos recursos naturais. Na concepção indígena, terra é um mosaico de recursos materiais,

morais e espirituais; seu território; além de conter dimensões sociopolíticas, também contém uma ampla dimensão cosmológica, o que não ocorre na concepção de território do Estado.

Para Ladeira (2008), a produção da categoria Terra Indígena foi determinada pelo Estado para enquadrar os territórios indígenas em uma nova situação, a de cercas e placas. A semântica de terra indígena associa-se ao significado mais amplo de território; porém, o que diferencia essas categorias será a noção de territorialidade.

A categoria de Terra Indígena, abrangendo-se as “terras ocupadas pelos índios”, de acordo com a Constituição Federal, as “áreas reservadas” (destinadas à posse e ocupação dos índios, sem confundirem-se com as e “posse imemorial”), as “terras de domínio indígenas” (de propriedade plena do índio ou da comunidade indígena), não inclui a noção de territorialidade (LADEIRA, 2008, p. 87).

Caminhando na mesma direção, entre as perspectivas distintas entre a terra e território indígena, leciona Moraes (2008, p. 38, *apud* LADEIRA, 2008, p. 87):

Definindo o território a partir do seu uso social e qualificando uma “porção da Terra” como um território a partir de sua apropriação, o autor afirma ser impossível formular os conceitos de território “sem o recurso a um grupo social que ocupa e explora aquele espaço, o território – neste sentido – inexistindo enquanto realidade apenas natural”.

Portanto, nesta obra, fala-se em território indígena, pois entende-se que o território pode ser “não apenas o lócus de relações de poder que se fortalecem (ou debilitam) por meio das mediações espaciais, mas um meio de identificação e de reformulação de sentidos, de valores” (HAESBAERT, 1999, p. 184).

Entendendo que a noção de território para o povo indígena não é a mesma para outros povos, pois este conceito não lhe é próprio, cabe assinalar que

o território indígena não é formado apenas por manifestações das relações de poder emanado pelo Estado sobre um dado espaço, como se apresenta o território capitalista. O território indígena foge dessa concepção, pois ele está representado fortemente no sistema simbólico, mantido ao longo da história de um povo e seu habitat (LIRA, 2007, p. 35).

Diante das narrativas, das observações e entrevistas, constata-se que o primeiro conflito que se estabelece é justamente a delimitação do Parque Nacional do Araguaia e a delimitação das aldeias Javaé. A redefinição de limites entre o Parna do Araguaia e o Território Indígena provocou e ainda provoca uma relação conflituosa, sobretudo com indígenas que estão em área do Parque, ou seja, na área sobreposta, e com suas respectivas entidades representativas, ICMbio e Funai.

O direito dos índios ao território é reconhecido desde o século XVII pela legislação, evidenciado nas Cartas Régias de 1609 e 1611. Porém, é somente com a formulação e implantação do Estatuto do Índio, Lei nº 6.001/73 que ocorre o reconhecimento das terras indígenas. Contudo, no período do governo militar no Brasil, observou-se que essa política de reconhecimento das terras indígenas de fato não se preocupou com as demarcações, somente com a integração do índio à sociedade nacional:

trata-se de uma lei, um fato histórico marcado pelo autoritarismo e pela exclusão da sociedade de elaboração de políticas oficiais. Sua base de legitimidade sempre foi questionada por não ter passado por um processo de discussão, bem como terem sido ouvidos os principais interessados e oponentes [...] A aprovação do estatuto pelo governo militar foi uma tentativa de melhorar sua imagem, calando protestos externos, em face de constantes denúncias de violação dos direitos humanos, como massacres de índios (FARIA, 1997, p. 36-37).

A Constituição de 1988, em seu artigo 231, preconiza que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

No seu § 1º o texto do dispositivo constitucional ainda estabelece que

são terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

O § 2º ainda preconiza que “as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. Desta forma deixando latente a posse da terra para o indígena”.

Ao se recorrer à legislação específica sobre a terra indígena, veremos que a área em que residem os indígenas recebe a denominação de Terra Indígena. Porém, “de início, é necessário

perceber que a terra indígena não é uma categoria ou descrição sociológica, mas sim uma categoria jurídica, definida pela Lei nº 6.001 de 10 de janeiro de 1973” (OLIVEIRA, 1998, p. 18). Dita norma foi criticada, pois

o entendimento da lei acaba por mostrar como trata-se de um belo exemplo colonial, regulando um status oficial sem que aqueles nele inseridos fossem consultados, servindo mais como instrumento de dominação do que de justiça, feição plenamente de acordo com a ideologia protecionista, umas das vertentes do indigenismo brasileiro. (LIMA, 1998, p. 201-202).

Diante do exposto, optou-se, nessa obra, por abordar a palavra Território Indígena, no lugar de Terra Indígena, até porque, segundo Faria (1997), a terra indígena, na visão do Estado, é um espaço homogêneo, meio de produção onde são distribuídos recursos naturais. Já na concepção indígena, terra é um mosaico de recursos naturais, morais e espirituais; contém dimensões sociopolíticas, mas também contém uma ampla dimensão cosmológica, o que não ocorre na concepção de território do Estado.

Ao utilizarmos o termo ‘território’ para a concepção do lugar em que habitam os indígenas, e aqui em específico os Javaé, o fazemos referendados em Oliveira (1997, p. 160):

território indígena é portanto um espaço de sobrevivência e reprodução de um povo, onde se realiza a cultura, onde se criou o mundo, onde descansam os antepassados. Além de ser um local onde se apropriam dos recursos naturais e garantem sua subsistência física, é, sobretudo, um espaço simbólico em que as pessoas travam relações entre si e com seus deuses.

Embasados nesta perspectiva para território indígena, voltamos a pontuar sobre as aldeias Javaé, agora especificadamente a área sobreposta, pois os aspectos históricos, culturais e de ocupação da área onde se situa o Parna do Araguaia estão estreitamente relacionados com a própria cultura e história dos índios que habitam a região.

A presença de indígenas nesta área serviu até como fundamento para a criação do Parna do Araguaia, asseverando Lima Filho (2004, p. 57) que “nos casos do Xingu e do Araguaia a presença dos povos indígenas, ao contrário de representar um problema, era vista como um atrativo a mais a adicionar um toque de exotismo e autenticidade à paisagem natural e primitiva”.

Aqui se abre uma seara de conflitos, pois, para Diegues (1996), a criação de áreas naturais protegidas em territórios ocupados por sociedades pré-industriais ou tradicionais é vista por essas populações locais como uma usurpação de seus direitos sagrados à terra onde viveram seus antepassados, o espaço coletivo no qual se realiza seu modo de vida distinto do urbano-industrial.

Diante deste fato, outra questão se delineia e se constitui em outro conflito na área da pesquisa: como salvaguardar a área que é de proteção integral e ao mesmo tempo possibilitar que os indígenas usufruam dela? Trata-se essa, inclusive, de uma das indagações postas por um dos componentes da equipe do PARNA:

a princípio a questão da sobreposição tem um ponto delicado. As atividades praticadas pelos indígenas afetam a UC que é incompatível, gera um conflito entre os objetivos da UC e a sobrevivência do índio (W. S. P., Analista Ambiental do Parna, 2008).

Para Maciel (2004, p. 494), “tais situações são catalizadoras de um processo conflituoso entre instituições e grupos, possuidores de organizações internas próprias, a partir de concepções diferenciadas de uso e controle de recursos naturais”. Entretanto, o próprio analista ambiental do Instituto Chico Mendes aponta que

“vem-se buscando uma maneira de se dialogar para que os próprios indígenas sejam colaboradores e protetores da UC [...], quer seja controlando a entrada de pessoas não autorizadas. Os índios têm direito garantido; temos buscado um trabalho conjunto e de sustentabilidade desta área” (W. S. P., Equipe do Parna).

Observa-se que há um interesse comum entre aqueles que se dedicam às causas indígenas e os ambientalistas, preocupados com a biodiversidade. Daí, é necessário encontrar maneiras conciliatórias para a resolução da questão. A tabela abaixo (**Tabela 01**) apresenta um panorama das sobreposições entre áreas de preservação e terras indígenas na Amazônia Brasileira, onde se localizam a aldeia Boto Velho e o Parna do Araguaia.

Tabela 01 – Sobreposições entre unidades de conservação federais e de proteção integral e terras indígenas na Amazônia Legal (todas as medidas em hectares)

área de sobreposição	Terra Indígena	extensão no sistema cartográfico ISA	% de sobreposição em relação a TI	Unidade de Conservação	extensão no sistema cartográfico ISA	% de sobreposição em relação a UC
1.136.275,89	Yanomami	9.586.326,85	11,853	PARNA do Pico da Neblina	2.244.903,17	50,616
702.036,37	Uru-Eu-Wau-Wau	1.878.302,21	37,376	PARNA Pacaás Novos	702.036,37	100,000
409.358,50	Massaco	427.975,42	95,650	REBIO do Guaporé	595.911,86	68,694
364.354,69	Boto Velho	364.360,74	99,998	PARNA do Araguaia	549.970,46	66,250
220.054,92	Enawené Nawé	758.871,79	28,998	ESEC Iquê	220.054,92	100,000
116.090,13	Raposa/Serra do Sol	1.742.191,62	6,663	PARNA do Monte Roraima	116.090,13	100,000
90.566,38	Andirá-Marau	791.159,99	11,447	PARNA da Amazônia	909.463,48	9,958
52.607,07	Balaio	52.607,07	100,000	PARNA do Pico da Neblina	2.244.903,17	2,343
47.958,36	Médio Rio Negro II	324.975,80	14,758	PARNA do Pico da Neblina	2.244.903,17	2,136
7.771,87	Igarapé Lourdes	194.802,11	3,990	REBIO do Jaru	284.897,80	2,728
4.045,69	Betânia (área 2) *	6.674,49	60,614	RESEC Jutaí/Solimões	299.936,83	1,349
2.409,08	Yanomami	9.586.326,85	0,025	ESEC de Caracarál **	92.970,43	2,591
391,23	Yanomami	9.586.326,85	0,004	PARNA Serra da Mocidade **	376.314,08	0,104

Fonte: Instituto Socioambiental – ISA.

Em paralelo a este processo, outro conflito verificado foi a criação de gado dentro da Ilha do Bananal desde a década de 1930, pois os criadores de gado da região já procuravam as terras da Ilha para pastagem do gado, introduzido no período da seca e retirado no início chuvoso, tornando esse processo contínuo. Um grande número de fazendeiros levava o gado para a Ilha, outros tentavam a compra deste território por meio de negociação com os indígenas, segundo Mendonça (2008, p. 161):

em 1959, a etnóloga Wilma Chiara (1970) testemunhou em uma aldeia Javaé setentrional do Riozinho, dentro da Ilha do Bananal, que um criador de gado tentara trocar as terras ao redor da aldeia com o cacique local, que mal compreendia o Português, por um revólver.

A prática da criação de gado na Ilha era tão comum e pode ser evidenciada na fala de um ex-chefe do Parna nos anos de 1981 a 1983, que estava sob os cuidados do Instituto de Desenvolvimento Florestal (IBDF), atual Ibama, cuja sede era na cidade de Goiânia.

A cada três meses eu vinha e ficava na Ilha, passava um período de 15 dias, no período de estiagem eu conseguia passar mais tempo... até três meses corrido fazendo acompanhamento de perto junto às comunidades, que moravam lá, principalmente os criadores de gado e os retireiros (C. A.).

Estima-se que a ocupação de não brancos na área indígena e na área do parque acelerou-se de tal forma que, segundo cálculos da Funai, no ano de 1991 havia aproximadamente 150 mil cabeças de gado na ilha. Os posseiros e retireiros que ocuparam a Ilha do Bananal com a criação de gado, desde a década de 1930, eram “no começo, apenas gente considerada aventureira, ou que

não tinha outra alternativa de vida e arriscava a vida no sertão do Araguaia” (MENDONÇA, 1993, p. 26).

Ainda segundo Mendonça (1993, p. 34), “desde 9.4.69, levando em consideração o grande número de posseiros que já residia na ilha, pela Portaria nº 81, a Funai instituiu a cobrança de taxa pelo uso “das pastagens, aguadas e trânsito de animais” aos ocupantes não índios da área indígena. Tal portaria acabou por legitimar a invasão crescente de posseiros, já que não eram mais simples invasores, mas, de acordo com o ponto de vista desses mesmos posseiros, teriam direito à terra, uma vez que a própria Funai cobrava pelo uso”. Abaixo, um documento (**Figura 27**) que certifica o pagamento do aluguel de pasto do gado dos fazendeiros para com os indígenas.

Figura 27 – Recibo pagamento de pasto aos indígenas



Fonte: Arquivo pessoal de Wilames da Costa e Silva.

Deste processo de ocupação da Ilha pelo gado dos não indígenas é que, desde 1969, os posseiros pagavam impostos às prefeituras do seu entorno, sobretudo em Formoso do Araguaia. Após, essa cobrança passa a ser realizada pela Funai. Aqui temos uma contradição entre o objetivo da Funai e os interesses dos não indígenas. O depoimento abaixo de um fazendeiro confirma esta afirmativa:

Na época era serviço funcional do índio, uma coisa assim, eu não me recordo bem, e eles tinham uma fiscalização, os fiscais inclusive o Sebastião que morreu aqui, que a gente chamava ele de Aran era fiscal da Funai, era um dos que cobrava imposto, nós pagava por cabeça a 1 real por ano, por cabeça que nós pagava aos fiscais da Funai (M. W.,28.03.2011).

Em meados de 1980, a ocupação por não índios na ilha atingiu o ponto máximo, com a vinda de criadores e fazendeiros de estados como Maranhão e Piauí. Nessa época, dois povoados que ficavam às margens do Rio Javaés estavam consolidados dentro da Ilha do Bananal: Porto Piauí e Barreira do Pequi. Dados da Superintendência de Campanhas de Saúde Pública (Sucam) indicam que havia onze mil moradores não índios na Ilha do Bananal em 1990.

A partir de 1990 iniciaram-se as discussões para retirada dos não índios e do gado da Ilha. Foi instituído um Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI), com a participação de diversas entidades e órgãos do governo, para montar um plano de desocupação da Terra Indígena do Araguaia que reassentasse os posseiros e retireiros e indenizasse suas benfeitorias. Daí por diante houve várias reuniões visando tratar a problemática. Representações foram protocoladas no Ministério Público pelos fazendeiros e o Ministério Público, de sua feita, propôs ações judiciais contra os retireiros.

O depoimento abaixo retrata este momento:

Em 75 até, eu não me recordo assim, depois foi aumentando a cobrança e até que chegou ao ponto de o Ibama nos tirar de lá, tirou todo mundo de lá [...] Eu ficava lá o ano todo. Ali nós tinha uma fazendinha daqui também, as fazendinhas daqui era só fazendinha de retiro, no verão nós passava o inverno aqui com o gado e no verão nós levava pra lá, pra ilha;

quando era em dezembro nós trazia pra cá. Todinho o gado, quando era em junho voltava o gado, o mesmo gado pra lá. O gado ia de junho até dezembro, o gado ficava dentro da ilha, em janeiro trazia de volta. A outra época, aí o Ibama tornou nos tirar de lá, ou melhor, tirou só essa vez, depois eles entraram em uma acordo, não isso ai já foi a segunda vez. Houve várias tentativas pra tirar todos os fazendeiros lá de dentro. Lá de dentro da Ilha. Depois eles concordaram, os índios concordaram, entraram no acordo lá com o pessoal da superintendência da Policia Federal em Palmas, pra conceder o direito de nós voltar por que eles estavam sem renda, os índios. O governo em dificuldade, a Funai, o orçamento da Funai era muito pequeno não dava para abastecer, pra sustentar todos essas aldeias que moravam na Ilha do Bananal. Então os índios fizeram umas reuniões lá e conseguiram que nós voltassem e pagassem pra eles. Os índios era, os fiscalizador e os recebedores, de cada aldeia distribuiu os retiros pra cada habitante das aldeias, vamos dizer Boto Velho ai essas aldeias essas fazendas mais próximo ficou tudo pra Boto Velho, a Macaúba, as mais próximas da Macaúba, a do seu Raimundo, e assim por diante. Aí eu já tava fora da Ilha. Em 95 foi o ano que sai da Ilha. O último ano que criei gado na Ilha. Foi e aí eu disse não só vou se eles me derem por que aqui tem a firma do governo a Adapec. A Adapec é que fiscaliza a quantidade de gado que nós temos e é quem nos dá o credito, qualquer documento que o banco exige, o financiamento com credito tem que ser por intermediário Adapec. Adapec pega o nosso estrato ai Adapac pra saber o que é que nós temos. Agora nós só podemos transitar com o gado com autorização da Adapec, tira uma guia de transferência pra Ilha do Bananal leva

o gado da Ilha, pra vim de lá tira uma transferência da Ilha do Bananal pra cá. Eu digo eu só vou se a Adapec me der essa guia, se fizer uma divisão pra mim lá dentro ai, Adapec fez uma divisão pra mim lá dentro, eu fui pra um retiro que tinha sido do finado Adenor Aguiar, o Coqueral, então eu fui pra lá, depois resolveram tirar todo mundo de lá, a segunda vez o Ibama nos deu um prazo até o dia 15 de setembro de 2005 pra nós sair de lá, eu sai no dia 15 de setembro exatamente no primeiro prazo que eles nos deram tirei meu gado atravessei um Javaé pro lado de cá, eu tinha um retiro meu mesmo aqui na Ilha do Formoso botei encima dele, o gado dessa fazenda aqui tava na Ilha do Formoso eu cheguei o outro da Ilha do Bananal ai em cima, e isso me deu um transtorno muito grande, eu não tinha colocado pra esse outro gado, que era uma 500 e tanto, 600 lá, mais fui obrigado a trazer, e posteriormente eles fizeram um acordo, fizeram uma reunião entre eles, entre a Funai Adapec, a Naturatins, a Policia Federal, fizeram uma reunião lá na Lagoa da Confusão com todos os chefes de aldeia, com todos os caciques das aldeias, pra aumentar o prazo, em vez de ser 15 de setembro até 15 de novembro, quem saísse em até 15 de novembro tava isento de qualquer custo, não pagava multa não pagava nada, absolutamente nada e isso ai, essa copia e até hoje eu tenho aqui essa região que eles fizeram, no dia 15 de setembro eu fui o único que sai no dia 15 de setembro, na primeira data. Quando eles fizeram o prazo eu já tinha sido a muito tempo, quando o pessoal foi saindo no dia 15 de novembro eles ficaram nos postos ai de passagem mandando todo mundo assinar uma intimação eu não assinei porque já estava fora, em janeiro ai já vieram o fiscais do Ibama de Palmas pra mim assinar;

eu disse não quando vocês mandaram eu sair no dia 15 de setembro eu sai no dia 15 de setembro pois está aqui a guia da Adapec que eu sai efetivamente. Não, mais isso não vem me complicar. Eu disse já que não complica eu não assino, porque eu vou assinar, assinar um corpo de delito, uma coisa que eu não...mais eles mesmo assim me multaram e fui multado, aí de 35 mil reais e multaram todo mundo e tá todo mundo, uns já pagando outros fazendo acordo, eles ainda não mexeram comigo mais vão mexer com certeza, então foram safadeza deles que eles deram agora disse que não essa multa eles – a multa da entrada, hora da entrada se nós estavam saindo. Eu tô preparado pra ir, vou pra justiça superior. Vou recorrer com que eles estão fazendo conosco (M.W.).

No ano de 1995 houve um movimento dos indígenas pela retomada do espaço territorial do povoado de Porto Piauí, localizado dentro da Ilha do Bananal. Em consequência do movimento, os indígenas ocuparam este espaço e ali fundaram a aldeia *Txui*. Os moradores não indígenas foram assentados pelo INCRA em um programa de Reforma Agrária e transferidos para uma antiga fazenda denominada Capão de Coco, no município de Lagoa da Confusão, atualmente, o Assentamento *Loroty* (figuras 28 e 29).

Figura 28 – Assentamento *Loroty* – Lagoa da Confusão



Fonte: Bispo, M. O. Data: 05 nov. 2009.

Figura 29 – Assentamento *Loroty* – Lagoa da Confusão



Fonte: Bispo, M. O. Data: 05 nov. 2009.

No ano de 2005, foi protocolada uma Ação Civil Pública proposta pelo Ibama contra pecuaristas que estavam levando gado para a área dentro do Parna do Araguaia e de toda a Ilha do Bananal, ou seja, em território indígena. A decisão judicial favorável ao Ibama determinou a retirada total do gado. Ficou, assim, definitivamente proibida a entrada de gado de não indígenas na Ilha do Bananal, seja em área do parque, seja no território indígena.

Com a solicitação de retirada do gado, foram propostos aos indígenas tanto pela Funai quanto pela gestão do Parna do Araguaia projetos de sustentabilidade para as aldeias, uma vez que eles também alugavam suas terras para os criadores de gado e com isso obtinham alguma renda.

No relato dos indígenas, observamos que sentem necessidade de uma maior efetivação dos órgãos Funai e ICMBio no que diz respeito à garantia de sua sobrevivência, uma vez que, na área do Parque, não foi permitida a volta controlada do gado. O depoimento abaixo expressa esse conflito:

Nós respeitamos, não colocamos o gado, mas temos que sobreviver. Fizemos projeto para ecoturismo mais não deu certo, o Wagner in cutiu com o gado. Mas aqui é Parque Nacional do Araguaia. Não pode. E aí tem que ser o peixe, pescar só para comer. Para comercializar não pode. Nós tem que voltar para nossa tradição-mandioca, peixe, tartaruga seu salmais nós pegamos isso do branco e ai nós não planta óleo, chinelo e aí farinha nós fazemos. Pedimos Ibama para aumentar nossa área de plantação, fazer e desmatamento, mas não deixaram não. Queria plantar arroz feijão não deixaram e nem Funai (K. K. Javaé).

Com a intenção de discutir assuntos relativos à gestão da área sobreposta pelo Parque Nacional do Araguaia e Território Indígena *Inawebohonã*, na Ilha do Bananal, uma série de reuniões ocorreram entre o Ministério Público Federal no Tocantins,

o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, a Fundação Nacional do Índio, o Ibama e os representantes do Território Indígena *Inawebohonã*. Segundo o chefe do Parque, o primeiro passo há de ser a formação do Conselho Deliberativo para definição da gestão do Parque Nacional do Araguaia e do Território Indígena *Inawebohonã*.

No início de 2009, toda a Ilha do Bananal estava livre do ‘gado não indígena’. Assim, a Conjaba, juntamente com o Ministério Público Federal, firmou um acordo em setembro de 2009 de que o gado retornaria à Ilha do Bananal, mas estaria sob a responsabilidade apenas dos indígenas e somente em território indígena.

