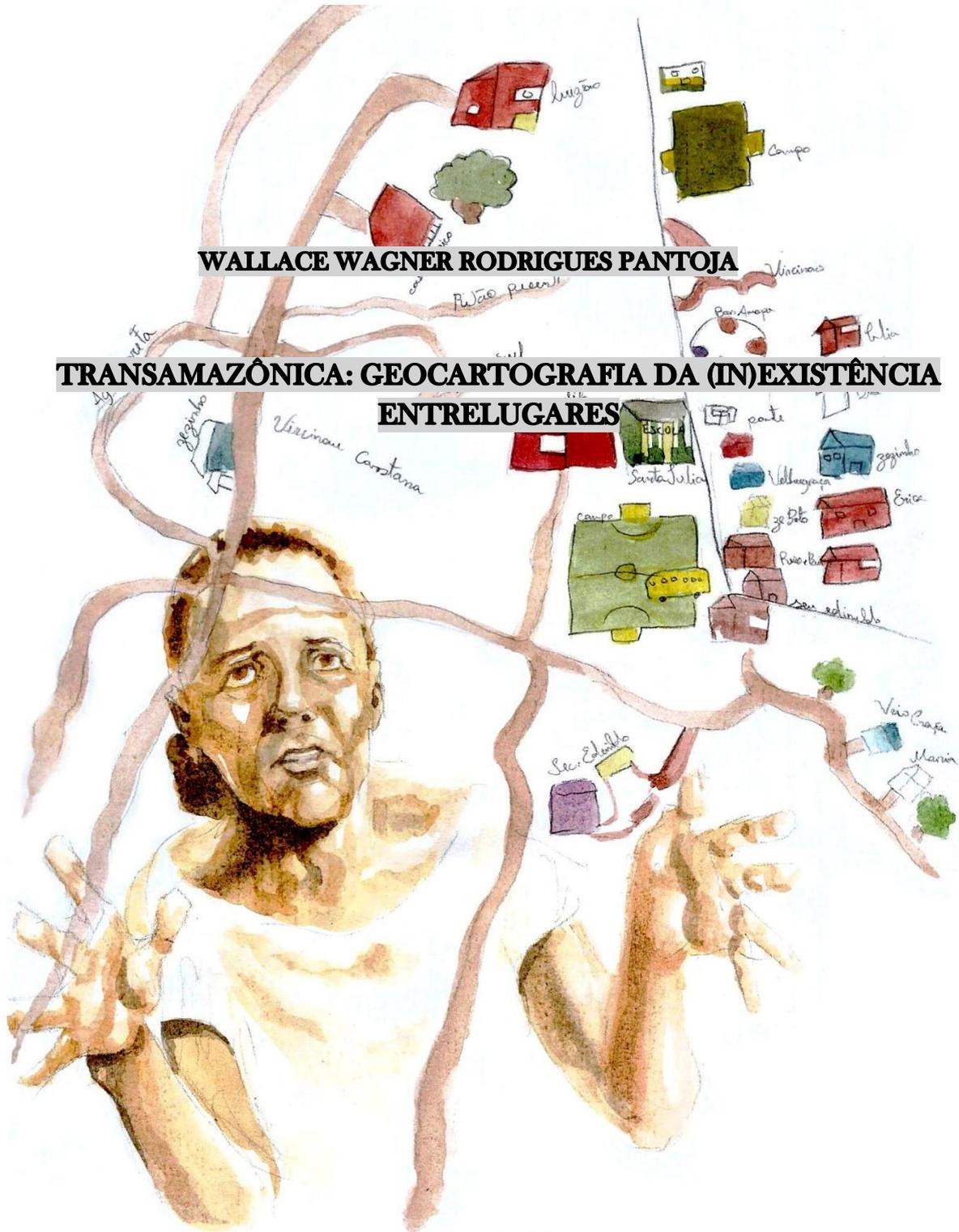




UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - POSGEA
DOUTORADO EM GEOGRAFIA



WALLACE WAGNER RODRIGUES PANTOJA

**TRANSAMAZÔNICA: GEOCARTOGRAFIA DA (IN)EXISTÊNCIA
ENTRELUGARES**

Brasília-DF
MARÇO/2018

TRANSAMAZÔNICA
GEOCARTOGRAFIA DA (IN)EXISTÊNCIA ENTRELUGARES

Doutorando: Wallace Wagner Rodrigues Pantoja

Data da Defesa da Tese: 02/03/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rafael Sanzio Araújo dos Anjos - GEA-UnB (Presidente)

Profa. Dra. Glória Maria Vargas Lopez de Mesa - GEA-UnB (Membro Interno)

Profa. Dra. Valéria Nely César de Carvalho - FE-UnB (Membro Externo)

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage - FE-UFPA (Membro Externo)

Profa. Dra. Marília Luiza Peluso - GEA-UnB (Suplente)

Brasília-DF
MARÇO/2018

Às professoras Terezinha e Ângela -
que me salvaram de uma Geografia sem ladeiras!

AGRADECIMENTOS

Agradei há muitos anos só a mim mesmo, maneira ridícula de se colocar no mundo acadêmico. Depois agradei a todos, aplainando as diferenças e retirando o rosto dos outros, falsa modéstia típica.

Aqui é preciso expressar o agradecimento em rostos reconhecíveis. Pessoas cuja existência desvela e desestabiliza quem sou. Primeiramente à minha avó Perpedigna Garcia, sim, esse é seu nome! Por me permitir seus segredos marajoaras inconfessos durante nossas escapadas à Orla de Icoaraci. Minha mãe Sueli Rodrigues, que voltou aos estudos e descobriu Karl Marx, também descobriu a extenuação física da rotina diária de estudante nas periferias belemenses. Meu amor por ela e sua vitalidade forrozeira moldaram em grande parte minhas decisões e buscas. Elisangela, mana – de uma força que ela mesma não sabe que tem – na gestação de seu primeiro filho, que venha o Arthur, grande e forte cavaleiro, completando e renovando a vida. Minha tia Márcia, assim a chamamos, que não se dobra diante das mais inacreditáveis pressões da vida.

Ao Jefferson. Era quase anônimo quando do meu mestrado e agora é presença viva, nossa relação nos modificou mútua e necessariamente.

Aos amigos diretamente envolvidos nesta loucura avassaladora que nos arrasta na finalização da tese: Fábio Miranda, que tem mais livros do que pode ler, sem suas retraduições de meu inglês precário algo do diálogo lugar-mundo teria se perdido. Geraldo Wellington, que madrugou e surtou junto comigo, quando a Lei de Murphy encontrou o seu caminho várias vezes! Allan Patrick, pela arte que enriqueceu esta tese desde a capa, pela franqueza nas conversas sobre fé e razão que recolocam a primazia da coexistência.

Aos amigos de Brasília, amizades tecidas não como causa-efeito, mas duração, me acolheram na capital que aprendi amar, porque desfazer estereótipos exige agregação corpórea e salto ao encontro do abraço do Outro. Maxem Araújo, um pai-herói, cujo cuidado comigo excede menções honrosas! Edilene Américo, a ternura e o calor nordestinos, muito da frieza inicial se dissipou com seu afago e do Zé. Pâmela Morales, meu amor chileno, por nossa morada, nossas brigas e nossos projetos vazando sentimentos inesgotáveis. Luana Lima, a geógrafa-artista goiana que no estudo da memória encontrou seu lugar próprio.

Ao pessoal do Grupo de Ensino, Aprendizado e Formação de Professores (GEAF), coordenado pela Professora Cristina Leite, minha gratidão pelo seu espírito materno, acolhida e tomada de atitude diante de certo vácuo na pesquisa geográfica da UnB: a educação. Ao Professor Fernando Sobrinho por acreditar nas potencialidades de um paraense pirado no enfrentamento do formalismo acadêmico no ato de ensinar Geografia. Professora Fátima Rodrigues e nossas aproximações entre território e política cultural que me abriram os olhos para este campo gostoso de pesquisa. Simoní, cuja competência fazia funcionar a estrutura pesada de cursos que dependem da burocracia; e dona Maria, pelo café e pela limpeza anônima no ambiente que discursa pelos da periferia, mas não sabe seus nomes quando estão de corpo-presente, por aí começam decretos de inexistência do Outro.

Às/aos graduandas/graduandos que embarcaram comigo nas viagens, derivas, campos e conexões cósmicas enquanto ministrei disciplinas na Geografia.

Agradecer pelos momentos vivos de debate, risada, tensão e lágrima. Sérgio, Richard, Roberta, Marcos, Cleiton, Cleison, Akashi, Fernanda, Tiago e muitos/as outros/as que entre corredores, disciplinas que nos encontrávamos, rodas espontâneas de misturas reflexivas tornaram o Minhocão reconhecível, há muita vida no subsolo assinado por Niemeyer, não só na bela composição do jardim de cima.

Às professoras da Banca de Qualificação – Valéria Nely, sua compreensão e exigência da dimensão histórica foram indispensáveis para saber o que vem antes e depois do “onde” transamazônico. Glória Vargas, da leveza na disciplina Geografia Cultura até sua contribuição seminal, evocando Buber, ao direcionamento da relação sujeito-objeto na ciência como a possibilidade de verdade tocante: promessa fiel, relato fidedigno e descobrimento. Marília Peluso, por nossas discordâncias sempre se refazendo e jamais rompendo a possibilidade do encontro, porque é desta reciprocidade dissonante que emerge saberes novos e renovados.

Ao Professor Salomão Hage por sua dedicação inspiradora e comovente à Educação do Campo na Amazônia.

Ao meu orientador, Rafael Sanzio Araújo dos Anjos, pela paciência, acolhida, compreensão e orientação detidas, clareza no horizonte quando as coisas pareciam estreitar e distender o corpo vivo – mergulhar numa tese é arriscado –. A orientação é ponto cardeal imprescindível, e a sua foi mais do que profissional, carregada de humanidade sem perder a firmeza. Seu trabalho e postura são inspiradores. Estendo o agradecimento aos/às jovens do Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográfica (CIGA), ambiente de criação, responsabilidade profissional e aconchego.

Por fim, o fundamento e o princípio, aos momentos que vão da mente ao coração. Às professoras e professores vicinais transamazônicos, entre Pacajá e Anapu, cuja exigência física, emocional e a ausência de condições tornam o ofício de educar um milagre diário, mesmo assim, nesta situação-limite da existência, exercem entrega que deveria envergonhar os donos do poder que tentam aniquilar a dignidade profissional destes profissionais. Terezinha Silva, de criatividade energizante, revigorante, deveria ensinar professores universitários como educar e se educar para vida! Samuel Mendes, que se negou a viver no campo quando jovem e agora retorna ao campo por vontade própria e chamado da alma. Alex Cruz e Dieyson Conceição, que pilotaram as motos em nossas idas e vindas no “nem aqui, nem lá” vicinal, pude sentir um pouco do que é a pressão corpórea das ladeiras, da lama e da poeira cotidiana e movente à beira. Ângela Nunes, líder por natureza e dotada de simplicidade comovente, irradiada na sua casa e família, em seus versos e atitudes, sua vida é preciosa na luta pelo assentamento, sofrendo todas as pressões que lhe atravessam a alma e, pela sua fé em Deus (minha redescoberta também), não a derrotam. Sua valentia tornam a beira matriz do projeto de Brasil que não conhecemos, desaprendemos a ver. Reverência a vocês e aos estudantes vicinais persistentes na sua escolha de ser.

RESUMO

À beira da Transamazônica paraense, entre os municípios de Pacajá e Anapu, formas geográficas vicinais se expressam como *reexistência* frente aos conteúdos programáticos geográficos e livros didáticos que, difusamente, auxiliam no decreto de inexistência de crianças, jovens, professores, famílias e coletivos vivendo em vicinais. O objetivo central desta tese é compreender a dialógica entre a geograficidade vicinal subjetivada pelos que educam e se educam à beira da Transamazônica e as representações cartográficas emergentes da escolarização no contexto da vida em Campo. A aproximação se deu nas escolas vicinais: Santo Antônio (PDS Esperança – Vicinal Zero, Anapu), Santa Júlia (Vicinal Santana, Anapu), Nossa Senhora dos Remédios (Vicinal Ladeira da Velha, Pacajá) e Edimilson Jacó Chaves (Vicinal do Adão, Assentamento Rio Cururuí, Pacajá), focando seus professores/estudantes e a relação criativa em narrativas mapeadas. Inspirado pela atmosfera fenomenológico-existencial em diálogo com outras perspectivas, a forma geográfica vicinal se configurou como abertura e espessura de relações lugarizadas de onde emerge o fazer-saber triplamente deslocados – histórica, cartográfica e biograficamente – pela geografia programática e simbolismos nacionais na inculcação subjetiva de modos de ver a realidade geográfica descorporificada. Assim, a vicinal se constitui um entrelugar pela hipervisibilidade como vias secundárias iguais entre si e não-visibility quando do privilégio da escala-signo regional/nacional que repercute na subjetividade pessoal e coletiva das crianças, jovens e professores em Campo Transamazônico. Articulando vivências, entrevistas, conversações informais, criações cartográficas coletivas, notadamente mapas mentais, foi possível desenvolver esboços do saber geográfico corporificado que, expressos em geocartografia instituem: a) a projeção como ligadura tensionada, entre concepção e grafismo, nas situações-limites vividas na topografia das ladeiras; b) a escala em recortes entre planos invisíveis, foco/espessura de relações por vizinhança, condição ao pensar da própria escala geográfica desde o lugar; c) os símbolos cartográficos evocam significados e emoções, são entrelaçamentos, perfazendo pontos cardeais próprios à vicinal, explicitando inseparabilidade do material e do imaginário; do simbólico e do emocional. Com base nestes fenômenos busquei elementos processuais centrais ao temário geográfico que valorize as subjetividades da beira no reconhecimento de si, auxiliando na instituição de projetos de fazer-saber já em curso, ainda que fragmentários ou fraturados por múltiplas condições e atravessamentos, com destaque às representações transamazônicas veiculadas pelo saber geográfico padronizado, às condições educativas e pressões naturalizadas para que a vida vicinal *deixe de ser*, bem como sua geograficidade em formação inexistida, mantendo a imagem da transamazônica paralisada e longínqua – adequada à visão de sobrevoo e medusante de parcela da ciência geográfica informante de livros/programas educativos nacionais/municipais que vazam uma partilha cartográfica insensível –. Como proposição invisto no mapear dos engajamentos corpóreos que, assumindo suas situações-limites, *reexistem* e projetam intensidades de viver criativas, sedimentando-se em pleno estreitamento do horizonte vicinal trans-amazônico contemporâneo, engajamentos tensibilizados que bagunçam a paisagem escalar binária macro-micro e reposicionam modos de fazer, ver e sentir a geograficidade ensinante à beira da estrada.

Palavras-chaves: Vicinal. Subjetividade. Educação em Campo. Transamazônica Paraense. Decretos de Inexistência. *Reexistência*.

ABSTRACT

At the border of the Transamazonica Paraense, between the counties of Pacajá and Anapu, vicinal geographic forms express themselves as resistance against the geographic programmatic contents and didactic books that, diffusely, aid in the decree of non-existence of children, youth, teachers, families and collectives living in vicinal. The central objective of this thesis is to understand the dialogical between the vicinal geography subjectivated by those who educate and educate on the border of the Transamazonica and the cartographic representations emerging from schooling in the context of the life in Field. The approximation took place in the vicinal schools: Santo Antonio (PDS Esperança - Vicinal Zero, Anapu), Santa Júlia (Vicinal Santana, Anapu), Nossa Senhora dos Remédios (Vicinal Ladeira da Velha, Pacajá) and Edimilson Jacó Chaves Rio Cururuí Assentamento, Pacajá), focusing on their teachers / students and the creative relationship in mapped narratives. Inspired by the phenomenological-existential atmosphere in dialogue with other perspectives, the vicinal geographic form was configured as the opening and thickness of the Emplacement relations from which emerges the triple-displaced make-to-know - historical, cartographic and biographically - by programmatic geography and national symbolisms in subjective inculcation ways of seeing the uncorrected geographical reality disembodiment. Thus, the vicinal is an interlude by hypervisibility as secondary paths equal to each other and non-visibility when the privilege of the regional / national scale-sign that impacts on the personal and collective subjectivity of children, youth and teachers in Transamazonico Field. Articulating experiences, interviews, informal conversations, collective cartographic creations, notably mental maps, it was possible to develop sketches of embodied geographic knowledge that, expressed in geocartography, establish: a) projection as a tensioned ligature, between conception and graphics, in the topography of slopes; b) the scale in cuts between invisible planes, focus / thickness of relations by neighborhood, condition when thinking of the geographic scale itself from the place; c) cartographic symbols evoke meanings and emotions, are interlacings, making cardinal points own to the vicinal, explaining the inseparability of the material and the imaginary; the symbolic and the emotional. On the basis of these phenomena, I looked for procedural elements central to the geographic agenda that valorize the subjectivities of the border in the recognition of itself, aiding in the institution of projects of do-know already in progress, although fragmentary or fractured by multiple conditions and crossings, with emphasis on representations transamazônicas transmitted by the standardized geographical knowledge, to the educational conditions and pressures naturalized so that the vicinal life ceases to be, as well as its geographicity in formation nonexistent, maintaining the image of the transamazon highway paralyzed and far away - adapted to the vision of overflight and paralyzing of portion of the science geographical informant of national / municipal books / educational programs that leak an insensitive mapping. As an invisible proposition in the mapping of corporeal engagements that, assuming their situations-limits, existence project creative intensities of living, sedimenting themselves in the narrowest of contemporary transamazonico vicinal horizon, tensibilized engagements that mess up the macro-micro binary scalar landscape and reposition ways of doing, seeing and feeling the teaching geographicity at the roadside.

Key-words: Vicinal (Sideroad). Subjectivity. Countryside Education. Transamazônica Paraense. Decrees of Non-existence. Resistance.

RESUMEN

Al margen de la Transamazónica paraense, entre los municipios de Pacajá y Anapu, formas geográficas vecinas se expresan como resistencia frente a los contenidos programáticos geográficos y libros didácticos que, difusamente, auxilian en el decreto de inexistencia de niños, jóvenes, profesores, familias y colectivos viviendo en aldeas. El objetivo central de esta tesis es comprender la dialógica entre la geograficidad vecinal subjetivada por los que educan y se educan al margen de la Transamazónica y las representaciones cartográficas emergentes de la escolaridad en el contexto de la vida en Campo. La aproximación se dio en las escuelas vecinales: Santo Antonio (PDS Esperanza - Vecinal Cero, Anapu), Santa Júlia (Vecinal Santana, Anapu), Nuestra Señora de los Remedios (Vecinal Ladeira da Velha, Pacajá) y Edimilson Jacó Chaves (Vecinal del Adán, Asentamiento Rio Cururuí, Pacajá), enfocando a sus profesores / estudiantes y la relación creativa en narrativas mapeadas. Inspirado por la atmósfera fenomenológico-existencial en diálogo con otras perspectivas, la forma geográfica vecinal se configuró como apertura y espesor de relaciones situadas de donde emerge el hacer-saber triplemente desplazados-histórica, cartográfica y biográficamente- por la geografía programática y simbolismos nacionales en la inculcación subjetiva de modos de ver la realidad geográfica des-corporificada. Así, la vecinal se constituye entre-lugar por la super-visibility como vías secundarias iguales entre sí y no visibilidad cuando el privilegio de la escala-signo regional / nacional que repercute en la subjetividad personal y colectiva de los niños, jóvenes y profesores en Campo Transamazónico. Articulando vivencias entrevistas y conversaciones informales, creaciones cartográficas colectivas, notoriamente mapas mentales, siendo posible desarrollar bosquejos de conocimiento geográficos corporificados que expresos en geocartografías instituyen; a) la proyección como ligadura tensada, entre diseño y grafismo, en las situaciones-límites vividas en la topografía de las aldeas; b) la escala en recortes entre planos invisibles, foco / espesor de relaciones por vecindad, condición al pensar de la propia escala geográfica desde el lugar; c) los símbolos cartográficos evocan significados y emociones, son entrelazamientos, constituyendo puntos cardinales propios de la vecinal, explicitando inseparabilidad del material y del imaginario; de lo simbólico y del emocional. Con base en estos fenómenos busqué elementos procesales centrales al temario geográfico que valore las subjetividades de las aldeas y el reconocimiento de sí misma, auxiliando en la institución de proyectos de hacer-saber ya en curso, aunque fragmentados y fracturados por múltiples condiciones y atravesamientos, con destaque a las representaciones Transamazónicas vinculadas al saber geográficos padrón, las condiciones educativas y presiones naturalizadas para que la vida vecinal deje *de ser*, así como su geografía en formación inexistente, manteniendo la imagen de la transamazónica paralizada y lejana - adecuada a la visión de sobrevuelo de la parcela de la ciencia geográfica informante de libros / programas educativos nacionales / municipales que se cuelan en un reparto cartográfico insensible. Como proposición investida en el mapeo de los compromisos corpóreos que, asumiendo sus situaciones-límites, re-existen y proyectan intensidades de vivir creativas, sedimentándose en pleno estrechamiento del horizonte vecinal Trans-amazónico contemporáneo, compromisos tensionados que desordenan el paisaje escalar binario macro-micro y reposicionan modos de hacer, ver y sentir la geografía enseñante al borde de la carretera.

Palabras claves: Vecinal. Subjetividad. Educación en Campo. Transamazona Paraense. Decretos de Inexistencia. Re-existencia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Questão de pesquisa – amplitude e especificação.....	p. 30
Figura 2: Os porquês da escolha da abordagem teórico-metodológica.....	p. 32
Figura 3 - O olhar do estudante, conexidade da sobreposição imagética transamazônica.....	p. 45
Figura 4 – Escolas vicinais envolvidas na pesquisa.....	p. 52
Figura 5 – Modelo esquemático dos limites de pensabilidade cartográfica.....	p. 55
Figura 6 – Placa inaugural da construção da Transamazônica afixada em 1970.....	p. 56
Figura 7 – Ponto de partida de parte das pesquisas sobre a Transamazônica.....	p. 59
Figura 8 – Transamazônica Paraense em 2014.....	p. 67
Figura 9 – Transamazônica Paraense, 1972.....	p. 67
Figura 10 – Mapa dos projetos ferroviários de integração do Império Brasileiro.....	p. 68
Figura 11 – Repetitividade imagética da Transamazônica em livros didáticos.....	p. 70
Figura 12 – O Olhar cartográfico padrão: preciso, de cima e de longe.....	p. 74
Figura 13 – Continuidade, Ambiguidade ou Fratura bricolada em escala?.....	p. 76
Figura 14 – Visibilizando de ausências entrelugares: zoom ou fraturas?.....	p. 91
Figura 15 – Mapeando engajamentos corpóreos entre os Núcleo/Vila B para o D.....	p. 96
Figura 16 – Entre inexistência e <i>reexistência</i> de saberes geográficos.....	p. 100
Figura 17 – Inversões do olhar de geógrafo.....	p. 104
Figura 18 – Vicinal Ladeira da Velha, Pacajá – PA.....	p. 114
Figura 19 – A ladeira onde chorou porque não ia se acostumar aqui.....	p. 116
Figura 20 – Instituição do lugar para João e Joana.....	p. 131
Figura 21 – Confinamento e sofrimento no lugar como espessura objetiva-subjetiva.....	p. 133
Figura 23 – Representação da fratura objetiva-subjetiva do lugar educativo em campo.....	p. 153
Figura 24 – Vicinal para o PDS Esperança.....	p. 163
Figura 25 – Ladeira da Velha em tempos diferentes: transformação da paisagem.....	p. 168
Figura 26 – Mapa de deslocamentos do Professor Alex – Vila Bom Jardim – Pacajá.....	p. 178
Figura 27 – Prédio da Escola Santo Antônio, PSD Esperança – visão de chegada.....	p. 190
Figura 28 – Campo de futebol atrás da escola.....	p. 191
Figura 29 – Escola Santa Júlia e campo de futebol na parte dianteira.....	p. 193
Figura 30 – Sentidos objetivos-subjetivos do aparecimento da escola.....	p. 197
Figura 31 – Agir na copresença e recursividade de outras experiências sociais.....	p. 199
Figura 32 – Da multiplicidade do toque na feitura do visível em mapas.....	p. 215
Figura 33 – Da feitura de mapas à caminhada cartográfica em direção.....	p. 216
Figura 34 – Caminhadas geocartográficas, Assentamento Rio Cururí, Núcleo-Vila D.....	p. 217
Figura 35 – O horizontal no desenhar “onde moro” de um estudante das séries iniciais.....	p. 224
Figura 36 – Distribuição afetiva no ato de representar o “o que gosto onde moro.....	p. 226
Figura 37 – Redondidade na proximidade em campo vicinal.....	p. 228
Figura 38 – Visão mais vertical com fortes elementos horizontais e a presença da cerca.....	p. 229
Figura 39 – Visão mais horizontal com elementos verticais sem a presença da cerca.....	p. 230
Figura 40 – Horizonte vicinal corporificado em situação.....	p. 231
Figura 41 – “Minha casa” para criança em abrangência horizontal-vertical, PDS Esperança.....	p. 233
Figura 42 – “Erro” na Perspectiva em contexto situado.....	p. 234
Figura 43 – “entre a casa e a escola” – tensão horizontal-vertical e perto-longe.....	p. 236
Figura 44 – A visão de sobrevoos ainda corporeamente engajada.....	p. 237
Figura 45 – Visão vertical do satélite substituta do mapa.....	p. 242
Figura 46 – Escalas concêntricas como parâmetro da educação geográfica em campo.....	p. 252
Figura 47 – Variação escalar das distâncias a percorrer na Vicinal do Adão.....	p. 259
Figura 48 – Primeiras aproximações escalares pelo corpo – verso/anverso entre pé e mesa.....	p. 264
Figuras 49 e 50 – Vicinal e algumas indicações de vizinhança.....	p. 274
Figura 51 – Mapa Caminhante: Relações de Vizinhança e Segurança Existencial.....	p. 278
Figura 52 – Plano Esquemático do Programa Integrado de Colonização de Altamira.....	p. 283
Figura 53 – Imagens Espelhadas Congelantes da espacialidade vicinal.....	p. 285
Figura 54 – Singularidades e intersubjetividade em símbolos do lugar.....	p. 301
Figura 55 – Olhar de dentro para fora.....	p. 305

Figura 56 – Recorte da área georreferenciada do mapa Vicinal do Adão.....	p. 311
Figura 57 – Croqui do interior da Vicinal do Adão, Km 280 da Transamazônica paraense.....	p. 324
Figura 58 – Esboço Cartobriográfico de Seu Chinha e Pacajá (roça e cidade).....	p. 353
Figura 59– Fenômeno persistente da geograficidade em campo transamazônico no urbano.....	p. 358
Figura 60 – Dois caminhos e uma sentença para Vicinal do Adão.....	p. 361
Figura 61 – A escala subjetivada na frase do professor Alex Cruz.....	p. 363
Figura 62 – Cartaz do Grito pela Justiça em Anapu-PA.....	p. 378

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Na copresença o momento em que o rumor.....	p. 60
Fotografia 2 – Desenvolvimento dos Mapas Mentais.....	p. 73
Fotografia 3 – Viver à beira da Faixa.....	p. 81
Fotografia 4 – Como reconhecer-se via mapas escalonados.....	p. 93
Fotografia 5 – Seu Asmerindo esboça um mapa com os dois pés no seu chão.....	p. 121
Fotografia 6 – Romaria da Floresta no PDS Esperança.....	p. 140
Fotografia 7 – Trabalhar e brincar no cultivo da terra.....	p. 146
Fotografia 8 – Roda de conversa com pais e mães de crianças, sobre as condições.....	p. 160
Fotografia 9 – Gerações de motos transamazônicas.....	p. 166
Fotografias 10 e 11 – Inexistência de direito e de fato da escola vicinal.....	p. 184
Fotografias 12 e 13 – Escola Edimilson Jacó Chaves, detalhe externo e interno.....	p. 186
Fotografia 14 – Escola Nossa Senhora dos Remédios, detalhe externo.....	p. 188
Fotografia 15 – Escola Nossa Senhora dos Remédios, detalhe interno.....	p. 189
Fotografia 16 – Fragmento do escrito “como é estudar na zona rural” da estudante.....	p. 200
Fotografia 17 – Fragmento do escrito “como é estudar na zona rural” do estudante.....	p. 201
Fotografia 18 e 19 – Escolas dos Núcleos E e I, Assentamento Rio Cururuí.....	p. 206
Fotografia 20 – O dedo toca o mapa.....	p. 219
Fotografia 21 – O horizontal na fotografia do “onde moro”	p. 224
Fotografia 22, 23 – Referências do mapa mental Núcleo D.....	p. 238
Fotografia 24 – Referência do mapa mental Núcleo D.....	p. 239
Fotografia 25 – Modelo Circular de Assentamento do INCRA.....	p. 244
Fotografia 26 – Mapa do Núcleo e seus lotes em forma de “Raio de Sol”	p. 245
Fotografia 27 – O exercício simbólico e o poder do mapa.....	p. 245
Fotografia 28, 29 – Projetando o corpo sobre a Planta.....	p. 248
Fotografia 30 – Do Raio de Sol à Bagana de Cigarro.....	p. 250
Fotografia 31 – Começar a elaborar os próprios mapas artesanalmente.....	p. 261
Fotografia 32 – Mão e da escola para casa em quilômetros.....	p. 265
Fotografia 33 – Fazendo a Vicinal no chão da escola, exercício escalar.....	p. 266
Fotografia 34 – Fazendo a Vicinal na escola, exercício escalar.....	p. 266
Fotografias 35 e 36 – Fechamento Privatista da Vicinal e Esterco do Gado.....	p. 280
Fotografia 37 e 38 – Trecho da Vicinal do Adão, no caminho para o Assentamento Rio Cururuí...p.	291
Fotografia 39 – Jovem Lavando a Roupa no Rio, pouco antes da entrada do Núcleo-Vila D.....	p. 292
Fotografia 40 – Crianças brincando no intervalo da aula da tarde no campo de futebol.....	p. 293
Fotografia 41 – Entrada à Leste para a Vicinal do Adão.....	p. 312
Fotografia 42 – Lugar na Vicinal 3, onde assassinaram a Irmã Dorothy Stang.....	p. 316
Fotografia 43 – Mapa mental de Estudante da Escola Santa Júlia.....	p. 319
Fotografia 44 – Conexões enraizadas em movimentos sociais amplos.....	p. 330
Fotografia 45 – Ocupação da Transamazônica pelos Assentados do Cururuí, Pacajá-PA.....	p. 339
Fotografia 46 – O corpo expressa a irrupção.....	p. 340
Fotografia 47 – Momento em abre os braços para indicar localidades reconhecíveis.....	p. 356
Fotografia 48 – Varetinha criada na casa urbana de seu China.....	p. 357
Fotografia 49 – Início do croqui narrado coletivamente que suscitou o debate.....	p. 379

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Representação Oficial da Transamazônica.....	p. 42
Mapa 2 – Projeto Original da Transamazônica.....	p. 43
Mapa 3 – Mapa mental de estudante do Assentamento Rio Cururuí, Pacajá, PA.....	p. 46
Mapa 4 – Localização das escolas e vicinais pesquisadas.....	p. 51
Mapa 5 – Tentativa inicial de mapear o pretense espaço da pesquisa.....	p. 87
Mapa 6 – Vicinal do Adão.....	p. 125
Mapa 7 – vicinal 0, PDS Esperança.....	p. 125
Mapa 8 – Vicinal Ladeira da velha.....	p. 125
Mapa 9 – Vicinal Santana.....	p. 125
Mapa 10 – Fluxo migratório.....	p.130
Mapa 11 – Copresença vicinal cartografada.....	p. 137
Mapa 12 – Vizinhaça entre a Vicinal Santana e o Assentamento Pilão Poente Sul.....	p. 272
Mapa 13 – Vizinhaça na Vicinal Ladeira da Velha – Entre a escola e a entrada da vicinal.....	p. 273
Mapa 14 – Reticularidade Vicinal e Focos Espaciais Abrangente.....	p. 282
Mapa 15 - Ladeiras entre a escola e a casa da estudante.....	p. 302
Mapas 16 e 17 – Passado e Futuro da Vicinal Ladeira da Velha.....	p. 365
Mapas 18 e 19 – Mapas mentais do passado e futuro.....	p. 371

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Procedimentos metodológicos conexos.....	p. 34
Quadro 2 – Criações cartográficas e atividades em sala de aula com estudantes.....	p. 158
Quadro 3 – Distâncias aproximadas – Saída da Vila Bom Jardim (moradia) e escolas.....	p. 178
Quadro 4 – Palavras Significativas do Lugar – Escola N. S. Remédios.....	p. 294
Quadro 5 – Palavras Significativas do Lugar – Escola Santa Júlia.....	p. 295
Quadro 6 – Palavras Significativas do Lugar – Escola José Jacó Chaves.....	p. 296
Quadro 7 – Palavras Significativas do Lugar – Escola Santo Antônio.....	p. 297
Quadro 8 – Elementos essenciais da geograficidade vicinal.....	p. 318

SUMÁRIO

Apresentação.....	16
INTRODUÇÃO.....	17
1º DESLOCAMENTO À Beira da Faixa	37
CAPÍTULO 1 Poeira e Lama.....	39
1.1. TRANSAMAZÔNICA - FENÔMENO ENSINÁVEL.....	41
1.2. GEOCARTOGRAFIA E INSTITUIÇÃO DE MUNDO.....	64
1.3 (IN)EXISTÊNCIA GEOGRÁFICA VICINAL	98
CAPÍTULO 2 Na varelinha e à picada - noções <i>reexistentes</i>.....	109
2.1 CONCEITOS E NOÇÕES COM-TEXTURA VICINAL	111
2.1.1. Vicinal Transamazônica no entrelugar	112
2.1.2. Lugar e subjetividade - geograficidade.....	126
2.2 O “COMO” PARA UM ENCONTRO DE FAZER-SABER	157
2º DESLOCAMENTO Lugares da (in)existência Transamazônica	172
CAPÍTULO 3 Nem aqui nem lá - criações cartográficas vicinais.....	174
3.1 ESCOLAS: APARECIMENTO COM O SUOR DE MUITAS MÃOS.....	182
3.2 UM ONDE PARA O MAPA? EXPERIÊNCIAS GEOCARTOGRÁFICAS MIÚDAS.....	204
3.2.1. Mapas Corpóreos.....	208
3.2.1.1 Tensibilidade na Projeção Vicinal.....	222
3.2.1.2 Espessura Vicinal Transamazônica - intensidades escalares	251
3.2.1.3 Pontos Cardeais - indicativos geossimbólicos vicinais.....	294
CAPÍTULO 4 Em campo transamazônico.....	304
4.1. LOCALIZAR, LUGARIZAR... ..	309
4.2. GEOGRAFICIDADE INSTÁVEL	318
3º DESLOCAMENTO Da beira ao centro.....	332
CAPÍTULO 5 Geografia pelas veias tras-amazônicas.....	334
5.1. Esboços cartobiográficos.....	349

5.2. Contando as ladeiras do futuro.....	361
5.3. Imaginar varadouros é reexistir.....	375
CONSIDERAÇÕES FINAIS AO FIM DO CAMINHO, RECOMEÇOS GEOBIOGRÁFICOS.....	389
Referências do percurso.....	399
Apêndices.....	427

Eu sou gênio... um gênio sabe de muitas coisas, e nós é difícil, só se aprender, enquanto o gênio já sabe [indica a cabeça] de berço.

*Asmerindo Rosa de Oliveria,
Vicinal do Portel, Pacajá-PA*

Pode-se, assim, sonhar com uma sociedade de emancipados, que seria uma sociedade de artistas. tal sociedade repudiaria a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre os que possuem e os que não possuem a propriedade da inteligência. Ela não conheceria senão espíritos ativos: homens que fazem, que falam do que fazem e transformam, assim, todas as suas obras em meios de assinalar a humanidade que neles há, como nos demais.

Jacques Rancière, O Mestre Ignorante

Apresentação

Nossa existência deforma o universo. Isso é responsabilidade.

Delírio, em Sandman, Neil Gaiman

A elaboração de uma tese resulta do processo maturado por anos, décadas, vida inteira. De certo modo, só a experiência de longo tempo pode produzir tese. Se pensarmos assim, embora, oficialmente, o que apresento seja chamado de tese de doutoramento, sinceramente eu acredito que é um movimento momentâneo, realizado “de susto”, filho do choque de vivências ao qual fui atirado em 2012. Não é tempo o bastante para depurar todas as impressões que os fenômenos geográficos deste encontro entre professores, incluindo eu – no processo de formação em contexto paraense – criaram. Demandaria o tempo da vida.

É tempo demais. Ou apenas “[...] nada mais, nada menos. Só o tempo de uma vida¹”.

De muitas maneiras, algumas desesperantes, a Geografia – minha escolha – pode ser terrivelmente inóspita. Indiferente às vidas e seus tempos, em sua tara por teses “a Geografia elide o sujeito”². Por outro lado, esta mesma geografia possibilitou e possibilita a cada dia, encontros, trocas gostosas e um tipo de interrogação que poucas ciências ousaram ou puderam formular: “Como experimentamos e somos experimentados no mundo?”. O que supõe outra, inevitável: “o que é a experiência geográfica do mundo?”.

Coloco o como antes do o que, para acentuar meu entendimento sobre a anterioridade da experiência em relação ao conceito. Essa anterioridade também implica lançamento, somos atirados ao mundo sem que o possamos recusar, é nosso horizonte de sentido, mesmo imaginário; é *o onde* possível dos desencontros e encontros. É esta experiência geográfica que se realiza a cada segundo, densifica o mundo e infunde vida a qualquer formulação posterior em teses que tentam capturar este fenômeno pluriversal que é a coexistência geográfica, nunca só dado, sempre ato.

E como a Geografia é realização dos (des)encontros, ao ser atirado no interior paraense, como professor da Graduação em Geografia pelo IFPA – Campus Tucuruí, no polo Pacajá, é que um fenômeno geográfico se fez presente em minha vida: a Vicinal Transamazônica.

¹É o que a personagem Morte, em Sandman (GAIMAN, 2007, originalmente 1992) diz a um ser humano que viveu milhares de anos e se gabava pelo tempo que viveu.

² Prof^a Dr^a Marília Peluso, em uma de nossas muitas conversas no subsolo do minhocão (ICC – UnB)

Introdução – o caminho no pé

*O pessoal de fora acha que aqui vivemos no meio de onça.
Não entendo o porquê!*

Estudante do 7º ano, Vicinal Santana, Anapu-PA

Há um movimento que decreta a inexistência do campo transamazônico paraense. Este movimento é difusamente articulado por vários agentes e agências, mas ferrenhamente executado em suas expressões concretas e situadas. Quando falo de inexistência programática quero dizer que uma configuração de agentes³ (não sem divergências e *di-visões*⁴) passa à prescrever o *deixar de ser dos lugares* em campo, mobilizando até a vivência educativa como aspecto difuso e poderoso neste processo. A emergente extinção de princípios essenciais e prescrição do deixar de ser tem aparecimentos fenomênicos dos mais variados. O que me interessa diretamente é o ato de educar em geografia e sua representação geocartográfica⁵ como arma portadora de um projeto que, por mais insuspeito e até contrário à “inexistência da vida em campo”, tem contribuído para tal; bem como vislumbrar aparecimentos cotidianos de outra geocartografia teimosa, ignorada, fragmentária, cambiante, mas *reexistente* nas vicinias à beira da Transamazônica do estado do Pará.

Ao dizer representação geocartográfica, evidentemente não é possível sustentar o singular para ser justo com a diversidade de abordagens, expressões, discursos, posicionamentos geográficos como ciência aberta, diferencial e assimétrica. Quando esta ciência informa as leituras de mundo no plano da educação básica, a cartografia constitui mediação ativa do projeto que, em sua complexidade, aponta *o fim antes do recomeço* das relações vividas em campo e, pela restrição da pesquisa desenvolvida, em campo transamazônico paraense, entre os municípios de Pacajá e Anapu.

³ Falo de agentes em sentido geral e não apenas os “agentes produtores de espaço” como nos comunicou Corrêa (1993). Na medida em que fazendeiros, Estado (nas diversas esferas e blocos no poder), empresas do agronegócio, concorrem para este processo, também há agentes insuspeitos, como as editoras de livros didáticos, por exemplo, se não diretamente ligadas ao projeto de extinção espacial, seguramente de maneira indireta – via produção de representação espacial, como será discutido – contribuem para o adestramento da subjetividade das crianças e jovens em formação no campo.

⁴ Termo mobilizado por Dutra (1999) quando trata das diferentes peças retóricas que conformam os discursos de divisão do Pará para criação do estado do Tapajós. Uso aqui para acentuar as divergências fortes não só entre projetos claramente antagônicos para a Amazônia, mas entre projetos que estaria no mesmo espectro intencional.

⁵ Extraí o termo do livro de André Libault (1975), outros geógrafos também o utilizam em vertente bastante parecida, que define a geocartografia como a cartografia para além do uso estrito dos não geógrafos, notadamente engenheiros, arquitetos, etc. Uma cartografia que, ainda que tecnicamente centrada, incorpora a dimensão geográfica em seu escopo. Porém, farei uso subversivo do termo, em direção bastante diferente da proposta de Libault.

Importantes trabalhos já tematizam a exclusão, a luta, a marginalização e o trânsito forçado das populações do campo no Brasil e na Amazônia Brasileira. Desde os que buscam explicar essa lógica em sua escalaridade que reporta ao sistema-mundo (OLIVEIRA, 2001; 2007) até os que enfatizam as exclusões localizadas e fronteiriças (MARTINS, 2012). Há trabalhos que veiculam articulação em totalidade regional com diversidade interna (GONÇALVES, 2012) até os que explicitam diferenciação específica dos processos de dissolução/resistência dos camponeses (BRINGEL, 2015). Há evitação nada menos que sensata em falar de algo parecido com inexistência, mas certos trabalhos arriscam esta direção.

Gonçalves (2012; 2016) se aproxima das populações originárias e subalternizadas na Amazônia e não apenas brasileira, quando fala de *extinção*, enfatizando a questão indígena, central a outro futuro da Amazônia.

Cruz (2006) trata da fronteira Amazônica entre a rubrica do que chamo de Estado-espço de Bertha Becker e a perspectiva do Outro-que-é-vítima de José de Souza Martins, chama a atenção à cartografia específica, que reforça a *não-existência* de certos espaços de fronteira como espaços fronteiriços, como o Baixo Tocantins – que não está no limite cartografado do território nacional –, invoca a “Epistemologia das Ausência” de Souza Santos para *fronteirizar* esse espaço.

Anjos (1989; 2009), mesmo não falando estritamente de Amazônia e voltado à questão quilombola e do território étnico, acentua esta bipartição entre cartografia colonial e cartografia excluída historicamente, *invisibilizada*.

Girardi (2008), questiona o *distanciamento* da criação cartográfica da reflexão sobre a questão agrária, constrói com dados oficiais e de organizações atuantes junto aos movimentos do campo um atlas que tematiza de múltiplas formas essa questão.

O desenvolvimento da Nova Cartografia Social da Amazônia, coordenada por Almeida (2010) é iniciativa inspiradora no sentido de contra-cartografia de grupos diferenciados na Amazônia – indígenas, ribeirinhos, grupos extrativistas, indígenas, quebradeiras de coco – reafirmando o seu território frente à exclusão/subordinação cartográfica nacional, enfatizando a feitura dos mapas pelos próprios grupos com auxílio técnico.

Avolumam-se questionamentos sobre a cartografia – embora existam várias – continuar a alimentar *extinção*, *não-existência*, *exclusão*, *invisibilização*, tanto no plano da pesquisa em Geografia como, especialmente para fins desta tese, na geografia educativa. Produções alternativas encorajadoras começam a despontar, todavia: a) não há uma sistemática; b) não encontram muita ressonância em livros e conteúdos didáticos na educação básica; c) há

reduzida aposta em modos imaginativos além dos parâmetros cartográficos clássicos; d) não se aproxima dos sentidos subjetivos dos que, em ato, vivem fazer-saber na geografcidade, especialmente tematizando a Amazônia⁶.

Na geografia o debate especifica-se em torno da “Questão Agrária”⁷ de corte marxiano e, mais recentemente, com o Outro-corte da decolonialidade para entendimento desta complexidade pluriversal (DUSSEL, 2016). Ainda assim, a “extinção do campo”⁸ e “inexistência” como fenômenos entre objetivo-subjetivo, seja pela apreensão dialética ou pelo pensamento de fronteira/outridade⁹, parece um termo ultrapassado ou ilógico, dentro do horizonte de interpretação da ciência geográfica¹⁰.

Arroyo (2007, p. 170) comenta: “O campo e seus povos, a agricultura e tradição camponesas, as formas de vida, saberes, cultura desses povos são vistos como uma espécie em extinção frente ao agronegócio”. Extinção contra a qual há luta, morte e fortalecimentos coletivos diversos que agem com o *Não à inexistência*. Porém, há processos menos suspeitos que concorrem para tal.

Incorrendo em exagero – no sentido weberiano – assumindo como realista a extinção programática que se realiza no campo. E, explicitamente nesta pesquisa, o *decreto de*

⁶ A proposta da Nova Cartografia Social da Amazônia vai nesta direção, mas um dos pilares é justamente trabalhar com parâmetros cartográficos já consolidados para fazer frente a cartografia governamental ou de agentes hegemônicos sobre os territórios mapeados.

⁷ O termo *questão agrária* é utilizado para designar uma área do conhecimento humano que se dedica a estudar, pesquisar e conhecer a natureza dos problemas das sociedades relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra (STEDILE, 2013, p. 639), com ênfase a clássicos marxianos que “resgatam” o camponês, como Lênin, Kautsky e Chayanov, já que o próprio Marx acreditava na extinção do camponês como necessidade histórica. Na contemporaneidade, a questão gira em torno do controle da terra e seus valores excedentes. Embora a realidade sinalize mudanças importantes na compreensão da conflitualidade da *questão agrária* no território brasileiro (FERNANDES, 2008), envolvendo posições de sujeitos e sistemas de compreensão de mundo para além da lógica de produção e reprodução exclusivamente humana, entrando aí a vida planetária em sua multidimensionalidade, levantada pelos povos indígenas, por exemplo (GONÇALVES, 2015).

⁸ Um autor que categoricamente assume o “Fim da Amazônia” desde os anos de 1970 é Lúcio Flávio Pinto, não geógrafo, mas jornalista (PINTO, 2014). O trabalho jornalístico de Pinto é visceral em explicitar e dar nomes aos sujeitos responsáveis pelo desmatamento e grilagem de terras na Amazônia, não raro amplamente amparados pelo sistema de direito jurídico. Ao falar de *Fim da Amazônia*, o autor faz um anúncio de futuro não distante que, por ser jornalista, poderíamos imputar certo exagero, mas quem conhece o seu trabalho e o que vem acontecendo há 45 anos na região, sabe que não há qualquer exagero em suas palavras, ou antes, o exagero é a crua realidade.

⁹ Para Gonçalves o marxismo é o mínimo necessário à compreensão da realidade mundial e brasileira, mas não é suficiente, na medida em que novas matrizes e concepções informam a luta indígena na América Latina. A perspectiva decolonial surge então como expressão da possibilidade de “outridade radical”, ou seja, construir um caminho de futuro que não seja retotalizado no seio da ideia de classe capitalista. Soma-se a isto o desenvolvimento de concepções e pensamentos originários que informam outras vias para a política já que, como reforça Gonçalves, remetendo a Quijano e Dussel: “[...] fora da Europa também se pensa” (GONÇALVES, 2015, p. 42).

¹⁰ Já que extinção como em processo ou, ao menos, como vontade de potência em realização por agentes do agronegócio é possível encontrar. Arroyo comenta (2007, p. 170): “O campo e seus povos, a agricultura e tradição camponesas, as formas de vida, saberes, cultura desses povos são vistos como uma espécie em extinção frente ao agronegócio”.

inexistência será tematizado pela relação entre representações geocartográficas e espaços vividos na Transamazônica, sobretudo no plano da escolarização em geografia.

Por que falar de extinção programada ou precisamente decreto de inexistência do campo (trans)amazônico? Afinal, apesar de todas as aniquilações inomináveis e historicamente reiteradas dos chamados povos e coletivos originários e/ou enraizando-se nos interstícios da geohistória amazônica, incluindo aí os camponeses – termo usado, em alguns casos, de maneira abusiva em se tratando de Amazônia – e uma diversidade de singularidades emergentes na dinâmica estrutural contemporânea, como os atingidos por barragens e extração mineral; não apenas vivem ou morrem, mas se projetam articuladamente em novos horizontes de sentido que são, ao mesmo tempo e em medidas diferentes para cada coletivo, afirmação ancestral e proposta de futuro ao mundo.

A inexistência não soa como falsa questão ou problema retórico recolocado, pior ainda: quase adesão sem o querer à visão de agentes como o do agronegócio firmemente denunciado por Arroyo e pelos geógrafos da Questão Agrária? Não temos uma geografia combativa e, ao que indica, afinada justamente com estes povos e coletivos na pesquisa, na educação e na proposição geopolítica? O que haveria mais a compreender se já parece totalizada a explicação para a história dos povos que sobrevivem à modernidade capitalista na Amazônia contemporânea?

Penso que não é falsa ou retórica quando a geografia como ciência e conteúdo educativo oficial colabora difusamente na produção da inexistência que alardeia combater. Ainda que guarde reiterada promessa de abertura ao *dizer-é* dos povos amazônicos, incluindo os coletivos transamazônicos, a Geografia pode alimentar a estrutura pronta como resposta geral ao problema vivido nos corpos em campo transamazônico, repetindo a explicação que desloca interpretações e interpretabilidade sobre tais vivências engajadas, tornando as mesmas exemplos/casos da estrutura autoexplicável: contradições da modernidade capitalista que se expressam materialmente/objetivamente, como a base dialética para reatividade frente à morte, miséria, falta de condições de reprodução, etc.

A objetividade é o fundamento científico para explicação do todo. A externalidade científica é assegurada na aplicação e prescrição do saber científico; ou ao menos de um certo modelo de saber científico. A sedimentação deste saber em conteúdos educativos é a evidência de que a explicação pesquisada deve ser aceita ou “construída” desde que tal construção seja modulada/parametrizada por este mesmo saber testado/pedagogizado, portanto, objetivo e objetificável: a morte inominável segue, mas agora garantida na tranquilidade do entendimento

didático da mesma e capturada para retroalimentar a investigação que redunde na estrutura e nas condições materiais e objetivas denunciadas como a base e, de fato, o “xis” da problemática em sua totalidade.

A subjetividade geográfica é admitida, mas para ser negligenciada como momento, fuga, contingência que deve permanecer reconhecida, mas pouco ativa diante da objetividade dos fatos estruturadores do espaço amazônico.

Em estado de dicionário, *extinção* é ato ou efeito de extinguir ou extinguir-se. Na ecologia a definição especifica-se: desaparecimento definitivo de uma espécie de ser vivo, portanto, *deixar de existir*. O deixar de existir do campo transamazônico se dá como *inexistência decretada na formação de modos de ser em campo*. Não são poucos os elementos que podemos relacionar ao “deixar de existir” do campo. Elementos que, combinados, tornam o argumento menos um exagero e mais um horizonte.

O desmatamento (inclusive os conteúdos didáticos mencionam seus correlatos fundiários, entre os quais a grilagem¹¹) é um aspecto desta extinção programada *percebida objetivamente*. Pinto, no início dos anos de 1970, denunciava o processo de desmatamento irracional que tomava a Amazônia, com a abertura das estradas, os eventos de colonização dirigida e grandes projetos por vir:

[...] Desde o início da construção da Transamazônica [...] a ênfase era a colonização. Lavradores nordestinos, atingidos pela grande seca de 1970, eram levados para as margens da grande rodovia de penetração e assentados em lotes de 100 hectares. [...] Essa política, de objetivos sociais, não atendia mais à prioridade definida pelo terceiro governo militar [1973] desde o golpe de Estado de 1964: tornar a Amazônia uma fonte de divisas para o país. Para isso, seria preciso atrair grandes investidores privados, nacionais e estrangeiros, para acelerar a ocupação territorial e a produção de mercadorias de aceitação e competitividade nacional e internacional. O empresário passará a ser o parceiro preferencial do governo, não mais os colonos (PINTO, 2014, p. 35).

Além de mudanças na prioridade de grupos e classes sociais, a dinâmica demográfica e a urbanização do território conjugados revelam que drástica mudança na relação campo-cidade em termos de ocupação, tanto no Brasil e, em particular, na Amazônia. Segundo o Censo (IBGE, 2010), a urbanização demográfica do país é 84,4%, e, por exclusão questionável¹², a

¹¹ Grilagem é o termo que se dá a ação ilegal de transferência de terra para um particular. Porém, como bem atesta Marin (2014, p. 16), acaba-se por enfatizar a questão da legalidade ou irregularidade que “estrutura os mecanismos de apropriação privada dos bens públicos”, o que invisibiliza a face legalizada da grilagem baseada nos cartórios e prefeituras que agem em consonância de grupos específicos na Amazônia.

¹² Há contestação destes números já que, o conceito operacional de população rural é pensado por exclusão em relação à população urbana (BEZERRA; BACELAR, 2013). Essa porcentagem tão pequena de população rural é, a meu ver, uma das facetas que sustentam um dos argumentos da tese: o decreto de inexistência das vidas em campo.

população rural é 15,6%. Na região Norte – que corresponde a maior parte da Amazônia na divisão proposta pelo IBGE e onde se situa o estado do Pará – a urbanização demográfica é de 73,5%. A população rural, novamente por exclusão, é de 26,5%. Segundo o documento (IBGE, 2010, p. 46), o “acréscimo de quase 23 milhões de habitantes urbanos resultou no aumento do grau de urbanização, que passou de 81,2% em 2000, para 84,4% em 2010. Esse incremento foi causado pelo próprio crescimento vegetativo nas áreas urbanas, além das migrações com destino urbano”.

Dialetizando com a urbanização demográfica há urbanização do território (LIMONAD, 2005; SANTOS, 2008; SANTOS; SILVEIRA, 2012) que tem nas cidades os centros e nós da produção do espaço contemporâneo amazônico, o que parece dar margem ao investimento reflexivo na floresta urbanizada (BECKER, 2009) e na urbanodiversidade amazônica (TRINDADE Jr., 2012).

Se a realidade parece apontar para sociedade urbana, antes virtual (LEFEBVRE, 1999), agora tida como concretizada (OLIVEIRA, 2007). Qual o espaço do campo nesta marcha civilizatória à urbe?

Ao que parece, o campo deixa de ser campo para se tornar agrário.

Há uma relação geohistórica entre espaço do campo e espaço agrário (ou do campo unidimensional, como produtor de mercadorias). O campo multidimensional é onde se dá a existência humana em toda a sua completude (FERNANDES, 2005), já o agrário é a reprodução capitalista da mercadoria no espaço do campo, portanto, há um embate de forças que, ao que parece, está pendendo mais ao agrário que ao campo¹³, o que leva a emergência de cidades do agronegócio e o agrário como relação mercadológica produtora de exclusão que polariza amplas regiões agrícolas (ELIAS; PEQUENO, 2007; ELIAS, 2012).

O Campo tende a ser engolido e/ou costurado ao tecido urbano tornando-se resíduo¹⁴ ou campo “sem vida”, só produtividade, em grande medida tecnificada (SANTOS; SILVEIRA, 2012). Nahum e Bastos (2014) preferem falar de “campo sem camponês” ecoando o

¹³ O conhecimento elaborado sobre este processo contraditório entre um campo de reprodução da vida e outro como reprodução de mercadoria é largo e evidencia uma disputa de poder e de existência, além de movimentos estratégicos e de projetos de mundo. Por vezes, porém, campo, agrário, rural, soam como incoerentes dentro das mesmas discussões e não intercambiáveis entre muitos debates no subcampo da geografia agrária. Longe de nivelar o debate por baixo, apenas quero explicitar a conflitualidade entre campo e agrário (ou campo camponês e campo capitalista), porque é um dos pilares explicativos, de base marxiana, que dialoga com meu argumento geral: os decretos de inexistência de coletivos em campo.

¹⁴ Não confundir com o conceito na teoria lefebvrea “resíduo”, eu sei, não é simples resto, tem valor heurístico de abertura, mas é triplamente questionável: a) se principia na linguagem-significação, mas chama a mesma linguagem, melhor, discursos como quase-mentiras na significação do mundo; b) a vontade de totalizar tudo mesmo o futuro que o resíduo vem a ser e c) no Brasil, está amarrado ao urbano. Embora, reconheço, tenha mais potência do que normalmente se atribui nos marcos do pensamento marxiano.

entendimento da descampenização¹⁵ para o caso da dendeicultura no Pará, embora reconhecível empiricamente, mas que não capta estratégias diferenciais de “recomeços” dos (nem sempre) autodenominados camponeses, como aponta, entre outros, Bringel (2015).

Do ponto de vista das ações que buscam garantir resistência do campo, as contradições se aprofundam. As estratégias de luta dos movimentos sociais camponeses e a pressão para efetivação da Reforma Agrária têm gerado avanços e resultados: o processo de criação de assentamentos é um dos mais destacados geograficamente.

Porém, um olhar detido na criação de assentamentos, notadamente na Amazônia, coloca em cheque não tanto a estratégia¹⁶, mas sua resultante em função das “filtragens” da orientação estatal conexa à generalização financeirizada/produtivista da vida. Um primeiro dado relevante é que a Amazônia tem sido a “válvula de escape” do governo federal desde os anos de 1970, para o enfrentamento da Questão Agrária (ANDRADE, 2005; STEDILE, 2015; entre outros), o que impôs o desmatamento intensivo e destruição da organização de populações tradicionais ao longo do período de economia de fronteira (BECKER, 2009) – forçando a mudança estrutural do campo em agrário.

Além disso, a região onde foram criados mais assentamentos nos últimos anos não é a de maior população demandante pela posse da terra (GIRARDI; FERNANDES, 2008), revelando o escapismo da questão que o bloco no poder estatal¹⁷ pretende/finge enfrentar ou, como preferem os autores, uma reforma agrária conservadora. Soma-se a isto, a infraestruturação dos assentamentos em termos de educação, condições de produção, saúde, segurança, transporte e lazer, torna absolutamente questionável o usufruto social dos mesmos, propagandeado pelo Estado, com agravante – a maioria dos assentamentos no estado do Pará está nas fases mais incipientes¹⁸: criação e instalação. Basicamente é o transporte de famílias

¹⁵ Carneiro (1998) acusa que o conceito de descampenização surge no debate europeu, destacando Rimbaud (1969); Mendras (1976) e Kayser (1990).

¹⁶ O assentamento em si pode não ser a modalidade espacial mais efetiva para construção de um projeto camponês. Mello (2008) fornece informações importantes para a evasão de famílias de assentados no Rio Grande do Sul, cujo aporte infraestrutural, técnico e financeiro é mais efetivo do que na Amazônia. Scopino (2007), numa outra perspectiva, também questiona o modelo, denunciando o avanço das cooperativas como corporativismo nos assentamentos. Porém, as abordagens em geral, deixam clara a importância dos assentamentos e acampamentos ao *viver do campo*.

¹⁷ O jogo é entre Gramsci e Poulantzas, antes que me acusem de plágio.

¹⁸ Segunda a página oficial do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), um assentamento é “um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, instaladas pelo INCRA onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário (cf. <http://www.incra.gov.br/assentamento>). Os assentamentos subdividem-se em fases que são: criação, instalação, estruturação e consolidação (com diferenças dentro de cada uma destas), sendo a consolidação o processo de garantia da reprodução das unidades familiares com acesso à infraestrutura, crédito e condições gerais de vida.

para clareira de arrastão¹⁹, no interior da floresta ou de suas sobras queimadas, área desapropriada pela União, onde são lançadas e sobrevivem, do modo que puderem, em *situação-limite*²⁰.

A rotatividade de famílias, a desistência, venda e arrendamento dos lotes pela impossibilidade de sobreviver na falta de condições do assentamento criado/implantado, as disputas severas com outros agentes espaciais, tais como fazendeiros, políticos locais, garimpeiros e empresas; os períodos de seca e necessidade de trabalho em outros espaços produzem flutuação muito grande na população de parte dos assentamentos na Amazônia, o que torna os dados oficiais desatualizados, para dizer o mínimo e, não raro, irrelevantes e injustos; alguns projetos de assentamento se evidenciam como espécie de armadilha intencionalmente pensada para dissuadir famílias camponesas/produtoras familiares²¹.

Do ponto de vista da educação geográfica a situação apenas se agrava: escolas com infraestrutura precária ou mesmo sem nenhuma; aulas embaixo de árvores – não como possibilidade, mas ausência desta – currículos distanciados da realidade vivida; calendários que não se adequam ao ritmo diferencial do campo; multisseriação tida como “mal necessário”; perseguição política aos professores e profissionais se negando a trabalhar nos assentamentos (porque sabem das condições desumanas ou não possuem qualquer identificação espacial), grande fragilidade na formação profissional, ausência de material didático e escolas que não garantem a continuidade dos estudos no assentamento com inevitável deslocamento à cidade (HAGE, 2005; 2011).

Entretanto, o rol de processos aqui levantados remete à objetividade do *evento de extinção*. Assim, a Geografia – nós geógrafos e geógrafas na constituição geohistórica plural e partilhável – cria um corte entre as vivências e sua avaliação científica (por condição, de fora) bem como alimenta um quadro de conteúdos a aprender nos lugares amazônicos que, recheado

¹⁹ Arrastão é o termo que se dá aos caminhos abertos na mata por madeireiros clandestinos, que usam tratores e máquinas para “arrastar” as toras. Estes caminhos abertos vão se configurar ramais ou vicinais do posterior assentamento a ser criado.

²⁰ A situação onde não se pode divisar um possível após e, portanto, para o qual não há planejamento ou superação, apenas possibilidade de fracasso e exercício de compreensão (JASPERS, 1958). Noção que será retomada na tese.

²¹ Há certa “guerra civil” entre pensadores sociais sobre o significado de camponês e campesinato. Além da variação acionada estrategicamente de acordo com o interesse específico da própria família e do possível acesso a recursos do Estado (que tem adotado a nomenclatura “produtor(a) familiar” ou “agricultores familiares”). Em linhas gerais, campesinato pode ser definido como grupo social no interior das relações capitalistas, além de uma categoria analítica e histórica, com particularidade econômica, cultural e configurando classe pautada no trabalho familiar e comunitário, tendo a terra como centralidade multidimensional da vida (essa proposição é inspirada em Shanin [1979]). Para uma referência explicitamente geográfica, cf. entre outros, Marques (2012). Nossa referência da pesquisa não são comunidades tradicionais, indígenas, quilombolas, muito embora parte do processo aqui descrito seja percebido junto a estes grupos. Além disso, há limites para uma categorização tal qual o campesinato/camponês no plano das relações vividas e conjunturais.

de bom-mocismo, trafica uma fratura não só entre escalas geográficas, mas no sensível e subjetivo de coletivos transamazônicos pedagogizados do sistema educativo nacional.

E é também a subjetividade individual e de um grupo, coletivo, classe, socialmente retroalimentada que pode estar na base de processos de resiliência e persistência, às vezes, na mais dramática das impossibilidades.

Há a subjetividade e vou tentar não perdê-la do horizonte como condição à criação geográfica, subjetividade obliterada triplamente: a) relutância ao desprezo de concebê-la como fonte interpretativa de processos e amplificação imaginativa; b) vaguidão do que deva significar na geografia amazônica em campo; e c) engessamento da conexão entre lugar e emoção no plano educativo, circunscrevendo sua potência ao imediato e ao fragmentário.

Quando falo de subjetividade me aproximo da concepção na qual a existência é subjetiva e ponto de partida para escolha, relação e compreensão do/no mundo (JASPERS, 1958; SARTRE, 2010). Entretanto, geograficamente falando, parece que a subjetividade é o termo ausente ou fracamente explicitado quando enfrentamos a questão da *inexistência dos modos de ser em campo transamazônico*, sobretudo quando o espaço de referência são as chamadas vicinais.

Não se pode separar objetividade de subjetividade, porque estão imbricadas na existência humana, sendo a subjetividade não apenas momento, mas condições de ser (LUIJPEN, 1973; MALPAS, 1999). Porém, na geografia a objetividade sempre prevalece como o núcleo explicativo do real, relegando à subjetividade – por vezes reduzida à percepção ou algum tipo vago de interioridade – *um momento* residual e a-explicativo²², quando não dissolvida ou abandonada (VELHO, 1987; SANTOS, 2002).

Por subjetividade, grosso modo, ao título de introdução, entendo a condição distintiva do ser humano, já que “O homem distingue-se da coisa [qualquer coisa materializada no mundo] por sua capacidade de ‘falar’, por seu ‘dizer’ – é” (LUIJPEN, 1973, p. 35). Assim a subjetividade como fundação radicalmente humana o possibilita transcender a “coisificação”.

Subjetividade é essencial, porque mediação entre interioridade e exterioridade do ser humano (SARTRE, 2015). Essa mediação é central na constituição de qualquer projeto,

²² Não estou falando do campo simbólico, da memória ou das representações socioespaciais, embora estas rubricas da realidade sejam caminhos diretos para evidenciar a subjetividade humana. Vale também levantar a questão de que, priorizando a subjetividade, se poderia explicar alguma coisa? Acredito – e tentarei prova-lo – que a subjetividade é compreensiva e não explicativa, porém, quando a mesma é expulsa das “explicações geográficas”, não é porque muitos geógrafos entendem que, do ponto de vista da sua própria expressão no real, a subjetividade é compreensiva e não explicativa (desconfio que muitos não sabem a diferença entre uma coisa e outra ou mesmo sua relacionalidade), o subjetivo não é considerado fonte de qualquer conhecimento válido para generalizar ou investigar questões científicas, com exceções, para citar uma bastante referenciada hoje, Dardel (2015).

individual e/ou coletivo, na medida em que o projeto é apropriação e direcionamento do mundo a partir da subjetividade que, pela dinâmica social e histórica em que existimos constitui-se intersubjetividade corpo-comunicante (MERLEAU-PONTY, 1999).

Em relação à subjetividade, pouquíssimo foi dito com clareza na geografia transamazônica que trata do *espaço agrário e/ou do campo*. Muito embora, não seja incomum a mobilização de elementos subjetivos para apontar processos ditos objetivos, submetendo o subjetivo a um momento²³. O fato é que se expulsa a subjetividade lateralmente referenciada no enfrentamento da questão, por mais que seja condição à própria objetividade, mesmo científica e, em perspectiva existencial, o fundamento distintivo do humano, como já mencionado.

Enfatizando o aspecto subjetivo da geografia vivida à beira da estrada no Pará, o que interessa é apresentar a *reexistência*²⁴ no processo de extinção da vida no Campo Transamazônico. Por uma razão básica: a destruição de modos de viver campesinos – se queremos usar o termo para designação generalizante – passa pela subjetividade dos que vivem tais modos, sendo a escolarização²⁵ uma das esferas mais evidentes de interferência programada na subjetividade individual e social²⁶ (GONZÁLEZ REY, 2003).

A guerra²⁷ no campo transamazônico se dá nos corações de crianças e jovens – encarnada em um tipo de formação humana que vai repercutir profundamente nos modos de

²³ Lukács (2012) de maneira muito instigante valoriza a subjetividade na relação bio-ontológica do ser humano. Ainda que a submeta a um momento do movimento de objetivação, segundo a crítica de Sartre (2015) que eu concordo. Sartre parece dar outra direção à subjetividade, como mediação já mencionada, notadamente em sua abordagem fenomenológica. Para o desenvolvimento da tese, porém, a restrição operacional do conceito de subjetividade será uma articulação entre o espaço vivido em campo, o entrelaçamento corpóreo de Merleau-Ponty em diálogo com González Rey (2002, 2008, entre outros) na educação vicinal.

²⁴ O termo guarda uma forte aproximação com o que usa Gonçalves: r-existência. Usei o termo (r)existência ainda no desenvolvimento do meu projeto de doutorado, em 2013. Supondo que eu estava inventando o termo, em minhas pesquisas “descubro” que Gonçalves já utilizava desde 2002, pelo menos, o que deixa muito claro a importância de tomar cuidado com pretensões de inauguração de qualquer coisa em ciência. Importante acentuar, todavia, que vou utilizar o termo em uma perspectiva ligeiramente diferente de Gonçalves, com um tipo de preocupação ontológica que não parece – e nem era contexto de sua pesquisa – a preocupação do geógrafo.

²⁵ Eu usei durante a tese o termo “educação formal”, mas a sugestão do Prof. Salomão Hage para substituir por escolarização me convenceu – afinal, o formal tende a se opor ao informal, colocando os demais processos educativos não escolares em posição menos relevante do que efetivamente são para a formação humana.

²⁶ E concordo que a objetividade é intersubjetividade, mas este aspecto será desenvolvido quando eu apresentar a construção cartográfica transamazônica.

²⁷ Talvez o termo guerra soe despropositado, porém, segundo dados as Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 2015 “Em termos totais, a região Norte concentrou 35,5% do número de ocorrências dos conflitos por terra e território” (OLIVEIRA, 2015, p. 36). E mais: “Assim, como decorrência da não realização da reforma agrária, os conflitos no campo continuam elevadíssimos. Em 2015, foram no total 1.217, ou a média de mais de três conflitos por dia, envolvendo mais de 816 mil pessoas, ou a média de 671 pessoas por conflito. Além disso, a absurda ocorrência de 50 assassinatos no campo, praticamente um a cada semana. É a continuidade da barbárie assolando as terras do país. Camponeses, remanescentes de quilombolas e povos indígenas lutam para entrar na terra ou para dela não sair, e, pelos territórios, a que têm direito, não demarcados” (OLIVEIRA, 2015, p. 30). Segundo dados também da CPT, em 2016 foram 61 assassinatos no campo resultantes de conflitos pela terra, especificamente no

viver, porque implica *trabalho* sobre esta mediação entre interioridade e exterioridade. De modo que mesmo as estratégias educativas amplamente aceitas e valorizadas, porque permitem aos jovens do campo “o acesso” à educação, podem carregar intervenções com resultante não prevista – e normalmente não o são – na intersubjetividade tendo em vista *fraturar* a relação entre o campo como viver e a vida individual/coletiva no campo, o que se objetiva em maneiras de se representar e representar o mundo com consequências diretas no processo de inexistência.

Não há maneira mais eficaz de extinção geográfica – excetuando a matança indiscriminada e em larga escala como estratégia de classes no Estado²⁸ – do que provocar a *inexistência do ser (em sua história, cartografia e biografia) como ser em campo*. O que pode parecer impossibilidade lógica do ponto de vista geofilosófico é algo que tentarei argumentar do ponto de vista das relações geográficas no âmbito educativo, focado nas escolas vicinais dos assentamentos envolvidos na pesquisa.

Portanto, não é possível falar de processos objetivos sem entender que há modos de ser na relação entre humanidade e espaço numa perspectiva geográfica, o que Dardel (2015) chamou de geograficidade. Porque é este modo de ser espacial que viabiliza qualquer projeto de mundo, sua simbolização e sua representação, logo, falar de momento subjetivo ou cair na crítica fácil ao subjetivismo é equívoco ou má-fé (SARTRE, 2002, 2015), a subjetividade está presente de ponta-a-ponta no embate pela existência ou inexistência do Campo Transamazônico.

Seria primário supor – e não poucos agentes o desejariam – que uma extinção programada se dá sem *resistência* dos que vivem o processo. A construção de sua geograficidade em campo tende a se chocar com outros modos de organização espacial na Transamazônica. Ou seja, em muitos casos não se tem uma resistência organizada/hierarquizada no sentido que dão aos “movimentos sociais” ou “organizações sociais” (SOUZA, 2015), o que não significa dizer que não há nenhuma. A própria organização humana via geograficidade, projeto de mundo, condição de ser e cotidiano, se choca violentamente com outros projetos; sua co-intuição subjetiva como indivíduo/grupo/classe e lugares é fundamento do *existir*.

Pará foram 6, sendo 2 ocorridos no município de Anapu, no Projeto de Assentamento onde está uma das escolas pesquisadas.

²⁸ Não ignoro as perseguições e assassinatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais que ocorrem de norte a sul deste país, que não são poucos, ano a ano (cf. <http://www.cptnacional.org.br/>), porém, não podemos falar aqui de genocídio em sentido estrito. O caso dos povos indígenas e quilombolas evidencia o genocídio histórico, mas não é o foco desta pesquisa.

Do meu ponto de vista, choque e resistência precisam ser enfocados concretamente no plano da subjetivação desenvolvida na escola, nos processos de aprendizagem correlatos à mesma e, especificamente nesta tese, na posição tensa dos professores/as e estudantes nas aberturas geocartográficas em campo vicinal. Não é demais insistir que não penso que devo isolar o polo subjetivo como fonte explicadora da *reexistência* do campo transamazônico, mas preciso “exagerar” este aspecto para descrever algumas dinâmicas (e intentar compreensão dialógica) que, de outro modo, seriam diluídas num materialismo totalizador que tende a certos padrões explicativos profundamente reveladores, mas seguramente incompletos e tautológicos em não poucos casos²⁹.

Por isso a questão central que me move é *como reexiste a geograficidade à beira da Transamazônica paraense na relação com a cartografia vicinal na escola?*

As implicações desta questão de base, espero, vão reverberar em aspectos englobantes³⁰, no sentido de condições instituídas na própria relação corpo-mapa não estritamente concêntricas, como a noção multiescalar mais clássica pode sujeitar. Partindo dos ambientes escolares nas vicinais, o que temos são escalas como construções intencionais (VAINER, 2002) que, ao mesmo tempo, se conectam com outras escalas e, também, produzem rupturas, nunca diluindo a realidade viva em busca do modelo generalizador que possa ser desenhado com precisão.

Todavia, a opção aqui será pela escalaridade miúda, não raro desconsiderada nas reflexões que se explicitam em prescrições geográficas sobre a escola em campo.

²⁹ Não poucos os textos “concluem” que a desigualdade/exclusão material é a condição fundamental para expulsão dos grupos que vivem no campo amazônico. Porém, dado os contextos diferentes de abordagem, muitas vezes tal explicação é circular, desconsiderando o universo concreto das relações que podem carregar valor explicativo e não redutível apenas à “desigualdade” que, em si, se torna palavra mágica nas conclusões porque concordante com o padrão explicativo do *senso comum douto*. Claro que aqui não se quer negar a desigualdade, mas é preciso qualificá-la, contextualizá-la, diferenciá-la, inscrevê-la na existência, haja vista que apesar de partilhar mesmas condições “aparentemente desiguais/excludentes” muitas famílias persistem, outras não, muitas voltam, outras jamais. Há dimensões geográficas aí que não se reduzem ao argumento. Soma-se a isto a questão: de que desigualdade/exclusão estamos falando?

³⁰ Ideia inspirada, mas não assumido seu viés apriorístico e metafísico como em Jaspers (1973), para quem englobantes ou realidades abrangentes: “é ou *o ser em si* que nos cerca, ou então *o ser que nós somos*. O ser que nos cerca se chama mundo e transcendência. O ser que nós somos, chama-se sujeito vital (*Dasein*), consciência em geral, espírito e, por fim, existência” (JASPERS em HERSCH, 1982, p. 79) - os modos englobantes não se esgotam na apreensão como objeto por um sujeito porque é condição à relação mesma sujeito-objeto e sua superação na e pela Existência (*Existenz*), na Transcendência jamais capturada na completude, sempre possibilidade aberta ao Infinito diria Jaspers (1973). A traição é que os englobantes propostos por Jaspers parecem infundir um apriorismo escalar e bastante metafísico, mesmo que entre os englobantes não exista simples passagem, mas saltos de um ao outro: o eu empírico ou *dasein* em situação (a nossa existência); a visão de mundo científica que tende a uma externalização da situação em favor do objetivo (a consciência em geral); e o Ser em sua *Existenz* (o Mundo como possibilidade) que não esgota a Transcendência, (JASPERS, 1973; NEDEL, 1988; REYNOLDS, 2014).

Por isso prefiro falar de horizontes tanto de decretos de inexistência, quanto da *reexistência* vicinal: multifacetadas da geohistória, cartobiografias dos/das vicinais que serão articuladas a geocartografia (também um horizonte) em campo, centrada na escola como teia relacional que faz interpenetrar no Mundo da Vida determinações fraturantes que se pode chamar Mundo do Sistema (HABERMAS, 2012).

Sabemos que as representações cartográficas efetivadas em conteúdos escolares são transmissoras de informação sobre o país e o mundo, auxiliando, por vias não exatamente diretas, a formação geográfica dos indivíduos/coletivos e suas representações sociais (MOSCOVICI, 2000). A geografia, como ciência, dedicada à empiricização do espaço brasileiro, não pode separar o fazer geográfico da produção do espaço, na medida em que cria e oferece modelos discursivos para interpretação do real (MORAES, 2005).

Portanto, há um elemento de fundo geopolítico³¹ que se consubstancia em representações geocartográficas estufadas por uma ciência que modela *como* devemos enxergar e, portanto, discutir o sentido de Brasil, de Amazônia e de Transamazônica. Já ressaltai que a multiplicidade dos discursos geocartográfico não é pequena no plano da construção científica, mas bastante monolítica nos conteúdos escolares prescritos – isto de modo algum exime a produção científica de responsabilidade³².

Relacionar estes conteúdos com a geograficidade vicinal me parece um caminho a se abrir, na *varetinha ou à picada*, como fazem famílias à beira da estrada; para compreender como a geopolítica cartográfica no plano educativo (sedimentada pelo saber geográfico acadêmico) pode contribuir difusamente na programação da inexistência da geohistória das famílias vicinais³³ e, ao mesmo tempo, como as *reexistências* insurgem nos lugares, espaços-limites para criação de outra geocartografia que alimente, ao mesmo tempo, a intersubjetividade combativa e a formulação de projetos geopolíticos lugarizados – que não significa desconexos do que ocorre no mundo.

³¹ Sei da epistemologia inerente à geopolítica, amplamente discutida, entre outros por CASTRO (2011) e de maneira variante VESENTINI (2000) ou, para o caso da Amazônia, BECKER (2001, 2009, 2012). São pontos de vista e partida interessantes, mas quando afirmo um fundo geopolítico na sua relação com a construção da subjetividade via educação escolar, vou seguir a pista proposta, embora não desenvolvida, por Moraes (2005), ainda que eu parta de uma matriz teórico-metodológica bastante diversa da dele.

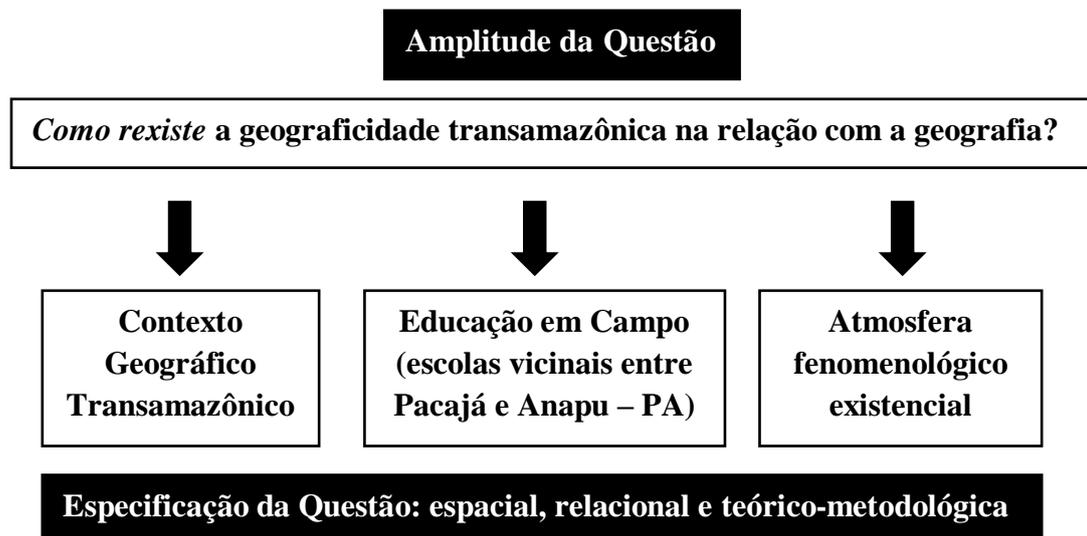
³² Ainda será preciso demonstrar – embora não nesta tese – a traficância entre saber e interesse repercutindo na visão monolítica dos conteúdos didáticos academicamente informados.

³³ Não é uma novidade os estudos de geografia da educação que buscam relacionar o que é ensinado na escola com o que é vivido pelos estudantes em seu cotidiano e as representações de mundo (KOZEL; GALVÃO, 2008; CALLAI, 2010, 2015; BONFIM; ROCHA, 2012; VLACH, 2014, entre outros), além disso, há outros estudos na perspectiva de educação do campo, que é uma especificação que vai dialogar com a tese, dado o contexto de existência *dos Vicinais Transamazônicos*, com destaque para estudos realizados por educadores e geógrafos amazônicos ou em diálogo direto com a geografia e educação amazônica (HAGE, 2005, 2011; SCALABRIN, 2008; OLIVEIRA NETO, 2011).

Porém, o que torna complexa a tentativa de resposta para a questão é que não estou falando estritamente de lugares, mas de formação de lugares nas vicinais que são entre-lugares³⁴ (BHABHA, 2013) em dois sentidos não redutíveis, mas relacionais e produtivos de novos sentidos: a) Topográfico – espaço de deslocamentos e distâncias, não raro intransponíveis no período de chuvas; chegada e abandono de famílias inteiras em situação-limite existencial que exige reiteradas estratégias de afirmação e sobrevivência coletiva; b) Topológico – apropriação sensivelmente tensa entre sujeito e lugar (ENTRIKIN, 1991) invadido por uma pedagogia geográfica padrão que convoca ao desconhecimento de si e de seu espaço e, neste desconhecimento erigir/inventar o reconhecer em campo; sentimento de fratura entre planos diferentes da existência emulado na condição de não estar *nem aqui, nem lá* (BHABHA, 2013);

A questão de pesquisa é bastante ampla. Porém, sua especificação se dá pelo contexto lugarizado em que será desenvolvida, pela pretensão da tese em relacionar *resistência* geográfica e educação em lugares amazônicos, bem como pela “atmosfera de pensamento” que revela minha intencionalidade nesta pesquisa.

Figura 1: Questão de pesquisa – amplitude e especificação



Elaboração: Wallace Pantoja, 2017.

³⁴ Bhabha (2013, p. 254) propõe que o discurso da minoria situa o ato de emergência no *entre-lugar* antagonístico entre imagem e o signo, o cumulativo e o adjunto, a presença e a substituição [*proxy*]. Ele contesta genealogias de “origem” que levam a reivindicações de supremacia cultural e prioridade histórica. O discurso da minoria reconhece o status da cultura nacional – e o povo – como espaço contencioso, performático, de perplexidade dos vivos em meio às representações pedagógicas da plenitude da vida. Agora não há razão para crer que tais marcas de diferença não possam inscrever uma “história” do povo ou tornar-se os lugares de reunião da solidariedade política. Contudo, não celebraram a monumentalidade da memória historicista, a totalidade da sociedade ou a homogeneidade da experiência cultural. O discurso da minoria revela a ambivalência intransponível que estrutura o movimento *equivoco* do tempo histórico.

Logo, a restrição da questão se dará na unidade tensa, que é também percurso, a partir dos objetivos proposto:

Compreender a dialógica entre a geograficidade vicinal subjetivada pelos que educam e se educam à beira da Transamazônica e as representações geocartográficas em um contexto de *reexistência* da vida em campo.

Especificamente, pretendo: a) Descrever o entrelugar das famílias que vivem nas vicinais à beira da Transamazônica, tendo a escola como centralidade; b) Caracterizar os elementos essenciais das representações geocartográficas dos lugares vicinais; c) Interpretar a geograficidade *reexistente* das famílias vicinais, valorizando o olhar das/dos professoras/es no seu trabalho com estudantes; d) Evidenciar a possível dialógica de saberes geográficos, partindo das vicinais, na direção de uma geocartografia transamazônica inexistida.

A consecução destes objetivos revela que a tese é, fortemente, descritiva. Quando todos querem explicar e analisar, é preciso me deter no que quero dizer por “descrever”. Inevitavelmente o ato de descrever supõe um método e esta tese se inspira na fenomenologia existencial³⁵ (LUIJPEN, 1973), embora o método deva ser uma invenção do encontro em campo. Aqui fico tentado a fazer como Fanon (2008), para quem a posição metodológica deixaria para matemáticos e botânicos³⁶, porque há um ponto, na relação com o mundo vivido, que os métodos se dissolvem. Mais ainda, as construções metodológicas canonizadas só o foram *a posteriori* e, não raro, são burladas dada a complexidade do real para qual nenhuma teoria pode exigir decalque o mais verdadeiro e translúcido, sem boa dose de cinismo ou, o que dá no mesmo, vontade de controle e determinação objetiva que mal se equilibra em sua intersubjetividade, histórica e geograficamente limitada (FEYERABEND, 2007, 2010).