Após o ano de 2009, houve várias outras reuniões entre o poder público e os indígenas para regulamentar a prática da atividade de criação de gado na Ilha. Da adaptação dos indígenas à criação do gado, que surge como uma das atividades para atender as necessidades do povo Javaé, está referendada no que aponta Ratts (2009, p. 42) ao discorrer que “um grupo indígena que passou por transformações forçadas, aceleradas pelo contato com a sociedade brasileira e com relações capitalistas, faz uso da mudança cultural para falar de si mesmo”. É o que se observa da fala abaixo:

Depois que tirou o gado aí voltou de novo, eu mesmo aluguei. Eu alugava o curral para o Branco era 3,00 reais por mês, eu vivia dessa renda. Aqui era eu, Juracy, o filho dele. Saiu muito dinheiro na Cachoeirinha. Na Barreira Branca o povo comprou motor, motoca. Achei ruim tirar o gado daqui de dentro da Ilha.

Não foi prometido nada para nós, tiraram o gado, me tiraram do retiro. Eu achei ruim. Agora tão colocando de novo escondido. A Funai não tá deixando por o gado de novo, o bom é alugar o pasto, todo mundo recebendo (Valdemar Maraci, 26-05-09).

Percebe-se, ainda, que as relações capitalistas impostas aos Javáe, desde o processo de contato, que seguiram com a criação do gado, ainda contribuem na formação da desigual distribuição da renda do gado na própria aldeia, como evidenciam as narrativas:

Particularmente o gado era bom; há anos só a família do cacique era beneficiada, então se voltar o gado seja organizada pelo Conjaba e que toda comunidade seja beneficiada não sabia o que o cacique fazia com o dinheiro. Voltando o gado de forma organizada tem trabalho, emprego. Antes havia o gado e os índios usavam dinheiro para comprarem bebidas. A nossa Associação já está vendo a possibilidade do gado voltar, mas de forma que toda a comunidade seja beneficiada. Era tranquila a convivência entre fazendeiros e os indígenas (S. H.).

Penso, assim, igual eu falei, uma parte é bom, mas outra parte é ruim. Por que o gado mesmo pra alugar, só era interesse de cacique, liderança, passa necessidade, como transporte, combustível, seria bom se tivesse, mas ao mesmo tempo destrói. Aconteceu que antes não, antes que não conhecia muito assim, quando o branco tava aqui destruía as árvores, o recurso.(J. H. Javae)

Cuidar do gado por uma parte foi bom. Porque nós descobrimos que os fazendeiros fizeram a associação e tava perigoso para nós povo Javaé, mas outro foi ruim porque nós ficou necessitado. A Associação dos Fazendeiros cada vez crescendo muitos ricos, advogados juizes e cobria o perigo de tomar terra do índio, mas ele pagavam arredamentos para o cacique. Se Funai pagasse veículos para nos

era bom, um caminhão que nós nos faz toda a despesa, Funai só paga carro da Funai. Nós procura aprovação da associação para manter isso ai, ter trabalho. Tá quase aprovando a associação, aí nós vamos trazer o gado, alugar o pasto, uma parceria com o fazendeiro, nós queremos 7.000 mil cabeças de gado. A Funai e o Ministério Público já tem conhecimento. São 10 anos, nós temos projetos para trabalhar. Emprego para toda a comunidade. Desse projeto em parceria a pessoa empregada, ganhando dinheiro dele. Com saída dos fazendeiros nós ficamos sem abastecer, sem carro. Barreira Branca é posto indígena aí junta com Barra do Rio e Waritaxi o gado ficará na área dessas aldeias. Não fazemos parte da Conjaba (São João a Wari-Wara)” (V. Javaé).

Essa situação conflituosa se estende e continua gerando discussões. Os próprios indígenas apontam como deve ser o retorno do gado:

Aqui perto tinha muitos fazendeiros com gados, porcos e foram retirados pelo Ministério Público. Todos saíram não tem mais fazendeiros na Ilha. Na área da Barreira Branca não tem mais fazendeiros. Nós tem outra associação que é a Associação Indígena Barreira Branca que aprovou a entrada de gado do branco, alugar o pasto na área da Barreira Branca para todos da aldeia. Para nós é bom porque o dinheiro do gado entra para a comunidade para nós trabalhar de vaqueiro na Associação, vai ter muito trabalho, motorista, piloto, cozinheira, vaqueiro. Muito Trabalho e nós vamos ter nosso trabalho. E foi combinado com o Ministério Público (V. Javaé).

Eu mesmo penso assim, que deve retornar mas não igual antes não, tem que ser organizado. É melhor organizado, no passado não era bom não. Era alugado pra cada pessoa, os brancos não pagavam direito assim... Um exemplo que o gado, um exemplo trezentos gado e falava duzentos, duzentos e cinquenta e pagava menos (J.Hatxikure Javaé).

No ano de 2012, houve várias reuniões cujo objetivo foi avaliar a condução do projeto de bovinocultura pelos índios. Ainda no ano de 2009, foi estabelecido que, em um prazo de dez anos, os indígenas devem ter alcançado sua sustentabilidade econômica com a formação de seus próprios rebanhos. E, neste período, devem ser respeitados os aspectos social e ambiental, de forma que a criação de gado em parceria com não índios traga benefícios a toda a comunidade e não comprometa o meio ambiente da ilha.

Até então, o projeto de bovinocultura era conduzido pela Associação Barreira Branca com as aldeias *Waritaxi*, *Mirindiba*, Barra do Rio Verde e Barreira Branca. O Conselho das Aldeias Javaé da Ilha do Bananal (Conjaba) conduz o projeto nas aldeias São João, Cachoeirinha, *Canoanã*, *Txwiri*, *Imoty*, *Wari-wari* e Boa Esperança.

Nesse contexto, o território da ilha do Bananal corresponde para essas comunidades indígenas apenas a uma extensão territorial. Ele é uma porção do espaço geográfico onde ocorre tanto a produção material quanto a produção dos significados simbólicos e culturais da comunidade, além de ser a manutenção do gado uma forma de obterem uma renda para sobreviver às necessidades por que passam, pois, conforme Baines (2009, p. 20), “Em nível nacional, os povos indígenas são discriminados e esquecidos pelos estados e apresentam constantes reivindicações junto aos governos centrais para que seus direitos sejam reconhecidos e respeitados”.

Outro conflito que verificamos na área, refere-se à distância dos empreendimentos agrícolas próximos aos territórios indígenas. Contudo, a demarcação das terras, ainda em trâmite,

dificulta o trato da questão, visto que, até sua conclusão, não há como impor o necessário distanciamento da terra indígena. O que há é a necessidade de reconhecimento dos territórios indígenas, conforme determina a Constituição de 1988, incluindo as terras “imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições” (Anexo III), o que, na prática, muitas vezes não acontece, além do fato de que a maioria das Terras Indígenas está invadida e ocupada por não indígenas. O representante da Funai na região alega que o órgão não tem recursos para pagar as indenizações. Este conflito verifica-se, sobretudo, nas aldeias indígenas *Ynahebohonã*:

A questão do agronegócio é uma questão muito preocupante. Eu como pessoa, como liderança que represento não só na saúde, mas o povo quer assim...tive agorinha andando na casa de uma senhora e brincando ela falou chamando o cara, olha a liderança tá aqui nós vamos fazer o casamento seu. Isso é motivo de muito orgulho pra mim, considero uma liderança representando, represento cento e tantas pessoas do meu povo, da minha aldeia. Estou aqui pra representar como porta voz, é motivo de orgulho e uma preocupação minha como liderança, no que diz respeito ao Rio, aos grandes projetos, megaprojetos, megaprojetos, projetos gigantescos, não é um projetinho de gerar renda pra família, é um projetão, São empresas que estão por trás desses projetos. Então a preocupação minha é com relação a nossa cultura, por exemplo, nós temos o rio, o rio você pode observar todas as aldeias Javaé e Karajá estão ligado ao rio, nós temos uma ligação muito forte com o rio, o Rio Javaé e Rio Araguaia tem uma ligação muito forte com o povo Ynã, quando eu digo povo Ynã, é o povo Karajá e Javaé, praticamente somos um

povo só. Ai o que acontece, esse rio está sendo ameaçado por esses megaprojetos, e eu fiz uma denúncia com relação, uma denúncia não pelo lado destrutivo, mas benéfica pro nosso povo, esse projeto com certeza se ele tivesse em ativa, com certeza, porque com a denúncia que nós fizemos, foi que os órgãos se manifestaram, Ibama se manifestou Instituto Chico Mendes ainda não era criado, não sei, sei que o Ibama se manifestou. Aí colocaram algumas coisas que não podiam, eu sei que quando eles fizeram, fizeram um levantamento do projeto e viram que tinha muita coisa irregular, a situação, muita coisa eles não estavam obedecendo, a questão do EIA-RIMA, era um que não tava conforme manda o figurino, muitas outras coisas, com relação a sucção da água, colocam bombas e igual...realmente a impressão é que ta cortando, como se tivesse fazendo quase uma Ilha, nosso aqui. Então cortando a fazenda de um rio pra outro praticamente igual eu te falei, praticamente assim a impressão que ta puxando bastante água né...a preocupação nossa é com o volume de água, que seria sugada no verão. O verão é uma época que a gente mais cultua a nossa cultura, com relação a Aruanã, nossa temos a festa cultural que é a festa da gordura, z festa do empanado, que é o pastel da ..da...tartaruga, tudo isso faz parte da nossa cultura e tudo isso tá ligado ao rio. Se esse rio seca é lógico que essas tartarugas, esses peixes vão procurar um lugar longe daqui, então esses megaprojetos entorno da Ilha, não adianta só a gente preservar aqui, se os órgãos de controle não tiver rigorosamente do outro lado vizinhos... a diferença da nossa tribo para as outras tribos a nível nacional é que a nossa divisa é o rio, os outros é o marco e uma cerca, muitas vezes só aquela picadinha, que ninguém obedece (P. Javaé – Aldeia Boto Velho).

Como se pode notar, as políticas governamentais voltadas para o crescimento agrícola nas áreas de Cerrado acabam por dar menor importância à agricultura do camponês ou à roça. Segundo o IBGE, contudo, 70% do que vai à mesa do brasileiro vem da agricultura camponesa e somente 30% vem das grandes propriedades. Os indígenas da área em questão desenvolvem um tipo de plantio que é a roça, o oposto aos das grandes fazendas próximas. As figuras 30 e 31, abaixo, são exemplos dessas práticas.

Figura 30 – Roça de mandioca - Aldeia São João



Fonte: Bispo, M. O. Data: 09 set. 2009.

Figura 31 – Roça de mandioca - Aldeia *Canoanã*

Fonte: Bispo, M. O. Data: 10 set. 2009.

Apesar da predominância atual da pesca na vida cotidiana dos Javaé, no passado, a agricultura era também um importante componente dentro desse complexo e peculiar sedentarismo. Há fortes indícios de que a agricultura tinha um papel essencial na vida dos Karajá e Javaé, embora a literatura sugira, ainda que de modo superficial, que os Javaé tenham se dedicado com mais empenho ao plantio de roças que os seus vizinhos Karajá no século XX. No que se refere aos Javaé, especificamente, o biólogo Costa Júnior (1999, p. 68) constatou que, considerando-se a escassez de áreas não inundáveis, “tudo indica que a disponibilidade de terras agricultáveis seja um importante fator para o estabelecimento das aldeias, uma vez que os recursos pesqueiros não são um fator limitante”.

Outro conflito verificado na área em questão e, com base nos depoimentos e entrevistas, referem-se ao fato de a Ilha do Bananal ser uma zona úmida e estar dentro dos Sítios Ramsar, conforme já exposto anteriormente no Capítulo 1 deste livro, e estar próxima de uma área agrícola que produz, sobretudo, a partir da agricultura

irrigada. Podem, aí, ocorrer sérios problemas ambientais que acabam gerando conflitos ambientais. As Zonas Úmidas são áreas saturadas com água temporária ou permanentemente com dinâmicas intensas que refletem no meio biótico (plantas hidrófilas) e nos solos hidromórficos (onde a água está sempre presente).

O cerrado, sendo utilizado como área agrícola, tem então suas áreas utilizadas nas bordas para pastagens. Tais áreas são irrigadas para cultivo de arroz, no que haverá problemas na dinâmica hídrica e de uso do solo. As figuras abaixo – 32, 33, 34, 35 e 36 – mostram a área irrigada de arroz no município de Lagoa da Confusão, canais cheios no período chuvoso e uma bomba que joga água do Rio Javaé diretamente para os canais dentro das lavouras.

Figura 32 – Rizicultura irrigada em Lagoa da Confusão



Fonte: Bispo, M. O. Data: 07 maio 2011.

Figura 33 – Rizicultura em Lagoa da Confusão



Fonte: Bispo, M.O. Data: 07 maio 2011.

Figura 34 – Canal na área de rizicultura em Lagoa da Confusão



Fonte: Bispo, M.O. Data: 07 maio 2011.

Figura 35 – Canal na área de rizicultura irrigada



Fonte: Bispo, M. O. Data: 07 maio 2011.

Figura 36 – Bombeamento no Rio Javaés



Fonte: Colégio Estadual de Lagoa da Confusão. Junho – 2009.

O cerrado está inserido em uma área de Zonas Úmidas, especificamente as áreas de várzea, as veredas ou os populares buritizais. As Zonas Úmidas tem um papel importante, pois possuem muito fluxo de material e presença de carbonos, constituindo-se em ecossistemas frágeis e importantes que necessitam de cuidados especiais.

A exploração do cerrado, de suas veredas, nascentes, rios e fauna, pelas práticas intensivas da monocultura, estabelece nele a homogeneização das paisagens, como também impactos negativos e excludentes. A produção agrícola cada vez mais tem no Brasil sua dinâmica pensada e organizada para atender à economia de mercado e o território passa, então, a ser organizado por essa lógica.

O Prodoeste e o Projeto Rio Formoso estão inseridos na perspectiva atual do agronegócio e esse modelo implantado na região é típico da transformação que o espaço agrário brasileiro sofreu e vem sofrendo pela modernização agrícola, baseada na vinculação do setor agrícola ao urbano industrial, sendo o Estado o principal agente-ator:

a modernização territorial do Cerrado, nas décadas de 1970 e 1980, teve como principal ator o estado, através do planejamento regional e da financeirização da terra. Esta modernização alicerçou-se sobre os subsídios do crédito rural e o financiamento da infraestrutura de apoio técnico, além dos incentivos fiscais, definidos nos programas especiais dos PNDs (INOCÊNCIO, M. E. 2010, p. 80).

Não é sem razão que o cerrado brasileiro ganhou o título de grande celeiro agrícola do Brasil, título que advém do processo acelerado de ocupação agrícola na região, sobretudo nas últimas décadas do século XX.

Dos produtores entrevistados, todos vieram para a região para plantar; seis deles, sobretudo vieram para trabalhar com o arroz irrigado, principalmente na Lagoa da Confusão e Formoso

do Araguaia, entre os meses de outubro a fevereiro. No período da seca e nas terras mais altas planta-se o milho, o feijão, a soja e a melancia. A soja, segundo o Jornal do Tocantins (20 de março de 2011), “é um dos grandes destaques do Estado do Tocantins e em 2011 a estimativa de área plantada é de 382.720 mil hectares (ha)”. As figuras 37, 38 e 39, abaixo, evidenciam uma das etapas do Projeto, uma plantação de arroz e outra de melancia, dentro da área do Projeto.

Figura 37 – Projeto Rio Formoso



Fonte: Bispo, M. O. Data: 27 maio 2009.

Figura 38 – Projeto Rio Formoso (plantação de soja)



Fonte: Bispo, M. O. Data: 27 maio 2009.

Figura 39 – Projeto Rio Formoso (plantação de melancia)



Fonte: Bispo, M. O. Data: 27 maio 2009.

Um dos fatores que nos chamou atenção é que, principalmente no município de Lagoa da Confusão, as terras plantadas são arrendadas. Com relação à variedade do arroz que se planta, os produtores apontaram o Irga 417, 424, o Epagri 109, 114, 116.

Com relação à comercialização, ela ocorre por meio de corretores, como mostra a fala do produtor entrevistado: “aqui venda do arroz ocorre mesmo através dos corretores que representam as indústrias; então um corretor às vezes atende dez indústrias. O corretor, eu negocio diretamente com os corretores” (R. M).

Para os produtores, a produção em larga escala só beneficia a sociedade e traz ganhos para a região. Abaixo, as narrativas de dois deles:

Sem dúvida, é muito importante você gera muito empregos, está gerando riquezas, e está contribuindo por que o arroz é da cesta básica, é um alimento de primeira necessidade então tudo isso com certeza dá a sua inúmera contribuição. E se você for pegar a área toda que nós estamos ela só vai representar dois a três por cento só (R. M.).

Hoje eu vejo caminhões e mais caminhões de soja, de arroz, de milho, de feijão saindo todos os dias de Lagoa as da Confusão. Tem dia que sai 100, 150 caminhões carregado daqui. [...] o benefício social que a terra sem produzir não da retorno social pra ninguém, nem pra quem planta, nem compra e nem pra quem trabalha. A cidade não estaria do jeito que está... (J.P. S.).

No entanto, o que se observa é que nas áreas tomadas pelo agronegócio os efeitos são devastadores e fruto da modernização no ambiente, o que gera um aprofundamento das desigualdades sociais, sobretudo no campo. Para o trabalhador sobra o desemprego ou o emprego com salários baixíssimos. Temos,

então, um paradoxo: de um lado, o agronegócio que gera toneladas e toneladas de grãos na área pesquisada, com o cultivo do arroz, sobretudo, mas também da soja, do feijão, da melancia; de outro, o pouco acesso do trabalhador a alimentos em qualidade e quantidade necessárias.

Não podemos esquecer os impactos socioambientais gerados pelo modelo de desenvolvimento cujas consequências comprometem os ecossistemas e os próprios trabalhadores. É característica marcante desse modelo de produção o uso de agrotóxicos nas monoculturas que movimentam o mercado das transnacionais produtoras desses insumos agrícolas.

No caso do Brasil, o modelo agroexportador, implantado desde o período colonial, vem mostrando que os atuais recordes de safras definem uma via de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que viabiliza o crescimento do setor, acarreta uma maior concentração de renda e terra. Este modelo de desenvolvimento agrícola adotado pelo país, e especialmente no cerrado, além de socialmente injusto, vem acarretando problemas ambientais gravíssimos, que podem, em médio e longo prazo, inviabilizar a região de maior potencial agrícola (THEODORO; LEONARDOS; DUARTE, 2002, p. 147).

Porém, quando questionados sobre os problemas socioambientais que o agronegócio pode provocar, o que se observou pelas entrevistas com os produtores locais é que, para eles, ‘isso não existe’, conforme explicitam as falas abaixo:

Não, especificamente por água, ainda não (J. P. S. 6-09-2010).

Não, funciona tranquilo; não tem disso não, falar sobre conflito algum não. Não tem prejuízo (V. M. 27-03-2011).

E o processo de modernização da agricultura avança sobre as áreas mais planas e melhor irrigadas do cerrado, o que acaba destruindo as nascentes e matas ciliares e torna homogêneas as paisagens do cerrado, com as monoculturas. O discurso do produtor é outro:

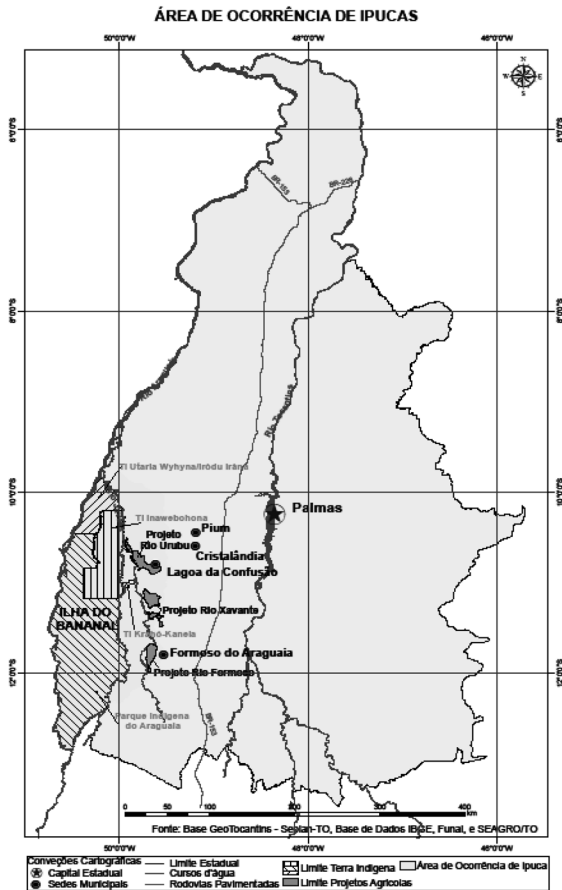
Hoje o produtor obedece todo o regulamento da parte ambiental, tudo que nós fazemos nós temos o engenheiro agrônomo que nos orienta, o receituário, então nós estamos conscientes, nós temos bastante responsabilidade. E a gente quer preservar, o produtor ele é o maior preservador, preservador do seu trabalho onde ele está. Então nós não caçamos, nem matamos, nós queremos exclusivamente trabalhar com responsabilidade (J.B.).

Entretanto, o que temos observado é que onde o agronegócio se territorializou, os impactos socioambientais foram acentuados. Por isso, cabe ainda, como sugere Chaveiro (2010, p. 67), uma interpretação do cerrado em “que se ultrapasse apenas o pleito da configuração de suas espécies ou da qualidade genética da diversidade biológica de cada fitofisionomia”, mas também dos “sujeitos com seus saberes advindos” (INOCENCIO, 2010, p. 37).

Outro conflito que se apresenta na área da pesquisa se refere ao impacto que as *ipucas* vêm sofrendo com o processo da agricultura intensiva na região. As *ipucas* correspondem, conforme Martins (*et. al*, 2002), a fragmentos florestais desenvolvidos em áreas de topografia plana, situados no topo de alagamento na Planície do Araguaia em forma de manchas ou ilhas e que se localizam sobre o território hidromórfico (glei pouco húmico). São elas, constituídas, ainda, por fragmentos florestais descontínuos, como ilhas de florestas de ocorrência natural em meio aos varjões sujo e limpo (campo sujo e campo limpo) (MARTINS *et. al*, 2006). Essas *ipucas* apresentam uma variedade de fauna e flora endêmicas e abriga espécies vegetais típicas da Floresta Amazônica e da Mata Atlântica em pleno bioma Cerrado, ou seja, as *ipucas* estão

em áreas ecotonais¹⁵. Algumas delas estão na Planície do Araguaia há anos, mas há também aquelas que surgem subitamente no Cerrado: apesar de abrigar vegetação de Mata Atlântica e Floresta Amazônica, elas precisam estar ligadas ao bioma. A palavra ‘ipuca’ é de origem indígena e significa ‘esconderijo’. Os fragmentos podem variar de tamanho, indo de cinco a cem hectares. A **Figura 40** apresenta a área de ocorrência das ipucas na área em estudo.