Porém, não rivalizo com o brilhantismo de Fanon e pretendo que esta explicitação me sirva de guia e esclarecimento, devo me inspirar na atmosfera de pensamento escolhida. Digo inspiração porque não penso no método como cânone, mas como abertura e subversão. Inspirar é o que o verbo comunica numa leitura direta – deixar infundir, misturar – como parte do

³⁵ De maneira simplificada, fenomenologia existencial é o encontro da fenomenologia proposta por Husserl, centrada na busca pela essência do conhecimento humano e a antropoteologia de Kierkegaard, para quem a vida humana era irreduzível a uma filosofia que o abstraísse. Heidegger, em *Ser e Tempo*, operacionalizou a aproximação destas abordagens em uma filosofia rigorosa que busca o conhecer na existência irreduzível humana, o que abriu caminho para outros pensadores, ainda que bastante divergentes entre si, mas com, no dizer de Foucault, este “solo epistemológico” comum: Merleau-Ponty, Sartre, Jaspers, entre outros (LUIJPEN, 1973).

³⁶ Nas suas palavras: “É de bom tom preceder uma obra de psicologia por uma tomada de posição metodológica. Fugiremos à regra. Deixaremos os métodos para os botânicos e os matemáticos. Existe um ponto em que os métodos se dissolvem” (FANON, 2008, p. 29). Importante dizer que este fragmento está na introdução de *Pele Negra, Máscaras Brancas*, que era sua primeira tese de doutoramento.

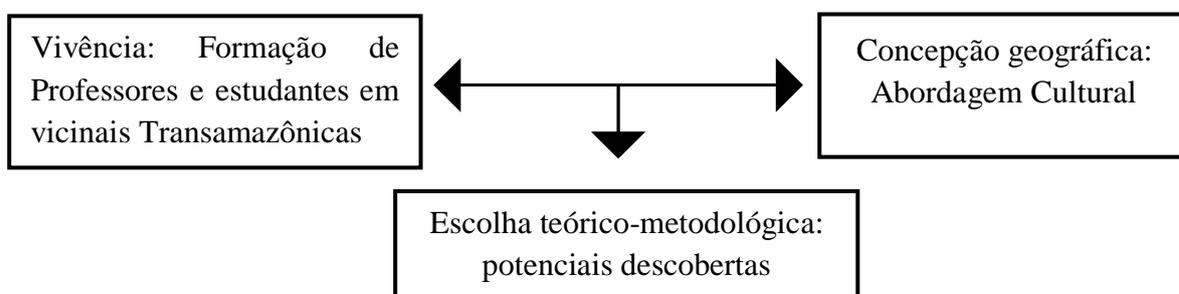
movimento geral e amplo de respirar o mundo, movimento incessante de “desvelamento”, que é conhecimento e criação, da realidade que problematizamos (JASPERS, 1958). Espécie de troca sem assumir uma posição deificada – de cima e de longe – mas imersa no fluxo da coexperiência.

Descrever não é separável de interpretar, neste caso, menos ainda é separável de uma posicionalidade do olhar de quem executa a descrição, com todos os limites que esta posição implica. Descrever é também exercício de criação intencional e comprometimento com a experiência vivida (CAPALBO, 2008), cujo distanciamento é simplesmente impossível.

Minha afinidade com a concepção filosófica inaugurada por Husserl é antiga, fruto de teimosia e descoberta. Porém, a experiência no processo de formação de professores de Geografia na Transamazônica paraense, entre os anos de 2012-2014, me *impôs a escolha* fenomenológico-existencial como caminho de reflexão e vivência. Não significa que outros métodos não servem ao estudo do mesmo tema, não tenho a ilusão da chave-mestra única para destravar os meandros espaciais (se é que existe algo à destravar...). Entretanto, a escolha por um método e uma atmosfera de pensamento, que não é só escolha, mas criação, repercute diretamente no modo como é abordado o tema e mesmo o próprio tema – acho que Einstein disse isto, um monte de gente já o disse!

Logo, a escolha é fruto do encontro entre a realidade vivida, minha afinidade pela abordagem cultural em geografia (CLAVAL, 1999) e o potencial projetivo de descobertas – incluindo autodescobrimento – tendo em vista à problemática que é vivida como relação junto ao outro(a).

Figura 2: Os porquês da escolha da abordagem teórico-metodológica



Elaboração: Wallace Pantoja, 2017.

E, ainda assim, tão logo o esquema acima é inscrito a experiência na carne já o quer trazer. Vivenciar o campo de pesquisa é despír-se desta separação constantemente requerida, entre sujeito e objeto, embeber-se e deixar-se beber no espaço vivido sem perder o rigor da

investigação, indo na direção do sentido mesmo de existência – encarnado na realidade que só podemos realizar através do encontro, com o mundo e com os outros, “sem sujeito não há mundo” (LUIJPEN, 1973, p. 68) e qualquer reflexão é tomada de posição corporal³⁷ – física e reflexiva, inseparáveis (MERLEAU-PONTY, 1999; CSORDAS, 2013) se pretendemos nos comprometer com desvelamento da realidade (JASPERS, 1958) que possui um componente criativo e de abertura de sentidos num processo de compreensão (ARENDT, 1993). Sem jamais esquecer que o lugar, antes mesmo do espaço (MALPAS, 1999), é condição para tal compreensão e a particulariza.

A vivência iniciou em 2012, como já mencionei, e prossegue ainda hoje. Podemos reconstitui-la em dois sentidos: contextualização das vivências e pesquisa ação; em diálogo com certos princípios da etnometodologia (WATSON; GASTALDO, 2015), notadamente a sensibilidade irredutível aos contextos cotidianos, valorização de como os envolvidos abordam/tematizam as questões geográficas no campo educativo, ênfase na sua linguagem como comunicabilidade prática.

Chamo de *contextualização das vivências* o movimento que empreendo porque, de fato, não é uma pesquisa etnográfica. Não fiquei períodos longos até reduzir um possível estranhamento entre pesquisador e pesquisado que propôs Malinowski (MARTINS, 1996), movimento no qual “[o]s pesquisadores são levados a compartilhar os papéis e os hábitos dos grupos observados para estarem em condição de observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos” (MARTINS, 1996, p. 270).

Obviamente, não penso que qualquer pesquisador(a) possa se tornar um *nativo* e, para ser honesto, os períodos que passei com as respectivas escolas não possibilitariam efetiva pesquisa etnográfica ou observação participante³⁸; e não foram períodos iguais, seja por razões de desenvolvimento de atividades da própria pesquisa, seja por razões da necessidade da comunidade³⁹. Daí me referir à *contextualização das vivências*. Ainda que com contatos

³⁷ O corpo aqui será entendido não apenas como objeto tematizado pelo saber-poder, mas como produtor de saber-poder, na inseparabilidade entre pensar e sentir, entre o intelecto e o sensível. Isso não ilumina apenas a minha posição na pesquisa, mas também como me relaciono com os sujeitos da pesquisa e, portanto, quando usar o termo “corpo”, não será como mera entidade física descarnada de reflexão e sentimento. Apoio-me aqui, sobretudo em Csórdas (2013) e Merleau-Ponty (1980, 1999, 2012).

³⁸ “O processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo” (MAY, 2001 apud PROENÇA, 2007, p. 9).

³⁹ O tempo que passei com cada assentamento variava; porque não apenas atendia ao meu interesse de pesquisa, mas ao fazer-saber em conjunto, com tempo diferente para cada comunidade. Além disso, certos eventos que escapavam ao meu controle demandavam menor ou maior tempo de *contextualização de vivências*. Meus

intermitentes, houve um processo de imersão tanto no sentido de observador-observado, quanto de fazer-saber conjunto, sobretudo com professores e estudantes das respectivas escolas vicinais nas comunidades⁴⁰, o que se aproxima da *pesquisa-ação*.

A contextualização também se justifica porque o projeto foi esclarecido e até modificado dependendo de interesses educativos específicos nas respectivas vicinais – a demanda cartográfica, por exemplo, se impôs como questão a partir da intenção das/dos professoras/es envolvidos – de modo que estava atento para necessidades práticas do cotidiano escolar, inclusive no que se refere à formulação de questões de entrevistas, que foram reelaboradas nessa relação de contato entre professores e estudantes, parte delas feitas pelos próprios estudantes, visando um caráter praxiológico da linguagem⁴¹ (WATSON; GASTALDO, 2015).

Esta contextualização de vivências, orientada pela sensibilidade aos contextos de vida me permitiu trabalhar aspectos conjuntos, educando-me e educando na ciência geográfica e na *geograficidade dos/das vicinais*; para daí poder desenvolver procedimentos metodológicos que, em si, não são inovadores, mas permitiram aproximações trajetivas:

Quadro 1 - Procedimentos metodológicos conexos

Procedimento	Envolvidos/as	Realização	Conexão/relação
Entrevista semi-estruturada e conversações informais	Professores (com destaque para 9); Estudantes (número variável de ano a ano, 2015 – 58; 2017 – 40); moradores das vicinais.	Entre 2013 e 2017	Narrativas dos professores e algumas de suas intencionalidades como educadores de geografia em contexto vicinal; posicionamentos dos moradores/professores acerca da constituição de seus lugares de existência em conversação informal; diálogo com estudantes no âmbito das atividades propostas, sem gravação, retomando de memória e anotações de momento certas ideias e ações.
Mapas Mentais, cartobiografias, mapa falado e caminhadas cartográficas	Estudantes e professores das escolas diretamente envolvidas na pesquisa;	Entre 2015 e 2017	Representações imagéticas mapeáveis das crianças em aprendizado geográfico nas vicinais. Também auxiliam, junto a observação participante a compreender a geografia do lugar.
Registro Audio-visual e fotográfico	5 pessoas na equipe de realização do documentário; eu e dois	As filmagens do documentário “À	Interpretação a partir de um olhar que se posiciona no contexto vicinal vindo de fora. Possibilitando voltar a consulta e

primeiros contatos com a Transamazônica Paraense entre Pacajá e Anapu foram em janeiro e fevereiro de 2012, por ocasião do Plano de Formação de Professores (PARFOR).

⁴⁰ O termo comunidade pode ser problemático do ponto de vista estritamente conceitual. Mas é como os grupos se tematizam.

⁴¹ Uma premissa da Etnometodologia (GASTALDO; WATSON) que não sigo integralmente, mas o sentido prático da linguagem me interessa tal como é desenvolvida na abordagem: dar sentido já é uma ação social e os indivíduos e grupos em interação criam etnométodos, métodos práticos de lidar com as situações, incluindo a própria comunicação.

	outros professores que acompanharam o campo entre 2015 e 2017; professores das vicinais e estudantes.	Beira da Faixa” ocorreram em 2013; A pesquisa de campo ocorre entre 2015 e 2017	disponível para consulta de outros/as pesquisadores. Aproximação com o registro do olhar de professores e estudantes vicinais também realizadores [as fotografias feitas pelas crianças não foram usadas nesta tese].
Registros textuais de campo	Eu os professores: Alex Cruz, Angela Nunes, Samuel Mendes e Terezinha Silva	Entre 2015 e 2017	Articulação e diálogo com os referentes já construídos em torno do tema proposto pela tese, de caráter exploratório e dialógico, enfatizando os conceitos propostos e o espaço geográfico em questão; Textos, observações e esboços elaborados pelos professores confiados a mim.
Revisão Documental e bibliográfica	Eu	Entre 2015 e 2017	Acessório aos discursos e representações emergentes de professores, estudantes e moradores vicinais. Documentos oficiais sobre os assentamentos e materiais didáticos oficiais, que auxiliaram o quadro para a interpretação me propus.

Elaboração: Wallace Pantoja, 2017

A tese é realizada em processo de descrição compreensiva, portanto, não é estrita seqüência, mas diálogo existencial (JASPERS, 1958) que busca ressignificações e abertura de sentidos outros, só possível se não seguir um caminho metodologicamente preciso ao alvo, aceitando desvios e revezes.

O primeiro deslocamento é: **À beira da faixa**. Tento realizar descrição da realidade geográfica da pesquisa como experiência vivida (Capítulo 1 – De poeira e lama), enfatizando os sentidos emergentes que tornam palpáveis os conceitos/noções e produzem – são condição para – a metodologia proposta (Capítulo 2 – Na Varete e à picada: conceitos *existentes*).

A descrição do fenômeno geográfico transamazônico implica dialógica – embora, às vezes, incomensurável – entre os que vivem na beira das estradas, em vicinais e os que construíram um saber histórico e geográfico da mesma estrada, porque é esta relação que será a matéria base do “como *existe...*?”

Então, é deslocamento porque convite para nos atirmos ao contexto espacial vivido e derivar daí conceitos e formas de aproximação entre lá e cá.

No segundo deslocamento, **Lugares da (in)existência transamazônica**, interpreto e especifico a realidade vicinal, suas dinâmicas e atravessamentos vividos, que é *onde* para o desenvolvimento da geograficidade instável e potencialmente *existente*, dando foco ao ambiente escolar como abertura geocartográfica na feitura dos mapas mentais e expressões e corporeidade instituinte dos lugares (Capítulo 3 – nem aqui, nem lá: criações cartográficas vicinais), seja em termos de aniquilação da intersubjetividade espacial, seja em termos de núcleo frágil e poderoso de um projeto de futuro outro (Capítulo 4 – Em campo transamazônico)

que, evidentemente transborda e tematiza no/o modo de ser espacial das famílias e dos coletivos tensamente constituídos, fazer-saber em formação que exige e exerce *resistências*.

Ao me aproximar da intersubjetividade emergente no modo de ser dos/das *vicinais transamazônicos/as*, busquei na troca de olhares e no “dizer-é” a geograficidade em criação no entrelugar e sua dialeticidade instável com a geografia ensinada e filtradora – para outras escalas – desta mesma vida. Esta parte é o coração da tese reticulando-se, entrelaçando geo-história deslocada (1º deslocamento) e geobiografias inexistentes (3º deslocamento).

O terceiro deslocamento vai **Da beira ao centro - outras partilhas da sensibilidade geográfica**, busco o aprendizado nas escolas em sua conexão com as vicinais e daí ao mundo, presenciando a abertura ao futuro, agora relacionando a escala mais ampla, “outras escalas” tirânicas geopoliticamente, justificadas pelo saber ensinado e contribuintes para o decreto de inexistência da geograficidade vicinal. Tento evidenciar a importância desta geograficidade entrelugarizada para a reflexão geográfica como ato – pessoal e político – necessariamente subjetivo e não apenas saber objetivado (Capítulo 5 – Geografia pelas veias trans-amazônicas).

Esta realidade geográfica que é, ao mesmo tempo, fazer-saber e saber-fazer, o ato de existência no lugar, aprendizado do território brasileiro e a construção de mundo como horizonte projetivo. Evidenciando a situação-limite que é *resistir*: condição às vivências transamazônicas paraenses, embora estejam em ameaça constante de deslocamento de si, a começar pela sua subjetividade, dada a construção educativa que preconiza a unidade do território como fundamento da aprendizagem geográfica, mas também explicita o elo, a conexão dos indivíduos e coletivos vicinais com o mundo.

O Capítulo 6 – Ao fim da estrada: recomeços geobiográficos – síntese e proposições de Geocartografia teimosa vicinalizante, são as considerações finais. Nascida da pesquisa partilhada sem pretensão de convencimento pela estrita acadêmica por si, mas pelo engajamento corpóreo no fazer geocartográfico amazônico.

1º DESLOCAMENTO À Beira da Faixa



Eu queria fazer um pedido [pausa profunda e uma lágrima] que outros viessem aqui nos conhecer, saber como vivemos e conversar...

Ângela Nunes de Oliveira
Professora, Vicinal do Adão

Proponho o exercício de “como vive” a professora Angela, sua família e demais famílias nas vicinais à beira da Transamazônica, entre os municípios de Pacajá e Anapu no estado do Pará. E o caminho da lágrima que brotou do seu rosto – exigência honesta de comunicação entre lugares – é o tom e a meta de todo este movimento. Um caminho não tão claro, perigosamente ambivalente e pouco correspondente em termos de reprodução metodológica. Um caminho que tenta, em camadas, lançar-nos em contexto vivido já no meio do campo no esforço de “saber como vivemos” (Capítulo 1 – Poeira e Lama) e, em seguida, “conversar com este saber vivido” (Capítulo 2 – Na varelinha e à picada: conceitos resistentes) o que pode fazer surgir – dialogar com – categorias geográficas.

O ato de descrever o “como” não é puramente bruto e externo, já é derivativo de uma relação – a minha com crianças, jovens, professores e famílias à beira da Transamazônica. Logo, carregada de intencionalidades que emergiram ao longo desta relação de pesquisa, autopesquisa e copesquisa. Tais intencionalidades buscam encaminhar o movimento entre descrição geográfica e aporte teórico-praxiológico que será comunicado em seguida na “conversa” entre saberes vividos e científicos.

Mais que aposta, é assumir o risco de acreditar numa lágrima e aceitar que ela é tudo sem nada que esconda e, logo, sem uma grande descoberta. A não ser, talvez, a descoberta de que um campo científico pode produzir fraturas e destituir vidas pela precisão, generalização e abstração purificada em performance eficiente.

CAPÍTULO 1

Poeira e Lama



Sobreposição de olhares, o espaço da pesquisa, 2016.

*O prazer de podermos dizer,
que o que temos é de nossa autoridade.
Podendo mandar e desmandar em nossas propriedades,
aqui é tão difícil por termos que ser mandado e não podemos
nem fazer nossas roças para colher nossos alimentos.
Tem umas entidades que querem só ver nossos sofrimentos (...).*

Fragmento do Poema Socorro, Socorro (Anônimo)

A sobreposição imagética que abre este capítulo pretende ser a imagem do próprio “recorte geográfico” da pesquisa. Foi desenvolvida nas minhas vivências em campo. Sem primor artístico, sobrepõe o que está em relação quando proponho o título da tese: Transamazônica: geocartografia da (in)existência entrelugares.

São quatro imagens que, embora não tenham solução de continuidade, foram artificialmente criadas por bricolagem⁴² e revelam os enxertos que são possíveis fazer para tornar coerente a escalaridade de fenômenos geográficos:

a) O desenho central que serve de cola aos demais – mapa mental de uma criança em vicinal à beira da Transamazônica Paraense;

b) O fragmento de imagem do Google Earth pontuando e alinhando Anapu e Pacajá, municípios atravessados pela Transamazônica;

c) A estrada vicinal fraturada enfatiza as distâncias a percorrer e a expressão imagética do onde, em situação, das escolas;

d) E as suas mãos que seguram o suporte textual, o olhar que unifica a imagem, ao menos a certeza de que seu corpo está aqui, como o ponto zero de sua orientação⁴³ geográfica – vendo em seu conjunto frágil a sobreposição. Portanto, partindo da bricolagem, quero iniciar uma descrição do fenômeno geográfico transamazônico aqui especificado em fraturas imagéticas sobrepostas.

Por isso o caminho não será o “zoom” ou “zoom reverso”, do geral ao específico ou do específico ao geral (dedutiva ou indutivamente), mas simplesmente a apresentação dos

⁴² Inicialmente conceituada por Lévi-Strauss (1989), é a tarefa, portando supõe um método, de reunir elementos sem um plano prévio tendo em vista uma finalidade de sentido prático, opondo o pensamento mítico (de colagem sem planejamento e nível de abstração) à ciência. Porém, o sentido aqui não é simplesmente negatizado, se aproximando da crítica de Derrida que conserva o caráter mitopoético, feito de pedaços de ideias herdadas “mais ou menos coerentes e arruinadas” (DERRIDA, 1971, p. 239) de conhecimentos passados ou arruinados, reforçando a necessidade de não termos um centro privilegiado de referência, já que: “Diferentemente da pesquisa positivista, na bricolagem a subjetividade e o posicionamento político não são descartados. Construir conhecimentos a partir de múltiplas vozes exige saber qual a origem das explicações fornecidas e quais experiências sociais influenciam os olhares sobre o fenômeno investigado. Ou seja, é preciso ouvir diversas explicações sobre o objeto para que o pesquisador possa percorrer inúmeros caminhos, aproximar-se e, talvez, chegar a múltiplas interpretações” (NEIRA; LIPPE, 2012, p. 611).

⁴³ Ideia de HUSSERL (apud CERBONE, 2012)

elementos geográficos da tese evocados na bricolagem, tomando o cuidado para evidenciar a intencionalidade, quando possível, dos que não podem expressar publicamente e em outras escalas suas ideias, como no caso do fragmento do poema desenvolvido, cujo anonimato foi pedido por questões de segurança pessoal, medo compreensível nos espaços-limite⁴⁴ da existência humana.

Assim, nos próximos tópicos será explicitado *o fenômeno transamazônico na sua relação com a educação geográfica vicinal* nos limites desta proposta, pretendendo evidenciar o “entre” do fenômeno. Esboçar o aspecto geohistórico sedimentado, porque é o primeiro deslocamento realizado pela cartografia disponível e, também, o primeiro salto a dar contra a inexistência programática.

1.1. TRANSAMAZÔNICA - FENÔMENO GEOGRÁFICO ENSINÁVEL

Quando pensamos em Transamazônica como espaço geográfico (se você não vive à beira e mesmo quando vive lá), a expressão cartográfica auto-evidente não é nem vicinais, nem assentamentos e menos ainda escolas ou mapas mentais de crianças e elementos significativos de seu lugar ligado à estrada. A expressão cartográfica é o mapa regional da Amazônia Brasileira e parte do Nordeste cortado por linha transversal no sentido Leste-Oeste: saindo de Cabedelo na Paraíba e chegando a Benjamin Constant no Amazonas, com 5.045,50 km⁴⁵ oficialmente (Mapas 1 e 2) – ou 4.525 km de Picos (PB), onde começaram efetivas construções da nova estrada, até Cruzeiro do Sul (AC) e daí à Boqueirão da Esperança (AC), no projeto original, posteriormente modificado até o Amazonas –. A estrada, iniciada em 1970, no contexto da Ditadura Civil-Militar brasileira, inaugurada em 1972, jamais foi finalizada.

⁴⁴ O termo está diretamente ligado a proposta de situação-limite de Jaspers. O espaço-limite aqui não é apenas *onde* da situação-limite, mas condição para sua realização e, ao nível da subjetividade quem vivencia tal situação, seu co-produto.

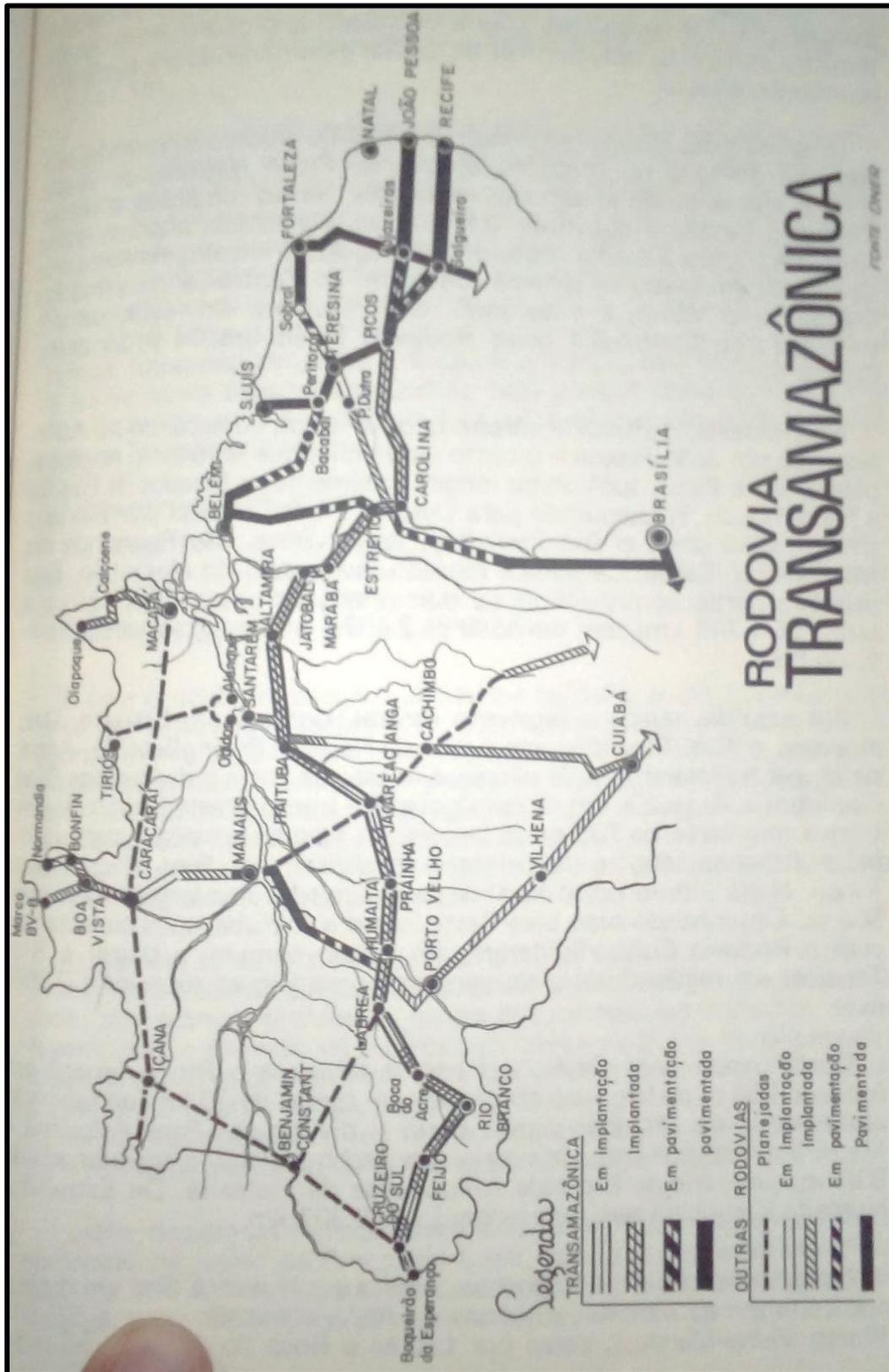
⁴⁵ Banco Nacional de Informações e Transportes (BIT). Cf. <http://www2.transportes.gov.br/bit/01-inicial/index.html>. Para a ficha da expansão da Estrada com mais de 800 km de planejamento, ou seja, sequer foi implantada, cf. http://www.transportes.gov.br/images/BIT_TESTE/Fichas/Rodovias/Fichas_Rodovias_-_230.pdf. Os números são oficialmente relativamente diferentes.

Mapa 1 – Representação Oficial da Transamazônica



Fonte: Banco de Informações e Mapas de Transporte (BIT), 2016.

Mapa 2 – Projeto Original da Transamazônica



Fonte: REBELO, 1973, p. 75

A via foi anunciada com salvacionismo eufórico porque resolveria três problemas nacionais: a) “preencher o vazio” populacional amazônico deslocando o “excesso” de gente nordestina, trabalhadora do campo e causticada pela seca (PEREIRA, 1971; REBELO, 1973); b) efetivar o controle territorial da região amazônica para exploração dos recursos e impedir os planos da “cobiça internacional” (REIS, 1972); c) garantir a exploração com conhecimento científico moderno da Amazônia – região de integração nacional (TAMER, 1971).

Valverde (1979) sintetiza a imagem geográfica da Transamazônica, demonstrando o quanto, por mais críticos, talvez sejamos incapazes de ser trans-históricos⁴⁶: “ocupação do vazio demográfico amazônico transforma o espaço natural em espaço sócio-econômico, que se incorpora à comunidade nacional” (VALVERDE, 1979, p.13).

Posteriormente foi denunciada como projeto precipitado⁴⁷, fracassado, de custos ambientais e financeiros faraônicos, criando a cicatriz aberta na floresta, exemplo do modelo de desenvolvimento exógeno (BECKER, 1998) e que ainda cobra sua conta hoje em desmatamento, ineficiência como objeto técnico (FEARNSIDE, 1980) e contradições graves, incontornáveis, sobre a região (WALKER, et. all., 1997). Esta é a base consolidada, coerente e repetitiva de onde parte a maioria das interpretações contemporâneas da realidade geográfica transamazônica paraense.

Os mapas anteriores nos exigem a hipervisibilidade da escala, de suas linhas, de suas cores e nomes, de suas bordas que já são quase antecipadas em nossa mente quando se menciona “Mapa da Transamazônica”. Idealização materializada pela força da imagem, está pronta – para o bem ou para o mal – no imaginário nacional sem mesmo estar finalizada fisicamente. Seu traçado mudando ao longo dos anos como é possível na comparação dos dois mapas, anúncios de seu prolongamento (para onde mais?) e pavimentação cria a recursividade do mapa como imagem parteira do real.

Que outros horizontes podem instabilizar o mapa?

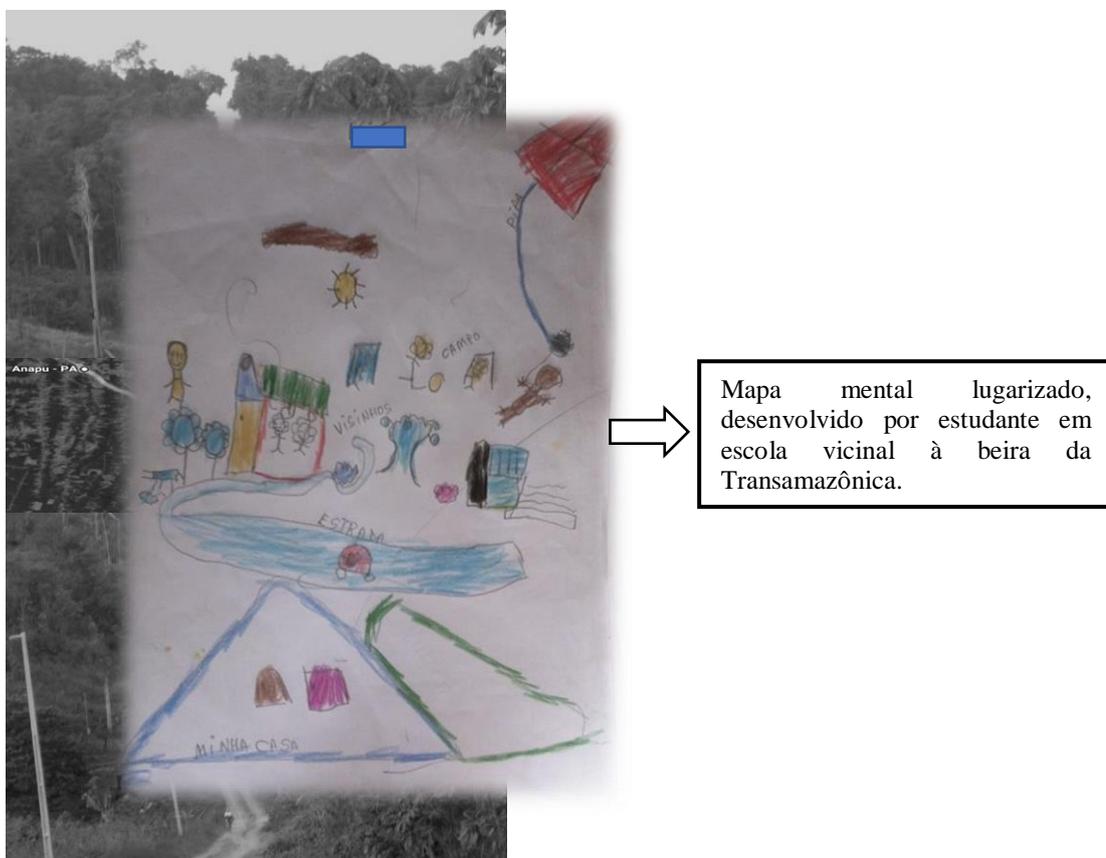
O desenho que está no centro da sobreposição imagética que abre o capítulo exige outra partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009), outros critérios de pensabilidade da realidade

⁴⁶ Se podemos ser trans-históricos em nossas reflexões é uma questão central levantada por Foucault em seus últimos trabalhos em diálogo crítico direto com a fenomenologia husserliana, esta pretendia uma descrição trans-histórica do Ser, segundo Foucault. Menciono este aspecto no texto do Valverde, então no IBGE, porque sua criticidade não estava fora dos marcos referenciais erguidos sobre a Amazônia naquele momento histórico: “vazio – transformação de fora – comunidade nacional”, de certo modo são os pontos cardeais para os mapeamentos do projeto Transamazônico.

⁴⁷ Havia visões como de Tamer (1971) ou Valverde (1979) bastante críticas em relação aos rumos da Transamazônica em 1971 – ainda que não abrindo mão de sua necessidade para integração nacional por rodovias – o que revela que as diferentes posições sobre se e como construir a Transamazônica já se faziam reais e conflitivas no seu planejamento, início de obras e após arrefecimento da comoção nacional em torno do projeto.

geográfica em questão, sobretudo porque entendo que representa conexidade com o mundo (MALPAS, 1999; RELPH, 2012) e com outras imagens que uma reflexão sobre a contemporaneidade geográfica da Transamazônica não pode se furtrar.

Figura 3: O olhar do estudante, conexidade da sobreposição imagética transamazônica



Autoria: Estudante da Escola Edimilson Jacó Chaves, Assentamento Rio Cururuí, Núcleo D, Pacajá-PA, 2015.
Elaboração: Wallace Pantoja, 2017.

Talvez no universo de olhares estandarizados que tematizam a transamazônica na perspectiva geográfica, o olhar da criança em aprendizado espacial e sua expressão imagética seja o único que possa promover conexão existencial do seu lugar à beira da estrada para com outros olhares-que-não-se-olham. Porém, como há *modos padrões de ver* a Transamazônica Paraense, posições já quase naturalizadas acerca da mesma, onerando⁴⁸ a perspectiva lugarizada, é preciso, em certos movimentos nesta sessão, que eu faça referência a tais posições.

⁴⁸ A ideia de como certo debate está onerado que não mais é possível exercício em termos de princípio, mas somente por derivação cientificamente posicionada, está de maneira evidente em Merleau-Ponty, sobretudo em seu projeto inacabado *O Visível e o Invisível* (2012).

Mapa 3: Mapa mental de estudante do Assentamento Rio Cururuí, Pacajá, PA



Autoria: Estudante da Vila Núcleo D, Agosto de 2015.

O estudante, com 8 anos de idade, desenhou o que respondia ao comando: “o que gosto onde eu moro?”. A pergunta é tendenciosa, estava preocupado em criar aproximação lúdica com a possibilidade cartográfica, preocupação necessária entre meu projeto e o ato de ensinar das/os professoras/res de geografia. A clareza do viés da atividade também se justifica por se tratar de crianças de várias idades, incluindo bem menores (a escola é multisseriada), pareceu o caminho sensato para facilitar expressão de elementos que julgassem importantes.

A atividade era desenhar os elementos que gosta no espaço onde vive, sintetizada na pergunta, trazendo a imediaticidade da temática. Meu foco é o que está à margem ou em linguagem praxiológica⁴⁹: à beira da Faixa, que é como muitos chamam a Transamazônica.

Não havia variedade de cores muito grande, os lápis foram socializados na tarefa e eram em número relativamente reduzido⁵⁰. Ainda assim seu desenho assume colorido próprio – *o que gosto?*

O centro do seu mapa é a estrada, não é a Transamazônica, distante cerca de 60 km do seu “onde moro”, especificamente o Núcleo-Vila B, do Projeto de Assentamento (PA) Rio Cururuí, composto até aquele momento por 10 Núcleos⁵¹ – de A a J – distribuídos não em sequência retilínea da beira da Transamazônica para dentro, mas de maneira tensamente reticulada.

A estrada é a vicinal que corta a Vila Núcleo B, distante certa de 5 km a leste da D, onde está a escola. A estrada é seu caminho para casa, “corta” todo o Assentamento que é nucleado e disperso, com casas próximas dispostas de um lado e outro da estrada vicinal que vem de um núcleo e segue para outro, embora haja outros caminhos e famílias fora dos núcleos.

A estrada foi pintada de azul e alargada, destacando-a ainda mais, demonstrando seu serpentear e como brota pequeno caminho da vicinal até a casa, presente nos núcleos onde há maior dispersão das casas, não onde a forma nucleada foi previamente definida pelo INCRA.

Flores, árvores frutíferas, animais, roçado estão presentes, com expressões diferenciadas no desenho – *o que gosto?* – temos a força da brincadeira de pipa, do campo de futebol, este um elemento quase invariável, assim como a estrada, nos desenhos: verdadeiros pontos cardeais das crianças/jovens. Há um tipo de abertura no desenho, espaço aparentemente amplo

⁴⁹ Termo expresso por Watson e Gastaldo (2015) referenciando que a problematização da realidade deve partir da própria linguagem contextual onde os problemas vividos emergem.

⁵⁰ Foi fornecido o material para o desenvolvimento da atividade (lápis de cor, giz de cera, folhas A4).

⁵¹ Quando do início da pesquisa eram oficialmente Núcleos do Assentamento implantado pelo INCRA, em 2016 mudaram para o *status* de Vila, enfatizado por alguns moradores, embora, em termos de investimentos municipais nada tenha mudado. Hoje, existem mais 2 núcleos – o K e o L.

preenchido com elementos do cotidiano, *onde moro...* E ao seu redor não temos horizonte verde, de mata como poderíamos supor em um desenho no interior da Amazônia Paraense.

Não perguntei ao estudante porque não desenhou a mata, alguns o fizeram, outros não, mas estamos falando de uma área mastigada por madeireiros, desapropriada para fins de reforma agrária oficialmente desde 2005, mas explosiva em termos de conflitos entre madeireiros, posseiros, garimpeiros, fazendeiros (às vezes papéis intercambiáveis pela mesma pessoa) e entre os próprios assentados. Uma área desmatada em grande medida, porém, com reserva de floresta.

No seu horizonte há presença sempre de alguma mata, seja floresta, seja juquira, com vincos ao longo da vicinal que se abrem à imensas fazendas para gado, com morros nus, em seguida voltando a aparecer a juquira e a mata.

O fato é que há um horizonte de mata em estágios diferenciados vincada por desmates *pré*-históricos à chegada das famílias e com certa continuidade após sua chegada. Mas este não aparece no desenho. Duas possibilidades: ou ele está tão incorporado como horizonte de sentido que pode não aparecer por esquecimento de uma evidência banal ou ele não aparece porque não é reconhecível como tal, em todo caso, o desenho ao mesmo tempo que *evoca* abertura – pelos elementos explicitados além do sol, as nuvens logo acima do campo e ambiente para empinar pira – *invoca* fechamento.

O fechamento se depreende, principalmente, do jogo diferencial entre casas, já que de um lado (do lado de cima da estrada) está a casa dos vizinhos. A vizinhança é um aspecto central na imensa maioria dos desenhos, aqui a vizinhança revela certa felicidade, a casa padronizada, na parte superior, por sinal do lado onde está toda a brincadeira e leveza cotidiana do conjunto desenhado.

Ocupando toda a parte inferior do desenho está dois triângulos sobrepostos com o nome: MINHA CASA. *Onde moro... gosto?* Fiquei intrigado sobre o porquê de desenhar sua casa assim, um triângulo, sem pessoas dentro, sem o riso ou presença de pessoas como acima, mas recobrimo todo a parte debaixo e projetando algo como sombra de si. Fechamento duplicado, reforçado?

Perguntei a professora para evitar constrangimento da criança, era meu primeiro encontro com a turma. Respondeu-me que sua família era mais recente ali e ainda vivia “em um barraco de lona”. *Moro onde gosto? Gosto do onde moro?* Obviamente, a interpretação deste fechamento no onde, não estritamente contraditório, mas ambíguo à abertura no espaço suporte de expressão – folha de papel preenchida com cor por uma criança do 2º ano em classe

multisseriada – produz efeito via representação que normalmente é desprezado na reflexão *macroescalar* acerca da realidade transamazônica.

Talvez porque o olhar geográfico está centrado no fluxo e nos objetos de fluxo, mesmo que fixados, mas e quem vê o fluxo passar? Quem está na beira dessa estrada cardeal? Que desenha o carro passando, mas enxerga-o em horizontalidade? Há aí outra posicionalidade geográfica. Um plano *subjetivo* de contar o mundo, mapa com os dois pés no chão, na vicinal cuja distância da escola deve ser vencida *no pé* e corporificado nas brincadeiras que se gosta neste ambiente de abertura e confinamento, sem o horizonte que esperaríamos encontrar de um estudante em campo transamazônico.

A imediaticidade – vou preferir facticidade⁵² – se evidencia como contextualização pela e na interpretação do desenho. Ao estudante que o fez, o comando era elementar e o que desenhava também. Objetos e formas que dão o tom “do onde” se vive, cores escolhidas não por sua diversidade evocando um colorido que, se limitado pela palheta de cores, é profuso no que se refere à experiência comunicativa. Para deixar ainda mais claro o que ele queria comunicar escreveu os termos, como outros o fizeram, embora não fosse exigido, nomeou alguns elementos do seu desenho⁵³.

O desenho é uma representação⁵⁴, não é a realidade ampla que o estudante vê, pode-se alegar. Nem perto disso, outros afirmariam⁵⁵. Pois eu diria que é esta representação que nos convida à realidade geográfica reconhecível deste estudante⁵⁶. Expressão de comunicação que nos exige esforço de encontro.

O Mapa 1 é mais que uma representação, *é a representação da Transamazônica* em termos de educação geográfica escolarizada. É a escala-signo que serve de molde e padrão para

⁵² Facticidade conceituada como a condição de ser já lançado no mundo, de modo que o mesmo se encontra em situação(ões) que não pode premeditar ou planejar, mas que exigem uma atitude e articulação em ato, o que revela sua limitação – e muitas vezes debilidade – em relação à existência mundana. De Heidegger (2012) à Merleau-Ponty (2012), este inscreve a carnalidade que é ausente naquele (NUNES, 2007) passando por pensadores aproximativos da fenomenologia existencial, a facticidade é fundamento da condição humana.

⁵³ É importante ressaltar que a professora tem a prática de nomear os elementos que eles criam, como investimento textual para dar mais ênfase ao desenho. No caso do desenho destacado, a própria criança o fez.

⁵⁴ Eu diria que a representação é a manifestação de sentido para uma ausência ou um excesso veiculado como narrativa ordenada aos que não experimentaram o referente concreto ou o experimentaram em outro tempo-espço. Portanto não estou falando de representação social, embora a representação imagética não se oponha a esta e é aproximativa com o que propõe Moscovici (2003); uma construção em torno de objetos precisos, reais ou imaginários, constituinte de conhecimento socialmente prático. Sendo assim, não é reprodução do real no plano subjetivo, “mas uma reorganização significativa, estruturada no processo de atribuição de sentido ao objeto” (MOSCOVICI, 1976 apud BONFIM, 2012, p. 14). Não estou falando de representações sociais *stricto sensu*.

⁵⁵ Notadamente os que pretendem uma objetividade distanciada como única fonte de conhecimento espacial, o que no fundo quer dizer que seu “desenho” – mesmo em forma escrita – é o que vale.

⁵⁶ Embora esta ética científica possa ser lida em termos de invisibilização do indivíduo/coletivo já no âmbito do próprio nome.

pensar o espaço geográfico cortado e constituído geohistoricamente pela estrada. É o mapa que está na mente de todo brasileiro que por ventura já teve contato com a imagética espacial transamazônica.

Entre os dois é possível oferecer um terceiro mapa, que especifica as escolas da pesquisa, entre as quais a do estudante e seu onde.

Mapa 4: Localização das escolas e vicinais pesquisadas

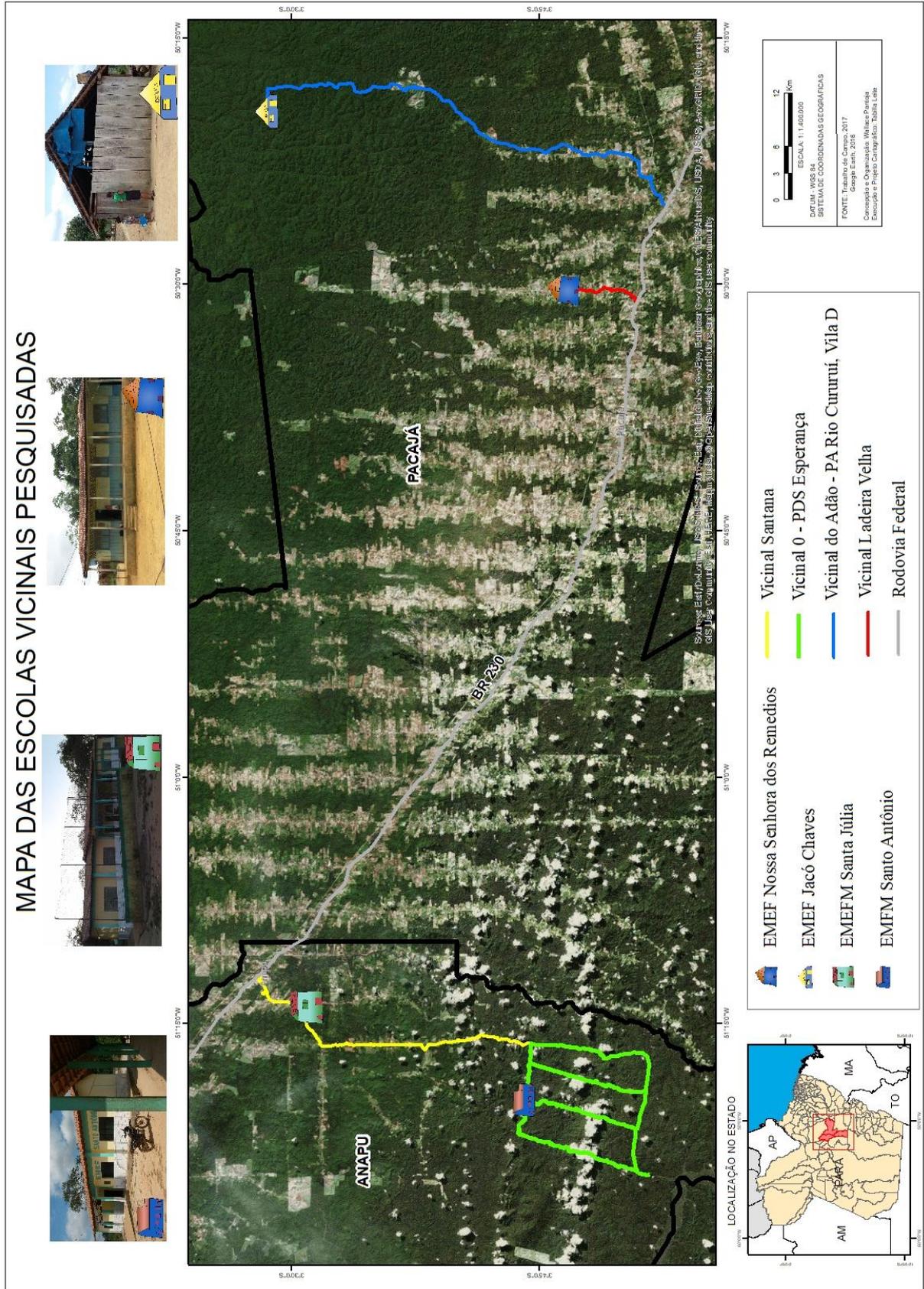


Figura 4 – Escolas vicinais envolvidas na pesquisa



Foto: Wallace Pantoja, 2017



Figura: Google Earth Pro; pesquisa de campo



Foto: Wallace Pantoja, 2017



Figura: Google Earth Pro; pesquisa de campo



Foto: Wallace Pantoja, 2017



Figura: Google Earth Pro; pesquisa de campo



Foto: Wallace Pantoja, 2017



Figura: Google Earth Pro; pesquisa de campo

Na vicinal do Adão, Assentamento Rio Cururuí, Pacajá. O estudante desenhou seu “mapa mental”⁵⁷ em atividades propostas conjuntamente com a professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.F.) Edimilson Jacó Chaves. Atividade também desenvolvida nas demais escolas desta pesquisa: E.M.E.F. Santo Antônio (Projeto de Desenvolvimento Sustentável [PDS] Esperança, Anapu), E.M.E.F. Santa Júlia (Vicinal Santana, Anapu) e E.M.E.F. Nossa Senhora dos Remédios (Ladeira da Velha, Pacajá).

O Mapa 4 também é uma representação, a escola desenhada mais à direita marcando as coordenadas da mesma em que a criança desenvolveu a atividade. Porém, há distinção social (e geográfica) de ordem hierarquicamente qualitativa entre as três representações (Mapa da Transamazônica, Mapa do Onde Moro, Mapa das Escolas), cuja relação escalar é bricolagem – que poderia se esconder como tal – me proponho realizar.

A distinção passa pela referida objetividade dos mapas mais totalizadores, de generalização útil (nome neutro para manipulável) por qualquer um em qualquer lugar do mundo. O desenho é expressão individual do espaço vivido, “pior”, expressão limitada porque infantil; resultante da subjetividade e não passível de leitura por qualquer um em qualquer lugar, encerrado na miudeza singular, só factível de alçar-se como conhecimento na condição de exemplo de outras generalidades.

A Transamazônica é atravessada por estas hierarquias qualitativamente diferenciais de representações cartográficas, cuja intencionalidade geopolítica varia e se coloca neste jogo de escalas e distâncias que não tem historiografia.

É claro que a historiografia atual está atenta às contradições e dinamicidade das representações construídas ao longo da Transamazônica e de sua história – sobretudo nesta relação de duplicidade entre o nacional e o local, que produz memórias e histórias diferentes da colonização do cotidiano transamazônico (MENEZES, 2007; STEINBRENNER, 2011; SOUZA, 2014), ainda que as produções sejam bem mais escassas do que o “boom” em torno da construção da estrada nos anos de 1970.

Porém, o que não é objeto da historiografia (não tem sido e talvez não deva ser?) é a possibilidade aberta da imaginação geográfica configurada *na política da escala, projeção e simbologia*, mas também distância e proximidade representacional – a pré-condição dos discursos, incluindo os historiográficos, de um dentro-fora, perto-longe ou geral-singular, *uma*

⁵⁷ Segundo Nogueira (2002): “Os mapas mentais nos revelam como os lugares estão sendo compreendidos. Daí terem sido vistos, por nós, como uma proposta de pesquisa e trabalho útil para o entendimento dos lugares. [...] são representações construídas inicialmente tomando por base a percepção dos lugares vividos (experimentados), portanto partem de uma dada realidade”.

ordem das coexistências cartografável como critério de pensabilidade⁵⁸ em relação à Amazônia e, especificamente, o espaço recortado pela Transamazônica.

É só assim que passamos a falar de espaço à ocupar pela nação, de integração regional ao território, de vazio demográfico ou formações territoriais dispersas e adaptadas, de mitos de grandiosidade frente à realidade desesperante na fronteira, da própria fronteira amazônica; estas ideias e fatos dependem da constituição de um *jogo cartográfico trans-amazônico* que não estava posto de antemão, embora sua constituição seja herdeira de olhares geohistóricos⁵⁹ sobre Amazônia (CRUZ, 2006), dando forma programática e mapeável ao relacionamento imperialista de longuíssima duração do centro do poder nacional para com a região (ALMEIDA, 2008). A Transamazônica, mais que estrada, é a linha que concretiza um novo mapa do nacional no regional consubstanciando posições antigas e unificando intencionalidades poderosas, constituintes/constituídas tanto pela dupla face técnico-política (BECKER, 2009), que possibilitou a imposição da “economia de fronteira” (GARRIDO FILHA, 1979; BECKER, 2001) do tipo terra arrasada, como por sentidos geográficos intersubjetivados em disputa, que se objetivaram em imaginários e conteúdos geográficos circulantes.

No caso da produção técnico-política viabilizante da economia de fronteira, Bechimol afirma (2009, p. 484): “À medida que a Amazônia ia sendo revelada ao Brasil por meio dos inúmeros inventários e levantamentos de seus recursos naturais, minerais e energéticos, a década de 80/90 iria assistir à entrada em operação de inúmeros projetos de impacto [...]”. Acrescenta-se que não eram só inventários, mas também invenções de Amazônia e de como e porque, seletivamente, articular a mesma ao nacional.

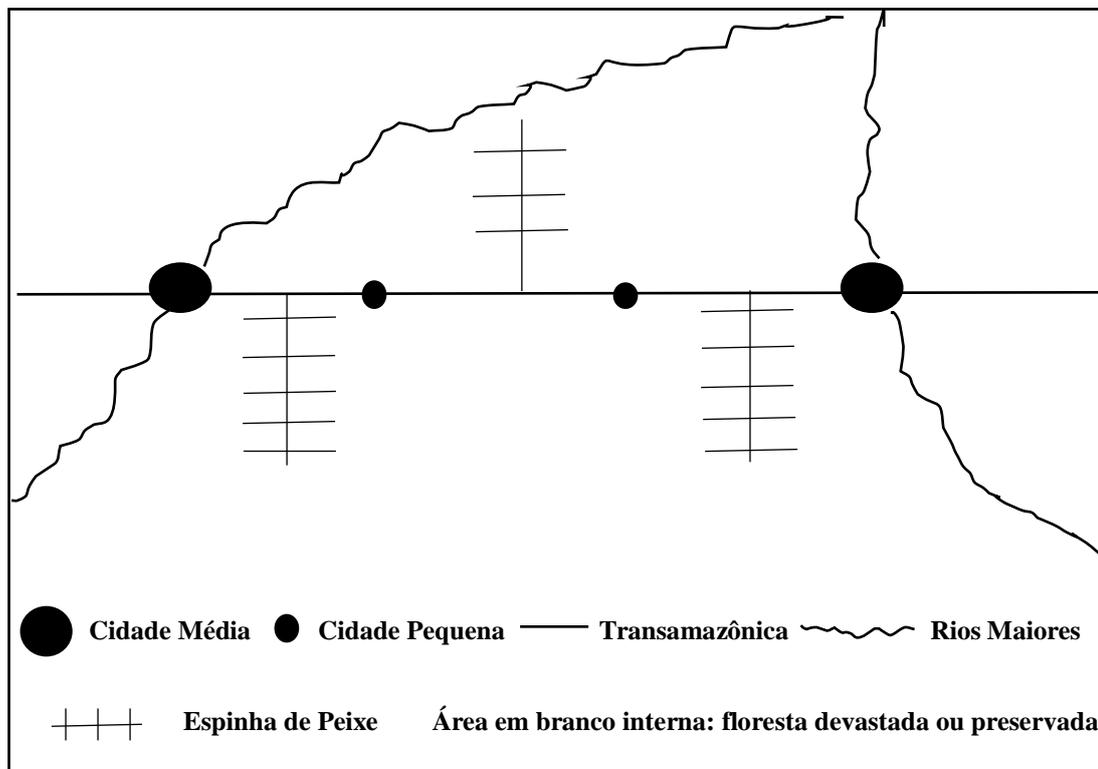
Mas nem só de técnica, política e economia vive a mulher e o homem. Há intersubjetividade geográfica partilhada de “macro escala” como forma primeira de apreensão, ou antes, recriação do regional na Amazônia: sua divisibilidade, circunscrição, franja, sub-regionalização. A “microescala”, no jogo condicionante de escalas, inicialmente apareceu como derivação do mapa total, seguindo os mesmos parâmetros objetiváveis de leitura técnica, o exemplo singular do “macro” – às vezes, também, seu contraponto crítico, seu “sim, mas...”

⁵⁸ Me remeto aqui a Rancière, embora ele esteja falando de estética, me interessa sua ideia de superfície na escrita e na pintura – e no caso aqui, o mapa – que não é “simplesmente uma composição geométrica de linhas. É uma forma de partilha do sensível. [...] O plano, nessa lógica, não se opõe ao profundo, no sentido de tridimensional. Ele se opõe ao ‘vivo’. É ao ato da palavra ‘vivo’, conduzido pelo locutor ao seu destinatário adequado, que se opõe a superfície muda dos signos pintados”. Esta partilha é a condição para pensar, dizer e ver a arte e seu estado.

⁵⁹ Cruz (2006, p. 23-24) apresenta três olhares que inspiram modos de ver a região amazônica, sobretudo *olhares sobre* suas populações tradicionais: o olhar naturalista que invisibiliza, o olhar romântico/tradicionista que idealiza e o olhar moderno/colonialista que estereotipa.

sua continuidade natural, reflexo, exemplo, correção em conformidade: a criação de cidades ou crescimento das já existentes no trajeto da rodovia, o modelo de ocupação dirigida pelo INCRA que produziu a forma espinha de peixe (uma via principal e seus travessões; uma estrada e suas vicinais equidistantes). Ambas formando os limites cartografáveis do pensável transamazônico disponível à educação geográfica básica e, por sinal, não só à educação básica.

Figura 5: Modelo esquemático dos limites de pensabilidade cartográfica na Transamazônica paraense



Autoria: Wallace Pantoja, 2107

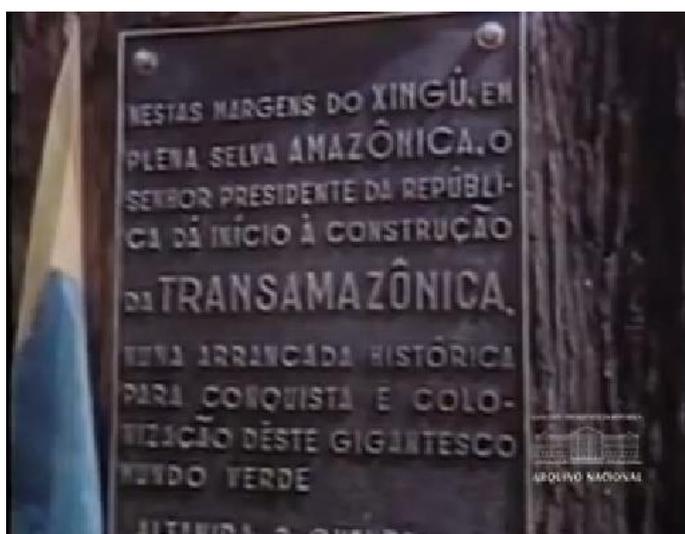
Talvez fissurar/fraturar este esquema binário seja o que pode acontecer na beirada Transamazônica (e não só aí), este outro espaço que é complicador, que traz dissenso, na medida em que “reconfigurar a paisagem do perceptível e do pensável é modificar o território do possível e a distribuição das capacidades e incapacidades” (RANCIÈRE, 2012).

Embora Rancière esteja falando especificamente da arte política e das desventuras do pensamento crítico, me parece uma pista para entender a circularidade na produção de imagens de consenso objetivadas que veiculam os mapas como pré-condição às formulações acerca do transamazônico, bem como de que maneira tais reflexões se “cristalizam” em conteúdos bem-intencionados sobre o que saber ver, fazer pensar e, talvez, até sentir.

Se explicito um modelo dos limites do pensável para cartografia transamazônica disponível nas escolas e não só nelas, há também um modelo escalar das pesquisas acerca do

espaço transamazônico, ao menos em geografia e em parte da historiografia, seja por razões evidentemente ligadas ao próprio espaço objetivo da pesquisa, seja porque este se configurou os limites do próprio espacial transamazônico o que, felizmente, pesquisas recentes e mobilizações lugarizadas começam a mudar. Não está em questão os méritos ou deméritos das pesquisas, mas determinada escala consagrada pela dedução.

A história macroescalar contada e recontada. Iniciada objetivamente com o discurso do presidente da Ditadura Civil-Militar Emílio Garrastazu Médici:



Aqui vim para ver, com os olhos da minha sensibilidade, a seca deste ano, e vi todo o drama do Nordeste. Vim ver a seca de 70 e vi o sofrimento e a miséria de sempre [...]
Vi o homem. Falei a esse flagelado. Vi seus farrapos, apertei a sua mão, vi o que comia, perguntei pelos seus, por sua terra, seu trabalho, seu patrão; vi homens só comendo feijão e farinha, sem tempêro e sem sal. E dizer-se que vi isso em terra de salinas [...].
Decidi incentivar a programação de colonização em zonas úmidas do Nordeste, do Maranhão, do Sul do Pará, do Vale do São Francisco e do Planalto Central, de modo à absorver as populações das áreas consideradas totalmente desaconselháveis à vida humana [...] (MÉDICI, fragmentos do discurso proferido em Recife, no dia 6 de Junho de 1970).

Figura 6: Placa inaugural da construção da Transamazônica afixada em 1970. O texto inscrito é: “Nestas margens do Xingú, em plena selva AMAZÔNICA, o senhor presidente da República dá início à construção da TRANSAMAZÔNICA. Numa arrancada histórica para conquista e colonização deste gigante mundo verde. Altamira – 9 – outubro – 70. (frame do vídeo da Agência Nacional denominado A Transamazônica. Com os dizeres de abertura: “Este filme está isento da censura de acordo com o Dec. N. 20.943).

O texto (a certidão de nascimento da Transamazônica, posteriormente carimbada em outubro de 1970 com a placa de início das obras, na raiz de uma castanheira em Altamira) segue este movimento de fazer a região, a partir de imagens geográficas padrões e direções naturalizadas a seguir; fazer o próprio Brasil a partir da região pela estrada.

A Transamazônica – assim como a Rodovia Santarém-Cuiabá – em termos legais, estava integrada a um programa maior, chamado Plano de Integração Nacional (PIN) de 1970, assentado em três metas: a) Modernizar o núcleo mais desenvolvido da sociedade brasileira; b) Aproveitar ao máximo os recursos humanos, que constituem o fator básico de desenvolvimento; c) Tirar partido, para o desenvolvimento nacional, da dimensão continental do País, mediante estratégia que promova o progresso de áreas novas e a ocupação de espaços vazios, sem comprometer o ritmo de crescimento objetivado para o núcleo desenvolvido e o produto global

do país (BRASIL, 1970, p. 10⁶⁰); uma retórica que se consubstanciava em várias outras decisões infraestruturais e políticas, tais como irrigação e frentes de trabalho, portos, planejamento urbano; mas é interessante como a “programação de colonização” serve aqui já como exercício discursivo de unidade, pontuando as conexões regionais e, sobretudo, o sentido leste-oeste do Nordeste à Amazônia, como a problemática brasileira a ser resolvida. No discurso de Médice as áreas geográficas são separadas entre aconselháveis à ocupação e totalmente desaconselháveis, as primeiras têm nome e direção – não é apenas um programa de ocupação instrumental é a decidibilidade sobre como se deve ler, ver e falar “ao flagelado” ou outro brasileiro sobre o espaço nacional.

A região produz o território nacional, a parte veiculado o todo, tanto no caso do Centro-Sul (o núcleo mais desenvolvido a ser modernizado); o Nordeste (os recursos humanos como população excedente) e a Amazônia (a dimensão continental de espaços vazios e áreas novas).

Não menos interessante é que Médici tem nome e o flagelado com que ele falou não. Há toda distância entre o Presidente que “construiu” a Transamazônica e os que migraram com seus farrapos, *Quem construiu Tebas, a de sete portas?/Nos livros, ficam os nomes dos reis./Os reis arrastaram os blocos de pedra?*⁶¹

Há efeitos geohistóricos no contexto transamazônico desta separabilidade de nomes próprios e anônimos⁶², porque induzem cristalizações e nossas associações entre micro e o macro, cujo limite é mais tenso e disputado do que possamos imaginar – o nome próprio evoca o macro, a ausência de nome a pulverização em micro. Há algo de culpa neste jogo escala-nome próprio de minha parte quando, mesmo por justificativa ética, não nomeio a criança que fez o mapa mental de “o que gosto onde moro”.

No campo dos formatos da pesquisa da Transamazônica foi e ainda é muito comum creditar demais aos documentos históricos com nomes – e títulos – próprios a constituição da verdade em encadeamento lógico da explicação do “fato” Transamazônico, como em Pereira (1971) ou Rebelo (1973); em detrimento à historicidade comunicada nas prosas e cordéis,

Eu cheguei aqui na Transamazônica, assim, sempre ouvi falar, era longe... era difícil, mas chegou um senhô falando, tinha um cunhado dele que morava em feira de Santana, comprava madeira, vindo de Salvador, falou pro rapaz que estava vindo praqui pro Pará [...]. Perguntou se eu não queria vir, eu disse que não, com 2 anos, ele mandou uma carta para mãe e outra pra mim, ele disse que tinha caça, pesca, eu não

⁶⁰ Ainda que buscando a fonte oficial, atentei para o aspecto das metas a partir de Soares (2015).

⁶¹ Fragmento do poema de Bretch: Perguntas de um operário que lê.

animei muito porque não era caçador ou pescador; eu trabalhava com meus filhos na terra, faltou um pouco de chuva e colhi menos que plantei, aí perdeu, aí eu fiquei meio desanimado, aí ele disse que aqui chovia quase todo dia e noite. [...] Aí eu animei de vir [em 1973]. (Claudionor Celestino, mais conhecido como Seu Nozinho, 80 anos, bahiano de Feira de Santana, entrevista realizada em maio de 2013).

As família vivia no lote na mais precária condição
Carregava nas costa os alimento para a própria alimentação
E superava todas as dificuldades com muita disposição

Quando alguém adoecia era grande a união
Todas as famílias unida em forma de mutirão
Carregava os doente na rede em busca de solução

Saía com o doente na rede e alguém fazia a articulação
O povo iam acompanhando querendo fazer uma boa ação
Chegavam de 40 a 50 pessoas no fim da grande peregrinação
(Poema de Manuel José Leite, 63 anos, alogano de Palmeira dos Índios, recitado na entrevista em maio de 2013).

Os depoimentos dos “flagelados” (CAVALCANTE, 1977), assim eram chamados os que fugiam da seca até a chuva e, aqui, não raro, encontravam doença e sobrevivência na solidariedade não encontram sua projeção, escala, seu sentido a não ser como efeitos do decreto de Médici. Seria possível falar de Transamazônica sem o movimento hesitante, esquivo de Seu Nozinho? Seria praticável interpretar a existência sem a agregação corpórea na doença e na peregrinação poetizadas por Manuel Leite? Poderiam ser quaisquer uns outros “flagelados” nestes casos?

O totalitarismo da totalidade e da cartografia de nomes próprios inscritos em sua extensão plana é supor que, revelada sinteticamente a estrutura, pouco importa quem está neste onde posicional; os resultados serão mais ou menos os mesmos porque já estarão explicados⁶³. Sem falar do efeito devorador de tudo e todos em relações que, longe de serem compreendidas em sua densidade, já estão pressuposta em sua média⁶⁴.

Como a escala de um mapa, a narração das macrorrelações se torna mais importante que as microrrelações, ou antes, as microrrelações são apêndices tributários do historicismo abrangente. O que há entre elas ou, o que há entre elas na perspectiva de quem está à beira, à margem deste campo de imagens escalares? Como a História usa a escala cartográfica (e sua simbologia objetiva) enquanto estratégia de ficção, o que não significa mentira (RANCIÈRE,

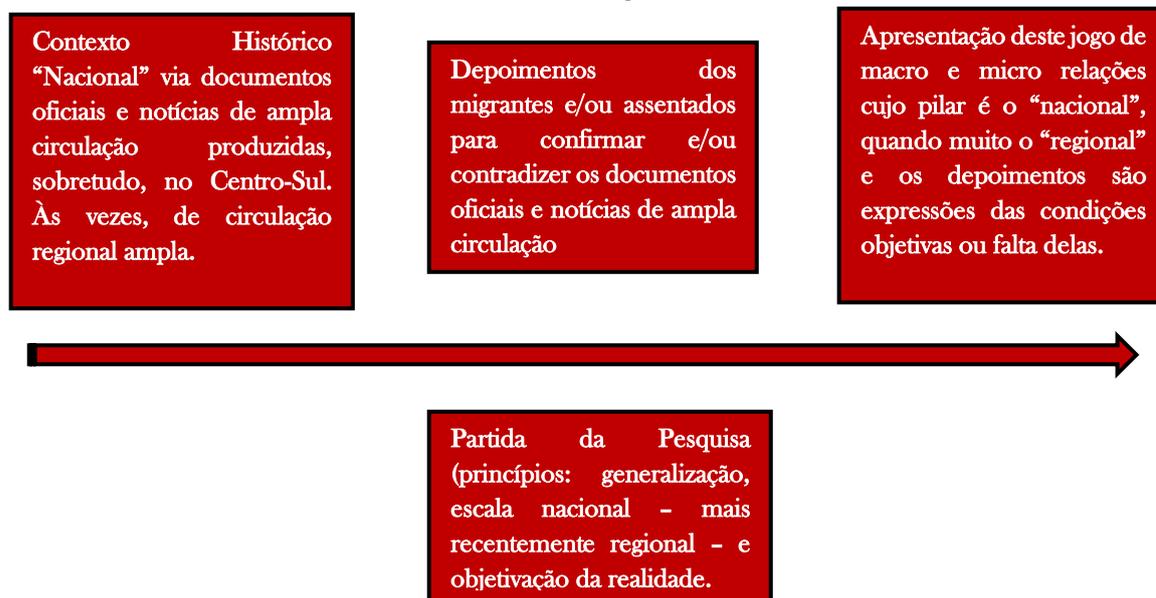
⁶³ E isto serve inclusive para quando certa estrutura comporta nomes próprios em posições específicas, a exemplo de Luís no 18 Brumário discutido por Marx. Engels enfatiza a plena capacidade de Marx de mostrar que o indivíduo Luís era irrelevante diante da estrutura e os resultados eram estritamente determinados pelo jogo de forças de classes estruturais, ao que Sartre faz uma crítica em relação a esta anulação absoluta do indivíduo.— mais direcionada a um marxismo paralisado do que, propriamente, a Marx. Não tenho certeza se me inspirei em um texto que já explicita esta crítica ao materialismo dialético por Sartre ou foi a partir da leitura de seu texto *O que é subjetividade?* (2015).

⁶⁴ Seguramente há algo de Derrida e Lévinas neste ponto.

2009), mas modo de contar o que é, como é, ligação de vestígios e composição de um todo para quem quiser ver? A ficção repisada se torna fixação mediada pelo cartográfico.

Há uma história segura da Transamazônica de onde partem muitas pesquisas⁶⁵, e que consubstancia o debate geográfico sobre a Amazônia na Educação Básica.

Figura 7: Ponto de partida de parte das pesquisas sobre a Transamazônica numa perspectiva proximal com a Geografia



Autoria: Wallace Pantoja. Fonte: estudos com aproximação geográfica sobre a Transamazônica consultados.

Mas também há saltos, rupturas gostosas na unidade macro-micro, quando o “micro” se rebela:

Faz uma conversa mais pequena, viu? [Diz dona Geni ao lado de seu marido, Nozinho, cutucando ele com o dedo] Que o mosquito aqui tá me matando! [Olha para alguém da equipe de filmagem, vira para o outro lado cobrindo o rosto com uma das mãos] (Geni Souza de Jesus, 66 anos, baiana de Feira de Santana, veio algum tempo depois do marido. Entrevista realizada em maio de 2013, em frente à casa de Nozinho e Geni, à beira da Transamazônica, em Anapu, já um pouco distante da sede urbana, no sentido Pacajá).

Essa exigência de conversa mais pequena, tensionada no vivido desde o lugar e lançada sem pretensão narrativa, acaba por posicionar o sentimento contrário à narrativa autorizada – seu Nozinho contava passo a passo como veio para Transamazônica – não pelo conteúdo em si do narrado, mas por seu efeito situado. É o dito na impaciência ou de passagem, provocativo

⁶⁵ Reis (1971); Valverde (1979); Venturieri (2003); Loureiro; Pinto (2005); Menezes (2007); Braga (2014); Souza (2014).

por atravessamento e contra os mosquitos “comendo” as pernas, é irrupção sensível frente ao silenciamento convocado pela narrativa quando instalada.

Fotografia 1: Na copresença o momento em que o rumor de Dona Geni irrompe na narrativa de Seu Nozinho.



Autoria: Cleison Nazaré, *still* das filmagens do documentário *À Beira da Faixa*, fim da tarde, abril de 2013.

A conversa pequena, o rumor, deixa marca, ainda que fugidia e aí reside seu poder, gera uma impressão e de algum modo ressonância desestabilizante da narrativa – e dos reunidos no “onde” erigido por ela – sem necessariamente destruí-la ou erguer outra com pretensões totalizantes.

É possível relacionar o rumor à estratégia narrativa, de modo a não opor sumariamente rumor à narrativa, mas tornar aquele abertura para esta, como propõe Bhabha (2013) ao falar de como o pânico e a indecibilidade do sentido de uma ação nativa na Índia capturada pelo historiador muito tempo depois, precisa se converter em grande relato coerente, de modo que a narração faz de elementos talvez simplesmente coincidentes em coisas correspondentes, ainda que não acabe com toda a indecibilidade no rumor narrado⁶⁶.

O que quero acentuar é o rumor enquanto atravessamento e tensionamento lugarizado de narrações visibilizadas por sua correlação com a coerência geohistórica geral que toma de assalto estas mesmas narrações (não os rumores) individuais e/ou coletivos, converte-os em exemplos instrumentais de confirmação do já historicamente reprodutível.

⁶⁶ Cf. Bhabha, 2013, p. 315-334.

E atestando o meu fracasso, vale ressaltar que a tentativa de narrar de maneira encadeada a situação por parte de Nozinho, e a conseqüente irrupção pela “conversa mais pequena” de Geni, partiu de meu interesse e perguntas, supondo que a contação deveria ter encadeamento temporalmente lógico para melhor transposto à linguagem do documentário que fazíamos naquele momento.

De modo que o rumor e sua exigência por parte de Dona Geni não era só contra a elipse de seu Nozinho, era contra este geógrafo que a deslocou para frente da casa, atirando-a aos mosquitos, contra uma disponibilidade corpórea exigida pela câmera, contra estes estranhos vindos sabe-se lá de onde registrar sua história, cujo resultado não lhe era controlável.

Portanto, mesmo em minha pretensão de “dar voz ao outro” estabelecendo um campo de relação intrometida no lugar, ainda estava condicionando tais vozes à integrarem minha ficção pré-moldada. Essa reflexividade foi importante tanto para constituição da tese como perceber que ainda fracasso! Sim, não posso ser “nativo” e não posso manter, geograficamente, os rumores “não narrativos”, porém, sempre é possível tentar (ORTNER, 2011) num caminhar com os pés no mesmo chão, talvez uma característica partilhada entre geógrafos/as⁶⁷, antropólogos e homens e mulheres à beira.

O fio condutor é o próprio traçado da Transamazônica, sua inscrição como objeto-meio-corte do real, a seta que unifica as posições mesmo que diversas e até contrárias, na contagem da mesma história: a da integração nacional e do homem/mulher do campo/migrante como massa para este fim.

Os fragmentos, retalhos e restos de vida cotidiana devem ser repetidamente transformados nos signos de uma cultura nacional coerente, enquanto o próprio ato da performance narrativa interpela um círculo crescente de sujeitos nacionais. Na produção da nação como narração ocorre uma cisão entre a temporalidade continuísta, cumulativa, do pedagógico e a estratégia repetitiva, recorrente do performático. É através desse processo de cisão que a ambivalência conceitual da sociedade moderna se torna o lugar de *escrever a nação* (BHABHA, 2013, p. 237).

Totalizar. Retotalizar. Totalitarizar? O que Bhabha explicita no jogo pedagógico-performático é, ao mesmo tempo, a constituição de uma homogeneidade geohistórica e sua impossível totalidade plena. Apesar dele, evocando Raymond Williams, pretender uma

⁶⁷ Nas palavras de Ortner (2011, p. 439): A tentativa de ver outros sistemas com os pés no mesmo chão dos nativos é a base, talvez a única base, da contribuição propriamente antropológica para as ciências sociais. É essa nossa capacidade, sobretudo desenvolvida no trabalho de campo, de adotar a perspectiva do povo em terra firme que nos permite aprender qualquer coisa — mesmo na nossa própria cultura — para além do que nós já sabemos (de fato, enquanto um número crescente de antropólogos está fazendo trabalho de campo nas culturas ocidentais, inclusive nos Estados Unidos, a importância de manter a capacidade de perceber a alteridade, mesmo aqui perto, está cada vez mais clara). É essa nossa localização “no chão” que nos permite ver as pessoas não simplesmente como reprodutores e reagentes passivos a um “sistema”, mas como agentes ativos e sujeitos da sua própria história.

explicação “não metafísica, não subjetivista” (2013, p. 241). Eu sempre desconfio que quem diz subjetivismo *quer quase dizer*, não sem razão, subjetividade.

Supondo que Bhabha (e Williams) não seja contra a subjetividade – embora fique sempre algo vago o que Bhabha quer dizer por subjetivo – me parece que é justamente os sentidos subjetivos que articulam o geográfico (e suas representações) que estão implicados nesta relação cindida entre o performático e o pedagógico quando a Transamazônica é narrada como *signo* de assimilação da diferença da “fronteira” ao heterogêneo autocontido da “nação”.

Uma das sensações mais explícitas quando percorremos vicinais transamazônicas é como este todo coerente, disponível, reproduzível, o real da história *desloca geohistórias*, empurradas para à beira, à margem, diluídas na hipervisibilidade da generalização cujo o mapa é o espelho por excelência. É na situação-limite do *corpo vicinal* que se abre uma fenda à outra contação, outra ficção não redutível à síntese, mas dialogicamente não unificável⁶⁸.

Todo mundo sem dinheiro aí nós começamos a ganhar o salário, 360 conto era dinheiro que nunca tinha visto na vida! Rapaz, mas um dinheiro desse aqui, recebemos umas 4 vezes esse dinheiro lá no [km] 18, tal dia do ano vamos tirar lote no 180 km [falou o agente da colonização dirigida], mas meu amigo era tanto mosquito, aquele piú, que eu não aguentei, e não só eu foi é muita gente, rapaz aquele bicho morde a gente que fica encarnado de sangue! Aí endoidei e disse vou me embora, aí eu disse pra moça [oficial do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA] não vou ficar aqui não, não aguento este mosquito. “Não, aí a gente dá um jeito” [ela disse]. Aí viemos, ninguém quis ficar, aí trouxeram a gente aqui pro Anapu [o rio], aí vim pra cá e achei uma mata toda aí (Seu Carinha, não disse a idade, junto a sua esposa Rosa, um dos primeiros casais a se estabelecer na Transamazônica no Trecho Anapu-Pacajá. Entrevista realizada em maio de 2013).

Sou maranhense legítima! [...] A mulher pode ter um bom juízo para firmar as coisas, mas quando o marido não combina ela não consegue nada [...] Aí depois que começaram, isso aqui eles faziam umas vareta, final de [19]87, pra [19]88 eles começaram que diz que aqui ia ser uma cidade e eu não acreditava, né? Até porque isso aqui era reserva de índio, eu não sei se já foi desmembrado, mas era reserva de índio. Aí eu não sei como está a situação agora. [...] Quando ele [o ex-marido] resolveu ir pras terras foi na cabeceira do rio e eu não ia larga meu serviço [professora] para ir pra lá. [...] eu vim de [19]72 para Altamira, e eu cheguei aqui [19]74 [em Pacajá] (Maria Lopes do Nascimento, 66 anos, professora aposentada, entrevista realizada em abril de 2013).

⁶⁸ Pensando no apolíneo e no dionisíaco eternamente criadores e não redutíveis um ao outro no pensamento de Nietzsche. Para uma apreensão sistemática conferir *Hegel, Marx e Nietzsche – o reino de las sombras*, de Lefebvre, ao que agradeço o Grupo de Pesquisa coordenado pelo Professor Everaldo Costa pelo ambiente de estímulo ao estudo. Vale ressaltar, para fins de não condenação de plágio, que Bhabha cita Williams numa argumentação que soa proximal (embora não seja), mas com referente teórico absolutamente outro do que eu citei: “Mas em certas áreas haverá, em certos períodos, práticas e significados que não são buscados. Haverá áreas de prática e significado que, quase pela definição de sua própria natureza limitada ou em sua profunda deformação, a cultura dominante é incapaz de reconhecer em quaisquer termos reais” (WILLIAMS apud BHABHA, 2013, p. 241).

Não são narrativas que contam um evento geográfico *apenas*, contam a aparição e procura de lugares do viver, com idas e vindas, com decisões súbitas, escavando transamazônica em suas bordas, produzindo sedimentações do “ficar aqui” e fricções do “endoidar” apesar da sedução financiada pelo Estado. Lembram que esta terra não era do governo federal, mas *terra de índio*, deslocamentos de deslocamentos, decretação de inexistências já históricas – Pacajá e Anapu aparecem pelos nomes dos rios, nomeado por índios – cuja sobrevivência ou foi confinada às reservas num apressado processo de contato para retirá-los do caminho da estrada-progresso ou restou apenas nomes reapropriados, para insatisfação do jornalista famoso dos grandes centros:

Por volta do quilômetro 460, passamos com o carro em baixa velocidade, na esperança de poder fotografar índios das tribos paracanã e curucuruí [junto ao Rio que dá nome ao Assentamento Cururuí, hoje]. Com as reservas da Funai perto de Marabá fechadas por causa do surto de meningite no Sul, tínhamos o que acabou mesmo acontecendo: atravessar toda a Transamazônica sem ver um índio sequer [em 1974, quatro anos após o início das obras]. Na região do rio Curucuruí — alguém nos disse antes — costumava-se ver alguns índios na beira da estrada, “vigiando a terra”. Ali é uma antiga reserva da Funai, delimitada antes da abertura da estrada. Sem saber disso, o INCRA incluiu as terras dos índios entre as glebas a serem distribuídas para os colonos. Por três vezes, as 86 famílias curucuruís e paracanãs ameaçaram invadir as glebas e expulsar as cinquenta famílias de colonos. O impasse só foi resolvido com a remoção dos colonos para outra área, alguns quilômetros adiante, fora da reserva. Passamos devagar por aquela região, mas só perdemos tempo (MORAES, 2003, s/p).

Deslocamentos sem fim, mas comunicáveis, comunicação não esgota o deslocamento narrativo, sua representação discursivo-cartográfica não recobre sua “essência” qualquer que seja e se tem qualquer uma⁶⁹, permanecendo o irrepresentável, o não visto, o irreparável da experiência encarnada quando reconhecemos que o liame, o condutor não é a estrada como seta leste-oeste, mas as geohistórias situadas ou antes, fazendo-se em e fazendo a situação geográfica.

Situação que não é apenas posição no sítio, mas entrelaçamento criador do corpo que se vicinaliza e é distendido. A vicinal corporificada é inexistida como dizer-é na geohistória recontável e mapeável da *saga transamazônica*.

O fenômeno transamazônico tal como nos chega ou é ensinado a partir de conteúdos padrões na geografia escolarizada, é pronunciamento do decreto de inexistência não é só invisibilidade, mas anulação, ato de igualar ao zero representativo na linguagem (VALENTIM, 1997) como ação no mundo e no cômputo das narrativas concorrente para constituição da *imago* de estrada transversal ao território. Porém, é no deslocamento imposto pelo *olhar-por-sobre* a

⁶⁹ Agamben (2013), *A comunidade que vem*.

Transamazônica, nesta condição virtualmente inexistida – o outro do outro da negação⁷⁰ – que os rumores e noções saltam, antes da purificação hierárquica e representacional.

Sei que não é seguro um empreendimento assim se se pretende científico à luz de nossa geografia ou ciências proximais. Por isso, esquematicamente, dentro dos limites óbvios do que me foi possível ler sobre o procedimento metodológico *e sua correlação escalar*, o caminho da pesquisa na Transamazônica se expressa da maneira que a Figura 7 sintetiza e, óbvio, toda síntese é já uma violência epistêmica⁷¹ com outros.

Há modos de abordagem, sobretudo recentemente emergentes⁷², que passam a valorizar não apenas outras escalas, mas outros modos escalares de abordar a Transamazônica Paraense, que não apenas como modelo. Porém, mesmo nestes casos a consideração pela existência em uma reflexão geográfica apoiada na subjetividade dos que vivem à beira da estrada e co-produzem esta coexistência situada-tensionada-sentida é quase sempre esquivada.

1.2. GEOCARTOGRAFIA E INSTITUIÇÃO DE MUNDO

Quando pensamos em Transamazônica (BR-230), as imagens geográficas para fins educativos que se impõem são quase sempre as mesmas, salvo raras exceções. Corte na floresta, estrada enlameada, linha “serpenteando” no sentido leste-oeste a Região Norte do Brasil. Este conjunto de imagens compõe não um mosaico diversificado, mas um só plano escalar atulhado que parece se comunicar de maneira translúcida, já explicada pela Geografia das últimas décadas e carregada aos conteúdos didático sob o tema Amazônia.

O que se confrontam são dois momentos históricos que revelam duas epistemologias e, portanto, duas imaginações geografizantes – o projeto de ocupação da Amazônia para promoção do desenvolvimento através da exploração das potencialidades⁷³ e conectiva com o

⁷⁰ Merleau-ponty (2012, p. 237): que o mesmo seja outro do outro, o outro seja diferença da diferença...; voltarei a esta ideia.