Figura 40 – Área de ocorrência de Ipucas

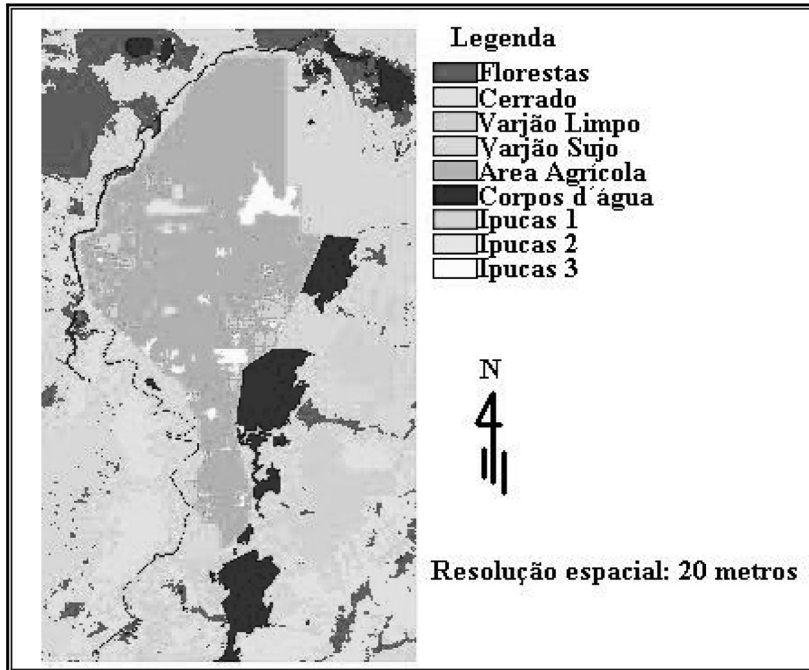


¹⁵ São zonas de transição entre comunidades adjacentes que apresentam características próprias, atributos estruturais e funcionais.

Em pesquisa realizada nas ipucas, Martins *et. al* (2002) salienta que a interferência antrópica nas áreas de ipucas vem se intensificando, pelos sinais encontrados: construções de aterro destinado à locomoção de veículos e pessoas; remoção da cobertura vegetal para construção de estradas; presença de gado nas bordas e no interior das ipucas, principalmente aquelas próximas à área agrícola; evidências de atividades turísticas às margens de rios, lagos, lagoas e córregos, constatadas pela presença de lixo como sacos plásticos, embalagens descartáveis, carvão vegetal, restos de alimentos, pedaços de linhas e anzóis; marcas de fogo nos troncos das árvores; árvores derrubadas e sinais de cortes de madeiras; presença de sementes de espécies invasoras, em geral, carreadas por animais dispersores e sinais de remoção de ipucas nas áreas do projeto agrícola.

Nos municípios, especialmente de Lagoa da Confusão e Formoso do Araguaia, a ameaça às ipucas se faz mais presente em função do agronegócio, pois a vegetação em questão encontra-se em áreas dentro dessas monoculturas (**Figura 41**).

Figura 41 – Uso atual da terra: Projeto Rio Formoso - Formoso do Araguaia



Fonte: Silva; Martins (2009).

Com base no exposto, aferimos que o Cerrado, com toda a sua fauna e flora, tornou-se o local em que a apropriação da natureza pelo capital ocorreu e está ocorrendo de forma perversa e compromete o ambiente e os trabalhadores que ali estão.

Assim, o uso do território em questão promove disputa de grupos que tentam manter a sua identidade, o que gera conflitos associados às representações com diferentes significações que podem motivar, influenciar, modificar e justificar atos de resistência, defesa e reconhecimento, provocam novas territorialidades.

3.

Cotidiano

A educação e a educação ambiental

A educação e sua dimensão ambiental

Em razão das complexidades das questões ambientais, a EA foi proposta para ser desenvolvida não apenas por uma área do conhecimento, mas por todas, não se constituindo como uma disciplina específica, sobretudo nos níveis curriculares da Educação Básica. Isto se expressa desde a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma), com o lançamento do Programa Internacional de Educação Ambiental (Piea). Em 1975, e assim desde a primeira Conferência sobre EA, a Conferência realizada em Tibilisi, em 1977, bem como, por meio do Pnuma, a partir de 1990, como expresso no documento Estratégia Internacional de Ação em Matéria de Educação e Formação Ambiental para o Decênio de 1990.

No Brasil, a incorporação da EA nas escolas ocorre, sobretudo, a partir de 1980, seguindo a recomendação posta mundialmente pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) de obrigatoriedade de sua ministração por meio da Lei nº 6.938 de agosto de 1981, que instituiu a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) e, após, com a Constituição Federal Brasileira, a partir de 1988, que determina ao poder público a promoção da EA. Na prática, porém, a Educação Ambiental se dá efetivamente com a edição da Lei da Política Nacional de EA, Lei nº 9.795 de 1999, e do Decreto nº 4281 de 2002, que regulamenta tal lei.

Desta forma, expressando a necessidade da dimensão ambiental na educação, como assinala o artigo 2º da Lei 9.795/99, “A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”. Ainda no artigo 10º, § 1º da mesma lei, apregoa-se que “A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino”, fazendo-se necessário evidenciar qual o conceito de educação e de educação ambiental que permeia o presente trabalho no intuito de compreender a educação e sua dimensão ambiental.

A educação tem sido apontada como um dos caminhos para se pensar em soluções para os diversos problemas que afligem a sociedade atual. Entre esses problemas, encontra-se a questão ambiental. Porém, como a educação e a escola podem contribuir para essa resolução se eles se encontram incrustados em uma sociedade que nos dias atuais é basicamente capitalista, urbana e industrial?

Em outros termos, a sociedade atual se volta ao consumismo extremo, em que tudo gira em torno do capital. Nesse contexto, pactua-se do entendimento de Enguita (1989) de que a escola é uma instituição gerada dentro e para o sistema capitalista, o que leva à reprodução das relações existentes na sociedade. Portanto, a incorporação da dimensão ambiental na educação pode propiciar a construção de um conhecimento que partindo da realidade cotidiana, das vivências, possa realizar uma crítica à epistemologia moderna, que é disjuntiva e reducionista.

Como anuncia Carvalho (2002, p. 172-173), “da crítica ambiental à razão instrumental moderna decorrem as propostas para uma nova racionalidade, um novo saber prático e teórico que instaure um novo tipo de ação no mundo, transformando-o profundamente.”

Nesse sentido, “é fundamental pensar inicialmente a educação como ponto de partida para a EA, sobretudo porque a instituição formal de ensino – a escola –, onde se processa a educação formal, é uma das vias para a concretude dessa EA” (BISPO, 2005, p. 36). Assim, ao buscar a dimensão ambiental

na educação, tenta-se restaurar um conhecimento que tem aplicações rígidas e de caráter reprodutivista, na tentativa de se consolidar uma educação transformadora ou uma escola que busca essa transformação, e isto requer o entendimento de que,

Ao se falar em educação está sempre implícita uma determinada teoria do conhecimento, isto é, uma teoria que fundamenta e explica a maneira e o processo pelos quais o homem vem a conhecer o mundo. O como o homem conhece, o como ele encontra sentido para sua vida no mundo, passa a ser a pedra angular de qualquer processo educativo (DUARTE JÚNIOR, 1995, p. 15).

Cabe entender, portanto, que a educação, segundo o acima posto, pode assumir um papel de manutenção da ordem social vigente, reproduzindo ideologias e valores dominantes na sociedade, ou pode assumir um papel transformador e comprometido de modificação das estruturas atuais. Por isso, o conceito de educação que permeia este trabalho está referendado em Brandão (1993). Para este autor, a educação é muito mais que um processo formal de ensino; para ele, a educação pode existir livre e entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida.

A educação sendo, então, uma construção social de processo de escolhas e desenvolvimento de potencialidades, constitui-se de fundamental importância para que na escola haja espaços de diálogos, de discussões, de debates e, assim, a problemática ambiental seja abordada de forma que a educação ganhe o adjetivo ambiental.

Ao se optar pelo uso do termo ambiental, caracterizando uma dimensão da educação, está se fazendo uma escolha. Tal escolha tem implicações na forma, na metodologia e no conteúdo da presente abordagem na educação. Aqui, cabe reportar a Grün

(1996, p. 21), que aponta que “a adição do predicado que a educação se vê agora forçada a fazer explícita uma crise na cultura ocidental”. Uma crise que não é recente, engendrada pelo modelo de desenvolvimento da sociedade atual. Para Capra (1989, p. 19),

é uma crise complexa; multidimensional, cujas facetas afetam todos os aspectos de nossa vida- a saúde e o modo de vida, à qualidade do meio ambiente e das relações sociais, da economia, tecnologia e política; é uma crise de dimensões intelectuais, morais e espirituais.

Ainda para Grün (1996), essa crise apresenta as questões ecológicas como um dos sintomas. O desencadeamento desta crise leva também a uma crise política, econômica e de orientação, expressa, por exemplo, por Morin (2002), no sentido de que a busca por uma redefinição paradigmática das ciências tenta relocalar a cultura nas discussões e nos debates.

Assim, a dimensão ambiental da educação pode, portanto, restaurar a contradição que se observa na educação tradicional entre sociedade-natureza-cultura e debater, dialogar sobre a ação humana no ambiente. Neste sentido, resgatar epistemologicamente o que é a EA é importante. Sob a ótica de Bruguer (1999, p. 31),

para que possamos, entretanto, apreender epistemologicamente a expressão “educação ambiental”, é necessário que nos coloquemos a seguinte pergunta: se antes a educação não era ambiental, o que mudou? Uma questão que não pode passar despercebida é que o resgate de uma perspectiva “ambiental” pressupõe a aceitação de que a educação não tem sido ambiental, em outras palavras, existe uma educação não ambiental que é tradicional.

E essa educação que não é ambiental é uma educação que se apresenta conservadora com pressupostos que legitimam a hegemonia de determinado grupo de poder em que o conhecimento é essencialmente instrumental, com uma leitura de ambiente caracterizado por um viés essencialmente naturalizante e conservacionista. Ainda dialogando com Brugger (1999, p. 34), “uma educação conservacionista é essencialmente aquela cujos ensinamentos conduzem ao uso racional dos recursos naturais e à manutenção de um nível ótimo de produtividade dos ecossistemas naturais ou gerenciados pelo homem”.

É preciso então apontar um modelo educacional que rompa com essa visão essencialmente conservacionista e reprodutivista, construindo um modelo de educação no e para o ambiente, que questione o modelo tradicional de educação apoiado em bases positivistas. Crê-se, aqui, que a dimensão ambiental na educação pode possibilitar esse questionamento, pois “[...] essa inserção entre o ambiental e o educativo, no caso da EA, parece dar-se mais como um movimento da sociedade para a educação, repercutindo no campo educativo parte dos feitos conquistados pela legitimidade da temática ambiental na sociedade” (CARVALHO, 2002, p. 75).

Desta maneira, o enfoque ambiental na educação significa uma retomada, uma religação entre as relações sociedade-natureza-cultura no processo educativo e, nesse sentido, um pensar do ser humano como sujeito que está em inter-relação com os outros seres vivos, fazendo parte da teia da vida ao mesmo tempo em que é também objeto para, desta forma, retomar o caminho que foi produzido pela racionalidade técnica no ensino formal, em que “a divisão do saber em compartimentos estanques tornou-se prática e necessária para atingir os objetivos educacionais de um sistema de ensino que nada mais é do que uma faceta de uma determinada visão de mundo, também fragmentada” (BRUGGER, 1999, p. 36).

Ainda nesse mesmo direcionamento, Morin (2002, p. 42) pontua:

Como nossa educação nos ensinou a separar, a compartimentar, isolar e, não a unir os

conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeça ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na *man'land* entre as disciplinas se tornam invisíveis. Os grandes problemas humanos desaparecem em benefício dos problemas técnicos particulares.

Deste modo, a dimensão ambiental na educação é oposta a essa perspectiva atual do processo educativo, a essa inserção dos indivíduos em um sistema social homogeneizador e contraditório. É oposta, ainda, a esse processo educativo que privilegia um saber dissociado da realidade, técnico e sem uma visão crítica da própria sociedade e que unifica seus estudantes, não respeitando as individualidades, os diferentes níveis de realidade e de aptidão que cada um, cada uma, tem.

Romper com os parâmetros que norteiam a educação atual é buscar instrumentos que possam questionar a relação do ser humano com a realidade, é construir um processo educacional em que a criatividade, a reflexão crítica e a integração do conhecimento se dão, de forma a aliar razão e sensibilidade, mente e coração e em que o prisma sobre o qual nos colocamos enquanto ser humano é o da interconexão entre humano, natureza e Planeta Terra mediatizados pela cultura.

No contexto atual, portanto, a dimensão ambiental na educação deve ser construída a partir da visão e da complexidade do mundo, pelo entrelaçamento entre os saberes, observando as zonas de certezas, e no “aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado” (MORIN, 2002, p. 84).

Ainda em uma reflexão crítica posta por Guimarães (1995, p. 14), com a qual se concorda,

o enfoque centrado no ser humano como ser superior vivente neste planeta, o ator principal da história planetária [...] precisa ser superado.

A EA centra o seu enfoque no equilíbrio dinâmico do ambiente, em que a vida é percebida em seu sentido pleno de interdependência de todos os elementos da natureza [...].

Para vislumbrar esse horizonte da EA é que se faz imprescindível a inserção da dimensão ambiental na educação, porém, não como a única saída, como já dito anteriormente. O adjetivo ambiental qualifica a educação no sentido de edificar um novo paradigma, de enxergar a urgência nas relações entre os seres humanos entre si e com a natureza, com o ambiente, com a Mãe Terra, “o que coloca para o educador, em todas as áreas do conhecimento, a necessidade de promover uma educação que estimule a reflexão sobre as ações humana no seu trajeto histórico no que concerne à manutenção das condições da vida planetária, as relações com os outros e consigo mesmo” (OLIVEIRA; PEREIRA; VIANA, 2008, p. 40).

Na perspectiva de

contribuir na construção da pedagogia da educação ambiental por entendê-la como dimensão da educação, [...] que imprime ao desenvolvimento individual em caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, [...] tornando-a mais plena de prática social e de ética ambiental (TOZONI-REIS, 2003, p.172).

é que se verifica que a inserção do ambiental na educação através da EA se faz em um exercício de pensar-reflexionar-agir-repensar sobre que sociedade almejamos, que modelo de desenvolvimento queremos e em quais bases de desenvolvimento o construiremos, considerando a totalidade do conhecimento e da realidade.

Educação ambiental, natureza e sustentabilidade

Observa-se que, desde o momento que as questões ambientais passaram a circular com maior intensidade e “destaque nas relações internacional, constituindo-se mesmo em um dos principais vetores instituintes da nova des-ordem mundial” (HAESBAERT; GONÇALVES, 2006, p. 123), as relações entre o modelo de desenvolvimento da sociedade com o meio ambiente e a natureza receberam um maior enfoque, sendo debatidas e questionadas.

Neste percurso, a EA se apresenta como um dos principais instrumentos para promover a consciência da importância do meio ambiente na qualidade de vida e, sobretudo, na possibilidade de desenvolver uma práxis assentada em novos paradigmas, novas posturas, que sensibilizem para a interdisciplinaridade entre os seres, para o sentimento de pertencimento e de amor pela nossa morada maior, o Planeta Terra, e que questione a ordem societária de injustiça ambiental e de exploração dos recursos naturais de forma irracional.

Acredita-se, pois, que o conhecimento das pessoas sobre a dinâmica do ambiente em que estão inseridas é fundamental para estimular atitudes adequadas ao seu múltiplo uso, de modo que possam prevenir ou até mesmo reverter processos de degradação. Nessa esteira é que se contextualiza a poesia de João Cabral de Melo Neto ora estampada:

Na morte dos Rios

*Desde que no Alto do Sertão um rio seca,
A vegetação em volta, embora de unhas,
Embora sabres, intratável e agressiva,
Faz alto à beira daquele rio tumba.
Faz alto à agressão nata; jamais ocupa
O rio de osso areia, de areia múmia.*

*Desde que no Alto Sertão um rio seca,
O homem ocupa logo a múmia esgotada;
Com bocas de homem para beber as poças
Que o rio esquece, e até a mínima água;
Com bocas de cacimba, pra fazer subir
A que dorme em lençóis em fundas salas;
E com bocas de bichos, para mais rendimento
De seu fossar econômico, de bicho lógico.
Verme de rio, ao roer essa areia múmia,
O homem adianta os próprios, póstumos.*

(João Cabral de Melo Neto - A educação pela pedra e depois)

O poema acima evidencia como João Cabral de Melo Neto retrata, por meio de sua arte, o universo nordestino, o nordeste brasileiro com sua gente e, principalmente, os elementos que constituem sua terra natal, em especial o rio. Isto interessa a esta discussão por levar a um entendimento de que através da literatura é possível perceber como a natureza é representada.

Ressalte-se que a questão é posta também para pensarmos a natureza, a sua relação com a EA e a inserção da sustentabilidade neste pensar, pois o debate a respeito da temática ambiental está em um campo permeado por várias concepções de relação entre sociedade e natureza.

São essas diferentes formas de relações, ou seja, a história dessas relações entre sociedade e natureza que podem revelar as aproximações e oposições e contribuem para o pensar das práticas contemporâneas. Assim, pensar as significações que a natureza tem e relacioná-la com a EA traduz-se em uma das questões ambientais contemporâneas, sobretudo porque, como apresenta Almeida (2008, p. 53),

temos assistido, nos últimos tempos, que, a despeito de uma corrente questionadora de uma 'crise ambiental', delineia-se uma vigorosa contracorrente impulsionada pela 'descoberta' valorativa do natural que, pelas características

históricas, configura-se como uma reinvenção. Essa reinvenção se dá pela (re)significação das coisas naturais e na reafirmação delas como partes e produtos da sociedade.

Segundo Gonçalves (2000), o conceito de natureza não é algo natural, mas sim, cultural, sendo que cada sociedade, consideradas as dimensões de tempo e espaço, institui seu próprio conceito e, a partir dele, estabelece relações com o meio natural. Em uma leitura de Da Matta (1993, p. 124), a representação da natureza no Brasil

é formada por elementos naturalistas que, de uma certa maneira garantem o caráter operacional do sistema, mesmo sem a interferência humana. Em que o homem continua a acreditar, na natureza prodigiosa e em um Brasil magnífico de riqueza e generosidade infinitas.

Nota-se, então, uma internacionalização da natureza na construção da identidade nacional permeada por uma visão de que a natureza é fonte inesgotável de recursos. E essa visão acaba sendo uma visão naturalista e decorrente da utilidade que seus elementos possam apresentar ao ser humano uma concepção utilitarista.

Aqui há uma visão antropocêntrica em relação à natureza. Uma visão herdada do pensamento cartesiano, racionalista e newtoniano que dominou todo o conhecimento, toda uma forma de pensar. Isso não significa que se deva descartar essa forma de pensamento, mas sim avançar de uma visão reducionista para uma visão mais holística, complexa.

Neste direcionamento, impede lembrar que o avanço tecnológico acentuou-se, sobretudo, na história da humanidade no século XX, produzindo diversos efeitos. Efeitos esses que podem ser notados na economia, na cultura, na ciência, no ambiente. É notória nas últimas décadas do século XX e nos anos iniciais do século XXI a ampliação da discussão das questões ambientais, pois

considera-se a crise ambiental como ápice do modelo de desenvolvimento a que estamos submetidos. Nessa lógica, a representação de natureza como exterior ao ser humano começa a se delinear em meados do século XVIII, com a Revolução Industrial, sendo que “é com Descartes que a oposição homem-natureza, espírito-matéria, sujeito-objeto se tornará mais complicada, constituindo-se no centro do pensamento moderno e contemporâneo” (GONÇALVES, 2000, p. 33).

Isso levou a uma divisão no conhecimento, bem claro, por exemplo, na separação entre as ciências naturais e as ciências humanas e que permanece até os dias atuais. Como destaca Almeida (2003),

Várias foram as atitudes dos homens em face da natureza, resultantes de suas concepções como selvagem, sublime, pura, divina, objeto de conhecimento, útil, recurso, sendo que estas ainda se manifestam, com variações, nas relações sociedade-coisas naturais. Embora o leque de entendimento sobre o natural se tenha ampliado, permanece em comum nestas visões a sua concepção como realidade alheia à intervenção social, como um produto único e exclusivo das leis da seleção natural e a exclusão de sua dimensão histórica. A natureza se visualiza, então, como negação da vida urbana, da cultura e das práticas sociais.

Por isso, faz-se necessária certa cautela quando os discursos que se apresentam pregam uma integração entre o conhecimento e uma revalorização da natureza, pois, segundo Lima (2006, p. 104), “há expressiva nitidez na pressa em construir espaços integrados às novas condições de reprodução do capital”, como as áreas para turismo, através dos Parques e das Reservas Particulares do Patrimônio Natural, como também a diversidade de mecanismos criados como a ideia de sequestro de carbono, os Mecanismos de Desenvolvimento Limpo, entre outros, que podem tornar,

na verdade, a questão ambiental um grande negócio. Como afirma Gonçalves (2004, p. 164), “se reduz o *valor* da natureza a *preços*, contribuindo desta forma para que se estabeleça um mercado de bens e serviços ambientais”.

É necessária, portanto, a superação da dicotomia entre ser humano e natureza, de forma que se possa compreender que “natureza e humanos, bem como a sociedade e o ambiente, estabelecem uma relação de mútua interação e co-pertença, formando um único mundo” (CARVALHO, 2002, p. 36).

Há de se considerar, ainda, que além dessa superação, outra questão que se põe é a necessidade de uma reflexão sobre natureza e desenvolvimento, o que remete ao pensamento de que a racionalidade capitalista vivida é que gerou a necessidade da racionalidade ambiental, como postula Leff (2000, p. 229-234):

A racionalidade capitalista fundou-se num crescente processo de racionalização instrumental e formal, que se expressa nos princípios abstratos da Economia e nos padrões tecnológicos, na organização burocrática e nos aparelhos ideológicos do Estado. [...] A categoria de racionalidade ambiental remete, pois, para a análise dos princípios étnicos e legais e as ações políticas e sociais, orientando-os na direção da gestão ambiental.

A complexidade das questões ambientais que se vivencia hoje fez, portanto, com que as nações repensassem ou pelo menos tentassem rever suas ações que influem no meio ambiente, pois em nome do desenvolvimento os impactos ambientais não foram dimensionados. Assim, falar das questões ambientais com tal complexidade como a atualmente observada só foi possível a partir da discussão das sociedades ditas desenvolvidas em torno do tema ‘qualidade de viver’.

Acredita-se que mesmo surgindo em função da problemática ambiental já vivida pelos países desenvolvidos e a partir deles, o

debate em torno das questões ambientais ampliou-se de tal forma que ganharam corpo nas empresas, nos movimentos sociais e na academia. Ressalta-se aqui a Conferência das Nações Unidas para Desenvolvimento e Meio Ambiente, realizada no Rio de Janeiro em 1992, que congregou uma diversidade e pluralidade de nações, seja nos fóruns das ONGs, seja na reunião de cúpula dos presidentes de países ou na reunião dos empresários como um marco para a construção de uma agenda mundial que discuta as questões referentes, sobretudo, à qualidade de vida, pois só se começou a falar em meio ambiente desejado e equilibrado a partir da discussão acerca dessa qualidade.