⁷¹ O termo é exercitado pelos decoloniais, mas vem do contexto pós-estruturalista.

⁷² Hébette; Magalhães; Maneschy (2002); Henchen (2002); Alves, Steinbrenner; Hurtienne, (2014); Bringel (2015).

⁷³ Oliveira, ao tratar das potencialidades vegetais da Amazônia em 1970 faz futurologia geográfica no tópico que denominado “ciência e técnica vencerão a Amazônia”: “Embora sendo uma grande região que oferece obstáculos muito sérios à ocupação humana, a Amazônia caminha para uma fase de ampla recuperação, graças ao poder da ciência e da técnica a serviço do homem. Na moderna geografia não há lugar para o determinismo do meio ambiente. Já se foi o tempo em que as áreas tipo “rain forest” eram consideradas inaptas para o desenvolvimento humano. Atualmente a técnica está vencendo no Ceilão, na Malásia, na Índia, em Bengala, no Congo e em [...] O fatalismo sim, e este é provocado pelos baixos níveis de vida oriundos da economia de coleta, do analfabetismo, da natalidade descontrolada, do mau emprêgo dos meios de produção, da ignorância dos métodos adequados à vida, da incapacidade do homem transformar a matéria-prima que a natureza lhe oferece, enfim, nesta

território nacional, apesar de necessárias ressalvas críticas (OLIVEIRA, 1970; GALVÃO, 1972; WESCHE, 1978; em certa medida VALVERDE, 1972; 1974) e o projeto que não deu certo, violentou a floresta e seus habitantes e revelou um tipo de planejamento central nefasto que foi pensado de fora para dentro, que precisa repensar-se ou abandonar à luz da sustentabilidade (FEARNSIDE, 1980) e do valor da floresta em pé (BECKER, 2007, 2009) ou a partir de outras matrizes, dadas contradições inevitáveis de um capitalismo autoritário que desconsidera particularidades regionais e enfatiza a colaboração com projetos de desenvolvimento em diálogo direto com movimento sociais insurgentes (HÉBETTE, 2004; CASTRO, 2009).

O que há em comum a estas duas visões opostas é: a) pouca consideração da forma geográfica vicinal e os aprendizados sedimentados daí criados na vivência dos/das à beira da estrada; b) a padronização escalar no plano macrorregional, com exceção de alguns trabalhos de Hébette e Castro, pela própria natureza do recorte; c) a generalização como condição de existência do processo que tentam evidenciar; d) subjetividade é a dimensão humana inexistente, absolutamente tímida ou amarrada como momento ou dado quando muito⁷⁴, o que revela a efetiva ausência de fôlego epistemológico e, em alguns casos, mesmo ético, para interpretação da(s) subjetividade(s) amazônica(s) na co-formação de uma geohistória regional⁷⁵.

Posteriormente, com certa proximidade da segunda imaginação, se ergue uma terceira, que denuncia o padrão estrada-terra firme-subsolo (GONÇALVES, 2012) como a produção espacial moderna, conservadoramente moderna e colonial, que se impôs à região.

Gonçalves vem em longo movimento de aproximação do pensamento decolonial e, talvez, possa contestar certas posições assumidas em seu hoje clássico *Amazônia, Amazôniaas* (o original é de 2001). Gonçalves aprofundou sua posição e até passou a considerar a subjetividade, mas isto ainda não era uma centralidade sua no contexto do livro. Em recente artigo, Gonçalves (2016) avança o rompimento epistêmico com o modelo eurocêntrico que separa sujeito de objeto, homem de natureza, em favor da subalternidade e criação de um saber

suficiência do homem revelar-se Homo Faber, na expressão feliz do filósofo Henri Bergson. A Geografia moderna vivendo a era da psicosfera, a era da intelectualidade, não se conforma mais com o primitivismo dos padrões estagnados. Aliás, a Natureza está em constante ‘devir’ [...] recursos de que se servir o homem para dominar a paisagem. Um desses recursos extraordinários está, sem dúvida, no mundo vegetal” (OLIVEIRA, 1970, p.195).

⁷⁴ Embora, nos últimos anos, isto comece a mudar.

⁷⁵ Talvez a questão de Thrift (2008) atenta, sobre a necessidade de aprofundar a relação que não é meramente acidental em diferentes contextos de formação epistemológica e ontológica, entre geografia e subjetividade seja ainda mais necessário nas linhas de força proeminentes na e sobre a Amazônia numa perspectiva explicitamente brasileira.

próprio latino não colonizado ou colonizável, inspirando trabalhos de muitos geógrafos e geógrafas amazônicas.

Porém, a subjetividade ainda se subordina à objetividade, em uma única passagem do recente texto ele toca diretamente na questão, revelando a posição subordinada da subjetividade: “A Amazônia aparece no imaginário do nordestino como a terra da liberdade e isso conforma parte da subjetividade do homem amazônico, tal como a do escravo que fugia da fazenda escravocrata para criar os quilombos amazônicos” (GONÇALVES, 2016, p. 79). Além de uma passagem sobre a *pulsão do maravilhoso* proposto por Bataille (1975), quando os indígenas bororos (Mato Grosso) dispuseram de machado para fazer o mesmo trabalho em menos tempo, tendo tempo livre para exercer sua criatividade. Não quero aqui polemizar com Gonçalves, seu texto vai noutra direção, apenas destacar o quanto o subjetivo é subordinado, ainda que se coloque aqui, como relevante.

E destaco estas posições porque são as que emergem nos conteúdos geográficos ensinados quando se tematiza Transamazônia nas vicinais e fora delas, seja por referências indireta a dois projetos opostos, seja por referência direta quando os conteúdos são erigidos a partir – ou ao menos mencionam em suas referências bibliográficas – certa autoria, como ocorre com Gonçalves e Becker.

Poderia dizer que comovo mais com a segunda/terceira posição, sou filho de uma formação geográfica histórica dos anos 90, quando a geografia teorética foi varrida das academias pelo furacão crítico e uma geografia fenomenológica era apenas “coisa de pavulagem”⁷⁶.

Porém, o que importa é a representação geográfica que se acopla ao movimento do pensamento das posições opostas que se aproximam – especialmente no plano dos conteúdos educativos –. Junto a este movimento proximal de antíteses há uma espécie de “congelamento interpretativo” para a Transamazônica, que se revela em paisagens amplamente veiculadas e que podem ser sintetizadas, sem prejuízo (haja vista que não temos mosaico diferencial, mas sobreposição da mesmice), nas seguintes figuras:

⁷⁶ Termo paraense que significa alguém “pretensioso” ou “metido à besta”. Basicamente é acusar alguém de não fazer uma geografia séria ou crítica – como se a crítica fosse uma exclusividade marxiana – nos anos de 1990. Invalidava-se mais por desconhecimento do que por reflexão crítica a perspectiva fenomenológica no bojo da Geografia Cultural então se afirmando no Brasil. A fenomenologia, o existencialismo e a fenomenologia existencial eram, desconfio que ainda são para muitos/as, desprovidas de potencialidade interpretativa da realidade amazônica ou descartada como erro, ideologia subjetivista e até referida como positivista! Por mais que alguns clássicos amazônicos, tais como Eidorfe Moreira ou Benedito Nunes, tenham produzido interpretações fundamentais de um ponto de vista fenomenológico existencial.

Figura 8: Transamazônica Paraense em 2014



1. **Estrada inacabada/enlameada:** remete ao fracasso do empreendimento frente às intempéries regionais.
2. **Vegetação inóspita:** gigantismo natural sem presença humana ou presença humana “de fora”.
3. **Caminhões/maquinário pesado:** A força da técnica oriunda de outras regiões/espacos para abrir ou realizar circulação;
4. **Caminhões/maquinário atolado:** derrota do empreendimento por sua impossibilidade e seu evidente abandono, quase necessário e justificado.
5. **Conjunto:** Fracasso + Ímpeto

Elaboração: Wallace Pantoja, 2017. Autoria da Fotografia: Gilmar Lira. Trecho da Transamazônica entre Altamira e Novo Progresso (PA). Fonte: <http://gilberto-leite.blogspot.com.br/2014/02/br-230-rodoviatransamazonica-e-acesso-em-20.06.2014>.

Figura 9: Transamazônica Paraense, 1972



1. **Estrada inacabada/enlameada:** no contexto da construção o enfrentamento das intempéries regionais logo recontextualizada como fracasso.
2. **Vegetação inóspita:** gigantismo natural com sem presença humana ou presença humana “de fora”.
3. **Caminhões/maquinário pesado:** A força da técnica oriunda de outras regiões/espacos para abrir ou realizar circulação;
4. **Caminhões/maquinário mergulha na lama:** no ato da construção vendido como o esforço da nação, recontextualizado como dano ambiental e financeiro irrecuperável, o que exigiu o abandono justificado.
5. **Conjunto:** Ímpeto + Fracasso/Fracasso + Ímpeto.

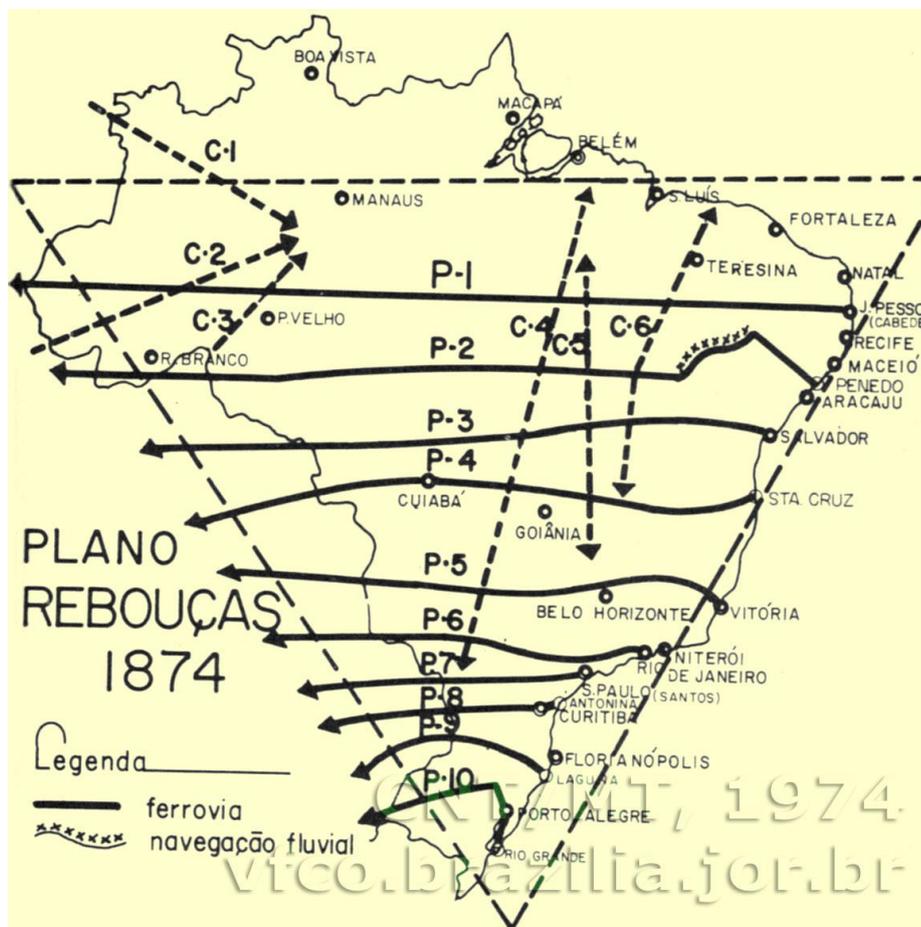
Autoria: Wallace Pantoja, 2017. Autoria da Fotografia: Pierre Monbeig. Desmatamento e construção da estrada (Copyright PRODIG/CNRS, Paris). *Printscreen* do artigo de Helena Angotti-Salgueiro, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/img/revistas/anaismp/v13n2/a03fig38.jpg>, acesso em 05.03.2016.

Interessante que entre as figuras, temos 42 anos de “distância”. Todavia, a *sobreposição imagética* (ao olhar não especialista) as torna não só proximais, mas correspondentes,

anunciando um tipo de continuidade espacial. Meio século em realidade geográfica congelada. A pergunta óbvia: é isso mesmo que ainda é?

Há uma repetição narrativa que remonta a Euclides da Cunha, ou talvez antes, aos planos nacionais de viação no período imperial, por exemplo o “Plano Rebouças” (1874), proposto pelo engenheiro André Rebouças, previa ferrovias transversais ao longo do território brasileiro para “ocupação do Oeste” inspirado no modelo americano, mas deixo para meus amigos historiadores este esmiuçamento, não central aqui. Curioso é que uma das linhas transversais (P1) começa em Cabedelo, considerada a cidade onde inicia oficialmente a Transamazônica e segue além do território, com a indicação no texto do plano “al pacífico por Peru”, como se projetou à Transamazônica quase um século depois.

Figura 10: Mapa de um projeto ferroviário de integração do Império Brasileiro



Fonte: <http://vfc0.brazilia.jor.br/Planos-Ferrovianos/planos/1874-Plano-Reboucas.jpg>

Por repetição ou prestígio de quem repete, além da clara consolidação do imaginário do “Brasil Grande”, as representações sociais alimentadas por uma geografia e uma historiografia

sobre a Transamazônica realizaram o fato objetivo: materialização da estrada mesmo sem jamais ter sido finalizada, materialização como objeto técnico do fracasso, absolutamente negativado, embora no mapa virtualmente desenhado de ponta a ponta, uma ambiguidade que serve à mesma representação! Representação cartográfica sedimentada historicamente⁷⁷ em nossa consciência, se você é brasileiro(a) que cursou a educação básica.

Quantos desenhos vividos e cheios de sentidos diversos, diferentes, divergentes e perdidos? Anônimos que poderiam enfrentar corajosamente os significados evocados nas figuras (não simplesmente para negar, embora certos significados devam ser negados, mas, sobretudo dinamizar, complexificar, contextualizar, criar).

Porque correlata às imagens o que emerge é um sentido de imensidão inóspita e incivilizada à espera da maquinaria e dos corpos que rompem a floresta, sentido que remete à visão de Cunha, que imaginava uma Estrada de Ferro Transacriana em seu texto que diz muito para esta tese sob o título “À Margem da História”, se eu assim o quisesse⁷⁸. Entretanto, o desenho da criança no centro da sobreposição me chama mais atenção que a prosa envolvente e cheia de paralelismos de Cunha que, posso afirmar, serviu de combustível intelectual ao plano de construção da estrada no final dos anos de 1960.

Viu-se então, de par com primitivas condições tão favoráveis, este reverso: o homem, em vez de senhorear a terra, escravizava-se ao rio. O povoamento não se expandia: estirava-se. Progredia em longas filas, ou volvia sobre si mesmo sem deixar os sulcos em que se encaixa — tendendo a imobilizar-se na aparência de um progresso ilusório, de recuos e avançadas, do aventureiro que parte, penetra fundo a terra, explora-a e volta pelas mesmas trilhas — ou renova, monotonamente, os mesmos itinerários da sua inambulação invariável. Ao cabo, a breve, mas agitada história das paragens novas, à parte ligeiras variantes, ia imprimindo-se toda, secamente, naquelas extensas linhas desatadas para SO: três ou quatro riscos, três ou quatro desenhos de rios, coleando, indefinidos, num deserto... Ora, este aspeto social desalentador, criado sobretudo pelas condições em começo tão favoráveis, dos rios, *corrige-se pela ligação transversa de seus grandes vales*. A idéia não é original, nem nova. Há muito tempo, com intuição admirável, os rudes povoadores daqueles longínquos recantos realizaram-na com a abertura dos primeiros “varadouros.” O varadouro — legado da atividade heróica dos paulistas compartilhado hoje pelo amazonense, pelo boliviano e pelo peruano — é a vereda atalhadora que vai por terra de uma vertente fluvial a outra (CUNHA, pp. 43-44, 2015).

⁷⁷ Sedimentação no sentido próximo ao proposto por Husserl: “Podemos então dizer que a história não é, de antemão, outra coisa senão o movimento vivo da comunidade e da co-inclusão da formação e da sedimentação originárias de sentido. (Husserl, Anexo III ao § 9^a, 2008, p. 388)”, extraído de Bicudo (2016).

⁷⁸ Meu não querer tem a ver com a escolha pela beira da estrada e a geograficidade emergente de lá. Para uma apreciação geográfica do ensaio de Cunha recomendo o trabalho de Pereira (2017), provocativamente chamado *Ensaio de Amazônia*.

Este fragmento é reproduzido no livro de Pereira (1971) e Rebelo (1973), evocado em documentos oficiais e por políticos no período caloroso da construção da Transamazônica, com fartas comparações positivas e negativas com Brasília (TAMER, 1971).

O interessante é que o processo de construção a partir destes relatos doutos, cultos, técnicos e informados, vai se erigir toda uma imaginação petrificada e unitária sobre a Transamazônica – posteriormente herdada sem se questionar os critérios de pensabilidade para ser criticada por um rosário de pensadores sociais.

Esta estrada-desafio (CAVALCANTE, 1977) de prós e contras (PERIERA, 1971) e uma solução improvável para 2001 (TAMER, 1971) já está sacramentada pela geocartografia, da mais positivista à mais crítica, embora iniciativas recentes, como já apontado, comecem a instabilizar este mapa. Sempre priorizando a generalização do processo, sempre fazendo escorregar sua margem ou para fora da história (CUNHA, 2015) ou à história do Brasil Grande, afirmado geograficamente, ainda que com ressalvas (DIAS; VALVERDE, 1967⁷⁹; DIAS, 1969) captando já ali a importância objetiva dos “bandeirantes de beira de estrada” (DIAS apud TAMER, 1971, p. 32) – mas sem qualquer olhar geocartográfico para as pessoas, suas individualidades, sua coletividade existente e subjetividades.

E assim, por escala concêntrica e por encadeamento de fatos, realizações espaciais fundamentais e os sentidos atribuídos, recriados e herdados à beira da Transamazônica, permanecem fora do traçado da Geografia, inclusive uma Geografia Amazônica, quase sempre *sobre* a Amazônia.

A construção da Transamazônica sempre supôs uma beira – o Estado federalizou 100 km de cada lado da via para realização de projetos de colonização dirigida ou “espontânea” pouco depois do início da construção em 1970, algo já planejado anteriormente (LOUREIRO; PINTO, 2005)⁸⁰. Mas esta margem foi uma derivação e um espaço para controle de recursos e pessoas. Portanto, a margem, os/as que estão à beira, parecem não ter propriedade criativa no sentido de instituição de sua própria geografia, história e existência: ao menos era o que se

⁷⁹ Aqui é um estudo sobre a Belém-Brasília, mas com paralelos óbvios no trato geográfico para com a Transamazônica e sua inexistente cartografia à margem.

⁸⁰ De 1971 em diante o Governo Federal instituiu a prática de confiscar áreas de terras dos estados amazônicos e colocá-los sob a esfera federal. Isso era feito por decretos presidenciais, sem aviso prévio aos governos estaduais ou indenização posterior. Ocorreu porque o Governo Federal considerou essas terras como sendo necessárias “à segurança e ao desenvolvimento”. Por meio do Decreto Federal nº 1164, de 1971, o Governo Federal retirou dos estados as terras situadas dentro de uma faixa de 100 km de cada lado de todas as estradas federais existentes, em construção ou simplesmente projetadas e não iniciadas. O processo ficou conhecido como a “federalização das terras amazônicas” (LOUREIRO; PINTO, 2005, p. 86).

pensava, planejava e estudava⁸¹ ou, o que é pior, ainda são pensados, planejados e mesmo estudados deste modo.

Para citar uma referência acima de qualquer suspeita e seguida à exaustão, podemos citar como a Transamazônica (na realidade as rodovias brasileiras) é assumida em *Brasil – território e sociedade no início do século XXI*, de Santos e Silveira (2012). Não é uma questão de definir como abordagem equivocada, não o é, sobretudo para o enfoque proposto. Mas quero questionar os critérios de pensabilidade de uma Geografia que foca no objeto técnico como matriz interpretativa do real, via para realizar um esforço de síntese, os efeitos deste saber-poder nos que vivem nas bordas destes objetos e são, interpretativamente, diluídos neles; bem como os que não vivem, mas só “acessam” estas representações estandarizadas do território, da região sem lugares à beira.

Efeito que se potencializa nos mapas ou outros materiais didáticos que seguem este *comum do saber*, recontam por outras vias a mesma imagem transamazônica, ainda que criticada em sua configuração espacial objetiva, não em sua subjetivação partilhada, traficada para os conteúdos educativos e reproduzida tantas vezes que fixa uma maneira de olhar o espaço regional cuja Transamazônica é um exemplo eloquente⁸² em livros didáticos nacionais e mesmo de outros países.

⁸¹ Alguns(mas) geógrafos(as) muito recentemente começam a atentar para importância da subjetividade à beira da Transamazônica na constituição de uma outra geopolítica com base na existência dos lugares, ainda que não assumam claramente esta postura, já é possível notar elementos emergentes, por exemplo, Bringel (2015).

⁸² As ambiguidades que se produzem em torno da Transamazônica também podem ser reflexo de uma concepção caricata de que o espaço produzido do entorno já está explicado ou é simples exemplo de tantos outros ou, no limiar, é um espaço sem importância explicativa quando visto do centro, no caso, Brasília, onde defendi o doutorado. Certa professora (nome omitido por razões óbvias, afinal é preciso preservar nossa espécie!) numa das disciplinas da pós-graduação questionou: “Qual a importância da Transamazônica para que seja objeto de estudo de tese?” e não era em um sentido provocativo, mas comprovativo de não importância explicativa por ser um exemplo entre outros. Obviamente é uma situação caricata, mas revela em seu exagero até onde chegam os efeitos de um saber-poder fixado em centro e periferia nacional, pensando-se no centro como dinâmico e condensador das dinâmicas.

Figura 11: Repetitividade imagética da Transamazônica em livros didáticos



Elaboração: Wallace Pantoja, 2017. Fontes das Fotografias: À esquerda – Autoria da Fotografia não creditada, presente em livro didático francês de CHAMPIGNY; BERNIER (Dir.), 2002, p. 323, citado por Ulhôa (2013, p. 128); à direita – Autoria da Fotografia: Fernando Solano. Livro Didático Brasileiro do Ensino Médio *Geografia Geral e do Brasil v. 3* (SENE; MOREIRA, 2010, p. 22).

Questionar esta mesmice de/do olhar geográfico sobre a Transamazônica, especificamente a paraense, é uma das estratégias para elaboração de outros critérios de interpretabilidade geográfica tendo em vista abertura comunicativa entre posicionalidades em aparente sintonia, mas concretamente pouco reconhecíveis: a) A científica e educativa amplamente divulgadas e determinadoras de interpretações/intepretabilidade; e b) a que se explicita nos lugares vicinais, também capazes de interpretação/interpretabilidade geográfica, mas sequer levadas em conta no que se refere ao entendimento contemporâneo do espaço transamazônico.

É aqui que a Geocartografia fundamenta naturalização da inexistência vicinal, dos/das vicinais e de sua geograficidade emergente. É aqui que os efeitos de poder insuspeitos, mas retroalimentados por um imaginário geográfico – cuja existência não se separa das subjetividades social e individual (GONZÁLEZ REY, 2002) – hierarquiza, via escalaridade parametrizada pela narração do nacional, certas representações socioespaciais e destitui existências lugarizadas no plano do reconhecimento público, constringe o subjetivo individual

e coletivo ali mesmo onde se processa o aprendizado Geocartográfico. Meu interesse está em instabilizar tais posicionalidades tendo em vista o “espaço-entre” possível.

Entre o meu interesse, dos professores e estudantes em ambiente escolar foi se desenhando uma ação comunicativa⁸³ cuja expressão em mapas mentais é apenas um dos resultados dialógicos. A Fotografia 2 revela uma das escolas da qual me aproximei das crianças orientadas pela professora Angela Nunes e pelo professor Alex Cruz. Nossos encontros foram tentativas de evidenciar seus mapas mentais como comunicação sem estrito convencimento argumentativo.

Fotografia 2: Desenvolvimento dos Mapas Mentais

As crianças dispostas para realização da atividade proposta. Algumas desenvolviam na mesma carteira porque não há assento adequado para todas, o que pode repercutir no resultado dos mapas mentais, mas também revela as condições materiais da escola multisseriada em assentamento oficial do INCRA, tais condições não constituem uma exceção.



Autoria: Wallace Pantoja, Escola Edimilson Jacó Chaves. Vila D, Assentamento Rio Cururuí, Vicinal do Adão, Pacajá-PA, agosto de 2016.

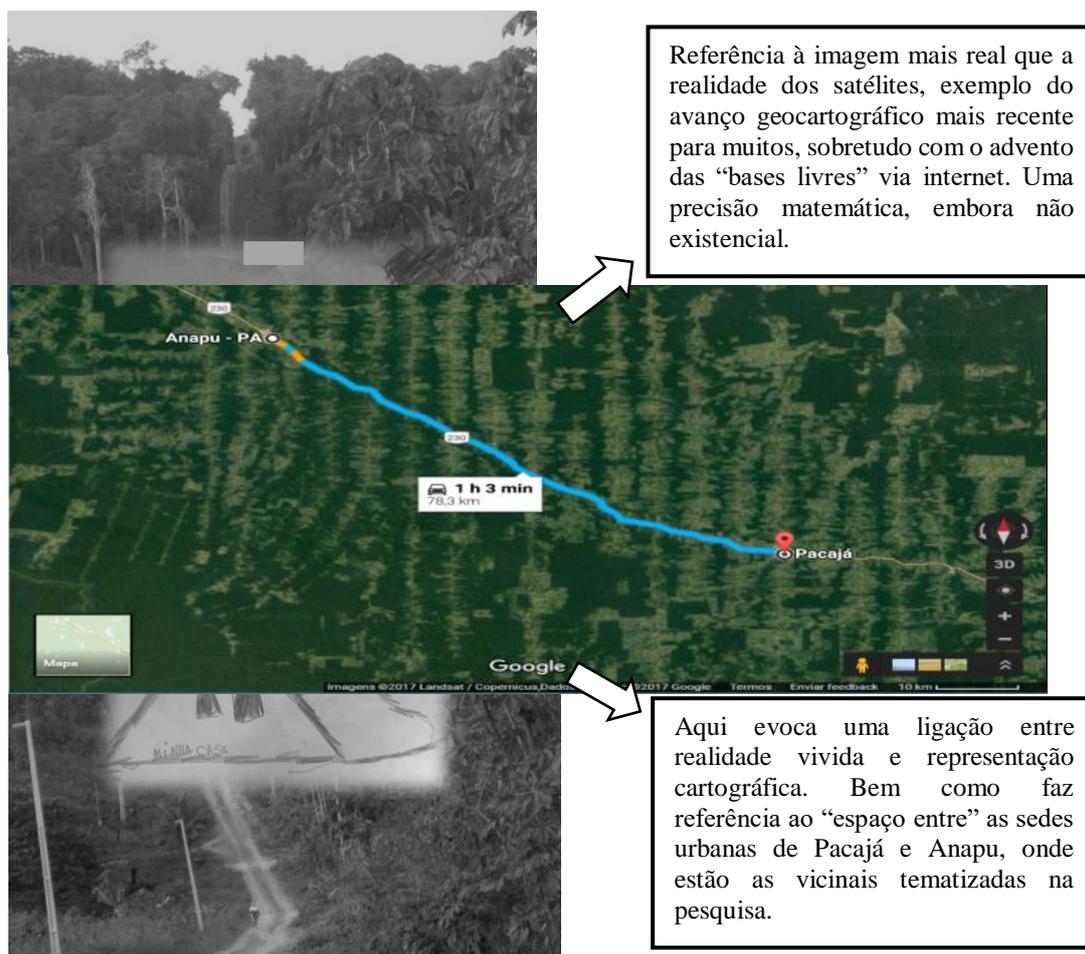
Descrever estes processos para construção de *geocartografia dos lugares* à beira entre estudantes, professores e eu, passou a ser não apenas caminho, mas finalidade em si mesma, na

⁸³ Na acepção de Habermas (2012), a ação comunicativa é a suspensão da necessidade estrita de convencimento entre partes envolvidas na comunicação de modo que assim as ligações de linguagens possam revelar elementos e encaminhamentos de problemáticas novos e não pensados por uma ou mais partes na dialogicidade. Obviamente em contextos concretos de disputa e discussão, a ação comunicativa pode se tornar quimérica e é assim que se coloca no campo dos embates cotidianos, como acertadamente provoca Feyerabend (2010).

qual a subjetividade individual, coletiva e a intersubjetividade são pistas valiosas para compreender, à beira da Transamazônica Paraense, a questão de *como existem?*

O termo geocartografia não é de modo nenhum novo, mas antes de qualquer aprofundamento a referência direta na sobreposição realizada é a que está por detrás do desenho do estudante e, também, “colando” o longo caminho vicinal.

Figura 12: O Olhar cartográfico padrão: preciso, de cima e de longe



Elaboração: Wallace Pantoja, 2017. Fonte: *Print Screen* do *Google Maps*, março de 2017.

A cartografia geográfica ou Geocartografia (LIBAULT, 1975) pretende definir com precisão a diferença entre ciências que lançam mão de mapas em seu aspecto estritamente matemático e a geografia que produz a cartografia como representação da dinâmica espacial. Entretanto, esta diferença qualitativa não reduziria o rigor matemático e geométrico da geocartografia⁸⁴, incorporando elementos que pudessem diminuir ou quem sabe extirpar

⁸⁴ O livro de Libault se debruça exatamente sobre os elementos matemáticos, estatísticos, semiológicos consagrados na cartografia como um tipo de manual bastante rico de “como fazer” geocartografia dentro dos

qualquer imprecisão entre a realidade espacial e a representação geocartográfica dentro dos limites possíveis de um plano.

Não há melhor precisão que imagens de satélite: a base geocartográfica do real, segundo não poucos(as) geógrafos(as). Imagens amplas e entusiasticamente alardeadas como o maior salto qualitativo da cartografia geográfica (JOLY, 1990) na contemporaneidade – seriam os mapas mais reais que a realidade?

O fragmento que usei na bricolagem que abre o capítulo faz referência ao uso das imagens de satélite em bases livres, como *Google Maps*, para se referir ao dito maior desenvolvimento da geocartografia contemporânea. Porém, do modo como está colocado na montagem ao mesmo tempo unindo o caminho vicinal e por traz do mapa mental do estudante, explicita necessária crítica deste “meio” e como deve servir à Geocartografia que seja mais do que produto resultante da técnica e do especialista, mas processo vivido na relação com pessoas e lugares tendo em vista a existência de indivíduos, grupos, coletivos e classes, neste caso, em contexto vicinal.

Portanto, um primeiro entendimento a que podemos chegar é que estou falando da Transamazônica como espaço de referência, central a quem está “lendo de cima e de longe”, condição à descrição da organização espacial das vicinais, mas tal centralidade também invisibiliza e pode inviabilizar a referida organização, se fraturarmos a Transamazônica da dinâmica vivida e expressa nos desenhos coloridos de crianças em aprendizado geográfico nas vicinais, espaços-limites⁸⁵ sem os quais a própria Transamazônica é, como tem sido, parcialmente compreendida, reduzida a sua matéria técnica ou semiologia cartográfica que lhe atribui a essência de linha, de conexão, nos mapas.

Não estou dizendo que todo este conhecimento esteja errado e que não auxilie à interpretação e mesmo posição crítica sobre a Transamazônica. Porém, na medida em que a estrada é pensada como objeto técnico, resultante da história nacional, povoada por massas de “bandeirantes à beira da estrada”, fratura-se existência à *beira*, que não é visibilizada como relacionalidade criativa do ponto de vista da história e da geografia, não refunda ou ao menos não sacode nossos critérios de pensabilidade, nossa partilha do sensível.

parâmetros representacionais de então. O livro intitulado *Geocartografia* data de 1975. Evidentemente há um distanciamento entre o que pretendo desenvolver aqui e o que propôs Libault, mas não penso que seja inválido o modo com que pretende precisar uma cartografia geográfica, usarei vários elementos de precisão ao longo da tese, mas há uma diferença existencial entre rigor e precisão que não pode ser abarcada apenas pela geometria e matemática. Não é o que Libault faz, mas todo o argumento que direciono para uma perspectiva humanista-cultural nasce do termo que eu havia imaginado e, por indicação do Professor Rafael S. Anjos, o encontrei elaborado – ainda que em outra direção e intenção – na obra de Libault.

⁸⁵ Inspirado em Jaspers (1958), será aprofundando no decorrer da tese.

Pelo termo de constituição estética deve-se entender aqui a *partilha do sensível* que dá forma à comunidade. *Partilha* significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão em partes exclusivas (RANCIÈRE, 2009, p. 7, grifos no original)

Mobilizar um filósofo voltado à arte parece ser uma estratégia contraproducente para falar de algo tão cientificizado quanto a cartografia ou, como prefiro: Geocartografia. Entretanto, de modo algum há incompatibilidade entre criação de mapas e sua expressão como uma forma de arte e, portanto, claramente definidora de uma estética ou partilha do sensível em perspectiva geográfica: modos de ver, ler e saber que ordenam o campo geocartográfico dos que podem e não podem estar neste campo e defini-lo.

Ainda que não fale explicitamente da cartografia como estética sensibilizadora, é o que Anjos (2014) faz quando aproxima a produção de Jorge Amado para reconhecimento da história e geografia africanas nesta literatura de alcance internacional e, inversamente, como tal literatura só ganha conteúdo na própria geografia – passível de cartografia – vivida na cidade Salvador (BA).

O geógrafo lança mão da cartografia como “representação eficiente do espaço”, sendo que a eficácia não se opõe a uma estética que emula mapas tingidos de preto – agora digitais, que sempre foram viáveis, mas esbarravam no custo de impressão que também é um *custo racial* disfarçado – e fotografias para compor uma geocartografia (ele não usa o termo) do que é invisibilizado e ganha visibilidade internacional na obra de Jorge Amado.

Seja nos espaços «oficiais» ou na sua periferia economicamente pobre, mas socialmente rica de referências culturais africanas, como: a arquitetura da casa, da rua e do bairro; o espaço do terreiro de candomblé; a mandinga da capoeira na Área do Cais do Porto; a sedução do Samba de Roda; dentre outras expressões territorializadas, a obra de Jorge Amado, possibilitou no Brasil, um conhecimento desses «universos» (ANJOS, 2014, § 12, s/p).

Aqui não estamos só no campo da cartografia da arte, mas tentativa de sensibilização estética e política para territorialidade invisível, ou antes, invisibilizada, cuja expressão em cartografia e fotografia pode auxiliar na restituição de valor dentro da partilha do sensível geograficamente instituída.

Anjos não se opõe à tradição geográfica que circunscreve a cartografia como linguagem: “(...) universal, no sentido em que utiliza uma gama de símbolos compreensíveis por todos, com o mínimo de iniciação” (JOLY, 1990, p. 13) e, ao mesmo tempo uma ciência que se reserva ao

direito de “formular as regras de uma utilização racional da linguagem cartográfica” (JOLY, 1990, p. 13). Entretanto, é óbvio que a compreensão universal desde que com *o mínimo de iniciação* e o poder auto-atribuído de *formular regras de utilização racional* possuem um aspecto político incontornável que muitas vezes a cartografia geográfica não enfrenta.

O estatuto de universalização e racionalidade geocartográfica não pode ser simples autoevidência não problemática, mais uma vez me parece que aproximá-la da estética pode não só desnaturalizá-la (isto a Geografia já fez), mas questionar a linguagem universalizante/racionalizante na medida em que a partilha do sensível

[...] fixa [...] ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2009, p. 15).

Há um comum exclusivo ao grupo iniciado na cartografia contemporânea, salvo exceções que não rompem com tal partilha, como Anjos, mantendo a cartografia nos marcos clássicos; ou que rompem, como Seeman (2012), por exemplo, recontando sua experiência de mapear não a passagem do ônibus, mas das palavras de um poema impressas em grafite no muro do Bosque Rodrigues Alves, espaço bem conhecido em Belém do Pará. As palavras foram captadas no movimento cotidiano dele dentro do ônibus (SEEMANN, 2012, p. 88) e a este exercício ele chamou de Coda: mapas pessoais e invisíveis.

Após o exercício ele sentencia que “Para realmente experimentar e compreender o lugar não basta filosofar e refletir sobre ele. Precisamos nos entrosar, nos engajar, literalmente nos ‘enfiar’ nele para captar as nossas impressões. Para este desafio a linguagem (carto)gráfica pode ser um dos maiores aliados” (SEEMANN, 2012, p. 88).

Nestas duas experiências me parece importante ressaltar que a cartografia geográfica ou geocartografia, este *comum*, não pode se pretender à universalidade sem enfrentar-se política, objetiva e subjetivamente em seus efeitos; e esta formulação de regras não pode esquivar de sua exclusividade – que implica exclusão, des-representação imagética pública e, no limiar, inexistência de outros e outras “não minimamente iniciados” ou sem espaço neste comum “formulado por regras de utilização racional”.

Além disso, as duas experiências revelam modos de misturar a arte e a ciência, embora em posições bem diferentes, para não dizer opostas, no espectro do que deva ser a Cartografia na Geografia, o que me faz atentar para o cuidado em desfazer-se de alguma posição, mesmo mais clássica, quando falamos de criação geocartográfica e sua partilha. Pensar a

Geocartografia assim, é ressaltar sua instabilidade criativa, sua variabilidade exercida e seu alcance disputado com efeitos variados e diferenciais na instituição dos lugares para nós, para outros e ordenação de um intermundo reconhecível – o que não pode jamais separar a objetividade da subjetividade, o ético do estético, o político do corpo situado – mas justamente este é um dos efeitos diretamente ligado à vivência da pesquisa: *a Geocartografia produzida sobre a Transamazônica retroalimenta os decretos de inexistência da vida à beira.*

Há mundos à beira...

Figura 13: Continuidade, Ambiguidade ou Fratura bricolada em escala?



Elaboração: Wallace Pantoja, 2017

Não é incomum que certas escalas cartográficas – que são determinadas maneiras de recortar o visível do invisível na representação espacial e, o que não é dito, escondem entreplanos repuxados e/ou esgarçados neste recortar – sejam privilegiadas em relação à outras num tipo de suposição a priori de que certo espaço está contigo em outro ou o nível de generalização justifica certo não-detalhamento (o que é verdade), mas ainda assim há *níveis de generalização* repetitivamente privilegiados nos mapas acerca da Transamazônica e esquivar-se da problemática de que a generalização *supõe um tipo de espaço contido dentro não mostrado, mas que desde já está lá* tem consequência para o aprendizado e sensibilização geocartográfica, cujos exemplos de Anjos e Seemann, por vias completamente diferentes, exemplificam.

É preciso entender que não há relação escalar hierarquicamente natural entre as três representações apresentadas no início – Mapa 1, Mapa Mental da criança e Mapa de Localização das Escolas, por exemplo. É falsa a estratégia geográfica que coloca o mapa como representação mais abrangente e o desenho uma escala mais singular “localizada dentro” (como eu fiz, reproduzindo a lógica que é o limite do pensável cartográfico) do mapa, na realidade aqui se opera fratura e salto não explícitos: o mapa como representação do espaço em questão passa a *ser percebido* como o próprio espaço (da SILVA; KAECHER, 2013). Assim é possível realizar a operação concêntrica de *círculos dentro de círculos* para totalizar – o desenho infantil como exemplo singular da realidade geográfica abrangente do Mapa 1, mediada pelo Mapa de Localização das escolas que criei.

E a relação está feita, mas é ilusão unilateral – só uma das partes está envolvida na representação final, ao menos para este caso. É interessante que Joly (1990) reclame para cartografia a legitimidade de linguagem – que eu concordo – mas é igualmente estranho que esta linguagem seja comunicação de via única, cujo mapa é o produto acabado e “dado” ao mundo para ser lido com todos os códigos evidentes de sua leitura já dispostos, portanto, uma linguagem imperativa ao invés de procriativa, muito embora com realizações monumentais, é atravessada por esta evidência escondida – sem falar na subjetividade de quem constrói o mapa por detrás da simbologia cartográfica, que “consiste num arranjo convencional das manchas significativas localizadas em implantação pontual, linear ou zonal” (JOLY, 1990, p. 19).

Não preciso ir longe para questionar frontalmente a objetividade purificada desta simbologia e seus efeitos, em certos casos devastadores, porque destitue a Geocartografia como criação disputada de mundos para inscrevê-la como a ferramenta monolíngue confiável à reprodução do que se deve ver impresso pelas lentes geográficas. Mas fui para longe sim, se pensarmos em Brasília – onde esta tese foi defendida – como *o centro do território brasileiro* e olhar de lá a beira da Transamazônica é já naturalizá-la em linha que atravessa uma escala regional, um signo de corte, de fratura.

A Transamazônica está vazando de operações fictícias desta ordem. Arriscaria dizer que estas operações que fraturam e bricolam realidade vivida e representação generalizante produzem efeitos insuspeitos⁸⁶ em como se reflete geograficamente, se ordena geopoliticamente e se produz (ou não se produz) conteúdos educativos *sobre* a Transamazônica Paraense.

⁸⁶ Para uma reflexão geral sobre estes efeitos geográficos de poder já temos uma produção importante, destaco aqui Said (2007) e Massey (2008). Para uma visão especificamente cartográfica cf. Anjos (1989); Harley (2009), para uma abordagem mais humanista-cultural, cf. Seemann (2003) e Woods; Fels (1992).

A fotografia da Escola na Figura 13 também é representação para você que não estava lá – e poderia ser elo entre mapa e desenho, inclusive porque fotografei no momento da referida atividade. Porém, sendo o meu ponto de vista, “é um dispositivo espacial (posicional) que nos consente ver certas coisas” (GOMES, 2013, p. 19) e outras, obviamente, não. Mais que isso, esta posicionalidade do olhar impõe que estejamos engajados corporeamente em ato (RANCIÈRE, 2009), como geógrafos nossa tendência é a visão de conjunto – de longe, de cima e externa – de modo que a imagem não constitui continuidade entre mapa e desenho, mas “vontade de potência” (NIETZSCHE, 2011), vontade imperialista⁸⁷ da continuidade e coerência de ordem lógica: círculos dentro de círculos são das mais comuns. Mais que continuidade, ambiguidade vivenciada no seio da Geografia: nem sempre as relações lógicas são relações de sentido para os que vivem uma geografia situada.

Os recortes retangulares já anunciam arbitrariedade incontornável das imagens de satélites e dos mapas – incluindo os que apresentarei ao longo da tese, ainda que tentando fricções e tensões na direção da geocartografia contextual por se realizar –. Os recortes emulam arbitrariedade com mapas dentro de mapas em escala mais detalhada até chegar às imagens como “a verdade vista do terreno”. Não é uma operação inválida, mas sua arbitrariedade e desconsideração dos tempos-geográficos⁸⁸ (HÄGERSTRAND apud GIDDENS, 2003) envolvidos nestes processos de sobreposição lógica revelam o tipo de ideologia geográfica dos mapas tendo em vista generalização e a escala territorial-nacional como o “mais abrangente”, não reconhecendo a abrangência explícita nas rotinas e no cotidiano do espaço vivido que pode tecer outras maneiras de referenciar o mundo com as quais a geografia nacional ainda não se acostumou, sobretudo a que vaza aos programas de ensino e orienta os livros didáticos, salvo exceções recentes⁸⁹, algumas tidas como “suspeitas” ou “masturbatórias” na geografia brasileira.

⁸⁷ Por isso Silveira (2015) critica o padrão de construção cartográfica via satélite e uma dada “escala de império”, produzida pela geografia que não questiona seus meios técnicos de acessibilidade à imagem do mundo.

⁸⁸ Hägerstrand é retomado por Giddens (2003, p. 130) que sintetiza o tempo geográfico (time geography): “tal como formulado por Hägerstrand, adota como ponto de partida [...] o caráter rotinizado da vida cotidiana. Por sua vez isto está ligado a características do corpo humano, seus meios de mobilidade e comunicação, e suas trajetórias através do ‘ciclo vital’ e, portanto, ao ser humano como ‘projeto biográfico’”.

⁸⁹ No âmbito da cartografia brasileira voltada para educação destaco: Martinelli (2005; entre outros), não por ser uma exceção, mas por aprofundar a importância da cartografia temática no plano do ensino, em uma perspectiva bastante clássica e representacional; a expressividade de territórios étnicos de Anjos (1989 e outros) sem sair dos marcos de uma geografia de precisão representacional matemática; Seemann (2003 e outros), com abordagem de forte caráter humanístico-cultural e pretendendo uma cartografia “pós-representacional” (na realidade ele chama de pós-fenomenológica); Richter (2011) aprofundando a relação entre mapa mental e ensino de geografia; e Wood (2013) na ponta mais artística do processo, o que deve despertar desconfiança de cartógrafos. Fora da geografia, mas com forte apelo geográfico e de cunho amazônico, devo referenciar o trabalho da “Nova Cartografia Social da Amazônia”, proposto por Almeida (2011 e outros), ainda que, neste caso, pelas razões políticas da Nova

O desenho se torna o singular que se articula com o geral apreendido pelo mapa, mediado pelo particular que a fotografia institui⁹⁰. Da subjetividade à objetividade? Se tomarmos o desenho por representação (mapa mental): o que explica o mapa ser mais preciso e objetivo que o desenho? Que é precisão, objetividade e rigor na representação espacial da Transamazônica? Como compreender a objetividade do processo sem articular à subjetividade dos que o vivem? E assim, fazer a questão geográfica educativa sobre a Transamazônica em uma perspectiva existencial.

Só indo à beira!

Fotografia 3: Viver à beira da Faixa

Voltando da escola para casa, fim da tarde. Vicinal Ladeira da Velha, Pacajá (PA). À direita a Professora Terezinha e ao centro o professor Alex Abreu, ambos de geografia. E três crianças que são estudantes e parentes da professora Terezinha. A caminhada entre a escola e casa é muito breve para eles, mas não é a realidade para todas as crianças. A paisagem revela um senso de prolongamento e estreitamento comuns nas vicinais, bordada pela mata de capoeira ou juquirá tingida com o pó da terra, criando um certo “degradê” entre os elementos e borrando seus limites, inclusive entre os indivíduos em situação vicinal.



Autoria: Wallace Pantoja, agosto de 2016.

Cartografia social, os estritos parâmetros cartográficos para ter um documento válido na disputa territorial não sejam questionados.

⁹⁰ É o movimento trino da totalidade que estou parodiando, não por simples *ego* crítico, mas para demonstrar a articulação poderosa que mantém a continuidade em um tipo de materialismo idealista (SARTRE, 2000) e em uma escalaridade mecanicista, mas amplamente aceita. Há certos pensamentos consensuais sobre a importância da “totalidade” como caminho revelador da ciência e seus méritos são reconhecíveis, mas quando afirmações como “a totalidade é a realidade” (KOSIC, 2010) são reproduzidas como que automatizadas e não profundamente questionadas em sua natureza filosófica e traficadas à geografia com certo maravilhamento, aí se estabelece um problema de ordem epistêmica nada menos que central.

Porém, não fazê-la simples exemplificação da generalidade, porque a realidade espacial transamazônica, apesar de toda força que a representação da mesma tem em nosso imaginário geográfico (SAID, 2007) se dá nas bordas⁹¹, nos limites como “o começar a ser” (HEIDEGGER apud STEIN, 2001, p. 124), nas fraturas da pretensa continuidade espacial (e escalar) e não na linha central simbolizando o objeto técnico sobre o qual já foi dito e escrito tanta coisa!

Portanto, por geocartografia proponho um convite ao desenvolvimento do processo de ação comunicativa via criação de mapas entre lugares – em um sentido muito estrito, a começar pelas escolas vicinais parceiras da pesquisa (seus professores e estudantes) e eu em meu espaço de formação e elaboração, cada qual carregando certa tradição da linguagem de mundo que pode assumir feições cartográficas –. Este convite para construção de ligações de linguagem tem em vista projetos geocartográficos *existentes* à beira da Transamazônica.

O que comunica essa representação⁹² bricolada? Pergunta que não deixarei sem respostas e uma primeira, relativamente mal-criada, é que você pode começar a interpretar por si o desenho.

O sentido geocartograficamente criativo e geopoliticamente produtivo na Transamazônica paraense depende de nossa pretensão de ação comunicativa⁹³ (HABERMAS, 2003) com os indivíduos e coletivos que existencialmente – portanto, partindo da subjetividade, produzindo intersubjetividade⁹⁴ (MERLEAU-PONTY, 1980) e construindo objetividade em

⁹¹ A argumentação se aproxima da proposta de pós-estruturalistas, tais como Kristeva e Deleuze, mas uma leitura mais acurada de Heidegger (2012), Jaspers (1958; 2011) e Luijpen (1973), já anunciam esta potência da borda, dos limites, das fronteiras como não submissa a uma relação meramente escalar e derivada do centro, bem como em Stein (2005) é possível pensar a singularidade humana como potência de criação original, em constante fluxo e abertura para a vida – sua transcendência – com os outros também singulares. Não vou falar o quanto o limite como potente indistinção criadora é central no debate de Merleau-Ponty (2012), mas aqui ele já não está dentro de marcos fenomenológicos estritos.

⁹² Estou usando o termo em sentido amplo e “fraco” conceitualmente, como um referente simbólico (o desenho) que ajuda a comunicação de uma realidade experienciada individual e coletivamente.

⁹³ Tão logo, porém, as forças ilocucionárias das ações de fala assumem um papel coordenador na ação, a própria linguagem passa a ser explorada como fonte primária de integração social. É nisso que consiste o “agir comunicativo”. Neste caso, os atores, na qualidade de falantes e ouvintes, tentam negociar interpretações comuns da situação e harmonizar entre si os seus respectivos planos através de processos de entendimento, portanto pelo caminho de uma busca incondicionada de fins ilocucionários. Quando os participantes suspendem o enfoque objetivador de um observador e de um agente interessado imediatamente no próprio sucesso e passam a adotar o enfoque performativo de um falante que deseja entender-se com uma segunda pessoa sobre algo do mundo, as energias de ligação da linguagem podem ser mobilizadas para a coordenação de planos de ação. Sob essa condição, ofertas de atos de fala podem visar um efeito coordenador na ação, pois da resposta afirmativa do destinatário a uma oferta séria resultam obrigações que se tornam relevantes para as consequências da interação (HABERMAS, 1997, p. 36).

⁹⁴ Movimento de busca da compreensão não só de um “eu”, mas que depende do outro no mundo para se fazer, iniciada em Husserl, passando por vários pensadores da fenomenologia existencial e chegando à Merleau-Ponty (2012) numa feição extrema de coexperiência carnal. Para avaliação deste processo na psicologia, cf. Coelho Júnior (2003). Não há uma discussão densa específica da intersubjetividade e intercorporalidade na Geografia, salvo algumas incursões que valem ser mencionadas, como Nogueira (2005). Não quer dizer que não se use os

um processo dinâmico de sedimentação – realizam seus lugares à beira da Faixa, aí reside o sentido de outro projeto de *reexistência* para Transamazônica que não é nem um tipo de salvação oferecida por um “eu-geógrafo” aos problemas vividos; nem a simples aceitação passiva da representação desenvolvida por professores e estudantes, mas um compromisso de ligação e criação via linguagem geocartográfica.

Ainda que a ação comunicativa⁹⁵ seja provocação de partida para pensar uma geocartografia, enquanto linguagem e comprometimento no encontro “entre lugares de fala”⁹⁶ e engajamentos corpóreos, não posso cair na ilusão de que ela se faz em condições ideais de igualdade entre os envolvidos e que muitas vezes interesses específicos⁹⁷, inconfessos, posições assimétricas sociogeográficas e mesmo a incomensurabilidade⁹⁸ são elementos que não podem ser ignorados no plano de ação comunicativa concreta.

É até mesmo egoístas sem o admitir: pensemos na vampirização do conhecimento de povos originários por parte de pensadores acadêmicos, incluindo este que vos comunica, que precisa se manter autocrítico em relação a isto. E não basta dizer que sou indígena, amazônico, que trabalho na formação de professores na Transamazônica – e foi justamente este encontro que me trouxe ao doutoramento por esta via “à beira” – é preciso ter clareza que o simples fato de que a tese é construída por um “eu” e enfatizada na primeira pessoa; não por pretensão iluminada (será?), mas porque este trabalho revela minha experiência subjetivada no processo e, portanto, já assimétrica em relação a professores e estudantes das vicinais transamazônicas.

De certo modo Habermas (2012) dedilha isto e tenta desembaraçar-se, mas quem deixa explícitos os limites do “espaço para a ação comunicativa no mundo hodierno” é Feyereband (2012) e acentuo aqui a questão usando o próprio termo “lugar de fala” (SPIVAK, 2010), estressando mais os limites de uma “ação comunicativa” vivida, na medida em que o lugar de fala é este espaço de enunciação valorizado diferencialmente pela sociedade – entre um

termos, inclusive conceitualmente informados pela fenomenologia existencial na Geografia – intersubjetividade e intercorporalidade estão lá de muitas maneiras – mas não geograficamente teorizadas, sobretudo no Brasil.

⁹⁵ A obra mais bem acabada de Habermas sobre a questão é *Teoria do Agir comunicativo* (2012). Consultada para fins de entendimento da proposta.

⁹⁶ Lugar de fala é um termo já clássico e usado de maneira bastante confusa entre movimentos e ativismos sociais voltados para minorias e subalternizados(as), tais como feministas, negro(as), LGBT, etc. Será brevemente tratado na sequência.

⁹⁷ Como o de cientistas, eu incluso.

⁹⁸ Significa que mesmo em diálogo – e querendo estar em diálogo – não se pode compreender efetivamente os sentidos partilhados porque quem dialoga vive sistemas de compreensão do real diferenciados, mesmo usando as mesmas palavras elas não apenas significam coisas diferentes, mas repercutem diferentemente no universo compreensível – culturalmente determinado – dos indivíduos. Para alguns autores a incomensurabilidade é a evidência da impossibilidade de universalidade (BHABHA, 2013) a não ser como imposição e violência, para outros ela não é, em termos atuais, um processo tão comum, especialmente em se tratando de aspectos conceituais (FEYERABEND, 2010).

geógrafo doutorando e uma professora construindo mapas mentais com seus estudantes, por exemplo – e a inevitabilidade de “falar por ela” neste documento remete à questão ética profunda da qual Alcoff (1989) alerta:

I would stress that the practice of speaking for others is often born of a desire for mastery, to privilege oneself as the one who more correctly understands the truth about another's situation or as one who can champion a just cause and thus achieve glory and praise. And the effect of the practice of speaking for others is often, though not always, erasure and a reinscription of sexual, national, and other kinds of hierarchies⁹⁹.

Daí a permanente vigilância a autorreflexão crítica: “We must ask further questions about its effects, questions which amount to the following: will it enable the empowerment of oppressed peoples?”¹⁰⁰ (ALCOFF, 1989, s/p). O que não pode impedir de falar pelos outros, sobretudo em condições absolutamente assimétricas e a partir de uma construção mútua onde o Outro (grafado com maiúscula preferiria Lévinas) não tem o seu rosto explícito.

Como um convite, a geocartografia é processo de encontros entre lugares, não expulsa a lógica matemática pura e simplesmente, mas a subordina às vivências. Não ignora que é linguagem fortemente visual em um sentido fisiológico, mas não é exclusivamente visual como afirmava Joly (1990) e não penso que a percepção possa ser reduzida à mera resposta ao estímulo da imagem na retina (JOLY, 1990; LIBAULT, 1975), por duas razões diretas: a) o contexto de cartografias sinestésicas, cuja cartografia tátil para estudantes cegos (LOCH, 2008) é o exemplo mais evidente, que abre todo um campo; b) Entendo que percepção vai além de um viés estritamente comportamentalista, já discutido há décadas pela geografia¹⁰¹ numa perspectiva fenomenológico-existencial, que enfatiza a historicidade, a subjetividade e a experiência partilhada na percepção – uma entre outras inspirações reflexivas da geografia que problematiza o “sentido fraco” do que é o perceber.

Por geocartografia não estou falando da negação da cartografia como técnica, meio de expressão e arte no seio da tradição geográfica. Também não vou metaforizar “mapas

⁹⁹ Gostaria de sublinhar que a prática de falar pelos os outros é por vezes nascida de um desejo de domínio, privilegiar-se como quem mais corretamente compreende a verdade sobre a situação do outro ou como alguém que pode defender uma causa justa e, assim, alcançar glória e louvor. E o efeito da prática de falar pelos outros é muitas vezes, embora nem sempre, a eliminação e a reinscrição de hierarquias sexuais, nacionais e de outros tipos (tradução minha). Para consulta direta ao texto, cf. <http://www.alcoff.com/content/speaothers.html>.

¹⁰⁰ Devemos fazer mais perguntas sobre os seus efeitos, questões que se resumem ao seguinte: [fala pelos outros] permitirá o empoderamento dos povos oprimidos?

¹⁰¹ TUAN (2012; 2013), para citar um clássico.

desejantes” (GIRARDI, 2009); não vou desconstruir¹⁰² nem abdicar de uma cartografia mais tradicional em favor de “mapas mentais” (RICHTER, 2011), mas convido – junto com professores e estudantes que participam destas incursões geocartográficas transamazônicas – ao exercício de agir comunicativo que não se torne uma abstrata prescrição e sim envolvimento geográfico entre corpos engajados:

a) não oponha aparência à essência, ou antes, centralize “o mundo da vida”¹⁰³; b) acentue a sensibilidade aos contextos vividos em engajamentos corpóreos¹⁰⁴; c) viabilize processos de realização criativa compartilhada nos lugares do encontro/desencontro de modo a significar, ressignificar e problematizar coletivamente *o que é possível ver, não ver e insinuar*; d) seja projeto além de projeção; e) não expulse a subjetividade como central ao entendimento da construção do mapa, da leitura da realidade e, por conseguinte, da própria realidade (que não pode se reduzir a um texto, mas supõe historicidade e geograficidade que invade nosso enxergar e comunicar); f) reúna geografia à cartografia em campo, no entrelugares¹⁰⁵; g) não descarte nenhum suporte de expressão – plano, bricolagem, vídeo, materiais locais, artesanais, sem privilégio da carta padrão de precisão escalar, na multiplicidade de suportes para a cartográfica; h) abra o sentido geocartográfico à existência, que vai além do aceite representacional na

¹⁰² Digo este pouco porque desconstrução é uma estratégia metodológica reconhecida por pós-estruturalistas, sobretudo os que levam bem a sério os textos de Derrida, mas não é esta estratégia específica que tomo quando digo desconstruir.

¹⁰³ Sartre afirma, retomando a fenomenologia de Husserl e Heidegger – e fazendo alusão direta à Nietzsche: “O fenômeno não indica, como se apontasse por trás de seu ombro, um ser verdadeiro que fosse, ele sim, o absoluto. O que o fenômeno é, é absolutamente, pois se revela *como é*. Pode ser estudado e descrito como tal, porque é *absolutamente indicativo de si mesmo* (SARTRE, 2003, p. 16). Esta aparição que na se esconde e se revela às consciências é o fenômeno cujo espaço essencial de realização é o Mundo da Vida, que possui várias conotações, mas a que serviu de matriz é a de Husserl: “O mundo da vida é um domínio de evidências originárias. [...] Toda a confirmação imaginável remete para estes modos das evidências porque o ‘ele mesmo’ (de cada modo) reside nestas intuições como efetivamente experienciável e intersubjetivamente confirmável [...] O mundo da vida é, para nós, que nele vivemos despertos, existindo sempre já de antemão, o “solo” para toda práxis, tanto teórica quanto extrateórica. Para nós, que somos despertos, sujeitos continuamente e de algum modo praticamente interessados, o mundo é pré-dado como horizonte, não por uma vez, ocasionalmente, mas sempre e necessariamente como campo universal de toda a práxis possível. A vida é permanentemente viver na certeza do mundo. Viver desperto é ser desperto para o mundo, ser constante e atualmente “consciente” do mundo e de si mesmo como vivendo *no* mundo, vivenciando efeticamente, realizando efeticamente a certeza de ser do mundo (HUSSERL, 2012, pp. 104-116).

¹⁰⁴ Referência à etnometodologia de base fenomenológica de Garfinkel, a partir do trabalho de Watson e Gastaldo (2015) e como percebo que a sensibilidade aos contextos – de linguagem, por exemplo – implica engajamento em sentido de descoberta geográfica nesta relação como atenta Malpas (1999) e também como possibilidade de comprometimento, inclusive político, como em Rancière (2009), é possível perceber um feixe de inspirações fenomenológicas cuja centralidade é o corpo – não como simples metabolismo que ocupa lugar, mas prenhe de subjetivação e, por isso, “fonte da experiência e o local da existência” (CSÓRDAS, 2013, p. 292). Merleau-Ponty me fez atentar muito detidamente sobre a corporeidade na geocartografia.

¹⁰⁵ Aqui utilizo o termo junto e em itálico porque me refiro ao conceito de Bhabha (2013), diferente de passagens anteriores que usei “entre lugares” tão somente para acentuar o movimento entre um lugar e outro, que embora tenha vaga relação com a noção proposta por Bhabha é qualitativamente diferente.

direção de uma experiência de mapeamento pós-representacional¹⁰⁶ e, em alguns casos, não representável cartograficamente (como em certas performances corpóreas); i) questione, de dentro, noções aparentemente *objetivas de* harmonização, simetria, provocando por vezes estranhamento – se isto viabilizar comunicação e novas maneiras de articulação dos critérios de pensabilidade geográfica da Transamazônica.

Minha escolha inicial era trabalhar todas as vicinais entre Anapu e Pacajá. A escolha se revelou ação impossível pelas condições de aproximação e, ao mesmo tempo, explicita uma ilusão geocartográfica que pensava a realidade pelo mapa de minha parte¹⁰⁷.

Só entre as sedes municipais, são duas vilas: Bom Jardim e Nazaré, além de umas 20 vicinais neste trecho da Transamazônica¹⁰⁸. Várias com escola. Um empreendimento que até poderia e deveria ser feito em busca da generalização quantificada, se torna quase impossível em termos de aprofundamento qualitativo e tendo em vista a metodologia proposta, os custos de pesquisa e o tempo de doutoramento com todos os seus percalços.

¹⁰⁶ Que pode ser colocado com uma pergunta: *o que os mapas representam e significam, para como os mapas trabalham e seus efeitos no mundo* (DODGE, KITCHIN e PERKINS, 2011 *apud* NAKAHODO, 2011, p. 3).

¹⁰⁷ Não é apenas o afã de abarcar “o mundo” em uma pesquisa de doutorado, mas esta situação é reveladora do quanto nossas imaginações espaciais (MASSEY, 2008) sobre outros espaços e o espaço dos outros podem ser empobrecida dada nossa experiência tendo um “eu” e um “nós” como centro de referência. Mesmo no meu caso, que trabalho com professores transamazônicos desde 2012, e já fiz várias viagens às vicinais antes do projeto se estruturar, fui “traído” por minha imaginação geográfica que não se deu conta da escala e da abrangência das vicinais.

¹⁰⁸ Informação aferida em campo e na conversa com professores e professoras, especialmente Dieyson Marcelo Alves da Conceição e Alex Abreu Cruz.

Mapa 5: Tentativa inicial de mapear o pretenso espaço da pesquisa



Elaboração: Rodrigo Vilela, 2015. Baseado nos pontos coletados em campo por Wallace Pantoja, 2015.

Sendo assim, a Transamazônica que se projetou a partir da beira, foram as das quatro vicinais onde estão situadas as escolas. Não sendo estudo randômico não é a aleatoriedade sua regra, embora pudessem ser outras vicinais e não exatamente essas. Certos aspectos foram valorizados na escolha das vicinais e suas respectivas escolas – o que revela um componente de seleção espacial por vezes inconfessado, mas também incontornável, em formulações geocartográficas; e que incidirá na própria geocartografia ao qual me comprometo.

Portanto, não será negação da generalização, mas generalização no contexto proposto (GEERTZ, 1989). Intencionando não cair na média-padrão redutora da vida que sobrevive no pressuposto indicativo que se impõe como *a verdade que devemos perseguir em ciência*¹⁰⁹.

Os critérios principais estão diretamente ligados aos aspectos proposto acima para realização da geocartografia como convite:

¹⁰⁹ Esta crítica de modo algum é nova, vários autores já preconizavam esta atitude, só para citar dois intimamente ligados às ideias aqui desenvolvidas: Jaspers (1958; 2011), Feyerabend (2011), sem falar do romantismo de Nietzsche que era certo em relação a este aspecto do conhecimento.

1. Vicinais que acolheram a ideia de construir juntos mapeamentos e exercícios do olhar geográfico (respeitando o calendário e os conteúdos já previstos pelos professores e escola);

2. Vicinais que tinham – ao menos em princípio – diferenciação geohistórica em termos de constituição de lugar. Por exemplo: A Vicinal Ladeira da Velha data da abertura da Transamazônica no início dos anos 70 e está muito próxima da sede urbana de Pacajá; As vicinais do PDS Esperança são bem mais recentes – ao menos em termos oficiais e de conquista da terra pelas famílias – e distante da sede municipal de Anapu;

3. Há diferenças infraestruturais muito evidentes entre as escolas, bem como no modelo de ensino adotado: as de Pacajá são Multisseriadas e infraestruturalmente mais precarizadas; as de Anapu são seriadas e com infraestrutura, a priori, mais adequadas.

4. Outras escolas foram visitadas, serão referenciadas e alguns dos processos geocartográficos foram desenvolvidos com professores e estudantes, mas por respeito aos próprios, na medida em que a pesquisa demandou certa imersão, tempo e recursos limitados para tal, não constam como aprofundamentos desta pesquisa;

5. O reconhecimento prévio dos professores inicialmente foi um termômetro para pensar quais vicinais, mas não foi seguido sem restrições, já que no PDS Esperança minha relação com os professores não era anterior a esta pesquisa. Este critério incide na logística também, já que precisei dormir por vezes na casa de professores nas vicinais, o que dá dimensão da acolhida no processo.

6. Busquei, no caso dos assentamentos, que fossem diferenciais entre si: o modelo do Projeto de Desenvolvimento Sustentável Esperança (Anapu) é bastante diferente do modelo do Projeto de Assentamento Rio Cururuí (Pacajá).

7. Não foi feita aceção de faixa etária dos estudantes, haja vista que duas das escolas são multisseriadas (as de Pacajá) o que implica maior diversidade etária. Mas se priorizou as séries que discutem mais Amazônia em seu conteúdo oficial (7º ano).

Evidentemente não são critérios muito rígidos e certas modificações e adaptações foram feitas no percurso. De modo que tendo a concordar com Feyerabend (2010) quando afirma o método em ciência é muito mais anárquico do admitimos *a posteriori* da pesquisa, como produto acabado, tudo parece bem encaixado e coerente quando, no calor do desenvolvimento da pesquisa, quase tudo vale.

Podemos então dizer que não apenas as escolas em si, mas um espaço de aprendizagem recíproco que são os assentamentos e vicinais foi se *geocartografando* sem definição prévia e

sem controle forte em termos de *fim da pesquisa*. Claro está que esta tese, como percurso de formação e conclusão de uma pesquisa oficial, deve encerrar de qualquer forma. Mas não exatamente o projeto-condição-vivência despertado neste encontro.

Além das quatro escolas é fundamental que eu abarque as vicinais nas quais estão situadas. Não em um sentido de esgotamento das relações comunitárias (que serão discutidas), mas porque as vicinais são um campo de presença forte no cotidiano dos lugares das crianças e professores. Além disso, quero crer que vicinais podem ser abertura para certas noções em geografia – especificamente em geografia amazônica – que viabilizam entendimentos mais lugarizados e escalarizados tanto da região, quando dos lugares e do *entrelugar*. Penso que uma geocartografia amazônica precisa aproximar-se das vicinais tanto em sentido topográfico quanto em um sentido topológico (MALPAS, 1999; SARAMAGO, 2008), além do componente toponímico. Dito de maneira bastante simplificada, no sentido tanto de extensão corporificada quanto delimitação subjetivada que se relacionam e produzem um tipo de comunicação múltipla que pode ser expressa em mapas.

O fato de andar, cansar, parar, continuar, conversar, relacionar, recuar, paralisar pelas vicinais envolvidas na pesquisa impuseram necessária redescoberta do que é ser geógrafo. Não exijo isto de mais ninguém, porém, de muitas maneiras o silêncio, o gigantismo, o estiramento, a poeira, a lama, a vegetação em camadas oras mais fechada oras mais abertas, os arranjos de casas em certas comunidades ou o isolamento em outros casos¹¹⁰, bem como a sensibilidade em desenvolvimento neste entrelugar pelos que o vivem; foi delimitando algo que precisa ser corporificado nos mapas e na imagética presente ao longo desta tese.

Não eram soluções em seu início e sei que seria possível apreender e explicar de uma maneira segura seguindo o modelo cartográfico padrão, bem como o uso de imagens, mas também significaria um tipo de traição ao comprometimento deste projeto que não é estritamente meu, mas expresso em primeira pessoa por exigir uma posição corpórea e demandar *subjetividade geográfica*¹¹¹ que embora parta do “eu” não se encerra no solipsismo.

Há sensações, emoções e experiências que se insinuam nos mapas, imagens e bricolagens, extensão que é também ou só poder enquanto subjetivação do mundo sem que isto implique uma incomunicabilidade geográfica.

¹¹⁰ Estes aspectos mais “extensivos” e “situados” serão parte do aprofundamento da ideia de vicinal em uma perspectiva geográfica.

¹¹¹ É preciso dizer que é na direção de uma subjetividade geográfica que a foi caminhando, embora, não penso que possa esgotar esta questão no interior da tese. Será uma das questões que ficarão, produtivamente, em aberto.

Expresso dessa maneira a tessitura ainda inacabada destes deslocamentos e faço um convite à geocartografia transamazônica, que pode aconchegar avanços ao campo da ciência e da temática proposta, bem como questionamento em relação às representações científicas padrões do espaço amazônico. O ato de intuir¹¹² pelas vivências em campo, nos silêncios da copresença (GIDDENS, 2003), na dinâmica da coexperiência e do mostra-se da conexidade¹¹³ geográfica (MALPAS, 1999) entre lugares e mundo, fenômenos realizando-se nas vicinais, escolas e circunstâncias¹¹⁴ onde *o café estabeleceu um senso de lugar*¹¹⁵, o que é um convite para uns se tornou condição à geocartografia no âmbito da pesquisa.

Ir à beira desestabiliza a monossemia do mapa regional cortado pela transamazônica e oportuniza rearticular significado à sentido, desde as vicinais, como entrelugares em suas próprias feitura cartográficas e imagéticas polissêmicas, com evidente capacidade de instituir outro pensar geocartográfico e sobre a geohistória regional.

¹¹² Intuição em sentido fenomenológico, quer dizer a visão do conhecido por quem busca conhecer essencialmente ou “A intuição equivale à visão intelectual do objeto de conhecimento, do dado analisado, que é o fenômeno, ou seja, aquilo que se apresenta ao sujeito que o questiona” (OLIVEIRA; CUNHA, 2008, p. 4). Para Dartigues “reconhecer que toda intuição primordial é uma fonte legítima de conhecimento; que tudo o que se apresenta por si mesmo na intuição deve ser aceito simplesmente como o que se oferece e tal como se oferece, ainda que somente dentro dos limites nos quais se apresenta”. (DARTIGUES, 1992, p. 14).

¹¹³ Embora conexão seja um dos “princípios lógicos” da geografia, entre outros aqui discutidos, não me interessa este debate fora da vivência ou numa tentativa de restituir, via epistemologia, o que está na existência e, por isso, não se pode ser categorizado como um “lógico” de partida e fora dos contextos.

¹¹⁴ Em recente texto Marandola Jr. (2012) fala de lugar como circunstancialidade, tentando reunir a proposta de lugar em Heidegger e em Giddens. Não é o caminho que tomarei aqui, mesmo que estes autores sejam referências no desenvolvimento desta tese, embora Heidegger mais lateralmente que Jaspers.

¹¹⁵ Frase dita pela pesquisadora e performer Rosilene Cordeiro, em uma de nossas densas conversas nas madrugadas em 2012, foi quem me *apresentou* a Transamazônica no âmbito da formação de professores.

Figura 14: Visibilizando de ausências entrelugares: zoom ou fraturas?

Ao convidar para observar o mapa não era incomum as crianças procurarem e não acharem seu município e se perguntarem onde estavam, apontarem no espaço indistinto entre cidades reconhecíveis ou simplesmente silenciar interrogativamente, estaria aí uma “fratura espacial” pouco mapeada por nós geógrafos/geógrafas?



Autoria: Wallace Pantoja com base no questionamento das crianças envolvidas na pesquisa, PDS Esperança, 2017.

A figura acima tem componente lúdico – é possível enxergar como brincadeira incabível numa tese, afinal, teses precisam tratar com seriedade coisas sempre sérias – e em outros pontos do trabalho. Entretanto, penso que o componente lúdico não só é central ao entendimento da geocartografia em perspectiva didática, como foi se articulando na convivência com as crianças e por seu olhar perscrutador de elementos geográficos insuspeitos.

Neste caso, tentei explicitar como representações cartográficas generalizantes se inserem no espaço escolar (a Escola Santo Antônio, PDS Esperança, Anapu) e como tais espaços estão em contexto mais amplo, a vicinal (mais precisamente a Vicinal 0 do PDS) e suas relações espaciais que não poderiam ser apreendidas ou mesmo localizadas no mapa com esta

escala. De todo modo ele está lá, ocupando boa parte da parede como um dos poucos materiais educativos disponíveis em tempo integral aos estudantes e professores.

Essa disponibilidade ao olhar não é um acaso. Esta visibilidade e generalidade do mapa, quase sempre representando o mundo ou o Brasil (raramente o estado e quase nunca o município e os lugares de vida) é atravessada por intencionalidades.

Alguém aí o colocou por uma razão desconhecida, mas que pode ser entendida como vontade de facilitar localizações e reconhecimentos geográficos por parte dos estudantes e professores. Porém, na escala em que está o reconhecimento é possível, mas não completo, sobretudo quando nos direcionamos ao regional e o dito local: Anapu está entre Altamira e Tucuruí, únicas cidades localizáveis no mapa.

Entretanto, o mapa por si, revela um “todo”, e “todos dentro do todo”, abarcamento do mundo e a divisão dos territórios políticos oficiais que constituem o planeta, com Brasil, até mesmo por seu gigantismo, bem visível. Há aí uma intencionalidade de precisão que repete e multiplica esta mesma imagem do mundo, nesta mesma escala – ou bem próxima – com os mesmos componentes, típica da cartografia escolar.

Obviamente, o mapa tem seus limites e pode ser usado de muitas maneiras, de fato, durante o desenvolvimento das atividades, convidei os estudantes para olharmos o mapa e olhar-nos em mapa. Fizemos isto em todas as oficinas geocartográficas que culminaram com a produção dos mapas mentais. Mas não era incomum a busca pelo “onde estou?” nos mapas de escala cartográfica quase sempre impossíveis de reconhecimento lugarizado.

Fotografia 4 – Como reconhecer-se via mapas escalonados para desprezar/diluir os lugares à beira?

O lugar extrapola as representações que o desprezam, suscitando revoltas escalares no entrelugar da existência vicinal. Perguntas como “onde estamos?”, “por que meu lugar não aparece?”, “será que estamos entre aqui e aqui?”, “Estamos por aí, né, no Brasil?”.



Autoria: Alex Cruz. Oficina curta de reconhecimento feita no campo de futebol próximo à escola, Núcleo Vila A, Assentamento Rio Cururuí, Vicinal do Adão, Pacajá-PA, agosto de 2016

Evidentemente há um limite existencial – que é, simultaneamente, uma potência totalizadora – para o uso de mapas deste tipo padronizado/padronizante, arraigado em uma visão que canibaliza vivência em um todo harmônico objetivo. O que revela também a intencionalidade de veicular um sentido de controle administrativo e militar em certos contextos ou afirmação de unidade da nação (tentativa de controle do sentimento de pertencer), o que torna o mapa não só representação, mas programação, quase uma profecia em autorrealização, o que fica explícito na fala de Winichakul (1994)¹¹⁶ tratando dos mapas na formação colonial do Ceilão (Sri Lanka):

¹¹⁶ Encontrei a referência em Anderson (1993, p. 242), que cita o texto desta maneira na versão em espanhol: “De acuerdo con casi todas las teorías de la comunicación y el sentido común, un mapa es una abstracción científica de la realidad. Un mapa sólo representa algo que ya existe objetivamente "ahí", En la historia que he descrito, esta relación se invirtió. El mapa se anticipaba a la realidad espacial, y no a la inversa. En otras palabras, un mapa era un modelo para lo que pretendía representar, en lugar de ser un modelo de esto [...]. Llegó a ser un instrumento real para concentrar las proyecciones sobre la superficie de la Tierra. Un mapa era necesario, ahora, para los nuevos mecanismos administrativos y para las tropas para reforzar sus pretensiones [...]. El discurso de los mapas fue el paradigma dentro del cual funcionaron y sirvieron las operaciones administrativas y militares”. Importante ressaltar que Anderson faz referência a tese de Winichakul de 1988, base do livro publicado em 1994, ao qual tive acesso.

Communication theory and common sense alike persuade us that a map is a scientific abstraction of reality. A map merely represents something which already exists objectively. In the history of the geo-body, this relationship was reversed. A map anticipated a spatial reality, not vice versa. In other words, a map was a model for, rather than a model of, what it purported to represent. A map was not a transparent medium between human beings and space. It was an active mediator. In this case, all the requisites of the map of a nation had not been given in premodern Siam and thus had to be created to meet the demands of a map. The outcome was the result of the contending anticipation expressed on each claimant's map. Perhaps more than has been realized, the regime of mapping did not passively reflect Siam. Rather, it has actively structured "Siam" in our minds as well as on earth¹¹⁷ (WINICHAKUL, 1994, p. 130).

O contexto é absolutamente outro, mas é interessante os paralelos que podem articular as intencionalidades atravessadas no “inocente” mapa pregado na parede da escola vicinal. O mapa não é apenas uma expressão imagética do que existe objetivamente, há um componente criador de modos de ver, sentir e pertencer. Não é uma transparência entre humanos e seu espaço, é um *mediador ativo* – e esta mediação ativa constituiu o “geo-corpo” da nação do futuro Sri Lanka pelo fetichismo espacial de unidade e por um tipo de *imagem de mundo compartilhada* que antecipa a própria construção desse mundo nos lugares – seja para os pertencentes à nação, seja aos de fora.

Os estudantes também são atravessados por este mediador ativo, daí intencional ou carregado de intencionalidades, mas, ao mesmo tempo em que são demandados para se reconhecer no mundo, no Brasil, quando muito em sua região, são abandonados em termos de reconhecimento lugarizado que é onde se realizam como existentes.

Este feixe de intencionalidades misturadas e, às vezes, em choque, nos mapas, quase nunca leva em consideração a intencionalidade dos estudantes ou professores: o *mediador ativo* está lá para tornar os que vivem na vicinal cativos; muitas vezes o mapa servindo como logotipo autoevidente (ANDERSON, 1991) para partilha comum, repetitiva, generalizável, unitária, inscrevendo pretensões insuspeitas – e esta é outra intencionalidade atravessada – de substituir uma possível comunidade geopoliticamente engajada no lugar por uma *comunidade imaginada* (ANDERSON, 1991) e imaginária¹¹⁸

¹¹⁷ Em tradução com auxílio do google translator: Tanto a teoria da comunicação quanto o senso comum nos convencem de que um mapa é uma abstração científica da realidade. Um mapa representa apenas algo que já existe objetivamente. Na história do geo-corpo [da nação Ceilão], essa relação foi invertida. Um mapa antecipou uma realidade espacial, e não o contrário. Em outras palavras, um mapa era um modelo para, em vez de um modelo do, o que ele pretendia representar. Um mapa não era um meio transparente entre os seres humanos e o espaço. Foi um mediador ativo. Neste caso, todos os requisitos do mapa de uma nação não haviam sido dados no Sião pré-moderno e, portanto, tinham que ser criados para atender às demandas de um mapa. O resultado foi da antecipação contida expressa no mapa de cada requerente. Talvez mais do que se tenha percebido, o regime de mapeamento não refletiu passivamente o Sião. Em vez disso, ativamente estruturou o "Sião" em nossas mentes e também na terra (WINICHAKUL, 1994, p. 130).

¹¹⁸ Seguramente alguém já deve ter dito isto, o par é “gostoso” demais para ficar dando sopa por aí.

Como disse na introdução, há uma ação em curso de extinção difusamente programada¹¹⁹ para decretar a inexistência do campo transamazônico a partir da expressão viva deste campo: as crianças e jovens que vivem à beira, nos assentamentos e comunidades rurais. A cartografia têm se tornado um mediador ativo desta vontade de potência e é manobrando esta cartografia em geocartografia, realizada pelo engajamento corpóreo no lugar e na experiência entrelugares vicinais, em construção, não uma negação pura do ato de programa, projetar, mas que tal projeção – cartográfica e vivida em ato – seja apropriada e constituída pelos que estão e são nas vicinais e, portanto, não só contemplativos, e sim co-produtores de saber geográfico não circunscrito ao local, potencialmente relacionado à conexidade existencial dos seus lugares com o mundo.

Entre extensões corpóreas e delimitações subjetivas e partilhadas é que pode se erigir geocartografia vicinal.

O mapa mental da imagem bricolada que abre este capítulo é da criança que mora na Vila Núcleo B, 5 quilômetros mais no interior vicinal, distância dobrada feita “no pé”, todo dia, sob Sol forte ou debaixo de chuva, porque é preciso voltar para “minha casa”¹²⁰.

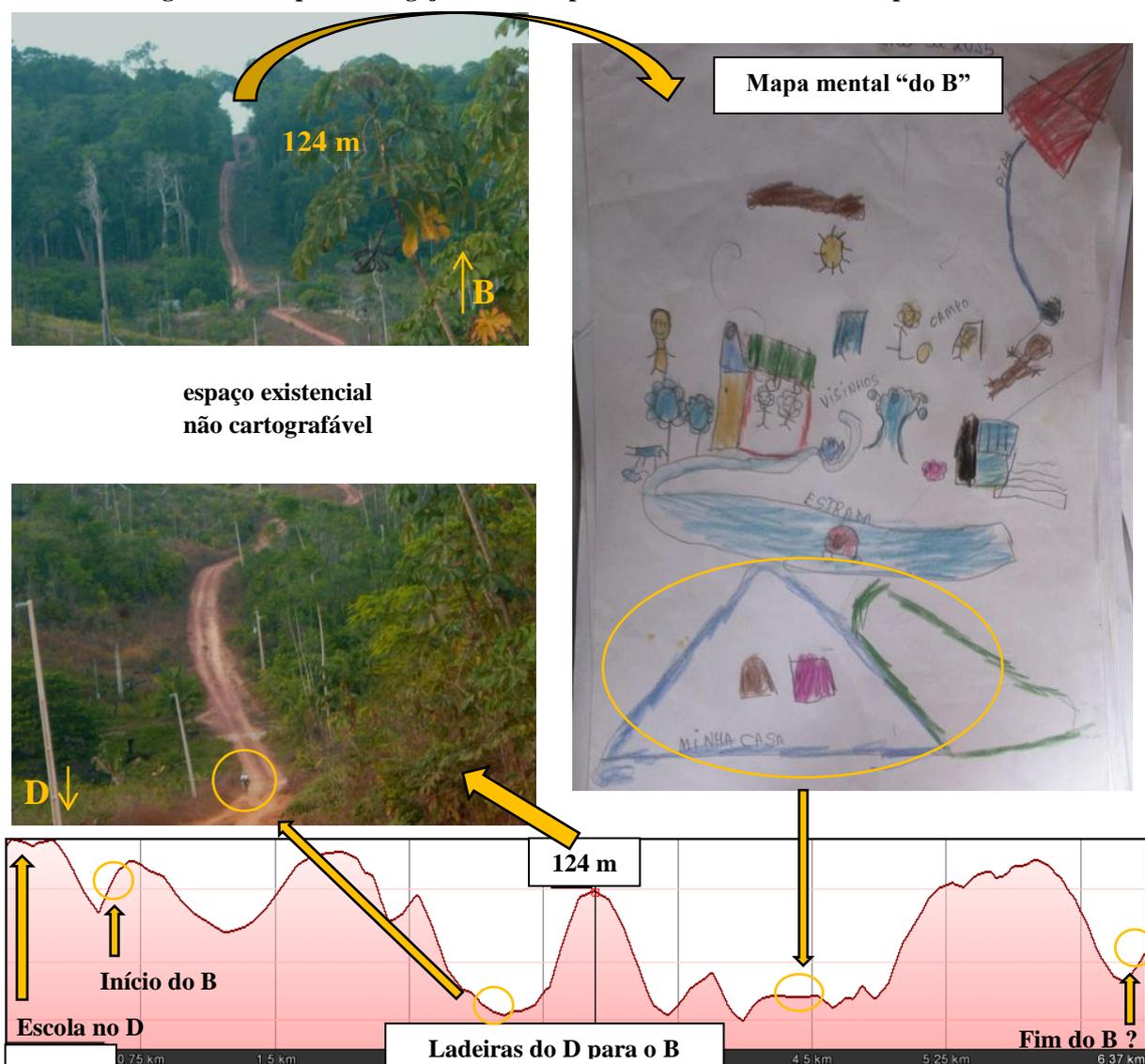
A imagem ao fundo é exatamente o caminho vicinal para o Núcleo B. Está propositalmente partida, alusão à conexão tão cara para representação geográfica que no caso das vicinais transamazônicas tende a se tornar cortada, fraturada ou simplesmente simbolizadas no mapa isentando-se desta materialidade estirada, distendida, percorrida diariamente no cansaço vivido na carne.

¹¹⁹ Quando digo difusamente programada quero explicitar que não parto da ideia de que existe um agente específico no comando deste processo, mas combinação tensa de agentes que intencionando outro modelo de Transamazônica, Amazônia e Brasil passam a erigir modos de ver passíveis de replicação e convencimento, o que poderia ser, pela lente gramsciana, a “construção de hegemonia”, mas penso que há expressões individuais e coletivas – que evidenciam-se subjetiva e objetivamente – que não só negam esta hegemonia (configuração marxiana), mas apontam para um caráter “contingente” do vivido que é fundamento da própria existência, cujo processo unitário presente na hegemonia gramsciana me é refratário. Este aspecto da contingência para pensar a “marcha histórica” está na base da crítica de Sartre ao marxismo ortodoxo e também se evidencia em posições pós-estruturalistas, tais como de Mouffe e Laclau (1987) que levam o conceito de hegemonia a outro patamar. Mas minha posição não é a de Mouffe e Laclau porque eles estão falando de um tipo de impasse entre a teoria marxista e sua realização histórica em um contexto de capitalismo em países com larga tradição social democrata e formação de classe média (o que contrariava a visão marxiana), terreno ou solo epistemológico que não é o meu ou dos estudantes e professores à beira da Transamazônica. Ainda assim, onde pareceria que mais a teoria de Gramsci deveria funcionar – e não são poucos que enxergam que funcione – a exemplo da maior parte do debate definido como “educação do campo”: vicinais de trabalhadores/as rurais tentando construir sua unidade de luta frente a um bloco no poder que os massacra (a dimensão objetiva) é onde mais as simplificações objetivadas podem gracejar na ânsia de forçar uma “unidade política em bloco do subalternos”. Estou tentando explicitar como subjetividade e contingência são aspectos de escape desta dialética amarrada, portanto de componentes de criação dialeticamente instável. Para uma síntese das posições de Gramsci e Laclau; Mouffe, cf. Alvez, 2010.

¹²⁰ O desenho é de 2015, quando da continuidade do campo em 2016, os núcleos que não possuíam escolas passaram a ter, ainda que em condições mais precarizadas da escola da Vila Núcleo D. Agora os estudantes não precisavam percorrer os vários quilômetros a pé.

Por outro lado, a vicinal é reunida no mapa mental da criança – este estiramento fraturado é sempre evocado nos desenhos, os caminhos, os meandros, as passagens, as estradas de arrastão, a Transamazônica, referentes geossimbólicos¹²¹ para a realização vicinal.

Figura 15: Mapeando engajamentos corpóreos entre os Núcleo/Vila B para o D



Elaboração: Wallace Pantoja. Fontes: Fotografia de Angela N. Oliveira, 2015; Mapa Mental de estudante da Escola Edimilson Jacó Chaves, do Núcleo D, 2015; *Print Screen* Perfil topográfico da vicinal entre os Núcleo/Vilas D e B a partir do *Google Pro* e dos pontos de GPS dos trabalhos de campo 2015-2016.

É preciso produzir uma inversão – colocar a representação desta criança no centro ao invés de simples exemplo de como crianças dos assentamentos sabem pintar os elementos do seu espaço de vida –; é preciso questionar porque estas representações – e outras, constituídas

¹²¹ Para Bonnemaïson (2002), um geossímbolo pode ser um lugar, uma paisagem, um itinerário que reforça a identidade de um grupo. Sem entrar nos meandros da identidade e desconfiando de certa “hiperpositivação” do conceito, o fato é que os caminhos vicinais se apresentam explícitos nas imagens e mapas mentais trabalhados pelas crianças e fazem parte da cotidianidade escolar e dos grupos aqui tematizados.

na prática da vida diária das famílias rurais assentadas – não figuram como saber (em diálogo com o) geográfico que seja esclarecedor da própria geografia como ciência e como maneira de ver o mundo.

A figura 15 é já uma tentativa de geocartografar como engajamento corpóreo que seja uma franca dialogicidade entre geógrafo/a e estudantes/professores em contexto vicinal tendo em vista não apenas visibilidade – afinal, há dinâmicas vividas em ato irrepresentáveis ou, como me referi, não cartografáveis – mas na busca de aproximação existencial que desde o lugar possa reinserir modos de ser espaciais tanto individuais quanto coletivos, em processo participativo do que é importante mapear à beira da Transamazônica paraense.

Chegaram em grupos de 4 ou 5, no total cerca de 10 crianças, exaustas – o Sol estava forte e era cerca de uma hora da tarde. Algumas crianças eram muito pequenas, deviam ter 5 ou 6 anos, outras mais velhas por volta dos 13 ou 14. Se jogaram no chão do pátio da casa da professora, pediram água e passavam o copo entre si enquanto a professora - jarro com água na mão – me dizia que era todo dia assim, já que não tinha escola no B [em 2015, em 2016 ocorreu a criação de uma] e completou: tem que ver as ladeiras que tem no B, imagine no inverno? Por isso não se pode começar a aula exatamente no horário, as crianças precisam descansar! (Wallace Pantoja, registro de memória, pesquisa de campo, 8 de setembro de 2015).

Penso que há vivências e experiências não cartografáveis, inclusive não-representáveis, mas que não podem deixar a existência no plano do debate público e de uma Geografia como ciência, de modo que é preciso exercer a Geocartografia como envolvimento, um abandonar-se ao contexto tendo em vista a abertura de entendimentos, sentimentos, percepções e experiências subjetivas que se expressem frente a hierarquia de saber geográfico acerca dos espaços, sobretudo dos espaços em que a Geografia vem mais contribuindo para inexistir do que auxiliar suas *existências*.

Aí mora, mais centralmente, a não banalidade do banal de um desenho.

O *como* que a pergunta *como existe?* Explícita. É uma exigência de *descrição densa* frente à visão padronizada de que as questões estruturais se passam no âmbito do território nacional, como um movimento comum douto da Geografia; se coloca frente à semiologia objetiva da representação geográfica tranquilamente percebida *como* a maneira mais coerente de representar os fenômenos espaciais; e, sobretudo, enfrenta um tipo de olhar emoldurado das estradas em um mapa do Brasil. Ao partir da geometria ponto-linha-zona (o ponto sendo as cidades, as linhas as conexões, as zonas os estados, mesorregiões, etc.) não se questiona o que existe no *entre-pontos*, na *borda-da-linha* e se contenta com a inevitável *área-deslugarizada*

dos fenômenos. É neste entre, nesta borda e nestes *des*-lugares que vivem milhões de brasileiros que produzem e representam – quando lhes é oportunizado – o espaço com rigor geográfico.

Porém, quase nunca sua produção e representação são notadas, aliás, os próprios não o são, o que faz da pergunta de Souza (2012): “o que aconteceu com os milhões de nordestinos que migraram para a Amazônia?” um sintoma bastante forte de nossa miopia geográfica sobre os espaços do *entre-pontos* e das *bordas marginais*, como na Transamazônica. Miopia reforçada no plano educativo, só rompido com a oportunidade de desenhar seu espaço de morada por parte de uma criança vicinal. Este esforço solitário pode rearticular a geografia não sobre, mas da Transamazônica, em prol de uma maior profundidade da realidade espacial.

1.3 (IN)EXISTÊNCIA GEOGRÁFICA VICINAL

Quando ministrei disciplinas no âmbito da Graduação em Geografia – Licenciatura, do Instituto Federal do Estado do Pará (IFPA), Campus Tucuruí, fui designado para o Polo Pacajá, em duas turmas com graduandos/as de Pacajá, Anapu e Novo Repartimento¹²².

Início de 2013. Até aquele momento “ser professor(a)” à beira da Transamazônica era algo vago e, de fato, não tinha extensão imaginária para mim. Claro que os professores existiam e não dependiam da minha presença para continuarem suas trajetórias¹²³. Porém, nosso encontro gerou algumas importantes faíscas¹²⁴, entre as quais esta pesquisa.

Durante uma das aulas da disciplina então denominada *Educação Rural* – ementa bastante reveladora porque professoras e professores passaram a lutar pela *Educação do Campo*, que não é meu referente, mas reconheço a importância política, cultural e educativa – certo relato foi iniciado por uma graduanda e complementado por outros presentes. Reproduzo

¹²² Este programa de formação é denominado PARFOR (Programa de Formação de Professores), convênio entre o Ministério da Educação e as Instituições Federais em todo o Brasil, com notável adesão na Amazônia Brasileira porque grande parte dos(as) professores(as) atuantes no interior não tinham o nível superior exigido após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

¹²³ Uma piscadela para Lévinas (2003) e Massey (2008).

¹²⁴ Entre as faíscas, as principais são as amizades vivas até hoje. Do ponto de vista do desenvolvimento do curso e projetos resultantes, destaco: a) a possibilidade de orientar iniciação à pesquisa com bolsa de graduandos; b) o desenvolvimento do documentário “À Beira da Faixa” (2013), fruto do projeto que eu coordenei – Espaço e Cotidiano em Pacajá (PA): representações da vida à beira da Faixa; c) A participação ativa na reelaboração do PPC do Curso; d) Orientação de Trabalhos Acadêmicos de Conclusão nas duas turmas; e) a criação do blog www.transamazônica2.blogspot.com que divulga questões ligadas à geografia da região Transamazônica, notadamente entre os municípios de Pacajá e Anapu, com ênfase na educação; e) o reconhecimento de geógrafos e geógrafas atuantes e que me felicitaram como professor homenageado da Turma de 2010; f) continuidade de pesquisas em parceria com professores e professoras resultando em publicações, debates e ações educativas na geografia paraense.

aqui de memória que se seguiu quando insisti no detalhamento do que a professora falou (seu nome será omitido porque solicitou na ocasião).

“Um professor de matemática, em certa vicinal, foi ensinar como se faz multiplicação em metragem cúbica, parte do desenvolvimento das operações básicas a aprender.

“Como as famílias viviam numa situação que impunha negociar madeira de seus lotes para sobreviver, chegaram a um acordo de preços com os madeireiros. Poderia ser um ótimo exercício refazer as contas de vendas das madeiras que, como sabemos, se dá em metragem cúbica [cubagem]. Assim o professor queria dar dimensão matemática ao cotidiano.

“Os estudantes voltaram para casa com essa tarefa e qual não foi a surpresa das famílias quando, ao exercitar o “dever de casa”, as crianças descobriram que estavam errados os valores pagos por parte dos madeireiros a seus pais, errados *para menos*. Os madeireiros roubavam as famílias e só foram descobertos com o aprendizado matemático das crianças, o que gerou uma tensão violenta no assentamento.

“De quem era a culpa da confusão?

“Do professor de matemática, concluíram os madeireiros.

“Na calada da noite dois jagunços foram na casa que acolhia o professor, a ordem era matar aquele homem. Como era possível querer ensinar contas direito aos assentados? Felizmente, alguns pais chegaram em tempo de garantir a fuga do professor em segurança, por outro caminho que não a vicinal, no meio da mata.”

Este relato me foi confiado pela turma quando questionei como era abordada a questão dos conflitos pela posse da terra e as contradições da organização espacial do campo nos municípios onde moravam, sobretudo nas vicinais que é onde trabalhavam a maioria dos professores e professoras da turma.

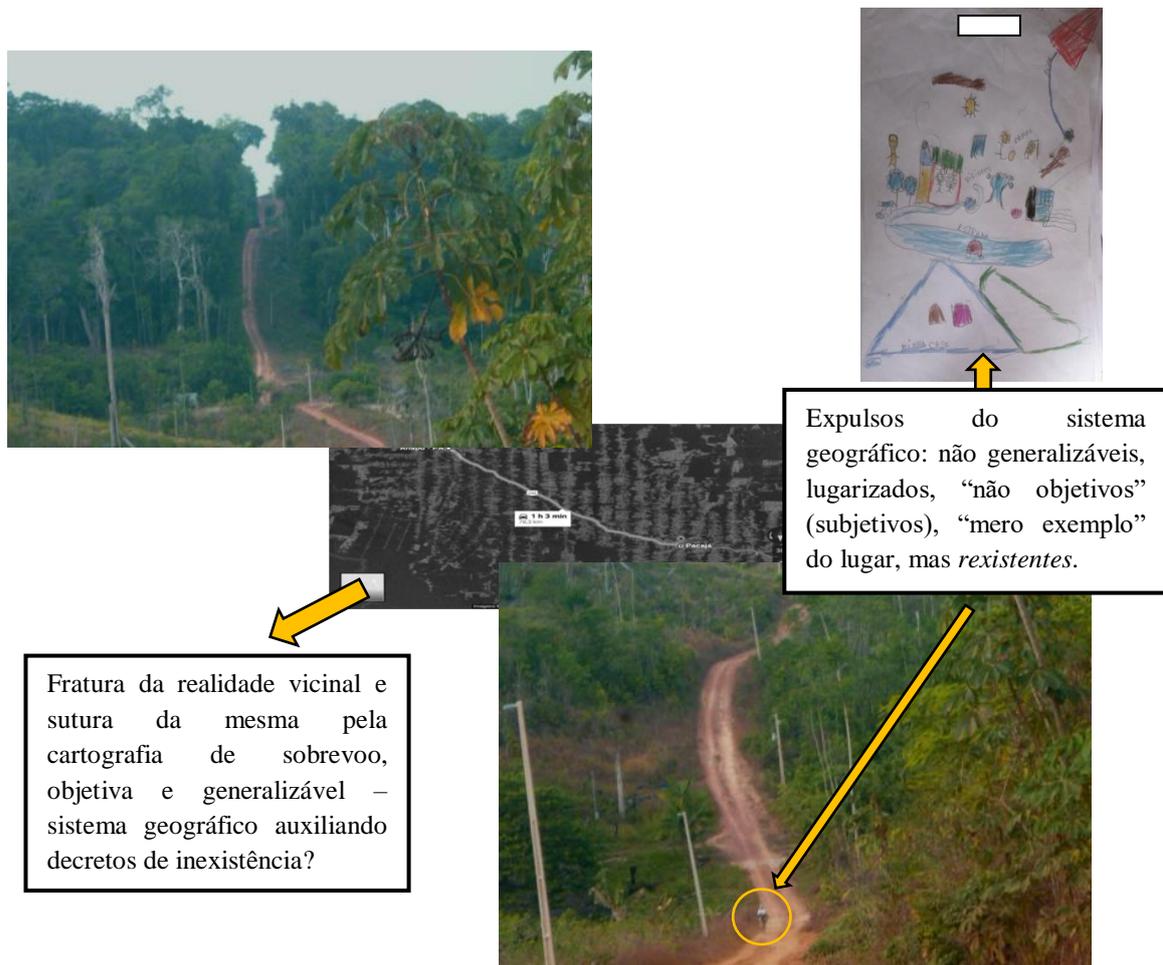
Outro estudante complementou: “Isso é cutucar onça com a vara curta, professor!”

Sabemos que este não é um caso esporádico, em vários espaços amazônicos é a regra, “a morte é fácil na Transamazônica”¹²⁵. O que me chamou mais atenção – e carrego este exemplo de situação-limite (JASPERS, 1958) comigo, desde então – é como, de muitas maneiras, explicita o que estou chamando de *decretos de inexistência transamazônicos*.

¹²⁵ Fragmento retirado do livro-reportagem “Aonde nos leva esta estrada?” de Fernando Moraes; Rodrigo Gontijo e Roberto de Oliveira Campos. O fragmento é: “Há uma bandeira vermelha hasteada no aeroporto. A pista de terra virou lama com as últimas chuvas, mas mesmo assim o piloto vai tentar um pouso de emergência: lá embaixo, apesar da bandeira, alguém pede socorro, alguém está morrendo. Malária, tifo, febre amarela, tuberculose ou lepra? A morte é fácil, na Amazônia” (apud C. SOUZA, 2010, p. 1). O contexto era a disseminação das doenças, no caso da tese, além das doenças – ainda reais – tematizo a violência de inexistir.

A bricolagem do capítulo desloca, fratura a imensidão vicinal, metaforizando um tipo de saber, seja em termos de representação cartográfica, seja em termos de representação social e, o que me interessa mais diretamente, em termos de *resistências em situação-limite no entrelugar*. Aqui não se pode deixar de pensar na intencionalidade consciente que objetiva a inexistência destes indivíduos, coletivos e lugares.

Figura 16: Entre inexistência e *resistência* de saberes geográficos



Autoria: Wallace Pantoja, 2017. 1. Fotografia: Caminho para o Núcleo/Vila B, registro de Ângela N. de Oliveira, 2015; 2. Caminho entre as sedes municipais de Pacajá e Anapu, *Print Screen* do *Google Maps*, 2017; 3. Mapa mental de estudante em atividade na escola do Núcleo D, Setembro de 20115.

Falar de inexistência supõe explicitação mínima do que entendo por existência. Digo mínima para fins desta contextualização geral e pela diversidade absolutamente impossível de ordenar em um só termo-conceito, mesmo que seja uma matriz, a começar pelo questionamento de que pode levar a uma redutibilidade generalizadora (JASPERS, 1973; 2011) e a inevitável necessidade de conceituar se queremos nos entender e nos fazer entender.

E não quero cair nesta redutibilidade ao longo da tese, mas alguma noção-de-partida (ou noção partida?) se faz necessária e tentarei inferir com base no relato dos então graduandos(as) em Geografia no Polo Pacajá. Porque ficou evidente naquele momento que o relato era também alerta, com todas as letras para não deixar margem à dúvida porque “é cutucar onça com vara curta”.

Existir é estar lançado ao mundo e aí mesmo escolher-se, a condição radicalmente humana de ser¹²⁶ (JASPERS, 1958; SARTRE, 2003). Embora seja necessário perguntar se quem não escolhe – ou não pode escolher – existe? Existencialmente estamos no mundo encarnados, corporeamente em lugares que resistem e nos invadem como linguagem das coisas (MERLEAU-PONTY, 2012), constituindo um horizonte existencial (JASPERS, 1958; 1973). De modo que a existência é instituição corpórea com o mundo, em abrangência jamais plenamente controlável, por isso nos transcende¹²⁷ (JASPERS, 1973; 2011).

Existência é a condição que brota no Mundo da Vida (HUSSLERL, 2012) e se renova em nossas escolhas, campo de encontro do ser-e-estar-junto ou não encontro, já que:

Sou projeto de meu mundo, e em meus projetos transformo em cultural o mundo, mas, assim que encontro o outro em meu mundo, tenho consciência de que o outro não será absorvido por meu projeto, não constituindo uma coisa mundana que adquire significado por minha história, criadora de cultura¹²⁸ (LUIJPEN, 1973, p. 259).

¹²⁶ Há diferenças importantes na filosofia fenomenológica existencial dos autores aqui citados. Porém, temos certos princípios partilhados e é nestes que me detenho. Por exemplo: a) a existência precede a essência; b) existir é ser em situação no mundo; c) o fundamento de qualquer reflexão filosófica e científica é este “Mundo da Vida” (aqui há usos diferenciais do termo); d) existir supõe escolher e escolher-se, mesmo a não escolha é uma escolha; e) a fenomenologia existencial tenta superar a dualidade entre idealismo e materialismo; f) a subjetividade humana é central para a constituição de qualquer mundo e de seu entendimento partilhado; g) mesmo sempre amplificando uma crítica para construir abordagens próprias, há um claro reconhecimento destes pensadores à fenomenologia inaugurada por Husserl e ao anti-hegelianismo (que veio a se configurar como existencialismo) na figura de Kierkegaard e Nietzsche, sendo Heidegger o filósofo que operou o encontro da fenomenologia com o existencialismo (LUIJPEN, 1973). Nesta tese, minhas inspirações mais diretas são Merleau-Ponty e Jaspers, mas não sendo purista, uso ideias de Heidegger, Husserl e, esporadicamente, de seus críticos ferrenhos (mas que assumem claramente procedimentos fenomenológicos e dialogam explicitamente com existencialistas) como Lévinas e Bhabha. Na geografia, há a fenomenológica existencial com Edward Relph, Y-Fu Tuan, Anne Buttman. No Brasil, alguns geógrafos vêm se dedicando ao esclarecimento epistemológico com certas incursões ontológicas e na pesquisa empírica a partir deste aporte, com destaque para Lívía de Oliveira, Werther Holzer, Eduardo Marandola Jr., Salete Kozel e vários outros que mobilizam aportes da fenomenologia existencial para pinçar certas estratégias e conceitos. Na Amazônia, especificamente no Pará destaque, Eidorfe Moreira como um clássico, mas sem continuidade em termos de caminhos de pesquisa. Fora da geografia, o paraense Benedito Nunes (1986, 2007) seguramente é o mais destacado filósofo que assumiu a fenomenologia existencial para pensar a realidade amazônica, sobretudo no campo da literatura e arte.

¹²⁷ Transcendência tanto quer dizer o que é externo ao ego, como em Sartre, autodenominado representante do “existencialismo ateu”, tanto quer dizer uma transcendência em termos de tempo-espaco como pode ser visado em Heidegger e Jaspers, como também uma transcendência que podemos chamar de espiritual ou religiosa, sobretudo em Jaspers. Sartre prefere chamar este de “existencialismo cristão” que, para ele, por razões discutíveis, é inferior ao existencialismo ateu. Para fins deste estudo não vamos descartar a transcendência em um sentido espiritual porque simplesmente ela existe para os que vivem à beira da faixa, quer queiramos ou não.

¹²⁸ Aqui Luijpen faz referência direta à Lévinas e seu texto *Totalidade e Infinito*.

Se existir é coexistir, a coexistência não se dá estritamente na copresença e na coexperiência¹²⁹ – se assim o fosse o mundo seria, em sentido estrito, comunidade lugarizada e, embora possamos pensar assim como metáfora de altíssimo potencial, uma proposição gostosa de Tuan (2012) anunciando a geografia estudando “o mundo como o lar da humanidade”, não me parece uma efetividade ao menos nos marcos desta pesquisa. Sendo assim, se existir deve ser coexistir (e a radicalidade geohistórica se evidencia na reflexão), não penso que seja um ato automático¹³⁰.

Existir sempre a partir de um corpo-presente, que não é apenas matéria, mas unidade complexa que sente (incluindo a si mesma), pensa, percebe, imagina, age¹³¹. Realizando-se espacialmente e realizando o espaço na subjetividade que não é interioridade nem interiorização do exterior, mas o *entre* interioridade e exterioridade (SARTRE, 2015) não reconhecível enquanto tal¹³², este entre elaborado e transformado em nossa trajetória espacial, histórica, sociocultural e pessoal que não cessa até a morte¹³³.

É neste *em campo* subjetivado: encontro de existências em realização – o professor e estudantes, sobretudo para o relato, mas não só – que se processam os desdobramentos:

a) subjetividade carnalizada, cria, expande ou contrai o encontro com o mundo e com os outros¹³⁴, aqui me refiro a dimensão estritamente individual a qual só ele tem acesso privilegiado¹³⁵, embora não signifique absoluto fechamento, ao contrário, se expressa e é

¹²⁹ Esses são aspectos fundamentais para discussão de lugar que farei no próximo capítulo.

¹³⁰ Assim como, em um sentido geográfico, desconfio que a igualdade entre subjetividade e intersubjetividade, na fórmula “subjetividade é intersubjetividade” me parece altamente sedutora – evidenciada pelo paradigma linguístico – mas também um tipo de evitação do indivíduo consigo mesmo, como propõe, entre outros, Sloterdijk.

¹³¹ O corpo e o entendimento da corporeidade vai ainda mais além, abrangendo, ao menos em uma fenomenologia antropológica: a) forma corporal; b) experiência sensorial; c) movimento ou mobilidade; d) orientação; e) capacidade; f) gênero; g) metabolismo/fisiologia; h) copresença; i) afeto; j) temporalidade. Ao menos alguns serão abordados ao longo da tese, mas fica evidente o potencial da relação entre corpo e geografia ainda por se interpretar, ainda que já se esteja em um caminho, como aponta Dardel (2011) e Moreira (2011 originalmente 1960).

¹³² No sentido de que o “tema” subjetividade como este entre é, ao menos na Geografia Brasileira, pouco aprofundando.

¹³³ E quem sabe além? Interrogaria Jaspers.

¹³⁴ Há uma fragilidade na reflexão entre geografia e subjetividade em termos brasileiros. Credita-se excessivamente à geografia humanista-cultural a tarefa, que não realizou e, ao mesmo tempo é acusada de certa despolitização justamente por buscar desenvolvê-lo, ainda que fortemente presa à epistemologia e pouco direcionada à teorização da subjetividade como derivativa numa perspectiva geográfica. Se falarmos de região amazônica há iniciativas pontuais, que retomam a Moreira (1960), com uma busca mais recente via teoria da linguagem e da intersubjetividade, absolutamente válida, mas me pergunto se não é uma anulação (mais do que simples negação) da relação de “si-consigo” de um indivíduo? Estou pensando aqui nas propostas de Sloterdijk (2012), Dussel (1995) – aparentemente tão opostas que se aproximam, e um tipo de subjetividade renegada que pode emergir das bordas transamazônicas para nos desconcertar.

¹³⁵ Habermas (2012).

possível divisar sua configuração¹³⁶ nas relações diárias, a subjetividade só é possível como partilha e co-criação geográfica de e com o mundo.

b) subjetividade partilhada (intersubjetividade) que viabiliza não apenas a comunicabilidade, mas o desenvolvimento de sensibilidades espaciais, inclusive de caráter crítico, tenso e conflitivo, como no caso da Figura 17, só possível pela instituição de ambiência espontaneamente ensinante¹³⁷ (MERLEAU-PONTY, 1991).

c) co-criações geograficamente subjetivas, na medida em que as relações sedimentam vínculos e distendem – embora, também, se possam esgarçar e romper – os sentidos de mundo pessoal e coletivo; atribuídos, apreendidos, repensados, impostos, na relação com a exterioridade em geral (o mundo/os mundos) e com os outros que demandam engajamentos.

d) atravessamentos e esporas¹³⁸ de tempos e espaços outros que explodem na troca de experiências do ambiente escolar, quando as condições de existência são viabilizadas;

¹³⁶ Configurações subjetivas, segundo González Rey (p. 27, 2002) “no son entidades estáticas que definen a priori un sentido subjetivo único y unidireccional que guía la acción del sujeto: ellas son un momento constitutivo del desarrollo de aquel y, en este sentido, sufren modificaciones en el curso de este proceso, del cual, a su vez, son un elemento constituyente”.

¹³⁷ O professor Salomão Hage me alerta para o cuidado com o uso “espontaneidade ensinante” porque pode dar a entender que não é uma coisa pensada, elaborada ou intencional e, por isso mesmo, pode depreciar as capacidades educativas a partir da realidade do campo. Concordo que se possa fazer essa leitura, o espontâneo ser mais importante do que o ensinante no termo, mas a “espontaneidade ensinante” de que fala Merleau-Ponty é justamente esta mobilização corpórea que faz refletir no mundo, não um tipo de “foi sem querer”, mas um “eu posso” inicia neste encontro carnal intencional como o mundo dado para forçar seus limites e expressar fissuras do novo.

¹³⁸ Devo esta ideia à professora Glória M. Vargas, que na disciplina de Geografia Cultural (POS-GEA/UnB) mencionou a fala de Hanna Arendt sobre estes conhecimentos que são lançados como esporas e retomados posteriormente. Não encontrei a passagem exata onde Arendt menciona isto, mas é preciso marcar que tal “espora” me chegou via professora Glória. E todo caso a tal das esporas ficaram em minha mente – e talvez este possa ser o sentido da fala da professora, que retomou Hanna Arendt, que eu retomo por outras vias, mas com esta aproximação de uma banalidade do existente feito de lançamentos passados de espaços diferentes, que finalizaram sua história e perderam se “chão existencial”, mas, nas palavras de Arendt: “Mas permanece também a verdade de que todo fim na história constitui necessariamente um novo começo; esse começo é a promessa, a única “mensagem” que o fim pode produzir. O começo, antes de tornar-se evento histórico, é a suprema capacidade do homem; politicamente, equivale à liberdade do homem. *Initium ut esset homo creatus est* — “o homem foi criado para que houvesse um começo”, disse Agostinho. Cada novo nascimento garante esse começo; ele é, na verdade, cada um de nós” (2013, p. 409 – versão em pdf). Vale pontuar que há um livro de Derrida se chama “Esporas: os estilos de Nietzsche” (2013 – comecei a ler e desisti), que seriam quase conceitos, descentrados e indecidíveis, “mulher”, “estilos”, “verdades”, entendo porque todo mundo curte Derrida hoje em dia, eu conheço pouco e o pouco que conheço me soa confuso, gostosamente confuso.

Figura 17: Inversões do olhar de geógrafo

Um exemplo elucidativo da (inter)subjetividade, como condição para comunicabilidade e aprendizados, está na concepção da fotografia. Eu estava fotografando inúmeras pontes por todas as vicinais marcando os pontos em GPS e capturando uma imagem na pretensão de generalização (1). Mas observando as crianças, que cotidianizam “a ponte-ponto” como elemento da paisagem de outra maneira (2): enxergam de perto, de longe, de cima, por baixo ou lateralmente (quando se banham nos igarapés), me ensinaram uma relação sensível que reposicionou meu olhar (3) em relação às pontes – foi um “divisor de águas”.



Elaboração: Wallace Pantoja na relação com as crianças. Fotografias 1 e 3: PDS Esperança, Anapu. Setembro de 2015. Fotografia 2: Clodoaldo, 36 anos, morador da Vila (antes núcleo) D, caminho à beira do Rio “Sem Nome”. Presentes também o professor Alex Abreu e a professora Ângela N. Oliveira, junto aos estudantes de 1º e 2º anos, setembro de 2015.

Porém, a situação-limite relatada pelos professores cria fratura neste lugar ¹³⁹ que é, ao mesmo tempo, copresença, coexperiência e conexão ¹⁴⁰ no/com o mundo.

Portanto, quando falo de inexistência estou falando da inexistência do lugar co-criado na relação engajada entre indivíduos e coletivos com desdobramentos imprevistos. Ruptura – do/naquele lugar próprio – das possibilidades de realização existencial de cada um e do conjunto, centralizando o caso dos estudantes e professores nesta tese, bem como o ambiente educativo, a começar, embora não terminar, pela escola.

Decretar a inexistência é, intencionalmente, o amordaçamento generalizado do olhar, recusa de ver e deixar ser visto no horizonte do mundo, é fratura dialógica. A inexistência é o ponto zero no plano do representado que desconsidera sentidos subjetivos. É a barragem da coexistência entre lugares e da coexistência como fundante dos lugares. É a não espessura do mundo.

É do meio destes decretos de inexistência geográfica que a singularidade, como vidas vicinais, *rexiste*.

A inexistência não é um corte cirúrgico e cauterizado, não é a divisão homogênea entre pessoa e pessoa ou pessoa(s) e seus lugares de realização existencial. É por isso que uso o termo *fratura*: despedaçamento, bordas dentadas, pedaços irregulares, interrupções abruptas, estilhaços dolorosos e negações violentas do outro e mesmo de si no *deixar de ser* de sua realidade espacial formativa (também esporas, sobras e costuras podem emergir) constrangimentos da subjetividade ou de seu exercício.

Sei o quanto pode ser impreciso usar metáforas ¹⁴¹ – mas estou pensando aqui em rigor para com a construção geográfica mais do que precisão. A relação existencial constituinte

¹³⁹ Vou restringir a concepção de existência ao espaço existencial que pode ser apreendido do termo *Existenz* proposto por Jaspers (1958; 1973; 2011). De maneira sintética a *Existenz* é uma possibilidade em todos os seres humanos, ao mesmo tempo absolutamente única e princípio de liberdade/criatividade, portanto uma qualidade geral que se realiza na concretude da vida de cada um que se desdobra em existência (do indivíduo), na consciência em geral (conceituação e cultura partilhada) e no mundo (não é o mundo da vida de Husserl, mas não me parece incoerente relacioná-los). A *Existenz* forma com a Transcendência o Abrangente (*Umgreifende*) mais ampla que escapa a qualquer elaboração empírica ou determinável humana. Não vou me comprometer com toda a proposta de Jaspers, até porque tenho ressalvas que serão oportunamente desenvolvidas, mas me parece bastante interessante o sentido de “escala” numa perspectiva geográfica que vai além do que pensamos como escala cartográfica e geográfica, uma efetiva escala existencial. Dialoga – embora não sem diferenças evidentes – com a topologia que emerge do trabalho de Heidegger, como nos propõe Saramago (2008) que é a fonte de onde bebem os geógrafos e geógrafas humanistas-culturais de orientação fenomenológica existencial.

¹⁴⁰ No próximo capítulo vou elaborar estes aspectos que levam ao conceito de lugar. Aqui estou querendo descrever o contexto de um onde original para conceituação derivada. A construção se inspira em diversos autores tais como Giddens (2003), Malpas (1999), mas, sobretudo, na vivência transamazônica.

¹⁴¹ É um dos questionamentos de Don Mitchell (1999) em relação a como geógrafos(as) da chamada “nova geografia cultural” tendem a fazer – abusivamente – com o conceito de cultural. Embora ele prefira falar de “ideia de cultura” e não “cultura” como algo que não existe, o que não concordo, seu questionamento sobre o excesso de

daquele lugar foi fraturada. Claro que o professor poderia escolher ficar, enfrentar, morrer – exercer escolha como radicalidade subjetiva é uma das cifras da existência (JASPERS, 1982). Aquela relação de aprendizagem reveladora deixou de ser – *sua inexistência foi decretada* (PANTOJA, 2015) – algo sobrou? É possível, a aprendizagem não morreu, mas aquela copresença sim, o lugar foi estremecido, talvez não fisicamente, embora possa acontecer.

As crianças devem ter continuado a estudar, outro professor pode ter vindo, mas um tipo de *negação de ser* ao nível da subjetividade dos indivíduos e do grupo, negação da situação-limite mesma se impôs, tanto que repercutiu no modo como professores abordam (ou não abordam) a questão. A esquivia e o medo se relacionam com esta fratura existencial cujo exemplo “pedagógico” do relato é significativo, mas não exclusivo.

Como este *decreto de inexistência* – no caso determinado diretamente por jagunços a mando de madeireiros; é apenas umnexo de abrangência reticulada – repercute na constituição da existência do lugar vicinal? Especialmente entre professores e crianças/jovens em formação? Não estou falando de ausência ou de invisibilidade (embora estejam implicados), falo de um *deixar de ser* que, tentarei descrever, repercute na subjetividade geográfica em formação à beira da estrada não apenas como indivíduos, mas coletivo situado-em-projeto de mundo, uma comunidade de destino¹⁴².

Esta é uma escala dos decretos de inexistência, não é a única. É possível mapear a inexistência singular à beira da Transamazônica?

Normalmente nossa compreensão geográfica dos processos tende a colocar o lugar como esta especificidade que é exemplo de determinações gerais – que quer dizer globais na atualidade – cuja particularização se dá na região, este meio termo entre mundo e corpo-do-lugar. Porém, quando reflito sobre os decretos de inexistência à beira da Transamazônica, penso a escala não em círculos concêntricos, mas a partir de articulações e fraturas que podem ir do

metáforas que desviam o foco do que chamamos de cultura ou qualquer outro conceito difícil de circunscrever, como existência – que, creio que exista – é um alerta importante.

¹⁴² Próximo ao que Mafesolli chama de “comunidade de destino”. Nas palavras do autor: Assim, é tendo-se presente a redundância do mito e a sua repetição nas criações cotidianas (Durand, 2000), sem esquecer, evidentemente, aquela que está em curso na vida diária, que podemos compreender a parte de íntima emoção secretada pela familiaridade dos fenômenos, das situações, das idéias, etc., que regressam na vida social com regularidade. É essa emoção que caracteriza a estética comunitária. O “habitus”, tal como Santo Tomás de Aquino o analisou, insiste no caráter estruturador do costume estabelecido. A metáfora da “dobra” (pli) que Gilles Deleuze (1988) propôs para reflexão, é uma forma de atualizar a pregnância do costume. Todas as coisas revelam que a perfeição, individual ou coletiva, não reside necessariamente num progresso sem fim, tal com postulou a pedagogia moderna, mas pode, em certos momentos, se efetivar através de uma adequação ao que se apresenta de forma recorrente: os usos e costumes, os mitos e ritos, os comportamentos habituais de uma dada sociedade. Uma espécie de criação como recriação. É exatamente isso que propunha a sociedade pré-moderna, e é possível que seja isso que é retomado na pós-modernidade e que nos remete à “comunidade de destino” (MAFESOLLI, 2006, p. 282).

lugar (normalmente definido como local) ao mundo (o global), mas a solução de continuidade não é tão bem arquitetada como queremos supor.

São articulações diferenciais que se encontram na vicinal e na escola. Outra articulação que viabiliza decretos de inexistência das relações à beira da Transamazônica se relaciona com outras escalas, não no sentido circular, mas experimentados pelos estudantes e professores no entreplanos (MERLEAU-PONTY, 2012) dos conteúdos geográficos oficiais e como estes se expressam como “a voz da nação” sobre o lugar¹⁴³, voz pesada e, não raro, voz que não escuta a beira, desde as condições físicas básicas para ambiência educativa.

Ou quando a universalização da educação básica e suas estratégias de eficiência objetiva – que orientam conteúdos geográficos e estratégias geopolíticas – constituem maneiras de desconectar escolas e estudantes numa lógica pautada na universalização abstrata da pretensa cidadania nacional cujo estatístico decreta a inexistência do vivido.

Estes movimentos podem perpassar a educação geográfica, quando questionada como *negação dos/das que vivem nas vicinais* com efeitos no processo de constituição da subjetividade e da intersubjetividade – *o deixar de ser* – nos/dos espaços à beira da Transamazônica paraense. O que nos leva ao sentido de entrelugares da existência. Potém, aí mesmo onde esta negação é repetida, institucionalmente pesada e cartograficamente justificadora é que alternativas nos lugares – que não raro algum tipo de rebeldia das/dos professoras/es e estudantes começa a se produzir – bem como pela expressão subjetiva de estudantes ou moradores, enraizada em campo, mesmo que não se constitua conteúdos padrões ou mesmos “aceitáveis” para o *mundo do sistema*¹⁴⁴ de ensino.

Após esta exposições de fenômenos geradores – Transamazônica, Geocartografia e (In)existência – é preciso deixar claro que todos são atravessados pelo sentido de “entre” que venho pensando, não só o Lugar, mas este Entrelugar criativo não tematizado ou mesmo reconhecível em sua existência, que se desdobra em fraturas e saltos que se revelam nas situações-limites, desde condições objetivas e, nesta tese, nas condições subjetivas, sempre muito difíceis de reconhecer e interpretar na perspectiva geográfica.

¹⁴³ “voz” carregada de harmonização e tolerância leve à diversidade – que produz fortes ambiguidades no plano do vivido, sobretudo quando os conflitos evidentes são silenciados e ignorados em termos de conteúdos oficiais prescritos. E aqui uma operação inusitada acontece: tanto os que criticam a falta de ênfase nos conflitos sociais, quando os que criticam seu excesso (crítica da geografia crítica) perdem de vista a solo vivido e as situações-limites da existência espacial onde tais processos de desenrolam – opera-se uma fratura entre concepções sobre o conflito e como os conflitos ocorrem no plano dos lugares.

¹⁴⁴ A referência é Habermas (2012), que confronta o mundo do sistema – racional, estratégico, teleológico – ao mundo da vida – do espontâneo entendimento, racionalmente subjetivado, via linguagem – sem uma oposição pura e sim uma interpenetração incontornável entre estes ao ponto do primeiro “colonizar” com subsistemas o segundo, constringendo-o e violentando. Para uma apreciação sintética da abordagem cf. Pinto (1995).

O entrelugar é trans-fenômeno, aparece às consciências e é vivido na carne, partilhado sensivelmente, mas dificilmente pode ser definido em sentido restritivo ou essencializado. Todos os fenômenos anteriores apresentam este componente do “entre”: TRANS-amazônica; GEO-cartografia, IN-existência. De modo algum esgotados, mas aqui evidenciados em sua incontornável sedimentação (HUSSERL, 2012) não reconhecível na formação destes fenômenos que viram conceitos restritos que em sua aparente transparência prescrevem um olhar, um modo de saber e mesmo de sentir realidades amazônicas que tornam a representação conceitual, neste caso alimentada pela geografia, a realidade sobre o qual é cientificamente constituído o debate e didaticamente produzido conteúdos ensináveis.

É a quarta imagem não reconhecível porque “retirada”, exterior ao conjunto da bricolagem, mas também inscrita neste movimento que unifica, gradua, opera coerência, evita ambiguidades, aplana a vida, mas estranhamente não se reconhece em um equilíbrio absolutamente precário de “deus ex-machina” quando é apenas mais um ou uma em situação, neste conjunto cujo trânsito, o vagar, a impossibilidade de fechamento estrutural é também sua condição de/para ver/dizer o mundo.

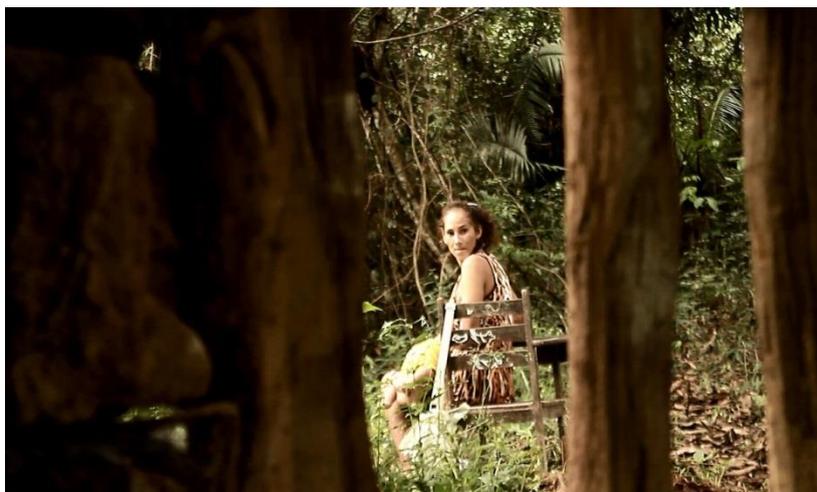
Por isso falar de *existência vicinal* implica jamais negligenciar a subjetividade individual e geográfica – a geograficidade – em formação à beira da estrada, evidente no plano diário e invasora, rebelde no plano educativo, nas escolas vicinais; estas voltadas para um saber geográfico (quase sempre autodenominado crítico) que não raro onera, constrange, ignora a geograficidade e as subjetividades que co-constituem o próprio lugar.

Implica estar lançado de corpo inteiro nisso – nós que, acreditamos, olhar o conjunto – como existência só possível na coexistência. Fazer do encontro tenso entre mundo e corpo-próprio (MERLEAU-PONTY, 1999) que não é feito só de bioquímica, subjetivado, um lugar existencial que atravesse, ou pelo menos tente atravessar os decretos escalares de inexistência.

Logo, o próximo capítulo, será voltado aos noções e metodologia de pesquisa – o que sempre soa pretensioso. Apresento como uma derivação dos fenômenos atravessados, geograficamente reflexivos já descritos. Além disso, no debate proposto a partir da questão *como existe a geograficidade transamazônica?* No plano da educação geográfica, certos termos apresentados demandam rigor: subjetividade, geograficidade, escola em campo e geocartografia vicinal.

CAPÍTULO 2

Na varetinha e à Picada – Noções *Rexistentes*



Projeto-Condição-Mergulho, 2013-2016. Autores: Matheus Moura e Wallace Pantoja

A minha terra é desse jeito... Você quer saber de que jeito é ela? Eu vou medir. [começa a riscar o chão] Aqui é quatro palmos e aqui é sete, por sete de fundura... tchau dentro, a minha terra que eu tenho [aos risos] é só essa!

Asmerindo Rosa de Oliveira, "O Andarilho", Vicinal Portel, Pacajá-PA

Auricélia Silva: Era difícil demais, oh! Aqui a gente andava era na varetinha [ergue a mão direita fazendo um gesto hesitante simbolizando um caminho estreito a seguir].

Wallace Pantoja: O que é a varetinha?

Antônio de Souza: São umas picadinha no meio da mata [gestual com as duas, mãos, uma na frente da outra, como terçado, indicando abertura de caminho]...

Auricélia Silva: A gente gastava era até três dias pra chegá no Pacajá.

Conversa sobre a origem da vicinal do Portel, Maio de 2013 – Pacajá, PA.

No primeiro capítulo busquei, a partir dos termos que relacionam o título da tese, uma contextualização em várias camadas da geografia da pesquisa em desenvolvimento. Transamazônica, Geocartografia, Inexistência e sua articulação, via atravessamento, pelo Entrelugar (ainda vago) para revirar o terreno de abertura.

Neste capítulo faz-se necessário explicitar o percurso metodológico e os conceitos centrais da pesquisa. Penso a metodologia como tipo de construção relativamente anárquica (FEYERABEND, 2010) e os conceitos como problematizadores da realidade. Mais do que encerrar resposta, são detonadores de movimento em busca de respostas que, não raro, terminam por iniciar novas perguntas e encaminhar novos conceitos (seria melhor, em alguns casos, chamar de noções), às vezes sem esgotar (o que não quer dizer sem criar) a resposta primeira. Não o esgotamento de algo que está explicado, e sim o aprofundamento e enriquecimento em direção compreensiva.

Daí derivar os conceitos problematizadores e tentar articular uma metodologia anárquica.

A pesquisa foi se desenhando com os encontros, desencontros e aproximações, alterada substancialmente em certos aspectos ao longo das *vivências em campo*. Os conceitos, mesmo construções a posteriori, também indicam esta tentativa geográfica de comprometimento com o contexto e abertura de novos caminhos: a imagem da “varetinha” e da “picada” são providenciais. A varetinha (alguns chamam veredinha) é o caminho estreito aberto no meio da mata, se usa terçado para fazer “picada” e orienta-se com pedaço qualquer de madeira que “apalpa” a mata.

Mais do que termos curiosos, varetinha e picada indicam como ocorria a abertura de algumas vicinais e de que modo novos caminhos são criados no processo de ocupação por parte das famílias. Parece uma maneira bastante significativa para pensar paralelos entre a realidade vicinal e a construção metodológica e conceitual correlata.

2.1 DE CONCEITOS E NOÇÕES COM-TEXTURA VICINAL

Acima a mãe que cuida do seu bebê e olha com desconfiança para câmera.

Ao centro o “caminho” que a copa das árvores faz em um trecho vicinal.

Abaixo o idoso de cócoras olhando tranquilo, penetrante.

Tentativa de ligação entre idoso, mulher e criança, não por sobreposição, mas contiguidade. Comunicar a “duração” fundamental nos processos espaciais que não podem ser reduzidos nos termos “causa” e “efeito”¹⁴⁵. Esta duração suspensa – pela atitude causal em ciência – se coloca entre passado e futuro, conecta as condições e os projetos e é também pelo caminho (método e metodologia); não raro abstrato, aéreo, tortuoso que reunimos os impossíveis de reunir, às vezes por certa generalização/classificação, às vezes porque a reflexão encontra as cores da existência¹⁴⁶ em ato de interpretação/problematização.

Não é simples articular os conceitos e noções de uma tese. Primeiro porque sempre parece que o conceito é uma espécie de “fechamento”, captura porção da realidade para fins de tipificação da mesma. Captura, fecha – atitude necessária para discriminar, separar, classificar – e, por conseguinte, hierarquizar. Segundo, porque o conceito se pretende “guia seguro”, “chave” para destravar a realidade atulhada, quente, misturada.

Eu quero crer – e não creio sozinho – que conceitos podem ser mais abertos e situados¹⁴⁷ mais convidativos à derivação¹⁴⁸ e problematizadores do que espécies de “rótulos do real”. Portanto, se inicialmente tentei contextualizar em camadas os elementos que abrangem esta tese, há termos em suspenso, caminhos aéreos que precisam servir de conexão daqui para frente. A estes termos podemos chamar de noções essenciais, particularizam relações geográficas à beira da Transamazônica, elos entre as geografias vividas e científicas.

Não uma demonização dos conceitos, fundamentais para fazer ver a complexidade do mundo, mas situá-los em uma paisagem geográfica histórica específica, sedimentando-se, exigindo mesmo minha posição precária na sua formulação, acho que é Sartre que fala da noção como diferente do conceito porque reclama para si o tempo fazendo-se nela, que remete à

¹⁴⁵ Nietzsche (2012) chama a atenção para o ato de ignorar a duração na relação de causa e efeito.

¹⁴⁶ A imagem acima e abaixo partilham a mesma cor porque foram registradas no mesmo dia, hora e lugar – Vicinal do Portel, Pacajá. PA – dia 1º de Maio de 2013

¹⁴⁷ O que se aproxima da perspectiva situacionista em relação à tessitura de outras relações com o ambiente e questionamento do racionalismo, do funcionalismo e das determinações de modelo consumista, o que Lefebvre (1991), um não-situacionista – chamaria de “sociedade burocrática de consumo dirigido”. Porém, se para Lefebvre as possibilidades de fissuras deste real são resíduos (o que não significa residuais, mas minoritários), para Debórd era atitude central no repensar toda o sentido de viver a cidade e sua *psicogeografia* – o estudo dos efeitos dos ambientes sobre os afetos e sentimentos (JACQUES, 2003).

¹⁴⁸ Penso aqui em Debórd (1958).

Sedimentação proposta por Husserl, agregados, camadas tidas como sempre ali, incorporadas ao esquema geral de ver as coisas por uma sociedade ou grupo, ensinante – espontaneidade ensinante diria Merleau-Ponty (2012) – podendo ser reativada (HUSSERL, 2012) na compreensão de sua duração ativa e reclamante dos tempos-geográficos dos indivíduos e grupos que compuseram tais noções e conceitos.

2.1.1. Vicinal Transamazônica no entrelugar

A sobreposição do Capítulo 1, feita do mapa mental do estudante, da imagem-mapa de satélite do *Google Maps*, da imagem da vicinal fraturada e longínqua em sua extensão formam bricolagem pela intenção do olhar de um geógrafo, para comunicar significados contextuais a outrem – sejam geógrafos/as, sejam professores/as em vicinais ou não. Cada imagem tem sua borda, limite e abertura à outra.

Há limites que são princípios e não fins (HEIDEGGER, 2012b) e, para mostrar a fratura ao nível teórico há o próprio não-limite destes espaços outros que são primeiro espaços e outros por si¹⁴⁹ para depois se prestarem à bricolagem. A exceção de quem olha imagens bricoladas, todas remetem à realidade vicinal, e como que sugam quem olha para este contato à beira.

Então, como exigência mesma antes de sobrepor imagens também mergulhei *na beira*.

Pacajá e Anapu podem ser definidos como “pequenas cidades”, com populações estimadas para 2017 de 46.383 e 27.096, respectivamente – com maioria na chamada zona rural, embora nos últimos anos em forte mudança ao padrão urbano (IBGE, 2017). A construção da Transamazônicas às criou, dizem¹⁵⁰, como borda dos Projetos Integrados de Colonização (PICs) oficiais, no caso de Anapu, a leste de Altamira – considerada “a capital da Transamazônica” – o centro de um PIC. Pacajá, a leste de Anapu fazendo parte de uma colonização menos dirigida em termos oficiais, por alguns chamadas de espontânea (sem aspas), fruto da vontade e “seleção natural” (!) entre quem decidiu vir do Nordeste e de outras regiões; por outros chamadas de “espontânea” porque na prática o assédio do Estado Ditador se fazia de todas as maneira a partir dos anos de 1970 – de oferecimento de salários vultuosos aos “patriotas” que “desbravassem”

¹⁴⁹ Luijpen (1979, p. 260) afirma, “Ser-por-outros, portanto, é uma característica essencial do homem”. Vale frisar, no entanto, o caráter equivocado de desenvolvimento do pensamento de Luijpen sobre a história da coexistência que coloca os homens ditos “primitivos” como homens, mas que ainda não chegaram em um nível autêntico de ser-homem, logo, em certa medida, não o são (p. 261) Um pensamento não apenas errado, mas empobecedor em meu entender.

¹⁵⁰ Por exemplo I. Santos (2011), Bringel (2015), mas é algo sedimentado desde os grandes relatos dos anos de 1970. Obviamente, havia um rio Pacajá e um Anapu antes, bem antes, com nações indígenas e coletivos posseiros, ribeirinhos, entre outros. Havia uma ocupação de lugares que o grande relato transamazônico inexistiu.

a mata, como relatou seu Carinha, passando por propagandas mentirosas de infraestrutura nos sistemas urbanos que seriam construídos à beira da estrada, bem como esquemas transporte aéreo de centenas de famílias em áreas definidas para produção agrícola que, pela malária e outras doenças, convertiam-se em campos de cultivo da morte.

Os dois municípios instalados em 1989 (Pacajá) e 1997 (Anapu) não despertam muita importância em termos nacionais ou regionais, embora alguns bons estudos destaquem a singularidade dos lugares transamazônicos (MUELLER, 1975; SILVA, 2008; BRITTO, 2010; NETO, 2012). Poucos na Geografia, que eu conheça, no que se refere a disjunção entre o conhecimento e a concretude da vida na Transamazônica, nas vicinais, sejam entre Pacajá e Anapu ou outras realidades cortadas e constituídas a partir da estrada.

Entretanto, não poucos trabalhos citam, sem aprofundamento, o essencial conectivo que são as vicinais (BECKER, 2010; para citar um exemplo clássico), também chamadas em outras regiões e mesmo na Amazônia de ramais. Mas o que é a vicinal?

De maneira genérica é a estrada secundária, normalmente não asfaltada, é possível encontrar essa definição – explícita ou implícita – em vários trabalhos que tematizam a vida no campo Transamazônico. Em escala padrão regional é imagem monótona e replicada, fácil de reconhecer, especialmente em sua versão “espinha de peixe” integrada ao modelo padronizante do olhar geográfico induzido.

Entretanto, na escala corpo-mundo a diversidade é grande e a vicinal ganha *superfície de profundidade e estreitamento*, “chama a atenção porque são esburacadas, as ladeiras são muito grande, tem piçarra solta” (Estudante na Escola Nossa Senhora dos Remédios. Diálogo após a feitura dos mapas sobre a vicinal, agosto de 2017), com variabilidade na paisagem não só entre vicinais, mas na mesma vicinal. Elas têm nome, *toda vicinal tem seu nome próprio*, topônimo e, em alguns casos, topônimo ligado à sua topografia e indivíduos temporalmente marcantes, como no caso da Ladeira da Velha em Pacajá: com várias versões diferentes, dede uma senhora que dava comida e água a caminhoneiros solitários na ladeira mais famosa da estrada até um fantasma de uma senhora, passando por variações como será abordado no capítulo 4.

Figura 18: Vicinal Ladeira da Velha, Pacajá - PA



1. Escola e continuidade da vicinal; 2. Uma das ladeiras internas, próxima a entrada 3. Entrada da vicinal

Elaboração: Wallace Pantoja, 2017, com base na pesquisa de campo 2015-2017.

O dicionário traz conceituação semelhante, mas com adendo: “o que é contíguo; vizinhança”. *Vicino* em italiano, vizinho. *Vicus*, em latim, bairro. *Vicinalis*: “diz-se de coisas vizinhas, próximas”. E o exemplo que chama a atenção no dicionário on-line¹⁵¹, na sessão “exemplos com a palavra vicinal”, está diretamente ligado a realidade transamazônica em Anapu: “A missionária norte-americana naturalizada brasileira Dorothy Stang foi assassinada a tiros em uma *estrada vicinal* de Anapu em 12 de fevereiro de 2005. *Folha de São Paulo*, 04/02/2010”.

Portanto, no significado da palavra, a Vicinal pode auxiliar inscrição do sentido de lugar evocado na proximidade, ao espaço compartilhado de imediações como vizinhança habitada que gera afeição (TUAN, 2012), experiência – senão completa – de maior segurança ontológica (RELPH, 1976; TUAN, 2013). Mas não esqueçamos que as próprias vicinais, nesta “região de influência da Transamazônica”, foram também planejadas na colonização dirigida, a vicinal assumindo a linha de ocupação planejada que combinaria desmatamento, produção agrícola e *urbanismo da floresta* ou “urbanismo rural” concebido por Cunha Camargo (1963), no âmbito do Plano de Integração Nacional (PIN)¹⁵² (CUNHA, 2009), imagetivamente simétrico e um verdadeiro pesadelo de um planejador (KATZMAN apud REGO, 2016, p. 42).

É preciso ter em mente esta díade e, sobretudo, entre o lá e o cá, a vicinal como proximidade e como planejamento central, ainda que no caso específico das vicinais pesquisadas, localizadas na área Leste da Transamazônica a partir de Altamira – onde ocorreu o corte dos lotes para os chamados colonos com frágil infraestrutura – a colonização “espontânea” diferiu da colonização “dirigida” que se deu de Altamira na direção Oeste, onde se concentrou os maiores esforços com investimento em infraestrutura organizacional.

E não é só esta relação dupla cuja vicinal unifica e media. Há uma interiorização e um estreitamento próprio a sua forma, de modo que a sensação de confinamento e distendimento revelam a ambiguidade inerente ao fazer-se em vicinal. Uma das professoras, quando chegou na vicinal que hoje atua e é moradora, em 1990, diz:

¹⁵¹ Cf. <https://www.dicio.com.br/vicinal/>

¹⁵² O PIN, instituído pelos Decretos-Lei 1.106/70 e 1.243/72, viabilizou o projeto de construção – e colonização – da Transamazônica no Pará através da instalação dos PICs (Projetos Integrados de Colonização) implantados em Marabá, Altamira, Santarém e Itaituba. As vicinais eram previstas nos PICs: O acesso a esses lotes se daria por estradas chamadas de “ramais”, “vicinais” ou “travessões”, inicialmente planejados (pelo PIN) para ter dez quilômetros de extensão. Os “ramais” seriam abertos perpendicularmente às rodovias e para coincidir entre a frente de duas fileiras de lotes demarcados, resultando, então, em uma vicinal a cada cinco quilômetros de rodovia (o modelo “espinha-de-peixe”). À ideia de “vazio” populacional na Amazônia se somava outro equívoco: o de que toda a região seria uma enorme planície homogênea (HAMELIN, 1991 apud CUNHA, 2009, p. 30).

Eu vinha andando com os meninos e não chegavam nunca, eles choravam, **queriam voltar, mas já tínhamos ido muito longe e nunca chegava**, quando chegou bem ali naquela ladeira – direciona a mão para lá. Estávamos no pátio de sua casa – eu sentei ali mesmo e comecei a chorar, queria ir embora, não ia me acostumar aqui (Terezinha da Silva, Professora/Moradora da Vicinal Ladeira da Velha, entrevista realizada em agosto de 2017. Grifos meus).

Figura 19: A ladeira onde chorou porque não ia se acostumar aqui, hoje tem o nome de seu esposo



Autoria: Wallace Pantoja, Agosto de 2017

Esta tensão singular na forma geográfica vicinal em relação com quem nela mergulha é uma evidência que constatei em campo. Tensão situada ao nível do corpo, que fica mais sentida e sensível para quem abriu à picada ou precisa trafegar de moto como alguns professores da modalidade polo – ministram uma ou duas disciplinas em sistema de rodízio por várias escolas concentrando o período de aula em 20 dias (40 caso seja matemática ou língua portuguesa), como confessa Alex Cruz:

Olha as distâncias fica [olha para a câmera] e... tem escola que dá 5, 6 quilômetro de uma para outra. De uma ponta de escola a outra às vezes dá até 40 km ou mais, por exemplo, tem uma ali no Chico Elias [vicinal Pacajá] fica há 20 quilômetros, tem uma outra mais 30 aqui pra essa, total uma ponta na outra o total dá 50 quilômetro de distância. E isso a gente tem que fazer esse percurso tanto no verão quanto no inverno.

É vontade e sacrifício no corpo próprio, tensionado neste seu lugar que impõe resistência e acolhe ao mesmo tempo. Por isso a vicinal como lugar tem complexidade além da proximidade ou relação feita pelo afeto, embora, claro, o afeto não seja pura positividade. “É do jogo do distanciamento do sujeito, ativo e autônomo, em relação ao seu ambiente que prende

nossa atenção, a fim de apreendermos a construção ‘entre-dois’ que constitui, em nossa perspectiva, o lugar” (BERDOULAY; ENTRIKIN, 2012, p. 103).

Jogo que é o projeto do próprio Entrikin quando propunha pensar a *Betweenness* [intercessão? Ferreira (2000) prefere traduzir por intermediaridade] do lugar:

The narratives of place help to redress this imbalance, without camouflaging the The apparent insignificance of place in modern life and the concomitant insignificance of the study of place are related to the confidence that moderns have in the objective view of the theoretical scientist. Our technological control of nature emphasizes the global, the universal and the objective, and the success in the manipulation of nature has led to the application of the same perspective to human society. Such a view is unable to capture the importance of the moral uniqueness of the individual agent and the source of agency in the local, the particular and the subjective. The narratives of place help to redress this imbalance, without camouflaging the underlying tensions between the subjective and the objective and between individual agents and the circumstances within which agents act. (ENTRIKIN, 1991, p. 26)¹⁵³

A vicinal materializa de diversas maneiras esta tensão ao longo da sua história, de suas contações narrativas, na relação co-constitutiva entre lugar e sujeito (BERDOULAY; ENTRIKIN, 2012) e lugar e comunidade¹⁵⁴. Tensão que a própria educação geográfica deve assumir, como a que tenho destacado nesta tese: objetividade e subjetividade – não como polos separáveis, mas absolutamente imbricados na coexistência do lugar.

Na vicinal Santana e na escola Santa Júlia é muito gratificante pois nestes longos quatorze anos que trabalho nesta escola tenho aprendido muito, além de ter ensinado bastante também, pois trabalhar em uma comunidade rural nos faz adquirir bastante conhecimento com os vários relatos diários de nossos alunos, onde nos falam sobre suas experiências do dia-a-dia de como vivem hoje e como viviam quando chegaram a esta vicinal, pois as dificuldades eram grandes. **E a experiência como professor de geografia vai crescendo pois a partir destes relatos vividos por eles nos faz refletir no que já passaram e também nos ajuda a mapear mentalmente como era nossa comunidade** de São Pedro, onde se localiza a nossa escola Santa Júlia e as dificuldades que seus pais, irmãos mais velhos passaram. (Samuel Mendes, Professor na Vicinal Santana, Anapu-PA. Trecho da Redação desenvolvida como tema “Ser professor na escola vicinal”, agosto de 2017, grifos meus).

¹⁵³ Em tradução livre: As narrativas do lugar ajudam a corrigir esse desequilíbrio, sem camuflar a aparente insignificância do lugar na vida moderna e a insignificância concomitante do estudo do lugar estão relacionadas à confiança que os modernos têm na visão objetiva do cientista teórico. Nosso controle tecnológico da natureza enfatiza o global, o universal e o objetivo, e o sucesso na manipulação da natureza levou à aplicação da mesma perspectiva para a sociedade humana. Tal visão é incapaz de captar a importância da singularidade moral do agente individual e a fonte da agência no local, o particular e o subjetivo. As narrativas do lugar ajudam a corrigir esse desequilíbrio, sem camuflar as tensões subjacentes entre o subjetivo e o objetivo e entre os agentes individuais e as circunstâncias em que os agentes atuam.

¹⁵⁴ Por sinal, o próprio termo “comunidade” está na intercessão entre a formação religiosa nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), atuantes nesta área justamente quando do processo de migração e militarização dos conflitos agrários no âmbito da Ditadura Civil-Militar (MAUES, 2010), bem como pela afirmação política em movimentos de luta pela terra e organizações interescolares.

A experiência sedimentando-se do professor elabora um sentido de aprendizagem amplificada do que é a vicinal, ao mesmo tempo que projeta um mapeamento mental sem perder de vista as condições duras de um passado partilhável que localiza a escola como encontro de trajetões individuais/familiares/geracionais que co-formam tensamente a realidade geográfica, dão textura e tessitura aos anos de “ser professor”, dinamizam uma formação sua formação cotidiana como professor do lugar.

A vicinal não é só um lugar tensionante da existência, materializa o entrelugar na escala macrorregional e nacional, este lugar esquivado, ou já dado como replicado nas várias vicinais e sua forma resultante, “a espinha de peixe”, mais que invisibilizada, inexistida em sua trajetória e na trajetória dos/das suas – os/as vicinais.

Porque embora haja importantes trabalhos sobre a vida do campo em sua diversidade de manifestações, a vicinal, como cifra da existência geográfica (JASPERS, 2011) ainda carece de compreensão em termos educativos à instituição da vida em campo. Se, de fato, há avanços ao questionar o *homem amazônico* ou que veio para a Amazônia como tipo genérico agrupado em massa populacional (NAHUM, 2012), o avanço deve se desdobrar em aprendizado, se buscamos esta aproximação na concretude do lugar vicinal esquivado no claro-escuro, portanto, no entrelugar regional/nacional¹⁵⁵.

Os trabalhos de Educação do Campo (HAGE, 2005, 2013; PEREIRA, 2005), de Agricultura Familiar (BRITTO, 2010; NETO, 2012) e de Antropologia (SILVA, 2008; entre outros) mergulham na realidade educativa e vivida, mas a problematização da vicinal – mesmo enquanto espaço para além de sua significação em termos de quadro físico – ainda é incipiente e, claro, não são trabalhos oriundos da geografia e, talvez, este seja um problema de nós geógrafos: encerrarmos a questão sem amplificação dialógica com outras ciências sociais.¹⁵⁶

O que chama a atenção nas produções tendo o espaço geográfico como referente central ou evocado de maneira significativa, é que a Transamazônica (BR-230) desde a origem da ideia de sua construção até hoje, assumiu a posição de signo¹⁵⁷ do projeto integrador e signo do fracasso da região no território nacional (TAMER, 1970; PEREIRA, 1971). As vicinais,

¹⁵⁵ O trabalho histórico importante de C. Souza (2012), tenta fazer isso na relação entre doença e transamazônica, ainda que o espaço vicinal, importante para a compreensão do processo não tenha muito relevo.

¹⁵⁶ Para ser justo, há discussões em torno do espaço em muitos destes trabalhos, porém, tais discussões, seja por não ser foco da pesquisa ou por uma fragilidade no entendimento do que é o espaço geográfico, acabam por empobrecer a perspectiva espacial. O trabalho de E. Almeida (2011), intitulado *A participação de agricultores familiares no processo de recuperação de áreas alteradas na região do Xingu, Estado do Pará*, discute de maneira mais qualificada o que é espaço e, principalmente, espaço rural. Porém, como não é a centralidade da pesquisa, a discussão é apenas anunciada, ao longo do trabalho o espaço passa a ser área.

¹⁵⁷ Signo como Símbolo com pretensão de significado unívoco e sem a inesgotabilidade interpretativa de outros símbolos, portanto um não-símbolo (TODOROV, 2014).

materialização do entrelugar, desaparecem como existência, sobrando apenas como fundo congelado da imagem¹⁵⁸, a própria estrada se torna invisível na memória nacional, segundo C. Souza (2012), o que não concordo completamente, mas é possível pensar a invisibilidade como paralisia histórica.

Já me debatia em 2015 com o que está entre estes polos generalizadores:

Entre a generalização do espaço e a generalização do homem e da mulher, há a existência em sua inesgotabilidade humana (JASPERS, 2011). Existe, antes de qualquer concepção e representação, a vivência geográfica, podendo nos revelar elementos, via interpretação, sobre a constituição deste entre lugares que é, por si, um *entrelugar*.

Minha reflexão estava centrada na inesgotabilidade humana que se dá entre estas tipologias classificatórias ou estruturas gerais que passam a ser os campos ou fatos privilegiados da reflexão social e, ao mesmo tempo, a determinação interativa “de cima” sobre indivíduos. Na sociologia uma tentativa frente a esta determinação estrutural de uma só via pode ser encontrada em Giddens (2003) ou na ampla literatura antropológica não-estruturalista que a geografia, mais recentemente, encontrou.

Para iniciar a totalização geográfica da vicinal seria necessário descrever sua sedimentação cultural (HUSSERL apud BELLO, 1998) articulada pelos grupos e indivíduos até na produção de outra linguagem só possível pela participação ativa do próprio lugar (PANTOJA, 2015). Com sotaque de muitos nordestes misturado às marcas amazônicas e expressões goianas e sulistas, trabalhadas nas varetinhas, nas vicinais e nos varadouros.

Quando pensei em *entrelugar*, o sentido de termo ainda era escorregadio e absolutamente vago, mas me parecia muito evidente na convivência com professores e percorrendo vicinais (PANTOJA, 2015)¹⁵⁹.

¹⁵⁸ O que já daria o que pensar na perspectiva de Merleau-Ponty (1999), para quem a figura só é porque há fundo e aí se estabelece uma relação de continuidade-recorte central.

¹⁵⁹ Processo que se iniciou ainda quando eu ministrava aula em 2012 e era convidado para almoços na casa dos/as graduandas, oportunidade de redução da distância existencial. Este movimento se firmou ainda mais quando desenvolvemos o documentário *À Beira da Faixa* (com filmagens em abril e maio de 2013). E daí em diante (PANTOJA, 2015, s/p): “Na Transamazônica, ao menos no espaço que estou desenvolvendo a pesquisa, os lugares são, dialeticamente, pausa e movimento, fechamento e abertura, encontro e desencontro. Expressão concreta de um espaço-limite da vida, constituído no movimento e em reunião, copresença e coexperiência (GIDDENS, 1989) e, portanto, cheio de limitações cotidianas (HÄGERSTRAND apud MONT’ALVÃO, ELBERT, SOUZA, 2011). O lugar em sua relação íntima com o tempo, numa perspectiva que se aproximação do tempo-geográfico, impede uma abstração generalista e, por outro lado, é altamente potencializador de relações vivas, descrições densas (GEERTZ, 1989) e contextualmente reveladoras”.

Meu pai era piauiense, o meu avô também.
O meu bisavô cearense, o meu tataravô baiano
Meu maestro soberano foi o meu tio
Quem inventou esta canção foi Irislene Teixeira Franc-Elin,
Vindo diretamente do estado de Tocantins
Atualmente, moro na vila Suribim.
Pois faço muita amizade principalmente com os vizinhos
Ali onde eu moro há tantas complicações.
Nas estradas e travessões é lama no inverno
É poeira no verão.
Mas estamos esperançosos
Para estas situações melhorarem.
Pois esperamos que um dia os governantes possam
A transamazônica asfaltar pois aqui é
pedacinho do Pará onde estou a batalhar

Irislene Teixeira Franc-Elin, Anapu, 2004. Poema Extraído Relatório da Educação Cidadão da Transamazônica – I Etapa de Formação dos/as Educadores/as das séries iniciais – Anapu e Pacajá (CORDEIRO, 2012, s/p).¹⁶⁰.

O cordel, marca indelével da cultura sertaneja, por mais que não possamos localizar geograficamente o Sertão, ele existe. Multiplicado por representações que tentam “captar” algo de sua essência – construção geohistórica resistente e culturalmente densa (ALMEIDA, 1998) também se desloca e reemerge em sala de aula, carrega o itinerário da vida de migrantes e é o meio privilegiado de *criação de uma mística transamazônica* – espaço do heroísmo, morte e atravessamento entrelugares.

Nesse cruzamento, deslocamento de gentes, estrada, floresta e peso estrutural do “Mundo do Sistema” (HABERMAS, 2012) se dá sedimentação, nunca acabada, de uma cultura de trânsito e pausa¹⁶¹. Contexto significativo de trânsito porque formado por migrantes, muitos com o sonho despedaçado de uma nova terra, tendo que abrir a mata “na picada” e se deslocar constantemente entre vicinais, acampamentos mantidos pelo INCRA e disputas pela terra (PANTOJA, 2015). O dizer dos entrevistados comunica esta tessitura viva, mas não fácil de conceituar:

Nasci na era de 30 [...] eu cheguei há poucos dias de Anapu [aponta numa direção indicativa] da vicinal onde mataram a irmã Dor'tha [Dorothy] [com a mesma mão faz um vinco como vicinal adentro], lá mais os índio [Território Indígena Trincheira Bacajá, dos Xicrin] aí eu cheguei pra'qui [Vicinal Portel]. Eu cheguei aqui [do Maranhão] em 76, no meu lote lá na Fazenda da Seu Evandro [...] de lá prá cá eu tenho me virado [...] eu me viro de todo jeito na rede dentro da rede [risos], me virava com trabalhando de roça [coloca o punho perto do chão], mas não me esquecia do garimpo, viu? [...] Eu arranjava, que dava pra eu fazer a despesa um ano ou dois aqui

¹⁶⁰ Então participante do Grupo de. Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), coordenado pelo Prof. Dr. Salomão Hage.

¹⁶¹ Cabe ressaltar que penso cultura como um contexto significativo aonde as coisas e relações podem ser compreendidas, tal qual propõe Geertz (1989). Portanto, um sistema de significados que possibilitam o entendimento do mundo e sua comunicabilidade. O sistema não é fechado ou estático, mas dinâmico e, acrescentaria eu, mais fluido nos espaços de intensa migração e trânsito, como é o caso entre Pacajá e Anapu, o que não coincide completamente com a teoria de Geertz, mas também não a contradiz frontalmente.

dentro desse lugar. (Asmerindo Rosa de Oliveira, 73 anos [na ocasião da entrevista], garimpeiro, pescador, agricultor e andarilho, Pacajá-PA. Entrevista realizada em abril de 2013, Pacajá-PA).

Sou de Jordânia, uma cidade divisa da Bahia. Mineiro, uai! [riso discreto][...] Aí tavam colonizando a Transamazônica em 72, né? [...] Aí o governo deu o lote pro colono [faz um gesto de entrega com as mãos] e prometeu olha, eu vou dá o lote pra vocês, vou dar financiamento, vou dá residência, vou dá escola, asfalto e energia [conta nos dedos cada promessa]! [o galo canta] [...] 72 pra 2012, quantos anos? [...] É poucos aqui na região que usufruiu o que o governo prometeu, uns morreu, outros vendeu e não aguentou [gesto de dispersão enfático com as duas mãos] foram embora (Ideltrudes Antunes Figueiredo, conhecido como Seu “Chinha”, 78 anos, ex-pequeno produtor aposentado, Pacajá-PA. Entrevista realizada em abril de 2013).

[Viemos] Caçá milhora [riso discreto] nós morava lá [Goiás] e morava na terra dos outros. A vontade era vir comprá terra no Pará. [...] Mas aí o medo, nesse tempo o Pará era perigoso, [...] o pessoal falava vixe! Você mora longe demais, mora no Pará, é muito distante. [...] Nós chegemo e gostemo! [riso discreto] [...] No tempo que nós chegemo em 79, o INCRA veio em 80 assentando, mas nós compramo a posse lá no 320 [vicinal em Pacajá]. (Gilberto Dias Pereira, 47 anos, produtor agrícola de médio porte, Pacajá-PA. Entrevista realizada em abril de 2013).

Fotografia 5: Seu Asmerindo esboça um mapa com os dois pés no seu chão, é quando e onde faz a frase que abre este capítulo: a sepultura no futuro é toda a extensão de terra que tem.



Autoria: Cleison Nazaré, *still* das filmagens, maio de 2013.

Os fragmentos das narrativas contam mais do que como a vicinal é o caminho tensionado, esquivo, ambíguo, entre lançamento ao futuro e as condições do passado formadoras dos sujeitos. Narram, de sua situação geográfica presente, a corporalidade referencial para instituir o mundo transamazônico, em ondas de deslocamentos e por razões variadas. Narram certos símbolos de esperança, violência e dor que não se podem dissociar de

certas emoções que não posso fazer jus só com a reprodução da fala. Narram a dinâmica familiar, pessoal e comunitária sem perder de vista atravessamentos estruturais e agentes territoriais que entrecruzam este caminho reticulado, escavado, projetando-se. Não são apenas fragmentos mapeáveis, as narrativas têm forte senso de criação cartográfica trans-amazônica.

Contexto significativo de pausa porque há longos períodos de “estar aqui”, entre as partidas (espontâneas e/ou pressionadas), de se encontrar antes de desencontrar, de permanecer – pela necessidade e apesar da necessidade – e desistir de ir mais fundo ou mais longe. “Os entrevistados tomam atitudes de pausa, por conquista da terra, por estar junto aos parentes em um lugar, por acreditar que vale o sacrifício ou simplesmente porque não há mais forças para se deslocar” (PANTOJA, 2015, s/p). Remetendo ao dito de Tuan (2013, p. 219), na qual “O lugar é um mundo de significado organizado. É essencialmente um conceito estático. Se víssemos o mundo como processo, em constante mudança, não seríamos capazes de desenvolver nenhum sentido de lugar”.

Eu concordava, mas não me convencia completamente na relação que tecia com as pessoas e os lugares marginais transamazônicos,

[...] Não me parece que o lugar seja essencialmente um conceito estático, ou uma pausa, no caso da realidade entre lugares. Obviamente, Tuan não ignora o tempo e o movimento no lugar, mas a dinamicidade do entre lugares escapa a sua proposta de relação lugar-tempo. Na Transamazônica, ao menos no espaço que estou desenvolvendo a pesquisa, os lugares são, dialeticamente, pausa e movimento, fechamento e abertura, encontro e desencontro. Expressão concreta de um espaço-limite da vida, constituído no movimento e em reunião, copresença (GIDDENS, 2003) e coexperiência [...] e, portanto, cheio de limitações cotidianas [...]. O lugar em sua relação íntima com o tempo, numa perspectiva que se aproximação do tempo-geográfico (HÄGERSTRAND, 1982), impede uma abstração generalista e, por outro lado, é altamente potencializador de relações vivas, descrições densas [...] e contextualmente reveladoras.

Já estava convencido desta produtividade/criatividade emergente nas bordas e nesta dinâmica do “nem aqui, nem lá”, que me pareciam centrais para entender o lugar em uma perspectiva vicinal e amazônica. Já desconfiava desta generalização exacerbada e tentativa de capturar o que ocorre geohistoricamente na “beira” como mera expressão do centro. Já me sentia profundamente incomodado com as leituras geográficas que simplesmente não podiam se aproximar do gigantismo das vidas à beira em suas situações-limites existências que carregavam fractais de historicidades outras, de espaços outros. Também já me instigava um “entre” estes modos espaciais binários, que não era residual como pensa Lefebvre¹⁶² (2006) e

¹⁶² E geógrafos amazônicos, por exemplo, TRINDADE Jr, 1997; C. B. SOUZA, 2009.

sua espacialidade triádica tão famosa (concebido, percebido, vivido), um evidente diálogo com a fenomenologia e teoria da linguagem (SCHMID, 2012) e outra fonte para o *entre* ou, como fala Soja, *Thridspace* (SOJA, 1996), o terceiro espaço, ainda que absorvido pela totalidade não mais dialética, trialética lefebvreana.

Era um “entre” não delimitável por purificação conceitual, nem se absorvia numa totalidade – sobretudo quando ainda hegeliana, por exemplo, que enxerga as conexões como processos concêntricos (ou espiralados) cujas lateralidades e bordas tendem à ser efeitos de núcleos processuais que explicam o conjunto, sem falar que a contingência é esquivada; a absorção de complexos em complexos superiores podem devastar paisagens vivas inteiras em favor da síntese universalizável que esconda – por objetivação – seu referente geográfico-escalar. Não é que não se possa fazer a *análise* da questão por este referente, mas o que sobra e é tornado inexistência?

Eu ainda não conhecia o conceito de Bhabha (2013), por isso grafava separado “entre lugares”, mas já tinha uma potência que foi alimentada pela proposta do indiano. Para quem:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos nas articulações de diferenças culturais. Esse “entrelugares” fornece o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 2013, p. 20).

Quando li isto de alguma forma as vicinais transamazônicas e as vidas em situação-limite vicinal me vieram à mente, o que eu estava pensando em termos geográficos e utilizando os referentes teóricos da abordagem cultural-humanista, notadamente os da fenomenologia existencial, se desencontraram em um sentido renovador com a proposta de Bhabha, na medida em que se distancia (e critica acidamente) uma fenomenologia mais clássica – intuição das essências, busca pela intencionalidade do invariante – e de um existencialismo padrão – centramento no “eu” que pensa a excepcionalidade do existir. – Logo, não quero forçar qualquer coesão forte entre a construção que proponho e o ideia de Bhabha¹⁶³, daí falar em “desencontro dialógico”, já que:

É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as

¹⁶³ Além disso, o que Bhabha executa tem um caráter fenomenológico em termos de descrição em movimento hermenêutico (como o caso de Lévinas) e um diálogo crítico com existencialistas como Franz Fanon, uma de suas evidentes fontes inspiração.

experiências intersubjetivas e coletivas de nação [*nationness*], o interesse comunitário e o valor cultural são negociados. De que modo se forma sujeitos no “entre-lugares”, nos excedentes das somas das “partes” da diferença (geralmente expressa como raça/classe/gênero etc.)? De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder [*empowerment*] no interior das pretensões concorrentes de comunidades em que, apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável? (BHABHA, 2013, p. 20).

Penso que é destes interstícios que se tratam as vicinais na contemporaneidade, daí sua associação com o “entre-lugar”, mas também penso que é possível, e uma posição de abertura dialógica, o tratamento fenomenológico heterodoxo ao processo que se estabelece nas vicinais, nem sempre dialógico, muitas vezes “antagônico, conflituoso e até incomensurável” entre geografias, daí a escola ser lugaridade, espécie de lente estilhaçada, atravessada, deste entre-lugares (*between* ou *in-between*)¹⁶⁴ que grafo como *entrelugares*.

É na vicinal que estratégias de ação se desencontram e modos de subjetivação – individual e coletiva – se organizam ou *deixam de ser* (inexistência) neste processo complexo de trânsito escalar entre saber-da-nação, saber-do-lugar, saber-de-si e entre-saberes. Soma-se a isto que se o movimento de Bhabha se dá pela literatura e documentos históricos produzidos nestas situações de abertura, minha pretensão é articular geograficamente a reflexão do entrelugar como caminho fraturado para pensar as maneiras miúdas de *reexistência* da geograficidade à beira da Transamazônica.

Quase como que respondendo ao convite de Bhabha, se reportando ao texto seminal de Jameson: “O que deve ser mapeado como um novo espaço internacional de realidades históricas descontínuas é, na verdade, o problema de significar as passagens intersticiais e os processos de diferença cultural que estão inscritos no ‘entre-lugares’, na dissolução temporal que tece o texto “global” (BHABHA, 2013, p. 342).

Uma tentativa de aproximação geocartográfica que não nega o que é clássico, mas mistura na vivência emocional e simbólica do corpo, exige mapas. Os que apresento agora são feitos nesse trânsito entre miudezas e padronização, centralização mais as vicinais do que a Transamazônica, porque a vicinal é a existência vivida em campo não paralisada que desvia do objeto técnico a centralidade da compreensão geográfica.

¹⁶⁴ “A globalização cultural é figurada nos *entre-lugares* de enquadramentos duplos: sua originalidade histórica, marcada por uma obscuridade cognitiva; seu ‘sujeito’ descentrado, significado na temporalidade nervosa do transicional ou emergente provisoriamente do ‘presente’” (BHABHA, 2013, p. 341).

**MAPAS 6, 7, 8 e 9 – SITUANDO AS VICINAIS E ESCOLAS DA PESQUISA
(Cf. Apêndice)**

As vicinais formam reticularidade de interiorização do horizonte nos municípios de Pacajá e Anapu, sua forma tortuosa, seus caminhos conexos, sua exigência corpórea – física, emocional, simbólica – precisam sair da posição padronizada generalista. E não é apenas uma questão de escala, como diria Foucault para a microfísica do poder: é questão de ponto de vista, ou antes, eu digo: a escala é o ponto de vista in-visível que recorta o real, intencionalmente inscrevendo a realidade em termos de micro e macro.

Por acreditar que é preciso geografizar em uma perspectiva explicitamente amazônica, gritando da beira da estrada como lugar de criação negado e inexistido em narrativas geográficas regionais, nacionais, é que acolho o convite para mapear, prefiro dizer geocartografar, essas emergências criativas a partir de coletivos a quem, ao que parece, a subjetividade é renegada – professores, professoras e crianças (suas famílias) em deslocamento vicinal como condição de ser.