Surge, assim, a ideia de desenvolvimento sustentável. Antes, porém, já em Estocolmo (1972), surgiu o “Ecodesenvolvimento” e, mais recentemente, no final do século XX, o uso mais expressivo do termo ‘sustentabilidade’. A opção desta pesquisa, ao comentar sobre essas temáticas, é não fazer uma abordagem de forma a escolher este ou aquele termo ou discutir a melhor denominação, mas apresentá-las no contexto do subtema específico.

O termo “Ecodesenvolvimento” foi cunhado por Maurice Strong no ano de 1973: “através deste conceito, buscava-se caracterizar uma “ideia força” que fosse capaz de direcionar, de forma criativa, iniciativas de dinamização econômica sensíveis à ideia de degradação do meio ambiente e da marginalização social, cultural e política” (VIEIRA, 2002, p. 54).

No ano de 1974, Ignacy Sachs reelabora o conceito de ecodesenvolvimento, significando, segundo o Relatório Founex¹⁶, a Declaração de Estocolmo¹⁷ e a Declaração de Cocoyoc¹⁸, como “uma mensagem de esperança sobre a necessidade e a possibilidade de se projetar e implementar estratégias ambientalmente adequadas, para promover um desenvolvimento socioeconômico equitativo” (SACHS, 1993, p. 29-30).

¹⁶ O Relatório Founex foi resultado do Encontro de Founex, em 1971, na Suécia. Esse Relatório deu embasamento para a realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, realizada em Estocolmo em 1972.

¹⁷ Declaração que resultou da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, reunida em Estocolmo de 5 a 16 de junho de 1972.

¹⁸ Declaração produzida em 1974 no simpósio de especialistas presidido por Barbara Ward, em Cocoyoc, no México. Organizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - Pnuma e pela Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (Unctad).

Este termo aparece, segundo seus formuladores, como uma possibilidade de desenvolver programas socioeconômicos, mas que ao mesmo tempo sejam sensíveis às questões ecológicas, à degradação ambiental; “em outras palavras, estratégias de ecodesenvolvimento constituem, em última instância, experimentações locais que traduzem objetivos globais, levando-se em conta, de forma participativa, as potencialidades e limitações experimentadas nos níveis local e territorial” (VIEIRA, 2005, p. 339).

Observa-se que o conceito de ecodesenvolvimento traz uma preocupação com a problemática ambiental; contudo está ligado a uma preocupação com os problemas econômicos. E passados mais de trinta anos da elaboração do termo ‘ecodesenvolvimento’, a seguinte definição se verifica atualmente com base em Vieira (2005, p. 26):

Uma tentativa de integração transdisciplinar de modelos de análise oriundos das várias disciplinas associadas ao campo das ciências naturais e sociais. Trata-se de obter uma compreensão mais profunda dos padrões dominantes de inter-relacionamento entre sistemas ecológicos e sistemas sociais, tendo em vista sua transformação [...]. Este enfoque baseia-se num conjunto interdependente de postulados normativos que inclui a satisfação de necessidades fundamentais (materiais e intangíveis), a equidade, a autonomia e a participação; a prudência ecológica e a superação da ideologia economicista.

Porém, o termo ecodesenvolvimento é suplantado por um novo termo, o “Desenvolvimento Sustentável”. Isso ocorre, segundo Leff (2001, p. 18), porque

as próprias estratégias de resistência à mudança da ordem econômica foram dissolvendo o

potencial crítico e transformador das práticas de Ecodesenvolvimento. Daí surge a busca de um conceito capaz de ecologizar a economia, eliminando a contradição entre crescimento econômico e preservação da natureza.

Começa, então, nesse momento, a cair em desuso o discurso do Ecodesenvolvimento, suplantado pelo discurso de Desenvolvimento Sustentável. No ano de 1987, o relatório *Brundtland* – “Nosso Futuro Comum” lança o termo Desenvolvimento Sustentável, cujo grande marco foi estabelecer prioridades e metas a serem cumpridas pelos países-membros. A ideia dessa terminologia foi a necessidade de conciliar desenvolvimento econômico e preservação ambiental, duas questões que eram tratadas separadamente e que levaram à formação do conceito, mobilizando, assim, a sociedade a se organizar no intuito de que o desenvolvimento econômico não seja predatório, pois, como assinala Leff (2001), *“a questão ambiental não é ideologicamente neutra nem distante dos problemas sociais e interesses econômicos”*.

Alguns consideram que a proposta de desenvolvimento sustentável teve o mérito de introduzir a temática ambiental em fóruns nacionais e internacionais, conquistando um reconhecimento inédito na trajetória do ambientalismo, como também evidenciou as controvérsias no que se refere aos espaços de manobra para o exercício de modalidade de controle supranacional de ameaças ao meio ambiente, conforme expressa Viola e Leis (1995) e Vieira (2002).

Mesmo com esse mérito, o termo Desenvolvimento Sustentável permite uma variedade de leituras. Desta forma, torna-se um termo que carrega um paradoxo. Isso é visível quando se analisa, por exemplo, o termo ‘desenvolvimento’ que pode vir associado a um conceito de ética, justiça, mas também uma visão de crescimento econômico, com um significado até mesmo conservador.

Diegues (1992) explicita que um dos aspectos positivos da argumentação do conceito de desenvolvimento sustentado é a tentativa de resolver as contradições entre o crescimento econômico, a distribuição de renda e a necessidade de conservar os

recursos ambientais. Com isso, fica evidente a necessidade de se reformularem muitas propostas teóricas das correntes da economia atual, cujo horizonte de reflexão e instrumental para a tomada de decisões quanto a investimentos é extremamente curto e imediatista. Outro aspecto fundamental, expresso nos documentos antes citados sobre desenvolvimento sustentável, é a necessidade de outra ética, diferente daquela subjacente ao crescimento econômico atual.

O mesmo autor, porém, salienta que a proposta de desenvolvimento sustentável tem recebido várias críticas e, apoiado em Redclift (1987), indica que a proposta (I) ignora as relações de forças internacionais, os interesses dos países industrializados em dificultar o acesso dos países do 'Terceiro Mundo' à tecnologia, as relações desiguais de comércio, desfavoráveis a estes últimos e a oposição das multinacionais às propostas tecnológicas contrárias às suas estratégias globais; (II) alimenta a crença, muitas vezes velada, do Relatório *Brundland* nas forças do mercado para solucionar os problemas ambientais; e (III) adota a concepção de desenvolvimento como estratégia e instrumento para se chegar a uma melhoria da qualidade de vida da população.

Nos primeiros anos do atual século, já existe uma discussão em torno dessa expressão. Para alguns, esse termo está dentro de uma concepção socioambiental capaz de responder aos desafios da crise ambiental (STAHEL, 1995; MAGALHÃES, 1995) e para outros não responde à questão da equidade (MARTINEZ-ALLIER, 1998; DOUROJEANNI; PÁDUA, 2001). Em função destas discussões, outro termo surge e passa a ser utilizado na tentativa de se elaborar novos paradigmas: sustentabilidade.

Segundo o Manifesto pela vida, por uma ética para a sustentabilidade (Revista Ibero Americana de Educação Ambiental, 2006), o conceito de sustentabilidade

se funda no reconhecimento dos limites e potenciais da natureza, assim como a complexidade ambiental, inspirando uma nova compreensão do mundo para enfrentar os desafios da humanidade no terceiro milênio. O conceito

de sustentabilidade promove uma nova aliança natureza-cultura fundando uma nova economia, reorientando os potenciais da ciência e de tecnologia, e construindo uma nova cultura política baseada em uma ética da sustentabilidade – em valores, crenças, sentimentos e saberes – que renovam os sentidos existenciais, os modos de vida e as formas de habitar o planeta Terra.

Contudo, mesmo este conceito, sofre críticas. Aqueles que o questionam o fazem por acreditar que a proposta do termo é fraca diante do contexto da sociedade capitalista e ainda apresenta vulnerabilidade no que tange à sua teoria e à sua concretização.

Particularmente, acredita-se que a questão não é somente de terminologia, mas, sobretudo, de atitude, concordando-se com Gonçalves (2004, p. 27) ao afirmar que “o desafio ambiental continua a nos convidar à busca de alternativas *ao* e não *de* desenvolvimento”.

Nesse sentido, entende-se necessária uma EA que ultrapasse a sustentabilidade e, assim, pontua-se a investigação aqui desenvolvida, pois se compreende que várias foram e são as formas de relacionamento entre o ser humano e a natureza. Essas relações estabelecem diferentes matrizes de racionalidade e são essas formas de racionalidade que diferem a sociedade atual das sociedades passadas.

A EA, portanto, configura-se para nós como uma possibilidade de formação de atitudes para com o meio ambiente. Reigota (1998) vê a educação ambiental como uma proposta que altera profundamente a educação como a conhecemos, não sendo necessariamente uma prática pedagógica voltada para a transmissão de conhecimentos sobre ecologia. Trata-se de uma educação que visa não só a utilização racional dos recursos naturais, mas basicamente a participação dos cidadãos nas discussões e decisões sobre a questão ambiental.

Acredita-se que, por meio da educação formal desenvolvida nas escolas mediante uma prática interdisciplinar, é possível estabelecer inter-relação entre teoria e prática.

Porém, o que se observa, na maioria das vezes, é que a EA vem sendo proposta como uma solução mágica para a resolução dos problemas ambientais vigentes. Isso, em grande parte, gera apenas um ativismo dos envolvidos com a mesma, com uma proposta preservacionista/conservacionista, sem de fato aprofundar a discussão sobre a realidade ambiental em que se está inserido e sem provocar mudanças éticas com relação ao ambiente e aos seres que nele convivem (BISPO, 2005, p. 12).

Desta forma, é *mister* considerar que nem tudo cabe na EA, mas ela possibilita um amplo leque de reflexão. Entender como ocorreu a ruptura da sociedade moderna com a natureza e sua externalização – com o exagero da racionalidade do mundo e da sociedade, pautada em uma proposta de desenvolvimento que faz do próprio homem e da natureza objeto de coisificação – é importante na medida em que nos fornece elementos para “compreender as diversas manifestações da ideia de natureza [...] Talvez seja esse um dos caminhos que direcionem a uma nova realidade pautada na igualdade social” (MORAES, 1999, p. 97).

Portanto, “a educação ambiental é uma prática pedagógica. Essa prática não se realiza sozinha, mas nas relações do ambiente escolar, na interação entre diferentes atores, conduzida por um sujeito, os educadores” (GUIMARÃES, 2004, p. 38).

Um olhar entre a EA e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável

Chama-se a atenção para o fato de que em Johannesburgo na África do Sul, quando do encontro Rio+10 em 2002, os documentos que se referem à EA assim expressam: “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” ou EDS. Aqui, impende fazer a referência no sentido de que a incorporação, a prática e a adesão

à EA nas escolas pesquisadas agora é que efetivamente se começa a verificar por parte, por exemplo, das instituições de ensino.

A partir daí, inicia-se uma discussão em torno da terminologia e quicã a proposta de sua modificação, antes mesmo que a outra se concretize. Pergunta-se: é necessário tomar partido por uma das designações ou a adoção de outros termos corrobora para aumentar a discussão e elevar a novos significados, novas perspectivas?

Deseja-se, então, evidenciar como tem sido o debate com relação à EDS e à EA. Segundo a Unesco, a EDS é “um conceito dinâmico que compreende uma nova visão da educação, que busca empoderar pessoas de todas as idades para assumir a responsabilidade de criar e desfrutar um futuro sustentável” (BRASIL, 2008, p. 76).

Estabelecer, portanto, uma dicotomia entre EDS x EA parece um detalhe, o que se afasta de pronto, pois o conceito dado pela Unesco à EDS torna-se mais uma forma de impor a educação que deverá aliar economia e bem-estar. Segundo Brasil (2008) “corre-se o risco, segundo os críticos, de se afunilar o grande guarda-chuva da EA para o universo corporativo, em sua luta por estabelecer equilíbrio entre a racionalidade econômica e o atendimento às premências sociais e ecológicas”.

Diante dessa perspectiva, houve vários movimentos de educadores ambientais contrários à ideia da EDS e favoráveis à manutenção da EA. Destaca-se aqui o Manifesto sobre a Ética para a Sustentabilidade, também conhecido por Manifesto pela Vida. Esse manifesto faz uma crítica à adoção do termo EDS e propõe que o debate deve girar em torno de uma educação para a sustentabilidade. Em seu artigo 3º, consta a crítica:

O discurso do “desenvolvimento sustentável” parte de uma ideia equivocada. As políticas do desenvolvimento sustentável buscam harmonizar o processo econômico com a conservação da natureza favorecendo um equilíbrio entre a satisfação de necessidades atuais e das gerações futuras. Contudo pretende realizar seus objetivos revitalizando o velho mito

desenvolvimentista, promovendo a falácia de um crescimento econômico sustentável sobre a natureza limitada do planeta. Mas a crítica a esta noção do desenvolvimento sustentável não invalida a verdade e o sentido do conceito de sustentabilidade para orientar a construção de uma nova racionalidade social e produtiva.

Porém, após o encerramento da Rio+10, especificadamente quatro meses depois, em dezembro de 2002, foi aprovada a Resolução 254 pela Assembleia Geral da ONU, que institui a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), compreendendo o período de 2005 a 2014.

Diante desse quadro, os educadores ambientais continuaram a se mobilizar, chamando a atenção para o documento “Manifesto pela Educação Ambiental”, que, frisa-se, questiona a adoção da expressão EDS, em detrimento do acúmulo histórico trazido pelo termo EA. Esse manifesto foi apresentado por ocasião do lançamento da década para a EDS na América Latina, ocorrido no Brasil no Rio de Janeiro em junho de 2005.

Esse manifesto apresenta os pontos considerados estranhos ou impróprios no documento da Unesco (aqui apresentados na íntegra):

- A substituição do atributo político “ambiental” da educação para uma orientação econômica do “desenvolvimento sustentável”, num evocativo evolucionista como se Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) fosse uma evolução natural de uma Educação Ambiental (EA) superada e ineficaz;
- A indicação funcionalista e finalista da visão de Educação quando direcionada a determinada “coisa” ou “aspecto” (Educação para o Desenvolvimento Sustentável), ainda mais sendo o termo desenvolvimento sustentável um conceito/noção ainda sem sentido claro e bastante criticado por quem acredita que nessa ideia cabe a manutenção da racionalidade economicista/desenvolvimentista, um dos pilares da crise socioambiental da atualidade;

- A orientação da educação como mero instrumento da visão desenvolvimentista por um período de dez anos, quando se reconhece a necessidade de uma educação livre e autônoma por um processo permanente;
- O tratamento impositivo da proposta que veio a desconsiderar (e pouco consultar) toda uma tradição desta discussão na América Latina (AL), com a construção de referenciais teóricos de uma Educação Ambiental crítica, emancipatória, transformadora, herdeira de uma discussão anterior e contemporânea extremamente forte na AL sobre Educação Popular. Também como reflexo deste tratamento à marcação de uma década, referência temporal da sociedade moderna ocidentalizada, desconsiderando as referências temporais de outras culturas, como as orientais, mulçumanas, judaica, indígenas, entre outras.

Contribuindo com o debate, Freitas (2006) assinala que, com relação ao eixo-teórico-conceitual sobre a EA/EDS, alguns dos argumentos utilizados na defesa da designação EA (em detrimento do termo EDS) ou na redução da EDS a uma corrente da EA são contraditórios e oscilam entre: a) uma eventual conotação da designação desenvolvimento sustentável (DS) com uma perspectiva em que cabe a “racionalidade economicista/desenvolvimentista” que constitui “um dos pilares da crise socioambiental da atualidade; b) uma eventual desnecessidade da designação EDS pelo fato de a designação EA já albergar uma intencionalidade socioeconômica ou, até, incluir a EDS como uma corrente sua (o que constitui, pelo menos em parte, o contrário do item a); c) uma eventual ambiguidade conceitual do termo DS que seria “um conceito sem um sentido claro” (que constitui, de certa forma, uma postura diferente dos itens a e b).

E, prosseguindo, Freitas (2006, p, 134) afirma que:

De igual forma, não vemos que o debate “educação para o desenvolvimento sustentável” versus “educação ambiental” materialize o

confronto entre uma visão “economicista” e uma visão “política” de educação ou, sequer, esgote o encontro/confronto de perspectivas educativas que se preocupam com a construção de um futuro melhor. Cada uma das duas perspectivas em discussão (EA e EDS) inclui uma diversidade de tendências, apoiadas não só numa ou noutra perspectiva a que se aludiu, mas também numa infinidade de cambiantes e recombinantes dessas perspectivas.

Diante do exposto, acredita-se que duas questões se apresentam: (I) perceber que os mesmos organismos que propuseram a EA hoje propõem outro termo, defendendo-o; e (II) refletir se a proposta de um novo não vai apenas provocar novos debates de orientações, escamoteando o verdadeiro significado da proposta.

Ainda com a instituição da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), constatam-se diversas estratégias para que a EDS seja inserida nas escolas, nas empresas, entre outros. Exemplo, é a instituição do guia *Quality Criteria for ESD-Schools Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development*, ou seja, “Critérios de Qualidade para Escolas – EDS Guia para a melhoria da qualidade da Educação para o Desenvolvimento Sustentável”. Este guia foi elaborado pela rede europeia *Comenius III* “Desenvolvimento Escolar pela Educação Ambiental” (SEED – *School Development through Environmental Education*) e oferece um conjunto sistemático de critérios que podem ser utilizados por qualquer escola empenhada na EDS.

Nessa lógica empreendida entre o uso de EA ou EDS, opta-se aqui pela continuidade do uso da terminologia EA, a despeito de que o uso de qualquer uma das terminologias implica a adoção que o educador ou educadora ambiental possui das diversas concepções e vertentes teóricas sobre o tema, até mesmo porque o que se verifica é que a discussão sobre EDS ainda não chegou às várias Instituições de Ensino espalhadas pelo Brasil, o que pode ser constatado a partir das visitas realizadas às escolas da pesquisa.

Desta forma, para além do que já foi pontuado,

o processo educativo ambiental pode ser compreendido com base nas reflexões empreendidas sobre as relações entre o homem e a natureza e sobre a educação. Quanto mais abstrações (teoria) pudermos pensar sobre essas categorias simples (relação homem-natureza e educação), mais próximos estaremos da compreensão plena do processo educativo ambiental (TOZONI-REIS, 2004, p. 23).

A EA, como um possível campo do trabalho pedagógico, pode contribuir para a produção de mudanças culturais e sociais necessárias à manutenção e equilíbrio da vida e da Mãe Terra e, assim, ser catalisadora de um importante espaço de diálogo que leve à reflexão, argumentação e a proposição de ideias.

Entende-se aqui que a EA na perspectiva da sustentabilidade e a partir do conceito do mencionado anteriormente, inclui toda diversidade da vida, seja ela química, física, biológica, cultural ou espiritual, instigando o ser humano e a vida que lhe dá suporte, pois “a sustentabilidade está geralmente associada a uma visão enriquecida do desenvolvimento sustentável, menos economicista, na qual a preocupação com a sustentabilidade da vida não está relegada a um segundo plano” (SAUVÉ, 2005, p. 38).

Assumir a posição de uma EA que perpassa pela sustentabilidade é assumir o compromisso de se construir uma EA que busca discutir a eliminação das desigualdades visíveis na sociedade, especificamente no Brasil, uma vez que,

não se constrói uma verdadeira sustentabilidade se não dermos conta da dimensão ecológica e ambiental, evidentemente; mas também – e simultaneamente - se não dermos conta da sustentabilidade econômica, social, política e territorial, ou seja, de todas as dimensões da

vida humana vivida em sociedade (LAYRARGUES, 2009, p. 22-23).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a sustentabilidade assume uma reflexão central no século XXI em função das dimensões do desenvolvimento e das alternativas que se configuram para esse desenvolvimento. O quadro das questões socioambientais que caracterizam as sociedades contemporâneas revela que o impacto das ações dos seres humanos sobre o meio ambiente cada vez mais tem provocado consequências tanto quantitativas quanto qualitativas, haja vista o já enunciado neste trabalho, como os problemas socioambientais e os conflitos na área da pesquisa.

Nesse contexto, segundo Reigota (1998a), a educação ambiental aponta para propostas pedagógicas centradas na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos. Ainda nesse sentido, dialogando com Viana e Oliveira (2011, p. 48),

o trajeto histórico do movimento ambientalista é exemplo claro desse processo de mudança de mentalidade que começa com um grupo isolado de pessoas. Em seu início, poucos eram os que falavam sobre a necessidade de cuidado com a Mãe terra – eram ridicularizadas e muitas vezes eram levados a sério. E como vimos na história recente da humanidade, a questão ambiental foi ganhando espaço até se tornar princípio orientador de diretrizes governamentais para a vida social. Portanto, cada um de nós, individualmente, também atua sobre o social.

Assim, pode-se entender que, para a EA na produção de novos conhecimentos, valores e atitudes mais solidárias, na perspectiva da sustentabilidade, precisa descortinar seu próprio conceito. Sachs (1993) caracterizou cinco categorias de susten-

tabilidade: a) a sustentabilidade social: construir uma sociedade (civilização) do ser, em que exista maior equidade na distribuição do ter; b) a sustentabilidade econômica: assegurar a geração de renda e sua distribuição equitativa (benefícios financeiros em nível macrossocial); c) a sustentabilidade ecológica: respeitar os limites de capacidade de carga dos ecossistemas e agrossistemas; promover a conservação da biodiversidade; d) a sustentabilidade espacial: voltada para um equilíbrio urbano-rural, com melhor distribuição dos assentamentos humanos, de suas atividades econômicas e das áreas de conservação e de proteção; e) a sustentabilidade cultural: voltada para a manutenção dos valores culturais diferenciados das comunidades humanas.

Assim, a ideia de uma EA pensada a partir da sustentabilidade implica um conjunto de iniciativas que possam levar em conta os participantes sociais e a necessidade de se delimitar as possibilidades de crescimento e que haja um processo de diálogo nas práticas educativas.

Professores e professoras e a Educação Ambiental: um olhar para a prática pedagógica

A EA já é uma realidade para os professores e professoras das escolas públicas e privadas em nosso país. A aplicação da dimensão ambiental no cotidiano escolar, segundo Guimarães (2004, p. 27), “é uma resposta às expectativas que a sociedade projeta sobre a escola”. Vários são os caminhos, as correntes e as perspectivas no desenvolvimento da EA na educação formal, como também se observa a multiplicidade de pesquisas que buscam constituir a EA como um campo de possibilidades de construção de um novo jeito de produzir conhecimento, um novo jeito de pensar sobre a realidade, as vivências cotidianas. A investigação que se fez neste trabalho insere-se nesse contexto e, de acordo com Rucheinsky (2005, p. 138),

a pesquisa em educação ambiental consiste em um inquérito sobre um fenômeno socioambiental ou exame cuidadosos para descobrir novas informações ou relações, possibilitando ampliar e verificar o conhecimento existente. [...] A pesquisa é importante por duas razões principais: pelo fato de proporcionar a ampliação do horizonte da visão de mundo ou proporcionar o alargamento do campo de visibilidade das relações entre sociedade e natureza e por oferecer respostas significativas ante a angústia para a solução dos problemas na ordem prática.