2.1.2. Lugar e subjetividade – geograficidade

Seguramente, na perspectiva geográfica, o termo mais recorrente no contexto das vicinais da pesquisa, depois da própria vicinal é lugar¹⁶⁵. Começo a evidenciação do problema com uma desavença no meio da entrevista:

A minha terra é só essa aqui que eu tenho [...] por eles [IBAMA] já não posso derrubar mais nada [...] já tem que recuperá. Então [olha para a estrada, pensativo], eu não tenho maquinário, né? Pra poder beneficiar a terra, pra poder plantar. [...] Há três, quatro anos atrás aí, nós fizemos uma lavoura grande de arroz [...] e quando parou, que foi a hora que eles apertaram mesmo [fecha os dois punhos num movimento forte para baixo], o IBAMA, aí eu parei de fazer roça, aí tamo comendo essa produção de lá até aqui, em arroz. Feijão é “no compra” ou então meu menino mais novo faz um abafado aí na terrados vizinhos [faz um movimento como que espalhando a semente na terra], pra colhê aquele feijãozinho pra í comendo [...] Vontade pra sair pra outro canto assim tenha mata pra trabalha, já tô velho, mas ainda tinha vontade, viu? Devido não tê condição de comprá maquinário pra trabalhá nesse lote aqui (João Batista Pedreira Lima, 62 anos, pequeno produtor, casado com Joana, município de Pacajá, próxima a vicinal Ladeira da Velha. Entrevista realizada em abril de 2013).

¹⁶⁵ Ao que parece tudo já foi dito sobre o lugar, seja como termo, conceito ou categoria na Geografia. Embora na Geografia Brasileira o momento atual seja pela centralização ontológica do território – seja como território usado (SANTOS, 1994; SANTOS e SILVEIRA, 2012), seja como abusado (SOUZA, 2003), seja como des-territorialização (HAESBAERT, 2004; SAQUET, 2011; com matrizes relativamente diferentes), inclusive com afirmação de que território é quase a mesma coisa que lugar (o que entendo, mas discordo categoricamente, dado ângulo socioespacial enfatizado por cada um que é diferente). A opção pelo lugar parte da tentativa de valorização e aproximação desta realidade geográfica transamazônica. Penso que diluí-lo em outras categorias ajude a avançar neste debate. Outras leituras, a partir do território ou da região ou do espaço geográfico em suas múltiplas vertentes – notadamente neopositivistas sistêmicas e marxianas – estão em curso já há algum tempo. Penso que o exercício aqui pode trazer certos vislumbres existenciais que me parecem centrais para não cairmos em decretos de inexistência, não raro ancorados pela ciência geográfica e seus conceitos, inclusive o de lugar, as vezes uma categoria, as vezes como conceito. Vou toma-lo como uma realidade abrangente (próximo ao que muitos chamam de categoria) onde se realiza as situações-limites da existência dos que o vivem.

Eu digo João tu já tá no tempo de tu onde chegá, ficá [levanta a mão direta, fecha e depois abre], porque além de ser velho já tá com problema nessa perna [aponta para a perna de João].[...] eu brigo com ele pra se aquietá, mas não se aquieta! Agora é de tempo de tu aquietá! [...] O teu lugar aqui e ficá quieto [mão em riste], só fazê horta e plantá, com verdura [faz movimento com as mãos como que rodando] e agente comê. Eu queria vir. Morava num lugar muito ruim. Eu pedia à Deus todo dia para sair lá daquele lugar [levanta a mão enfática], era custoso. [...] Aí a malária pegou nós [...] você vinha no pé [levanta a mão novamente enfática], 5 km no pé com as crianças nos braços [...] aí eu ia com dois, quando chegava no outro dia tinha dois caído de malária[movimento de ida e volta com as mãos], deixava [...] e pegava mais dois e os vizinhos tomavam de conta. [...] O João comprou um burro [...] botaram no nome ambulância [porque carregava os doentes da vicinal] [levanta a mão como se pegasse algo e colocasse em outro lugar] (Joana Albuquerque Lima, 61 anos, pequena produtora, casada com João, município de Pacajá, próximo a vicinal Ladeira da Velha. Entrevista realizada em Abril de 2013)

Há muitas outras falas que poderia destacar, mas penso que as deste casal transamazônico são significativas para explicitar o valor da terra e da lugarização relacional, como processo co-instituído entre sujeitos e ambiente¹⁶⁶. Enquanto para mulher o lugar significa “ficar quieto”, embora ela no passado quisesse vir (movimento), para o homem o lugar significa “vontade de sair para trabalhar na mata”, óbvio que não é um padrão de gênero – ou antes, pode ser que a perspectiva de gênero revele algo, mas não foi o caminho tomado nos limites desta pesquisa – mas quero destacar o sentido de lugar constituído numa negociação do casal entre pausa/movimento, não tão enfatizando por uma abordagem clássica de lugar (RELPH, 1980; TUAN, 2013).

Essa leitura não é abandonada aqui, mas contextualizada, por assim dizer, o conceito é uma derivação¹⁶⁷ de ser/estar lugarizado em ato à beira da Transamazônica. Portanto, quando a experiência de lugar é manobrada explicitamente na fala de Joana e implicitamente na de João, há um turbilhão de relações, mas em termos gerais posso dizer com eles: o pensamento sobre o que são não se descola do seu lugar de constituição subjetiva, do *onde se realiza* seus tempos-geográficos.

O tempo geográfico ou *time-geography*, foi proposto por Hägerstrand (1982) e outros geógrafos e buscava compreender o papel da rotina diária dos indivíduos na dinâmica espacial de um dado espaço. A abordagem era criar gráficos e *dioramas* que expressassem a rotina de indivíduos e como os mesmos poderiam interagir em determinadas estações (pontos de concentração de indivíduos), tendo em vista seus projetos de vida e suas condições (passado) nesta interação permanente. Giddens (2003) articula esta proposta – com certas modificações e

¹⁶⁶ A referência imediata é Entrikin (1991), mas ele não usa o termo lugarização.

¹⁶⁷ Como ensina Husserl (2012) e Merleau-Ponty (1999, 2012).

críticas – a sua “teoria da estruturação”, que busca compreender o grau de reflexibilidade¹⁶⁸ de indivíduos e grupos dentro das instituições, questionando certa automatização/alienação burocrática prevista em teorias sociológicas estruturalistas históricas.

Por exemplo, é possível interpretar a abertura e ocupação da “região transamazônica” como estratégia de Estado e controle de massas tendo em vista a colonização dirigida, ainda que em certos espaços de caráter “espontâneo” (TURCHI, 1979; HÉBETTE, 2002), mas esta é apenas uma visada da história e do espaço construído, a mais documentada e a mais mobilizada, seja em sentido crítico ou não¹⁶⁹. Aqui as existências em seu tempo-geografia não são constitutivas da criação espacial, mas o efeito-força derivado da vontade de Estado¹⁷⁰, mais ou menos seguida, mais ou menos eficiente em seus objetivos. Nela homens, mulheres e crianças, na maioria nordestinos, foram quantidades mobilizadas institucionalmente para um fim que é um meio: a abertura da estrada e controle centralizado do espacial.

Porém, há outro referente espaço-temporal de que podemos partir e, em parte é o que Bringel (2006) faz. Colocando como centralidade o tempo-geográfico dos sujeitos em migração, o que implica não considerá-los como massa, número, população – como bem critica Nahum (2012) nos Planos de Desenvolvimento da Amazônia (PDAs), embora sua crítica não extrapole para produção geográfica que, por sinal, informa em grande parte os planos – reconsiderar esta população em sua realidade geohistórica diversa seguramente dificulta sobremaneira uma generalização centrífuga (para fora dos contextos), mas não significa dizer que nenhuma objetividade possa surgir daí, bem ao contrário, pode emergir outra geocartografia centrada no lugar e na subjetividade que resista à mera burocratização/automatização/alienação dos sujeitos, justamente porque em situações concretas e vividas as generalizações centrífugas não cabem¹⁷¹.

Este tempo-geográfico é a trajetória (BERQUE, 2000 apud MARIA, 2010, p. 59): “combinação medial e histórica do subjetivo e do objetivo, do físico e do fenomenal, do

¹⁶⁸ O que ele chama de grau de reflexibilidade eu chamaria – e não estou sozinho nisto – está fundada na subjetividade.

¹⁶⁹ Importante ressaltar que Bringel tenta realizar uma contextualização vivida e, em certa medida, dotar de importância analítica a subjetividade dos camponeses, mas pelo seu foco – a constituição de um campesinato como classe e identidade – recua e coloca como o quadro de referência geral o modelo de Estado e sua contestação por alternativas diferenciadas na fronteira amazônica.

¹⁷⁰ E agrupar esta vontade em um guarda-chuva chamado Estado não quer dizer muita coisa em termos de esclarecimento do processo de ocupação planejada.

¹⁷¹ Mesmo entre autores que nos anos de 1970 (CAVALCANTE, 1977; PEREIRA, 1971) reduzia as populações nordestinas à flagelados, anotaram muitos depoimentos de homens que desistiram da migração para trabalhar na Transamazônica por se configurar a possibilidade “serem forçados a se deslocar”, o que revela um nível de reflexibilidade dos indivíduos em situações altamente controladas por instituições tendo em vista fins outros (GIDDENS, 2003).

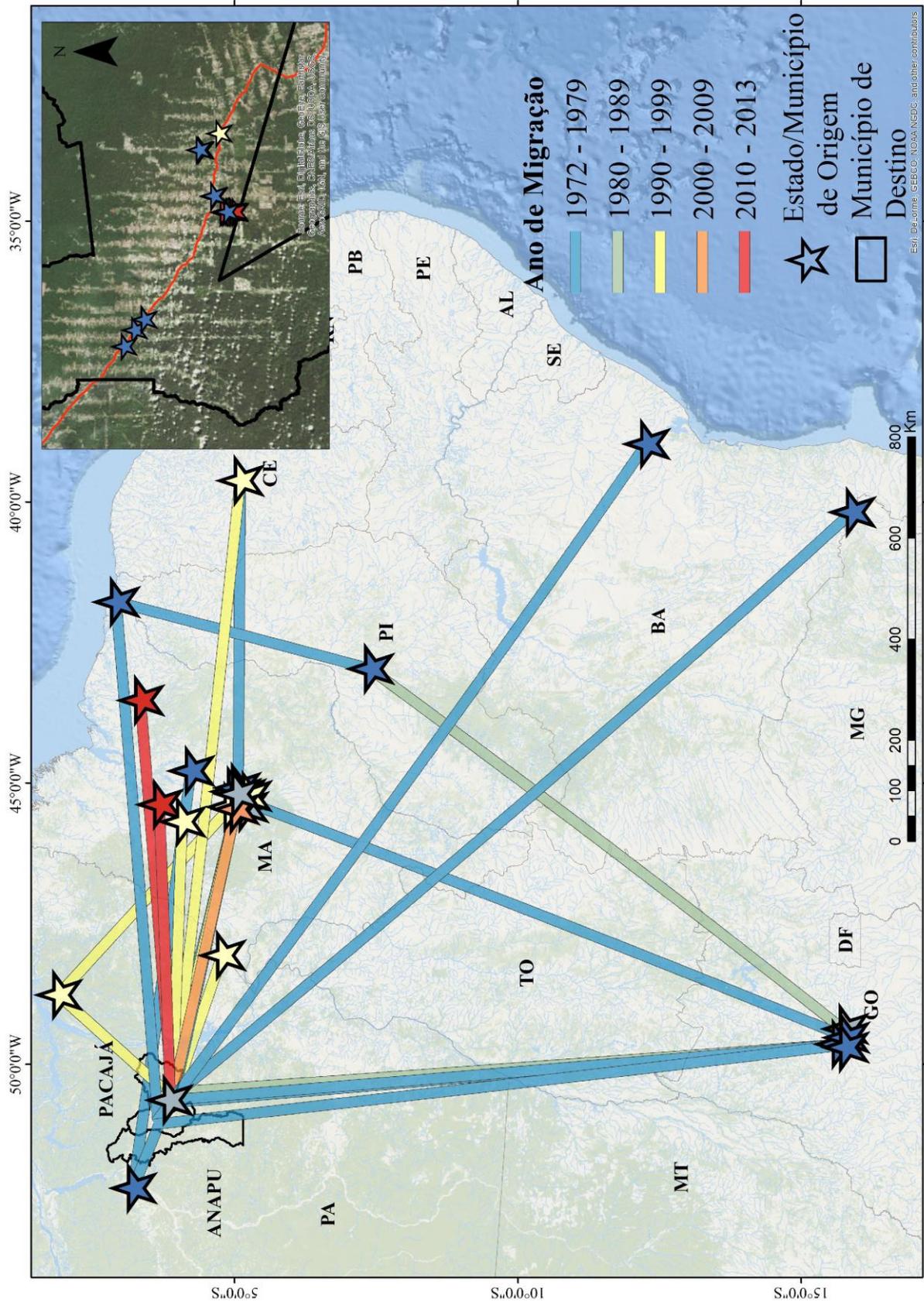
ecológico e do simbólico, produzindo uma *médiance*” da vivência entrelaçada a outras, mas indelevelmente marcada pelo *onde primordial* – não apenas um, que vai do nascimento, da passagem do ambiente uterino ao clarão borrado do mundo¹⁷², entre a construção geobiográficas que anseia pela presença, mas também é fundamentalmente erigida em ausências, trajeção lançada em mundo se move nos campos de visibilidade, mas que não pode prescindir do invisível¹⁷³, sobretudo, uma trajeção geobiográfica que é dialeticamente instável entre condições herdadas/impostas e possíveis projetos subjetivados e intersubjetivados.

Repensar o mapa da transamazônica paraense pela miríade dos indivíduos, famílias e coletivos que migraram – e migraram mais de uma vez – para bordas e vicinais, poderia nos fazer repensar a ideia de marcha unívoca e dirigida pelo Estado (o que ocorreu), mas reimaginar a diversidade de posições, deslocamentos, hesitações, interesses, sonhos, processos envolvidos e que vão além do simples controle estatal dos indivíduos e mesmo das organizações sociais que se colocam discursivamente no polo oposto a hegemonia classista blocada no Estado em sua atuação transamazônica tanto infraestruturalmente quanto via sistema escolarizado. O que pode auxiliar na recolocação do caráter subjetivo (individual, social) na constituição e, indo além, na instituição do espaço geográfico e uma geocartografia por se fazer.

¹⁷² Esta é uma leitura que Ghiraldelli (2016) faz de Sloterdijk, tendo em vista a “desoneração da subjetividade”; presente nos textos do próprio filósofo, tais como *Ira e Tempo* (2012). De muitas maneiras há um forte questionamento sobre a visão padrão de que a subjetividade é, já, intersubjetividade – posta em relação “eu” e “tu” ou “nós” – e valoriza uma relação de “si para consigo” como fundante da subjetividade, menos substantiva e mais feitas de ressonâncias, passagens, sons e conversa “consigo mesmo como outro”.

¹⁷³ Merleau-Ponty (2012), no livro *O visível e o invisível* tenta demonstrar o quanto a existência na relação sensível no/com o mundo, não só é feita de visibilidade e invisibilidade, mas como tais posições são relacionais, irreduzíveis e instáveis (dialeticamente instáveis) na constituição de novas maneiras de se relacionar consigo e com o mundo ao redor como presença imediata que sempre é, de uma só vez, visível e invisível, jamais completamente “esclarecida” e em sua negatividade, campo de possibilidades que é abertura.

Mapa 10: Fluxo Migratório dos/as entrevistados/as em – geohistória transamazônica



Concepção e pesquisa de campo: Wallace Pantoja. Execução: Nickolas Castro, 2018.

Trajeção (BERQUE, 1985) é a produção das paisagens humanas na qual não se separa – é o “entre” relacional – objetivo e subjetivo; simbólico e material (ecológico); indivíduo e coletivo; local e global; passado e projeto esta “mediância” não é uma totalização do tipo singular-particular-geral, mas feito de entrecruzamentos e imbricações que podem ser compreendidas na experiência vívida do acontecer geográfico.

Figura 20: Instituição do lugar para João e Joana



Autoria: Wallace Pantoja, 2017. Fotografia: Cleison Nazaré, 2013

O lugar não é apenas estabilidade e pertencimento, já o disse Relph (2012), nem apenas o positivo, o bom e o verdadeiro se comparado ao mundo e seus não-lugares¹⁷⁴ (AUGÉ, 1994). Entretanto, há indissociação existencial entre Joana e seu lugar, João e seu lugar, os dois e seu lugar. A indissociação ser-lugar potencialmente recursiva na subjetividade (TACA; GONZÁLEZ-REY, 2008) permanece por mais que se abandone os lugares “Morava num lugar muito ruim. Eu pedia a Deus todo dia para sair lá daquele lugar” ou por mais que se vislumbre

¹⁷⁴ Os não lugares seriam espaços da “supermodernidade”, impeditivos de pertencimento e familiaridade, padronizados e replicáveis, reduzindo diferenciação e personalização, aeroportos, shoppings e, sobretudo, autoestradas. Não compactuo com esta visão binária lugar X não-lugar, mas quis usar aqui para acentuar a diferenciação do conceito de lugar explicitado pela geografia humanística de base fenomenológica.

um lugar futuro “Vontade pra sair pra outro canto [lugar?] assim que tenha mata pra trabalha, já tô velho, mas ainda tinha vontade, viu?”.

Os corpos se agregam desencontrada e incontornavelmente na constituição do lugar, o que cria um foco (RELPH, 1997), uma densidade – lugar – em relação aos espaços outros em que opera a corporeidade. Esta “espessura” não se configura finitude estrita, é abertura – no sentido de começar a ser¹⁷⁵ – dada diferencialidade e distintividade das vinculações entre ser e lugar na contemporaneidade, bem como os novos alcances que os corpos humanos podem dispor em termos técnicos¹⁷⁶. De todo modo, o engajamento corpóreo em campo é condição para constituir lugar (MALPAS, 1999).

Ser dono da terra significa mais do que plantar e colher, ou melhor, o que entendemos por plantar e colher tem sentido diferente para os vicinais, porque não é só movimento do pensamento – fruto de nossa reflexão algo distanciada acerca destas atividades – mas ligação forte, de razão e fé, de objetividade e subjetividade, de imbricação entre ser e ambiente (DARDEL, 2011; MOREIRA, 2012; PANTOJA, 2015).

Eu levanto de madrugada, o galo perde pra mim. Aí tenho que puxar água, lavar, varrer e tudo, né? Quando o dia amanhece os menino vão se arrumar pra ir pra escola. (...) o meu trabalho é pesado e tá, oh [fazendo um gesto como se estivesse preso no meio de outras propriedades], não tem como ir pr’ali, pr’ali e pr’ali [gesticulando em todas as direções] (...). Não sei o que vou fazer pra dar de comer pra minha família (Francisco Gomes da Costa, 73 anos, natural do Maranhão, produtor rural, pai de quatro filhos na escola da vicinal do Portel, entrevistado em maio de 2013).

¹⁷⁵ Como proposto por Heidegger (2012a), já citado.

¹⁷⁶ O que também modifica os modos de construir lugar para diferentes grupos em termos de acesso e condição social, bem como em termos de diversidade cultural.

Figura 21: Confinamento e sofrimento no lugar como espessura objetiva-subjetiva



Fonte: Still das filmagens do documentário *À Beira da Faixa*. Autor: Cleison Nazaré, 2013.

Existencialmente temos um “eu-aí”¹⁷⁷ se ambientando na medida em que cria/sente/significa uma realidade abrangente (JASPERS, 1973) para o seu acontecer, numa relação instável entre ordem e caos jamais sintetizados¹⁷⁸, relação que no plano do vivido irrompe sedimentações¹⁷⁹, mas também reativações criadoras, revoltadas. Assim, a questão fundiária evidente se entrelaça com os tempos rotineiros do cotidiano do pai de família e se expressa em angústia existencial dada a situação-limite – lugar também pode significar este confinamento sofrido, mas não deixa de ser direcionamento central da vida.

Este eu/nós corporificado(s) erige seu onde em processo de entrelaço, sem se apartar de suas condições de constituição (de onde veio) e potencializando projetos (para onde vai), podendo encontrar-se no limite do não-projeto, mas há sempre esta orientação densificando-se

¹⁷⁷ Remeto-me a Heidegger, mas também a Jaspers, para quem o “ser-aí” é a condição radical e incontornável de existencial em situação no mundo. Porém, em Heidegger o conceito assume prevalência categorial, já em Jaspers é um termo de designação mais genérica.

¹⁷⁸ A inspiração é Nietzsche, mas também a fala e o conflito de posições na entrevista que parecem irreconciliáveis, ainda assim convivendo e constituindo a relação. Assim como situações que presenciei em que um denominador comum entre posições não era possível, o que levou a movimentos de explosão ou desistência, mas sem chegarmos a um “termo sintético” espacialmente.

¹⁷⁹ Husserl fala de sedimentações como processos culturais que se tornam fortemente enraizados (apud BELLO, 2008), embora pareça que ele fale de uma cristalização cultural, o dado importante é que a sedimentação se configura como movimento não só objetivo, mas subjetivado; já as criações são um aspecto polêmico que o debate fenomenológico carrega desde Husserl em sua crítica às ciências positivas que ignoram (ou tentam ignorar) o sentido criativo do saber, que vai se desenvolver mais no que Heidegger e Jaspers vão chamar de compreensão, o que também impactará Hanna Arendt, ao falar do filosofar como este movimento de criação de novos sentidos para vida.

que é o lugar.¹⁸⁰, cada família, indivíduo e/ou coletivo vive esta geograficidade que é a condição formativa. Quando em estado presente lhe garante um tipo de “bússola” da ação e “horizonte” delimitado que é, metaforicamente, não planície, mas depressão, afundamento, mergulho no acontecer diário¹⁸¹, rotineiro – embora não igual – e nesta sua rotinização (GIDDENS, 2003) a evidência latente, logo nem sempre realizável, da diferença e da ruptura, possíveis pontos geográficos de abertura, conexão, mas também de fechamento e fratura, não passíveis de redução um ao outro ou valorização de um sobre o outro, evidenciando a topografia da existência dos lugares (MALPAS, 2006).

Rapaz eu fico pensando assim, o que que eu pensava naquele tempo que eu vim pro sofrimento desse [começa a rir alto] de andá de em pé dentro da lama, os outro me puxando, eu os outro. Mas aqui era festa... sem falar que tinha uns pium que chegava em Altamira, poderia ser a perna bem fininha, mas estava dessa grossura [faz um gesto de grossura com a mão] de pium, mas aqui pra mim eu não achava dificuldade, mas a preocupação naquele tempo era trabalhar na educação, era essa a ficção [mãos na cabeça como pensando concentrada] ((Maria Lopes do Nascimento, 66 anos, professora aposentada, entrevista realizada em abril de 2013).

Essa topografia¹⁸² condicionada/condicionante (MALPAS, 2012b) existe e *rexiste* na relação íntima e proximal de indivíduos, famílias e grupos nos ambientes que são lançados em situações e situações-limites para constituir e instituir o lugar.

¹⁸⁰ [...] a totalidade existenciária do todo-estrutural ontológico do *Dasein* deve ser formalmente apreendida na seguinte estrutura: o ser do *Dasein* significa: ser-adiantado-em-relação-a-si-em (-o-mundo) como ser-junto-(ao-ente-do-interior-do-mundo que vem-de-encontro) (HEIDEGGER, 2012a, p. 539). De maneira mais didática e de onde iniciamos nosso percurso que levou a Heidegger, citamos Cerbone (2012, p. 85): “A fórmula de Heidegger contém três momentos ou aspectos, que podem ser descritos e analisados em relativa independência, mesmo que os três sejam, ao fim e ao cabo, inseparáveis um do outro. Os três aspectos são: 1) adiante-de-si-mesmo; 2) já-em (o-mundo); 3) sendo-junto-a (entidades-encontradas dentro-do-mundo)”. Como é um modelo formal, não me parece um tipo de cânone, mas uma forma de pensar a temporalidade transamazônica de maneira instigante.

¹⁸¹ O trabalho na roça, as distâncias a percorrer, a casa para construir, a roupa para lavar no igarapé, a organização das festas, o calendário comunitário, o tempo da escola, as necessárias idas à cidade, o enfrentamento da precariedade das estradas, os atoleiros nos períodos de chuva, ao mesmo tempo aprofundam as rotinas no lugar e potencializam o cuidado de si e dos outros, mas também podem desviar o foco de projetos centrais para transformações futuras, numa tensão cuja avaliação é sempre em situação.

¹⁸² Pensar topograficamente o lugar, ressaltando a possível subsunção da região ao lugar, segundo Malpas (2012, p. 5): Both the relational and superficial character of the region, which is itself a place, is indicative of the character of the region, of the place, and of place more generally, as given in its internal (and when one looks to a broader horizon, its external) relationality and so also in its surface. The structure of relations is given in the surface, and the surface is a structure of relations. The mapping of a region thus does not depend on the uncovering of what lies beneath nor (although neither does it rule out bringing to the surface what ordinarily lies beneath the surface). In this sense 'topography' is not only relational and superficial in character, but it is also, therefore, anti-foundationalist (in the sense that it does not seek a deeper foundation for what is given relationally and superficially) and anti-reductionist (topos, place, is surface as it is also localised relation). In addition, although topography looks to understand the unity of a place through the relational connection of its elements, topography maintains a focus on the plurality though which even the unity of place is constituted. Topography thus understands unity and plurality as standing in an essential not be relation to one another – a relation that cannot be dispensed with and in which neither unity nor plurality can be displaced in favour of the other.

Pensem comigo neste “espaço-limite” (PANTOJA, 2015 a partir de JASPERS, 1958) primeiro pela sua negatividade:

a) Não é estritamente entrincheiramento essencialista, como a crítica de Massey (2000) quis pintar a ideia de lugar como “pausa” (TUAN, 2013) e “sentido de pertencimento” (RELPH, 1980). Parece-me claro que na Transamazônica o lugar é construção histórica, subjetivada, feita de agregados de tempo-geográficos, não é apenas beleza/proteção e constitui orientação no mundo (não oposição ao mundo), sem falar que é evidentemente encontro dos múltiplos e no caso especificamente amazônico, há relativo isolamento e também entricheiramento como uso estratégico do sentido de pertencer (PANTOJA, 2014). Não tão metropolitano, neste caso, como categoricamente desejariam Massey ou Harvey e tenho dificuldades em perceber um enraizamento como “evasão da mudança do mundo” (MASSEY, 2000, p. 180). Embora pudesse evocar os fortes argumentos de Malpas (1999; 2015) sobre a diferença entre o conteúdo dos lugares – para quem os vivem – e o que queremos colar a este conteúdo como programa político global; ou a cortês argumentação de Relph (2012), que acerta ao perceber uma outra oposição em discursos que tentam destituir a importância essencial do lugar: a suposição de que lugar é um conceito provinciano sem perguntar para os que vivem no Lugar¹⁸³.

b) Não é sinônimo de território¹⁸⁴, como uma quantidade de geógrafos e geógrafas que na ânsia de religar o que desligaram – supõem-se muito espertos(as) por dar novos nomes a relações velhas, elidindo o sujeito¹⁸⁵ em narrativas e substantivando as narrativas como únicas medidas da existência – mora aí mais incoerência do que ambivalência. E é óbvio que narrativas são centrais na compreensão da vida na modernidade, mas *como é*, depende de *onde e do entrelaço de quem pergunta e de quem responde*, não só simbolicamente, mas emocionalmente.

c) Não se restringe ao espaço do pertencimento¹⁸⁶ e do cotidiano *afetivo*, embora não se possa pensar um lugar existencial desvencilhado deste campo sinestésico-subjetivo, porque a

¹⁸³ A ideia de que lugares são onde os indivíduos e os grupos possuem suas raízes e podem se sentir em casa tem sido profundamente criticada por David Harvey, Doreen Massey e outros, em parte porque eles consideram isto provinciano e sentimental e em parte porque entendem que isso implica uma visão estreita e limitada de lugar. [Porém,] Lugar é uma reunião e uma abertura do ser com potencial para a continuidade, mas é constantemente desafiado pelas tecnologias e formas de pensamento que desejam diminuí-lo (RELPH, 2012, pp. 21-31).

¹⁸⁴ Transformado em uma derivação de território ou seu sinônimo, como em Haesbaert e Limonad (2007) e Haesbaert (2014) o que, apesar do bom-mocismo, pode ser empobrecedor. Para um entendimento do lugar como categoria, nos aproximamos da proposta frutífera de Berdoulay e Entrikin (2012).

¹⁸⁵ Derrida, Lévinas, Foucault, um debate já amplamente presente em Nietzsche, Heidegger, Jaspers e mesmo Husserl. A fala sobre “elidir o sujeito”, deve ser creditada a Professora Marília Peluso (2015).

¹⁸⁶ Nem mesmo Tuan, Relph ou Buttimer, considerados geógrafos humanistas pioneiros pela orientação fenomenológica existencial, embora hoje podemos recuar até Dardel (2012) e a um paraense pouco reconhecido nacionalmente: Eidorfe Moreira (2012), que dificilmente se encaixaria no rótulo de geógrafo cultural-humanista, mas usou amplamente o aporte fenomenológico existencial voltados para a geografia, sobretudo a partir dos anos de 1950 até a década de 1980.

subjetividade é este “entre” dinâmico da interioridade e exterioridade, a passagem complexa que nos torna humanos, mas também que é biopsicológica e histórico-geográfica, um existencial. A subjetividade está de ponta a ponta presente em nossas maneiras de lidar com o mundo e conosco nele, não é simples criação de nossa cultura (nasce no útero como primeiro lugar, diria Slorterdijk), é dinâmica porque é *transformática* em nossos contatos conosco, com os nossos, com aqueles(as) – incluindo os outros já mortos, históricos, escritos, imaginados socialmente – e com o mundo.

Postas estas três produtivas negatividades, quero ir um pouco além, no sentido de lugar em contexto vicinal. Proponho uma dialética instável, no sentido que lhe dá Merleau-Ponty¹⁸⁷ entre copresença, coexperiência e conexão:

Copresença: não há lugar possível sem copresença¹⁸⁸. A copresença pode não ser estritamente física, embora antes o lugar se definia por essa copresença, como um tipo de receptáculo para comunidade de rostos familiares ou, ao menos, identificáveis com o olho. Hoje, com a virtualidade em difusão planetária – mas ainda não consolidada como muitos o querem pensar¹⁸⁹ – o sentido de copresença se torna elástico, quase ao nível do esgarçamento, o que pode gerar rupturas.

¹⁸⁷ A verdadeira dialética é aquela que aceita rever ou modificar seus pressupostos iniciais, conforme o desenvolvimento da pesquisa, ao invés de apenas desdobrar um sentido cujo movimento é de antemão possuído em tese. A verdadeira dialética, diz Merleau-Ponty aí, não pode se afirmar em teses, expressa mais um movimento de pensamento do que propriamente um saber determinado (2012, p. 96).

¹⁸⁸ Na perspectiva de Giddens a copresença tem a ver com os “estoques limitados” de tempo e espaço disponíveis aos indivíduos, portanto, fundamentais para estruturar suas dinâmicas o que implica a importância do contato direto, pessoal, que abre e fecha possibilidades e implica um tipo de distribuição deste tempo e espaço em termos de relação de poder e, eu acrescentaria, de afeto. Fato é que em uma era virtual a noção de co-presença para as condições de reprodução e estruturação social podem ser questionadas, mas em contexto vicinal transamazônico a copresença é central e quase incontornável.

¹⁸⁹ Castells, por exemplo, entre muitos outros que tendem a pensar suas reflexões epistemologicamente situadas no espaço como uma generalização planetária, que é uma das críticas mais centrais do pensamento decolonial.

O mapa revela a dimensão da copresença não apenas no lugar, mas na elaboração do conhecimento sobre o lugar por parte do estudante. Em contexto vicinal, as casas são reconhecidas pela família, amigo ou indivíduo que partilham lugar como extensão topofílica ou “elo afetivo entre a pessoa e o lugar [...]” (TUAN, 2012, p. 19), mas também topográfica/topológica¹⁹⁰, o próprio mapa como aparecimento recorta do *extenso de fundo* uma dinâmica vivida – explicitando sua emergência, já que “Appearance, no matter the particular form of appearance that is at issue, is always topographic. It is always a ‘taking place’”¹⁹¹. (MALPAS, 2012, p. 238).

Não apenas na legenda as casas e seus moradores são nomeados, mas no mapa como reinscrição que não se pode desprezar, cada nome faz parte desta abrangência que não se enganam, é gigantesca em termos estritamente métricos, o que também revela que embora haja sim uma extensão apriori do lugar (ENTRIKIN, 1991), ela é subjetivamente significada e sentida.

Sem a precisão da imagem de satélite, não se pode falar aqui que não haja rigor para com a geografia vicinal e as posicionalidades marcantes deste campo de copresença que pode ser acionado em coexperiências. Por exemplo, seria possível dizer que aqui temos uma comunidade não imaginada, embora só tenha escutado os professores usarem o termo “comunidade”, as crianças tenderam a usar “lugar” e “vicinal” ou o nome próprio do assentamento em que por ventura morem, não escutei se autodenominarem assentados ou vivendo no assentamento (no caso do PDS e Rio Cururuí), o que pode indicar esta mudança qualitativa na experiência engajada corporeamente – há presença da paisagem e dos nomes próprios que a compõem, o que implica necessária diferenciação interna e sinuosidade de distribuição espacial (topografia), muito mais complexa do que a ideia de vicinal como simples “estrada secundária” pode aludir.

A copresença é condição para lugaridade¹⁹² na medida em que o lugar é sedimentação-reativação¹⁹³ do encontro, *nó do nós*, mas também do diferencial. Por isso na copresença pode-

¹⁹⁰ O sentido de topográfico/topológico para Malpas vai na direção de uma reflexão filosófica da estrutura do espaço em termos de fundamentos da existência, abrindo então a possibilidade para uma filosofia topográfica ou topológica, fortemente inspirada em Heidegger e na filosofia clássica, com seus conceitos de topos, chora e kenon. Cf. Malpas (2006; 2012).

¹⁹¹ Em tradução livre: A aparência, independentemente da forma particular de aparência que está em causa, é sempre topográfica. É sempre uma ‘tomada de lugar’.

¹⁹² O termo remete a Relph, no clássico *Place and Placelessness* (1980).

¹⁹³ A inspiração vem de Husserl, se por um lado há uma tendência à sedimentação de certas noções de pensar o mundo que não mais reconhecem os fiapos, pedaços, processos vivos e contextuais que levaram a tal noção “pronta”, a reativação é justamente cindir novamente esta “volta às coisas mesmas” para reencontrar estes sentidos em processo, ou seja, em sua dinamicidade.

se pensar a habitação, mas também a efêmera (e procriativa) coabitação. Este frente a frente – não estritamente concordante – viabiliza o estar junto, fricção do tempo-geográfico (HAGËRSTRAND, 1982) de cada um abrindo e campo da reunião (RELPH, 2012). Copresença supõe não só estar presente, mas estar engajado corporeamente (RANCIÈRE, 2009) cultivando um campo de presença, lugar de (de)encontros não possíveis sem um “onde” real, que pode sedimentar-se em nossa subjetividade e nos atravessar para sempre.

Na copresença nossa subjetividade pode emular-se em intersubjetividade, mas não é ato automático como poderíamos pensar, é intencionalidade – no sentido de desperta para um “eu” e, às vezes, um “nós” – exercitada no encontro. Na copresença há o rosto desse outro que não era (LÉVINAS, 2003), portanto assume espessura, ri e enrugase, explicita-se (mesmo quando mente ou autoengana) de modo que um afastamento não significa mais *inexistência* e mesmo a existência do estudante, dos vizinhos, minha só parece possível neste encontro com o outro no lugar, enquanto ação que institui o entrelaço do/no mundo¹⁹⁴.

Em tempos virtualizantes, a copresença não é estritamente determinada pela distância, mas seria equivocado supor que a distância – distendimento materializado (físico, simbólico, sentimental) do espaço – possa “deixar de ser”. A copresença é lugarização do encontro/desencontro que evidencia a complexidade mesma das distâncias vividas e até queridas.

Coexperiência: se estamos engajados na copresença necessariamente se abre a coexperiência geográfica, embora não sejam a mesma coisa. Obviamente, podemos pensar a copresença em “sentido fraco”: você na esquina, uma prostituta olhando para alguém que não é você, este alguém olhado, um bêbado atirado na sarjeta enquanto chove em cada um(a) – assim como nasce o Sol. Mas esta copresença é latência, pode se realizar na copresença “em sentido forte”, mas não o é ainda: demanda agregação corpórea, produzindo, irrompendo um acontecer “juntos-com”.

¹⁹⁴ Como a ideia de quiasma – proximal ao chamado entrelaçamento eu-outro-mundo como A Carne – de Merleau-Ponty (2012) indica.

Fotografia 6 – Romaria da Floresta no PDS Esperança



Autoria: Dieyson da Conceição, 2017

A Romaria da Floresta que ocorre em Anapu é uma realização significativamente densa da relação entre coexperiência e sentido de lugar em contexto vicinal transamazônico. Como relata Bringel (2015, p. 216):

Um evento religioso que a Paróquia de Anapu junto com a CPT organiza e que a cada ano o número de devotos aumenta. A grande homenageada é a Irmã Dorothy Stang. Tivemos a oportunidade de participar da romaria no ano de 2013. São 55 (cinquenta e cinco) quilômetros percorridos em quatro dias. Sai do Centro Paroquial na cidade de Anapu e vai até o lote 55 no PDS Esperança. Nos quatro dias de caminhada acontecem uma série de celebrações e discussões políticas sobre a Amazônia e a Questão Agrária.

A coexperiência é condição da espessura histórica do entrelaço das historicidades, no caso da Romaria, a coexperiência é abertura à sinergia transcendente, tanto no sentido pessoal em direção ao coletivo, quanto no sentido físico em direção ao metafísico¹⁹⁵, pela presença de corpos em movimento e sustentação recíproca no movimento. Porém, não se pode atribuir uma excepcionalidade à coexperiência – na Romaria há outros fatores fundantes da manifestação, além da coexperiência – suscitada na copresença de onde emerge a conexidade do mundo no lugar, um tipo de intensidade extravazante.

¹⁹⁵ Próximo à hierofania ou irrupção do sagrado no espaço de que fala Eliade (2001).

A romaria, ao mesmo tempo que evoca “os mesmos”, é composta pelos “outros”, agregando-se em corpos na expressão político-religiosa que tem algo de sincretismo, interreligiosidade e a forte marca do catolicismo popular trans-amazônico. Encontro experimentado na carne e revivido reticularmente como manifestação da história – não apenas a que se torna “fato”, mas a que se consubstancia em “mito” – apontando desde um passado ao futuro-como-projeto não exclusivista ou entrincheirado, embora se vala de trincheiras para *reexistir*. Não é isolamento, o relato em lágrimas de Angela Oliveira no início deste percurso é um chamado.

Assim é possível experimentar a outridade (termo escorregadio e reapropriado por vários autores, não só reciprocidade), abertura ao negativo, ao que *reexiste*, ao que não sou, mesmo que queira ser ou imagino verossimilhanças, de modo que a coexperiência não é redutível ao si-mesmo-com sem abertura efetiva ao outro-por-si, de alguma maneira a coexperiência é também escalar: no sentido de agregação e diferenciação dos lugares.

A coexperiência não deveria se restringir ao estritamente humano, como propõe Buber (apud Grun, 2002, p. 8): “A árvore não é uma impressão, nenhum jogo de minha imaginação, nenhum aspecto emocional, ela me confronta corporalmente e tem que lidar comigo ou Eu preciso lidar com ela - apenas diferentemente. Não deveríamos tentar diluir que o significado da relação é a reciprocidade”¹⁹⁶.

Partilhamos um campo de comunicabilidade, mas também o lugar de projeto-condição-mergulho (HEIDEGGER, 2012). Impossível elaborar como cada um experimenta a coexperiência, a não ser por derivação (linguística, escrita, gestual, cifrada), mas é possível relaciona-la à partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009) – os critérios de pensabilidade do real que distribui as sensibilidades de acordo com o que cada um sente, como exclusividade; e o que a comunidade sente em conjunto – o que estabelece espessura às experiências que estavam dispersas em sinergia envolvente.

Dessa maneira, coexperimentar é comprometimento. Pode ser momentâneo, mas também pode ter duração que excede os tempos-geográficos das vidas individuais. Não há

¹⁹⁶ Em inglês o texto é diferente e, na realidade, aponta para a reciprocidade entre Eu e a árvore, não como ISSO, mas um TU: The tree is no impression, no play of my imagination, no value depending on my mood but it is bodied over against me and has to do with me, as I with it — only in a different way. Let no attempt be made to sap the strength from the meaning of the relation: relation is mutual (BUBER, I and Thou. Tradução de Ronald Gregor Smith, disponível em: https://archive.org/stream/IAndThou_572/BuberMartin-i-and-thou_djvu.txt). Agradeço a dica para a leitura de Buber à professora Glória Vargas na banca de qualificação, na medida em que é preciso refletir mais detidamente sobre o sentido de sujeito-objeto na ciência e os limites de um humanismo arrogante.

qualquer garantia de que a duração seja *ad infinitum*, mas a coexperiência abre uma troca neste “onde” da copresença que produz ligação explícita e gesto, sinal corpóreo: o que pode levar à ligação corpórea e de linguagem em debate (HABERMAS, 2012), mas também ao recuo após. E o espectro entre a pura comunicação como ato e o puro silêncio também como ato é toda a abertura que a coexperiência pode instituir:

Quando perguntei aos estudantes sobre se ocorria algum tipo de violência ou perseguição, eles lembraram que ocorre no período da “irmã”, mas que já não ocorria mais. Porém, um tipo de silêncio constrangido permaneceu por um longo tempo.¹⁹⁷

Conexidade: a geografia e o tempo não seriam (ou deixariam de ser) se não existisse – como escolha e condenação¹⁹⁸ – a conexão. É a conexão que entranha nossos sentidos e nossa imaginação *sobre* o mundo (MALPAS, 1999). Ela renega na base nossas pretensões objetivas, nosso olhar de sobrevoo ou medusante (MERLEAU-PONTY, 2012), porque qualquer olho é um olho situado, lugarizado, atravessado por encontros e desencontros, matizado por uma geografia insuspeita, invisível, mas sempre lá, inevitável. A realidade vivida é fenomenal cuja relação corpo-mundo implica ordem de coexistências (MARTINS, 2016) não separáveis ou objetificadas por si.

[...] por meio de meu corpo enquanto potência de um certo número de ações familiares, posso instalar-me em meu meio circundante enquanto conjunto de *manipulando*, sem visar meu corpo nem meu meio circundante como objetos no sentido kantiano, quer dizer, como sistemas de qualidades ligadas por uma lei inteligível, como entidades transparentes, livres de qualquer aderência local ou temporal e prontas para a denominação ou, pelo menos, para um gesto de designação. Há meu braço como suporte desses atos que conheço bem, meu corpo como potência de ação determinada da qual conheço antecipadamente o campo ou o alcance, há meu meio circundante como conjunto dos pontos de aplicação possíveis dessa potência — e há, por outro lado, meu braço como máquina de músculos e de ossos, como aparelho para flexões e extensões, como objeto articulado, o mundo como puro espetáculo ao qual eu não me junto, mas que contemplo e que aponto. No que concerne ao espaço corporal, vê-se que há **um saber do lugar que se reduz a um tipo de coexistência com ele e que não é um nada**, embora uma descrição ou mesmo a designação muda de um gesto não possa traduzi-lo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 152-153, grifos meus).

Este saber corporificado do/no lugar é a cifra da conexão com o mundo. Um saber do lugar constituído numa relação de aderência do corpo ao mundo, sem uma separabilidade objetiva-subjetiva numa perspectiva fenomenológica. Dois modos verticais de ser – corpo e

¹⁹⁷ Wallace Pantoja, anotação de memória, pesquisa de campo, agosto de 2016, apresentação do documentário *À Beira da Faixa* na Escola Santa Júlia.

¹⁹⁸ Sartre (2002).

mundo – que se entrelaçam horizontalmente neste encontro que é saber e saber-se geograficamente, só possíveis porque outros corpos também realizam esta tensão no mundo comigo, avançará Merleau-Ponty (2012) para compreender a possibilidade de abertura ao encontro do outro no mundo. Este saber corpóreo não esgotável por descrição não se restringe ao lugar, mas fundamenta a relação escalar que reticula relações para além do lugar vivido, funcionando como um tipo de “maneira de ver” e, óbvio, não ver tudo, que está na base de saber próprio em lidar com as problemáticas da vida e do mundo desde o lugar e que também se revela como comprometimento existencial – e não apenas político – com os outros, o lugar e o mundo.

One might argue [...] that since a life is indeed constituted in and through its relation to the places in which it is lived, so the richness of that life, and the development of a sense of its own unitary character and self-identity, is directly tied to the way in which the lived relation to place comes to be articulated and expressed in that life. In that case, to live in a way that is neglectful of place will be to live in a way that is neglectful of that life itself—it will be to live in a way likely to give rise to an impoverished and perhaps even fragmented mode of existence. To care for and attend to our own lives thus demands that we also care for and attend to place (MALPAS, 2001, p. 232)¹⁹⁹.

Esta coexistência que não é um nada – embora sistematicamente inexistida por versões pedagogizantes e pretensamente abarcadoras do regional inscritas em materiais didáticos, conteúdos oficiais e prescrições ao saber em campo – e que, no lugar, é condição à construção do vivido e sabido e, na ligadura dos corpos, posição diante do mundo desde as vicinais. A própria formação profissional, apesar de todo o avanço reconhecido pelos professores entrevistados (portanto, não é negar a formação científica, mas assumir sua ambivalência e contradição intencional) busca adequação do saber do lugar, corporificado, historicizado, de que dispõem professores e estudantes em campo ao saber geral, “da nação” ou “científico”, fraturando aquele em favor deste, na medida em que a dialógica existencial (JASPERS, 1958) não se dá como acesso ao outro em sua complexidade geográfica: o mapa regional então é preenchido de vazios e inexistência, diluindo vicinais e corpos vicinalizados.

Não nascemos ou vivemos diluídos no todo do mundo – talvez por isso como cientistas temos este *complexo de Deus*, que é a tentativa de negação absolutizada e, ao mesmo tempo, a

¹⁹⁹ Em tradução livre: Alguém pode argumentar [...] que, uma vez que uma vida é constituída de fato e através da sua relação com os lugares em que ela é vivida, então a riqueza dessa vida e o desenvolvimento de um senso de seu próprio caráter unitário e auto-identidade, está diretamente ligada à forma como a relação vivida com o lugar se articula e se expressa naquela vida. Nesse caso, viver de uma maneira que é negligente do lugar será viver de uma maneira que negligencie a própria vida - será viver de uma maneira que possa dar origem a um modo de empobrecimento e talvez até fragmentado existência. Cuidar e cuidar de nossas próprias vidas exige assim que também nos preocupemos e atendamos a lugar.

ereção da ciência como esta objetividade deificada, quase sempre afirmada sob o signo de uma humildade mentirosa, de metodologia ordenada que é concretamente exercida na anarquia (FEYEREBAND, 2010) e na egolatria disputada entre *olhos retirados de corpos e lançados aos céus* para tudo ver. Jaspers (1977, p. 111-112) argumentava já em 1913:

El próprio cuerpo es conciente para mi como mi existencia y al mismo tempo lo veo con los ojos y lo toco con las manos. El cuerpo es la única parte del mundo que es simultaneamente sentida por dentro y – e su superficie – percebida. Es um objeto para mí y yo soy esse cuerpo mismo. Es verdade me siendo fisicamente y me percebo como objeto de dos maneras, pero ambas están indisolublemente unidas. Sensaciones del cuerpo, com las que se me construye um objeto cosciente, y sensaciones de los sentimientos de mi estado corporal, so las mismas inseparables, aunque distinguibles [...] La vivencia del próprio cuerpo está, fenomenológicamente, estrechamente ligada a la vivencia del sentimiento, del instinto, y de la consciencia del yo.

A conexão, não é um princípio geográfico organicista-estruturalista²⁰⁰ (BRUNHES, apud MARTINS, 2016) ou uma vontade – estrutura retirada na marra? – de conectar as coisas entre sua expressão e conteúdo (HJELMSLEV, 2003, p. 53), é a antipredicativa relação de um “ser” situado que só o é porque sensível e sensiente no mundo (MERLEAU-PONTY, 1980) o que não significa relação narcísica, porque compartilhada, compatível com outros no mundo, como o próprio Jaspers (1977) assevera, inclusive com outros não humanos²⁰¹. O lugar possível e inescapável de formação humana que “contamina” nosso ver, por mais objetivo que o seja, e mesmo a tara objetiva diz muito sobre nossa conexão já que, como nos ensina Husserl, não olhamos para o céu senão com os dois pés em um chão. *Aí existe singularidade* (um desdobramento enraizado, um feixe de possibilidades que remete a um solo) que não pode ser extirpada, mesmo quando esquecida ou escondida, *é um grito do útero que te pariu que reverbera na tua audição do mundo*. Uma ressonância não substancialista (SLOTERDIJK, 2016) que não pode ser calada sob pena de nos desumanizar e desumanizar os outros.

Em Pacajá eu sempre trabalhei em zona rural, já quando eu mudei pra rede pública do município de Anapu, na falta de professor de geografia e assim sempre tinha uma pressão por parte da SEMED (Secretaria de Educação) para que eu trabalhasse somente na área urbana, e eu sempre bati de peito e falava “olha eu trabalho na área urbana desde que consiga conciliar uma carga horária também com a escola da zona rural”, então eu nunca abri mão de trabalhar na zona rural. [...] Pelo fato de que eu acredito assim, primeiro que eu me identifico muito com a zona rural e o nível dos alunos em si, para se trabalhar, o nível dos alunos da zona rural eles prestam mais atenção no conteúdo, a comunidade em si às vezes na questão de que tem um tempo a mais não pro trabalho em si, mais e mais presente na escola do que nas cidades, [...] o ensino na zona rural sempre vai ser para mim primordial (Dieyson da Conceição, Professor de Geografia, Anapu-PA. Entrevista realizada em Setembro de 2015).

²⁰⁰ Brunhes – “tudo está conectado com tudo” e há leis gerais universais que conectam as partes. La Blache (original 1896, p. 5), falando de Humbolt, retoma a conexão: “[...] procurava alcançar era, sobretudo, a conexão dos fenômenos e as influências recíprocas que se intercambiam entre as diversas partes do organismo terrestre”.

²⁰¹ E por essa via a conexão se torna o fundamento de pensamentos complexos, como o de Morin (1996).

O professor tem afinidade com a zona rural por uma série de elementos configurativos de sentido subjetivo pessoal (GONZÁLEZ-REY, 2007) e se relacionam com o espaço social do campo. Longe de buscar um tipo de essencialismo, o fato é que há elementos essenciais objetivo-subjetivos que repercutem na conexão do professor com seu espaço de trabalho que é também espaço de vida e, assim, institui o sentido de sua posição existencial e política diante da realidade municipal que privilegia a educação urbana – por exemplo, direcionando professores de disciplinas que estejam faltando prioritariamente para as escolas da sede do município – em detrimento da “zona rural”.

Esta conexão que faz o lugar e faz o corpo no lugar se conecta com outros: estudantes, pais, demais professores; de maneira sempre tensa, não se pode cair na visão harmônica porque a construção dialógica e de projeto não o é, estrutura um campo situado não apenas no lugar, indica uma perspectiva de mundo e voltada ao mundo, imediatamente relacionado à escala do município, mas amplificada em modos de relação cidade-campo que transcendem o espaço circundante do professor.

Com base em Malpas, Relph (2012, p. 29) entende que: “[...] ‘lar’ não se refere às nossas raízes e onde crescemos, mas tem a ver com ‘a proximidade do ser’. Ser é a existência de todas as coisas, por isso ‘a proximidade do ser’ significa a consciência de abertura, totalidade e conectividade com o mundo”.

Não é uma exclusão do lar ou sua desimportância, o professor cuja fala retomei acima nasceu e foi criado *em campo*, isso diz muito sobre como articula a visão de mundo, mas sobretudo como proximidade existencial, já que “O ser é sempre articulado por meio de lugares específicos, ainda que tenha sempre que se estender para além deles para compreender o que significa existir no mundo” (RELPH, 2012, p. 29). De modo que lugar não passa a ser uma questão de limite ou de enraizamento, ainda que sejam elementos essenciais quando se vive em vicinais transamazônicas e se projeta possibilidades futuras nelas, mas sobretudo o “sentido de ser foco de intensas experiências²⁰²” (RELPH, 2012, p. 29).

Todos os/as professores/as das escolas envolvidas são filhos do campo, passaram por sucessivas migrações até chegar neste onde e assumir o trabalho escolar como resultado de necessidade de gosto adquirido, mas também por responsabilidade coletiva e vontade de recriar a proximidade com a roça, com o sossego, com certas relações de “maior respeito” entre as pessoas que na cidade. Mesmo quando a vida no campo foi negada por muito tempo – da adolescência ao início da formação adulta – agora se faz uma retomada, como no caso do Professor Samuel, que me recebeu em sua casa destacando com orgulho sua recente plantação de abacaxi no terreno em frente a sua casa (Wallace Pantoja, registros de memória de campo, setembro de 2015).

²⁰² Relph, obviamente, está avançando em sua proposta de lugar que se notabilizou em *place na placelessness*, amplamente criticada pelo aparente “essencialismo”.

No contexto transamazônico, o lugar tem este caráter de retomada essencial, uma proximidade não perdida com a morada de vida na terra de cultivo (HEREDIA, 2013), mesmo que sacudido por trânsito, até mesmo violentamente, e as virtualidades técnicas que desencaixam o tempo (GIDDENS, 2003) se dão e são sentidas de maneira não homogênea ou do mesmo jeito que em outros espaços regionais.

Fotografia 7: Trabalhar e brincar no cultivo da terra, filhas e sobrinha do professor que retomou seu gosto pelo campo depois da uma vida de negação da roça.



Autoria: Wallace Pantoja, Horta dos pais da esposa do professor Samuel Mendes, importante lugar de produção na Vicinal Catarina – ligada à Santana, Anapu-PA, agosto de 2017.

Por isso a subjetividade na perspectiva da existência se torna tão relevante. E para Geocartografia a subjetividade precisa de tratamento cuidadoso. Haja vista que se o lugar se articula na tríade copresença-coexperiência-conexidade, a subjetividade (e a intersubjetividade) é uma das condições à criação de lugares e seu exercício dialógico com o mundo, bem como o lugar é condição à subjetividade pessoal e social.

A subjetividade tem longuíssima e complexa trajetória, para dizer o mínimo, cuja síntese seria impraticável nesta tese. Na geografia, a subjetividade tem sido abordada de muitas maneiras, mas nas últimas décadas, é a abordagem cultural em seu diálogo com a geografia humanística que tem se dedicado mais centralmente a seu enfrentamento temático.

As fontes para articular as questões em torno da subjetividade e geografia, mesmo no campo da geografia cultural e humanística são bastante variadas. Embora, sem dúvida, a

vinculação às reflexões pós-estruturalistas e pós-modernas sejam também enfatizadas, na atualidade até mais do que os fenomenólogos, com destaque para a Foucault, Deleuze e Guatarri, e para estes pensadores a própria subjetividade é elástica, indo desde esquizofrenia determinada pelo capitalismo até a possibilidade de sua refundação na dialógica com o outro, bastante afinada com a chamada “virada linguística” que também se vincula à “virada espacial”.

Outros trabalhos aproximam subjetividade à reflexividade, ou pensar a si mesmo (e o outros) dizendo e fazendo o que diz e faz rotineiramente, na luta diária nos espaços institucionais cuja orientação retoma Giddens (2003) de inspiração fenomenológica via Garfinkel, além da frutífera conexão com o *habitus* desenvolvido por Bourdieu (HOLT, 2008) como “uma subjetividade socializada”²⁰³ e a cultura na acepção semiótica-hermenêutica de Geertz²⁰⁴ (1989). Mesmo a esferologia de Slorterdjik passa a ser fonte inspiradora para geógrafos preocupados com o alcance e profundidade do subjetivo nas relações geográficas, como Thrift (2008; 2009) este, por sinal, coloca a questão necessária de enfrentar uma epistemologia geográfica da subjetividade, o que eu concordo plenamente.

No Brasil, a possibilidade desta epistemologia soa como perfumaria em certos círculos, em alguns debates que participei há misto de desdém polido ou simples negação como não prioridade da reflexão sobre a subjetividade e a geografia amazônica, notadamente *em campo*, onde a matriz marxista que por muito tempo ignorou a subjetividade começa a fazer *mea culpa* no interior da própria geografia neomarxiana e entender que para além de engolir a subjetividade em ideologia e alienação, esta dimensão humana simplesmente importa para qualquer entendimento maduro do sentido de transformação social global.

Tenho esperanças que o giro decolonial que ganha força nos ambientes de pesquisa e prática política se detenha na subjtividade sem percebê-la como essencialismo individualista, mas como fundamento da reinvenção das relações regionais e planetárias tendo em vista tanto

²⁰³ Citado por Setton (2002).

²⁰⁴ Ortner (p. 399-400, 2007): “O que prefiro enfatizar aqui, então, são as complexidades da consciência mesmo em face das formações culturais mais dominantes. Isso não é para dizer que os atores podem ficar ‘fora da cultura’, porque, claro, eles não podem. Mas é para dizer que uma consciência cultural completa é ao mesmo tempo sempre multinivelada e reflexiva, e sua complexidade e reflexividade constituem as bases para questionar e criticar o mundo no qual nos encontramos. [...] Argumentei a favor da importância de uma robusta antropologia da subjetividade, tanto como os estados mentais de atores reais fincados no mundo real, como as formações culturais que (ao menos parcialmente) expressam, modelam e constituem esses estados mentais. Clifford Geertz, levando adiante o trabalho importantíssimo de Max Weber, é central nesse ponto por causa do que chamei anteriormente de sua teoria da cultura orientada para a subjetividade. Indo além de Geertz, no entanto, [...] tenho me preocupado em explorar os caminhos nos quais uma antropologia da subjetividade pode ser a base de uma crítica cultural, nos permitindo propor questões afiadas sobre a formação cultural de subjetividades dentro de um mundo de relações de poder amplamente desiguais, e sobre as complexidades das subjetividades pessoais dentro de tal mundo”.

a descolonização dos pensamentos, das práticas e das emoções, que é para onde caminham certos escritos de Dussel²⁰⁵ (2001; 2006) e Bhabha (2013), quanto uma dedicação ao entendimento do *lugar da subjetividade geográfica* indefinível.

Entretanto, são os pensadores clássicos da fenomenologia existencial, especialmente Heidegger e Merleau-Ponty (embora, não só) que são as referências básicas na construção de um caminho entre subjetividade e geografia com mais fôlego por aqui. Esta tese bebe dessas fontes e outras, mas com pretensão de se voltar para a educação em campo onde, não raro, mesmo que se valorize os sujeitos, a subjetividade parece não ter tido muito vez em termos de centralidade dos processos, como já aponteí, numa quase negação do direito à subjetividade como outra forma de expressão do decreto de inexistência.

Do ponto de vista especificamente geográfico é evidente a centralidade da fenomenologia e da vertente cultural (não estritamente fenomenológica), para trazer a subjetividade ao centro do debate atual, como tenho demonstrado já na articulação com o lugar. Entretanto, a relação entre lugar e subjetividade é sistematicamente citada, mas pouco aprofundada na geografia brasileira, ao que parece já é uma evidência tácita ligada ao afeto, a percepção e a emoção de ser-no-lugar, como se ao usar o termo existência já se estivesse dizendo tudo o que há para dizer sobre subjetividade na geografia.

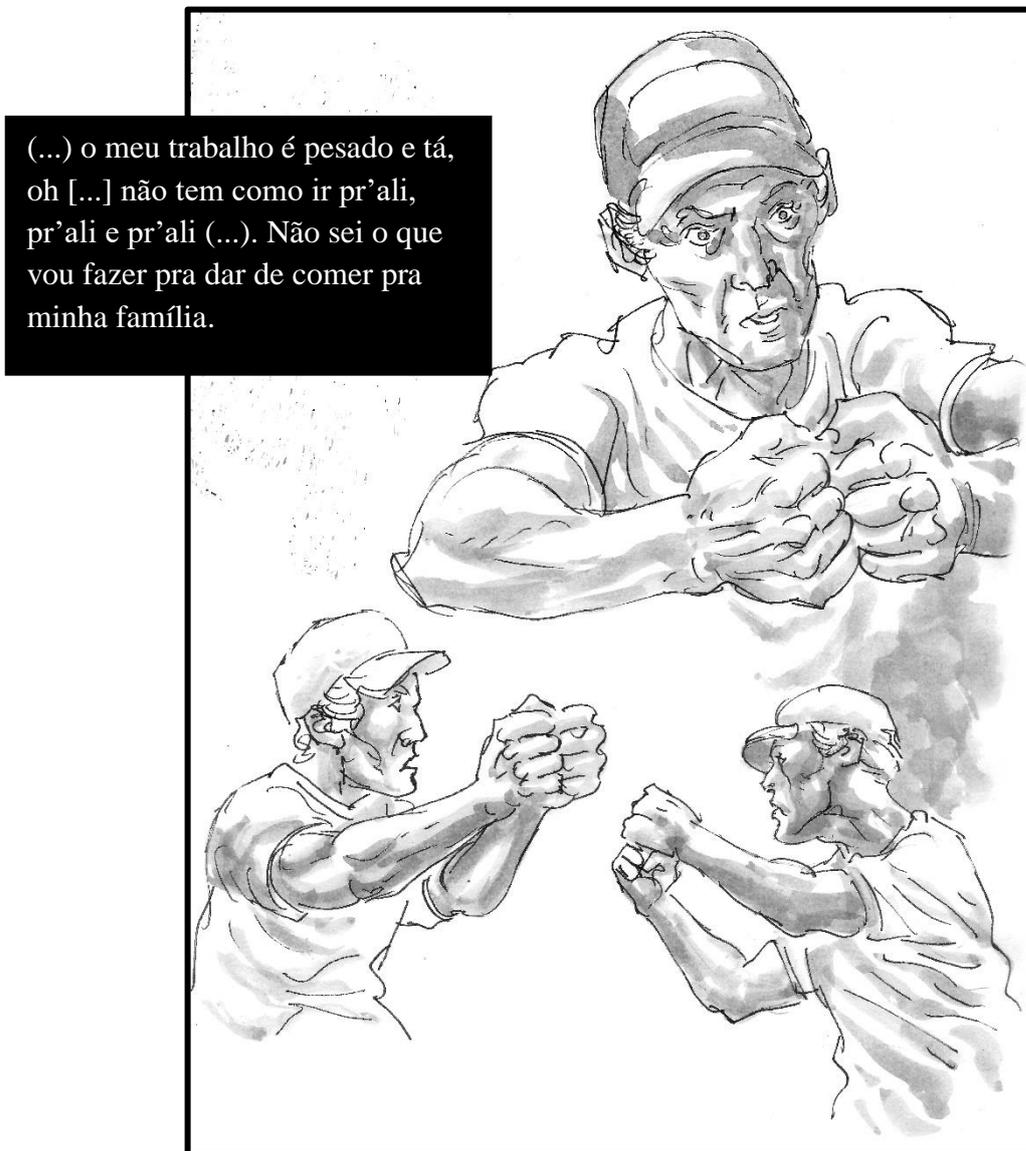
Bom, é preciso qualificar um pouco mais esta noção essencial.

Retomo a posição de Francisco, há pouco, quando falou do trabalho ser pesado, estar confinado em um lugar quase inexistido pela pressão fundiária de todos os lados, colocando em risco direto sua sobrevivência e sua família. A gestualidade ampla desse confinamento, do não-projeto a qual foi lançado parece concentrar só a objetividade das condições de realidade

²⁰⁵ Em Dussel, a subjetividade assume sete níveis que se correlacionam com a intersubjetividade: “[...] Si en el nivel de la "subjetividad" distinguimos siete niveles (1. corporalidad, 2. subjetividad, 3. sujeto, 4. conciencia, 5. autoconciencia, 6. conciencia moral y 7. conciencia crítica) deberemos ahora reflexionar sobre las correlaciones de cada uno de estos niveles en el fenómeno de la "intersubjetividad". La intersubjetividad (informal, sistémica o como instituciones sociales, culturales, políticas, etc.) constituye a la subjetividad, por lo que cuando ésta se pone como sujeto ya pertenece siempre a una comunidad intersubjetiva, a un grupo lingüístico, cultural, político, etc. Esa "intersubjetividad" es componente de la subjetividad, cuestión que Freud comprendió cabalmente en lo denominó "principio de realidad" [...] bajo el "instinto de conservación". El "mundo" como horizonte controlable por la conciencia tiene objetos interpretables en su sentido (Heidegger) y deseables (Freud), bajo la lógica cognitiva veritativa (Zubiri), consensual (Habermas) y crítica (Horkheimer), y el orden de las pulsiones, con placer de la reproducción de los sistemas institucionales (lo "apolíneo" nietzscheano) y del desarrollo creador de los mismos (más allá del narcisista momento "dionisiaco", el "deseo metafísico" de Lévinas) (DUSSEL, 2001, p. 326-327). Embora não me contraponha a este e ainda não fiz uma avaliação crítica densa do mesmo, não é o caminho que tomo, porque enfatizo as relações pessoais e coletivas desde o entrelugar vicinal em sua relação com o conhecimento geográfico sobre/deste lugar, o que nos fará centrar no aspecto inividual e social, bem como o simbólico emocional como propõe González-Rey na relação com a corpoalidade geográfica de Merleau-Ponty, que se aproxima de alguns “níveis” propostos por Dussel, embora não me pareça que o termo “nível” seja adequado.

transamazônica para não poucas famílias trabalhadoras agrícolas, mas sequer seria possível objetivar – para o próprio Francisco – sua situação-limite, se não configurasse no gesto, no momento da fala, um sentido subjetivo da fratura existencial que vive.

Figura 22: objetividade do confinamento instituída no sentido subjetivo corporificado em situação-limite



Autoria: Allan Patrick, 2017. A partir da entrevista gravada por Wallace Pantoja, 2013.

Assim, seu corpo cria uma ressonância e, ao mesmo tempo, institui um “eu posso” por mais precário que seja – eu posso dar sentido a esta inexistência de projeto pelo confinamento fundiário – diz o corpo, direciona o próprio confinamento, cria interpretabilidade geográfica que não só tenha significado, mas exige sentido para uma situação insustentável. De modo algum é uma aceitação, bem ao contrário, é uma ressonância entre corpo e lugar fundamental para suportar a vida e as lutas a partir dessa vida em campo.

A força que ele faz com as mãos – quase um encontro contra uma parede insivível e efetivamente concreta – e o abarcamento corporal na casa de farinha de seu pequeno lote, onde o desespero se faz palpável, para logo em seguida abrir um sorriso meio amarelo, mas ainda assim um símbolo de que se fez compreender ao outro, convida à ponderar sobre como a subjetividade na geografia dos lugares ou na geografia dos lugares em campo amazônico não são um momento, mas configurações fundamentais ao sentido do existir pessoal e coletivamente, criada a partir de um repertório mais ou menos comum de símbolos (por exemplo, o gesto de estar preso e confinado) que é inseparável da emoção que vibra pelo corpo e que, talvez, traga à memória de Francisco muito mais do seu vivido do que eu sequer possa vislumbrar.

Não foram poucas as vezes que me peguei repensando a partir dos gestos, dos desenhos, dos mapas mentais, das conversas informais e das entrevistas, como há toda uma geografia das emoções tão fundamental quanto uma geografia simbólica para pensar e agir na Transamazônica, sobretudo no terreno educativo. O corpo falando não apenas significados, mas sentindo e sentindo-se, convidando o outro a este elo, a este abraço mesmo em situações absolutamente incompreensíveis do ponto de vista de uma estrita racionalidade. Porque os mapas disponíveis aos professores e estudantes sequer concebiam esta abertura compreensiva, quanto mais exercê-la era uma posição desoladora, contribuinte para continuar diluindo e inexistindo as pessoas, os grupos, os lugares à beira.

E mesmo pesquisas que mais se aproximavam deste vivido ou pretendiam incorporar o subjetivo no mapeável tendiam à classificação criteriosa dos sentidos ou extração de sua potência para exemplificar processos universais politicamente significados como mais importantes.

Evitar essa síntese diluidora do sentido-subjetivo na hipervisibilidade do objetivo-espacial me fez buscar um conceito oriundo da psicologia, com forte orientação cultural-histórica, elaborado por González-Rey (2015, p. 15. Grifos meus):

[...] a subjetividade representa uma qualidade específica dos processos humanos presente em todos os processos e atividades humanas, desde o corpo, até as mais diversas formas de práticas e instituições sociais. [...] Os processos simbólico-emocionais que atravessam as realidades humanas e suas formas de organização e desenvolvimento levaram em nossos trabalhos à definição de uma lógica configuracional que impede a redução do subjetivo a elementos ou entidades dadas e, ao mesmo tempo, impede identificar o subjetivo dentro de uma visão holística como identificação integradora do “todo”. O subjetivo é um sistema, mas nunca representando “toda a subjetividade”, nem da pessoa nem de espaço social particular; o subjetivo é sistema **enquanto configuração atual de processo que se organiza no curso da ação e no curso da história de vida das pessoas e de seus espaços sociais, alimentando-se das múltiplas produções simbólico-emocionais que caracterizam**

as experiências dessas pessoas e dos diferentes espaços sociais em que vive em momentos históricos e contextos diferentes da vida individual e social [...]

Pensar a subjetividade nesta perspectiva é pensar na inesgotabilidade dos indivíduos e coletivos em suas relações geohistóricas, bem como compreender a subjetividade com aspecto marcadamente cultural – o que significa que é distintivo entre culturas e não padrão universal – e só possível no entrelaçamento não linear entre indivíduo e grupos sociais, o que impõe a reflexão sobre o lugar geográfico de sua expressão que González-Rey, não sendo geógrafo, mas psicólogo, prefere chamar de espaços sociais.

Além disso, já sabemos que o lugar é central à constituição do subjetivo (MALPAS, 1999; ENTRIKIN, 1991) e o subjetivo não pode ser negligenciado na instituição do lugar (RELPH, 1997; TUAN, 2013), mas como a subjetividade se dá na prática corpórea e social à beira da Transamazônica, é estimulada ou constrangida na “criação do espaço”? – que não se reduz ao físico, afinal, sua representação cartográfica circunscreve um território e uma região que são presenças incontornáveis e sua existência é fonte de emoções – Já evoca sentidos diferenciais para os indivíduo, coletivo, classes ou mesmo instituições amazônicas.

Longe de ser atributo intrínseco à mente humana, a subjetividade representa uma qualidade específica dos processos humanos presente em todos os processos e atividades humanas, desde o corpo, até as mais diversas formas de práticas e instituições sociais. Um dos valores heurísticos dessa definição de subjetividade para a psicologia e para as ciências humanas de forma geral é que ela acrescenta qualidade presente em todos os processos humanos e que, por longo tempo, foi excluída das tendências hegemônicas das ciências humanas: **a produção simbólico-emocional humana sobre o mundo vivido**. Tal processo terminou por ocultar as relações recursivas entre o social, o institucional e a cultura — processos que têm lócus próprios nas práticas humanas, mas que se configuram de forma recíproca em todas as atividades e sistemas humanos [...] (GONZÁLEZ-REY, 2017, p. 15. Grifos meus).

O mundo vivido é produção subjetiva não como pura interioridade, mas articulação sem redução do simbólico e do emocional, entre indivíduo e grupo social/instituição/espaço social, mas nunca um simples momento ou mesmo etapa pré ou pós-objetiva. Sem que tais dinâmicas se fechem estruturalmente, como já propunha Merleau-Ponty (1999, p. 446):

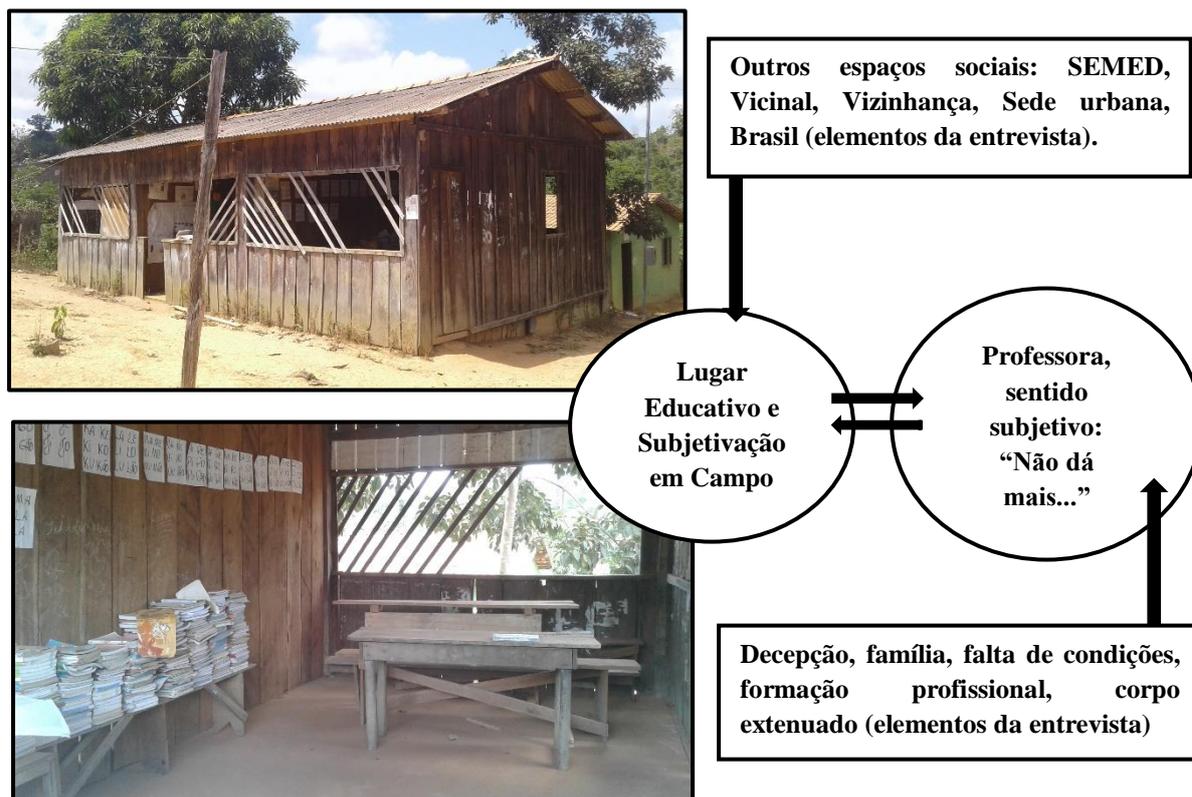
As coisas e os instantes só podem articular-se uns aos outros para formar um mundo através deste *ser ambíguo que chamamos de subjetividade*, só podem tornar-se co-presentes de um certo ponto de vista e em intenção. [...] [Porém] subjetividade não é a identidade imóvel consigo: para ser subjetividade, é-lhe essencial, assim como ao tempo, abrir-se a um Outro e sair de si (Merleau-Ponty, 1999, pp. 446 e 571).

Este abrir-se a um outro é fazer lugar e, neste onde essencial, criar novas aberturas e conexões, mais ou menos constrangidas por determinações diversas, mas sempre elaboradas no plano subjetivo de alguma maneira e, às vezes, rebelando-se contra processos constrangedores de sentido pessoal e coletivo, numa tensão no entrelugar vicinal que pode gerar rupturas drásticas:

Então é assim, eu sou uma professora revoltada, sou! Desestimulada e estou nesse momento dizendo que não dá para continuar nessa. [...] Apoio nós não temos, mas temos trabalhado sim, fazemos da nossa forma, que não é muito, é o mínimo, por isso alguns pais já até tiraram seus filhos da escola e levaram para outros. um município aonde procura melhoria para seus filhos, educacional [...] (Rosilda Costa Vidal, Professora da Vila-Núcleo A, Vicinal do Adão, Assentamento Riu Cururuí, Pacajá-PA, agosto de 2017).

As pressões são gritantes, decretam a inexistência dos lugares educativos e dos sujeitos envolvidos na criação geográfica escolar das vicinais, produzem um sentido de impossibilidade, de fracasso que emerge na voz embargada e na revolta ou, em certas situações-limites, *deixar de ser*, não dá para continuar...

Figura 23: Representação da fratura objetiva-subjetiva do lugar educativo em campo vicinal



Elaboração: Wallace Pantoja. Imagens: Escola do Núcleo-Vila A, Vicinal do Adão, Assentamento Riu Cururuí, Pacajá-PA. Fotografias: Wallace Pantoja, Agosto de 2017.

Qual o espaço da subjetividade individual e social neste caso? Constrangida, aplainada, sulcada, mas ainda assim distintiva na revolta da professora que exterioriza emoção e razão, juntas, o fracasso frente a determinações incontroláveis, reelaborando sua posição no lugar-escola em outra direção, um fracasso doído cujo sujeito precisa lidar no “aí”, pessoal-coletivo, vivido e sobredeterminado.

O lugar se torna condição existencial para refletir sobre o próprio espaço e o re-define, a condição de possibilidade já que “[...] the very possibility of the appearance oh things – of objects, of self and of others – is possible only within the all-embracing compasso f place. It is, indeed, in and through place that the world presentes itself”²⁰⁶ (MALPAS, 1999, p. 15), de modo que possibilita pensar a geograficidade, nosso modo de ser no espaço, como condição para a geografia (DARDEL, 2015), mas também articula modos mais complexos de pensar a escala e a geopolítica nos marcos de uma geografia que se acostumou a dar mais importância à pura coerência dos modelos do que à ambivalência – às vezes ambiguidade – das vivências.

²⁰⁶ Em tradução livre: A própria possibilidade da aparência, de coisas - de objetos, de si e de outros - é possível apenas dentro do conjunto compasso abrangente. É, de fato, no e através do lugar em que o mundo se apresenta.

A ação do indivíduo dentro de um contexto social não deixa uma marca imediata nesse contexto, mas é correspondida por inúmeras reações dos outros integrantes desse espaço social, pelas quais se preservam os processos de subjetivação característicos de cada espaço social, criando-se no interior desses espaços zonas de tensão, que podem atuar tanto como momentos de crescimento social e individual ou como momentos de repressão e constrangimento do desenvolvimento de ambos os espaços. A subjetividade social como um sistema complexo exibe formas de organização igualmente complexas, ligadas aos diferentes processos de institucionalização e ação dos sujeitos nos diferentes espaços da vida social, dentro dos quais se articulam elementos de sentido procedentes de outros espaços sociais (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 203).

Se podemos falar de subjetividade social, talvez possamos falar de subjetividade geográfica, que me parece se aproximar do que Dardel (2011) chamou de geograficidade, mas tento dar atenção à essa dinâmica individual-social e um aspecto político, na realidade geopolítica mais evidente, embora este seja derivativo e não constitutivo do lugar para alguns geógrafos, tais como o próprio Malpas (1999; 2006) ou Casey (2010). A especificidade transamazônica exige uma reflexão sobre a geopolítica do lugar enquanto parte do aprendizado geográfico, mas feita na tensão objetividade-subjetividade como explícita, entre outros, Entrikin (1991) ou, pelo viés da subalternidade-colonialidade, Gonçalves (2012), ainda que ele prefira falar de território à lugares.

Ao pretender planetarizar seu entendimento, a geografia – que somos nós e não um monólito que nos leve ao futuro – esquece seu “onde” produtivo e se esquivava à reflexão da incomensurabilidade (FEYEREBAND, 2010; BHABHA, 2013) de compreensões de mundo, que não podem ser retotalizadas em princípios universalizantes – bem, até podem e este poder é a própria dimensão geopolítica à revelar –, sob pena de tirania geográfica, mas que podem sim erigir lugares para projetos concretamente engajados (mais do que identitários ou narrativamente substantivos), lugares da existência de cada um, mas sem perder esta condição humana de vista no ato de envolvimento heterotópica²⁰⁷, realizando-se nesta passagem substantiva e ecoante: lugares futuros do além, lugares impossíveis e até além do humano, já que a realidade não é, apenas social, mas natural ainda que socialmente apropriada, a Terra possui um rosto, caminhos, monumentos, armazém de ideias dirá Malpas (1999, p. 186).

Porém, o lugar transamazônico é mais que armazém para ideias, de modo que a natureza tem um valor por si (BROCKELMAN, 2010) nos mapas, nas falas, nos gestos corporais que são essenciais ao lugar, embora sempre de maneira ambígua e cambiante, há experiência

²⁰⁷ A palavra remete à Foucault – outros lugares, mas dou a ela um sentido menos concreto para permitir sua fluidez deslocalizada.

transcendental que porque social e além, mas só “entram no mundo” via lugar e subjetividade, mesmo que não sejam meros produtos desta: “O que é dado não é somente a coisa, mas a experiência da coisa, uma transcendência em um rastro de subjetividade, uma natureza que transparece através de uma história” (MERLEAU-PONTY, 1999, 436) que, posteriormente, para o próprio filósofo será melhor acolhida na espessura da espacialidade (MERLEAU-PONTY, 2012), descrever esta espessura em mapeamentos corpóreos, na dialogicidade do entrelugar vicinal é o próprio sentido da geocartografia que me proponho, o que se relaciona diretamente com o sentido subjetivo no ato educativo:

Recuperar o sujeito que aprende implica integrar a subjetividade como aspecto importante desse processo, pois o sujeito aprende como sistema, e não só como intelecto. O sentido subjetivo [...] representa um sistema simbólico-emocional em constante desenvolvimento, no qual cada um desses aspectos se evoca de forma recíproca, sem que um seja a causa do outro, provocando constantes e imprevisíveis desdobramentos que levam a novas configurações de sentido subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2006, pp. 33-34).

Recuperar aqui não é no estrito sentido de ajudar quem não sabe. Recuperar é pôr no centro da reflexão e ação educativa este sujeito que é aprendente, mas também ensinante. Assimila, e cria (LOWENTHAL, 1961). Vive socialmente, mas tem seu mundo pessoal inseparável do social, não seu reflexo automático (GIDDENS, 2003) ou só ideologia interiorizada, e sim certa autonomia subjetiva que se objetiva dialeticamente²⁰⁸ (SARTRE, 2015) e, para fazer-se integralmente, precisa articular, via corpo-no-mundo, estas e outras dimensões de ser. Thallys, um jovem graduando que morou e parte de sua família ainda mora na Ladeira da Velha, explicita esta dinâmica aprendente e ensinante quando conversamos sobre a geografia escolar em seu tempo no ensino fundamental:

É, eu posso dizer isso com bastante propriedade, porque eu sempre fui um amante da Geografia e uma das coisas que eu percebia na minha escola é que a gente não tinha um ensino de geografia, [...] , eu lembro que os professores gostavam dar mais aula de história do que de geografia, então era raro encontrar um livro de geografia, era raro encontrar um mapa ou coisa assim, então é... faltava muito dessas atividades, eu lembro na minha quarta série a gente fez um mapa do município, né? Só que eu não cheguei em nenhum momento fazer um mapa, uma maquete da minha vicinal, assim. Só que eu fazia de forma individual em casa, porque eu gostava, talvez no ensino fundamental era a matéria que eu mais gostava era geografia, né? Eu lembro que o único contato que eu tive com a cartografia em si foi com um atlas da minha irmã, que

²⁰⁸ Já que “quando se fala de subjetividade, fala-se de certo tipo, como veremos, de ação interna, de um sistema, de um sistema em interioridade, e não de uma relação imediata com o sujeito” (SARTRE, 2015, p. 21 – versão digital). E aqui temos uma forte aproximação da subjetividade como pensada por Sartre e o desenvolvimento feito por González-Rey, explicitamente admitido pelo psicólogo, assim como sua forte simpatia pela fenomenologia de Merleau-Ponty, ainda que suas matrizes mais diretas sejam da psicologia da antiga União Soviética, especialmente Vigotsky.

ela tinha, e eu pegava escondido, né? O mapa-mundi e aí comecei a conhecer a geografia global, os continentes, os países, os blocos econômicos, mas dentro mesmo da escola, no ensino fundamental eu não tive o ensino de geografia, ou sobre a minha vicinal, ou qualquer ensino de geografia, foi muito falho mesmo! [...] (Thallys Gonçalves, ex-morador da Vicinal Ladeira da Velha, entrevista via Skype em 18.12.2017).

Mesmo que falho ou inexistente para Thallys, o próprio reconhecimento do que deve ser geografia e cartografia revela esta determinação escolar nos significados padrões e funções dos saberes. Ao mesmo tempo, esta vontade pessoal de geografizar a vicinal por si, de levantar informações escondido de um mundo mais amplo, de fazer representações de seu lugar é convite não só para discursarmos sobre os elos entre subjetividade-objetividade existenciais, mas acreditar nestes possíveis “amantes da Geografia” transamazônicos para, juntos-com, amplificarmos e estreitarmos esta geografia escolarizada partindo da vontade de realização geográfica de crianças, jovens, professores entrelugarizados.