Outrossim, há uma grande abrangência nas práticas de EA no ensino formal. Grande parte dessas práticas no Brasil tem caráter diverso. Jacobi (2004, p. 32) coloca que

atualmente, o desafio de fortalecer uma educação ambiental convergente e multirreferencial se coloca como prioridade para viabilizar uma prática educativa que articule de forma incisiva a necessidade de se enfrentar concomitantemente a degradação ambiental dos problemas sociais.

Portanto, a educação ambiental não é um campo homogêneo e reflete a diversidade das concepções teóricas dos também diversos educadores e educadoras ambientais.

A prática em Educação Ambiental nas escolas pesquisadas

As demandas e ações de EA se ampliaram na sociedade, tanto no Brasil quanto no mundo. Isso se observa pelo aumento, sobretudo nas três últimas décadas, dos espaços em que a EA tem

permeado. É na escola, nos órgãos ambientais, em empresas privadas, nas instituições públicas, nos fóruns de EA, nas redes, nos projetos que se realizam ações em nome da EA.

Apesar de toda essa proliferação de ações, nota-se que a EA ainda continua com um caráter sensibilizador e ingênuo de que só a mudança de comportamento é suficiente para resolver a os dilemas ambientais. Com base nesse entendimento, apresentam-se a seguir os dados que apontam quais são as práticas pedagógicas dos professores da área da pesquisa. Esses dados foram obtidos a partir da observação dos espaços em que atuam e trabalham os professores e professoras e extraídos, ainda, da entrevista de cada um, da ficha de identificação de cada um e da análise de documentos como PPP e Projetos Ambientais.

No que se refere ao primeiro questionamento sobre como desenvolve EA nas aulas e descrever uma experiência, todos disseram desenvolver EA nas suas aulas. Já quanto a descrever uma experiência da sua prática pedagógica, apresentaram mais procedimentos de como trabalham do que de fato uma experiência pedagógica. A seguir, são divididos estes procedimentos com relação ao nível de maior ou menor participação dos estudantes ou dos professores.

1. Procedimento com atividades centradas no professor:
 - a) Vídeos
 - b) Aulas expositivas

2. Procedimentos com atividades centradas em uma maior participação do estudante:
 - a) Aulas campo
 - b) Pesquisas
 - c) Debates
 - d) Produção textual
 - e) Paineis

3. Procedimentos informais:

- a) Quando surge a oportunidade para falar do assunto
- b) Comentários a respeito das catástrofes ambientais
- c) Inserção das temáticas ambientais que vão surgindo nos meios de comunicação

Três professores, no entanto, relataram que suas experiências na prática em EA ocorrem sempre que surge a oportunidade nos conteúdos e também de forma sistemática por meio de projetos desenvolvidos durante um semestre:

Na escola, o ano passado, trabalhei com o projeto Conforto Ambiental: preservação da qualidade sonora, direcionado especificadamente aos 6° anos, mas com ações que abrangiam toda a comunidade escolar (Prof. A).

Nos 6° anos, ano passado, trabalhamos um projeto sobre poluição sonora com diversas ações: palestras com fonoaudióloga, músico, debates, pesquisas sobre o tema etc. (Prof. B) (sic).

Através de um projeto “Como cuidar do meio ambiente” e “A ação do homem sobre o meio ambiente” (Prof. H).

Com relação à segunda indagação – quais temas são frequentes em sua prática em EA, e se esses temas são tratados como os conteúdos abordados na prática – enumeram-se as respostas e elabora-se um quadro que apresenta quantas vezes esse tema foi citado nas respostas:

Quadro 04 – Temas abordados na prática de EA das escolas pesquisadas

TEMA	Total de vezes em que aparece nas falas
Água	10
Terra	1
Aquecimento Global	3
Solo	3
Protocolo de Kyoto	1
Vivemos em um só planeta	1
Preservação do meio ambiente	3
Poluição	3
Desmatamento	2
Queimadas	1
Mudanças Climáticas	1
Efeito estufa	1
Uso inadequado dos recursos hídricos (Lagoa da Confusão e entorno)	1
Barragens no Rio Urubu	1
Usinas hidrelétricas e consequências	1
Áreas de garimpo (Cristalândia)	1
Voçorocas	1
Destino do lixo	4
Ecologia	1
Plantas	1
Reciclagem	1
Alimentos	1
Cerrado	1

TEMA	Total de vezes em que aparece nas falas
Matas ciliares	1
Reflorestamento	2

De uma análise dos temas frequentes na prática de EA, fica evidente que a temática abordada em sala de aula, segundo os professores e professoras, ainda está em uma perspectiva naturalista e com uma visão apenas preservacionista. Nota-se que, com relação ao território em que vivem ou no que diz respeito à área da pesquisa, apenas três temas são citados: Uso inadequado de Recursos Hídricos em Lagoa da Confusão e entorno; Barragens no Rio Urubu e Área de garimpo em Cristalândia.

No terceiro questionamento – se na formação inicial você estudou sobre a EA ou na formação continuada – foram obtidas as seguintes respostas: do total de quatorze professores, oito disseram ter estudado algo sobre EA na formação inicial e seis disseram não ter visto nada de EA na sua formação inicial. Também oito professores disseram ter estudado na formação continuada temas relacionados à EA e seis disseram não ter estudado.

Na formação inicial, os temas estudados quanto a EA foram: os problemas ambientais que afetam a humanidade, como falta de água, poluição, queimadas; a questão ambiental; os conceitos básicos de temas, como desmatamento e suas consequências; a preservação do ambiente.

Na formação continuada, os temas estudados quanto à EA foram: as questões ambientais de uma maneira geral; como trabalhar a questão ambiental; os temas transversais – parâmetros em ação – ecossistemas.

Quando questionados, na ficha de identificação, sobre a participação em cursos, congressos, seminários voltados à EA, as participações foram em: Conferência do Meio Ambiente; avaliação do Parque Nacional do Araguaia; Conferência Infante-juvenil sobre Meio Ambiente; formação Continuada em EA. Do total de professores, dez disseram não ter participado de cursos ou congressos voltados à EA.

Com relação à última questão sobre a abordagem de temas referentes à Ilha do Bananal e entorno nas aulas, houve as seguintes respostas daqueles que abordam a temática:

Claro, não só quanto à Ilha, mas os principais ecossistemas que existem em nosso Estado (Prof. H).

A gente fala um pouquinho, quando tem oportunidade a gente fala da Ilha (Prof. E).

Sim. Poluição, água (Prof. N).

Sim. A cultura indígena, em que os alunos entrevistaram tribos que vivem no Parque (Prof. A).

Sim. Ligado à questão indígena e também ao Rio Javaés, discussão sobre a pesca predatória na região. Reflexão sobre o uso do rio para irrigar as lavouras (Prof. B).

Sim, com visitas à aldeia (Prof. C).

Com pesquisas dirigidas sobre a mesma (Prof. F).

Já, nós tivemos o ano passado um grupo de professores, que trabalha na aceleração. Aí nós tivemos um grupinho de alunos que são de lá do Javaés; levamos do Kraô Canela e levamos alunos daqui da cidade; nós tivemos professores do acelera e levamos os alunos pra a aldeia do Boto Velho, aí fomos pra lá passamos o dia todo, almoçamos, banhamos lá no rio com os meninos, tiramos fotos. e então, é uma das práticas que nós tivemos, mas a #Ilha do Bananal sempre que tem essas aulas pra tá trabalhando, a gente usa a Ilha do Bananal (Prof. M).

Ou seja, do total de professores entrevistados, oito disseram abordar temas relacionados à Ilha do Bananal e entorno, porém, como mostram as falas acima, o que mais é trabalhado é a referência aos indígenas na Ilha do Bananal. Verifica-se aí que os conflitos no território, o sentimento de pertencimento das pessoas que moram neste território não são abordados, os impactos ambientais advindos da monocultura não são mencionados, a existência de um parque nacional com área de preservação também não é citada.

Na análise dos documentos das escolas nos PPP, aparecem os projetos ambientais desenvolvidos por seus professores. Em Formoso do Araguaia, teve-se acesso ao projeto ‘Meio ambiente, mãos que preservam’. Neste projeto encontraram-se as ações de: criar comissão do projeto; criar equipe de divulgação dentro e fora da Unidade escolar; criação dos “Protetores da Natureza, cuja responsabilidade é cobrar pelo zelo do patrimônio, orientar sobre colocar o lixo no lixo, desligar lâmpadas e ventiladores, conscientizar sobre o desperdício de água; levantamento da fauna e flora da região; pesquisa sobre os efeitos do aquecimento global, variações climáticas, fúria da natureza; elaboração de questionários sobre as atitudes e comportamentos em relação ao meio ambiente; realizar limpeza na escola; realizar o ‘dia D por uma vida melhor’; produção de poemas, paródias e cordéis enfatizando a questão ambiental; exposição das produções, apresentação de músicas e teatros.

Na escola de Pium, o projeto é ‘O meio ambiente e o homem’. No que tange a esse projeto, a escola realizou as seguintes ações: sensibilizar através de vídeos, textos e pesquisas em sites que enfoquem assuntos referentes aos diferentes tipos de desperdícios e suas respectivas consequências; elaborar frases utilizando a “técnica do porquê do reflorestamento”; trabalhos em duplas e de campo; aula expositiva e debate sobre os conteúdos temáticos; expressão oral e escrita; leitura; interpretação e compreensão; utilização de recursos linguísticos e cognitivos; pesquisa histórica de documentos do entorno escolar seguida de debate; exibição de um filme relativo à temática ambiental e promoção de debates referentes às análises ambientais.

O Projeto ‘Conhecendo os indígenas da Ilha do Bananal’ é realizado na escola em Lagoa da Confusão. É desenvolvido durante o ano todo e já são mais de cinco anos. As ações são: realizar atividades no dia do índio; palestras durante o período letivo; feira de Ciências em que são trazidos os indígenas para fazer pinturas corporais; estudos sobre as festas indígenas, sobre as tintas que usam para realizar suas pinturas; visitas à aldeia Boto Velho.

Ainda com relação a esse projeto, as professoras que os realizam dizem que o fazem em razão de a escola receber alunos indígenas e pela necessidade de diminuir o preconceito contra eles. A **Figura 42** mostra uma foto da aldeia tirada em uma das visitas realizadas pelos alunos na aldeia Boto Velho no ano de 2009.

Figura 42 – Aldeia Boto Velho



Fonte: Colégio Estadual Lagoa da Confusão, 09 out. 2009.

O ‘Projeto Tempo de Ação – respostas para o aquecimento global’ e o ‘Conforto Ambiental – Qualidade Sonora’ foram aqueles a que se teve acesso no Colégio Estadual de Cristalândia. A escola desenvolve o projeto todo ano, porém com temática diferente, ou seja, a cada ano é escolhida uma temática juntamente

com os alunos. As ações dos dois projetos são: pesquisa bibliográfica; atividades lúdicas; “biodança”; educação fotográfica; exposições; montagens de vídeos; elaboração de panfletos para distribuir na cidade; entrevista em rádios; confecção de murais; montagem da colcha de retalhos; entrevista com músicos e fonoaudiólogos; confecção de camisetas; confecção de sacolinhas de lixo para por em carros; exposição de tudo que foi confeccionado; dia D do silêncio.

Os dois projetos foram premiados, o Tempo de Ação, em nível estadual, pela Secretaria de Educação do Estado – Tocantins, em 2008, e o Conforto Ambiental, em nível federal, pelo Instituto Ecofuturo – São Paulo, em 2010.

Em todos os PPP’s, outras ações foram verificadas e são tidas como ações ambientais “executar do projeto da Agenda 21 promovendo a prática de atividades diferenciadas e significativas, bem como o desenvolvimento de atividades que assegurem a conservação do patrimônio e do meio ambiente e arborização na própria escola”.

Com relação a quem desenvolve os projetos na escola, em todas elas o responsável é o professor de Geografia, com uma participação mais efetiva dos professores de Ciências. Daí, esses professores apontam atividades dentro do projeto para que outros colegas possam desenvolver. Travassos (2004, p. 15) salienta que “uma visão da educação para o meio ambiente mais ampla deve passar pelos [...] currículos escolares e a preparação dos professores em geral, não apenas aqueles que estão ligados à Geografia”.

Quanto às áreas do conhecimento envolvidas nos projetos, foi percebida uma participação maior das disciplinas de Geografia e Ciências, tendo as disciplinas de Artes e Português como parceiras. No entanto, na descrição dos quatro projetos analisados, a meta é que todas as disciplinas sejam participantes e envolvam todos os estudantes e funcionários da escola. Nos projetos citados aparecem as ações e seus responsáveis, constando “todos os professores ou ainda equipe pedagógica e professores”.

No que diz respeito ao espaço e duração dos projetos, os professores disseram desenvolvê-los em sala de aula, porém, com atividades extraclasse, às vezes com o acompanhamento dos professores e outras vezes sendo executados somente pelos alunos,

sem auxílio. A duração desses projetos é por um período de seis meses ao longo de todo o ano escolar.

Quanto à metodologia descrita nos projetos de trabalho, no que diz respeito às questões ambientais, é apontada como interdisciplinar e inovadora, voltada para o desenvolvimento dos temas de forma crítica e criativa. Assim, descreve o P.E.A. de uma das unidades de ensino e um dos projetos ambientais:

Para o desenvolvimento do projeto, faremos uso de uma metodologia que se pretende interdisciplinar permitindo aos alunos refletir, sentir e desenvolverem de modo crítico e criativo as atividades propostas (Projeto Conforto Ambiental, 2010).

A escola se propõe a intervir com metodologias inovadoras em que a participação e envolvimento do aluno constituam parte principal da aprendizagem. [...] Trabalhar com projetos tem sido um caminho para se atingir melhores resultados tendo na aprendizagem quanto na qualidade da escola que queremos. Superar a prática tradicional requer criatividade, bom senso e, sobretudo, maior interesse e envolvimento do aluno (P.E.A. Colégio Estadual de Cristalândia).

Integrar diferentes professores de diferentes áreas do conhecimento é uma dificuldade. A interdisciplinaridade, um dos elementos da prática pedagógica, tem sido proposta e construída na educação. Especificadamente na EA, em 1977 a Conferência de Tbilisi trouxe em uma das suas Recomendações o seguinte pressuposto: “a educação ambiental é o resultado de uma orientação e articulação de diversas disciplinas e experiências educativas que facilitam a percepção integrada do meio ambiente, tornando possível uma ação mais racional e capaz de responder às necessidades sociais”.

Assim, os citados projetos são postos nos PPPs das escolas, havendo uma referência à integração entre as disciplinas. No entanto, verificou-se que na sua construção não há interdisciplinaridade e que isso reflete o desenvolvimento da prática da EA nas escolas, uma vez que os professores não conseguem essa integração. Acredita-se, desta maneira, que “todo trabalho escolar voltado para implementação de propostas metodológicas interdisciplinares exige o reconhecimento de que a questão ambiental perpassa várias áreas do conhecimento pautadas na cooperação do grupo e no respaldo da gestão da escola” (ALVES, 2008).

A interdisciplinaridade, sobretudo, deve ser vivenciada na prática por meio de experiências e de trabalho em equipe. Para Santomé (1998, p. 65-66), a interdisciplinaridade

é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar problemas e questões que atingem a sociedade [...] A interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado, por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas, sobretudo, uma prática.

Para concretização da interdisciplinaridade é preciso um conhecimento das disciplinas a fim de que se possa romper seus limites, suas barreiras e alcançar outros campos. A interdisciplinaridade vem, sobretudo, aliada à tentativa de superação da ciência moderna, de uma proposta que ultrapasse, que supere o princípio da simplificação e que vislumbre a contextualização, a complexidade e a totalidade.

Ainda em uma análise sobre os objetivos e ações em cada projeto, nota-se que elas se enquadram dentro das correntes da educação com diferentes discursos sobre a mesma. Os objetivos encontrados nos PPP abaixo descritos evidenciam isso:

- Comprar kit de bonés, crachás e coletes para os alunos paratruilheiros do meio ambiente;
- Adquirir quatro DVDs com temas relacionados ao meio ambiente, visando a sensibilização dos alunos para praticarem ações positivas para o bem do planeta;
- Realizar o projeto de educação ambiental objetivando a sensibilização dos mesmos em relação às questões ambientais;
- Realizar projeto ambiental objetivando dinamizar as aulas de Geografia e Ciências;
- Desenvolver o projeto 'Cuidando do meio ambiente' com ações de sensibilização quanto às questões ambientais.

Todas as atividades realizadas nos projetos e que constam do PPP mostram que a maneira de conceber e praticar a EA nas escolas ainda está centrada em perspectivas que predominam desde as primeiras décadas da introdução da EA e principalmente nas décadas de 1970 e 1980, ou seja, correntes naturalista, conservacionista e moral e um dos projetos dentro da corrente da ecoeducação mais recente.

Sauvé (2005) realizou um levantamento das correntes dominantes nas primeiras décadas da EA, entre 1970 e 1980 e as correntes mais recentes. Em seu levantamento, o autor procedeu a uma análise de quinze dessas correntes em EA, sendo que as que têm uma tradição antiga são: naturalista, conservacionista, resolutiva, sistêmica, científica, humanista, moral-ética. As correntes mais recentes são holística, biorregionalista, práxica, crítica, feminista, etnográfica, da ecoeducação, da sustentabilidade.

Realizando uma caracterização das correntes que permeiam a prática pedagógica dos professores entrevistados e das ações realizadas nos projetos ambientais, segundo Sauvé (2005), ter-se-iam: a corrente naturalista – centrada na relação com a natureza em que o enfoque é aprender coisas sobre a natureza, viver na natureza e aprender com ela e associando a criatividade humana à da natureza; a corrente conservacionista – recursista, em que há uma preocupação com a administração do meio ambiente, corrente que agrupa as proposições centradas na conservação dos

recursos, tanto com relação à qualidade quanto à sua quantidade. Encontra-se nesta corrente, ainda, imperativos de ação como comportamentos individuais e projetos coletivos. Os programas de EA centrados nos três “R” – Redução, Reutilização e Reciclagem – ou os centrados em preocupação de gestão ambiental associam-se a esta corrente. Já na corrente moral-ética o atuar baseia-se em um conjunto de valores, mais ou menos coerentes e conscientes entre eles. Há um convite para a adoção de uma moral ambiental, prescrevendo um código de comportamentos socialmente aceitos.

Essas correntes não se excluem e podem ser concomitantes. Dentro dos projetos e ações pesquisadas, observa-se que, em alguns momentos, elas se mesclam, por exemplo, nas atividades do projeto da escola em Cristalândia. Trata-se de ações dentro de uma perspectiva de Ecoeducação, surgindo concomitantemente ações que podem ser tidas como da corrente preservacionista. Também no projeto ‘Meio ambiente, mãos que preservam’, observa-se uma mescla entre as correntes preservacionista e moralista.

Com base nas visitas às escolas, entrevistas e consultas aos documentos, ficou visível que as práticas de educação ambiental continuam sendo atividades pontuais e ainda não houve citações dos conflitos ambientais locais ou regionais no que tange à realização da educação ambiental nas escolas. Alguns professores citaram que em sua formação inicial a temática ambiental ou a própria educação ambiental foram assuntos pouco citados, o que aponta para uma prática de educação ambiental ainda incipiente. Por isso, torna-se necessário buscar uma prática de EA que permeie a cidadania.

Educação Ambiental – da prática pedagógica à cidadania

A intencionalidade pedagógica na EA formal se apresenta desde os primeiros documentos que versavam sobre ela, documentos esses que trazem orientações políticas, metodológicas e ideológicas diferenciadas e múltiplas, o que acaba por refletir uma variedade de práticas em EA.

Assim, existem várias vertentes da EA. Aqui especificamente, empreende-se a perspectiva da EA que caminhe de uma prática pedagógica na escola e que passe a vivenciar a cidadania. Quando nessa pesquisa se faz a menção a vivenciar a cidadania, está se referindo a uma EA que na sua prática pedagógica proporcione uma compreensão complexa do ambiente na dimensão do local, do regional, do nacional e do global, partindo da realidade e do cotidiano para incorporar uma perspectiva da sustentabilidade, incluindo as relações humanas, e não voltados somente à natureza.

Nesta perspectiva, a metodologia que deve mediar o processo pedagógico ou o processo de ensino-aprendizagem deve ser pensada num eixo interdisciplinar. Para Japiassu (1976, p. 43), a interdisciplinaridade se apresenta como um protesto “contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades em que cada uma se fecha para fugir do verdadeiro conhecimento”.

Desta maneira, a educação assume outra lógica que não a dos saberes compartimentados, podendo ser propulsora de novos valores, habilidades e cuidados com o ambiente, cuidados tais que não se restringem às mudanças de comportamentos, mas vão além, em direção à formação da pessoa humana a partir de uma nova ética, ao passo que o ensino parte da interdisciplinaridade no campo ambiental por meio da EA, visando a construção de novos conhecimentos e técnicas em uma perspectiva crítica sobre o meio ambiente.

Nesse sentido, a concepção de meio ambiente na EA passa pela transformação do ser, pois,

estivemos cegos, caímos no erro e na ilusão da separatividade. Somos portadores de um potencial enorme de criatividade e de capacidade para manipular e transformar os elementos naturais e não soubemos colocá-los a serviço da vida. [...] No impulso de saciar os desejos sempre crescentes de possuir, de ter e de dominar, nos desviamos do caminho da unidade. Negamos nossa natureza de espécie animal

integrada ao planeta. E mergulhamos na ilusão de uma supremacia do humano sobre a natureza. [...] reduzimos nossa capacidade de reflexão sobre nós mesmos, sobre o mundo e sobre a natureza a uma filosofia racionalista, utilitarista e materialista (VIANA; OLIVEIRA, 2011, p. 25-26).

Pode-se afirmar, portanto, que é preciso despertar e recuperar nossa essência, manter-se em sintonia com os elementos vivos naturais. A EA, como uma área de conhecimento eminentemente interdisciplinar, pode garantir a efetiva participação em ações e instâncias sociais por meio do exercício dos direitos básicos da cidadania. Portanto, acredita-se ser a prática pedagógica em EA uma prática que promova a cidadania e o direito à educação ambiental se constitui como um dos instrumentos de consolidação da cidadania.

Mas de que cidadania se está a falar? A noção de cidadania mais difundida é aquela relacionada aos direitos e deveres dos cidadãos. Em alguns momentos a cidadania é tratada como nacionalidade, em outros como instituição e em outros como aspecto positivo da vida social, segundo Ferreira (2003). Ainda conforme a autora, a cidadania não é um ser em si por ter como fim a identidade social; o que determina seu histórico social é a existência da sociedade de classes; e no que concerne ao interior das relações sociais, a cidadania se refere à ordem simbólica, representando, assim, a realidade, os valores e as significações.