Por fim, é preciso ressaltar três aspectos e uma ficção necessária: a) seguramente a subjetividade social assumiu mais ênfase que as individuais, embora sua inseparabilidade fique evidente, como bem reflete González-Rey (2002; 2006; 2008; 2017), com especial atenção para a escola, a vicinal e o mapa representação que evoca subjetividades individuais e sociais; b) o entrelugar como espaço para subjetivação posicional, equívica de minorias tal qual propõe Bhabha (2013) e a subjetividade irremediavelmente pessoal e social, emocional além de simbólica de González-Rey quase beiram à incoerência teórico-metodológica da minha parte, embora o próprio González-Rey (2002) se aproxime de Merleau-Ponty e mesmo Sartre; vou me ater a realidade vicinal e escolar via mapas na dialógica fenomenológico existencial usando de maneira especificada a subjetividade como aqui proposta; c) Entretanto, pela possibilidade de articular o individual e o social, partir de configurações mais dinâmicas de sentido e não reduzir o mesmo ao simbólico, porque sempre é emocional, me parece que a proposta de González-Rey é bastante frutífera para subjetividade geográfica da realidade à beira da Faixa, especialmente porque exige um envolvimento do próprio pesquisador no que ele propõe de “epistemologia qualitativa”, aspecto central para muitos geógrafos e geógrafas na contemporaneidade.

A ficção necessária é a maneira de constituir inseparabilidade que não seja unificação sintética, mas instável, necessariamente ambígua, mas não incoerente com os sujeitos envolvidos – incluindo eu – é assumir que o entrelugar vicinal e a escola como instituição vertical-horizontal tensa de sentido geográfico, o onde estilhaçado dos decretos de inexistência e a conexão *reexistente* se expressa inesgotavelmente, em narrativa geocartográfica – uma

ficção necessária e a situação visceral onde nenhum *médium* é possível, sempre se ganhará para perder, sempre se fracassará para saltar.

O lugar instituído pelas narrativas retoma a aposta de Entrikin (1991) tentando pôr a termo o lugar de dentro fenomenológico e o lugar de fora dos neo-marxianos e os pós-modernos/estruturais. Não parece que foi bem-sucedido segundo a crítica Malpas (apud FERREIRA, 2000) que percebe o modo de unidade tensa do lugar entre o subjetivo e o objetivo, o estrutural e o contingente, etc. como subjetivista.

Entretanto, para o caso aqui, a narrativa – dos que *reexistem* – é fundamental. E narrar é um empreendimento ficcional, diz Rancière (2009) e, por estes termos, a ciência, ao buscar as conexões em meio ao turbilhão do real, definir temas, trajetórias, articulações in-visíveis, apresentar um modo concluso de introdução-desenvolvimento-fim é um programa literário: ficção... o que não quer dizer mentira, como já mencionado. O regime representativo das artes se especifica nessa separação entre ficção e mentira (Rancière, 2009, p. 53), mais ainda:

Os enunciados [também narrativos] políticos ou literários [também geocartográficos] fazem efeito no real. Definem modelos de palavra ou de ação, mas também regimes de intensidade sensível. Traçam mapas do visível, trajetórias entre o visível e o dizível, relações entre modos de ser, modos de fazer e modos de dizer. Definem variações das intensidades sensíveis, das percepções e capacidades dos corpos.

O que Auricélia e Antônio narram, abrindo este capítulo, é a pressão também é abertura entre corpo e mundo, lugarizando o real na varetinha e à picada. O que narram é a trajetória de espessura geohistórica da vicinal feita pelo ato criador de suas mãos e condicionada pela estrutura escalar do mundo, a começar pela própria distância física e a mata densa, modificando, a partir da Transamazônica, a própria generalidade da narração de lugar lançada por Entrikin. Inscrevem seus corpos subjetivados-objetivados – “era difícil” – e daí podem emergir mapas de uma geocartografia miúda, até mesmo aparentemente insignificante do ponto de vista do cientista teórico (ENTRIKIN, 1991, p. 26), mas absolutamente centrais para compreender, via narrativas no entrelugar, inexistência e *reexistência* à beira da Faixa.

2.2 O “COMO” PARA UM ENCONTRO DE FAZER-SABER

Nunca acreditei em metodologias a priori do contexto da pesquisa porque as abordagens foram se desenvolvendo nas vivências intermitentes ao longo destes anos: 2012-2017, com quatro períodos em campo: 25 de abril a 04 maio de 2013, 01 a 15 de setembro de 2015, 03 a

16 de agosto de 2016 e 02 a 16 de agosto de 2017. Além de trocas importantes de e-mails, mensagens ou mesmo conversas informações com alguns entrevistados e os/as professores/as.

Quadro 2 - Criações cartográficas e atividades em sala de aula com estudantes*						
Vicinal/ Escola	Palavras significativas (nº de atividades)**	Mapa mental: onde moro	Mapa mental: vicinal e estudo geocartográfico	Mapa Mental: passado e futuro	Teste dialógico cartográfico	Troca de saber- fazer
Santana – Escola Santa Júlia	8	13	31	0	19	19
Esperança/ Escola Santo Antônio***	17	17	17	0	0	0
Vicinal Ladeira da Velha – Escola Nossa Senhora dos Remédios	22	22	13	9	20	20
Vicinal do Adão – Assentamento Rio Cururuí – Escola Edimilson Jacó Chaves	27	27	17	0	16	0

Observações: *Ocorreram atividades programadas que foram realizadas entre professores/as e as respectivas turmas, como as caminhadas geográficas, entrevistas com a comunidade, registros fotográficos pessoais, redações, medições e desenhos em escala corpo-lugar; conversações informais sobre geohistória e cartografia do lugar com minha presença, que utilizo pouco na pesquisa em função da normatização ética e autorização formal; **Para todas as atividades preferi usar o número de criações, porque o número de estudantes presentes variou com o tempo, seja por mudança da família ou falta nos dias da atividade; ***O bom senso apontaria excluir o PDS Esperança da Pesquisa, dada a quantidade bem menor de atividades realizadas em função de razões variadas – maior dificuldade de aproximação junto aos professores pela rotatividade anual, falha em um dos campos por razões de saúde do pesquisador (o que afetou atividades em outras escolas), mas como realizei trabalho de campo e as criações das crianças trazem riqueza singular para o debate é sensato mantê-la, ainda que ressaltando esta limitação da pesquisa.

Elaboração: Wallace Pantoja. Trabalho de Campo entre 2015-2017.

Não realizei coleta de dados integralmente para posterior categorização e análise, na realidade as vivências foram levando às interpretações que me impunham repensar novas formas de abordagem em campo e, inevitavelmente, reinterpretações. Embora tenha em mente o que Geertz (1989) chamou de *descrição densa*²⁰⁹, espécie de “tradução” das relações de sentido e significado dos contextos culturais de grupos específicos (nativos) por parte do

²⁰⁹ Geertz afirma que cunhou o termo a partir de sua leitura de Gilbert Ryle. É interessante que no livro Dilemas, de Ryle (1993) a relação entre ciência e saber cotidiano (senso comum?) sejam problematizadas tendo em vista a compreensão de como certas questões científicas não podem ser descoladas em seu caminho de abstração do “solo vivido”, por mais que tentem, sob pena de seu empobrecimento. Precisam ser entendidas a partir destes solos e como exercício de uma hermenêutica da vida. Ficará claro, ainda que não esteja me referindo diretamente a Ryle, o quanto o componente hermenêutico e este chão vivido de onde as questões existenciais “brotam” é central a metodologia desta tese. Importante dizer, porém, que não é no texto “Dilemas” que o autor desenvolve a ideia posteriormente nomeada por Geertz (o exemplo de piscadelas e seus múltiplos significados), mas do texto: *Collected Papers* (apud GEERTZ, 1989, p. 16).

antropólogo, o intento aqui não é um estudo etnográfico porque não penso que dispus de tempo e busca de “tradução” suficientemente completa para tal. Minha interpretação, como caminhos para compreensão supõem criação de possibilidades intersubjetivas (WRIGHT, 1942), uma abertura dialógica de sentidos e, portanto, contaminada pelo encontro da minha visão geocartográfica e de professores/professoras e estudantes.

As vivências me permitiram aproximação, também participação nessa construção geocartográfica, se há descrição densa é dos sentidos emergentes desta reciprocidade não simétrica, como uma abordagem ingênua da ação comunicativa poderia insinuar, mas justamente por essa posição assimétrica do pesquisador é que meu comprometimento em me reposicionar é parte instituinte da tese.

As primeiras abordagens foram anteriores ao projeto de doutorado (2012-2013), mas já constituíam explicitamente o caminho de pesquisa. Realizei para fins do documentário *À Beira da Faixa* (2014) entrevistas em audiovisual de duração variada (na maioria entre 10 e 20 minutos), com diversos moradores entre Pacajá e Anapu que eram reconhecido por todos entre os mais antigos, também foram entrevistados professores, estudantes e moradores/as vicinais.

As entrevistas eram individuais, em duplas ou rodas de conversas. E já ali se explicitava um universo de relações espaciais invisibilizadas pela história oficial acerca da Transamazônica. Aparecia a escala diferencial que as vicinais mobilizam, em sua variabilidade de meios de transporte e diferentes estações do ano.

Além disso, se desenhava uma relação de constante deslocamento espacial, de idas e vindas, resistência frente à falta de condições e o “atirar-se” na mata atrás de “novos roçados”. Não a história da massa numérica em movimento uniforme ao sabor dos interesses do Estado, mas movimentos de embate, conquista, derrota, querer-ficar-ter-que-partir vicinal, entre campo e cidade, entre vilas em vicinais diferentes, na criação de vilas que se abandona e se (re)torna à ocupar, por teimosia ou falta de alternativas, porque “viver na cidade era ruim” e “havia saudade da mata e da roça”.

Fotografia 8: Roda de conversa com pais e mães de crianças, sobre as condições de vida e educação
Captura o momento em que eu perguntava o que era “varetinha”. A escola é exatamente o que se pode ver: chão batido, sem paredes, quadro esburacado, poucas carteiras.



Autoria: Cleison Nazaré, *Still* das filmagens realizadas na Vicinal do Portel, Pacajá – PA, maio de 2013.

Aparecia paisagem diferencial em construção. As entrevistas em audiovisual foram seminais para reconhecer esta unidade entre ser-lugar no gesto, nos olhares, na maneira de abarcar o ambiente com a linguagem do corpo. Decidi manter as entrevistas sempre que possível em audiovisual, quando aprovada, embora muitas tenham sido apenas em áudio.

Entrevistas e conversações em torno de núcleos temáticos não fechados, mas que passavam pela origem da ocupação e da família, trabalho e alternativas de vida, condições de educação, problemas coletivos enfrentados e algumas informações, “causos”, que quisessem relatar. Foram tecidas narrativas²¹⁰ (ENTRIKIN, 1991) e itinerários das experiências vividas, com um colorido heroico próprio de quem narra em primeira pessoa o acontecer diante de estranhos interessados.

Segui com as entrevistas no mesmo formato com os professores, introduzindo outros temas: sua trajetória pessoal e profissional; condições de vida e trabalho; relação com as crianças e com as famílias vicinais; aspectos externos – políticos, por exemplo – que interferem

²¹⁰ Não é um conceito tão central ao desenvolvimento da tese, embora pudesse ser. Por narrativa quero me referir a um fragmento de experiência vivida comunicada como uma unidade de início, meio e fim fluida, pessoalmente vivida e retomada via memória com uma coerência interna não exata, e, aproximando-se de Benjamin (1994) sem pretensão explicativa. Um modo lateralmente usado é a proposta de Entrikin (1991), para quem a narrativa é o elo possível para apreender “de dentro” a tensão do lugar entre externo e interno, estrutura e contingência, etc.

no trabalho educativo; relação com o material didático. Interessava saber quais os sentidos e significados atribuídos pelos professores à sua prática educativa e quais estratégias mobilizavam no plano cotidiano para enfrenta-las. O que pode lembrar a premissa da etnometodologia. Fazer sentido ou dar sentido

[...] a algo já é em si uma ação social ou, antes, um conjunto complexo de ações sociais. Os membros (as pessoas comuns) dão sentidos às ações, situações ou identidades *conjuntamente*, como uma prática social organizada. Os métodos dos membros são *métodos-em-ação*: seus métodos são inseparáveis das ações às quais estão incorporados [...] (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 24. Grifos no original).

O *como faziam* é uma questão que buscava justamente entender as práticas sociais organizadas pelos professores: métodos-em-ação ou etnométodos segundo propôs Garkinkel (apud WATSON; GASTALDO, 2015) para o desenvolvimento da educação geográfica junto aos estudantes e, ao mesmo tempo, pretendia compreender como os professores “se pensavam” em suas práticas, sobretudo na educação em geografia e cartografia.

[...] até mesmo sobre o município de Pacajá a gente já tentou lá na Secretaria de Educação que passasse para gente [informações/materiais/mapas]. Então tudo isso a gente tem que ir atrás, tem que ver quem tem onde a gente pode achar, porque eu quero falar sobre [...] Pacajá, aí têm coisas [...] que a gente não sabe porque vai lá [na Secretaria, e dizem:] “não, te vira!”. Vai casa com fulano [...], fulano empurra fora; [é uma] coisa difícil, a gente poderia falar sobre o Pacajá, o mapa de Pacajá, [...] governadores de Pacajá, os vereadores isso tudo [...] eu tenho corrido atrás para que possa mostrar para eles, [...] mas eu foco mais para o Cururuí como início, como foi, como é que está tendo esta mudança agora, dos lotes, então isso tudo (Angela Oliveira, Professora, Assentamento Rio Cururuí, Vila Núcleo D, entrevista realizada em agosto de 2016).

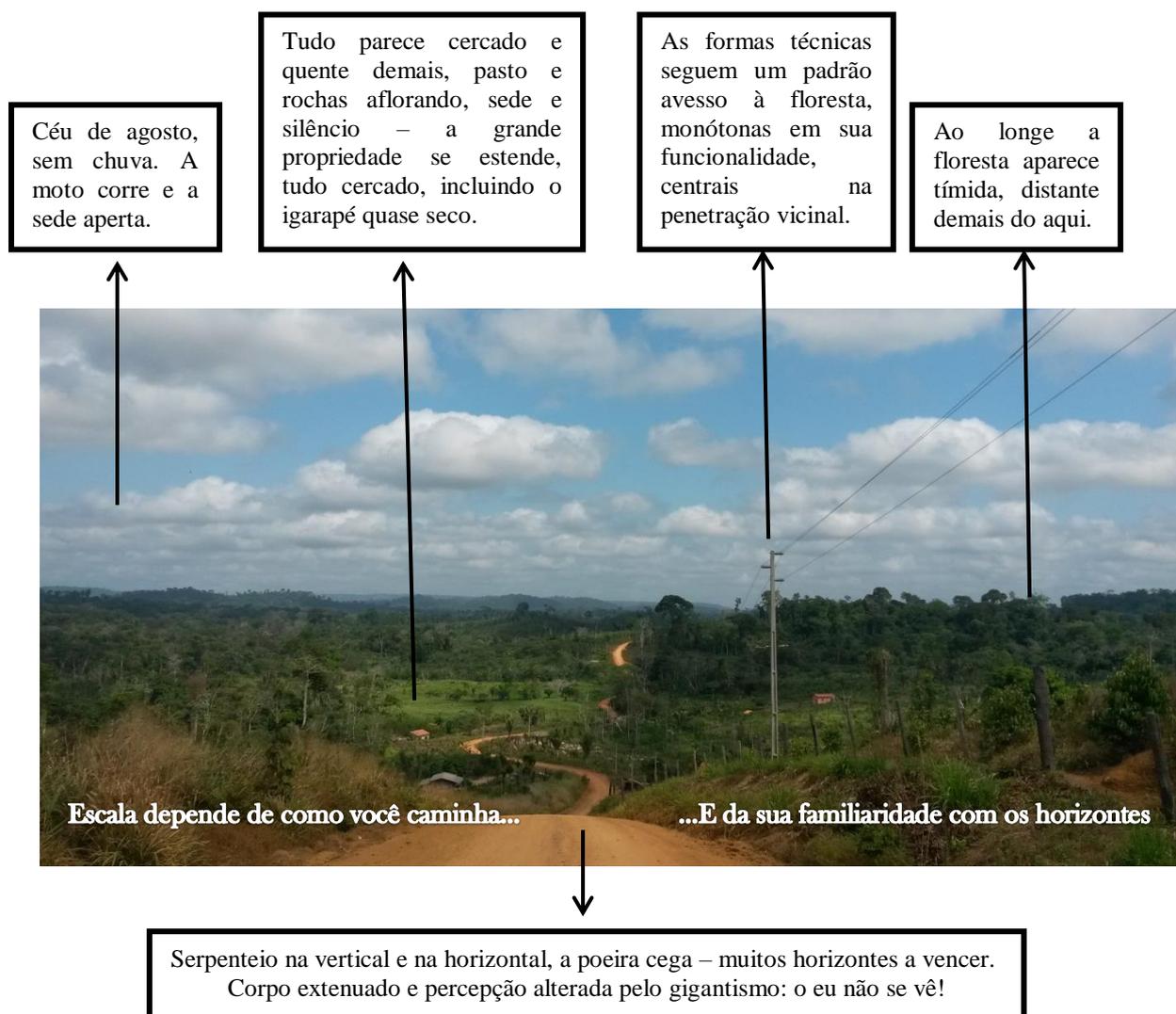
As exigências de cumprimento de um conteúdo escolarizante esbarra nas ausências e falhas burocráticas em fornecer condições para exercício do próprio conteúdo, de modo que o município – quando tematizado – fica em um tipo de limbo geográfico confuso, mesmo extenuante de procurar para aprender e ensinar. Assim, o foco se volta para o próprio assentamento e sua trajetória erigida pelas família, materialização das condições de existência a condição para compreensão de conceitos e saberes geográficos presentes no livro didático fornecido, porém, como uma introdução geográfica aproximativa que demandaria novas conexões municipais e nacionais inexistentes ou por serem construídas, em termos de materiais disponíveis. Porém, é esse foco principiado por fraturas, negações, desencontros, a atitude criadora de *reexistência da educação geográfica vicinal*.

Também é possível acompanhar o sentido dessa fratura educativa se evidenciando no corpo e na angústia de própria professora, ela foca também a extenuação de perseguir o que deveria ser o mínimo para iniciar o entendimento do município – o mapa oficial, por exemplo – e a frustração de, apesar de perseguir este mínimo, não o ter para seus educandos e para si. Portanto, não é apenas um espaço a ser aprendido como conteúdo escolarizado, mas uma geografia desencontrada que gera emoções e atitudes diversas, que conformam uma certa “ambiência geográfico-educativa” que é preciso levar em conta para compreender os sentidos subjetivos que configuram a vicinal e abrem alternativas geocartográficas neste entrelugar.

As entrevistas por si já poderiam encaminhar muito do trabalho. Porém, conversar com e ver os professores tecerem suas trajetórias impunha novos questionamentos e centralizavam esta tensão entre geografia que se ensina e geografia que se vive na perspectiva de Dardel (2011), uma geografia exigente de padronização territorial e outra com textura lugarizada, mais ainda: geografias de centro e outras das bordas, o que denotavam escalas que não podiam ser integradas em continuidades concêntricas do geral ao singular, porque insinuavam “fraturas”.

Desde as gravações com os moradores em 2013, às entrevistas com os professores entre 2015-2017, decidi fazer viagens pelas vicinais da pesquisa – neste momento ainda não havia definido quais seriam as vicinais, mas a extensão vivida amazônica me impôs repensar o escopo espacial. Escalaridade e não estritamente escala cartográfica, porque relação entre corpo-mundo (MERLEAU PONTY, 2012; TUAN, 2012) e tempo-geografia (HÄGERSTRAND, 1982; GIDDENS, 2003).

Figura 24: Vicinal para o PDS Esperança. O escopo da pesquisa foi repensado a partir da escalaridade das viciniais a percorrer. Seguindo a vicinal que leva ao PDS Esperança e incorporando ideias sobre distância, lugar e meios de circulação das vivências em campo e entrevistas.



Elaboração: Wallace Pantoja, a partir das percepções imediatas em campo, 2016.

A interpretação das entrevistas não tem nenhuma grande sofisticação, tentei seguir unidades de significação²¹¹.

No plano operatório, as unidades de significação apropriadas se constituem sob lenta releitura da descrição: cada vez que o pesquisador percebe uma mudança de sentido, ele posiciona a direção, e depois prossegue sua leitura até a unidade de significação seguinte, e assim, sucessivamente (...). As unidades de significação não existem como tais ‘nas descrições’, mas resultam da atitude e assertividade do pesquisador. (GIORGI apud BRANCO, 2014, p. 194)

²¹¹ Esta operação faz parte do que Giorgi (1970) denominou de Método Fenomenológico Empírico (MFE) para o trabalho na psicologia.

Porém, certos significados não vinham da fala e remetiam a outros contextos e emoções do lugar, de modo que a metodologia das unidades foi subvertida, às vezes, pelo gesto, às vezes pela imaginação que uma fala evocava e nos reunia ali.

Há um componente hermenêutico²¹² (CAPALBO, 2008) no processo de interpretação que faço e sua validade ou cientificidade só poderá ser provada pela interpretação da realidade geográfica²¹³, afinal, nenhum instrumento metodológico pode garantir de antemão qualquer verdade, seja lá o que isto queira dizer em ciência. Dito isto, não vejo oposição férrea entre inferências e assertividade do pesquisador para constituição das unidades de significação via entrevistas, notadamente dos professores e professoras.

Para deixar claro meu uso parcial desta metodologia vale citar seus movimentos no texto de Branco (2014, p. 194), como seria uma citação longuíssima fiz supressões:

1) A suspensão fenomenológica (Epoché) das experiências pessoais e teóricas do pesquisador é o primeiro momento do processo [...] as hipóteses da pesquisa e as teorias que a fundamentam serão retiradas de ação para garantir a livre manifestação do fenômeno investigado, sem manipulá-lo. 2) Em campo, pretende-se obter uma descrição concreta e detalhada das vivências visadas, conforme o cotidiano dos sujeitos investigados. Geralmente, utilizam-se de entrevistas (semiestruturadas ou abertas) como recurso de coleta dos dados descritivos da vivência abordada. [...] pressupõe[-se] que a pessoa que vivencia – ou já vivenciou – o fenômeno estudado é quem melhor o entende, ao passo que o pesquisador busca aprender com isso. [...] 3) Após a transcrição do material colhido, efetua-se mais uma suspensão fenomenológica do que já é conhecido sobre o fenômeno investigado, para interrogá-lo, como se o acessasse pela primeira vez. [...] 4) Concluídas as sínteses gerais, retorna-se ao material transcrito, explorando-o com esteio na especificação de suas partes temáticas e evidenciando suas unidades de significação (US) [...] Destarte, localizar uma unidade implica refinar os sentidos elucidados na descrição da vivência pesquisada. Cabe ao pesquisador, portanto, reconhecer que cada descrição está repleta de referências ao cotidiano (senso-comum) do sujeito de pesquisa e elaborar uma descrição condizente a linguagem psicológica articulada em relação ao tema estudado [...] reexaminar as US de todas as entrevistas transcritas, de modo a identificar os sentidos comuns, verificar suas interdependências e organizá-los conforme uma única descrição expressa em termos psicológicos. Esses elementos comuns e transversais a todos os sujeitos pesquisados convergem para o que Giorgi e Sousa (2010) entendem como a estrutura geral (a essência) do fenômeno estudado. 5) Assume-se, finalmente,

²¹² Por componente hermenêutico quero simplesmente dizer que estou presente na interpretação e minha subjetividade participa de ponta a ponta do processo de elaboração dos elementos em um exercício compreensivo que deve ser criativo. Nas palavras de Capalbo (2008, p. 54): “a atitude hermenêutica não aceita que a reflexão se faça sem ser em situação, como se fosse possível uma consciência a-histórica e a-cósmica [ou a-espacial]”. Logo, não penso que as descobertas do mundo sejam estéreis, do tipo “sempre estiveram lá e alguém levantou o véu”, mas são construções processuais entre cientistas e mundo (FEYERABEND, 2010), com diversas ressonâncias e sua validade – qualitativa – se dá pela comunicabilidade, assertividade, aprofundamento e abertura a saberes sobre um campo ou mesmo novos campos.

²¹³ A interpretação do discurso “é um ‘gesto’, ou seja, é um ato no nível simbólico. [...] A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história. [...] Ela sempre se dá de algum lugar da história e da sociedade [...]”. O gesto de interpretação é assumido, sendo um gesto simbólico que dá sentido fazendo a significação. “Não há sentido sem interpretação”, portanto deverá sempre existir uma interpretação para dar visibilidade ao sentido que o sujeito pretendeu transmitir no seu discurso (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 681-681).

um posicionamento teórico, que traz à tona tudo o que foi suspenso fenomenologicamente, para formular, em seguida, categorias temáticas à vivência estudada. Esta fase evidencia a intencionalidade (o direcionamento) da consciência do pesquisador sobre o fenômeno pesquisado [...]

Se pensarmos a *epoqué* como uma tentativa de não colocar questões e hipóteses prévias aos movimentos – sobretudo iniciais – da pesquisa, não vejo problema. Porém, não acredito numa *epoqué absoluta*, na realidade muitos filósofos da corrente inaugurada por Husserl também (MERLEAU-PONTY, 1999). Já com o ponto dois estou completamente de acordo e tentei segui-lo desde o início, lançando mão de registros de memória e descrições das vivências. O tópico três me parece um tipo de preciosismo, condizente com a *epoqué*, mas não seguido pelas razões já apontadas. Vale ressaltar, no entanto, que procedi conversação com os envolvidos (notadamente os professores) e interrogando as falas em busca de certas percepções e posições que não estavam diretamente ligadas a problemática e, de fato, foram tais movimentos que me possibilitaram formular a questão *como reexistem*.

Como já mencionei, as entrevistas foram lidas em parte mirando as unidades de significação, a valorização dos contextos vividos pelos professores e estudantes, notadamente a escola e a vicinal, bem como certas intuições/imaginações emergentes em momentos em campo. Assim, tenho seguido as convergências, temas que se repetiam e posições transversais – o que se aproxima das essências²¹⁴ – também o diferencial, o que poderia ser único, porém significativo à compreensão da questão central: não me interessa só as invariâncias, mas também as mudanças e, em certo sentido, o que é único para alguns casos! Isso, obviamente, já evidencia minha intencionalidade (tópico cinco) enquanto direcionamento da pesquisa.

Realizei viagens pelas vicinais de moto, que é o meio utilizado por professores, trabalhadoras e estudantes. A moto é a nova montaria transamazônica.

Foi com as viagens que comecei a pensar seriamente em metodologia para pesquisa que exigisse um engajamento corporal amplo (MALPAS, 1999) e me arrancasse da posição padrão de um geógrafo que “faz campo”. Ainda não tinha leitura sobre a etnometodologia (WATSON; GASTALDO, 2015) e, de fato, permanece bem limitada, mas era evidente a necessária aproximação do transcorrer diário das famílias, professores e estudantes nas vicinais sem pensar nisto como algo exótico; e sim como relação entre vivência e as maneiras de comunicação de suas questões, situações, realidades, dramas, sobretudo as de caráter eminentemente geográfico.

²¹⁴ O que não é essencialismo, como parece ser um tipo de crítica “fácil” e ignorante frente ao aporte fenomenológico existencial. Seguramente sempre há o risco de essencialismo e reificação no debate espacial, mas isto não é “um defeito” exclusivo de um método, conceito e/ou teoria; e tem mais a ver com seus usos e abusos.

Fotografia 9: Gerações de motos transamazônicas

A moto se tornou o cavalo contemporâneo nas vicinais. Tanto que repercute em todo o espectro familiar, até mesmo as crianças mais novas desejam a moto como meio de cortar o horizonte. Homens, mulheres, idosos, jovens, fazem da moto seu meio privilegiado de deslocamento. Não preciso falar que as questões de segurança básica são comumente ignoradas.



Autoria: Mateus Moura, Maio de 2013.

Essa preocupação pela fala, gesto, silêncio, no contexto de expressão – via suporte audiovisual – também começava a insinuar maneiras próprias não só de pensar, agir e significar; mas de pensar, agir e significar geograficamente. Os registros fotográficos, se inicialmente buscavam o excepcional, o chamativo (aos meus olhos externos e distantes daqueles lugares), com as conversas e vivências modificaram ângulos de visada e texturas intencionais, numa quase repetitividade que evocava algo novo na sucessão de aparências²¹⁵.

A imagem da “família de motos”, é apenas um destes momentos corriqueiros da repetição diária que indicam fissura à interpretação, carga do tempo-geográfico ao modo como Hägerstrand, reapropriado por Giddens (2003) em sua *teoria da estruturação* quis explicitar no âmbito das instituições burocratizadas, uma “espontaneidade” produtiva, dinâmica, não redutível à mecânica institucional e, na realidade, criada justamente nos interstícios desta burocratização moderna, na medida em que as instituições são realizadas por indivíduos, grupos, classes em trajetórias históricas e geográficas diferenciais, mas com rotinização e

²¹⁵ Remeto-me a Sartre (2003), mas também ao empreendimento iniciado por Husserl e não encerrado, já que mesmo nos ferrenhos críticos da fenomenologia, do existencialismo e da fenomenologia existencial, a descrição fenomenológica como este processo de explicitação do fenômeno se realiza e se renova.

relações de poder que não podem ser pensadas como automatismo ou colocar no pedestal a média.

Assim, os registros fotográficos foram intencionalmente pensados para performar uma série rotineira do ato de percorrer a vicinal. Obviamente, aqui e ali certas imagens me chamavam mais atenção que outras. Porém, muito do que será apresentado tem um sentido de “sequência de percurso cotidiano”, ainda que as maneiras sejam lúdicas, por assim dizer, desvelamento das imagens em pequenas narrativas espaciais que pretendem – por representação – evocar vivências em trânsito.

Além de fotografias isoladas sempre vazando o seu invisível, trabalho com figuras e sobreposições bricoladas para intensificar certas interpretações, potencializar diferentes olhares, revelar o que aprendi com professores e crianças²¹⁶ ou o que destacam como importante em um conjunto espacial. Não é apenas estratégia de exposição, retorno aos lugares vicinais dessa tentativa geocartográfica que poderá ser trabalhada, ampliada, modificada, desdita, a partir do chão escolar.

²¹⁶ Talvez me aproxime de um caráter geopoético da imagem e do mapa, como principia investigar Reis Jr. (2014), embora não conhecesse previamente o seu trabalho, há seguramente um tipo de eco entre as propostas, já que o geógrafo articula alguns parâmetros mínimos para o que ele chama de *cartografia geopoética*, que não pode prescindir de: 1. Uma experiência do indivíduo com o lugar; 2. Momentaneidade da experiência para que esta seja geopoética; 3. O mapa será sempre uma soma de imagens (fotográficas) e texto (literário); 4. Contra o signo da excepcionalidade o evento geopoético deve ser replivável; 5. Combinação imagem/texto deve dar alguma pista da “natureza” do evento narrado; 6. Apesar de “geopoética” deve possuir algum nível de relevância social (REIS Jr., 2014, pp. 207-211). É uma iniciativa necessária e bem-vinda. Obviamente, Reis Jr. deve saber que vários geógrafos e geógrafas no Brasil e no mundo já empreendem processos quase idênticos ou proximais. Destaco os trabalhos de Seemann (2012), porque é um geógrafo de longa produção no Brasil justamente nesta interface entre mapa, imagem, poética, bem como Wood (1978; 2013) pela importância subversiva nos usos de mapas e imagéticas para problematizar uma geografia objetivista.

Figura 25: Ladeira da Velha em tempos diferentes – transformação da paisagem

Até 2012 a Ladeira da Velha se colocava como o maior desafio para caminhões na região. Já em 2013 temos o processo de dinamitação, aplainamento e deslocamento da estrada para a direita (em função do terreno) para garantir o tráfego para Altamira – onde era construída a Usina Hidrelétrica de Belo Monte. A entrada da Vicinal Ladeira da Velha, como ficava no ponto mais alto da estrada foi conservada com um pequeno caminho lateral à rodovia. Fato amplamente comentado porque a ladeira era “a maior da Transamazônica”, segundo os moradores da Vicinal e mesmo dos municípios próximos e revelador das mudanças na paisagem e nas relações lugarizadas.



Elaboração: Wallace Pantoja. Foto e Imagens: 1. Print Screen do Google Maps, 2017; 2. Print Screen do Vídeo “Transamazônica Km 110 9 eixos subindo a ladeira”, 2012; 3. Wallace Pantoja. Estrada Transamazônica vista da entrada da Ladeira da Velha; 4. Print Screen do Google Maps, 2017 – mesma coordenada que a imagem 1, com zoom.

Não tenho a pretensão de trabalhar com a teoria da estruturação de Giddens – embora ela não seja incompatível com a inspiração fenomenológico existencial – mas interessa como o sociólogo assimilou e aprofundou o tempo-geográfico de Hägerstrand, me possibilitou refletir a escola como um adensamento de trajetórias tempo-geográficas relacionais de professores e estudantes. É uma instituição – parte da estrutura institucional que é o sistema de educação municipal –, mas que evidencia um campo de interações não automáticas e explicitamente diversas, o que demanda uma cultura de espaço²¹⁷ para desmistificação de realidades outras e nossas (ANJOS, 1989), fracamente preconizada nos conteúdos oficiais e mesmo nas interpretações alternativas de ordem crítica²¹⁸.

O fato é que a escola, nas conversações – nas respostas em sua variação subjetiva e em sua intersubjetividade – apontava para um tipo de núcleo relacional da comunidade (não estritamente ensino-aprendizagem) e um *espaço limite*²¹⁹ nas vicinais.

Só depois das primeiras vivências em campo é que procedi a revisão bibliográfica e documental, a problemática das *reexistências* emergiu centralmente das falas e das vivências enquanto professor na formação de professores. A revisão ajudou no aporte teórico-conceitual e metodológico para o *como articular a problemática à ciência geográfica e seus desafios na compreensão do espaço amazônico a partir da educação em vicinais*, mas também auxiliou no encontro de pesquisas que trilham caminhos parecidos e partilham de descobertas proximais, bem como me fez perceber que é meio ilusório supor que inventamos algo em ciência.

Ainda que tenha interpretado alguns importantes livros do período de construção da Transamazônica e os livros didáticos de geografia das turmas envolvidas – não é a centralidade da tese, há trabalhos suficientes avaliando livros didáticos em geografia²²⁰. Me interessei mais em partir das posições dos professores e em conversações informais com os estudantes sobre como o livro repercute na educação geográfica, haja vista que é o recurso didático mais acionado pelos professores vicinais com financiamento do Estado.

²¹⁷ Por cultura de espaço Anjos afirma esta prioridade do saber cotidiano que precisa aprender a utilizar as ferramentas cartográficas e geográficas para pensar e agir no seu espaço e na sua relação com os outros, de modo que não é apenas a expressão em mapas de um contexto, mas um aprendizado que, no Brasil, tem sido ignorado ou intencionalmente não priorizado oficialmente (comunicação pessoal).

²¹⁸ Estou me referindo aqui aos geógrafos que fazem a crítica ao modelo educativo e aos conteúdos, mas acabam por situar sua crítica na abstração dos conteúdos a prescrever tendo em vista um “estudante médio” que precisa ser “crítico” e “construtivo”, como se respondendo muito mais um *establishment* científico do que a concretude das relações vividas na ponta, talvez neste sentido Foucault esteja certo em falar de capilaridade do poder.

²¹⁹ Referência às situações-limites propostas por Jaspers (1958). O espaço-limite não seria apenas “o onde” possível de situações-limites individuais e coletivas ocorrerem, mas a própria escola teria como a sua condição de existir a expressão/reflexão de situações-limites nas vicinais.

²²⁰ Para uma abordagem crítica instrutiva da relação entre Geografia e Cartografia com ênfase nos livros didáticos, cf. Fonseca (2004).

Por outro lado, a interpretação de parte da produção acadêmica da Geografia que se dedica à Transamazônica ou realidades proximais amazônicas fez saltar aos olhos a necessidade quase patológica de totalizar – normalmente uma totalização que *elide o sujeito* (PELUSO, *et. all.*, 2015), mas com efetivas mudanças de abordagens mais recentes. Ainda que sobreviva um ser massa ou, quando muito, generaliza a subjetividade carnalizada das pessoas em “migrante”, “colono”, “flagelado”.

Para tanto, as vivências vicinais demandaram um conjunto de ações geocartográficas: mapas mentais dos estudantes; caminhadas coletivas; conversas durante as atividades de geografia²²¹; sempre respeitando os conteúdos já previstos pelos(as) professores(as) e modificando certas atividades para melhor adequação aos mesmos.

Os mapas que configuram esta geocartografia, tal como tentei circunscrever no primeiro capítulo, são este diálogo entre eu, professores e estudantes, lançando mão tanto de mapas padronizados (as viagens pelas vicinais foram pontuados por GPS) e mapas mentais²²² das crianças, sem distinção ou hierarquia em termos de qual tem mais rigor. Evidentemente, minha intervenção nestes mapas configura um aspecto incontornável desta pesquisa é parte da relação com os lugares e seus/suas vicinais – os caminhos e as pessoas.

Alguém pode pensar esta explicitação como ególatra ou absolutamente parcial, mas é justamente este engajamento corpóreo em ato (MALPAS, 1999; DARDEL, 2011; RANCIÈRE, 2009) que não é algo que nós geógrafos deveríamos esconder, fugir ou minimizar, deixa invisível (MERLEAU-PONTY, 2012) o *mundo existencial* da produção do conhecimento, se cabe alguma generalização esta não deveria ser tara, mas possibilidade pela ação comunicativa e intersubjetividade na pesquisa, inclusive em seu papel geopolítico.

Engajei-me com as pessoas em situação vicinal para criarmos além de significados, instuição de sentido geocartográfico desde o entrelugar vicinal *reexistindo* na escola. Não concordando com o uso metafórico do termo mapa ou cartografia, me permiti ser aprendiz

²²¹ No que se refere a entrevistas individuais com as crianças, de muitas maneiras me pareceram invasivas e constituindo um desafio ético à pesquisa.

²²² Para Richter (2011, p. 18), “o mapa mental deve ser analisado como um recurso que permite a construção de uma expressão gráfica mais livre, tendo a perspectiva de que o estudante possa transpor para essa representação espacial os conteúdos geográficos aprendidos ao longo da educação básica. Assim, além de utilizar a fala, a escrita, a imagem ou o próprio mapa convencional/tradicional, o aluno terá a oportunidade de apresentar num mapa mental suas interpretações a respeito de determinado lugar, provenientes de leituras mais científicas da realidade”. Concordo sobremaneira com o autor, só não penso que o mapa mental seja, apenas, derivativo (efeito) da aprendizagem de conteúdos geográficos (notadamente os padrões, leituras mais científicas da realidade), ele também pode ser criativo (constituente) destes conteúdos, sobretudo quando da ausência de geocartografias do lugar ou quando uma cartografia tende a invisibilizar e inexistir publicamente e geopoliticamente determinados lugares.

da projeção, escala e simbologia que foi se configurando nas atividades e, ao mesmo tempo, vazava das geograficidades corporificadas em campo vicinal.

2º DESLOCAMENTO

Lugares da (in)existência Transamazônica



“A gente que estudou um pouquinho, a gente se sacrifica numa sala de aula pra ajudar essas crianças, para manhã ou depois se tornarem conhecedores dos seus deveres e suas obrigações e caminharem com seus próprios pés”.

Terezinha da Silva, Professora

Aproximação das subjetividades emergentes no modo de ser dos/das vicinais transamazônicos/as, busquei na troca de olhares e no “dizer-é” a geograficidade em criação no entrelugar e sua dialeticidade com a geografia ensinada e filtradora desta mesma vida em termos de “outras escalas”, justificadas pelo saber ensinado e contribuintes para o decreto de inexistência da geograficidade vicinal, e é aí nesta precariedade de um sistema de saber que constrange subjetividade e não se reconhece como constrangedor que podem emergir resistências geocartograficamente dialógicas.

Interpreto a realidade vicinal a partir das dinâmicas e atravessamentos vividos, dando mais foco na escola, especificamente na criação geocartográfica dos estudantes e extrapolações vividas corporeamente, tendo em vista o lugar como foco de copresença, coexperiência e conexão com mundo para repensar relações entre aprendizagem e mapas disponíveis (Capítulo 3 – nem aqui, nem lá: criações cartográficas vicinais) – seja em termos de aniquilação da intersubjetividade espacial, seja em termos de núcleo frágil e poderoso de um saber sedimentando-se.

Surge daí uma reflexão que é projeção, escala e simbologia instituindo o lugar como espessura existencial e, a partir dela, campo geral que é possível esboçar – apenas esboçar – em elementos processuais que trajetam a formação da geograficidade à beira (Capítulo 4 – Em Campo Transamazônico).

CAPÍTULO 3

Nem aqui nem lá – criações cartográficas vicinais



Entre fotografar e ser fotografado, no Entre o olhar e o ser olhado.

Criança em um jogo entre câmera fotográfica e câmera filmadora. Uma das famílias que deixaram o campo para garantir a continuidade dos estudos dos filhos na cidade. Pacajá, Sede municipal, abril de 2013. Foto: Mateus Moura, *still* das filmagens do documentário “À Beira da Faixa”; Abaixo: Estudante da Escola Edimilson Jacó Chaves, em jogo com o olhar e ser olhado pelo trânsito vicinal do Núcleo/Vila B, Assentamento Rio Cururuí, Pacajá – PA. Foto: Angela N. Oliveira, 2015.

Eu lá na roça é... é eu tinha a terra, tinha uma terrinha boa lá, sabe. Mas eu falei: “Rapaz eu tô errado, não é esse o meu caminho”. Os meninos fazendo terceira e quarta série não podia mais fica na roça, né? Então um’bora pra cidade. E aí saí de lá e fiz uma farofinha botei na sacolinha, aí larguei tudo lá. Lá tinha porco, gado, bode, muita galinha. E a velha falou: “Chinha você tá doido. Você vai abandonar a terra e nós já passou por tantas circunstâncias e agora tu com a terra dessa com fartura de tudo”. Eu falei: “Não, Dedé, eu vou pra Pacajá e vou caçá um lugar para nós”.

Ideltrudes Antunes Figueiredo (Seu Chinha), abril de 2013 – Pacajá (PA)

Seu Chinha traz o imediatismo da situação incontornável para um morador das vicinais aqui relacionadas: o momento em que precisa abandonar sua possibilidade de *ser em campo* tendo em vista à educação das filhas, forçando-se como outro-de-si possível. Tensão que é geográfica, cuja escolha não é simples, por vezes, absolutamente traumática.

Implica situação-limite ali mesmo onde a decisão exige salto, porque a escolha embora possa ser absolutamente livre individualmente (SARTRE, 2002), não se pode furtar às condições impostas a essa liberdade que depende do coletivo – a começar com a família – e só tem sentido na dinâmica assimétrica entre estruturação e contingência vicinal. Este indivíduo como encarnado na constituição do lugar, carrega a trajetória geográfica no corpo, orientando sua sensibilidade e seu desejo, desde o mais imediato ao mais pretensioso. Fazer esta escolha é abandonar não só um projeto de vida pessoal e coletivo – em favor de outro, claro – mas também desagregar a formação do lugar vicinal.

Co-instituir o lugar como intensidade sensivelmente partilhada na tríade coexperiência, copresença e conexão, em um ambiente cuja incerteza é crônica e aguda – a vicinal –, exige escolha existencial: permanecer neste lugar fraturado (entrelugar) ou fraturar a relação tendo em vista a continuidade (minimamente planejável) da educação dos filhos. Entre *ter tudo e estar errado e ser louco porque tem que caçar um lugar novo*, as consequências de modo algum são triviais, porque é neste “espaço-limite” que a vicinal se materializa, e materializar não se opõe à imaginar. A escola vaza ambiguidade não tematizada nos conteúdos, nem mesmo ao título de situação problema²²³.

²²³ Obviamente, é possível que o seja, mas nos conteúdos oficiais, nos materiais disponíveis e na pesquisa ação não ocorreram. Penso que a reflexão sobre esta situação-limite acerca da continuidade da educação formal em campo é uma questão posta há muito no debate da educação do campo, inclusive com avanços políticos importantes, como o projeto da Casa Familiar Rural, que não é discutida nesta pesquisa, mas funciona nos dois municípios, impondo outros desafios, entre os quais a capacidade de acolher os estudantes vindos das vicinais.

No entanto, é vivenciada na carne por cada estudante e suas famílias, marca essencial da geohistória à beira que põe em diálogo a experiência de seu Chinha e a das famílias contemporâneas:

Alguns estudantes vão para cidade continuar os estudos, porque aqui tem só até o nono ano, mas voltam. Porque ficam sendo chamados de matutos, de burros pelos da cidade. Dizendo: “ih, veio do assentamento, não sabe nada” (Professora Ângela Oliveira, Assentamento Rio Cururuí, setembro de 2016).

Quando cai para a pista, pra cidade, é ruim porque não podemos cuidar deles. Ela vai ficar na casa de parente lá, mas fico preocupada porque já vi muito jovem se perder por lá (Mãe de estudante que está concluindo o ensino fundamental, setembro de 2016).

E você quer ir para a cidade [de Pacajá-PA, sede do município do Assentamento Rio Cururuí]? Perguntei para a jovem, cuja mãe estava preocupada, ao que ela assentiu com a cabeça afirmativamente, convicta” (Registro de Campo, agosto de 2016).

Os fragmentos narrativos são paradoxais, sua relação não é por exemplificação, mas por tensão singular, na medida da dupla negação da experiência de vida em campo, a priori poderíamos dizer resultante do desconhecimento ou vago conhecimento da realidade espacial vivida pelos que estão na cidade²²⁴, mas não seria verdadeiro. A cidade exerce o fascínio sobre os jovens e a origem desse fascínio não pode ser apenas atribuída aos conteúdos didáticos, seguramente, mas há uma medida de aplainamento do complexo e amplexo campo-cidade, em favor do didatismo que não ajuda reposicionar este fascínio. Há também condições existenciais do próprio campo que inexistido em sua vicinalização frente aos direitos públicos em nada garantidos (ARROYO, 2006; HAGE, 2010), é preterido em relação à certeza entranhada de que “na cidade é melhor” para “caçá um lugar pra nós”.

E, no entanto, há mais aí – porque não é questão de amarrar a/o jovem ao campo, e sim que seu trânsito cidade-campo seja escolha possível e não imposição espacial naturalizada. Porque não está em jogo simplesmente trocar de escola, como as falas demonstram em posições diferentes (professora, mãe, jovem) e é aí que a centralidade da escola em campo se reafirma.

O desejo da jovem pelo urbano não deve ser menosprezado como aspecto da instituição do entrelugar vicinal. E as escolas em campo vicinal transamazônico envolvidas nesta pesquisa têm aí sua fratura de fundo mais evidente: a sua interrupção existencial ao final do ensino

²²⁴ E falo da cidade imediatamente próxima ao assentamento, sede do município na qual o mesmo está situado (Pacajá-PA). Pensem como é tal representação da vida no assentamento em outras cidades distantes, se é que há um tipo de “imaginação espacial” (MASSEY, 2009) dos assentamentos à beira de estradas, que são centenas no Brasil. Porque pode ser que nem exista alguma imaginação espacial “sobre” tais espaços para muitos indivíduos/coletivos, a não ser se intentarmos a “imaginação” como inexistência, que é diferente de negação como no estudo de Cruz e Arruda (2008) no qual, a partir de mapas mentais desenvolvidos por estudantes universitários, relacionam a objetivação do outro com a ausência ou o “vazio” no mapa.

fundamental é, em grande medida, *deixar de ser em campo*. Mesmo jovens possuidores de íntima relação com a vicinal onde moravam, após terem de sair, fazem diagnóstico bastante lúcido e, existencialmente, evidencia a fratura sentida e geradora de sentido:

“Um sionismo não me parece possível”, sentenciou Thallys Gonçalves²²⁵, que estudou toda a sua infância na Ladeira da Velha, na escola Nossa Senhora dos Remédios, e possui um vínculo familiar e afetivo com o campo sempre atualizado, mas sua escolha existencial não deixa de ser desengajamento entre sujeito e lugar.

E usar o termo “sionismo” enfatiza o movimento de lugarização coletiva – além, é claro, de reterritorialização – que abarca a grandiosidade da problemática, um fenecimento mesmo acelerado, cujo fechamento e/ou nucleação das escolas em campo – como ocorreu no Núcleo-Vila D no Assentamento Rio Cururuí, já que outras crianças tinham de andar quilômetros para estudar, como a criança do mapa que abriu essa tese – é uma realidade devastadora e, ao mesmo tempo, desafio geopolítico à Educação do Campo como movimento socioterritorial (VENDRAMINI, 2007; HAGE, 2008; MUNARIM, 2011). Amplificada na experiência cotidiana do professor:

Olha na questão de estrutura... de espaço físico, tá na mesma, só o que mudou básico mesmo, é que mudou o número da escola, a gente passava 10 escolas antes e agora é apenas 5 escolas, isso forçando né, a gente se adaptar em outra disciplina, nesse caso a gente trabalhava geografia, agora até metade do ano é geografia e do meio do ano em diante se adaptar em outra disciplina [E qual a outra disciplina? Pergunto] é, evidentemente a gente trabalha com inglês no básico e religião. (Alex Abreu Cruz, Professor de Geografia, Pacajá-PA. Entrevista realizada em agosto de 2017).

Este aspecto da inexistência é programático, a estrutura precarizada “tá na mesma”, junto ao fechamento das escolas implicando esgarçamento do professor em disciplinas para as quais não têm formação. Ainda assim, o corpo *existe*, aparentemente solitário, engolfado em seu futuro-como-projeto.

Profesor tem... Tem o prazer de ensinar [Francisco]. Que nem o dia que chove, né? Ela tem aquele interesse de vir, ensinar as crianças com chuva – faça chuva ou faça sol [Adriana da Silva]. Vem com Chuva e vem do jeito que vier, mas vem. Táí uma, bem aqui, cansei de ver a moto só lama, mas vem [Francisco da Costa]. (Roda de conversa com os pais de estudantes, Vicinal do Portal, abril de 2013).

Desenhando um mapa (Figura 25) demonstrando o seu deslocamento entre as 10 escolas durante os dois semestres, ressaltando como os períodos de chuva e de seca interferem no tempo de deslocamento, o professor quer comunicar não apenas pontos de trabalho e as distâncias de sua casa, não apenas o ciclo anual que aproxima estações do clima amazônico e calendário escolar na pressão sobre a moto e o corpo. Ele pretende comunicar seu projeto de professor em

²²⁵ Entrevista realizada em novembro de 2017.

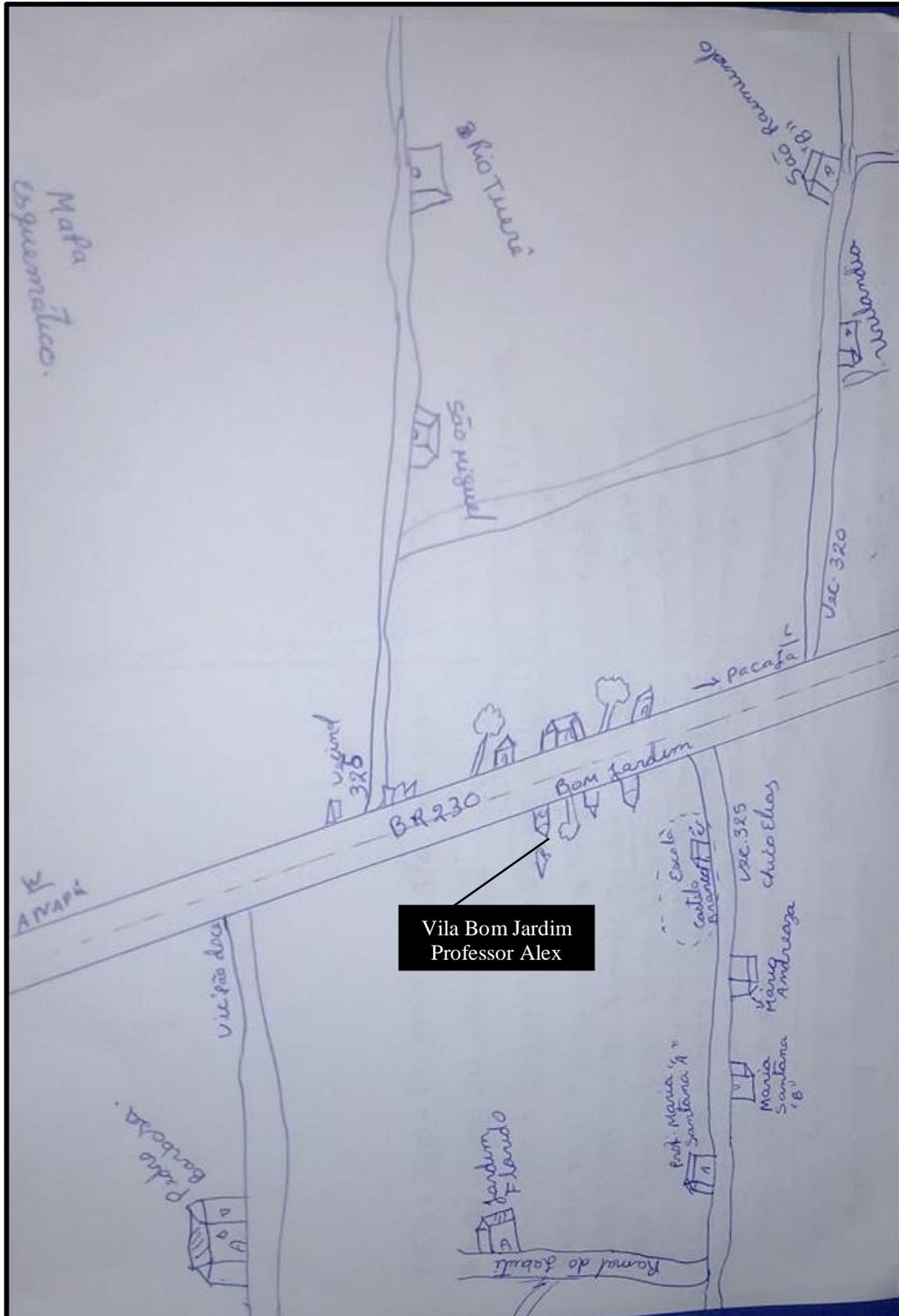
campo, a escala recortada não visível num quadro único, mas que anima o quadro; simbologia que não se dá senão por vizinhança, focos que unem estrada-escola-corpo cujo sentido amplifica-se além dos significados, emoção de fazer o que faz, *instituir lugar no entre*.

Quadro 3 - Distâncias aproximadas – Saída da Vila Bom Jardim (moradia) e escolas - Pacajá				
Escola	Períodos	Verão (tempo)	Inverno (tempo)	Quilômetros Percorridos
Castelo Branco	06 a 27/03	10 min.	15 min.	5
Mário Andreazza	28/03 a 27/04	15 min.	25 min.	8
Prof. Maria Santana A	28/94 a 25/05	40 min.	1 h.	20
Prof. Maria Santana B	26/05 a 20/06	50 min.	1h e 10 min.	26
Prof. Maria Santana A	21/06 a 08/07	1 h 20 min.	1h 40 min.	35
Pedro Barbosa	05/08 a 31/08	30 min.	45 min.	12
Urilândia	01/09 a 25/09	50 min.	55 min.	26
Rio Tuerê	26/09 a 23/10	1h e 10 min.	1h 30 min.	32
São Miguel	24/10 a 20/11	40 min.	1 h	17
São Raimundo	21/11 a 19/12	1 h	1 h 25 min.	17
Rio Tuerê	26/09 a 23/10	1h e 10 min.	1h 30 min.	29

Elaboração: Wallace Pantoja, 2017. Fonte: Professor Alex Abreu, 2017.

Este movimento se dá dentro, entre e além da estrutura que contribui para inexistir os lugares em campo como vivência ensinante, que solapa na base a continuidade do projeto de Seu Chinha, fascina a imaginação geográfica da jovem, preconceitua os jovens como não referenciais educativos e do saber geográfico, aterrotiza o entendimento da mãe e esgarça o corpo do professor. Porém, também mobiliza retornos e novos projetos, sensibiliza os que vivem em campo para esta tendência ao abandono, articula organização política, fundamenta o “eu posso” no ato de fazer mapas não padronizantes que revelam os focos e reticularidades no entrelugar.

Figura 26: Mapa de deslocamentos do Professor Alex – Vila Bom Jardim – Pacajá (PA)



Autoria: Professor Alex Abreu, 2017.

Muito já foi dito sobre o poder transformador da escola no Brasil. Tanto mais sobre como as escolas – compondo o sistema de ensino, constituição de microuniverso ou ainda espaço de referência de construção do humano – são absolutamente centrais ao entendimento do território e de suas relações diferenciais, normalmente abordadas como particulares e singulares.

Não são poucos os estudos que enfocam a escola como lugar – ou partem da categoria lugar para pensar a escola – em sentido estritamente geográfico, notadamente aproximando-se da concepção fenomenológica e, como se diz hoje em dia, cultural-humanística; bem como há profusão de estudos a partir de outras concepções, sobretudo marxianas, estas até mais pronunciadas quando da educação do campo.

Além disso, a educação do campo que se fortaleceu nas últimas décadas exige centralidade do olhar não apenas na educação da urbe, mas politização do debate tendo em vista a diversidade deste do/no/em Campo e o sentido mesmo de educação já que esta não se faz só na escola (CALDART, 2008), o que coloca a Amazônia no olho desta projeção que é projeto, também, geocartográfico.

A interpretação que faço, não é inédita nem no referente empírico ou na articulação conceitual, busco partir dos mapas feitos à mão na vontade de comunicar e comunicar-se, pequenas falas, conversas coletivas, caminhadas, geocartografar em situação existencial a realidade educativa partindo do que estudantes, professores e moradores elaboram e daí fazer-saber lugares inexistentes ao nível do engajamento corpóreo antes de colar aos mesmos qualquer rótulo, incluindo aí o de *síntese* – o que há é *visada*.

No entrelugar²²⁶ se encontra com o sentido subjetivo encarnado e refletido por um geógrafo em mapas infantis e juvenis, se debatendo para não ser um medidor de crianças (SARMENTO, 2004), do seu grau ótimo ou não de raciocínio geográfico, de sua capacidade de pensar abstratamente e elaborar conceitos espaciais mais complexos ou não.

Entretanto, os professores/ras com o programa e obrigações diárias a cumprir não descuidam do valor do aprendizado formal, nem eu. Porém, a possibilidade do encontro entre geografia ensinada e geograficidade é a criação de outro saber que foi a matéria base dos entrelaços situados nas vicinais, embora meu ofício implicasse refletir sobre este saber e

²²⁶ A proposta de pensar a escola e o próprio processo educativo como expressando se desenvolvendo no “entrelugar” – também especificada como “terceiro espaço” – já se desenvolve há décadas. Cf. Gutiérrez; Lopes; Tejada (1999), bem como a reflexão sobre as próprias culturas da infância em seu aprendizado entrelugarizado; a exemplo de Sarmiento (2004). No Brasil, aponto estudos recentes como Sheifer (2014) e na geografia escolar, uma tentativa de Casgiovanni (2016).

descrevê-lo de maneira compreensiva, extrapolando sem fraturar ao que as crianças e professores/as abriram como possibilidade geocarográfica.

A *resistência transamazônica* é focalizada nas escolas em campo, no contexto das vicinais como co-formadoras da – e conformadas pela – subjetividade e, portanto, existência individual e coletiva no ato de fazer-saber geografia. Mas a escola não é só pedaço formal de espaço, é preche de dinâmicas subjetivas individuais e coletivas, porque se a educação não se faz só na escola como aponta Caldart e outros, a escola em campo vai muito além do que o seu espaço formal-visível.

Muito além porque é estação no sentido proposto por Hägerstrand reapropriado por Giddens, como locais (2003, pp. 139-140), qual seja: “lugares” ou pontos de parada onde a copresença cria duração que restringe/cerceia a mobilidade dos indivíduos no cenário – a sala de aula, por exemplo – apropriado significativamente no contexto da duração interativa (coexperiência) não só educativa. Vai além porque a escola, desde um barracão precarizado ou fisicamente em conformidade com o padrão urbano²²⁷, evidencia a tensão absoluta entre restrições e oportunidades da educação, possíveis na combinação das subjetividades individuais, social em projetos de realização do lugar, constantemente cerceados ou mesmo sofrendo decretos de inexistência, mas não só pela necessidade objetiva, também pelo sentido subjetivo constituído no lugar – pouco enfatizado nas abordagens – é fonte de *resistência*.

Soma-se à fragilidade *escola-subjetividade*, no plano do campo transamazônico, uma necessária lugarização do debate, no sentido de interpretar as articulações praxiológicas do exercício da geografia nestes contextos tendo em vista radicalizar o diálogo dos diretamente envolvidos, lá onde se envolvem, porque não é raro transformar estas relações quentes em numerologia – o que não é uma oposição à estatísticas, mas sua circunscrição – destituindo de densidade e complexidade das situações-limite vividas em contexto vicinal, cuja centralidade a escola assume porque, dentro outras razões, se configura “lugar de reunião abrangente” (RELPH, 2012) que transcende, em muito, o sentido genérico, portanto, subjetivado socialmente, que temos de escola.

Se a existência, para o caso transamazônico, é *resistência*, tentar desenvolver uma geocartografia da realidade vicinal, centrada na educação, como interferente nas formações subjetivas individuais/coletivas parece central ao caminho não apenas do reconhecimento nas vicinais de sua própria geograficidade, mas também reinscrevendo no plano do discurso

²²⁷ Embora hajam escolas do campo fisicamente contextualizadas em seu lugar campesino, não é o caso das envolvidas na pesquisa.

geográfico – hierarquizante e justificador de determinados modos de olhar a Transamazônica paraense – a inexistência vicinal como violência geopolítica que é um fracasso não admitido (ou pontualmente reconhecido) que nos impede de engajamentos corpóreos na geografia sobre e da Transamazônica.

Sem este autorreconhecimento do fracasso geográfico que é nosso, continuamos em nossa posição crítico-conformista, Rancière (2012) fala da gestão das incapacidades por parte de seguidores pensadores, que justifica e alimenta os decretos de inexistência da vida e sua geograficidade à beira. Esta é uma fratura que exige salto.

Nos estritos limites desta tese o que é realizado são deslocamentos e entrelaços para exagerar estas *reexistências*, como substantiva e potencialmente criativa à ciência geográfica e à geografia educativa sobre a Amazônia.

Evidentemente, não estou em situação-limite no contexto vicinal, logo qualquer pretensão de colocar a tese como “carta de intenções transamazônicas” seria mentira porque não posso falar em nome dos/das vicinais, daí evocar a primeira pessoa, também é admissão de meu discurso em posição precária, cambiante, evitando conscientemente *sedimentação não-ensinante* da própria geocartografia proposta no diálogo e no trânsito, enfiado nas escolas vicinais como este estranho sem qualquer conhecimento superior dos lugares, portanto, também, no “entre”.

No espaço escolar este feixe de relações que é o fenômeno transamazônico: projeto-condição-situação lugarizada se pronuncia como espaço privilegiado à interpretação da (in)existência vicinal.

Escola como lugar materializado no entrelugar, o “onde” – não o único seguramente – da formação subjetiva dos indivíduos e coletivos vicinais, núcleo de experiências dos *decretos de inexistência e engajamentos corpóreos reexistentes*, perfomando elementos da geocartografia em campo.

3.1 ESCOLAS: APARECIMENTO COM O SUOR DE MUITAS MÃOS

As vicinais, como venho tentando demonstrar, são ambientes esquivos, deslizantes na Geografia da Amazônica voltada a própria “região”. Embora, tidas como centrais à conectividade endógena regional nos últimos trabalhos de Becker (2010 [2001]). As escolas inseridas neste entrelugar também vazam a fricção existencial entre o visível e o invisível ou, roubando a relação feita por Bhabha (2013): entre o disponível para conhecimento/intervenção

político-pedagógico e a indisponibilidade de tal conhecimento interventor sobre realidades diferenciais.

As quatro escolas são bastante diferentes entre si, ainda que sua condição em campo e situação geográfica vicinal implique possível conexão, mesmo que não se comuniquem – no sentido de troca de saberes lugarizados – aspecto que mereceria tratamento central na cartografia educativa transamazônica pelos seus desdobramentos geopolíticos no plano geohistórico.

O certo confinamento – atualmente modificado pela melhoria das estradas e possibilidade de comunicação virtual, além de articulação em movimentos/ativismos sociais²²⁸ – reticulariza uma das características mais básicas ligadas ao campesinato: o trabalho familiar e coletivo na construção de infraestruturas que devem ser um direito, mas são inexistentes de fato pelo poder público em muitos assentamentos e comunidades vicinais, mesmo quando recursos são liberados e obras iniciadas; os decretos de inexistências começam pela usurpação dos direitos básicos, por diferentes agentes, desde o nível municipal.

O resultado é a pressão política em níveis e intensidades diferenciadas para cada vicinal, por um lado, e o trabalho ativo comunitário de vizinhança por outro.

²²⁸ Sobretudo no caso do PDS Esperança e mesmo o Assentamento Rio Cururuí.

Fotografias 10 e 11: Inexistência de direito e de fato da escola vicinal

Em alguns Núcleo-Vila, como A, D e I, os recursos para construção das escolas foi liberado e a construção iniciada, o que trouxe uma enorme expectativa e contaminou de esperança professores, estudantes e família, mas o prazo final das obras era 2015, atualmente, as paredes – e a esperança de uma nova escola – estão sendo engolidas pela juquira.



Autoria: Wallace Pantoja, Vila-Núcleo D, Assentamento Rio Cururuí, Vicinal do Adão, Pacajá-PA, agosto de 2016.

Partilha de energia materializada na geração de valor geohistórico cumulativo (em nossa sociedade assimetricamente dominado) e realização objetiva-subjetiva do ser humano, que faz vir ao mundo o sujeito não apenas como *cogito*, mas como *volo* e *ago* – como sujeito que pensa, que quer e que age – no dizer de Luijpen (1973, p. 262), que acrescenta:

Inegavelmente a coexistência da existência manifesta-se no nível da subjetividade-como-*ago*. Marx foi o primeiro a frisar [e não só frisar, mas articular ao pensamento do mundo eu diria] bem tal ponto. Para esse pensador, a interconexão na história é constituída pela coexistência no trabalho. O fato de que cada geração já acha dados os meios de produção que os anteriores produziram significa que todo homem está ligado ao passado e dele depende.

Pelo trabalho – embora não só – o lugar como *intensidade das coexistências*²²⁹ em *campo vicinal* se materializa em escola:

[...]No dia 25/03/2008, houve uma reunião no lote 29 [Núcleo D, com o] objetivo da construção da escolinha. [Os participantes eram] [...] do “D”, “H” e “T”. [...]No mesmo dia, 16 homens fizeram limpeza, as mulheres [...] ajudaram os homens na limpeza, Cleude, Maria Aparecida (Bia), Michelle foram as cozinheiras [...]. No dia 26, fizeram *os trançados* [?] das folhas do Ubin os quais estavam os homens do H e D, Rosângela (cozinheira) e Ângela (professora).

No dia 28 foi feita a cobertura do barraco pelos participantes, Antonio Carlos (vice Presidente) Jadson, Raydan, Antonio, Gilson, Ângela, Cleude, Michelle, Samoel, Manoel (Cabeça), Marcio (Galego), isso até meio dia e do meio dia a tarde cobriram outro barraquinho, para a professora [que viria da sede de Pacajá] morar, onde não morou nem um dia, por ser perigoso e assustador. [Angela, moradora do D e professora] [...] passou a trabalhar e assim funcionou a escola a partir do dia 1º de abril, [...] [pela escola ter 13 alunos e só 4 no dia da visita oficial] da representante do cartório eleitoral, [...] disse da impossibilidade de funcionar a escola [e] proibiu que continuasse as aulas.

[Uma comissão com lideranças do Assentamento e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Pacajá fizeram uma reunião na prefeitura de Pacajá dia 08/05/2008, onde ficou definido para voltarem a trabalhar por motivo de não ficarem sem escola e o nome da escola ficou definido: Edimilson Jacó Chaves, [...] assumiu a professora Angela onde assumiu o seu trabalho com 17 alunos de 1ª a 4ª serie (Texto de Ângela Nunes, professora, maio de 2013, com pequenas modificações para maior fruição e ênfases).

²²⁹ A compreensão do lugar como uma intensidade de coexistências aparece em elaborações diferentes tanto em Entrikin (1991), Relph (1997), como em Malpas (1999), Casey (2010), além de Massey (2000). Para uma reflexão brasileira sobre a questão do fator distintivo geográfico como “ordem das coexistências”, cf. Martins (2016).

Fotografias 12 e 13 – Escola Edmilson Jacó Chaves, detalhe externo e interno

A escola está inserida no núcleo-vila, com casas ao lado e atrás, sua frente dá para a vicinal que corta o D. No detalhe interior, destaca-se a professora Angela Nunes (em pé), o professor Alex Abreu (em pé), acompanhando na pesquisa de campo, as crianças em classe multisseriada subdivididas em turmas por ciclo – 1º e 2º anos em primeiro plano e 3º e 4º anos em segundo plano – há dois quadros negros, só visível um na fotografia para os anos finais, como fica evidente, o outro é para onde as crianças das séries iniciais de voltam. Há trabalhos fixados nas paredes, calendário de aniversário, textos produzidos, desenhos e colagens referente as variadas disciplinas, com ênfase para a Língua Portuguesa e a Matemática.



Autoria: Wallace Pantoja, Núcleo-Vila D, Assentamento Rio Cururuí, Vicinal do Adão, Pacajá-PA, setembro de 2015.

As quatro escolas possuem “narrativas de criação” semelhantes, mas diferentes. Combinação entre organização coletiva, inexistência da atuação do poder público e a educação como necessidade de primeira ordem em Campo, com movimento de idas e vindas burocráticas que, se por um lado pretendem padronização, por outro emperram a lugarização educativa onde a atuação municipal, estadual ou mesmo federal é vergonhosa.

A narrativa da professora aproxima aspectos percebidos como mais objetivos com os subjetivos, é feita de elipses, de saltos, mas comprometida – de dentro – com a contação do ato coletivo de criar a escola; feita idas e vindas instáveis, algo que a geografia tende a evitar porque nossas descrições e análises não poderiam ser contaminadas pela ambiguidade da narrativa. Na medida em que “The narratives of place help to redress this imbalance [no caso: tentar controlar a descrição-teorização da sociedade como controlamos tecnologicamente a natureza], without camouflaging the underlying tensions between the subjective and the objective and between individual agents and the circumstances within which agents act”²³⁰ (ENTRIKIN, 1991, p. 26).

As narrativas de criação da escola enfatizam este misto de vontade pessoal e coletiva, de trabalho e fricção institucional, de fazer emergir no lugar o que inexistia – mesmo sendo dos direitos mais básicos – bem como não perdem de vista a ligadura entre ações individuais e coletivas, entre o afeto e o cognoscível.

Como a professora Terezinha narra, para o caso da Ladeira da Velha, Escola Nossa Senhora dos Remédios:

[...] compramos esse [lote] aqui logo que conseguimos vender lá [Município do Moju – PA, ela é do Maranhão] e sobre a organização da escola, a escola não existia né? Já eu sou, quando eu cheguei pra cá já tinha passado era... Eu sou a oitava professora, né? Sempre era assim, elas lecionavam em barracão nas igreja, nas casa e a situação era muito aqui, não tinha estrada, né? Trazia as coisas na cabeça, aí quem não tinha um animal, trazia as coisas lá da tranzamazônica até aqui na cabeça, aliás, as primeiras carteiras, né? Que vieram pra cá, as primeiras cadeiras? Eu juntei com meus alunos e trouxemos na cabeça lá da tranzamazônica até aqui, então os pais se reuniram, aliás nessa época que nós fizemo uma progamação aqui muito bonita e reunimo a comunidade de eu acho que foi as primeiras organizações que surgiu, né? Isso quando nós chegamo pra cá isso foi um... Foi muito animado, né? Nós conseguimos organizar a comunidade, fazer uma reunião, é... colocar os pai pra falar, foi muito interessante que tem meu vizinho aqui que quando foi cedido a oportunidade pra ele falar ele disse: “Olha! Eu não sei falar não, é a primeira vez que eu estou falando e tal...” Aí foi muito, muito assim bacana e conseguiram fazer um... um barraco aí coberto de palha todo tampadinho de embaúba e fizeram os banquinho e eu já iniciei nessa época com cinquenta alunos.
[Cinquenta? – pergunto]

²³⁰ Em tradução livre: “The narratives of place help to redress this imbalance [no caso: tentar controlar a descrição-teorização da sociedade como controlamos tecnologicamente a natureza], without camouflaging the underlying tensions between the subjective and the objective and between individual agents and the circumstances within which agents act”

Cinquenta alunos eu quase enlouqueço! Quase enlouqueço para trabalhar essas duas turma com esse tanto de... muito difícil! Noventa [1990], eu cheguei e eu dei baixa lá onde eu trabalhava lá de carteira assinada na época nós viemos pra cá e quando foi mês de março, quando iniciamos as aulas eu fui lá e dei baixa, recebi meu tempo e aí já trabalhava aqui, foi logo entregando lá e pegando aqui. Certo! Aí através das lutas foi desenvolvendo mais, também fomos conseguindo construir aí de tábuas, mas melhorou um pouco. Três anos [para construir como é hoje] não foi Carlos [esposos]? Foi três anos! [1993, 1994, desde lá] a mesma estrutura. [...] Ele ajudou [Seu Carlos], que aliás foi ele que construiu a escola, [a prefeitura deu o material para construir? – pergunto]. Foi!

(Terezinha da Silva, professora, entrevista realizada em setembro de 2015).

Fotografia 14: Escola Nossa Senhora dos Remédios, detalhe externo

A escola fica bem próxima da casa da professora Terezinha, na Ladeira da Velha, de ocupação mais antiga (anos 1970) o modelo é de loteamentos retangulares de 100 hectares – o padrão do INCRA para os chamados colonos. A escola ocupa um pedaço de terreno cedido pela própria Terezinha e seu esposo, Carlos. É possível observar duas salas, uma para o fundamental menor e outra para o maior, na qual trabalha outra professora.



Autoria: Wallace Pantoja, Vicinal Ladeira da Velha, Pacajá-PA, agosto de 2016.

O fato de contar e afirmar que é a oitava professora, reforça o sentido subjetivo do ato educativo como continuidade existencial e, ao mesmo tempo, demarca no lugar e na vicinal um comprometimento político por parte da professora. As professoras se tornam agregadoras de fazer-saber e a continuidade do seu trabalho, amplamente apoiada pela “comunidade de vizinhança”, reforça laços de copresença e destino. O trabalho intelectual das professoras não se separa do seu trabalho corpóreo – sua atuação no presente tem lastro histórico envolvido com o ato educativo primeiro da comunidade.

O saber corporificado não se pode desprezar em hipótese alguma! Não é fruto “apenas” de uma formação acadêmica – embora, hoje, as duas professoras sejam graduadas em

geografia²³¹ – é conhecimento simbólico-afetivo corporificado no lugar: *a escola transamazônica em campo vicinal*. “São esses saberes que organizam a escola e executam o currículo, passando a constituir a base pedagógica do processo de escolarização no campo, configurando um jeito próprio de lecionar e moldando um tipo de didática da escola do campo que precisa ser mais estudada, compreendida e ressignificada num jeito próprio de fazer educação do campo na Amazônia” (HAGE; BARROS, 2010, p. 359-560).

Fotografia 15: Escola Nossa Senhora dos Remédios, detalhe interno

A fotografia foi feita logo após as aulas do turno da manhã, com vários detalhes, incluindo uma rosa-dos-ventos com os pontos cardeais/colaterais e o mapa mental amplo da vicinal desenvolvido na proposta de geocartografia pela professora e seus estudantes, ele ocupa a área ampla atrás e logo acima onde a professora se encontra. Há um cômodo na frente da primeira sala que serve de depósito para trabalhos realizados, arquivo morto, materiais pedagógicos mais delicados. Alguns estudantes ficaram após a aula e conversávamos sobre o momento que tivemos de geocartografia.



Autoria: Wallace Pantoja, Vicinal Ladeira da Velha, Pacajá-PA, agosto de 2016.

As escolas são bem diferenciadas em sua infraestrutura física. As escolas de Anapu – tanto a do PDS Esperança, quanto da Vicinal Santana – são padronizadas pela prefeitura, com

²³¹ Graduadas – assim como os professores Samuel Mendes e Alex Cruz – em Geografia Licenciatura, pelo IFPA, Campus Tucuruí. A graduação foi viabilizada nos “municípios do interior” através do Programa Nacional de Formação dos Professores (PARFOR), convênio federal com instituições superiores na Amazônia. As críticas ao “Modelo PARFOR” se comparado a programas pensados especificamente para o campo, como o PRONERA, são imensas e compartilho com muitas, mas é preciso ter clareza que ele foi, de uma maneira ou de outra, um “acerto de contas” das universidades e institutos amazônicos com a própria região.

recursos das condicionantes da construção da Hidrelétrica de Belo Monte²³². Quando a pesquisa teve início, as escolas eram fisicamente diversas do que são hoje, reconstruídas completamente com novas dependências e equipamentos.

A escola Santo Antônio localizada na vicinal 0 (Zero) do PDS atende estudantes das outras vicinais no interior do PDS (sobretudo 2). Pequena, embora comporte com alguma tranquilidade as pessoas, possui ensino fundamental maior e médio no turno da tarde em modalidade de polo²³³.

Figura 27: Prédio da Escola Santo Antônio, PSD Esperança – visão de chegada pela vicinal Santana



Elaboração: Wallace Pantoja, com base na pesquisa de campo 2015-2017.

As reformas datam de 2015. Há padronização geral das escolas, com mesma cor e arquitetura predial. Mesmo sendo um prédio simples, é percebido como adequado à educação,

²³² Embora situada em Altamira, município limítrofe à Anapu, as áreas alegadas ou afetadas diretamente pela barragem se estendem por outros municípios que tiveram como contraparte *royalties* e condicionantes infraestruturais. Para um detalhamento cf. <http://norteenergiasa.com.br/site/wp-content/uploads/2014/05/Relat%C3%B3rio-Anual-de-Administra%C3%A7%C3%A3o-%E2%80%93-2013.pdf>.

²³³ Já mencionado rapidamente, o polo é uma modalidade de concentração disciplinar em um período curto de tempo – normalmente 20 dias sequenciais letivos – de modo que os conteúdos e avaliações disciplinares para 200 dias no calendário regular é feito todo neste período. As reclamações quanto à modalidade polo são inúmeras, seja entre famílias, estudantes, professores. Porém, assim como o multisseriado é visto como inevitável se as crianças e jovens do campo quiserem ter alguma educação – a tendência ao fechamento das escolas em campo, a redução dos custos (a educação é vista como custo e não investimento), uma certa maneira de fazer que se cristalizou, mas também certas dinâmicas locais, como o deslocamento a distâncias gigantescas dos professores, em como uma dedicação – eu o constatei – em alguns casos comeventes, atinam para a complexidade da questão “polo”. Particularmente, penso que o formato curricular como posto e a maneira disciplinar fragmentária e pautada em testes de conteúdos e assimilação; sem falar sobre denúncias diversas de abandonado ou encurtamento do período letivo deixam a experiência bastante extenuante em de um modo geral.

embora não tenha biblioteca ou outras dependências além das salas de aula, direção/secretaria, cozinha e grande campo de futebol para recreação na parte de traz. É preciso dizer que em termos físicos está bem acima da média das escolas visitadas ao longo da pesquisa, incluindo as que não figuram diretamente aqui.

O calor é bastante forte mesmo no interior das salas, especialmente no turno da tarde que foi quando visitei a referida escola. Normalmente os estudantes vão “no pé”, alguns de moto, as distâncias relativas persistem grandes entre as casas e a escola como no caso das outras vicinais da pesquisa.

Escola e campo, mesmo em descampado estão cercadas por mata mais adensada no PDS Esperança. Expressão da modalidade de usos da terra permitidas e proibidas nos marcos legais deste tipo de Assentamento Especial²³⁴, como também um processo de criação de saberes e maneiras de se relacionar com a floresta – ou o que restou dela – nos lotes que formam o PDS.

Figura 28: campo de futebol atrás da escola



Autoria: Wallace Pantoja, com base na pesquisa de campo 2015-2017. Registro em agosto de 2016

²³⁴ O PDS (Projeto de Desenvolvimento Sustentável) é uma modalidade especial de assentamento já que tem como características oficiais: a) Projetos de Assentamento estabelecidos para o desenvolvimento de atividades ambientalmente diferenciadas e dirigido para populações tradicionais (ribeirinhos, comunidades extrativistas, etc.); b) Obtenção da terra, criação do projeto e seleção dos beneficiários é de responsabilidade da União através do INCRA; c) Aporte de recursos de Crédito Instalação e de Crédito Produção (PRONAF A e C) de responsabilidade do Governo Federal; d) Infraestrutura básica (estradas de acesso, água e energia elétrica) de responsabilidade da União; e) Não há a individualização de parcelas (Titulação coletiva – fração ideal) e a titulação de responsabilidade da União (Fonte: <http://www.incra.gov.br/assentamentoscriacao>).

A história recente do PDS Esperança revela conexão evidente entre o enfrentamento das famílias frente aos fazendeiros, grileiros, madeireiros e mesmo o poder público tendo em vista conquistas que não foram conseguidas sem morte e perdas (BRINGEL; GONÇALVES, 2014; BRINGEL, 2015). O símbolo desta luta é a Irmã Dorothy Stang, assassinada em 2005, a quem a Romaria da Floresta é dedicada. Por sinal, foi quem batizou a outra escola da pesquisa – Santa Júlia – na vicinal Santana.

Este movimento de forte caráter popular – se pensarmos que constituído em campo de tensão antagonista e agonística – revela o tipo de salto existencial²³⁵ (JASPERS, 2011) individual e coletivo que pode ocorrer quando de uma situação-limite que fratura e oblitera a possibilidade de ser em campo. Há bons debates, embora menos do que se pode supor, nas ciências sociais e na geografia da Amazônia que podem constituir, mas evitam acertadamente, um grande relato (SANTOS, 2011; BRINGEL, 2015; SANTOS; PORRO; PORRO, 2015), metanarrativa que pode escapular da perspectiva dos sujeitos que vivenciam o processo, sobretudo os que debatem e visibilizam a força e a resistência do campesinato, embora eu pense que há mais aí do que a categoria camponês pode capturar a partir da vontade de totalizar.

O fato é que o maior grau de visibilidade e de organização coletiva ajuda a entender o prédio mais adequado, apesar da distância da sede municipal em relação a outras escolas seja em Anapu ou em Pacajá. Esta visibilidade na distância fica evidente quando vemos as parcerias entre instituições de pesquisa (universidades federais, por exemplo) e os/as vicinais²³⁶.

É nesta escola que encontramos o mapa mundi disponível para consulta. Representação que chamou a atenção porque em nenhuma outra havia mapas oficiais e, em alguns casos, nem paredes para mapas. Então a representação cartográfica – e não qualquer uma –, fica disponível aos olhos e ao alcance das mãos.

Interessante notar que a padronização das escolas de Anapu não levou em consideração a especificidade do PDS Esperança como realidade do campo, o que vale também para a Escola Santa Júlia, na Vicinal Santana. Esta atende a estudantes de ensino fundamental, de diversas vicinais e Projetos de Assentamento. Tive contato direto com estudantes dos Assentamentos Pilão Poente I e II, mas há o Pilão Poente III, o Grotão da Onça que se comunicam com a Vicinal Santana, uma das principais de Anapu, além de vicinais como Serra Verde e Catarina.

²³⁵ “Toda existência empírica está escravizada à morte. Contudo, o homem que, em vida, adquire conhecimento da morte e reflete acerca da vida e não da morte, rompe a escravidão” (JASPERS, 2011, p. 151).

²³⁶ Pude ver nas visitas que fiz a presença de pesquisadores e projetos de pesquisa atuantes, inclusive em nível participativo e integrado bem superior ao que me propus ou consegui em minha pesquisa.