Portanto, é desafiadora a relação educação e cidadania e a prática pedagógica da EA e a cidadania, sobretudo pela emergência de novos saberes para o enfrentamento dos riscos ambientais que se intensificam.

O desafio é, pois, o de formular uma educação ambiental que seja crítica inovadora, em dois níveis: formal e não formal. Assim a educação ambiental deve ser acima de tudo um ato político voltado para a transformação social.

O seu enfoque deve buscar uma perspectiva holística de ação, que relaciona o homem, a natureza e o universo, tendo em conta que os recursos naturais se esgotam e que o principal responsável pela sua degradação é o homem (JACOBI, 2003, p. 196).

A EA é muito mais que ensinar a não jogar papel no chão, não desperdiçar água, entre outras ações mínimas esperadas; isto é apenas o processo de alfabetização inicial ecológica. A “educação ambiental como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens” (JACOBI, 2003, p. 198).

Ao longo da Educação Básica, questões relacionadas ao desenvolvimento da economia precisam aparecer nas discussões sobre a sustentabilidade e na perspectiva de uma construção da cidadania, que tenha uma interpelação política, pois é tudo uma construção social.

Quando da análise dos projetos ambientais desenvolvidos na escola, já especificados anteriormente, ficou evidente a ausência da comunidade no envolvimento desses projetos. A falta de integração da comunidade no ambiente escolar deixa a impressão de ser a escola um lugar distante da realidade onde ela se situa. Guimarães (2004) ressalta a necessidade de um trabalho conjunto com a comunidade do entorno da escola e uma reflexão sobre essas pressões sociais que promovem a degradação, provocando uma reflexão crítica, um sentimento de pertencimento. Esse sentimento propiciará uma prática social criativa pelo exercício de uma cidadania que assuma a dimensão política do processo educativo.

O comprometimento pedagógico, a partir da sustentabilidade e pela cidadania, exige reflexões e ações sobre que modelo de sociedade que se deseja. A EA que não discute ou apresenta esta dimensão está fadada a discussões frívolas de conceitos e sem finalidade.

E ainda conforme assinala Costa Lima (2011), o processo educativo não é neutro e objetivo, destituído de valores, interesses e

ideologias. Ao contrário, a educação é uma construção social repleta de subjetividades, de escolhas valorativas e de vontades, dotada de uma especial singularidade que reside em sua capacidade reprodutiva dentro da sociedade. Ela significa, portanto, uma construção social estratégica, por estar diretamente envolvida na socialização e formação dos indivíduos e de sua identidade social e cultural. Nesse sentido, a prática pedagógica em EA necessita ir além do discurso hegemônico sobre o ambiente, sobre o econômico e se fundamentar numa visão emancipatória, política e crítica.

A prática pedagógica da EA fundada numa visão emancipatória, política e crítica tem no seu escopo a incorporação da sustentabilidade e da cidadania pensadas a partir da construção social e histórica da realidade. É neste sentido que se defende a tese proposta neste trabalho de que as situações que edificam territorialidades e uso do território possibilitam a construção de identidades, formando territórios identitários, podendo contribuir para o desenvolvimento de uma EA formal que interliga os fenômenos sociais, ambientais, físicos, econômicos, biológicos, culturais e políticos. Então,

Compreendendo as dimensões humanas na unidade, as propostas da Educação Ambiental [...] devem possibilitar espaços para a experiência interior da unicidade com todas as formas de vida. [...] Estabelece uma práxis evolucionária e libertadora, capaz de promover a transformação social e o aperfeiçoamento interior do Ser Humano, atendendo aos aspectos materiais e espirituais que o conformam (VIANA; OLIVEIRA, 2011, p. 25-26).

Assim, a prática pedagógica em EA é um processo de grande abrangência de engajamento tanto individual quanto coletivo, portanto, não deve limitar-se aos muros da escola, mas extrapolar esses limites, pois envolve toda a sociedade, sendo um fazer político.

Refletindo sobre a formação de educadores ambientais

Há necessidades de abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, nos moldes propostos por Leff (2001) de que é preciso uma nova racionalidade: usar o conhecimento e não meramente a informação, para que se possa, a partir dele, requalificar o território, os sujeitos, as propostas de desenvolvimento.

Segundo Guimarães (2011), os educadores, apesar de bem intencionados, continuam com atividades pautadas nos paradigmas da sociedade moderna, que reproduzem a realidade estabelecida por uma racionalidade hegemônica que é fragmentária, simplista e reduzida. Portanto, a prática pedagógica desses professores se expressa por uma incapacidade discursiva que tende a reproduzir as concepções tradicionais do processo educativo.

Dessa forma, acredita-se que EA torna-se pouco eficaz no processo de transformação socioambiental da realidade, não busca a sustentabilidade e também a cidadania. Crê-se, ainda, que é preciso continuar investindo na formação de professor e da professora e essa é uma atividade que deve ser constante.

Professor e professora devem, ainda, ser os protagonistas na sua formação de modo que é preciso desenvolver uma formação em EA que priorize uma visão crítica não focada apenas no indivíduo e na mudança de comportamento, mas no fazer, no coletivo. Para desenvolver uma EA nesses moldes, inicia-se pela formação universitária do professor. Com relação à formação dos educadores ambientais nas universidades, Tozoni-Reis (2004, p. 87) assinala que:

Apesar da integração entre as disciplinas, é a convivência cotidiana com um currículo constituído por compartimentos estanques e incommunicáveis que produzem uma formação humana e profissional insuficiente para alunos e professores no enfrentamento das práticas sociais que exigem formação crítica e competente.

Nota-se pelas entrevistas dos professores que na Universidade, ou seja, na formação inicial, eles tiveram pouco contato com a EA ou mesmo com conteúdos que possam ser considerados de EA, mesmo aqueles que tiveram uma formação já após a formulação do Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea), que regulamenta a Lei da Política Nacional de Educação Ambiental, Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999. Com base nessa lei, a EA formal deverá ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

O Capítulo II, seção II, e seu artigo 10, incisos 1 a 11 da Política Nacional de Educação Ambiental, estabelece que a EA não deve ser implantada como disciplina específica; porém, nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da EA, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica. Chama-se a atenção para o fato de a dimensão ambiental ser incorporada nos currículos de formação de professores em todas as disciplinas.

Dentro da faixa de formação inicial dos professores entrevistados, tomando por base suas falas, pode-se asseverar que existem dois grupos: um grupo que se graduou antes da elaboração do Pronea e outro que se graduou após. Dentro esses dois grupos há quatro de seus integrantes cuja formação finalizou-se antes de 1999 e quatorze que finalizaram pós 1999. Portanto, o maior número encontra-se após a implantação do Pronea, mas isso não garantiu que os mesmos tivessem uma formação em EA.

Assim, para aqueles que incorporam o ideário ambiental em suas vidas, como é o caso do educador ambiental, vários são os caminhos. Segundo Carvalho (2002), para identificar os momentos-chave das trajetórias de profissionalização da EA e, por conseguinte, como ocorre a formação de educadores ambientais ou como ela chama de sujeitos ecológicos, destacam-se três momentos significativos: os mitos de origem, as vias de acesso e os ritos de entrada. Os mitos de origem correspondem, segundo a autora, a um processo de (re)constituição de sentido, a raiz remota da sensibilidade para o ambiental, a narrativa de uma linha de sentido do presente em direção ao passado. As vias de acesso e

os ritos de entrada seriam os múltiplos e diferentes caminhos em direção ao ambiental, as formas de entrar no ambiental e construir uma identidade ambiental.

Apesar da crescente difusão da EA no processo de educação formal, a ação educativa ou a prática pedagógica em EA ainda encontra-se arraigada em princípios de uma educação conservacionista-preservacionista, como evidenciado nos projetos realizados nas escolas pesquisadas e nas narrativas dos professores. Guimarães (2004, p. 120), nesse contexto, pontua:

Os professores, na maior parte das vezes, estão preocupados com a degradação da natureza, mobilizam-se com empenho sincero para enfrentar essa questão, mas práticas resultantes, geralmente, são pouco eficazes para atuar, de forma significativa, no processo de transformação da realidade mais imediata com a qual estão lidando e, reciprocamente, com uma realidade mais ampla.

Mas em que consiste a realidade? De que realidade se fala? Que paradigmas de interpretação da realidade interferem no trabalho pedagógico e afetam diretamente o que se pretende ensinar?

Hoje podemos perceber, pelas contribuições da ciência, que estamos lidando com diferentes níveis da realidade: uma realidade sólida – muita conhecida nossa, onde vivemos a maior parte do nosso tempo e outras realidades incomuns – que não registramos no pensamento consciente, mas que alguns seres humanos mais sensíveis sempre perceberam. Todos os seres humanos possuem capacidade natural de vivenciar outros níveis da realidade. Essa capacidade pode emergir a qualquer instante ou pode ser desenvolvida com diversas práticas, dentre elas a meditação, a visualização ativa, a quietude ou procedimentos

que ampliam nossos níveis sensoriais superiores (VIANA; OLIVEIRA, 2011, p. 41).

Diante dos diferentes níveis da realidade, cabe aos professores trabalhar com seus estudantes no sentido de desenvolver uma postura crítica diante da realidade vivida por ambos. Por meio de um trabalho interdisciplinar, acredita-se que é possível uma ação pedagógica de transformação da realidade. Desse modo, estudantes podem compreender melhor o espaço em que vivem, seja no âmbito local ou global, o que implica a construção de um novo paradigma com o desafio de que os professores possam transpor a lógica cartesiana imposta pela ciência moderna, lógica que fragmenta os saberes.

Entendendo que os paradigmas de interpretação da realidade interferem no trabalho pedagógico e afetam diretamente o que se pretende ensinar, faz-se pertinente, por exemplo, identificar como as questões ambientais globais atingem de uma forma ou de outra nossa realidade, bem como influem ativa e politicamente nesse processo. Assim, concorda-se com o entendimento de Loureiro *et al.* (2000; 2003) no sentido de que, no processo pedagógico, a EA deve partir da realidade de vida, do local e do cotidiano dos estudantes para construir uma compreensão mais integrada de meio ambiente em diferentes escalas – local, regional, nacional e global. Isso corrobora com a proposta desta tese.

Diante desse pressuposto o professor, enquanto educador ambiental, em sua formação inicial ou na sua formação continuada, necessita de uma formação que lhe possibilite uma inter-relação entre os aspectos sociais, naturais, culturais, políticos e econômicos da temática ambiental e que essa formação contribua na construção de uma EA crítica. Em tese de doutoramento e em artigos publicados, Guimarães (2009) vem propondo uma construção de uma EA crítica a partir dos seguintes eixos (**Quadro 05**):

Quadro 05 – Eixos temáticos para formação do educador ambiental

Eixos	Características
Primeiro	Exercitar o esforço de ruptura com a armadilha paradigmática
Segundo	Vivenciar o movimento coletivo conjunto gerador de sinergia.
Terceiro	Estimular a percepção e a fomentação do ambiente educativo como movimento.
Quarto	Formar o(a) educador(a) ambiental como uma liderança que dinamize o movimento coletivo conjunto de resistência.
Quinto	Trabalhar a perspectiva construtivista da Educação na formação do educador(a) ambiental.
Sexto	Fomentar a percepção de que o processo educativo se faz aderindo ao movimento da realidade social.
Sétimo	Trabalhar a autoestima dos educadores(as) ambientais, a valorização de sua função social, a confiança na potencialidade transformadora de sua ação pedagógica articulada a um movimento conjunto.
Oitavo	Potencializar a percepção de que o processo educativo não se restringe ao aprendizado individualizado dos conteúdos escolares, mas se refere à relação do um com o outro, do um com o mundo. A educação se dá na relação.
Nono	Sensibilizar o(a) educador(a) ambiental para uma permanente autoformação eclética, permitindo-lhe transitar das ciências humanas às sociais, da filosofia à religião, da arte ao saber popular, para que possa atuar como interlocutor na articulação dos diferentes saberes.
Décimo	Exercitar a emoção como forma de desconstrução de uma cultura individualista extremamente calcada na razão e a construção do sentimento de pertencimento ao coletivo, ao conjunto, ao todo, representado pela comunidade e pela natureza.
Décimo Primeiro	Estimular a coragem da renúncia ao que está estabelecido, ao que nos dá segurança e ousadia para inovar.

Assim, a interdisciplinaridade é uma exigência na EA e há necessidade de um trabalho integrativo – em lugar de um trabalho educativo parcial, lineal e formal, o que reduz as ideias da interdisciplinaridade – que deve ser focado na formação do educador ambiental, como já assinala Bispo (2005, p. 134):

a formação de educadores ambientais necessita partir do saber, do fazer e da prática reflexiva através de vários processos: de uma formação, de disciplinas escolares, da prática individual e coletiva, da vivência de cada um, de cada uma. E decorre, sobretudo, da atenção às mudanças verificadas nos tempos atuais, pois o saber, o fazer e as práticas reflexivas dos educadores e educadoras são constantemente desafiados neste universo amplo e simbólico (em que estamos inseridos) de representações, percepções, imagens, signos e ideologias e, por isso, os educadores devem estar atentos.

Para além da interdisciplinaridade, o desenvolvimento da EA em princípios que transitem a partir da transdisciplinaridade do conhecimento é outra indicação. Segundo Petraglia (1995), na transdisciplinaridade, há a superação e o desmoronamento de toda e qualquer fronteira que inibe ou reprime, reduzindo e fragmentando o saber e isolando o conhecimento em territórios isolados. Na prática transdisciplinar proposta por Morin, não há espaço para conceitos fechados e pensamentos estanques, enclausurados em gavetas disciplinares, mas há obrigatoriamente da busca de todas as relações que possam existir entre todo conhecimento.

Na prática transdisciplinar, há a proposição de desaparecimento dos limites entre as disciplinas e “a busca do conhecimento em EA é balizada na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade que vão no sentido de ter uma reflexão autônoma sobre o conhecimento, de fazer a crítica, de construir significados que extrapolem as hierarquias e estruturas que isolam e fragmentam” (BISPO, 2005, p. 129).

Faz-se, assim, uma série de questionamentos: por que os professores não conseguem ir além da prática de uma EA conservadora? Por que a educação não incorpora a dimensão ambiental? Apesar de toda a discussão do paradigma de disjunção proposto por Morin (2000), por que no discurso escolar há uma limitação em relação ao complexo? Estas questões colocadas acabam por contribuir para uma pedagogia redundante de EA.

Possibilidades de uma educação ambiental a partir das representações e das territorialidades

É pensando na educação, sobretudo, no desenvolvimento de uma educação ambiental na área da pesquisa, que se pode dizer que as questões acima apontadas influem na efetivação de territorialidades que podem contribuir para a EA formal. Pois, como afirma Reigota (1994), a escola é o local privilegiado para a realização da Educação Ambiental – desde que se dê oportunidade à criatividade por meio de uma prática pedagógica que se realiza no cotidiano, a realidade próxima, assumindo

a importância do pressuposto da Educação Ambiental no processo pedagógico, a partir da realidade de vida, do local, do cotidiano, na ação teórica prática, para construir uma compreensão complexa e integrada do ambiente em suas diferentes escalas (local, regional, nacional e global) (LOUREIRO, 2004, p. 133).

A formação continuada de professores é um dos pontos que se considera importante para a formação em EA. Assim, embora haja diversas abordagens relativas à formação de professores, alude-se nesta oportunidade ao seguinte conceito:

Formação de Professores é o campo de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que dentro da Didática e Organização Escolar estuda os processos mediante os quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, destrezas e disposições, o que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos (MARCELO, 1995, p.193).

Deste modo, a formação de educadores ambientais precisa ser pensada e discutida de forma que a capacitação e a informação pertinente às questões ambientais sejam integradas a uma reflexão crítica. Surgem, assim, alguns questionamentos: como se formam educadores ambientais? Como desenvolver cursos nos espaços formais de construção de conhecimento, como a Universidade, que possibilite a formação de educadores ambientais? Em sua trajetória de vida profissional como o educador vem construindo práticas de EA? Existe apenas um caminho formativo para educadores ambientais? Como o conhecimento sobre o território e as territorialidades em um determinado espaço pode contribuir na formação de educadores ambientais?

Interfaces entre território e ambiente necessários ao ensino da Educação Ambiental

Para propor-se uma integração entre território e ambiente necessários ao ensino de uma EA formal, é importante conhecer a interface entre essas duas categorias, o território e o meio ambiente.

A questão ambiental permeia a territorial e vice-versa. Assim, crê-se que se deve revisitar as noções de meio ambiente e articular com o conceito de território com o intuito de valorizar

o debate e reconhecer que cada categoria deve ser utilizada para identificar e interpretar dimensões mais ou menos distintas da realidade socioespacial para, neste sentido, constituírem possibilidades reais para um EA formal.

Segundo Dias (2001), se for percorrido um caminho em busca da origem da palavra *ambiente*, oficialmente, a teremos com Ernest Haeckel, em 1869, quando este propõe o vocábulo ‘ecologia’ significando o estudo das relações entre espécies e seu meio ambiente. Porém, diversos clássicos da ecologia evidenciam, no entanto, que a origem da palavra ambiente é antiga, pois, nas obras de filósofos como Aristóteles e Hipócrates já havia referências a temas ‘ecológicos’.

Em uma discussão fenomenológica sobre o conceito de ambiente, Holzer (1997, p. 80 e 81) aponta alguns conceitos:

O ambiente, como muito bem coloca Rapoport, pode ser definido como “qualquer condição ou influência situada fora do organismo, grupo ou sistema que se estuda” (RAPOPORT, 1978, 25). Tuan o define como: “As condições sob as quais qualquer pessoa ou coisa vive ou se desenvolve; a soma total de influências que modificam ou determinam o desenvolvimento da vida ou do caráter” (TUAN, 1965, 6). O próprio Tuan, no entanto, nos lembra que a palavra “*environment*” origina-se do francês “*environnement*”, onde tinha o significado do “ato de circunscrever” ou “daquilo que nos rodeia” - seria a paisagem? A palavra podia também equivaler a “*monde ambience*” como era utilizada por St-Hilaire e pelo “*Oictionnaire de l’Académie Française*”, de 1884.

A forma de pensar o termo “meio ambiente” não é consensual. Constantemente se vê – seja nos meios de comunicação, nos discursos dos ambientalistas, ou nos livros, no sistema educacional, na música – uma infinidade de conceitos para o MA.

Mendonça (2002a) aponta que a temática ambiental tem sido tratada de maneira diferente, segundo três instâncias: as ciências, as artes e a atividade política, esferas em que o conceito de meio ambiente diverge. Com relação às ciências, a abordagem do meio ambiente é dada segundo cada momento histórico de seu desenvolvimento; nas artes, a retração do meio ambiente aparece de forma contemplativa e no âmbito da política ocorre uma atitude demagógica de determinados indivíduos de se utilizar dos problemas relativos ao meio ambiente.

E a discussão da temática ambiental ou do meio ambiente na atualidade se reveste de grande importância, sobretudo, diante das transformações ocorridas no espaço. Autores como Diegues (1996), Faria (2002) e Leis (2002), ao percorrerem um caminho discutindo a relação das sociedades com seus espaços, evidenciam que o sistema internacional da política mundial em consonância com o crescimento das técnicas é que produziram e produzem as transformações no meio ambiente e essas transformações produziram e produzem uma degradação ambiental.

Assim, o debate em torno do conceito de meio ambiente é fundamental, uma vez que as mudanças no ambiente são mudanças que se processam no território, apesar de aparentemente cansativo e ultrapassado. É o que defende Mendonça:

O debate acerca da concepção de meio ambiente parece por demais desnecessário, cansativo que o mesmo se tornou no seio da intelectualidade, mas a insistência na sua retomada neste momento advém da preocupação em evidenciar [...] a complexidade adquirida pelo termo nas duas últimas décadas, quando a mesma passa a envolver a sociedade, além de sua clássica base naturalista (MENDONÇA, 2002b).

Traçar caminhos para compreensão do meio ambiente não é uma via simples, até porque a partir do uso comum deste termo diferentes concepções passam a incorporar o cotidiano. Por

exemplo, em Silva (2000), pode-se dizer que o meio ambiente é a interação do conjunto de elementos naturais, artificiais e culturais que propiciam o desenvolvimento equilibrado da vida em todas as suas formas. Já Mendonça (2002, p. 58) assinala que o conceito de meio ambiente na ciência geográfica teve característica de acordo com seu desenvolvimento histórico, tanto que “na proposta marxista, o ambiente deve ser entendido segundo a lógica do sistema de produção social e, desta forma, abordado dentro de uma análise mais globalizante”.

O autor Porto Gonçalves (2000) enfatiza o abandono do termo meio ambiente, principalmente pela necessidade de se tratar o tema integralmente e não somente em parte. Dessa forma, o que se visa não é parte do ambiente, mas o ambiente inteiro.

Leff define o ambiente como uma “visão das relações complexas e sinérgicas gerada pela articulação dos processos de ordem física, biológica, termodinâmica, econômica, política e cultural”.

Assim, ao se analisar todos esses aspectos relacionados ao ambiente, deve-se fazê-lo pensando no seu relacionamento com a categoria território, estabelecendo sentidos e inter-relações necessárias para que se processe uma educação ambiental formal efetiva.

Remetemo-nos aqui a alguns conceitos voltados para as interfaces entre território e ambiente, sobretudo, porque:

ele não é forçosamente fechado, ele não é sempre um tecido espacial unido, ele não induz somente a um comportamento necessariamente estável [...] um território, antes de ser uma fronteira, é um conjunto de lugares hierárquicos, conectados por uma rede de itinerários [...] No interior deste espaço-território os grupos e as etnias vivem uma certa ligação entre o enraizamento e as viagens[...]. A territorialidade se situa na junção destas duas atitudes: ela engloba ao mesmo tempo o que é fixação e o que é mobilidade ou, falando de outra forma, os itinerários e os lugares” (BONNEMAISON, 1981, p. 253-254).

Assim, quando se pontua uma interface entre essas duas categorias advindas, o fazemos por entender que o território envolve as relações e ações efetuadas pelo ser humano na natureza, no ambiente, relações essas econômicas, culturais ou simbólicas. Como demonstra Haesbaert (1997, p. 42),

o território envolve sempre, ao mesmo tempo em diferentes graus de correspondência e intensidade, uma dimensão simbólica, cultural, através de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais [...] e uma dimensão mais concreta, de caráter político-disciplinar: a apropriação e ordenação do espaço como forma e domínio e disciplinarização dos indivíduos.

Assim, o próprio autor (2007) constrói um quadro (**Quadro 06**) que assinala as diferenças entre os territórios funcionais e os territórios simbólicos.

Quadro 06 – Territórios funcionais e os territórios simbólicos

Territórios de dominância <i>Funcional</i>	Territórios de dominância <i>Simbólica</i>
Predominância dos processos de Dominação "Territórios da desigualdade"	Predominância dos processos de Apropriação "Territórios da diferença"
Território "sem territorialidade"	Territorialidade "sem território"
Princípio da exclusividade	Princípio da multiplicidade
Território como recurso, valor de troca	Território como símbolo, valor simbólico

Fonte: Haesbaert (2007).

Esse quadro corrobora com a proposta defendida de uma EA que perpassa, uma vez que se observam no Brasil, sobretudo a partir da década de 1980, quando o vetor ecológico, ou seja, a variável ambiental é incluída na política territorial do Brasil, seja dos estados, seja das grandes empresas, as seguintes ações:

- Implantação da legislação ambiental brasileira através da efetivação da resolução Conama 001/86, instituindo a elaboração de Estudos de Impacto Ambiental (EIA) e respectivos Relatórios de Impacto no Meio Ambiente (RIMA);
- Declaração da Floresta Tropical da Amazônia como patrimônio nacional pela Constituição de 1988 e criação do Programa Nossa Natureza (Decreto nº 96.944 de 12 de outubro de 1988);
- Criação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente – Ibama;
- Criação do Programa Nacional do Meio Ambiente – PNMA;
- Elaboração do Programa-Piloto para Proteção das Florestas Tropicais do Brasil;
- Criação do Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC;
- Participação de Organizações não Governamentais (ONGs) em controles e aplicações de programas.

Observa-se, então, que todas as medidas acima passam a incorporar a gestão do território com uma maior preocupação com o ambiente. Por óbvio, não se trata de ser ingênuos, pois sabe-se que várias dessas medidas não são cumpridas, outras são burladas, mas, no todo, constituem-se como mecanismos e tentativas de incorporar e integrar o ambiente e o território numa perspectiva do Estado, das empresas.

Numa outra tendência, surge, neste contexto, a efetividade do “território que é usado pelos atores hegemônicos do capital, mas que é também da resistência do território diante das grandes empresas” (SANTOS, 2000). Criam-se, neste território, as redes de solidariedade.

A natureza, o ambiente está presente na construção histórica do território, nas territorialidades também, e através deles pode-se construir novos estilos de sustentabilidade, por isso, acredita-se que, como na proposta desta tese já evidenciada, que para entendimento das questões ambientais e para a ação pedagógica em EA, um passo inicial seria a análise do contexto territorial em que se está atuando e, desta forma, isso remete ao entendimento dos grupos nos quais se age, conhecendo seus valores identitários, suas relações com o espaço apropriado, suas necessidades, possibilidades, perspectivas e entendimentos do local e global.

Os problemas ambientais da nossa sociedade produzem desequilíbrios, as relações dos grupos humanos com o espaço que habitam, em que produzem, em que se divertem, trabalham e produzem são alterados e essas alterações podem causar prejuízos. São produzidas por contextos territoriais diferenciados e podem remeter a diferentes formas e possibilidade destes grupos humanos de se apropriarem e construir o espaço em que vivem. Neste contexto é que são lembrados os atores sociais da pesquisa já apresentados, a saber, os indígenas, os fazendeiros, os agricultores, os professores, os aposentados. Todos possuem uma dinâmica própria de se relacionar, de produzir, de estar no território e isso para nós é fundamental para a ação pedagógica em EA.

A realidade de construção territorial é múltipla, por isso, entende-se que a análise dos problemas ambientais a partir da ação em EA deve estabelecer-se localmente, porém não devem ficar no localismo. Como se somente entender o local fosse suficiente para a prática da EA, acredita-se que não é. É preciso articular com o global e produzir um entendimento conjunto de diferentes realidades territoriais.

E entender as diferentes realidades territoriais é entender dentro da complexidade que se apresentam as relações, o que torna as categorias território, territorialidades e representações fundamentais para o atendimento aos interesses da pesquisa. Nesse sentido, a complexidade que perpassa o entendimento do território, da territorialidade ou dos processos de territorialização e das representações é múltipla e deve ser considerada a partir das suas escalas de acontecimento.

Rego (2002), utilizando o conceito de ambiência, salienta a necessidade de se entender o físico e o simbólico para a ação educativa formal e informal, demonstrando que esses dois aspectos são inerentes e se apresentam imbricados na condição das comunidades em que se está agindo em educação. O entendimento e a necessidade de resolução dos problemas ambientais extrapolam, ao mesmo tempo, o entendimento dos problemas de ordem físico-natural e os problemas de ordem cultural, ou seja, a condição social dessa comunidade, a percepção sobre a natureza, suas práticas coletivas (ao habitar e conviver em um determinado lugar), seus costumes e valores, o que lhe dá prazer ou que lhe provoca ódio ou angústia. Toda ação em educação deve se apropriar das práticas de um grupo cultural para acontecer. É necessário inserir-se nos caminhos, no cotidiano de uma comunidade, captando atos e contratos sociais, percebendo pontos em desequilíbrio, assim como belezas que estão, muitas vezes, escondidas e que devem ser ressaltadas para a promoção da própria autoestima das pessoas com quem se trabalha.

É nesta perspectiva que se compreende a categoria território e meio ambiente para a EA em uma perspectiva do local, do desenvolvimento local, conforme aponta o professor Ivan Mello em palestra realizada na Universidade Federal Pernambuco (UFPE). Para o professor, são quatro as grandes preocupações de um novo olhar para o território na perspectiva do Desenvolvimento Local:

- 1) O conhecimento – a partir da realidade local desenvolvida com as pessoas;
- 2) A gestão – abordagens simplificadas não resolvem. É preciso construir um modelo com as pessoas;
- 3) Pessoas qualificadas e qualificadoras – porque se necessita de organização social;
- 4) Metodologia – a abordagem estratégica, não a do mercado, mas que vá além da mercadológica.

Ainda segundo o professor, o sujeito deve ser capaz de contribuir na construção do conhecimento orientado por suas práticas. Só assim é possível fazer com que os territórios sejam vistos como espaços construídos por e para as pessoas e seja espaço para a sustentabilidade. O professor salienta, ainda, que com base em todas essas imbricações é preciso discutir o território como unidade de intervenção e isso passa pela:

- 1) Leitura de que o território traz uma ideia de unidade das pessoas que ali vivem e compartilham ideais e interesses;
- 2) Resolução dos conflitos.

Assim, consideram-se a dimensão territorial e sua relação com o ambiente um conceito-chave na prática pedagógica em EA.

Propostas de formação continuada em educação ambiental para professores a partir das representações, territorialidades e conflitos – estratégias de ação

No campo da EA, itinerários têm sido propostos para se desenvolver uma educação crítica e emancipatória, buscando ressignificar conceitos e práticas. Desta forma, as diferentes visões de EA querem:

contribuir na construção da pedagogia da educação ambiental por entendê-la como dimensão da educação, como atividade intencional da prática social, que imprime ao desenvolvimento individual em caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, com o objetivo de potencializar essa atividade humana, tornando-a mais plena de prática social e de ética ambiental (TOZONI-REIS, 2003, p. 172).

Em busca de uma tessitura que promova mudanças radicais que a Educação Ambiental (EA) traz, ao rever as finalidades da própria Educação, coloca-se o desafio de mobilizar as representações sobre a ilha do Bananal e, mais ainda, as territorialidades que foram expressas pelos colaboradores da pesquisa para que se possa sugerir estratégias de ação para a formação continuada em EA. De modo a situar uma educação ambiental que problematiza, experimentando viver a realidade em seus múltiplos aspectos, é que as propostas se efetivam por apresentar uma EA que busca soluções práticas, inicialmente em nível local, mas com possibilidades de expansão.

Estratégias de ação no local – Ilha do Bananal e entorno

Queremos aqui externar ao grupo dos professores com base em suas representações, nas territorialidades e na concepção de território alguns caminhos, algumas estratégias de ação, ou seja, desenvolver uma EA a partir da concepção de território, da evolução do conceito a partir da ciência Geográfica.

Por isso, acredita-se que os atores sociais que desenvolvem a EA formal, os professores, precisam entretecer juntos o seu enredo, o seu caminho na EA formal na escola, pois, diante da multiplicidade de conceitos, abordagens, práticas e metodologias, faz-se necessário construir ou ter clareza da EA que se quer. É neste sentido que é sugerida mais uma perspectiva para a EA formal, que tem a dimensão territorial como possibilidades de revelar e que possa interligar os fenômenos sociais, ambientais, físicos, econômicos, biológicos, culturais e políticos. Apoia-se aqui, então, na metáfora usada por Paul Ricouer:

Para ensinar bem um autor, é preciso habitá-lo!
A seguir, a vida obriga a morar em várias casas. E não saio de uma dessas casas a não ser por uma espécie de violência. De repente, há

uma passagem brusca de uma a outra. Mas um problema permanece: todas as filosofias podem ser verdadeiras ao mesmo tempo? (Paul Ricoeur em entrevista ao Caderno Mais! FSP, 29/02/2004).

Sugere-se, desse modo, estratégias de EA para professores e professoras, aqui em especial com referência ao local, com base no conhecimento das territorialidades e conflitos na Ilha do Bananal e entorno-TO, por meio de situações que edificam territorialidades e uso do território e possibilitam a construção de identidades formando territórios identitários.

Isso porque, ao visitar as escolas e conversar com os professores, ficou visível que as práticas de EA continuam sendo atividades pontuais como, por exemplo: comemoração do dia do meio ambiente, limpeza de rios, comemoração do dia da árvore ou ainda desenvolvimento de palestras nos dias pedagógicos cujo tema é meio ambiente. Observou-se que a temática ambiental é abordada pelos professores das disciplinas que para muitos são as que se aproximam da temática: Ciências e Geografia. Não houve citações dos conflitos ambientais locais e regionais no que tange a realização da educação ambiental nas escolas. Alguns professores citaram que em sua formação inicial a temática ambiental ou a própria educação ambiental foram assuntos pouco citados. Tem-se então uma prática de educação ambiental ainda incipiente.

Apontam-se, nesse sentido, algumas ideias:

- Para o agir com EA junto da comunidade da Ilha do Bananal e entorno, deve-se entender as relações, as preocupações, os conflitos e o modo de ser da população do local. Foi o que se buscou fazer ao pensar neste trabalho de tese, o que nos remete entender os problemas da própria formação das cidades pesquisadas e sua relação com a Ilha do Bananal, as relações fora e dentro da comunidade local e como as pessoas se percebem neste lugar, ou seja, a identidade. Assim, salienta-se a necessidade de se preocupar com os problemas de ordem ambiental e territorial, entendendo também que ao se partir em busca da ordem territorial o faz pelo seu

conjunto de relações de poder, seja o político, o econômico ou o cultural e as relações simbólicas de pertencimento a este território específico. Assim, a prática pedagógica em EA aqui sugerida passa pelo contexto da análise territorial em que vive a comunidade pesquisada, ou seja, pelo lugar em que atua esta comunidade, com seus valores, sua identidade, suas necessidades, suas expectativas.

- Pode-se buscar a compreensão dos problemas socioambientais locais nos seus aspectos geográficos, históricos, biológicos e sociais, compreendendo sempre o ambiente como um todo. Para tanto, sugere-se o levantamento com os/as educandos/as, por meio de confecção de listagem, dos principais problemas ambientais locais, diagnosticando o grau de preocupação e esclarecimento dos mesmos. Diante dos conflitos elencados nesta pesquisa, para a prática da EA no local, deve-se ter sempre em mente que o território pesquisado é território de vida dos sujeitos da pesquisa e por isso há uma relação de sentimento, pertencimento por parte de uns e de poder por parte de outros. Exemplo nesse sentido é atentar-se para entender que o agronegócio praticado neste território se dá através de uma lógica excludente, por isso, há que se pensar em construir possibilidades que se contraponham a essa lógica geradora de confronto entre a dinâmica do agronegócio e a preservação do ambiente. Outro exemplo é o conflito que se estabelece entre algumas aldeias Javaés e a rizicultura irrigada. Pode-se, a partir dessas situações, buscar compreender de que forma a ocupação territorial e as práticas sociais neste território se colocam, pois,

nesta perspectiva, podemos presumir que mudanças na conformação de determinado território, que afetam a sobrevivência de grupos sociais, tendem a encadear conflitos. Isso significa dizer que aqueles que não são diretamente dependentes do modelo hegemônico de desenvolvimento, dados que não estão inseridos no mercado capitalista ou em seus mecanismos

de reprodução, tendem a sentir o impacto de modo intenso, pois a expropriação de um território que oferece os *benefícios ambientais* para esses grupos é sinônimo de perda não somente do seu lugar de moradia, mas também de seu trabalho e cultura (LOUREURO; BAROSA; ZBOROWSKI, 2009, p. 106).

- Elaborar esquemas de investigação e observação dos processos de formação e transformação dos territórios a partir dos processos históricos, da legislação ambiental, das técnicas incorporadas ao território, das relações sociais, das relações produtivas, das relações de trabalho, buscando as formas que aparecem no espaço geográfico a partir destas relações e pontuando as práticas dos diferentes agentes, bem como os resultados destas práticas, pois que são profundas, provocam mudanças na organização e no próprio território vivido. Sugere-se, portanto, começar pelo local em que a escola está inserida, ou seja, o bairro. Desse modo, parte-se da escala local. Realiza-se um passeio pelo bairro para que os estudantes possam observar como a sociedade influencia na constituição do território, qual a identidade da comunidade. Depois, calha pedir aos estudantes que produzam desenhos sobre o bairro e a comunidade em que vivem, buscando destacar elementos como o território, a identidade, os problemas sociais, a desigualdades. Posteriormente, sugere-se realizar um debate pontuando os desenhos dos estudantes e elencando a relação do território, da identidade e do meio ambiente.

Neste direcionamento Viana e Oliveira (2011) apresentam algumas sugestões:

- Promover atividades que demonstrem a interligação de todos os seres que compartilham a vida;
- Desenvolver práticas de cuidado com a natureza e de apreciação da vida e sua beleza;

- Transmitir valores e princípios éticos para proteger e restaurar os sistemas ecológicos da Terra e os processos naturais que sustentam a vida;
- Assumir a responsabilidade pelo seu ambiente, pelos arredores e sua moradia;
- Despertar a apreciação pela diversidade ecológica e o respeito pela natureza e a todos os seres humanos, com suas culturas diferenciadas que convivem no planeta;
- Criar situações de aprendizagem e desafios para a participação na resolução de problemas, buscando articular a escola com os ambientes locais e regionais onde estão inseridas, utilizando-se da história local para e identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu lugar, comparando e analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concretas e vividas a realidade.
- Realizar uma formação continuada em EA. A formação continuada de professores em EA é fundamental para o repensar das práticas pedagógicas. Desta forma, faz-se necessário buscar uma formação docente em EA que esteja não apenas na formação inicial, mas que continue através das atividades do professor em exercício, já havendo, nesse sentido, aparato legal que recomenda tal atividade. Acredita-se que o conhecimento do lugar é fundamental para que aconteça esta educação ambiental e que, portanto, identificar as territorialidades e os conflitos pode constituir uma ferramenta para uma formação de professores em educação ambiental que promova a integração entre o saber e o conhecer da realidade local.

Como amparo legal, no ano de 1999, no Brasil, foi criada a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei 9.795/99, que estabelece o conceito de educação ambiental e suas dimensões. A Lei 9.795 de 27 de abril de 1999 foi então regulamentada pelo Decreto 4.281 que, em seu artigo 5º, apresenta o reforço da inserção da Educação Ambiental em todos os níveis e

modalidades de ensino, trazendo com destaque a transversalidade da temática.

Portanto, ao se propor formação continuada para os professores em EA, é preciso levar em consideração também a institucionalização das políticas públicas em educação ambiental elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC). O MEC desenvolveu três grandes projetos de formação continuada em educação ambiental. O primeiro programa realizado pela Coordenação de Educação Ambiental (CEA) ocorreu nos anos de 1996 a 1998, consistindo, segundo as informações do próprio MEC, na realização de 18 cursos presenciais em âmbito regional para técnicos das secretarias estaduais de educação, técnicos das delegacias estaduais do MEC, professores e professoras de escolas técnicas federais e universidades federais. Estes cursos ocorreram na época do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Neles, trabalhou-se a institucionalização da EA como tema transversal nas secretarias de educação e nas universidades, de forma que os cursandos se tornassem multiplicadores da metodologia.

O segundo momento ocorre com o programa ‘Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola (PAMA)’, iniciado em 2000 pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental (COEA), cujo objetivo era especificamente a docência e, nesse sentido, trabalhou-se a formação dos professores com base no desenvolvimento de competências. A metodologia do programa, então, problematizou a organização e as condições de trabalho da docência apontando caminhos para superação de práticas de formação que se baseiam em ações isoladas e fragmentadas. Traçaram-se orientações para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação na implementação dos PCNs e dos Referenciais Curriculares Nacionais para todos os segmentos e modalidades do ensino fundamental. Segundo o MEC, o PAMA trabalhou o conteúdo ambiental e incentivou a construção de projetos de trabalho com o objetivo de transformar a realidade onde a escola estava inserida.

O terceiro programa foi o “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas” (2004/2005), iniciado quando a Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA) foi estruturada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Assim,

a proposta deste programa veio reforçar a iniciativa e atuação política dos professores para desenvolver projetos sobre problemas socioambientais e, para isso, engajar-se em instâncias de discussões de EA (redes, conselhos, comissões etc.).

Com base no exposto, afigura-se necessário compreender, como evidencia Libâneo (2005), que a formação continuada se refere àquelas atividades que auxiliam os professores a melhorar o seu desempenho profissional e pessoal. As atividades de formação continuada compreendem a participação na gestão da escola, nas reuniões pedagógicas, nos grupos de estudo, nas trocas de ideias sobre o trabalho, bem como compreendem cursos ministrados pelas Secretarias da educação, congressos, capacitação de professores à distância etc.

Acrescente-se ainda que, nessa etapa, a consolidação do conhecimento profissional educativo, mediante a prática, apoia-se na análise, na reflexão e na intervenção sobre situações de ensino e aprendizagem concretas relacionadas a um contexto educativo determinado e específico.

No caso aqui tratado, defende-se que desenvolver uma formação continuada com base nos conflitos ambientais delineados na realidade local, a partir do uso do território e das territorialidades, permite aos professores uma melhor compreensão dos elementos identitários locais/regionais e a realização de uma EA contextualizada.

Nesse sentido, sinaliza-se que com base no que já foi evidenciado é preciso pensar em uma formação continuada em EA como projeto e processo educativo, com o desenvolvimento de atitudes e a ressignificação de valores, com estudos socioambientais, criação de materiais e, sobretudo, por meio da reflexão sobre a ação.

Considerações Finais

[...] a Educação Ambiental Crítica se propõe a desvelar a realidade, para, inserindo o processo educativo nela, contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política. Portanto, na educação formal, certamente esse processo educativo não se basta dentro dos muros de uma escola (GUIMARÃES, 2004, p. 33).

No território, existe uma pluralidade de sujeitos em relação recíproca, contraditória e de unidade entre si, no e com o lugar e com outros lugares e pessoas; identidades. Os elementos basilares do território, ou seja, as redes de circulação e comunicação, as relações de poder, as contradições de identidade, interligam-se, fundem-se relacional (multitemporal e multiescalar) e indissociável. Os sujeitos se integram com a natureza exterior ao homem. Na relação espaço-território, também há reciprocidade, pois se entrelaçam, superpõem-se e estão em unidade. Um está no outro. Também são inseparáveis, com a relação tempo histórico versus tempo coexistente. Há um processo histórico e articulações escalares no território (SAQUET, 2007, p. 158-159).

Com a multiplicidade de caminhos, buscou-se então uma organização bibliográfica que nos permitisse um suficiente embasamento teórico sobre alguns conceitos, especificadamente: o

de território, territorialidade, representações, EA. Ao se pontuar essas categorias de análise para esta obra, o fazemos pelo olhar da ciência geográfica. E tendo como foco a representação, compreendendo-as como Abric (2000), que ela não é um simples reflexo do objeto, mas um produto das relações complexas que o sujeito mantém com ele, ou seja, a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social e determina seus comportamentos e suas práticas.

Nosso olhar para as representações dos sujeitos pesquisados buscou compreender a forma de pensar destes sujeitos sobre o território da Ilha, dos atributos que caracterizavam os elementos de identidade com a Ilha e seu entorno, a partir das territorialidades e da apropriação pelos elementos do poder e pelo simbólico. Conforme Gil Filho (2005, p. 75), “a representação é expressão concreta, quer por manifestação, quer por emanção de uma vontade incontida do aqui e agora, e não admite redução a nenhuma outra forma semelhante. A individuação da representação é expressa por meio de formas concretas mediadas pela linguagem”. Assim, pode-se constatar que a representação está implícita na dualidade entre o sujeito e o objeto, é produto e é processo, traz um conhecimento simbólico que é apreendido primeiro pela percepção cuja concretude se dá pela apreensão do mundo e suas relações.

As representações sociais constituem uma forma de compreensão dos fenômenos do cotidiano, constituindo uma visão de mundo. Salienta-se também que as representações sociais têm estreita relação com o cotidiano e a realidade. Assim, as representações sobre a Ilha do Bananal se convertem em um profundo conhecimento da realidade expressa pelas práticas sociais.

Por isso, ao perseguir as representações, as territorialidades e a compreensão do território, entende-se que é preciso sair do discurso genérico da e na EA através de um trabalho que apresente, por exemplo, situações contextualizadas, como o conflito socioambiental do local. E nessa direção, as representações sociais expressam as opiniões, os valores, as ideias que os indivíduos ou grupos desenvolvem ou constroem a cerca de objetos ou fenômenos.

Neste sentido, as representações sobre a Ilha do Bananal, expressam então as relações dos sujeitos pesquisados com o objeto, pois, como assinala Gil Filho (2005, p. 52), “considerando as representações como cerne da consciência, verificam-se as interações possíveis entre os conteúdos de um fenômeno e sua dinâmica representativa”. As representações sobre a Ilha do Bananal refletem a percepção que os sujeitos possuem do ambiente ao qual pertencem e ainda estão atreladas à produção subjetiva do território para uns e produção capitalista do território para outros, mas que de certa forma possuíam referência nas relações afetivas, políticas e culturais do ambiente no qual estão inseridos. Para a área em questão, desenvolver práticas de EA que levem em consideração as territorialidades, as representações, os conflitos e as potencialidades regionais é fundamental para sair de uma EA ingênua.

Jodelet (2001) acrescenta que, sendo socialmente elaboradas e sempre em ação na vida social, as representações orientam e organizam condutas e comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos como a difusão e a assimilação do conhecimento, a definição de identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. Assim, a partir dessas representações nota-se que na área estudada ocorrem questões relativas aos processos de afirmação identitária, disputas de territorialidades, impactos socioambientais e um processo político que necessita de redefinições e de políticas públicas.

Um dos desafios que se põe, portanto, é desenvolver uma formação continuada de professores em EA que abra a possibilidade de se chegar à ação política através do trabalho educativo a partir das representações, das territorialidades e do território. Nesse sentido, os processos de formação continuada em EA, das questões ambientais, podem ocorrer pela construção ou efetivação das políticas públicas voltadas à EA, às questões ambientais, de forma que se possa acompanhar se essa efetivação e mesmo interação entre o Estado e a sociedade de fato ocorre.