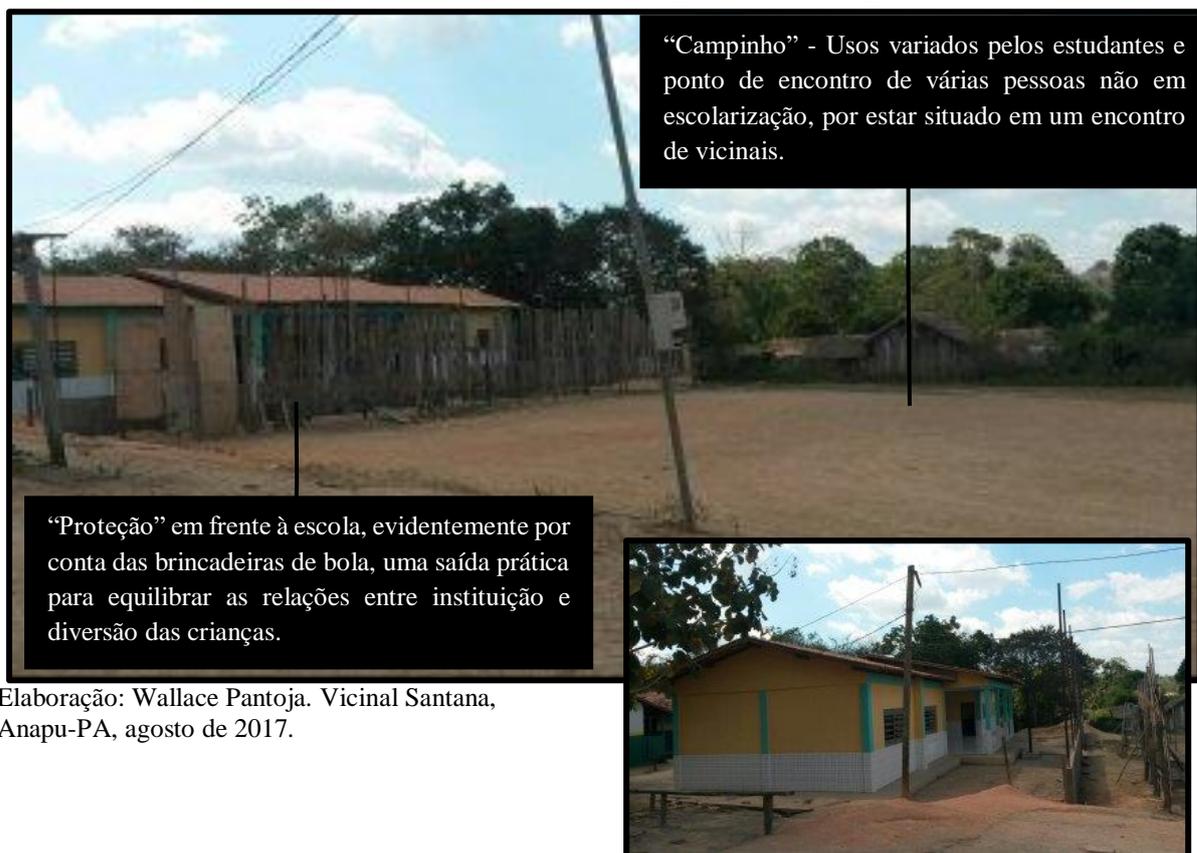
A escola foi sempre o maior foco da comunidade [São Pedro], ali não se falava em lutas por melhorias se não se falasse na escola da localidade. Pois esta foi a maior luta, os moradores sempre se empenharam em um coletivo que almejava a educação para seus filhos.

[...] A escola Santa Júlia foi resultado de um processo de luta das famílias, que se deu no início de 1985, mobilizado pela missionária Dorothy Stang e pelos pais, junto com a irmã Rita Reis, que também trabalhava como supervisora das escolas rurais do município de Anapu. Assim a escola foi batizada como Santa Júlia em homenagem a sua congregação. A escola na época era estadual, pois Anapu ainda não era município emancipado; só depois de muito tempo, com a emancipação do município e com a municipalização da educação fundamental passou para a responsabilidade do município.

Todavia, o terreno para a construção definitiva foi comprado por um morador que reside na comunidade, Romero Batista Medeiros, que doou a área em 2007, pois a comunidade não tinha recursos para a compra e o prefeito da época só construía a escola se houvesse um espaço adequado para levantar o prédio (Texto de Markdiane da Silva de Medeiros, História da Comunidade São Pedro escrita no “Tempo Comunidade” do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Altamira, 2016).

Há um valor agregador da escola que é histórico, existe antes de Anapu se tornar município – emancipando-se de Pacajá e Senador José Profírio – instalado em 1997, construída pelos próprios moradores na área que é de assentamento, mas que antes era “invadida”²³⁷.

Figura 29: Escola Santa Júlia e campo de futebol na parte dianteira



Elaboração: Wallace Pantoja. Vicinal Santana, Anapu-PA, agosto de 2017.

²³⁷ Conversação informal com a coordenadora da escola e professores em setembro de 2015.

Lançados neste ambiente transamazônico em ondas, desde o início dos anos de 1970 até a atualidade – quando a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte redireciona fluxos de trabalhadores/as – a dinâmica de construção da escola, que passa a ser uma referência geossimbólica na formação dos lugares e, ao mesmo tempo, referência de luta política e reafirmação de projetos coletivos renovados nesta imbricação comunidade de vizinhança e agregação corpórea no trabalho. Inscreve o espaço escolar na trajeção vicinal que, em si, é fonte de aprendizado geohistórico.

No presente, a escola replica o modelo urbano, por sinal o parâmetro a ser seguido e, não raro, almejado. E aqui é preciso abrir um longo parêntese:

Há muitas críticas a esta padronização das escolas em campo, a partir do modelo centrado no urbano ou urbanocêntrico, feitas por Hage (2006; 2011); não redutível apenas à infraestruturura, mas à organização dos tempos pedagógicos e curricular, assim como ao projeto de mundo que se instala nas escolas, via seriação única como melhor alternativa à multisseriação, currículo extemporâneo e deslugarizado (não é o termo usado, mas o sentido é), etc. Nas palavras de Barros *et al.* (2010, p. 22):

O conjunto de crenças, valores, símbolos e conhecimento das populações da Amazônia e seus padrões de referência e sociabilidade que são construídos e reconstruídos nas relações sociais, no trabalho e na convivência nos espaços sociais em que participam não têm sido valorizados e incorporados nas ações educativas das escolas multisseriadas, constituindo-se num fator que produz o fracasso escolar das populações do campo. Essa situação advém de uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção mercadológica e urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento e que desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e concepções das populações que vivem e são do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades.

No limite, aceitação contaminante na geografia de que vivemos a sociedade urbana plena (PANTOJA, 2015), antes virtualidade (LEFEBVRE, 2008), desenvolvida por Lefebvre como possibilidade da “cidade como valor de uso” na ponta de um etapismo do campo à cidade e desta à sociedade urbana, frente ao urbanismo estéril. Utopia frutífera de fato, mas que agora é tomada como realidade insuperável e generalizada no seio da geografia. Para tanto, basta conferir o debate sobre a cidadania essencial e necessariamente urbana em Oliveira (2009) ou, para citação mais explícita:

Esta Geografia da Existência que defendo aqui está baseada na crença de que é a cidade, **exclusivamente**, quem pode gerar formas significantes da sociedade civil. A cidade é, portanto, a condição espacial da realização dos valores de liberdade, de igualdade, de fraternidade, de solidariedade. A cidade produz o estímulo intelectual. **A cidade produz a inteligência** (SOUZA, s/d, p. 8. Grifo meu).

E lá mesmo onde a crítica pretende avançar, em direção de fato nobre e envolvente, alimenta insuspeitamente outra cifra da inexistência *do ser em campo*²³⁸. Não esqueçamos que os livros didáticos de geografia são produzidos na cidade, por filhos/as da revolução urbana, sobretudo no eixo Centro-Sul. Há uma não reconhecida naturalização do tecido e centralismo urbano como a marcha indelével da história, não é admissível tão facilmente por nós urbanoides esta pretensão de superioridade virtualizante denunciada por Hage (2006).

Obviamente, não se nega a centralidade da vida urbana, inclusive para populações do campo, embora não me pareça ser a produtora única de inteligência. A questão é a dos efeitos deslizantes no entrelugar vicinal e na escola em campo desta assunção da inteligência da cidade explodindo e estilhaçando, usando os termos de próprio Lefebvre (2008), para todos os espaços.

Fim do longo parêntese.

Quando solicitados os estudantes a escreverem palavras/frases significativas sobre onde vivem, alguns deles se referiram à escola como: “uma escola muito boa”²³⁹. O que me faz atentar à complexidade, ao nível do sensível, do ato corpóreo de coexperienciar a escola padronizada urbanamente no PDS Esperança e Vicinal Santana.

Falam do espaço físico, mas não só, na medida em que a escola é mais do que espaço de aprendizagem – característica expressa nas demais envolvidas na pesquisa – constitui lugar de reunião e atravessamento que transcende sua dimensão física tendo em vista sua expressão geográfica como relação emocional, simbólica e de configuração de sentido espacial/direcional para o coletivo e os indivíduos²⁴⁰.

Eu poderia enxergar a necessidade de aprovação nas respostas dadas pelos estudantes nos diálogos, ou entender que há limitação de compreensão das relações estruturais que concorrem para se ter uma escola muito boa ou não em campo. Seguramente é limitação. Toda posição é, também, situação e, portanto, limitada existencialmente (JASPERS, 1958), cuja superação é só possível no encontro proximal com/dos Outros, com suas visadas de mundo que podem abrir o horizonte ao se erguer com este mundo (MERLEAU-PONTY, 2012).

²³⁸ Não podemos esconder o próprio urbanocentrismo (metropolitanocentrismo para Olga Firkowski, ou ascensão dos valores de uma classe média urbana, para Saint-Clair Trindade Jr. – em comunicação pessoal, 05/11/2016) de todo modo justificado por uma ampla realização geográfica. Não esqueçamos que os livros didáticos de geografia são produzidos na cidade, por filhos/as da revolução urbana, sobretudo no eixo Centro-Sul.

²³⁹ Estudante do 7º ano da E.M.E.F.M. Santo Antônio. Diálogo após a realização dos mapas mentais.

²⁴⁰ Remetendo à proposta de subjetividade de Gonzáles Rey e ao papel da escola também atentado por Martinez (2009) que trata do papel do psicólogo em práticas emergentes, mas que ajudam a pensar as práticas de outros profissionais nesta formação do lugar. Na geografia, a relação entre subjetividade e espaço escolar é explorada mais timidamente em termos de novas práticas e conexões.

Quero crer que, de fato, as crianças no caso do PDS (e na Vicinal Santana) em grande medida têm uma escola muito boa, resultante de visibilidade política e engajamento corpóreo na instituição do lugar. Por exemplo: além do prédio evidentemente mais adequado, a disponibilidade de merenda escolar diária, o que é uma irrealidade na maioria das escolas em campo, e a continuidade dos estudos com o Ensino Médio já em funcionamento e PROCAMPO/EJA aos fins de semana, não são coisas que se possa menosprezar, frente a um passado recente:

Olha, na realidade essa escola aqui ela foi criada em... 2005, 2004 para 2005 mais ou menos, só que não foi em função da escola e sim da comunidade, porque na realidade não tinha uma escola, **tinha uma comunidade estudando, era um barracão aberto, com rolinhos de pau com tábuas pregadas para crianças sentar, mas não tinha escola**, tinha uma comunidade estudando. [Isso em 2005, né? Pergunto] Sim, aí com o passar do tempo a associação fez um barracão aqui e funcionou essa escola mais, quase dez anos nesse barracão, na realidade essa escola aqui agora que ela tá com três anos de escola aqui no PDS. (Ivanélia da Rocha França, Professora, PDS Esperança, Vicinal 0, Setembro de 2015. Grifos meus).

Tinha comunidade estudando – imagem poderosa de afirmação do lugar de aprendizado – seu sentido de copresença, abertura, mesmo na precariedade das condições. O ambiente não é apenas palco, mesmo aqui, há o barracão, há a elaboração possível pelo trabalho para compor duração da coexperiência *inexistente* anteriormente. Mesmo assim, a professora assevera: “mas não tinha escola”, o que tinha?

A escola como aparecimento é atravessada por estas separações nas vicinais. Seu melhoramento infraestrutural – resultante de mobilização agregada dos corpos fazendo da política um ato realizável de outra topografia²⁴¹ geohistórica vicinal –, mas nesse movimento a dimensão infraestrutural não pode circunscrever, e não circunscreve, o que é a escola: estação da coexperiência²⁴² e fruição da conexão dos que vivem no lugar entre si e daí com seu exterior mundano (MALPAS, 1999).

Porém, de maneira instável e mesmo difícil de encadear em narrativa, é também esta nova forma que invade a vicinal como extenso do Mundo do Sistema que vai colonizando o Mundo da Vida²⁴³ (HABERMAS, 2012), o que não é de todo ruim dada a ampliação da

²⁴¹ A referência aqui é dupla, diretamente Rancière (2009; 2011) e contextualmente Malpas (2011).

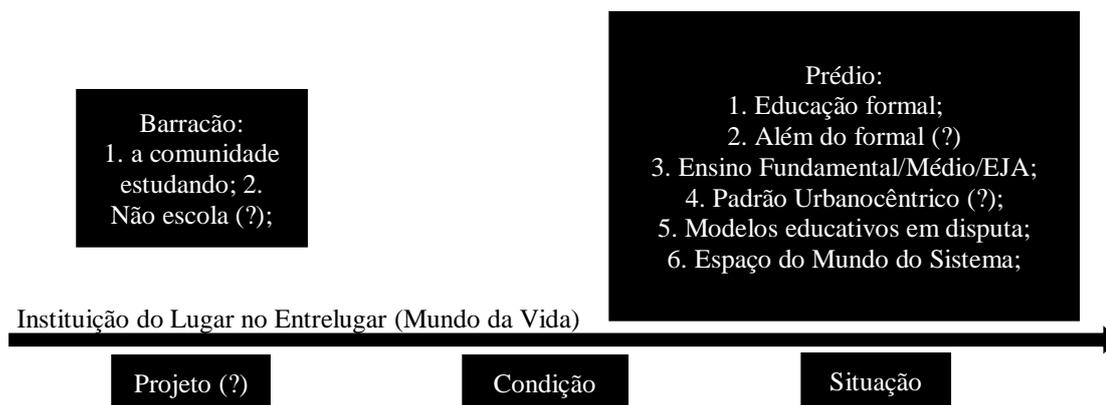
²⁴² Como já mencionei a partir de Hägerstrand e Giddens (2003).

²⁴³ Vale ressaltar que o Mundo da Vida em Habermas é ampliado em relação ao que foi originalmente proposto por Husserl e desenvolvido no âmbito de uma tradição fenomenológica-hermenêutica. Se o mundo da vida é pré-reflexivo e se faz na relação com uma intencionalidade ou, intersubjetivamente, com a comunicação entre intencionalidades corpóreas e verdade óbvias e práticas em constante atualização no trânsito entre nós – homens comuns e/ou cientistas de onde se ergue as verdades da ciência. Diz Husserl (2012, p. 99): “Este é naturalmente pré-dado a todos nós, como pessoas no horizonte da nossa co-humanidade, ou seja, em cada conexão real com o outro, pré-dado como “o” mundo, o universal-comum. Ele é [...] o solo permanente de validade, uma fonte constantemente pronta de obviedades a que recorreremos sem mais, como homens práticos ou como cientistas”. Já

complexidade das interações sociais demandantes de racionalização, sobretudo científica, mas também aí mora um tipo de captura que deve ser refletida e renegociada em termos do “que é melhor para nós” no âmbito dos densificam o lugar que reverbera em suas trajetórias projetadas, em franco diálogo com o saber crítico no plano da Educação do Campo, mas não subordinado a este saber que, às vezes, pode ser colonizador e burocratizante.

Porém, também é possível notar certa burocratização do uso das escolas, reduzindo sua abrangência lugarizada nos casos de Anapu em relação aos de Pacajá, onde a escola – junto com as igrejas – configuram centros de encontro e reuniões de formação e debate de questões da comunidade, bem como de eventos que transcendem o estritamente educativo.

Figura 30: Sentidos objetivos-subjetivos do aparecimento da escola e sua complexidade vicinal



Observação: 1. Caso da Escola Santo Antônio – PDS Esperança; 2. A interrogação não é uma dúvida do tipo “tem” ou “não tem”, mas as ambiguidades emergentes das falas e in-visíveis na geografia do lugar-escola. Elaboração: Wallace Pantoja, a partir das entrevistas dos professores do PDS e vivência em campo, 2015-2016.

Assim a coexperiência escolar *além do formal* ou *além da escolarização* é friccionada entre modelos polares – colonizações sistêmicas? – que em campo situado é reapropriado em modos práticos de fazer-saber que revelam novamente a importância da subjetividade para geração de sentido pessoal e coletivo, não idênticos e retomados das experiências vividas em espaços e tempos além do momento presente (GONZÁLEZ-REY, 2006). Três professores com quem conversei ao mesmo tempo, no PDS, trazem a constituição da escola-foco-de-lugar como aparecimento de consequências importantes para se pensar a dinâmica do conteúdo e da vivência geográfica sobre a qual vou me dedicar mais a frente, centrada nos estudantes:

Habermas acredita que o mundo da vida pré-dado na contemporaneidade não pode ser concebido sem o Mundo do Sistema, a racionalização – não só econômico-política – da sociedade, substituta da tradição que impõe a ação comunicativa como nova fonte de legitimidade negociada da sociedade moderna, de modo que o Mundo da Vida é uma coexistência não só de trabalho, mas de comunicação, que a todo o momento rearticula pretensões de legitimidade e, se por um lado é invadido pela racionalização técnico-científica do Sistema – necessária numa sociedade complexa para gestão de processos de trabalho, comunicação, mas tendendo a uma direção única e dominante – é na ação comunicativa. interação social, negociação entre eu (formação de identidade) e a normariedade do grupo no Mundo da Vida (Cf. HABERMAS, 2014, p. 194).

[Pergunto, depois do professor Eduardo chegar à conclusão honesta de que não garante que os estudantes saíram aprendendo aquele ano. Pergunto: E pra você, mãe, [professora Ivanélia, mãe de Ivanildes], como é essa coisa de lhe dar com o multisseriado? [...] assim, como eu já tenho bastante tempo que eu já trabalho com o multisseriado, eu já acostumei né? Não vou dizer que eu acho bom, né? O que eu gostei de trabalhar na realidade foi sendo uma série separada, eu trabalho um ano e meio a segunda série e eu amei. Eu sou de qualquer professor trabalhar de uma série só [...] [Instigo: E como é que você faz no multisseriado para lhe dar com a questão das diferenças de turmas?] Eu acho assim que para você trabalhar com multisseriado você precisa primeiro conhecer [...] [Questiono: Então eles próprios meio que se ajudam?] os alunos, aí no momento que você conhece o aluno, você mesmo faz a separação, porque tem aluno que tá no primeiro ano, mas ele é muito fraquinho, mas tem aquele já que tá no primeiro ano e ele já é mais desenvolvido um pouco, então a gente faz assim um **rejunte desses alunos** [...]. Aí os alunos que já estão mais desenvolvidos um pouquinho, né? Por exemplo, terceiro e segundo ano são iguais, então eu faço a mesma atividade [...] Eu tenho três que [...] têm um pouco de dificuldade, aí certas atividades eu já não passo, né? (Ivanélia da Rocha França, Professora, PDS Esperança, Vicinal 0, setembro de 2015. Grifos meus).

[Pondero: Deixa eu ver se entendi... Você vai passando a atividade dependendo do nível dos estudantes?] Ao que professora Ivanélia Responde: Sim, é! [Me direciono a Ivanildes, sua filha, que havia dito em outro momento que faz graduação em Educação do Campo: E você que já trabalha com a visão formada da educação como é que enxerga lida com essas coisas?]

Olha já descontradiz o que eu aprendo na **pedagogia da alternância**, né? Mas eu **preciso me adaptar a ela** [aponta para a professora Ivanélia, sua mãe] e eu sempre procuro no primeiro dia de aula, primeira disciplina matemática, quando eu sei que todos os alunos são fruto do multisseriado do 1º ao 5º ano, eu pra iniciar de acordo com o plano de curso eu preciso dessa iniciação, por exemplo, só que eu sei que esse aluno sente um pouco de dificuldade nas quatro operações, então eu já começo por aí fazendo uma revisão geral das quatro operações e quando eu percebo onde que eles estão com dificuldades, aí sim eu inicio processo do fundamental maior, **sempre depende da turma, pega e divide com mais duas ou três dependendo do desenvolvimento de cada aluno** (Ivanildes Santos, professora, PDS Esperança, Vicinal 0, setembro de 2015. Grifos meus).

[A fala do professor Eduardo que ensinou a questão da multisseriação ou não]: Eu aqui é assim, eu tinha até comentado com o [coordenador], porque o meu caso é que eu tenho quatro crianças do “prezinho”, começando, mal cobre. Daí eu tenho quatro aluno do 3º, 4º ano, aí vem dois aluno do 5º ano aí o bom é que eu passo o dever aí e o 5º ano se resolve sozinho já, né? O 4º ano eles andam meio engatinhando, mas já luta. Aí já os do início do “prezinho” mesmo, já dá mais trabalho porque enquanto eu tô fazendo o dever de um eles estão aqui no meu pé [risos]... Às vezes eu passo isso aqui [mostrou o livro] pra eles e eles só riscam em cima [movimento circular]. **Aí não tem o tempo para ensinar as três turmas para ensinar cada um, então o ruim eu acho é isso** (Eduardo de Luz Santos, Professor, PDS Esperança, Vicinal 0, setembro de 2015. Grifos meus).

A entrevista com os professores Ivanélia da Rocha França, Eduardo de Luz Santos, Ivanildes Santos²⁴⁴, no PDS, trouxe momentos de fruição e negociação de sentido prático da escola. Ivanélia é mãe de Ivanildes, as duas professoras de gerações diferentes, numa história

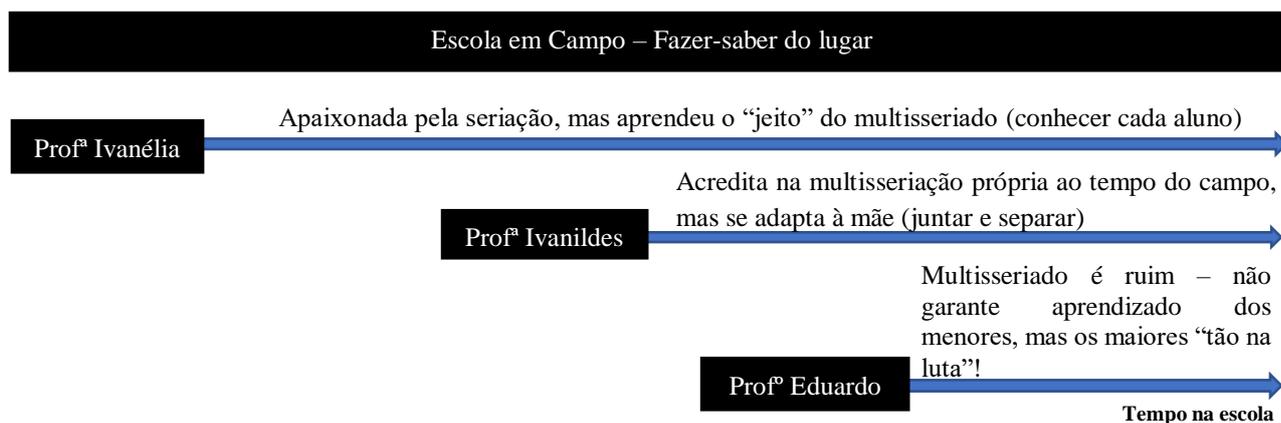
²⁴⁴ Nos anos finais do fundamental e no ensino médio a modalidade é polo, portanto, os professores atuantes na escola não moram no PDS, bem como a divisão disciplinar obedece à rigidez e exiguidade dos 20 dias corridos por disciplina.

de idas e vindas, desde a migração de Jacundá (município do Pará) até o PDS, a separação da filha para poder estudar “em Anapu (sede urbana)”, o processo de aprender a ser professora auxiliando a mãe em sala de aula até adquirir gosto próprio e realizar a decisão existencial: ensinar. Eduardo é esposo de Ivanildes, estava substituindo uma professora na ocasião da entrevista.

No mesmo espaço escolar, três posicionalidades em situação de copresença interativa (GIDDENS, 2003), mas também *iterativa*: desenvolvimento soluções praxiológicas reiteradas, subjetivadas e comunicantes de sentidos do espaço escolar não restrito ao prédio, embora não possa desprezar sua fisicalidade já que é interferente no processo de educar²⁴⁵. Porém, a escola vaza, se amplifica, é dotada de sentidos subjetivos no engajamento corpóreo e na tensão visível-invisível, o onde da abertura de inexistências e *reexistências*.

Os professores assumem determinada posição frente ao multisseriado que, ao mesmo tempo, tenha sentido subjetivo para si e dialogue no lugar cuja copresença não é só profissional, mas pessoal e social (os sujeitos chamam comunitária), com os outros.

Figura 31: Agir na copresença e recursividade de outras experiências sociais no lugar-escola



Elaboração: Wallace Pantoja, a partir de entrevista cedida dos professores em 2015.

A escola é recortada – às vezes até mesmo fraturada – por modos de fazer-saber que redesenham dinâmicas de lugarização e transcendem o espaço escolar, tanto nas historicidades quanto nas reapropriações de modelos/métodos/visões do educar em campo. Portanto, no “chão da escola” a complexidade tensiona os corpos que, situados, precisam desenvolver seus etnométodos (GASTALDO; WATSON, 2015) para *ser em situação vicinal*.

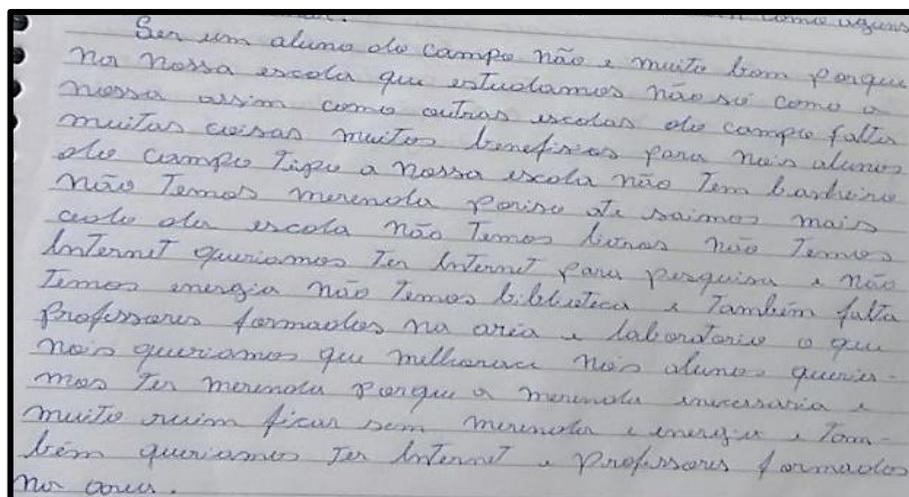
²⁴⁵ Já que “[...] você está preparando o aluno para sair do fundamental menor e recebe aluno do pré e isso é difícil. É uma diferença enorme e olha o tamanho dessa sala!” (Ivanildes Santos, professora, PDS Esperança, Vicinal 0, setembro de 2015).

Como já mencionado, há um saber sedimentado na tentativa, erro e proximidade – e quero enfatizar esta proximidade de ser (MALPAS, 1999) – que não é atributo meu ou de outro geógrafo/a vivendo e trabalhando – e sim dos que dão forma/são formados ao/pelo mundo como seu lugar, cuja escola é fractal denso de experiências deste processo objetivo-subjetivo e possui um senso prático desde sempre presente que “combines an appreciation for a locality’s uniqueness with a grasp of its relationship to regional and global contexts. It is simultaneously place-focused and geographically extended. It is not a new way of thinking—in fact, aspects of it have always been a part of place experience but are now widely latent”²⁴⁶ (RELPH, 2009, p. 8).

Os/as estudantes, em sua relação afetiva e não só cognitiva, com o ambiente escolar, não deixam de expressar essa forte ambiguidade que é também o caminho tortuoso de erguimento diante do mundo como projeto e condição para ser (JASPERS, 1958; 2011; MERLEAU-PONTY, 2012), cuja tensão sempre está entre o salto e o fracasso, o abandono de si para ser outro deixando de *ser em campo* ou a criação de sentidos subjetivos que, no lugar, liberem uma segurança ontológica.

Em redações confiadas a mim por professores que conheceram a pesquisa, embora não estivessem nas escolas envolvidas, esta proximidade e ambiguidade sujeito-lugar na escola vicinal se dá de maneira comovente e fraturante a partir do tema: “Como é ser um estudante na zona rural?”

Fotografia 16: Fragmento do escrito “como é estudar na zona rural” da estudante



Autoria da foto: Alex Abreu Cruz, professor de geografia, Pacajá-PA, agosto de 2017

²⁴⁶ Em tradução livre: Combina uma apreciação pela singularidade de uma localidade com uma compreensão de sua relação com contextos regionais e globais. É simultaneamente focado em local e geograficamente estendido. Não é uma nova maneira de pensar - de fato, aspectos dele sempre foram uma experiência parcial, mas agora são amplamente latentes

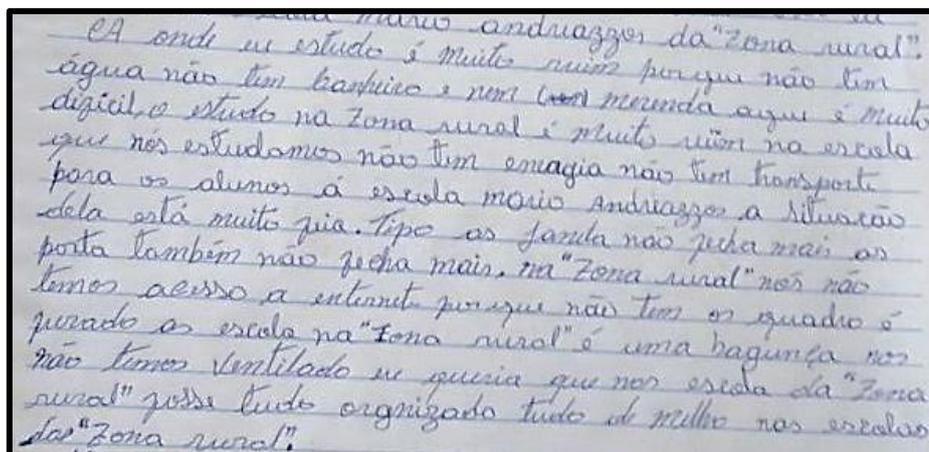
O meu nome é [omitido]. Moro na vicinal Chico Elias, quilômetro 325, localizado no sul da Transamazônica, estudo na escola do campo ou... zona rural... como alguns preferem chamar.

Ser um aluno do campo não é muito bom porque na nossa escola que estudamos não só como a nossa, assim como outras escolas do campo, falta muitos benefícios [...] a nossa escola não tem banheiro, não temos merenda, por isso até saímos mais cedo da escola, não temos livros, não temos internet, queríamos ter internet para pesquisar e não temos energia, não temos biblioteca e também falta professores formados na área e laboratório que nós queríamos que melhorasse? Nós queríamos ter merenda, porque merenda é necessária, é muito ruim ficar sem merenda e energia também, queríamos ter internet e professores formados na área.

Eu como aluna [...] sei que no meu futuro elas [as matérias estudadas] vão me ajudar muito porque uma pessoa sem estudo não é nada, por isso eu estudo, [...] no meu futuro eu pretendo ser polícia-militar, acho muito legal eu quero muito ser polícia, espero alcançar o meu objetivo se Deus quiser sei que vou conseguir e isso é tudo sobre o meu futuro (Redação de estudante da Escola Mário Andreazza, Vicinal Chico Elias, Pacajá-PA, agosto de 2017).

O último parágrafo fala sobre cooperação e ativismo social com envolvimento da comunidade da vicinal. Mas penso que é reprodução do discurso sociológico geral, porque o mesmo parágrafo encerra outras redações. Aqui, temos também bricolagem, mas isso não é um tipo de contaminação, ao contrário, é a condição concreta de aprendizagem – criação, cópia, reprodução, reelaboração, instituição do novo, retomada. Antes de deter no conteúdo (e nos sentidos) comunicados pela estudante, quero acrescentar um fragmento de outro estudante, também realizada na mesma escola:

Fotografia 17: Fragmento do escrito “como é estudar na zona rural” do estudante



Autoria da foto: Alex Abreu Cruz, Professor de Geografia, Pacajá-PA, agosto de 2017

Olá, me chamo [omitido] sou da vicinal 325, eu estudo na escola Mário Andreazza da “zona rural”.

Aonde eu estudo é muito ruim porque não tem água, não tem banheiro e nem merenda, aqui é muito difícil, o estudo na zona rural é muito ruim na escola que nós estudamos não tem energia, não tem transporte para os alunos. A escola Mário Andreazza a situação dela está muito feia. Tipo as janelas não fecham mais, as portas também não fecham mais. Na “zona rural” nós não temos acesso a internet porque não tem, os quadros são furados, as escolas na “zona rural” é uma bagunça, nós não temos ventilador, eu queria que nossa escola da “zona rural” fosse tudo organizada, tudo de melhor nas escolas da “zona rural” (Redação de estudante da Escola Mário Andreazza, Vicinal Chico Elias, Pacajá-PA, agosto de 2017).

Mário David Andreazza, que dá nome à escola, foi o ministro dos transportes dos governos Costa e Silva e Médici, grande entusiasta da construção da Transamazônica e, claro, responsável pelo desastre que foi. Todos os livros mais referenciados que li sobre a construção da Transamazônica publicados na década de 1970 têm seu prefácio ou fazem longas referências a esta personalidade. Portanto, é irônico que ele batize uma escola que parece ser a sina da Transamazônica por parte dos representantes da geopolítica macroescalar de Estado.

Os dois fragmentos textuais são comoventes em sua franqueza quanto à realidade vivida na escola – é uma escola? – cujas ausências pronunciam inexistência, não só em uma dimensão objetual, mas relacional e formativa. Também se amplifica a condição vicinal como ambivalente, esquecida, apagada em termos de equipamentos públicos, há anseio, desejo e angústia gritando da “zona rural”. E as aspas também revela os aprendizados e dinâmicas, já que uma identidade do campo – e em campo – começa a contestar nomenclaturas historicamente subalternizantes do Campo.

Há também a projeção subjetiva do futuro que anseia se encontrar com a importância dada a educação no presente. Importância elaborada em termos simples, até ingênuos poderíamos supor – as matérias aprendidas como passaporte à realização futuro do sonho – mas é um saber-prático que entende a primazia da educação, às vezes mais, às vezes menos profundamente enraizada, mas sempre questão de ordem existencial em todas as vicinias das quais pude me aproximar. O que torna ainda mais obscena a irresponsabilidade para com a *escola em campo vicinal* e exige nosso engajamento em sua valorização substantiva.

O sistema educativo no campo tem que ser construído como um sistema de afirmação para correção das desigualdades e da dívida acumulada. Não é suficiente esperar que um dia chegue ao campo o que já chegou à cidade! Precisamos mostrar e pesquisar que esse caminho não é suficiente, que a própria natureza das desigualdades históricas exige políticas afirmativas, sistema afirmativo, escola afirmativa. Ou seja, *pesquisar e mapear as desigualdades. Ressignificar essas desigualdades*. Criar consciência dessas desigualdades no Estado, na academia, no campo da educação e na teoria pedagógica. [...]. É urgente pesquisar se os programas generalistas de acesso e de permanência para garantia do direito à educação vão dar conta dessas desigualdades, se vão dar conta de universalizar o direito à educação dos povos do campo, negros, indígenas. Ou o contrário, se esse padrão generalista é um limite mais que um estímulo para dar conta das desigualdades históricas. *Esse padrão generalista tem que ser superado* (ARROYO, 2006, p. 105, grifos meus).

As palavras de Arroyo, em 2006, convocam à pesquisa que articula práticas de fazer-saber, saber-ver e o que deve ser visto e por quem. Não é chamado simples, sobretudo pela ressignificação da desigualdade, mapeamento da diferença (e não só da desigualdade) e superação do padrão generalista de educação. O autor refere-se à pesquisas que alimentem políticas públicas nacionais, mas mesmo concordando globalmente com ele, prefiro

permanecer no âmbito das ressignificações e contra o generalismos educativos face a face da copresença e da coexperiência em campo.

Parece um tipo de escapismo intelectualmente elitista falar em geografia e subjetividade nestas condições²⁴⁷ aos que pensam sempre o prioritário, a totalização apressada, o que não é o caso de Arroyo, mas não é raro encontrar no lastro do *pensamento de pensar* políticas globais.

E justamente aqui mora a questão central: a negação da subjetividade dos jovens à beira da transamazônica em sua relação diária com este processo decretado da inexistência geográfica focada na escola. Porque até as afirmações na sequência de ausências que, juntas, fisicalizam inexistência, são produzidas como sentido subjetivo que a escola tem para os estudantes. Sua subjetividade constrangida, coagida pela *referência concreta zero* de uma escola adequada pode ser novamente negada quando de posições que separam condições objetivas (prioritárias) de condições subjetivas (a pavulagem).

Porque não só a geração de sentido subjetivo não é simples reflexo da materialidade do mundo – embora não se separe e esteja completamente imbricada nela – como é um “entre” sujeito e mundo gerador do que alguns chamam de resiliência²⁴⁸.

Eu digo *resistência pessoal, coletiva e geográfica*: os estudantes continuam a ir para e à escola, apesar de sua precarização monstruosa e intencional, *resiste* no indivíduo – e também no coletivo, os textos mencionam a cooperação na vicinal – sonhos, projetos, *ser como abertura de possibilidades* (JASPERS, 1958; 1973) apesar de todas as limitações e constrangimentos que pesam, e pesam muito, sobre seu corpo.

E por isso a geografia educativa precisa se reeducar na Transamazônica, por isso o que é ensinado no formalismo dos conteúdos didáticos cuja centralidade é o território nacional precisa aprender com a geograficidade em formação dos lugares que se formam no entrelugar vicinal. É nesta exata medida que uma geopolítica deve se encontrar com a geocartográfica da beira, das bordas, do entrelugar, da conversa pequena, do aparentemente insignificante estatisticamente ou desprezível – a não ser como mero exemplo anedótico – nas metanarrativas. Arroyo também é enfático, mesmo partindo de outro referente:

[...] até onde a infância, a adolescência, a juventude do campo já tem uma identidade reconhecida socialmente? Se não tiverem, não vai ser legitimada sua educação no sistema escolar. O fato das escolas do campo somente serem de 1ª a 4ª séries, não é só porque estão distantes, porque não há dinheiro, porque os políticos não têm

²⁴⁷ Aliás, já fui explicitamente acusado de fugir da objetividade em favor de uma subjetividade que não se pronuncia a despeito das evidências de pesquisa.

²⁴⁸ Em uma palestra González-Rey faz referência à subjetividade como fonte da resiliência. O debate sobre resiliência é amplo, mas seu aspecto subjetivo na interface com o geográfico é um campo aberto a aproximação.

vontade, etc., mas porque na realidade o único tempo mais ou menos reconhecido como tempo de direitos é esse tempo de sete a 10 anos. A infância tem uma vida muito curta no campo, por isso a educação da infância tem uma vida muito curta no campo. A adolescência praticamente não é reconhecida, porque se inserem precocemente no trabalho, e a juventude se identifica com a vida adulta precocemente (ARROYO, 2006, p. 108).

Antes ou concomitante à identidade forjada coletivamente é preciso compreender a subjetividade individual e social – inseparável de uma objetivação identitária plural – emergente nas escolas e nas vicinias dessa infância e dessa juventude, bem como suas capacidades próprias de criar modos de ver e, portanto, cartografar.

É nesse aparecimento das escolas em sua diferenciação evidente que geografia e cartografia são invocadas como saberes básicos nas vicinias. A educação sobre o espaço reclama *coexistência* no lugar estilhaçado, mas constante e teimosamente refeito. Esboçar uma geocartografia em ato e uma geograficidade em formação nas vicinias é preciso²⁴⁹, o que se ignora – o não dito – é que em tais situações não só se esboça mapas possíveis, mas outros modos de simbolizar e emocionar a partir dos mesmos, talvez até outros critérios de entendimento do essencial aos mapas para além de seu legado euclidiano.

3.2 UM ONDE PARA O MAPA? EXPERIÊNCIAS GEOCARTOGRÁFICAS MIÚDAS

A questão dos mapas era muito complicada para trabalhar porque a realidade das escolas de Pacajá [...] a maioria eram abertas, então era muito difícil para a gente trabalhar com a cartolina, com a folha chamex, cortando trabalho porque a gente já tinha a situação de que [...] colocava os trabalhos no cordão, e quando chegava pela manhã o gado que era solto tinha quebrado tudo e cagava as carteiras todas, então [...], tenho que ser sincero que a gente trabalhava muito pouco essa questão de mapa.

Professor Dieyson da Conceição, atualmente em Anapu, 2015.

As palavras evocam espécie de “ausência do espacial”, ainda que diferenciada, como demonstrei no tópico anterior. Normalmente temos em mente o espaço escolar mais ou menos idealizado, mais ou menos adequado às relações de aprendizagem que são impactados quando da aproximação da realidade que o professor ilustra e das dificuldades mais elementares ao trabalho com os mapas, isto mesmo nas escolas predialmente mais adequadas.

²⁴⁹ Se não é possível uma fenomenologia existencial para compreender processos coletivos e instituir um temário corporeamente engajado, teremos que “inventar” uma, isto é central para educação geográfica amazônicas e, felizmente, não estou sozinho. A fenomenologia em sua relação com o existencialismo nunca foi um sistema de pensamento hermético e sim hermenêutico, é feita e refeita de suas sedimentações, reativações, fraturas e negações, não me parece que seja uma prerrogativa fenomenológica a suposição de que seja A filosofia e nem que tenham cânones que não podem ser destronados, ela é refeita nessa destruição, sabotagem, crítica honesta e desonesta, restrições reflexivas, engessamentos, abortos e desdém que é direcionado a este modo de pensar.

Em sentido predial as escolas aparecem como degradação desoladora, salvo exceções. O que interfere diretamente no trabalho geocartográfico em abordagem, digamos, clássico, como bem atesta o professor. Não se trata apenas do suporte onde a representação cartográfica é possível, mas do suporte para apresentação da mesma ao público escolar – a parede.

Nas palavras de outro professor: “Não tem espaço”²⁵⁰.

Não ter o espaço é, primeiramente, aparição física. Evidência dos efeitos de invisibilização pública, que tornam o “não espaço” da escola a precariedade generalizada e, claro, do descaso evidente com que são tratados os coletivos na Transamazônica Paraense nos municípios da pesquisa, sem falar de outras sub-regiões. Hage (2011, p. 99) sintetiza:

Em sua grande maioria, as escolas multisseriadas estão localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. São escolas que apresentam infraestrutura precária: em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. – lugares muito pequenos, construídos de forma inadequada em termos de ventilação, iluminação, cobertura e piso, que se encontram em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos seus estudantes e professores. Grande parte delas tem somente uma sala de aula, onde se realizam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades envolvendo os sujeitos da escola e da comunidade, e carece de outros espaços, como refeitórios, banheiros, local para armazenar a merenda ou outros materiais necessários. Além disso, o número de carteiras que essas escolas possuem nem sempre é suficiente para atender a demanda, e o quadro de giz ou os vários quadros existentes estão deteriorados, dificultando a visibilidade dos alunos.

O “não tem espaço” afirmado pelo professor, a “escola muito feia ou sem nada” do estudante em sua redação se encontra com o “carece de outros espaços” de Hage, estabelecendo esta ausência triplicada que repercute nos estudantes e professores de muitas maneiras. Está sempre lá o *não espaço para educação*²⁵¹, multiplicando-se como quantidade que desqualifica o processo educativo em campo. Se pensarmos as condições objetivas como algum tipo de exterioridade partilhada, encerra-se a problemática no desenvolvimento de espaços escolares – e esta é uma bandeira de luta central aos movimentos e ativismos sociais envolvidos na Educação do Campo.

²⁵⁰ Professor Alex Abreu. Entrevista realizada em Agosto de 2017, Vila Bom Jardim, Pacajá-PA.

²⁵¹ Não é o espaço vazio ligado a programação estatal amazônica (MACHADO, 1995; NAHUM, 2012), embora a relação entre invisibilidade e negação da existência já tenha sido apontada como aspecto da realidade transamazônica.

Fotografia 18 e 19: Escolas dos Núcleos E e I, Assentamento Rio Cururuí



Autoria: Wallace Pantoja, Escolas das Vilas-Núcleos H e I, Assentamento Rio Cururuí, Vicinal do Adão, Pacajá-PA, agosto de 2016.

As fotografias anteriores são testemunho emudecido, não constituindo exceções, nas vicinais transamazônicas entre os municípios de Pacajá e Anapu. Ainda que insalubres e nada convidativas, foram construídas pelas famílias vicinais, no exercício comum do ponto de vista geoestratégico das prefeituras na Transamazônica: desconectividade técnica do lugar determina, em grande medida, o grau de precarização escolar. É o afastamento de que fala Hage, embora, do ponto de vista da conexão/fratura geográfica, não é raro tal afastamento ter mais a ver com a dinâmica das relações espaciais do que, apenas, distância métrica.

As denúncias se amontoam, mas a fragilidade da conectividade que condiciona a mobilização da visibilidade pública, garante a eficácia *do que os olhos não vêem o coração não sente*. Entretanto, há diferenças evidentes na infraestrutura física das escolas vicinais entre os municípios e dentro dos municípios, revelando tanto esta diferenciação pautada na visibilidade pública, no processo histórico intensificado das vivências de lugar para as famílias e indivíduos, bem como as negociações entre coletivos e poder público, muito embora o “só aparecem em época de campanha”²⁵² revele que mesmo a visibilidade pública é intencionalmente aberta em momentos específicos.

Não apenas a infraestrutura, mas os aspectos curriculares, de gestão, distribuição dos tempos na escola são também evocados como parte de uma luta mais geral, mais estruturante em termos objetivos pela série de ações coordenada sob a bandeira da Educação do Campo. Com seus diferentes ativismos²⁵³, organizações e movimentos sociais que, nas últimas décadas,

²⁵² Professora Angela Oliveira. Entrevista realizada em setembro de 2015.

²⁵³ A literatura sobre movimentos sociais e expressões correlacionadas é imensa! Não pude fazer aqui qualquer revisão a não ser de caráter mais “utilitarista”. Destaco a assertiva de Souza (2009, p. 9-11), que acompanha uma

trouxeram à tona o debate no plano das políticas públicas em diferentes esferas, bem como sinalizando um projeto com contornos mais ou menos nítidos junto a tais lutas (FERNANDES; MOLINA, 2004; HAGE, 2007; CALDART, 2010). Caldart é enfática (2010, p. 112):

Essa compreensão sobre a necessidade de um “diálogo de saberes” está em um plano bem mais complexo do que afirmar a valorização do saber popular, pelo menos na discussão simplificada que predomina nos meios educacionais e que na escola se reduz, por vezes, a um artifício didático vazio. O que precisa ser aprofundado é a compreensão da teia de tensões envolvida na produção de diferentes saberes, nos paradigmas de produção do conhecimento. E, do ponto de vista metodológico, isso tem a ver com uma reflexão necessária sobre o trabalho pedagógico que valoriza a *experiência* dos sujeitos (Thompson) e que ajuda na reapropriação (teórica) do conhecimento (coletivo) que se produz por meio dela, colocando-se na perspectiva da superação da contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual, que é própria do modo de organização da produção capitalista.

Evidentemente, a teia de tensões envolvida na produção de diferentes saberes, não se restringem às condições objetivas, nem estas podem ser interpretadas como pura exterioridade, nem as estritas questões objetivas, caso resolvidas de alguma forma, dão conta da problemática. Os próprios movimentos materializados em organizações e ativismos sociais diretamente envolvidos o sabem – e a maioria dos sujeitos e coletivos em campo não estão engajados em movimentos, organizações sociais institucionalmente reconhecidos, o que não retira de modo algum o protagonismo destes – Além disso, a reflexão cientificamente detida sobre a dimensão subjetiva que configura tais processos, mesmo incontornável, é claramente menos abordada em sua constituição geral e especificidade geográfica.

literatura mais ampla que pensa o “Movimento Social” (Touraine, por exemplo) como subconjunto de “ações coletivas” (mais generalista), aquele de caráter mais ambicioso na medida em que está comprometido programaticamente com mudanças estruturais mais profundas do social; entre “Movimento Social” e “Ação Coletiva” situa o “Ativismo Social”, todo o Movimento Social é um Ativismo, mas não todo o Ativismo é um Movimento Social – embora ambos demandem organização social, pode ser que ativismos estejam por demais mergulhados no *quotidiano* para assumir posições efetivamente estruturantes de mudança, porém, enquanto ativismos, mesmo os tímidos, podem ao longo o tempo e ao se afirmarem em sua proposta e amplificação repercutirem profundamente no social. Por fim, o autor admite que no plano empírico não é simples a distinção, embora seja necessária para não diluir tudo em tudo. Acrescento também uma posição estratégica de Habermas (1997) a sociedade civil: “O seu núcleo institucional é formado por associações e organizações livres, não estatais e não econômicas, as quais ancoram as estruturas de comunicação da esfera pública nos componentes sociais do mundo da vida. A sociedade civil compõe-se de movimentos, organizações e associações, os quais captam os ecos dos problemas sociais que ressoam nas esferas privadas, condensam-nos e os transmitem, a seguir, para a esfera pública política. O núcleo da sociedade civil forma uma espécie de associação que institucionaliza os discursos capazes de solucionar problemas, transformando-os em questões de interesse geral no quadro de esferas públicas. Esses designs discursivos refletem, em suas formas de organização, abertas e igualitárias, certas características que compõem o tipo de comunicação em torno da qual cristalizam, conferindo-lhe continuidade e duração” (HABERMAS, 1997, p. 100). É preciso relativizar esta autonomia estatal e econômica, bem como faz-se acentuar a conflitividade feroz e assimétrica – que tem peso algo reduzido na citação – na constituição de movimentos e ativismos no âmbito da “sociedade civil”.

Porém, é preciso interrogar a dimensão subjetiva desta situação vicinal para que a própria objetividade tenha sentido, sendo possível sua interpretabilidade essencial e possa servir ao questionamento dos limites da cartografia geográfica disponível à educação como partilha do sensível que se endurece em insensível (PANTOJA, 2017). Dito de outra maneira: as condições objetivas de existência interferem nas configurações subjetivas e estas rearticulam/aprofundam os sentidos dos indivíduos e do coletivo com a escola e uma não é redutível a outra, mesmo estando completamente imbricadas (GONZÁLEZ REY, 2002, 2006, 2017). Elaborar, mesmo como aposta frágil, o exercício saber-fazer geocartográfico que *trajete* (BERQUE, 1985) entre subjetividade e objetividade geográficas que me proponho com os estudantes e professores vicinais, mirando uma posição geopolítica no processo criação cartográfica e dos próprios limites do que seria geocartografia.

Afinal, como venho expondo e como alerta Caldert, não basta só reduzir saberes a um artifício didático vazio, um modo de seguir padrões já postos e repetitivos usando uma linguagem do lugar ou o lugar como simples exemplo dos padrões euclidianos que são, também, imposições justificadamente lógicas que separam o imaginário cientificamente aceito de outros imaginários (WINICHAKUL, 1994) inexistentes ou *deixando de ser*, mas repensar o próprio sentido de cartografia e seus elementos essenciais no “diálogo de saberes” na direção de um fazer-saber.

3.2.1. Mapas Corpóreos

O trabalho com mapas e o aprendizado cartográfico é dificuldade premente na educação geográfica em campo transamazônico. A ausência de variabilidade das representações apropriáveis pelos/as professores/as na sistematização e avanço de conhecimentos percebidos como centrais aos estudantes – seja pelas definições da Secretaria de Educação, seja pela concepção dos/das professores/as em sua relação direta com a vida em vicinal e dos próprios educandos – exigiu atitude metodológica heterotópica²⁵⁴, na medida em que encaro a realização

²⁵⁴ O conceito de heterotopia faz referência a um campo do saber com amplitude de posições dialógicas e dialéticas não redutíveis, fazendo avançar o próprio campo em múltiplas direções e em seu conjunto (DUNCAN, 2000). Porém, é tentador aproximar à proposta de Foucault (1986): um espaço de espaços, sendo o barco a heterotopia por excelência, um lugar autocontido que deriva por todos os outros lugares “[...] the greatest reserve of the imagination. The ship is the heterotopia par excellence. In civilizations without boats, dreams dry up, espionage takes the place of adventure, and the police take the place of pirates” FOUCAULT, 1986, p. 27). Não assumo a heterotopologia, como definiu Foucault, até pela sua separação entre a produção sobre “espaços de dentro dos fenomenólogos” e o que ele pretende como “espaços de fora”, não pretendendo um sujeito existencial da própria heterotop, mas me interessa pensar as geocartografia vicinal instituída pela relação com professores e estudantes como uma fonte imaginativa, um espaço aberto de experimentação, ao mesmo tempo um confinamento no microuniverso vicinal – não fechado, mas com abertura definida, às vezes mesmo controlada, fiquemos com essa

e leitura dos mapas mentais como mapeamento do saber real, mesmo que em suas limitações infantis e juvenis tão lembradas pelo construtivismo etapista, como também abraço a ideia de que no saber dos mapas criados incide na abertura ao lugar que seja experiência e negociação com o debate geográfico, notadamente na educação, mas não só.

Além disso, ao questionar os decretos de inexistência das vidas vicinais e sua geograficidade, me aproximo do debate já em franca realização que desmistifica a visão *medusante* não apenas de geografia educativa à beira, mas de toda uma educação na escola em/do campo,

[...] essas imagens tão negativas do campo e de suas escolas tiveram e têm uma intencionalidade política perversa: reduzir o campo, suas formas de existência e de produção de seus povos à inexistência. A escola do campo é, assim, considerada como não escola, não educandário, sem qualidade; os educadores-docentes, como não educadores, não docentes; a organização curricular não seriada, multisseriada, como inexistente; os diversos povos do campo, na pré-história, na inferioridade cultural. Em contraposição, a cidade, assim como a escola, os currículos seriados, seus docentes e sua qualidade, são existentes. Padrões de referência e paradigmas de modernidade, cientificidade, conhecimento, produtividade, que têm classificado, hierarquizado nossas escolas, docentes e coletivos que as frequentam (ARROYO, 2010, p 10-11).

Arroyo usa a palavra inexistência em sentido bastante geral, embora condizente ao relacionar tal inexistência as intencionalidades interessadas nas imagens negativas – repetitivas e fixadoras de “maneiras de saber” – do Campo. Minha proposta especifica-se no que se refere à geografia e propõe a descrição compreensiva desse *inexistir em campo vicinal* decretado com auxílio da geografia pedagogizante, cuja cartografia pode ser expressão difusa dessas intenções.

No texto lúcido de Arroyo há algo de binário, embora também signifique particularização espacial²⁵⁵ não presente em outros textos (ARROYO, 1982) que pode diminuir a complexidade do visível e do in-visível da cartografia da inexistência dos lugares à beira da Transamazônica, bem como a relação entre tal cartografia e expressões objetivas-subjetivas e de sua ruptura na *reexistência*, no entrelugar vicinal.

Já partindo pra esse lado aí do material geográfico, já a gente não, não tem. A dificuldade desse material... mais é só os livros mesmo. E os mapas mesmo, a maioria é aquele que a gente recebe do IBGE sempre é aquele mapa geral, manda o mapa do Brasil... vem sempre os dois, o mapa do Brasil e o Mapa Mundi, só. Já a questão do mapa do Pará nós não temos na nossa escola, temos só do mapa do município também não. **E a gente tem esse déficit aí em questão de mapas, material geográfico**

imagem do lugar (diferente de Foucault que alterna espaço e lugar) emergente na experimentação de posições metodológicas dialógicas e dialéticas, sem pretender um único resultado, mas amplitude do processo.

²⁵⁵ Talvez porque era apresentação de um livro *Escola de Direito – Reinventando a escola multisseriada*. Coletânea de artigos organizados por Maria Isabel Antunes-Rocha e Salomão Mufarrej Hage, 2010. Coleção Caminhos da Educação do Campo. Talvez ou porque é tendência do modo mais estruturalista de refletir.

(Samuel Mendes, professor de geografia, Vicinal Santana, Anapu-Pa, Entrevista em áudio realizada em Agosto de 2017).

Um outro carregado que a gente encontra muito, tá? [olha para baixo] Que a gente encontra muito, tá? É... no apoio, principalmente na parte didática, tá? Que gente vê, que alguns materiais pra gente trabalhar é... que agente vai usando... **não foi pensado para o aluno do campo [bate na mesa com a ponta do lápis de maneira enfática]**. Nesse caso a gente tem que fazer um jogo de cintura, **e este jogo de cintura a gente tem que adaptar realmente conteúdo** [olha rapidamente para a câmera]. Tem livros que falam só das capitais, exterior, tal [faz gesto de sequência com a mão], mas a realidade de cá, de vida, o aluno não conhece... digamos assim... **a sua própria localidade local**. Em se tratando de geografia, realmente, tá? [movimenta a boca como provocação] De certa forma, deixa muito a desejar. Nas construções de mapas, né? **Na história do lugar** [ênfase com a palma da mão aberta como que para colocar algo ali], ou seja, de habitação, tá? Como as mudanças climáticas, tá? Que a gente... a gente no livro só consegue perceber as mudanças climáticas regionais, né? Inclui outros países, né... [faz sequência com a mão], mas a local não chama a atenção dos alunos, e a gente vê que no processo climático a gente vê que têm mudanças desde... tá [faz gesto se referindo ao passado] do processo de educação pra cá... [olha para a câmera] Alex Abreu Cruz, Professor de Geografia, Pacajá-PA. Entrevista realizada em agosto de 2015).

Não tem apoio de materiais didáticos, quando precisa tem que comprar, os livros de geografia trazem **pouca coisa voltada para a realidade do aluno** (Terezinha da Silva, professora de geografia, Ladeira da Velha, Redação desenvolvida em agosto de 2017).

Estas falas são apenas algumas de muitas outras que insistem no aspecto dos materiais didáticos e, sobretudo geográfico e cartográficos na relação com a constituição da realidade no lugar. Uma constatação no debate da Educação do Campo (ROCHA; HAGE, 2010; entre outros). Entretanto, há mais aqui. A primeira sensação é ausência, déficit ou falta de apoio em termos físicos – lembremos das paredes de algumas escolas – organizacionais – modelo escolar seriado e urbano – e de conteúdos. Além das condições de trabalho e precariedade salarial que, combinadas, levam a uma situação-limite insuportável, como bradou a professora Rosilda no final do capítulo anterior.

E nesta ausência, que é mais que ausência ou falta, é impedir a dialogicidade existencial (que é coexistência) ao nível da circulação dos saberes geográficos e cartográficos com “pouca coisa voltada a realidade do aluno”.

O que há é hipervisibilidade do nacional ou mundial e nesta hipervisibilidade a diluição da Amazônia e Transamazônica como realidade geográfica e aí – esta parece ser uma condição intransponível – é preciso “jogo de cintura, adaptar”. Que o professor use a referência corporal é comprovação imediata dos dedobrimento corpóreos dos/das professores/as. Tal adaptação segue esta escala do nacional como a referência primeira e, não raro, única, de modo que a Transamazônica como linha num polígono nacional ou regional se torna escala-signo (o congelamento espacial e a unitária forma de enxergar a geohistória), sua história nacional

destitui cartografias e histórias lugarizadas no ato de aprender e ensinar, decreta inexistência de modos de imaginar e fazer-saber à beira, constitui uma realidade representada como verdadeira no plano macro e, ao mesmo tempo, desmotivadora, contribuinte – embora de maneira não estritamente direta do tipo causa-efeito – para não conhecimento da “localidade local”, apenas da localidade diluída no nacional ou regional, potencialmente desengajante.

E de ausências e referencialidade inexistente certas atitudes das professoras/professores, certos modos de se expressar e interagir, lutar e persistir em situação-limite e expressar sensibilidade para o outro tocam fundo quanto à expressividade criativa e acolhedora, mas que também é um escavar, um buscar a proximidade como textura que dá sentido não só aquele que diz, mas o que escuto, no entrelaço lugarizado:

O côco, a gente vai tirando aquelas partes da casca, casca, casca [olhando para a caneta que segura sobre a mesa em movimento simbólico de retirada sucessiva], aquela casquinha até chegar naquela parte mais dura [cessa o movimento com a caneta e firma na mesa], depois a gente tira aquela outra parte dura, né? [mais um movimento segurando a caneta] de ante casca, pra chegar naquela água [leve batida com a caneta na mesa e olha para a câmera brevemente] que é saborosa, gostosa, que é isso que você traz pra gente [franze levemente a testa, olhando para baixo] sinto assim que traz pra mim, a felicidade, a harmonia, mais vontade de trabalhar, e... vai tirando a água vem aquele branco [olha para mim, levantando a caneta coma mão], que tem dentro do côco que é a paz (Angela Oliveira, professora de geografia, Vicinal do Adão, Assetamento Rio Cururuí, Vila Núcleo D, agosto de 2017).

Há muita responsabilidade nesse abraço *reexistencial*. De dureza e sabor, de paz e aproximações sucessivas, uma abordagem ética e não só epistêmica, como propunha Lévinas. Da secura da casca ao líquido interior, suas palavras trazem essencialmente o cuidado a partir de um referente cultivado e marcador da trajetória pessoal e coletiva. Portanto, se há inexistências na situação-limite há também um repertório vivido que indica caminhos.

Daí eu não tratar apenas a constituição, mas instituição²⁵⁶ (MERLEAU-PONTY, 2012) de sentido geográfico – aqui a descrição se radicaliza em criação – “espontaneidade ensinada, sedimentação ativa” (CAPALBO, 2007).

²⁵⁶ Capalbo, extraído algumas conclusões de Merleau-Ponty e seu princípio de instituição diz: Todas as dimensões existentes são erguidas a partir do Ser Bruto, do “Ser englobante-englobado”. Visando explicitar este poder de “pregnância” ou de “surgimento de uma forma”, Merleau-Ponty introduz a noção de Historicidade Vertical. Esta opera como um princípio, em virtude do qual há “surgimento imotivado”, há uma *Urstiftung* (instauração originária) e não uma subsunção. Vê-se, assim, que a historicidade está estreitamente ligada à instituição, ou que instituir é específico à historicidade. É graças ao conceito de instituição que é possível apreender uma certa estabilidade no movimento do Ser, na natureza, na história e no ser do homem. É graças ao conceito de instituição que se pode apreender a “espontaneidade cumulativa” e a “sedimentação ativa”. A história explicita o movimento institucional no seio de uma “história cumulativa” e de uma “espontaneidade ensinante” (Merleau-Ponty, 1960, p.75-121). Merleau-Ponty quis estudar a instituição efetiva no domínio da natureza, da vida e do homem. A cada tipo de instituição correspondente, um tipo de historicidade, onde se dará a estabilidade no movimento, a sedimentação ativa e a espontaneidade cumulativa (CAPALBO, 2007, p. 29). O que ela não aprofunda, ao menos

[...] mas uma filosofia da estrutura [do Ser Bruto – que remete aos princípios originários], que na verdade, forma-se-á melhor em contacto com a geografia do que com a história. Porque a história está por demais ligada à práxis individual, à interioridade, oculta sua espessura e carne de maneira tal que não é fácil nela reintroduzir toda a filosofia da pessoa. A geografia, pelo contrário, - ou antes: A terra como *Ur-Arche*²⁵⁷ coloca em evidência a *Urhistorie* carnal [...]. Trata-se de fato, de aprender o *nexus* – nem “histórico” nem “geográfico” – da história e da geologia transcendental, [...] a *Urstiftung* simultânea do espaço e do tempo que faz com que haja uma paisagem histórica e uma inscrição quase geográfica da história. Problema fundamental: a sedimentação e a reativação (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 233)²⁵⁸.

Não pretendo extrair todas as consequências do que aponta Merleau-Ponty, nem posso dizer que compreendo em absoluto tudo o que está envolvido na busca da fundação originária do mundo e do ser, como entrelaçamento na Carne, mas destaco dois aspectos que direcionam a questão da inexistência e possíveis *reexistências*: a) uma geologia transcendental como espessura cumulativa na unidade corpo-mundo inseparável e, ao mesmo tempo, não causal um do outro, mas abertura à princípios (tanto começos, quanto condições para); b) a paisagem histórica e a inscrição geográfica da história que me remete ao lugar como intensidade vivida no corpo-sujeito não estritamente individual, mas no entrelaço com o mundo e com o outro.

É preciso fazer jogos de cintura, mas não no sentido de adaptabilidade do que já está pronto, mas de criação a partir do repertório cartográfico que temos disponível.

Cabe um senão de dentro da ciência geográfica – o sentido de geografia que Merleau-Ponty está dando remete ao seu aspecto filosófico e, provavelmente, no começo da “virada espacial” –, nossa ciência está também impregnada de práxis que oculta sua espessura tanto quanto a história, hoje. E não vejo que isto seja de todo negativo, é a própria condição

neste texto, é que a Merleau-Ponty se direcionava à geografia mais que a história para desenvolver a instituição originária, ou antes, a uma geologia transcendental do espaço que se relaciona a uma história (vertical).

²⁵⁷ Arca-origiária em tradução retirada do glossário do próprio livro, *O Visível e o Invisível*, obviamente, não é simples termos, mas um conceito amplo e de diferentes sentidos, remetendo ao Husserl. Assim como os demais termos: *Urhistorie* (História originária, historicidade primeira); *Urstiftung* (Fundação originária, começo).

²⁵⁸ A citação completa é esta: Opor a uma filosofia da história como a de Sartre (que é finalmente, uma filosofia da “práxis individual” – e na qual a história é o encontro dessa práxis com a inércia da “matéria trabalhada”, da temporalidade pelo espaço quanto a *paralisa*) não, sem dúvida uma filosofia da geografia (seria tão inútil tomar como eixo o encontro da práxis individual como em si espacial, quanto o seu encontro com o inerte, as “relações entre pessoas” mediatizadas pelo espaço, quanto as relações de pessoas mediatizadas pelo tempo), - mas uma filosofia da estrutura, que na verdade, forma-se-á melhor em contacto com a geografia do que com a história. Porque a história está por demais ligada à práxis individual, à interioridade, oculta sua espessura e carne de maneira tal que não é fácil nela reintroduzir toda a filosofia da pessoa. A geografia, pelo contrário, - ou antes: A terra como *Ur-Arche* coloca em evidência a *Urhistorie* carnal (Husserl-*Urmsturz*...). Trata-se de fato, de aprender o *nexus* – nem “histórico” nem “geográfico” – da história e da geologia transcendental, este mesmo tempo que é também espaço, esse mesmo espaço que é também tempo, que talvez eu tenha encontrado através da minha análise do visível e da carne, a *Urstiftung* simultânea do espaço e do tempo que faz com que haja uma paisagem histórica e uma inscrição quase geográfica da história. Problema fundamental: a sedimentação e a reativação (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 233).

existencial que exige pensar a sedimentação (HUSSERL retomado por DERRIDA²⁵⁹;1989 HUSSERL, 2012) – os agregados conceituais que nos chegam como que prontos, sem duração topográfica em múltiplas camadas que os ergueu – e a reativação (DERRIDA, 1989; HUSSERL, 2012) – escavar esta topografia na desconstrução/reconstrução dos conceitos que nos parecem prontos e lógicos²⁶⁰ (acrescento: e nas práticas padronizadas de como “saber ver” em cartografia).

Portanto, buscar aproximação dialógica por mapas mentais não é se comprometer só com o entendimento de sedimentações vividas e ativas à beira da estrada, é comprometimento com o esclarecimento existencial (JASPERS, 1973) da Geografia prática, teórica e emotiva.

Em diálogo com os professores partimos dos mapas mentais²⁶¹, alternativa metodológica de aproximação da geograficidade vicinal em formação no ensino de geografia. Eu não tinha visão definida ou consubstanciada em pesquisas quando iniciei as vivências²⁶², embora, intuitivamente, soubesse do seu potencial enorme em vicinais onde a cartografia padrão e os mapas em escala detalhada inexistiam, salvo nas instituições que tratam do recorte da terra como propriedade lisa. As palavras de Anderson (apud CHIODO, 2007, p. 155) amplificam a importância, já que:

Such maps are documents from which we can learn much, not only about ourselves, but also about our environment and culture, and our relationship to them and one another. Consulting the expert that resides within each of us via ... sketch maps may truly open up new worlds to students and teachers alike²⁶³.

²⁵⁹ Cf. Edmund Husserl 's Origin of geometry: an introduction, de Derrida, 1989. Disponível em: https://monoskop.org/images/1/1e/Derrida_Jacques_Edmund_Husserl_s_Origin_of_Geometry_An_Introduction_1989.pdf, acesso em 12.09.2017.

²⁶⁰ Foi um dos empreendimentos de Husserl, aliás, sedimentação/reactivação foram suas construções, retomado, entre outros por, vejam só, Derrida. Não sem críticas severas deste aos resultados husserlianos, na sua tentativa de “purificação dos princípios”.

²⁶¹ Podemos chamar de mapa mental a representação concretizada, normalmente em plano bidimensional (não estritamente o papel) diferenciando-se de mapas cognitivos que seriam mais amplos e não necessariamente concretizados ou concretizáveis (KITCHIN, 1994).

²⁶² Posteriormente fui me educando na metodologia a partir de diferentes pesquisas, tais como Linch (1980), Chiodo (1993; 2007), Young; Barret (2001), Seemann (2003, 2012), Oliveira (2006), Galvão; Kosel (2008); Richter (2010), Rigonato (2017), variabilidade que vai desde a geografia econômica até cultural, passando pela educação e áreas fora da geografia, como a Arquitetura e Psicologia. Porém, o princípio educativo foi o diálogo com professores e crianças/jovens em campo e suas criações cartográficas.

²⁶³ Em tradução livre: Tais mapas são documentos dos quais podemos aprender muito, não só sobre nós mesmos, mas também sobre nosso meio ambiente e cultura, e nossa relação com eles e uns com o outro. Consultando o perito que reside dentro de cada um de nós através de ... esboços de mapas podem realmente abrir novos mundos para estudantes e professores igualmente.

Minha intuição, confirmada pelos professores e expressa na viva relação com os estudantes, também acompanhava o senso prático destes para abrir novos mundos no horizonte vicinal. Na medida em que o ato de mapear foi acontecendo, ficou claro que não era apenas produto da mente, mas exercício corporal de múltiplas referências, momento de configuração de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2003; 2006) na dinâmica mostrativa – o mapa – auxiliar à expressão individual e coletiva da subjetividade não como momento interior, mas fundamento, ou antes, instituição do mundo vicinal inseparável da sua materialidade e das ações dos sujeitos que o constituem objetiva-subjetivamente, já que:

O sujeito [...] ao enfrentar o mundo vivido, o faz na dinâmica de uma configuração subjetiva, na qual aparece o mundo pelo qual ele se orienta. Esse mundo aparece integrado em sua dimensão simbólico-emocional como resultado da multiplicidade de desdobramentos e como consequência da ação social do sujeito (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 146).

A feitura dos mapas como aparição, ao menos em/de parte do mundo às crianças na escola, não seria possível sem movimento do corpo em ato de comunicação não só com o outro, próximo e distante, mas consigo mesmo, com suas memórias, sensações, imaginação, história, linguagem, emoção, região e mundo.

Figura 32: Da multiplicidade do toque na feitura do visível em mapas



Elaboração: Wallace Pantoja, Escola Nossa Senhora dos Remédios, Ladeira da Velha, Pacajá-PA, agosto de 2016.

Além disso, os mapas não podem ser apenas a resultante de significados devoráveis, são criações de novos sentidos que reverbera no corpo e no coletivo envolvido na experiência, retomando performances precedentes ou lançando possibilidades posteriores no movimento de conhecer a vicinal.

Por exemplo, as caminhadas cartográficas – caminhadas de registro e organização de informações diversas, começando pelo próprio trajeto²⁶⁴ como falas, sensações, sentimentos, paisagens, relatos da vizinhança para entendimento da realidade geográfica vicinal em mapas coletivos – foram propostas quando desse momento de realização dos mapas mentais, porque os estudantes trocavam informações, gesticulavam inscrições paisagísticas, faziam direcionamentos com o olhar, a boca, a mão, retomando experiências e rememorando suas apropriações, focos de lugaridade²⁶⁵ no entrelugar.

²⁶⁴ Inspiração na deriva de Debórd (2009) e aspectos do situacionismo no que se refere aos efeitos da psicogeografia dos sujeitos, mas em campo, não no urbano que é a matriz primeira da metodologia e em grupo um pouco maior do que o proposto.

²⁶⁵ Já venho usando o termo há algum tempo, a lugaridade como esta instuição co-fundada entre indivíduos, coletivos e o mundo a partir de suas geografias pessoais e partilhadas. Holzer (2013), também vem usando o termo, de maneira relativamente diferente.

Figura 33: Da feitura de mapas à caminhada cartográfica em direção ao Rio da Vila-Núcleo D



Elaboração: Wallace Pantoja, 2017. Autoria da foto: Alex Abreu, Assentamento Rio Cururuí, Núcleo-Vila D, Vicinal do Adão, Pacajá-PA. Setembro de 2015.

Estas idas e vindas às vicinais também me impuseram participar da construção dos mapas, primeiro pela vontade de aproximação e, como já mencionado, pela mudança da perspectiva que me lançava em situação de pesquisa no campo. Aglutinado a isto, abandonei, em parte, o controle fotográfico e me tornei personagem das fotos dos outros, de modo que minha posição “de fora” estava contaminada dessa vontade de corporificar parte dos movimentos vicinais, fez quebrar certa cisão entre aplicação metodológica e interpretação ou análise de resultados (tipo de separação rígida que ao purificar a amostra garantiria a verdade da pesquisa) porque somos aberturas ao mundo e ao outro e este, do seu aí-mundo é abertura à nós e, em certa medida, institui nossa existência compartilhada (MERLEAU-PONTY, 1999; 2012).

A palavra-princípio EU-TU só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade. A união e a fusão em um ser total não pode ser realizada por mim e nem pode ser efetivada sem mim. O EU se realiza na relação com o TU; é tornando EU que digo TU. Toda vida atual é encontro (BUBER, s/d, p. 33).

Figura 34: Caminhadas geocartográficas, Assentamento Rio Cururú, Núcleo-Vila D



Estreitamento do Horizonte:
A vareta corporificada

Risos, falas, gestos, viradas,
enfileiramento, comentários
fazendo o caminho.

Ao redor do rio mata ciliar mais
preservada. Estamos no espécie
de represa feita de piçarra
compactada para canalizar o rio
para bombeamento Mecânico



Relatos sobre o rio da parte dos
estudantes: “Vem lá de cima”,
“a água está suja”, “o cheiro não
é bom, mas é a única que pra
beber”; Pergunto: “como é o
nome do rio”? Resposta: “Não
tem nome!”, “Rio sem nome?”,
Professora: “Vamos chamar Rio
do D”.

Lado oposto ao represamento: bomba mecânica “de roda” fornecido pelo INCRA para abastecimento de todo o Núcleo-Vila D. No momento estava entupida e as mulheres com auxílio de um homem estavam consertando. “Elas que mais usam a água porque têm que lavar roupa e comida, por isso são elas que consertam” (Professora Angela Nunes). “Isso quebra direto, entope com galho e borracha (Moradora da Vila Núcleo D, setembro de 2015). As crianças observavam a situação. “É assim o ano todo?”, perguntei. “Não, seca”, me disse um dos estudantes. E então... “Aí é carregar água lá do outro na cabeça” (se referindo ao outro igarapé que fica na entrada do “D”. “Tem uns que tem poço” (Estudante). Anotações de campo, setembro de 2015.



Elaboração e autoria das fotos: Wallace Pantoja, Assentamento Rio Cururú, Núcleo-Vila D, Vicinal do Adão, Pacajá-PA. Setembro de 2015.

Este encontro é a instituição do mundo. Embora, é preciso ressaltar, o Outro – como o TU – tem direito ao seu mundo com *outros outros* que não, necessariamente, Eu. Porque o

princípio do encontro e de toda a dialógica existencial (JASPERS, 1958) também deve assumir que outros encontros e mundos não são feitos em minha presença, daí admitir destotalização sem que implique decreto de inexistência. Isso redimensiona o papel do pesquisador na sua pretensão de “dar voz aos oprimidos” e redobra o cuidado com o excesso de importância auto-atribuído da pesquisa, bem como, pela mesma via, é chamado à posição em primeira pessoa no texto e em todos os seus possíveis equívocos e limitações no encontro.

Mas ainda assim, houve encontro e instituição de mundo. A começar pelo corpo e sua extenuação – foram mais de 1.210 km de moto se contar apenas as idas e vindas às vicinais da pesquisa nos anos de 2015, 2016 e 2017 – medida diminuta da extenuação física evidente sobre quem vive nas vicinais, sobretudo mais afastadas dos centros urbanos. O que, também, implica resistência amplificada, já desde muito criança²⁶⁶.

Outro aspecto relevante é que alguns mapas – não desenhados, mas falados ou gestualizados e, posteriormente, alguns esboçados – revelavam memórias e certas vivências presentificadas no corpo ou retomando subjetivamente no ferimento e a morte do corpo do outro. Quando a mão encontra as linhas do mapa, a exemplo de uma liderança dos assentados que entrevistei, recontando o processo de ocupação a partir da planta areal conquistada do INCRA, temos a dobra²⁶⁷ que reconduz à espessura histórica da geografia vivida como mesma e outra, refazendo-se.

Mapa *reexistente* porque já não será mais só mapa. Mapeamento *inexistente*, quando mapear esta reversibilidade vivida é impraticável em mapas gerais, de coisas fixadas e de signos uniformes e únicos. E, no entanto, é uma necessidade de primeira ordem à beira da Transamazônica instituir esta Geocartografia. Lembro que na entrevista com a liderança do Assentamento Rio Cururuí, a imagem da dobra veio à mente não apenas porque ela desdobrou

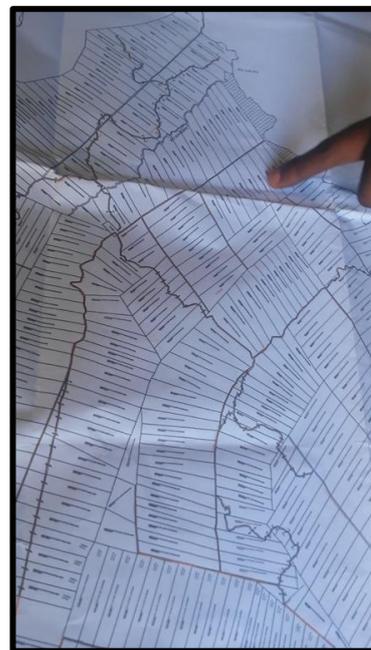
²⁶⁶ Há algo aí da motricidade do corpo próprio de Merleau-Ponty (1999).

²⁶⁷ A dobra pode remeter ao projeto de Deleuze e Guatarri, esse dentro e fora inseparável, transitável, intercambiável no ato de dobramento. Pereira (2014) se aproxima disso para falar de dobramento espacial que “[...] permite manter as relações entre planos ou estratos empíricos, permite desdobrar esses planos, trazendo à cena o que constituem as dobras e novamente redobrar, o que também se constitui num procedimento analítico de permutar escalas, jogar com escalas, através de conexões, vínculos e intercâmbios territoriais” (PEREIRA, 2014, p. 25) e é o que busca realizar em uma tese necessária sobre a territorialidade ribeirinha na Amazônia Tocantina, ao dizer “encruzilhadas ribeirinhas”. Minha referência sobre a dobra vem especificamente de Merleau-Ponty (2012), mas já com vislumbres dessa ambiguidade corpórea criativa em seu texto mais famoso, Fenomenologia da Percepção, onde afirma: “*Aquele que percebe não está desdobrado* diante de si como uma consciência deve estar, ele tem uma espessura histórica, retoma uma tradição perceptiva e é confrontado com um presente” (p. 320) ou ainda “Mas o sistema da experiência não está *desdobrado* diante de mim como se eu fosse Deus, ele é vivido por mim de um certo ponto de vista, não sou seu espectador, sou parte dele, e é minha inerência a um ponto de vista que torna possível ao mesmo tempo a finitude de minha percepção e sua abertura ao mundo total enquanto horizonte de toda percepção” (p. 408). Ao que parece, Merleau-Ponty ia situar a dobra como “local” de encontro corpo-outro-mundo. Tenho ressalvas com afirmações do tipo “mundo total” em termos de realização da pesquisa, mas a ideia do desdobramento é inspiradora.

uma planta do assentamento, mas porque este desdobramento pronunciou seu corpo à geohistória daquele lugar, saltando sobre as linhas e códigos quase incompreensíveis de tão pequenos, mas plenos de significado para ela que aderiu àquela luta, inexistida no mapa em si, mas articulada via memória – e sentido subjetivo explicitando-se na comunicação – inseparável, na realidade ativada pelo movimento pronunciado do corpo inteiro: olhos, mãos, voz, posição, entranhas, coração que jorrou geograficidade.

O dedo toca a linha plana de um mapa desdobrado no chão, o dedo também toca o chão através do mapa – chão que é a concretude sobre a qual está a representação dele próprio e neste toque dos dois solos se projeta a fala que reativa a memória do que se viveu antes, do engajamento corporal pela terra, um jorro de imagens vivas localizáveis e nunca mapeadas no mapa do próprio assentamento, a não ser neste breve encontro indicado pelo toque:

“Aqui é o Jota (J), aonde houve a chacina, aonde mataram [...] oito [em 2010], aqui no J [Núcleo, hoje vila J, Assentamento Rio Cururuí, Pacajá – PA]” (Fotografia 20 – o dedo toca o mapa, ao lado).



Neste mundo situado é que se inscreve e se apaga a existência, por isso mapas corpóreos são fundamentais para erigir outra relação projetiva, refundar escalas em conexão, instituir simbologias diferenciais²⁶⁸, inspiradoras de contrassenso e dissenso (RANCIÈRE, 2009), que não se separem do emocional quando evocam o racional, são pessoais, mas compartilháveis, como lembrava há muito Lowenthal (1961, p. 260) retomando Lynch: “Shared perspectives of whole cultures similarly incorporate the past. “Meanings may reflect not the contemporary culture but a much older one.” The landscape in general, Lynch remarks, “serves as a vast mnemonic system for the retention of group history and ideals”²⁶⁹.

Merleau-Ponty (2012), numa potencialmente reveladora passagem de suas notas de trabalho, vislumbra a reversibilidade ao nível da intuição, mas não pronta elaboração teórica, se é que poderia ser esgotada em significado conceitual:

²⁶⁸ Se aproxima do que os decoloniais chamam de desobediência epistêmica, mas o “solo” aqui é outro.

²⁶⁹ Em tradução livre: Os significados podem refletir não a cultura contemporânea, mas muito mais antiga”. A paisagem em geral, observa Lynch, “serve como um vasto sistema mnemônico para a retenção da história e ideais do grupo”.

Reversibilidade: o dedo da luva que se põe do avesso – Não há necessidade de um espectador que esteja dos dois lados. Basta que, de um lado, eu veja o avesso da luva que se aplica sobre o direito, que eu toque um por meio do outro (dupla ‘representação’ de um ponto ou plano do campo) o quiasma é isto: a reversibilidade – É somente através dela que há passagem do ‘Para Si’ ao Para Outrem – Na realidade, não existimos nem eu nem o outro como positivos, subjetividades positivas. São dois antros, duas aberturas, dois palcos onde algo vai acontecer – e ambos pertencem ao mesmo mundo, ao palco do Ser.

Não existe o Para Si e o Para Outrem Eles são o outro lado um do outro. Eis por que se incorporam um no outro: projeção-introjeção – Existe essa linha, essa superfície fronteira a alguma distância diante de mim, onde se realiza a mudança eu-outrem outrem-eu –

Dado somente o eixo – a ponta do dedo da luva é o nada, – mas nada que se pode pôr do avesso e onde então se vêem *coisas* – O único ‘local’ onde o negativo pode existir verdadeiramente, é a dobra, a aplicação um ao outro do interior e do exterior, o ponto de virada [...] (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 237; grifo no original).

Apesar de minha reserva para com certos aspectos da ideia geral, como implicações de sermos só aberturas, ou a necessária diferença entre a amplitude absoluta do “Ser” na filosofia em relação à contextualidade geográfica; há reverberação aqui.

Talvez o mapa seja corpóreo e não só mental, quando criado como potência na conexão lugar-mundo seja espécie de “local” do entrelaçamento (o quiasma), porque a realização do mapa é recursividade das memórias, da posição do corpo, da relação consigo e com os outros, “dupla representação” do lugar que é friccionado por sua condição de estiramento no movimento vicinal. A feitura deste “nós-mapa” é acontecimento de permuta entre nós, ao mesmo tempo projeção e introjeção não iguais para os que realizam e nem estritamente racionais ou resultante de aprendizagem formal²⁷⁰, do tipo causa (projeção) e efeito (introjeção), mas ambas condições, uma à outra, em movimento criativo. Mapa: exercício de dobra geográfica no entrelugar.