Bibliografia

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia S. P. OLIVEIRA, Denise C. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000, p. 27-38.

ALMEIDA, Maria Geralda de; CHAVEIRO, Eguimar Felício; BRAGA, Helaine COSTA. **Geografia e cultura: os lugares da vida e a vida dos lugares**. Goiânia: Editora Vieira, 2008.

_____. A captura do cerrado e a precarização de territórios: um olhar sobre sujeitos excluídos. In: ALMEIDA, M. G. (Org.). **Tantos Cerrados**. Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

ALMEIDA, Maria Geralda de. Cultura ecológica e biodiversidade. **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, Fortaleza, ano 2, n. 3, jun./jul. 2003. p. 71-82.

ÁREAS protegidas do Tocantins. Disponível em: <www.areasprotegidas.to.gov.br/>. Acesso em: 13 dez. 2009.

ALVES, S. de Freitas. **Concepções de Educação Ambiental de Professoras de Geografia da rede municipal e ensino de Goiânia: Tendências Reveladas**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Geografia. Goiânia: IESA/UFG, 2008. 190p.

BAINES, S. G. Os povos indígenas na América Latina e sua exclusão e inclusão: uma perspectiva antropológica. In: ALMEIDA, M. G. de. (Org.) **Territorialidades na América Latina**. Goiânia: UFG-FUNAPE, 2009.

BARBOSA, Y. M. **Conflitos sociais na fronteira Amazônica**. O projeto Rio Formoso. Campinas-SP: Papirus, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BECKER, B. K. Novas territorialidades na Amazônia: desafio às políticas públicas. **Boletim Museu Emílio Goeldi**. Ciências Humanas. Belém, v.5, n.1, p. 17-23, jan.-abr, 2010.

BECKER, B. K.; CRUZ, Maria Clara da. **Dinâmica territorial e tendência de desenvolvimento na Amazônia: o caso da Ilha do Bananal e do seu entorno no estado do Tocantins**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

BECKER, B. K *et al.* **Fronteira Amazônica: questões sobre a gestão do território**. Brasília: UnB/UFRJ, 1990.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

BISPO, Mariléia Oliveira. **Educação Ambiental e Meio Ambiente**: as representações de professores e estudantes do ensino fundamental de Cristalândia – Tocantins. Dissertação (Mestrado) Instituto de Estudos Sócio-Ambientais: Goiânia: IESA/UFG, 2005.

BONNEMAISON, J. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Geografia cultural**: um século (III). Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder do Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do Olhar. In: NOVAES, Adauto (Org). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

BOSSÉ, Mathias Le. As questões de Identidade em geografia cultural – algumas concepções contemporâneas. In. ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, R. L. (orgs.). **Geografia Cultural**: um século (3). Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Departamento de Educação Ambiental. **Os diferentes matizes da Educação ambiental no Brasil**. 1997 – 2007. Brasília-DF: MMA, 2008.

BRUGUER. Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis-SC: Letras Contemporâneas, 1999.

CARVALHO, Izabel de Moura. **A invenção ecológica**: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

_____. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 1989.

CASTELLS, M. **A era da informação**: Economia, Sociedade, Cultura. O poder da identidade. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Iná Elias de. Imaginário político e território: natureza, regionalismo e representação. In: CASTRO, I. E. de *et. al* (Orgs.). **Explorações geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

CATÃO, M. F. M.; COUTINHO M. P. L. Representações sociais: entre o indivíduo e a sociedade. In: COUTINHO. M. P. L. **Representações sociais**: abordagem interdisciplinar. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2003.

CERRADO Tocantinense. Disponível em: <www.secom.to.gov.br/noticia/cerrado-tocantinense-riqueza-do-mundo>. Acesso em: 06 set. 2010.

CD - **Projeto Fortalecimento de capacidade institucional/ações iniciais para a consolidação dos sítios Ramsar brasileiros** - Parque Nacional do Araguaia (Tocantins), 2008.

CHAVEIRO, E. F. Conflitos territoriais na apropriação da biodiversidade do cerrado goiano: a vida Karajá – gestão e indigestão. **Revista Ateliê Geográfico**, Edição Especial, UFG, IESA, vol. 4, n. 9, 2010.

Conferência de Diversidade Biológica. Disponível em: <<http://www.cbd.int/history/>>. Acesso em: 02 jan. 2009.

CONSTITUIÇÃO Federal do Brasil, 1988.

COSTA JÚNIOR, Plácido. **Relatório ambiental à identificação e delimitação da Terra Indígena Inãwébohona** (anteriormente denominada “Boto Velho”). Brasília: Funai/PPTAL, 1999.

CONVENÇÃO sobre Diversidade Biológica. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/sitio/index.php>>. Acesso em: 14 dez. 2009.

CONVÊNIO sobre la Diversidad Biológica. **Historia del Convenio**. Disponível em: <<http://www.cbd.int/history>>. Acesso em: 14 dez. 2009.

CORREDOR Ecológico Araguaia-Bananal. Disponível em: <www.ibama.gov.br/ecossistemas/projetosCerrado>. Acesso em: 13 dez. 2009.

COSTA LIMA, G. F. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. **Educação Ambiental: repensando o espaço-cidadania**. São Paulo: Cortez, 2011.

DA MATTA, R. Em torno da representação da natureza no Brasil: pensamentos, fantasias e divagações. In: BOURG, Dominique (Dir.). **Os sentimentos da natureza**. Lisboa: Livraria Clássica, 1993.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Educar para a pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social - teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

DIAS, Genebaldo F. **Educação ambiental: princípios e prática**. São Paulo: GAIA. 2001.

DIEGUES, Antonio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis da crítica dos modelos aos novos paradigmas. São Paulo, **Revista Perspectiva**, n.1-2, jan./julho, 1992.

DOUROJEANNI, M. J.; PADUA. **Biodiversidade**. A hora decisiva. Curitiba: UFPR, 2001.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da Educação**. Campinas-SP: Papirus, 1995.

ENGUITA, M. F. **A Face oculta da escola**. Educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EDUCAÇÃO para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <www.recea.org.br/acervo/arquivos/sumexec_edes.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2009.

ESTIMATIVAS da população residente no Brasil e Unidade da federação com referencia a 1 de julho de 2014. Disponível em: <ibge.gov.br/Estimativas_de_populacao_2014>. Acesso em: 09 out. 2014.

Estudos e Relatório de Impacto ambiental do programa Prodoeste. Novembro de 2008. Secretaria de Recursos Hídricos do Tocantins.

FARIA, Ivani Resende. **Território indígena: direito imemorial e o devir**. Dissertação de (Mestrado) Departamento de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: USP, 1997.

FARIA, M. O. **O Mundo Globalizado e a Questão Ambiental**. In: NEIMAN, Z. (Org). Meio Ambiente, Educação e Ecoturismo. Barueri, SP: Manoele, 2002.

FERREIRA, N. T. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FIGUEIREDO, Adna H. Alguns questionamentos acerca da organização do espaço na nova unidade da federação: O Estado do Tocantins. **Revista Brasileira de Geografia**. RJ: IBGE, 51(2); 173-177, abr/jun. 1989.

FREITAS, Mário. **A Década de Educação para o Desenvolvimento Sustentável: do que não deve ser ao que pode ser**. In: Perspectivas de la Educación Ambiental en Iberoamérica. Conferencias Del V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental Joinville, Brasil, 5 al 8 de abril de 2006.

GALLOIS, D.T. **Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades?** In: Terras Indígenas e Unidades de conservação da natureza. O desafio das sobreposições. Org. Ricardo, F. SP: Instituto Socioambiental, 2004.

GIL FILHO, Sylvio Fausto. Geografia cultural: Estrutura e Primado das Representações. **Espaço e Cultura**, nº 19-20, (Jan.-Dez.). Rio de Janeiro: UERJ, NEPEC, 2005.

GIRARDI, Eduardo Paulon. **Atlas da Questão Agrária Brasileira**: a violência no campo. São Paulo: Unesp/Fapesp, 2009.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Geografando nos varadouros do mundo da territorialidade seringalista (o seringal) à territorialidade seringueira** (a reserva extrativista). Brasília: Edições Ibama, 2001.

_____. **O desafio ambiental**. Organização: Amir Sader. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. **Geografia da riqueza, fome e meio ambiente**: pequena contribuição crítica ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (org.). O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa amarela/ Paz e Terra, 2004.

_____. O latifúndio genético e a r-existência indígena-campesina. **GEOgraphia**. Rio de Janeiro, ano IV, n. 8, p. 39-60. 2002.

Governo e Ministério celebram convênio para revitalização do Projeto Formoso. Disponível em: <http://www.seagro.to.gov.br/noticia>. Acesso: 10-12-2011.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental da educação**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **A formação de Educadores Ambientais**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. **Armadilha paradigmática na educação ambiental**. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. Educação Ambiental: repensando o espaço cidadania. São Paulo: Cortez, 2011.

GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental** - a conexão necessária. Campinas, SP: Papirus, 1996.

HAESBAERT, Rogério. **Desterritorialização e identidade**: a rede gaúcha no Nordeste. Niterói, RJ: Ed. UFF, 1997.

HAESBAERT, Rogério; GONÇALVES, Carlos Valter Porto. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural da Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HEIDRICH, A. L. **Conflitos territoriais na estratégia de preservação da natureza**. In: SAQUET, M. A. SPOSITO, E. S. Territórios e territorialidades. Teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão popular/UNESP-graduação em Geografia, 2009.

HIRANO, S (Org). **Pesquisa Social: Projeto e Planejamento**. São Paulo: Queroz, 1979.

INOCENCIO, M. E. **O Prodecer e as tramas do poder na territorialização do capital no cerrado**. Tese (Doutorado) Pós-graduação em Geografia. Goiânia: UFG, 2010.

JACOBI, Pedro. Educação e meio ambiente - transformar as práticas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, número zero, 2004.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março/ 2003, p. 189-225.

JAVAÉ. **Povos indígenas do Brasil**. Disponível em: www.htt.pib.cioambiental/org/pt./povo/javae. Acesso: 02-05-2009.

JODELET, D. (Org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. 420p.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais**. In: GUARESCHI, P.S.; JOVCHELOVITCH, S. Texto em representações sociais. São Paulo: Vozes, 2002.

JUNIOR, E. de C.; COUTINHO, B. H.; FREITAS, L. E. de. **Gestão da biodiversidade e áreas protegidas**. In: GUERRA, A. J. T.; COELHO, M. C. N. Unidades de Conservação. Abordagens e características geográficas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

KOMINSKY, E. Pesquisas qualitativas - a utilização da técnica de histórias de vida e depoimentos pessoais em sociologia. **Ciência e Cultura**, 38(1): 30-36, 1986.

KOZEL, Salete. Comunicando e representando: Mapas como construções Socioculturais. In.:

KOZEL, Salete. **Das imagens às linguagens do geográfico**: Curitiba a "capital ecológica". Tese (doutorado) Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2001.

KOSEL, S.; GALVÃO W. **Ateliê Geográfico Goiânia-GO**. v. 2, n. 5 dez/2008 p.33-48.

LADEIRA, Maria Inês. **Espaço geográfico Guarani-Myba**: significado, constituição e uso. São Paulo: EdUSP, 2008.

Lagoa da Confusão. Disponível em: www.to.gov.br/tocantins. Acesso: 01/01/2010.

LEI nº 9795/99. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. Pronea. MMA/Brasília.

LEIS, H. R. Ambientalismo: Um projeto realista - utópico para a política mundial. In: **Meio Ambiente, desenvolvimento e cidadania**: desafios para as Ciências Sociais. Florianópolis: Cortez, 2002.

LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO *et al.* **Repensar a educação ambiental** - um olhar crítico. SP: Cortez, 2009.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia**: contribución a la teoría de la representaciones. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEFF, E. **Ecologia, capital e cultura**. Racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável. Blumenau: Ed. FURB, 2000.

LITTLE, P. **A etnografia dos conflitos sócio-ambientais**: bases metodológicas e empíricas. Disponível em www.anppas.org.br/encontroanual. Acesso: 05-01-2010.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. A identificação como categoria jurídica. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. **Indigenismo e Territorialização**. Poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Contra capa Livraria, 1998.

LIMA, Maria Luiza Crespo Dantas. **O olhar karajá sobre a natureza**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente. Palmas: UFT, 2004.

LIMA, Luiz Cruz. Dinâmicas territoriais em espaços globalizados. In: SILVA, Jose Borzacchiello da; LIMA, Luiz Cruz; ELIAS, Denise. (Orgs.). **Panorama da Geografia Brasileira**. São Paulo: Annablume, 2006.

LIMA FILHO, Manuel Ferreira. **Pioneiros da Marcha para o Oeste**. Memória e Identidade na Fronteira do Médio Araguaia. Tese (Doutorado) Pós-graduação em Antropologia. Brasília: UnB, 1998.

LIMA FILHO, M. F. Hetohoky. **Um rito Karajá**. Goiânia: Editora UCG, 1994.

LIRA, E. R. **A Geografia, o território e o território indígena**. Produção Acadêmica. Porto Nacional. N. 3, 2007.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajatórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, C. F. B.; BARBOSA, G. L.; ZBOROWSKI, M. B. Os vários “ecologismos dos pobres” e as relações de dominação no campo ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S.; **Repensar a educação ambiental**. Um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, N. J. B. Sobreposições de territorialidades e diálogos interétnicos na Ilha do Bananal. In: **Terras Indígenas e Unidades de conservação da natureza**. O desafio das sobreposições. Org. Ricardo, F. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004.

MACIEL, Ney José Brito. **Uma Ilha, Dois Parques, Muitos Donos**: apontamentos acerca dos conflitos socioambientais na Ilha do Bananal/TO. Dissertação (Mestrado) Pós-graduação em Antropologia. Brasília: UnB, 2000.

MACHADO, Valéria. **Uma Ilha em pedaços**. In: Terras Indígenas e Unidades de conservação da natureza. O desafio das sobreposições. Org. Ricardo, F. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004.

MAGALHÃES, A. R. Um estudo de desenvolvimento sustentável do Nordeste semi-árido. In: CAVALCANTI, Clóvis (Org.) **Desenvolvimento e natureza**: Estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo: Cortez, 1995.

MAGALHÃES, S. M. O.; BARBOSA, I. G. **A representação social de psicólogo escolar em estudantes universitários**. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M.C.S., Representações Sociais e Práticas educativas. Goiânia: UCG, 2003.

MANIFESTO PELA VIDA. Por uma Ética para a Sustentabilidade. **Revista Ibero Americana de Educação Ambiental**. Nº 40, janeiro/abril de 2006.

MANIFESTO PELA EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Fascículos de Educação Ambiental**. GPEA-PPGE-IE-UFMT. Ano V, n.1, junho de 2005.

MARIN, Andréia A. **Percepção ambiental e imaginário dos moradores do município de Jardim/ MS**. Tese (Doutoramento). São Carlos/SP: UFSCAR, 2003.

MARTINEZ-ALIER, J. **Da economia ecológica ao ecologismo popular**. Blumenau: Furb, 1998, Col. Sociedade e Ambiente.

MARTINS, A. K. E. *et al.* Relações solo-geoambiente em áreas de ocorrências de Ipucas na planície do Médio Araguaia – estado de Tocantins. **Rev. Árvore** vol.30 nº.2 Viçosa Mar./Apr. 2006.

MARTINS, I. C. M. *et al.* Diagnóstico ambiental no contexto da paisagem de fragmentos florestais naturais “Ipucas” – no Município de Lagoa da Confusão - Tocantins. **Revista Árvore**, v. 26, n. 3, p. 299-309, 2002.

MEDEIROS, R. M. V. Território e identidade. In: SAQUET, M. A. SPOSITO, E. S. **Territórios e territorialidades** – teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular/ UNESP-Programa de Pós-graduação em Geografia, 2009.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História Oral**. Como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MENDONÇA, Patrícia. Javaé. Disponível em: pib.socioambiental.org/pt/povo/javaé. Acesso: 15/12/2009.

MENDONÇA, Patrícia. **A caminhada de Tanyxiwè**: Uma teoria Javaé da História. Tese (Doutorado) Departamento de Antropologia da Divisão de Ciências Sociais. Chicago, Illinois: Universidade de Chicago, 2008.

MENDONÇA, Patrícia. **O Povo do meio**. Tempo, Cosmo e Gênero entre os Javaé da Ilha do Bananal. Dissertação (Mestrado) Departamento de Antropologia do Instituto de Ciências Humanas. Brasília: UnB, 1993.

MENDONÇA, Francisco. **Geografia e meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 2002a.

MENDONÇA, Francisco; KOSEL, Salete. **Epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002b.

_____. **Geografia socioambiental**. Terra livre. São Paulo, n. 16, p. 113-132, 1º semestre/2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **SISTEMA NACIONAL DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO (SNUC)**.

MOSCOVI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

MORAES, E. M. B. de. Evolução epistemológica do conceito de natureza. **Boletim Goiano de Geografia**, jan/dez, 1999.

MORAIS, Benta Lopes. **Relações interétnicas entre índios e não-índios na ilha do Bananal**. Terra Indígena Inãwebohona (Boto Velho). Monografia (Especialização). Palmas: UFT, 2006. 25p.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

MOREIRA, Eliane. **O conhecimento tradicional e a proteção**. T&C Amazônia, Ano V, Número 11, Junho de 2007.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. **A cabeça bem feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A fronteira Amazônica Mato-grossense: grilagem, corrupção**. Livre-docência (mimeo). FFLCH- USP, 1997.

OLIVEIRA, S. de F.; PEREIRA, M.V.; VIANA, R. M. Educação Ambiental: pertencer e cuidar da teia da vida. **Ver. Mercator**, v.7 n.13, 2008.

ORTEGA Y GASSET, J. **A desumanização da arte**. São Paulo: Cortez, 2001.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. **Indigenismo e Territorialização**. Poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Contra capa Livraria, 1998.

PAOLINI, Maria Francisca Pereira Dos Santos. **Histórico de Pium**. Disponível em www.ibge.gov.br/cidadesat/historicos_cidades. Acesso: 02/01/2010.

_____. **Histórico de Cristalândia**. Disponível em www.ibge.gov.br/cidadesat/historicos_cidades. Acesso: 02/01/2010.

PEDRINI, A. de G. Um caminho das pedras em educação ambiental. In: Pedrini, A de G. (Org). **Metodologias em Educação Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PENNA, Maura. **O que faz ser nordestino**. Identidades sociais, interesses e o “escândalo” Erundina. São Paulo: Cortez, 1992.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin - A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PLANO DE MANEJO DO PARQUE NACIONAL DO ARAGUAIA, Brasília, 2000.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL - Pronea. Brasília, 2003.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – n. 9795-99.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAMSAR SITES INFORMATION SERVICE. Disponível em: <www.ramsar.org>. Acesso em: 03 jan. 2009.

RATTS, A. J. P. **Traços étnicos**: Espacialidades e culturas negras e indígenas. Fortaleza: Museu do Ceará/ Secult, 2009.

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e Representação Social**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Desafios à educação ambiental escolar. In: JACOBI, P. *et al.* (orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania**: reflexões e experiências. São Paulo: SMA, 1998a.

RESUMO Executivo do Parque Nacional do Araguaia, Brasília, 2000.

RIBEIRO, Wagner Costa. **A ordem ambiental internacional**. São Paulo: Contexto, 2001.

RUCHEINSKY, Aloísio. A pesquisa em história oral e a produção do conhecimento em educação ambiental. In: SATO, M. CARVALHO, I. **Educação Ambiental**. Pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACHS, Ignacy. Estratégias de transição para o século XXI. In: BURSZTYN, M. **Para pensar o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. **Estratégias de transição para o século XXI**: desenvolvimento e meio ambiente. São Paulo: Stúdio Nobel/Fundação do Desenvolvimento Administrativo, 1993.

SACK, R. **Human Territoriality: Its Theory and History**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SALERA JUNIOR, Geovane. **Aldeias da Ilha do Bananal**. Disponível em: www.recantodasletras.com.br/ensaios Acesso: 29/09/2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**. O currículo integrado. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1998.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: Milton Santos [et al.]. **Território, territórios ensaios sobre ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: território e sociedade no início do séc. XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M. CARVALHO, I. (Orgs.) **Educação Ambiental** – Pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SEEMANN, Jörn (Org.). **A aventura cartográfica**: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005.

SERPA, Ângelo. Por uma geografia das Representações Sociais. **OLAM - Ciência & Tecnologia**. Rio Claro-SP, Brasil, vol. 5 n. 1 p. 220, maio / 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

STHAEL, Andri W. Capitalismo e entropia: os aspectos ideológicos de uma contradição e a busca de alternativas sustentáveis. In: CAVALCANTI, Clóvis (Org.) Desenvolvimento e natureza: Estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo: Cortez, 1995.

THE RAMSAR Convention. Disponível em: <www.ramsar.org>. Acesso em: 03 jan. 2009.

THEODORO, O. H.; LEONARDOS, O. H.; DUARTE, L. M. G. Cerrado: o celeiro saqueado. In: DUARTE, L. M.; THEODORO, O. H. G. **Dilemas do Cerrado**. Entre o ecologicamente (in)correto e o socialmente (in)justo. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Natureza, Razão e História: contribuições para uma pedagogia da Educação ambiental. In: **Anais da 26ª Reunião da ANPED**, Poços de Caldas: ANPED, 2003.

TORAL, André Amaral de. **Relatório de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Inâwébohona**. Brasília: Funai, 1999.

TORAL, André Amaral de. **Cosmologia e Sociedade Karajá**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1992.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Educação ambiental**. Natureza, razão e história. Campinas: São Paulo: Autores associados, 2004.

TRAVASSOS, E. G. **A prática da educação ambiental nas escolas**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

TRISTÃO, M. Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Brasília: Número zero, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. M. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIÃO Internacional para a Conservação da Biodiversidade (IUCN). Disponível em: <www.iucn.org>. Acesso em: 10 dez. 2009.

VIANA, R. M.; OLIVEIRA, S. de F. **Amar e cuidar**: A reverência pela vida na educação ambiental. Goiânia: Kelps, 2011.

VIEIRA, Paulo Freire. **Gestão de recursos comuns para o ecodesenvolvimento**. In: VIEIRA, P. F.; BERKES, F.; SEIXAS, C. **Gestão integrada e participativa de recursos naturais**. Florianópolis: APED, 2005.

_____. Meio Ambiente, desenvolvimento e planejamento. In: VIOLA Eduardo J. *et al.* **Meio Ambiente**. Desenvolvimento e cidadania. São Paulo: Cortez/UFSC, 2002.

VIOLA, E. J.; LEIS, H. R. A evolução das políticas ambientais no Brasil, 1971-1991: do bissetorialismo preservacionista para o multissetorialismo orientado para o desenvolvimento sustentável. In: HOGAN, D. J.; VIEIRA, P. F. **Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1995.