Na sequência da figura 30, talvez bastante inadequadas do ponto de vista de um Bertin (1986), porque não são imagens para ver, mas para ler – e com texto junto! O que temos é o momento após a construção dos primeiros mapas: “onde moro?”, até a caminhada na varetinha chegando ao rio “sem nome” e a situação da água “suja, quando tem”, o envolvimento no conserto da bomba mecânica num itinerário corriqueiro das crianças, sabedoras de seu espaço proximal e, por isso mesmo, quando retomando os mapas, a dimensão das experiências corpóreas recursivas – não exatamente esta, mas esta como um possível a recorrer – não se podia ignorar. Petchenik diz “[...] o termo mapa mental parece oferecer muito mais, soa como se tivesse referência com a soma total de todo conhecimento espacial que qualquer indivíduo

²⁷⁰ Tuan (2013, p. 243) já dizia o que nos parece óbvio hoje: “A aprendizagem dificilmente se processa no nível da instrução explícita e formal”, para falar do sistema de orientações desenvolvidos intuitivamente pelas crianças muito pequenas; Rancière (2011) retomando a pedagogia panascática via mais além: “todo sistema de ensino, ou seja, sua formalização, sua padronização, é uma ofensa a aprendizagem.

carrega consigo na forma de conhecimento tácito e imagens espaciais potenciais” (PETCHENIK, 1995 apud ARCHELA; GRATÃO; TROSTDORF, 2004, p. 128).

E concordo plenamente no que se refere a quando fazemos mapas, sentidos e significados não diretamente ligados ao momento são mobilizados pelos sujeitos²⁷¹ (GONZÁLEZ REY, 2003), presentificados não só de maneira visível, porque há sempre o invisível bordejante (MERLEAU-PONTY, 2012), o não dito/inscrito. Todavia, Petchenik parece subtender o corporal no tácito, quando seria preciso explicitar para evocar a plena força da afirmação. Seria um a “mais”, não estou pensando em adição, e sim visada atravessada, é preciso explicitar diretamente esta dimensão corpórea se queremos superar a separação do mental e do corporal, que também é a separação entre concepção e feitura de mapas, “projecionista, (o olhar de cima ou truque do olho de Deus ou Apolo)” (GIRARDI, 2012, p. 24), separação que auxilia, direta ou indiretamente, nos decretos de inexistência de grupos transamazônicos.

Quando da pesquisa na Transamazônica não havia um único ponto de referência mapeado na vicinal do Adão ou o Assentamento Rio Cururuí no *Google Maps*. Já finalizando a tese, em nova consulta ao *softer* aparece um único ponto em destaque – o Acampamento da DC Mineradora – de atuação recente, com a descoberta de reservas de ouro que, poucos anos antes (2013), gerou conflito catastrófico entre vicinais, garimpeiros e fazendeiros, incluindo assassinatos, interrompendo a mobilidade de entrada e saída da vicinal por seus moradores de direito e demandando intervenção federal. A vicinal não era um ponto útil ao *Olho Google* até a entrada da mineradora.

Portanto, é neste atravessamento in-visível que me enfito mediando ativamente, já que o corpo guarda uma qualidade essencial que referencia o mapa – “*mediador ativo* entre sujeito e mundo” (DENTZ, 2008, p. 300, grifo no original) ou, antes, como diria Merleau-Ponty (1999, p. 203): “o corpo é nosso meio geral de ter um mundo”²⁷².

Geocartografia, se merece ter este nome, precisa passar ao corpo encarnado, vicinalizado, se não quiser repetir os feitos grandiosamente devastadores da existência do Olho

²⁷¹ Na medida em que o sujeito é “[...] de forma permanente, constituído por configurações subjetivas que não conscientiza. Ao mesmo tempo está produzindo de forma consciente um conjunto de projetos, reflexões e representações com capacidade de subjetivação, as quais são fontes de significado e sentido cujas consequências em torno do desenvolvimento de sua subjetividade estão mais além de suas intenções e de sua consciência, mas que passam a ser agentes importantes do desenvolvimento e das transformações produzidos desde sua atividade consciente” (GONZÁLEZ-REY, 2003, p. 50).

²⁷² Esta é a posição em Fenomenologia da percepção até ele passar da constituição para instituição do sentido em *O Visível e o Invisível*, como menciona Capalbo (2007).

que visa o mundo do longínquo, para o corpo que se entrelaça no outro, no mundo, instituindo a história e a geografia, medida de mulheres e homens trans-amazônicos, na sua Carne.

Obviamente, o risco do embaçamento dos olhares, da perdição em campo ou a reprodução do imperialismo mesmo na proximidade do contato sempre estarão lá, mas sua consciência exige posição reflexiva e reversiva que à distância sequer é percebida porque não é, imagina-se, um problema à enfrentar.

3.2.1.1 Tensibilidade na Projeção Vicinal

Um dos aspectos *in-visíveis* na realização das crianças/jovens é o jogo tenso entre o vertical e o horizontal, que também é a relação longe-perto²⁷³ estando “o eu corpóreo” sempre perto, no aqui e agora²⁷⁴, mas solicitado/a criar “visão de conjunto”.

A proposição dos mapas foi desenvolvida tendo como movimento: “onde moro”, “o que gosto onde moro?”, “a vicinal da casa até a escola ou da escola até a casa” “o passado e o futuro da vicinal”. A variação tinha tanto um sentido de ter perspectivas diferentes na mesma vicinal, já que em anos diferentes testamos atividades diferentes; quanto entre vicinais, mas também foi afetada por momentos de greve, paralisação ou mudança de calendário que impossibilitaram o contato direto com os estudantes em ambiente escolar como reunião possível, como explicitado no Quadro 2 (p. 158).

Algumas crianças evocaram o muito proximal, na perspectiva horizontal, convite à pensar campos de sentido específico que se abrem, mesmo no estreitamento imposto: a) pelo horizonte em relação a viver na vicinal; b) a condição de ser crianças que seria limitativa para experimentar-se (TUAN, 2013; PIAGET, 1976²⁷⁵); c) pela não posse do todo só dado pela visão

²⁷³ Lima e Kozel (2009) analisam a relação entre o modelo vertical de um mapa mental como conhecimento espacial sistematizado, com características formais e sistematizadas. E acrescentam – para o mapa mental em específico – o “vazio de elementos humanos” (p. 223). Porém, discutem pouco esta tensão entre vertical e horizontal como um caminho compreensível para uma maneira de viver e representar o espaço. Em Tuan (2013, p. 41) é citada a proposta de crianças desenharem como alguém que está no avião (visão vertical) vê o espaço, o que desperta o interesse das crianças a tentar realizar a imagem, mas não se discute a tensão entre os eixos vertical-horizontal.

²⁷⁴ Já que o mundo perceptual é egológico (MERLEAU-PONTY, 1999), que será deslocado/ampliado ao mundo como Carne e entrelaçamento de outros posteriormente (MERLEAU-PONTY, 2012),

²⁷⁵ Ou mais precisamente uma apreensão ortodoxa e algo equivocada da proposta de estágios ou estádios de Piaget, não incomum entre professores como aponta Chakur (2015, p. 58), citando um longo trecho do próprio Piaget: “Do ponto de vista da escola, isto significa, de um lado, que é preciso reconhecer a existência de uma evolução mental; que qualquer alimento intelectual não é bom indiferentemente a todas as idades; que se deve considerar os interesses e as necessidades de cada período. Isso significa também, por outro lado, que o meio pode desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento do espírito; que a sucessão de estágios não é determinada de uma vez por todas no que se refere às idades e aos conteúdos do pensamento; que métodos são podem, portanto, aumentar o rendimento dos alunos e mesmo acelerar seu crescimento espiritual sem prejudicar sua solidez”.

do alto (pensamento abstrato) ainda pouco treinado no raciocínio geográfico (RICHTER, 2010); d) não consciência de totalidade para saber como funciona, concretamente, o mundo (KOSIK, 2002).

É óbvio que há diferenças na maneira de representar²⁷⁶ entre crianças, sobretudo mais novas, e jovens (ARCHELA; GRATÃO; TROSTDORF, 2004; TUAN, 2013). Porém, meu direcionamento tinha por base não proceder à parametrização apriorística que alguns geógrafos/as têm procurado, tais como Kozel (2007), absolutamente compreensível se queremos construir modelos interpretativos, mas não é demais observar que todo modelo desliza entre as condições concretas de sua criação e a concretude das realidades a posteriori que buscará condicionar.

Soma-se a isto que nesta pesquisa parte das crianças estava em classes multisseriadas (Escolas Nossa Senhora dos Remédios e Edimilson Jacó Chaves, em Pacajá), impedindo subdivisão precisa de amostragem purificada, mas de modo algum impeditiva, bem ao contrário, de construir alternativas co-interpretativas²⁷⁷.

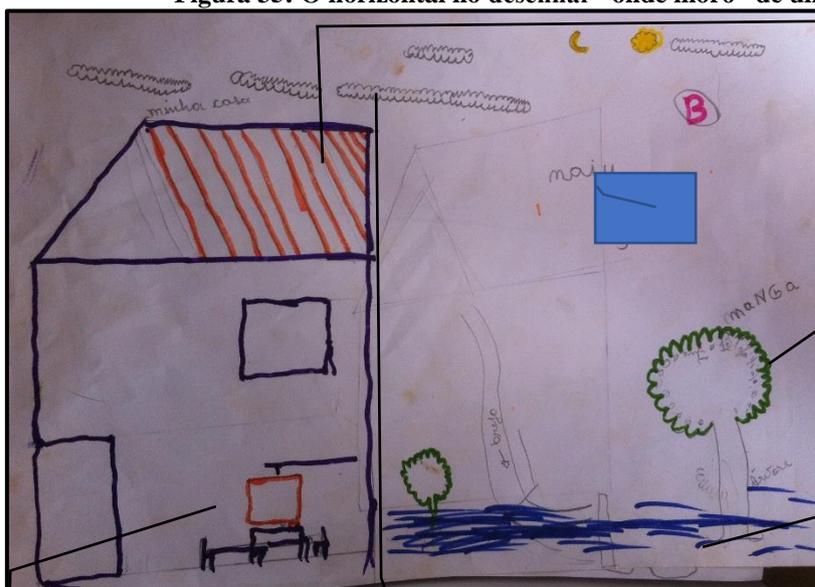
Portanto, a horizontalidade do mostrado pelas crianças convida à proximidade da experiência, o visível do desenho se relaciona com o tangível (MERLEAU-PONTY, 2012) do toque na copresença. Esta proximidade cuja visibilidade e tangibilidade da experiência corpórea não é acessível a qualquer outro que não à criança, mas não significa que seja impartilhável.

É bem possível que as mesmas ainda não tenham um dito “raciocínio geográfico” apurado, a “falta de um conhecimento específico no trabalho de construção de mapas” como propõe Richter (2010, p. 266). A questão que se deve colocar é a natureza desse raciocínio geográfico em contexto e, mais que isso, se nesta *indecidibilidade* entre vertical, horizontal ou oblíquo, não se revela mais do que erro, as maneiras de se pôr como criança aprendente neste mundo e suas dinâmicas tensas.

²⁷⁶ Archela; Gratão; Trsotdorf (2004, p. 129), na linha de Piaget que é a pegada de Tuan também, afirmam: “Através das abordagens apresentadas, observa-se que os mapas mentais são desenvolvidos nos indivíduos, segundo as etapas de desenvolvimento mental do homem. Quanto à interpretação dos mapas, sugerem considerar alguns critérios como, por exemplo, faixa etária, diferenças sociais, herança biológica, cultural e educação, pois estes elementos constróem diferentes percepções do espaço”.

²⁷⁷ Para reconhecimento de algumas estratégias de mapeamento mental em grupos mais heterogêneos de crianças, inclusive em ambientes não-escolares, cf. Young; Barret (2001).

Figura 35: O horizontal no desenhar “onde moro” de um estudante das séries iniciais



“Minha Casa”, escrito pela professora. Horizontal, ocupando muito do conjunto, reproduzida ao estilo “- - - - -”

Árvore de Manga, outros desenhos acentuarão isto – árvores com frutos como manga, caju, açaí, nas proximidades da casa

Brejo, ao fundo da casa, mas aqui lateralmente, acentuando a visão horizontal inscrita, dividindo com a casa a expressividade do conjunto

Disposição interna de objetos da casa, talvez uma sala com televisão.

O céu, as nuvens, o Sol e, talvez, a Lua. Também horizontais, mas distantes de quem está no chão.

Autoria: Estudante de 9 anos, da Escola Edimilson Jacó Chaves. Vila-Núcleo D, Assentamento Rio Cururuí, Vicinal do Adão, Pacajá-PA, 2015. Elaboração: Wallace Pantoja, 2017.

Fotografia 21: O horizontal na fotografia do “onde moro”

Casa do Núcleo B: Registro de estudante na caminhada cartográfica (2015). Além das similaridades entre o mapa mental e fotografia (casa retilínea, árvores frutíferas fluidas – como a mangueira – nuvens e Sol) explicita-se a corporeidade tensionada na distância (perto-longe). A visão é horizontal, mas só possível na verticalidade do corpo das estudantes sobre o mundo que é



Autoria: Imagem cedida por Angela Nunes, mas de autoria de estudante envolvido na caminhada não nomeado. Vicinal do Adão, Assentamento Rio Cururuí, Pacajá-PA, 2015.

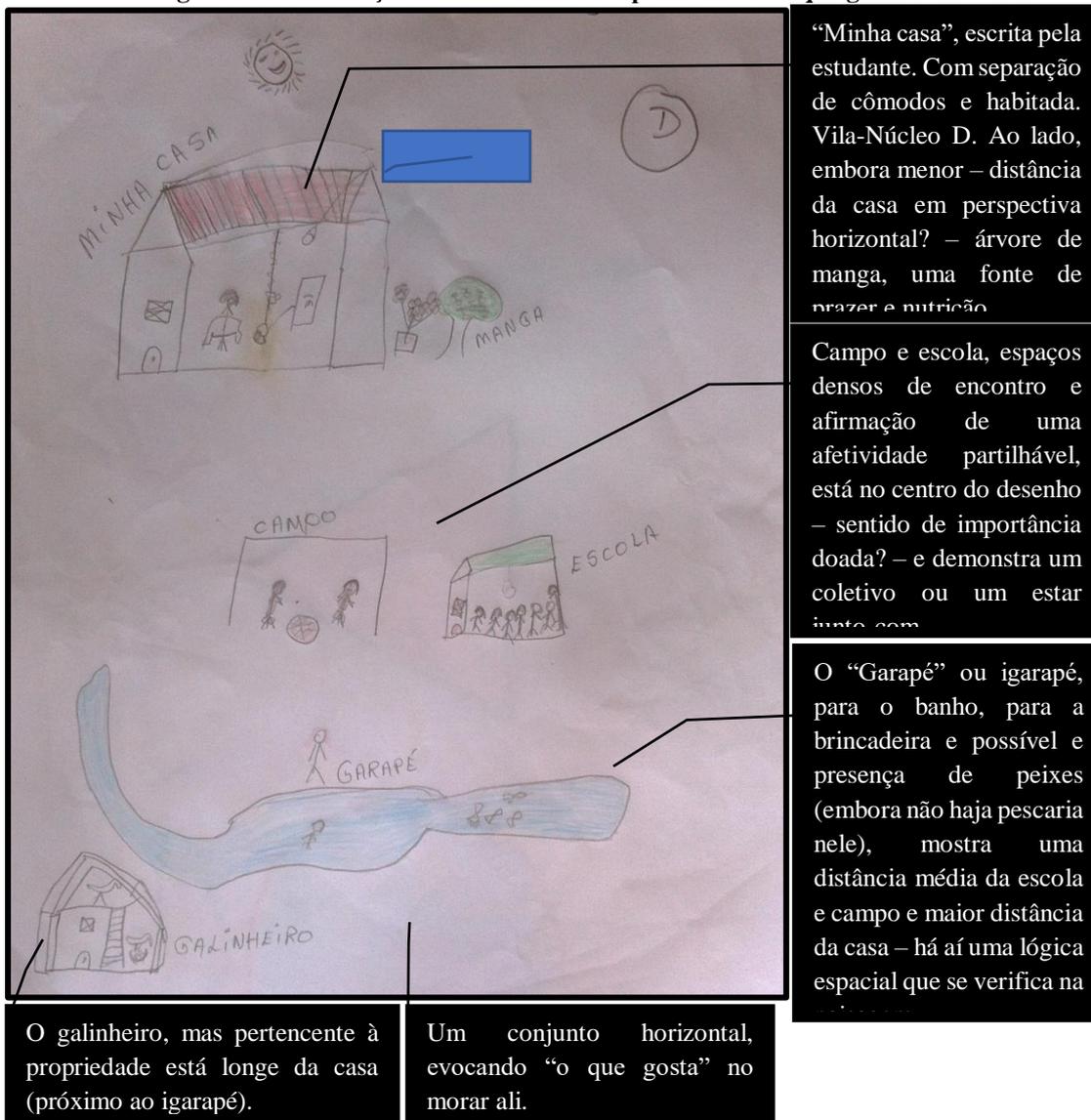
O mapa mental é, grosso modo, a materialização de imagens geográficas que o indivíduo ou coletivo tem dos lugares. Na imagem da página anterior, produção de uma criança do 2º ano,

classe multisseriada. Seu mapa materializa o onde moro na casa e no entorno imediato. No ato de criar a imagem uma rasura deslocando a ideia no ato.

Ato de apagar e refazer, buscando o termo que satisfaça a comunicação do conjunto – assim a casa foi deslocada e feita de maneira retilínea, construção humana, com a diversão televisiva algo recente, já que a energia elétrica no Assentamento data de 2015. Do lado de fora da casa os elementos convidativos e curiosamente não retilíneos – de brincar, nutrir e banhar.

Muitas crianças expressaram de maneira relativamente semelhante, casa, árvores frutíferas ou não, um brejo ou pequeno rio, às vezes áreas de cultivo ou espaço para brincadeiras, neste último caso, quando proposto desenhar “o que gosto onde moro”. A distribuição nem sempre se dá de maneira aglutinada, há também dispersões e planos distintos aparentemente sem conexão, alguns poderiam dizer que foram simplesmente “jogados” – Castellar (2006) prefere argumentar, não sem razão, a fase em que a criança se encontra incapaz de gerar conexões lógico-espaciais (caminhos ou distribuição coerente) entre objetos significativos a ela –. Porém, o que parece acontecer é uma lógica afetiva da distribuição dos elementos geográficos horizontalizados.

Figura 36: distribuição afetiva no ato de representar o “o que gosto onde moro”



Autoria: Estudante com 10 anos de idade, da Escola Edimilson Jacó Chaves, Mapa “O que gosto onde Moro”. Estudante das séries iniciais, Vila-Núcleo D, Assentamento Rio Cururuí, Vicinal do Adão, Pacajá-PA, 2015. Elaboração: Wallace Pantoja, 2017.

A inscrição horizontal dos elementos se encontra com o sensível do que é tocado e visto em sua proximidade relacional. Podem evocar noção de harmonia, como propõe Oliveira (2006), quando percebidos enquanto “quadro”. Porém, a questão é mais complexa e tensa. O tema proposto já traz a dimensão do que desperta prazer, mas sua distribuição espacial e visada, ou seja, sua projeção se a pensarmos como “[...] uma ligação entre concepção e grafismo” (LIBAULT, 1967), com o aspecto fenomenológico aqui defendido que – imagino – seria

subjetivista para Libault²⁷⁸, demanda compreender o grafismo e a concepção como unidade representada por um corpo que vê, sente e toca o seu mundo vivido, ou seja, em situação.

Pode então se apropriar dessa ligadura à comunicação, mas sempre enquanto visada ou perfil²⁷⁹ – no caso, horizontal – que ordena o mundo diferencialmente. E a visada horizontal é tão aderente que o próprio horizonte não aparece em muitos desenhos, como os que estão aí, foi deslocado (pelo esquecimento?) por assim dizer, para o núcleo vivo das coisas representadas no papel, embaralhando – não apenas como fruto da imaturidade confusa – os termos entre sujeito (estudantes) e objetos (mapas/desenhos/esboços):

Dizemos, assim, que nosso corpo, como uma folha de papel, é um ser de duas faces, de um lado, coisas entre coisas e, de outro, aquilo que as vê e as toca; dizemos, porque é evidente, que nele reúne essas duas propriedades, e sua dupla pertencença à ordem do “objeto” e à ordem do “sujeito” nos revela entre duas ordens relações muito inesperadas (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 133).

O horizonte é deslocado às coisas porque está no sujeito que vê e toca, por isso pode comunicá-las da maneira que ninguém poderia, mesmo eu que estive lá com eles, entre as coisas, observando, fotografando, me fazendo objeto aos outros, porque esta unidade corpórea que horizontaliza o mundo ao comunicá-lo é também um tipo de enraizamento neste mundo como historicidade.

Viver na Vicinal Ladeira da Velha é muito bom. As brincadeiras e o estudo, as festas, porque na vicinal as vezes a gente vamos fazer educação física no campo nós fazemos muitas brincadeiras, lá na cidade a brincadeira mais é futebol, de queima, aqui na vicinal tem muito espaço pra brincar, já lá na cidade a gente vive mais preso lá não tem muito espaço (Felipe W. F. de Souza, 10 anos, 4º ano, Redação “Como é viver na Vicinal”, realizada em Agosto de 2017).

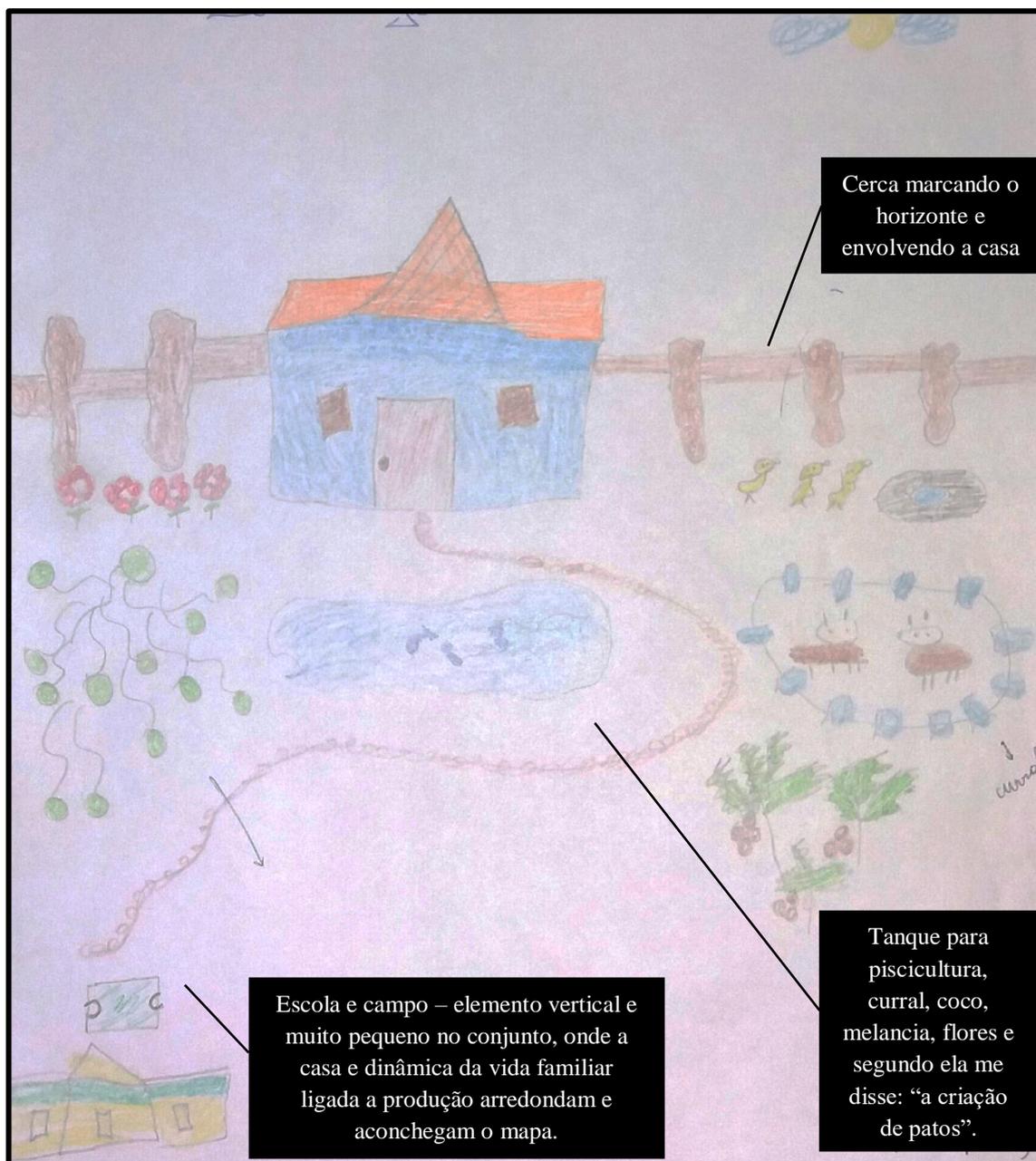
“Espaciosidade intimamente relacionada com a sensação de estar livre”, fala Tuan (2013, p. 70), amplitude do mundo circundante na forma da própria paisagem em comparação com o percebido pela criança na cidade: aprisionamento, confinamento e, vejam só, limitação das possibilidades de brincar como criança. “O espaço permanece aberto; sugere futuro e convida à ação” (TUAN, 2013, p. 72). Porém, em oposição a este espaço aberto Tuan coloca o “espaço fechado e humanizado [que] é lugar”. Não parece ser esta a experiência da criança se

²⁷⁸ Ptolomeu não ignorou esta obrigação fundamental e investigou as relações da situação terrestre com as zonas climáticas. Observem que foi uma grande ousadia a de conceber a noção de zonas, isto é, de imaginar uma relação entre as latitudes e a sucessão das estações. E, para mostrar que a ciência sempre paga, Ptolomeu foi obrigado a criar o sistema de projeção que nós ainda empregamos. Significa mais uma ligação entre a concepção e o grafismo.

²⁷⁹ Uma das essências de ter consciência de mundo no sentido de intencionalidade ou direcionamento, que está na base da fenomenologia husserliana, é que é da natureza do ser consciente é que só podemos apreender em perfis que se remetem à série e se estabilizam espacialmente pela relação a um todo

corporificando na vicinal. É abertura espacial e é envolvimento, proximidade e duração relacional nos estudos, nas brincadeiras, na educação física. Envolver-se, lugarizar-se.

Figura 37: Redondidade na proximidade em campo vicinal



Autoria: Estudante da Escola Santa Júlia, “vicinal da casa para a escola”, 7º ano, Vicinal Santana, Anapu-PA, 2015. Elaboração: Wallace Pantoja, 2017.

Há algo de redondo nessa forte horizontalidade do mapa, que o desenho anterior já insinua. A distribuição horizontal parece inscrever volta sobre si dos elementos em conjunto, o vertical ainda está presente – no campo, no tanque de peixes – mas a tensão pende ao horizonte que envolve quem está projetando o mapa. Bachelard (2008, p. 235) falando da fenomenologia

do redondo, inicia pela fala de Jaspers: “Todo o ser parece em si redondo” ao que Bachelard prefere: “o ser é redondo” (p. 237).

Neste mapa arredondado que emana da casa, a jovem distribuiu as práticas de cultivo e criação da família, acentuando a diversidade dos elementos em seu colorido, embora a família em si não esteja inscrita no mapa. E a vicinal da escola até a casa é para ela seu caminho pessoal, indicativo importante de apropriação imaginativa (LOWENTHAL, 1961) porque corpórea, do lugar.

Não esqueçamos que a cerca que marca o mapa evoca ao mesmo tempo a clareza de um espaço pessoal, familiar e privado, que é aconchego, mas também separação material e simbólica no universo da comunidade vicinal. Cerca presente nos mapas das vicinais Santana (8 de 13 criações “Onde moro”) e Ladeira da Velha (12 de 22), cuja ocupação data dos anos de 1970 e a estrutura fundiária se coloca como mais rígida e socialmente mais hierarquizada no presente, enquanto a cerca está pouco presente nas criações “Onde moro” dos Assentamentos PDS Esperança (3 de 17 – sendo currais e não propriamente fechamento da propriedade) e Rio Cururuí (1 de 27), mais recentes (anos de 1990 e 2000), modelos de ocupação específicos e, pela dinâmica interna, mais fluidos.

Figura 38: Visão mais vertical com fortes elementos horizontais e a presença da cerca



Autoria: Estudante do 7º ano, 14 anos, Escola Santa Júlia, Vicinal Santana, Anapu-PA. Agosto de 2016.
Elaboração: Wallace Pantoja, 2017.

Figura 39: Visão mais horizontal com elementos verticais sem a presença da cerca



Autoria: Estudante do 7º ano, 15 anos, Escola Santo Antônio, Vicinal 0, PDS Esperança, Anapu-PA, agosto de 2016. Elaboração: Wallace Pantoja.

A cerca compõe o fundo de fechamento do onde moro e repercute como parte da redondidade horizontal do desenho, mas também inscreve desde muito cedo a separação privada do espaço familiar em certas vicinais.

O horizonte deslocável – cuja imagem da vicinal funciona como força demandante – é também estreitamento e sua presença abrindo-se pela interiorização do movimento de percorrer e ocupar, a própria vicinal fazendo-se. De modo que a geometria do plano vertical-horizontal, base para os mapas é tensionada neste ponto de abertura que é o corpo em sua trajetória, que é *ser situado em campo*, na medida em que somos sempre em situação:

[...] uma representación plástica nos hace ver la situación como la posición de las cosas, unas respecto a otras, en un orden espacial topográfico. Siguiendo las directrices de esta representación espacial em perspectiva, se desarrolla la idea de situación en un sentido de **uma realidade para um sujeito interessado em ella como ser empírico**, para el qual significa limitación o margen de acción. Em ella cobran valor otros sujetos y sus intereses, relaciones sociológicas de poder, ocasiones y combinaciones momentáneas. La situación no es sólo uma realidad natural sino más bien uma realidad referida a um sentido, que ni es física ni psíquica, sino ambas cosas a la vez como realidad concreta para mi existencia empírica significa ventaja o perjuicio, oportunidad o impedimento (JASPERS, 1958, p. 65, grifos no original).

Embora Jaspers tenha dificuldade para assumir o corpo como esta unidade que refere o sentido, nem físico e psíquico, mas ambos, preferindo a “minha existência empírica” (o *Dasein*, em sentido mais genérico e menos central que Heidegger) pelo senão jaspersiano do corpo como

fundamento primeiro para a mente (PERDIGÃO, 2001), a situação que se revela na imagem topográfica da distribuição intencional das coisas para um sujeito me auxilia a pensar o sentido cambiante que o horizonte expressa tanto no geo-grafar das crianças, quanto no foto-grafar vicinal, sempre entre abertura e vedação, ida e volta, oportunidade ou impedimento, à distância de um toque e intocável.

Figura 40: Horizonte vicinal corporificado em situação



Autoria: Wallace Pantoja, 2017. A partir de registro fotográfico, 2016, da Vicinal Catarina, interligada a Vicinal Santana (Anapu-PA), onde mora um dos professores envolvidos na pesquisa.

Porém, nunca afastamento no sentido de quadro geral disponível estritamente planejado, a projeção na perspectiva do corpo em campo vicinal é próxima e aderente, criando tensão entre olhar horizontal e o compartilhamento de olhares em sua conexão com o mundo – o que faz emergir “de dentro” a verticalização dessa partilha – frente ao processo de ensino cartográfico que tenderá a impor o olhar de sobrevoo.

Os mapas expressam este jogo tensionando o horizonte que pode ser tanto no sentido de fase desenvolvimento cognitivo e capacidade reduzida de abstração (ALMEIDA, 2007; RICHTER, 2010), como a tentativa de ordenar um conjunto mais amplo – e aqui já se nota a

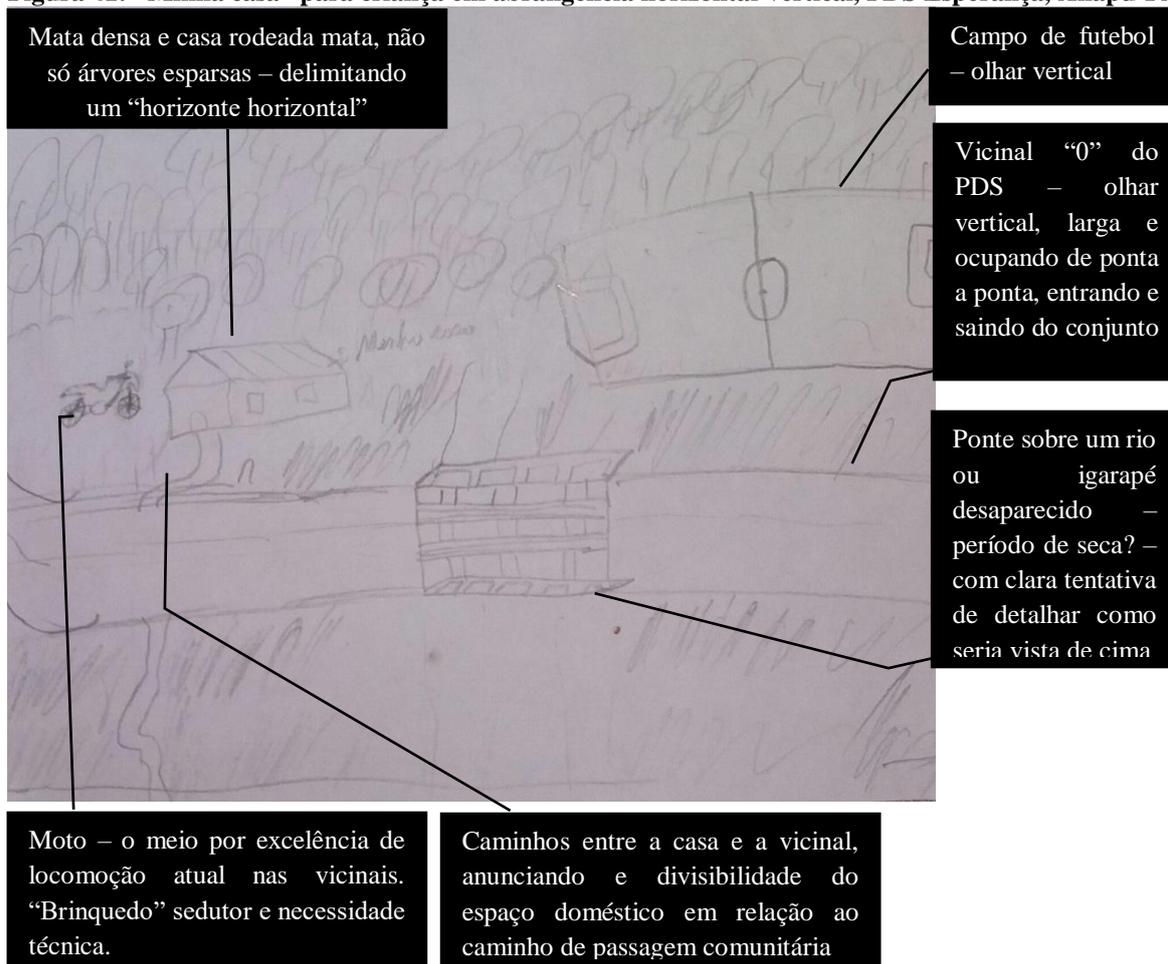
influência da *sedimentação do saber geográfico* no cotidiano, de origens múltiplas – de mapas padrões, seguramente, mas também de imagens aéreas multiplicadas de modo que o olhar horizontal não exatamente se inclina como diagonal, mas é manipulado para destacar certos elementos neste jogo vertical-horizontal²⁸⁰.

Expressar, para o sujeito falante, é tomar consciência; ele não expressa somente para os outros, expressa para saber ele mesmo o que visa. Se a palavra [os símbolos] quer encarnar uma intenção significativa que não passa de *um certo vazio*, não é só para recriar no outro a mesma carência, a mesma privação, mas também para saber *de que* há carência e privação. Como o consegue? A intenção significativa cria um corpo para si e conhece a si mesma ao procurar um equivalente seu no sistema de significações disponíveis, representado pela língua que falo e pelo conjunto dos escritos e da cultura de que sou o herdeiro. Trata-se, para esse desejo mudo que é a intenção significativa, de realizar um certo arranjo dos instrumentos já significantes ou das significações já falantes (instrumentos morfológicos, sintáticos, lexicais, gêneros literários, tipos de narrativa, modos de apresentação do acontecimento etc.) que suscite no ouvinte o pressentimento de uma significação diferente e nova, e inversamente realize naquele que fala ou escreve a fixação da significação inédita nas significações já disponíveis. Mas por que, como, em que sentido, estão estas disponíveis? Tornaram-se disponíveis quando, a seu tempo, foram *instituídas* como significações as quais posso recorrer, significações, que *posso* - por uma operação expressiva da mesma espécie (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 96-97).

Os sujeitos representam seu mundo sob dois ângulos que não são simétricos e nem espelhados, estão juntos, aglutinados, no mesmo extenso bidimensional da folha de papel, mas já vazando profundidade e necessidade de comunicação consigo e com os outros, e mesmo consigo como outro por possibilidade e escolha – no sentido de olhar o conjunto – buscando na diversidade de sua cultura uma maneira de fazer o novo (o mapa) com o que lhe é disponível e adequando *entre nós* o sentido nas próprias formas desenhadas em seu conjunto. Novas formas de significar e criar sentido podem surgir dessas construções e entrar no repertório geral da cultura, sedimentando-se nela, embora não se possa ignorar as diferenças e assimetrias inerentes a uma sociedade fraturada no ato de instituição intersubjetiva de novos significados e sentidos.

²⁸⁰ Um parêntese: tenho ciência que se pode aproximar o que estou propondo com a proposta de Milton Santos de Verticalidade e Horizontalidade. E há certa aproximação no que se refere a pensar o horizontal como este mundo próximo e de tecido extenso no cotidiano e o vertical como o que vem da distância, de fora e o atravessa. Porém, além de eu não tratar de a totalização mundo – ou antes – globalizada no lugar como um centro nervoso na pesquisa, me coloco mais na horizontalidade como abertura corpórea que estrutura o sentido tanto do horizontal como do vertical sem o qual ocorre fratura, uma ruptura que desloca e auxilia no decreto de inexistência dos sujeitos.

Figura 41: “Minha casa” para criança em abrangência horizontal-vertical, PDS Esperança, Anapu-PA



Autoria: Estudante do 7º ano, Escola Santo Antônio, PDS Esperança, Vicinal 0, Anapu-PA, 2015. Elaboração: Wallace Pantoja, 2017.

A criança estaria em estágio de desenvolvimento específico, meio caminho da apreensão formal e ampla do mundo e o imediatismo infantil persistente? Sim. Mas há tensão criada entre visada vertical e horizontal quando convocadas ao mapeamento do conjunto, é uma pista deste “jogo perspectivo” que é parte integrante da feitura de mapas corpóreos. Como vou mostrar as coisas que vejo erguidas ou caídas, altas ou rasteiras, bem delimitadas ou imersa na massa paisagística visando onde moro ou gosto? Seria indecisão ou maneira de distribuir no papel a concentração de sentido, incluindo a dispersão, estruturando seu significado de lugar comunicável (TUAN, 2013) neste momento? Há aí algo de “imbricação, espessura [na] espacialidade” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 237), ou antes, na geograficidade em formação triplamente entrelaçada: na criança, no grupo e na vicinal em conexão com o mundo (convocada à mostração ao estranho que pede para fazerem mapas de onde moram).

Paralelamente, algumas fotografias que fiz deveriam ser descartadas por estarem tortas, oblíquas, erradas por assim dizer, em termos de parâmetros fotográficos da tese. Porém, no caso

específico, além da clara limitação do equipamento e minha falta de coordenação, havia a tensão de estar na garupa da moto em movimento e registrar a passagem, estrada de terra batida, esburacada e cheia de ladeiras. Atirado em situação para lembrar o invisível de um “erro”.

Figura 42: “Erro” na Perspectiva em contexto situado



Elaboração: Wallace Pantoja, Agosto de 2017. Vicinal do Adão, Pacajá - PA

A espessura não está só na distribuição dos objetos e seu reconhecimento – com nomes próprios – e detalhes de foco e dispersão, mas na compreensão direta, não mediada, do lugar partilhável por outros e a sua inscrição pessoal e única é também, precisa ser, ato comunicativo e reconhecimento tácito dos diferentes corpos não como fechamento na fórmula sartreana do “inferno são os outros”, mas universo já-aí aos olhares que se encontram.

Obviamente, quando digo já-aí não significa que não seja histórico e construído no trabalho, a tensibilidade horizontal-vertical é entre corpos que se reconhecem como possíveis no mundo, a própria tensão se processa na “[...] constituição do mundo, o desdobrar do eu, e o estabelecimento da intersubjetividade [porque] são todos parte de um simultâneo processo” (ZAHAVI apud VALÉRIO; BARREIRA, 2015, p. 432).

O que penso é que este tensionamento é essencial ao campo unitário de partilha e individualização de forças que se anuncia na construção dos mapas mentais – parte constituinte de mapas corporais – cuja subjetividade individual se relaciona à social, mas não de maneira simétrica de causa-efeito na segunda pela segunda, nem como elo sequencial suposto no ato de ensinar-aprender ou padrão hierarquizado mundo-outro-eu²⁸¹. No dizer de González Rey (2003, p. 1):

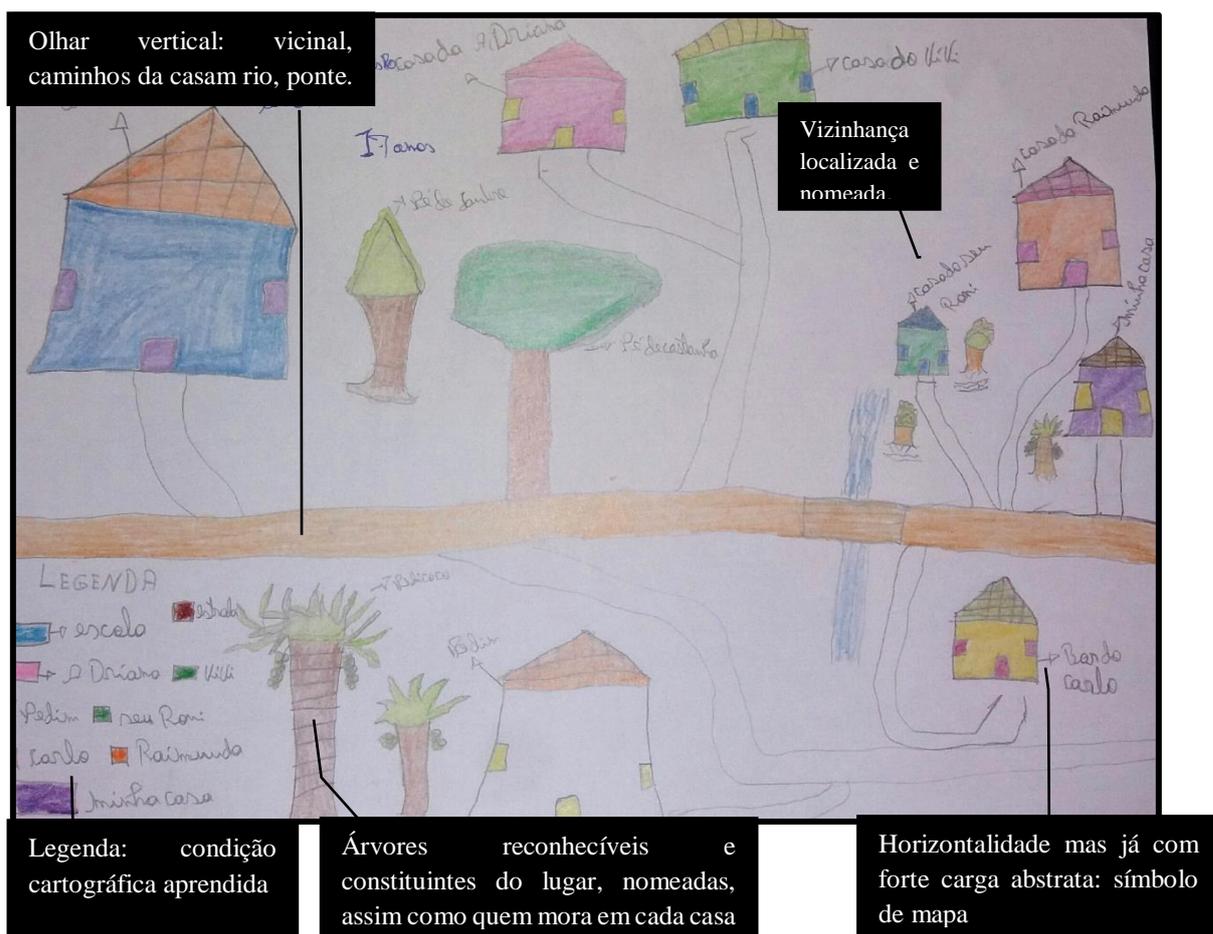
²⁸¹ Husserl, depois de muito insistir no ego transcendental como fundamento último chega a conclusão de que o outro fundamento é o Mundo da Vida. Cf. A Crise da Ciências Europeias e a fenomenologia transcendental. Para uma reflexão mais detida

As subjetividades social e individual atuam na qualidade de constituintes e constituídas do outro e pelo outro. Isso conduz a uma representação do indivíduo na qual a condição e o momento atual de sua ação expressam, o tempo todo, sentidos subjetivos procedentes de áreas diferentes de sua experiência social, que passam a se constituir como elementos de sentido de sua expressão atual. Assim, dessa perspectiva, o sujeito que aprende expressa a subjetividade social dos diferentes espaços sociais em que vive no processo de aprender. Nenhuma atividade humana resulta numa atividade isolada do conjunto de sentidos que caracterizam o mundo histórico e social da pessoa.

Por isso, essa tensão horizontal-vertical é a tensão entre indivíduo e coletivo na sua própria formação formando-se (no lugar vivido e, mais amplamente, na comunicação com outros de outros lugares). Não atribuindo o polo horizontal ao indivíduo e o vertical ao coletivo, mas ambos sendo recursivos no momento de expressão do mapa (sua ação) combinando elementos de diferentes espaços de vivência no quadro com tema definido, por exemplo, “o que gosto onde moro” que revela aspectos do mundo histórico e geográfico, evocados no momento da própria feitura do mapa, criação objetivada de sua subjetividade individual.

Se em alguns mapas a horizontalidade se configura mais presente em outros a verticalidade passa a exercer domínio até o momento da representação muito próxima ao “mapa padrão” sem nunca abandonar os elementos da tensibilidade indivíduo-mundo-outro constituindo-se, como insiste Merleau-Ponty (2012).

Figura 43: “entre a casa e a escola” – tensão horizontal-vertical e perto-longe



Autoria: Estudante do 7º ano, 17 anos. Escola Nossa Senhora dos Remédios, Ladeira da Velha, 2017. Elaboração: Wallace Pantoja, 2017.

Na figura o que temos é o aparecimento da legenda – foi sugestão da professora de geografia no ato da realização dos mapas, o que vai revelando a interpenetração entre este saber do lugar e a geografia pedagogizada. Bem como, alguns elementos horizontais, como as casas e vicinais tendem à mostração ou verticalizados ou signos unívocos no mapa, acentuo o “tendem” para diferenciá-los da escala-signo exigente de univocidade para o caso da Transamazônica como linha no polígono regional – e o fato dos estudantes, não poucos, nomearem cada morador das respectivas casas simbolizadas e reafirmarem isto na legenda (como acima), é aspecto central da diferenciação de um mapa (o da escala-signo regional) que rompa a tensão em favor do vertical em verticalismo.

Por outro lado, o deslocamento horizontal das árvores – assim como outros elementos – tanto pode significar dificuldade, em representar tudo “de cima”, quanto a importância evidente das mesmas ao reconhecimento sensível do “lugar no entrelugar vicinal” (PANTOJA;

OLIVEIRA; SILVA, 2017), ato comunicativo, na medida em que comunicar é, já, uma ação social (WATSON; GASTALDO, 2015).

Figura 44: A visão de sobrevoo ainda corporeamente engajada



Autoria: Maria Jucélia, estudante do 8º ano, E.M.E.F. Edimilson Jacó Chaves, Mapa, classe multisseriada. Vicinal do Adão, Assentamento Rio Cururuí, Vila Núcleo D, Pacajá-PA, 2015.

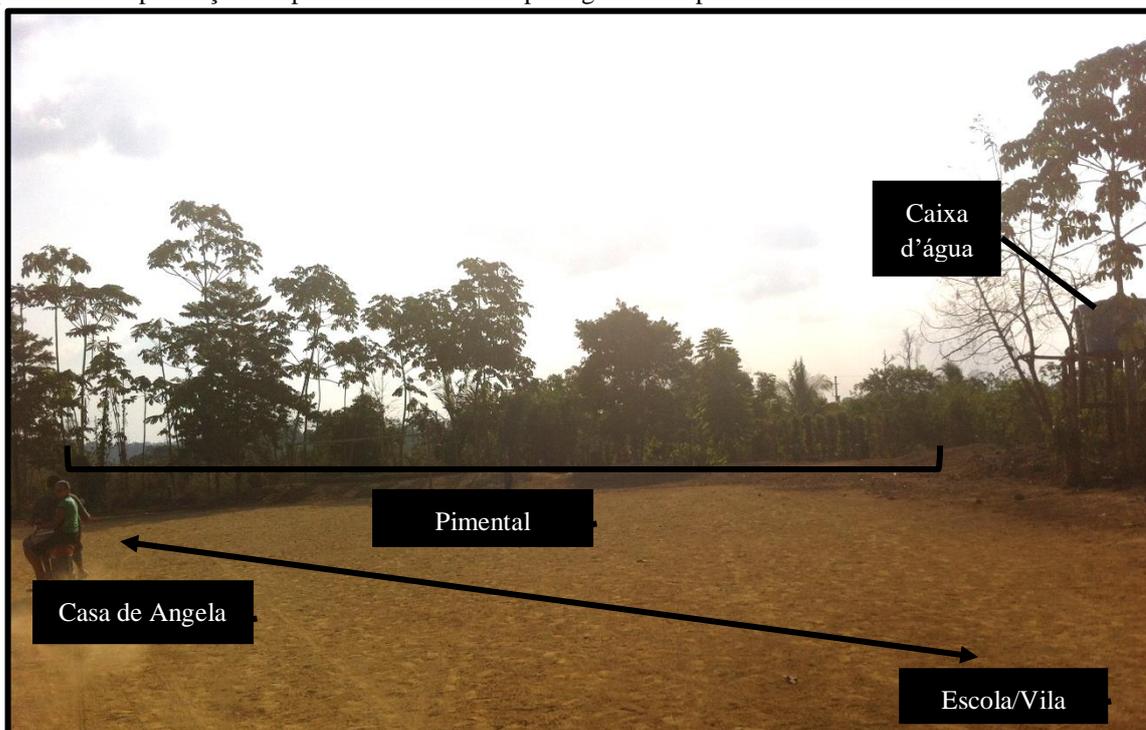
Fotografias 22, 23: Referências do mapa mental acima, Núcleo D, Assentamento Rio Cururuí

Pimental: Na área interna à vila temos algumas plantações, em função da “tracionalização das terras”, ou seja, mudar do modelo *raio de bicicleta ou pizza* para o retangular 100 por 100 hectares, partes de algumas propriedades ficaram dentro da vila e outros perderam parte das terras para a vila. Este pimental é da família de Dona Angela, a professora.



Autoria: Wallace Pantoja, Núcleo Vila D, Assentamento Rio Cururuí, Pacajá-PA, 2015.

Campo de futebol: Um ponto cardeal das crianças e jovens da vila, o “campinho” possibilita desde as aulas de educação física, as brincadeiras variadas no recreio e a socialização comunitária que na terra batida abre uma espessura de copresença-coexperiência. Também é passagem entre pontos diferentes da Vila.



Elaboração e autoria das fotos: Wallace Pantoja, Núcleo Vila D, Assentamento Rio Cururuí, Pacajá-PA, 2015.

Fotografia 24: Referência do mapa mental, Núcleo D, Assentamento Rio Cururuí

Visão de parte do Núcleo Vila D, da perspectiva da escola polo: A estudante enfatiza a similaridade das casas não por uma questão de simples repetição do símbolo, mas pela materialização repetitiva das casas da vila, modificadas aqui e ali por um pátio, uma puxada, uma jardinagem, revelando o modelo nucleado homogêneo do INCRA.



Autoria: Wallace Pantoja, Núcleo Vila D, Assentamento Rio Cururuí, Pacajá-PA, 2015.

A tensão em si não é um problema, é condição de aprendizado – já existe tensão entre corpos na sua inscrição mapeável em lugares. Portanto, não quero com isso definir como desencarnada (embora o seja em certo nível) o olhar de sobrevoos dos mapas, mas enfatizar a *imposição lógica inerente a eles* que parece ser o caminho da geografia prescritiva apoiada numa concepção científica²⁸² – digo uma, afinal, do ponto de vista dos materiais e livros didáticos disponíveis, a cartografia é monolítica.

Essa imposição lógica fratura a tensão existente, em situação, que pode ser a potência para reunir projeção e projetos geográficos vicinais, na medida em que a ligadura corpórea entre “concepção e grafismo” não é apenas abertura situada ao mundo que se habita sozinho, mas é antes coexistência e, portanto, outros também concebem e grafam, sugando as pretensões do olhar inumano (MERLEAU-PONTY, 1999) para o imperativo da comunicação dialógica

²⁸² Na qualificação, a fala da Prof^a. Glória Vargas, a quem agradeço, foi no sentido de questionar minha insistente crítica à ciência geográfica em se tratando de mapas e educação. Concordo plenamente com a professora que qualquer generalização é trair justamente o que me proponho na tese. Por outro lado, não posso deixar de focar que a concepção de ciência que coisifica as pessoas e seus lugares – mesmo quando parece se importar com elas, mas talvez, para gestar suas incapacidades e mostrar sua pobreza racional – anima fortemente não apenas o debate, mas a produção do saber e sua penetração cotidiana via livros e materiais didáticos, bem como via formação geral dos profissionais, salvo exceções louváveis, ao menos numa perspectiva de Amazônia Paraense.

existencial (FREIRE, 1967; JASPERS, 2011). Confrontando assim a posição quase natural de uma cartografia que atira tensões na inscrição do vivido ao porão das expressões menores, de algum modo vazadas como derivação da forma cartográfica padrão, o que estabelece a pergunta: *esta é a maneira operante e irrevogável da cartografia geográfica?* Para a qual não há resposta definitiva. Afinal, para alguns a visão de sobrevoo é central à noção do conjunto e, portanto, do sistema de relações mais amplos tão fundamentais ao entendimento do próprio detalhe, como aponta Souza²⁸³ (2007, p. 111):

[...] não se pretende sugerir que “olhar de longe” seja *sempre* ou *absolutamente* algo ético-politicamente reprovável. Pensar assim equivaleria a incorrer em um obscurantismo de colorido demagógico, de vez que o “olhar distanciado” permite que se ganhe uma perspectiva que é imprescindível e insubstituível: aquela que permite uma “noção de conjunto”, que faculta a apreensão das “grandes linhas”... enfim, que permite trabalhar com as escalas da *estratégia*. [...] ²⁸⁴ O problema reside em *entronizar* ou mesmo em *adotar com exclusividade* o “olhar de longe”. E a solução, por conseguinte, não consiste em substituir meramente, de maneira absoluta, o “olhar de longe” pelo “olhar de perto”, pelo “mergulho no cotidiano”, mas sim em *combinar as escalas* (de análise e de ação) de modo a não abrir mão de nenhuma, nem mesmo da dos “nanoterritórios” e dos pequeníssimos lugares quotidianos, tanto quanto combinar os olhares – o de perto e o de longe, aquele que permite “colocar-se de fora” (e à distância) com aquele que exige “estar dentro”. Assim procedendo, o “olhar de longe” será redimido de sua arrogância por meio do entrosamento solidário com o “olhar de perto/de dentro”.

Como o autor reforça na introdução do ensaio, sua inspiração veio de Merleau-Ponty. Concordo em linhas gerais com ele, sobretudo no que se refere à interesclaridade essencial ao entendimento geográfico, mas algumas observações são necessárias: a) é pouco provável que um trabalho que pretenda articulações geográficas desde o vivido pretenda, *absolutamente*, o “mergulho no cotidiano”, sempre há alguém que o faça, mas me parece um tipo de alerta contra “inimigos irrealis”; b) obviamente, Souza deve concordar que há muitas combinações e nenhuma é um *médium* equilibrado entre todas, há de se fazer escolhas diria Geertz; c) o binarismo perto-longe é didático e compreensível no escopo do ensaio, mas perto-longe é a própria bipolarização do espectro normalmente escondido, quando não inexistido – ele fala de solidariedade entre escala próxima e distante, não sei se isto é a mesma coisa de espectro, talvez; d) Por fim, o exercício do perto, e da tensão perto-longe a partir de um “olhar corporificado” é

²⁸³ Agradeço a Prof^a Marília Peluso, que na qualificação atentou para o fato de ter lido a ideia de sobrevoo de uma fala de Marcelo Lopes de Souza na UnB. De fato, o ensaio em questão é referenciado pelo autor como sistematização de sua fala em Brasília, preparação à uma obra de fôlego maior segundo ele, por isso ser um ensaio bastante geral.

²⁸⁴ A omissão aqui é a referência que Souza faz ao trabalho de Byron Miller, citado em inglês pelo geógrafo: “[t]o view the world from up close provides an intimacy and experiential richness that is crucial to understanding human actors, but may blind us to the powerful institutional and structural forces in which they act” (MILLER, 2000, p. xixii).

posição política – como concorda o autor – mas também envolve emoção na direção da geograficidade instituidora de escalas.

Sem falar que o jogo de escalas estrategicamente jogado em certos contextos e campos, como no caso da educação transamazônica, diluída na hipervisibilidade de mapas “de longe”, não terá efeito solidário a partir de um ponto médio de equilíbrio e, mais ainda, nem sempre a visão de longe em termos de mapa viabiliza uma visão de conjunto.

São indicações gerais relevantes, mas devem ser encaradas exatamente assim. Haja vista que em termos de saber cartográfico escolar a visão de bem longe resultante da fratura vertical se cristaliza no mundo da vida em favor de formalismos pouco conectivos.

Um exemplo pode ser dado de uma conversa (08.08.2017) que tive com Seu Carlos, marido da Professora Terezinha, na vicinal Ladeira da Velha, quando da luta pela luz elétrica na vicinal nos anos 2000. Ele me contou que na reunião ocorrida para comunicação da estratégia já pronta para colocação dos postes, notou que o mapa sobre o qual se debruçavam engenheiros e outros responsáveis não era da vicinal Ladeira da Velha e sim da Vicinal Manoel Tozetti, que se encontra com a Ladeira da Velha em certo ponto, mas são diferentes. Provocando assim o alerta dele sobre como o uso do mapa em desconexão com os lugares pode provocar equívocos desastrosos e achatamento da realidade geográfica.

Interessante destacar também é que essa conversa se deu quando eu falava sobre a importância dos mapas mentais como este elo entre pessoas e ato comunicação que cria uma tensão entre indivíduo-outro-mundo. E embora esta tensão seja condição existencial ele rapidamente conectou minha fala a sua experiência comunicativa em torno do mapa que poderia ter provocado um erro do projeto de iluminação vicinal.

Bom, sempre se pode duvidar de tais depoimentos e auto-importância, numa atitude aparentemente prudente, mas também cínica, de que todo mundo está mentido provavelmente (MARTINS, 2008) – ou mentindo sem o saber quando exagera seu papel, o que não retira a validade da narrativa, é parte dela enquanto tal (PORTELLI, 1997) – mas a recursividade da memória e a evocação do sentido que Seu Carlos deu ao jogo projetivo vertical-horizontal dos mapas estava presente em sua fala, que acrescentou: “fui mostrando o traçado no mapa de como as duas vicinais eram próximas, mas não eram as mesmas!”. Grafou sobre uma concepção pronta estabelecendo a *ligadura situada* da projeção.

Quando a verticalidade do olhar vai se sedimentando no “mundo da vida” – que, na perspectiva de Habermas (2012) é constituído historicamente pelo jogo comunicativo e modos de construção além do estritamente técnico-científico, mas sendo colonizado por este saber

normativo – o que temos é apagamento formal da tensibilidade vertical-horizontal instituída na copresença e coexperiência, resultando em uma expressão conectiva formalista com o mundo, ao menos no campo do aprendizado escolar cartográfico, abstrativa, quase estéril, sobrecodificada, deslocada e deslocadora de sentido subjetivo tendo em vista o plano geral.

Figura 45: Visão vertical do satélite substituta do mapa



Fonte: Valquíria Garcia; Beluce Bellucci, Coleção Radix - Geografia, 7º ano, p. 181

Os exercícios do *olhar cartográfico*²⁸⁵ na sua quase integralidade não refletem sobre a tensão entre imagem veiculada e modos de constituição do sentido horizontal dos sujeitos. O

²⁸⁵ Inclusive é o termo da sessão específica da coleção de Garcia e Bellucci, usada na Transamazônica e atualmente substituída por uma atualização, dos mesmos autores, chamada Coleção Mosaico, aprovada pelo PNLD 2017. Na atual coleção há uma imagem similar, mas de Rondônia, com o mesmo objetivo: saber que há aumento do desmatamento e ter uma visão geral da relação entre ocupação humana e desmatamento em sua expressão genérica.

caso em específico é emblemático porque convida o estudante a refletir sobre o desmatamento nas duas imagens que, por sinal, são de municípios proximais aos da pesquisa.

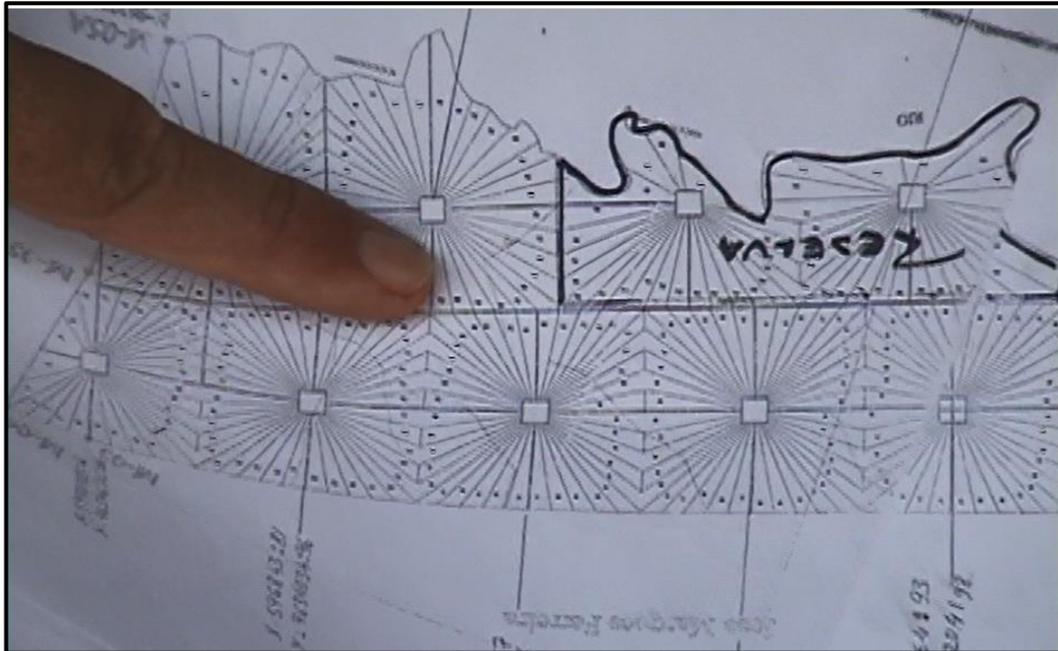
A visão vertical exige a objetividade do porquê do desmatamento como um processo genérico quando não articulada ao horizonte vivido geohistórico e engajado dos que vivem em tais municípios (SANTOS; PORRO; PORRO, 2010; 2015) ou outros que podem, em paralelo, refletir sobre o desmatamento.

A neutralidade da imagem é, pretensamente, neutralidade política ao nível da compreensão de que quem vai se relacionar com as imagens é um estudante genérico, mais ainda, sem corpo entrelaçado no mundo e instituidor de realidade, portanto, o mapa [ou imagem de satélites que inunda os livros] é encarado como veículo neutro, que agrega verdade à informação [ou induz uma verdade pronta que deve ser vista pelo estudante em exercícios], mas que a rigor não passa de “verdade euclidiana” (FONSECA, 2004, p. 221).

Os mapas corporificados em campo insinuam a necessidade de arrancar a projeção de sua estática, especialmente na educação, realiza-la como projeto não dissociado do subjetivo e amplificar a tensibilidade – e não apenas a sensibilidade – que é própria à projeção como concepção-grafismo situado na ladeira.

Como já mencionado, o assentamento Rio Cururuí, e outros criados no modelo que vou chamar de *comunitarismo geométrico* do INCRA, foi inicialmente concebido e implementado como Raios de Sol, de Bicicleta ou Pizza, qual seja, um espaço circular com as casas próximas e as propriedades como fatias de pizza, a largura crescente do centro – a comunidade – para os fundos do terreno. Temos então uma projeção cartográfica no sentido de Libault tomada de assalto:

Fotografia 25: Modelo Circular de Assentamento do INCRA



Fonte: *Still* Vídeo cedido pela prefeitura de Pacajá, 2013. O ano de gravação, segundo o cinegrafista “Toninho” (Prefeitura de Pacajá), foi 2000. Assentamento Moça Bonita, Pacajá-PA.

Este modelo é replicado há décadas com dois objetivos centrais: a) criar elos comunitários pela proximidade dos moradores na Vila e; b) diminuir o custo de implantação de infraestrutura já que as casas não estarão dispersas. Porém, quando a concepção e o grafismo são realizados para uma situação, ainda, inexistente – um plano, diria Silva (2000), desconsiderando curvas de nível do terreno, acessibilidade, quantidade de pessoal que será deslocado, reticularidade vicinal, doenças potenciais e outros aspectos da existência transamazônica, mas também desconsiderando uma postura corporal historicizada (CSÓRDAS, 1990), que busca organizar o mundo familiar com relativa independência da comunidade e procura o sossego e o silêncio impossível na aglomeração, sem dissociação da vizinhança-comunidade.

Interessante que esta concepção, de alguma maneira, era grafada como projeção em mapas de referência proximal, dando vazão ao desenvolvimento simbólico nos assentamentos mais precarizados e incipientes (como no caso do Rio Cururuí em seu início ou no Moça Bonita²⁸⁶, ambos em Pacajá) recolocando em representações, desde o vivido, a tensão que o *Núcleo enquanto Plano* radicado no verticalismo havia fraturado – intencionalmente avesso à participação dos corpos envolvidos em campo – a partir de um mapa que seja proximal e que evoca as conexões escalares “Núcleo-Mundo” de maneira impactante:

²⁸⁶ É o nome vernacular, o oficial é, como uma sina: Raio de Sol. Situado na Vicinal do Ladário, Pacajá-PA.

Fotografia 26: Mapa do Núcleo e seus lotes em forma de “Raio de Sol”



Fonte: *Still* Vídeo cedido pela prefeitura de Pacajá, 2013. O ano de gravação, segundo o cinegrafista “Toninho” (Prefeitura de Pacajá), foi 2000. Assentamento Moça Bonita, Pacajá-PA.

Fotografia 27: O exercício simbólico e o poder do mapa



Fonte: *Still* Vídeo cedido pela prefeitura de Pacajá, 2013. O ano de gravação, segundo o cinegrafista “Toninho” (Prefeitura de Pacajá), foi 2000. Assentamento Moça Bonita, Pacajá-PA.

O que os mapas mentais, em termos de projeção cartográfica, começam a instituir a importância da feitura projetiva desde o lugar como um exercício geocartográfico que pode nos

remeter a aspectos geopolíticos proximais. A aparente fragilidade dos esboços revela uma topologia vicinal que precisa adentra ao mundo tanto em termos de conteúdo geográfico como critério de reflexão e atitude diante do verticalismo de planos que produziram resultados catastróficos, intencionalmente catastróficos.

Foi o que ocorreu no Assentamento Rio Cururuí, inicialmente implantado no modelo Raio de Sol, a impossibilidade de saber até onde ia os respectivos lotes, as brigas entre vizinhos em função de não terem como discernir bem a extensão em fatia de pizza através de morros, vales e reserva de floresta densa, a ação já anterior e amplificada de madeireiros criou uma topografia para situações-limites – incluindo muitos assassinatos – entre 2005 e 2014.

O INCRA que jogou esse pessoal lá [movimento rápido com a mão esquerda] [...] é jogá, eles foram lá, levaram as famílias pra lá, botaram lá dizendo que era um assentamento e pronto [mão direita parada aberta]. Fizaram uma casinha pra eles um bocado de tempo [passagem gestualizada na mão direita] depois e acabou-se, fizeram metade. **Aí lá não têm recursos, não tem água, não tem luz, [contagem nos dedos] não tem como eles trabalha na terra** [...] primeiro que se ele plantá lá e colhê lá dentro estraga porque não tem como chega na cidade. Por isso que eles ficam numa miséria [como colcoando algo no ar com a mão direita], numa situação constrangedora que se encontra a região do Cururuí. [...] A situação hoje, porque que eles estão atrás dessas reivindicações, primeiro, os cortes da terras tradicionais não tem lá, lá eles são assentados em cima... são cadastrado em cima de vinte e um alqueiro [mãos juntas se separando]e sabe-se de quatro, e sabe eles conhecem quatro, desses quatro eles não pode trabalhar, porque se um vai trabalhar ele atrapalha o vizinho, **porque o modelo que eles colocaram lá é estranho demais, é uma pizza, uma pizza** [mãos juntas formando um círculo], exatamente uma pizza, se faz um círculo, fez uma vila e no canto de cada casa [mão esquerda indicando adiante] segue um lote (Lucivaldo da Silva dos Anjos, ligado ao sindicato dos trabalhadores rurais e organizações sociais em Pacajá à época da entrevista, entrevista realizada em abril de 2013, grifos meus).

É recorrente em certas viciniais este movimento de “ser lançado”, não apenas na impossível recusa de um futuro dramático, mas quase impossibilidade de escolha, atirados a partir de projeções verticalistas de planejamento geométrico descobridor, insensível e, não raro, como já mencionado, mobilizadas como componente da inexistência de coletivos à beira ou seu *deixar de ser* mesmo a partir de ações que encaminham uma solução programada.

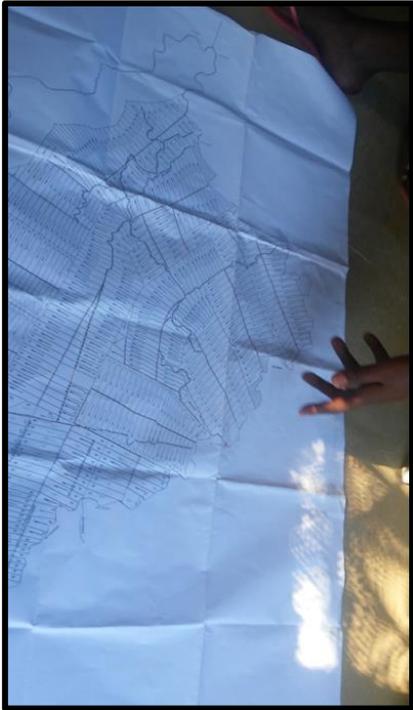
O que uma situação-limite que se arrastou por tanto tempo em dada vicinal – porque fica claro que não se está falando do assentamento em si, mas sua efetividade numa certa reticularidade precarizada – tem a ver como a emergência da projeção tensibilizada que se insinua de mapas mentais esboçados por crianças em atividades na escola de viciniais? Isso tanto onde ocorreu a situação-limite quanto de outras cuja ocupação também se deu em saltos e fraturas coletivas.

Não há relação direta aqui e nem pode haver, como se eu procurasse as propriedades e os critérios que permitam uma matriz entre mapas mentais apresentados e situações-limites relatadas numa coluna e, na outra, cruzar as propriedades/critérios de avaliação evidentes por análise das situações²⁸⁷ – obviamente, isto sempre pode ser feito.

Porém, certos fundamentos do *reexistir*, na proximidade com a terra, a família em sua casa e no formação do lugar, a vizinhança agregada em ondas de origens geográficas diversas se adensando instavelmente nas superações do insuperável diário, uma redondade tensibilizada na concepção que é grafada em mapas mentais pode ser evocada enquanto senso de organização geopolítica com base em modos práticos de relação com o “espaço”. Nos “faz ver”, como dessa inexistência decretada outra projeção se faz projeto por um salto evocado nos mapas mentais e, ao mesmo tempo, na forma pregnante simbólica da ação coletiva e sua inscrição de sentidos lugar-mundo: “Deus fez a Terra e o Homem fez o Núcleo” nos assentamentos, não é mito porque pode ser traduzido na matriz objetiva dissecando-o em sua “infantilidade”, mas tem um componente de ficção criativa porque “[...] é uma projeção da existência e uma expressão da condição humana” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 392).

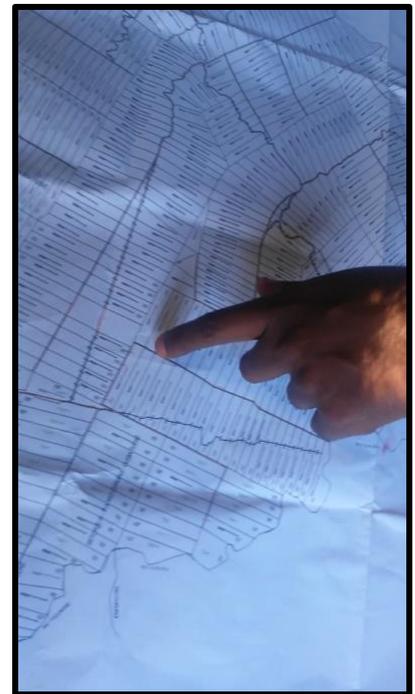
[Aponta para o conjunto de linhas da Planta do Assentamento] Núcleo A, é o início do PA, da primeira vila no A. [desloca o dedo levemente] Aqui é o E, aqui é o núcleo D que você está [indicador mais a frente e depois num leve movimento com a mesma mão como que chamando, e num rápido movimento tocando dois pontos próximos] o H e o I. Aqui é a reserva do núcleo I, que ficou, vindo pra cá aqui é o F [faz um gesto longo com o polegar e indicador abarcando uma área], núcleo F, [depois o mesmo gesto só que mais ao lado] essa área aqui toda é do núcleo E, esse é o F [voltando para a anterior e seguindo mais acima] essa área daqui já é, essa área daqui [toca com o indicador algumas vezes, é quase o centro da planta] é o G [pressiona com o indicador em linhas mais grossas] e o C [também pressiona], essa daqui é o M... letra L [pressiona em linhas referenciando lotes indistintos que estão por toda a Planta], aqui onde os meninos está aqui [indica uma direção] divisa com o Chico Cipó. Descendo aqui, aqui é a vila Cristal [aponta numa junção de linhas que parecem ser lotes e corpos de rios] uma vilinha que foi criada. Aqui é o Pedral [próximo a vila Cristal, faz o mesmo movimento longo como corredor abarcando uma área], aqui tem cinquenta e sete famílias, nessa vila aqui, o Pedral. [aponta para a quase borda do mapa, próximo aonde seria o Pedral] Aqui é o J, aonde houve a chacina [aponta mais de vez e se detém aí] onde mataram... foram dez ou oito? [Pergunta para outra liderança que responde oito]. Oito, aqui no J [se detém de novo]. Essa área toda aqui, aqui é J, [passeia com o indicador até um ponto que é na borda da planta] aqui é o final do rio,

²⁸⁷ Merleau-Ponty provoca esta questão da avaliação de modos de pensar e agir a partir de uma média “civilizada objetiva” do pensamento filosófico e científico: “quando procuramos fundar o espaço geométrico, com suas relações intramundanas, na espacialidade originária da existência, nos responderão que o pensamento só conhece a si mesmo ou às coisas, que não é pensável uma espacialidade do sujeito, e que por conseguinte nossa proposição é rigorosamente desprovida de sentido. Ela não tem, responderemos, sentido temático ou explícito, ela se esvanece diante do pensamento objetivo. Mas ela tem um sentido não temático ou implícito, e este não é um *sentido menor*, pois o próprio pensamento objetivo se alimenta do irrefletido e se oferece como uma explicitação da vida de consciência irrefletida, de forma que a reflexão radical não pode consistir em tematizar paralelamente o mundo ou o espaço e o sujeito intemporal que os pensa, mas deve retomar essa própria tematização com os horizontes de implicações que lhe dão seu sentido (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 388-389).



a estrada finaliza aqui [segue para área em branco da Planta, sem linhas] pra cá é a ponte [volta para uma parte próxima dessa área da Planta]. Aqui é o núcleo M, que é onde tá a família do [omissão], são tudo dividido por letra. O início da criação quando nós chegou no PA, nós entrou por aqui [volta ao ponto onde seria o fim do rio, a estrada fora da planta e a ponte]. Aqui tem as ponte, nós entrou no Cururuí foi por aqui [toca várias vezes com o indicador no ponto]. Aqui que fomo acampado do lado de cá [faz movimento como separando algo com a mão para fora da planta, as famílias no caso], pra poder tentar entrar na área [indica linhas dentro da planta], mas como houve a resistência do que se intitulava ser dono da fazenda, tirou, mesmo assim... alguns [toca o próprio rosto], alguns que tentaram entrar ainda sofreram algumas [inclina o corpo olhando para a Planta], ainda sofreram alguns danos nas vidas deles [balança a mão], uns perderam a orelha. E quando nós entrou pro Cururuí [do ponto de entrada vai seguindo para dentro], quando o INCRA trouxe nós, o INCRA trouxe a gente e jogou a gente... aonde irmã? [Vai procurando com o dedo] D, B... Colocou nós aqui [mais ou menos no centro da planta] que ficou intitulado como Cachorro de Coca. Nós ficou aqui, mas quando o INCRA trouxe já veio o INCRA, a polícia, já veio uma equipe de técnicos dos INCRA [movimento com a mão reforçando cada um] e mais ou menos em torno de umas quinhentas famílias [olha para câmera]. Que é onde a gente ocupou a área e foi onde jogou nós e nós ficou [faz certo movimento circular no centro]. Essa área aqui

como nós tinha direito, como era raio de bicicleta os lotezinhos só era no fundo desses núcleoezinho [vai apontando], isso aqui tudo era área de reserva [faz um amplo movimento em parte da planta, a que estava próxima de onde entraram as famílias para ocupar]. Essas áreas de reserva aqui foi quando começaram a ser invadida por grileiros, invadia, tirava cinquenta alqueires, vendia, sessenta, e os madeireiros começou a entrar daqui do fundo [mesmo ponto de entrada da ocupação] pra poder fazer a extração da madeira. Porque aqui como era uma área de reserva [faz um movimento circular com a mão na área] a gente não tinha o acesso dela e nem nós podia entrar [gesto como que acentuando não poder], porque era proibido, porque era uma reserva legal, a gente não podia tá mexendo nela. A gente só podia tá nas vilazinha [sentada, faz um movimento com as duas mãos como que um caminho] e nas fretezinha dos seus lotes. Foi quando a gente houve já a resistência dos próprios assentados [olha para a câmera] em buscar, bora buscar a nossa reserva, a gente não sabia aonde era a nossa reserva, agora a gente ia brigar pra gente saber aonde era a nossa reserva. Aí foi quando começou a luta, toda a luta.



A liderança [Fotografias 28 e 29], ao projetar-se na Planta desde sua situação-limite, grafando focos de *resistência* sobre a lisura geométrica, concebendo e sentindo por saltos não só a rede de coordenadas, mas de posicionamentos do agregado de corpos em luta para fazer da borda sem linhas o ponto de ligação que – numa trajetória violenta, de vitórias e reveses – institui um possível lugar instável, remete ao ato das crianças em grafar a tensão horizontal-

vertical nos seus mapas mentais. Há aí uma libertação da projeção cartográfica em sua definição restritiva tendo em vista sua potência educativa, de aprendizado consigo, com o outro no ato comunicativo que se dá nas linhas guiadas pelo corpo, um convinte a nós geógrafos.

Nesse sentido desafio quem suponha que a projeção cartográfica tristemente repetida nos livros didáticos e difusamente fundante da concepção de Amazônica como escala-signo que mediatiza/nivela/inexiste/dilui/hipervisibiliza as outras, seja “mais real” (as aspas é para fingir que não a tomamos assim²⁸⁸) que os mapas mentais “tensíveis” de pregnância situada, evocando símbolos vicinais historicamente agregados e, ao mesmo tempo – destaquei isto nas inserções em caixas pretas e é possível ler outras dos estudantes – emocionalmente mobilizados para configurar o mundo que na sua impossibilidade em termos de conteúdos e alternativas ao futuro dos assentados se refaz com repertório geohistórico próprio, em direção a variação e ao novo, são desenhos infantis que presentificam relacionalidade com a vicinal, entrelugar da miséria, luta, criação, cultivo, lúdico no ato de aprender pessoal e coletivamente a si e ao mundo, sem um fechamento desta relação ou sua rigidez projetivamente formal.

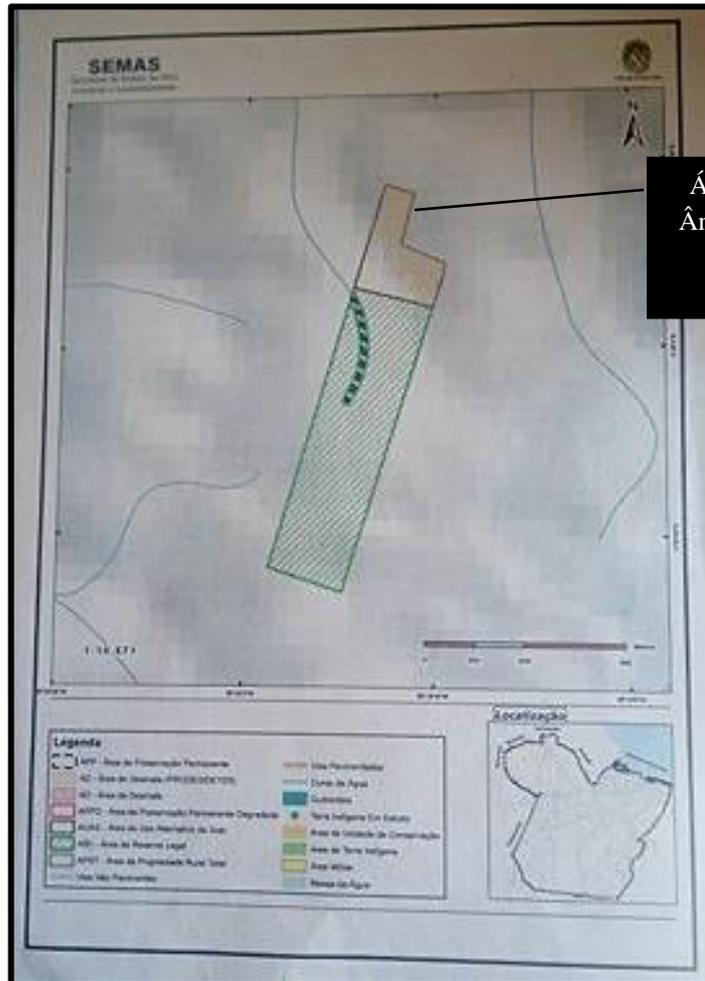
Obviamente, esta inscrição situada da projeção não resolve as questões de redivisão das terras, mas implica uma outra relação com as formas concebidas, criadas e/ou impostas ao assentamento como verdades cartográficas a serem aprendidas ou ensinadas. Novas situações-limites se impõem e novas formas geográficas também.

Quando a organização das famílias assentadas pressionou o INCRA à “tradicionalizar” as terras, que era “cortar os lotes no modelo de 100 hectares” (liderança do Assentamento. Entrevista Agosto de 2017), ocorreu novo rearranjo das vilas – com novos conflitos – que produziu deslocamento de famílias, desistências, perda de parte da propriedade por alguns, venda ou repassas de outros. Professora Angela em tom jocoso, mas de modo algum satisfeito com o resultado, dá uma forma objetal a seu novo lote: “uma bagana de cigarro”.

A redivisão apaziguou tensões prévias e deixou relativamente explícita as extensões dos respectivos lotes, por exemplo, no que se refere a qual extensão se pode trabalhar e qual é área de reserva legal. Porém, reconfigurou parte do ordenamento de vizinhança da própria vila, já em processo de lugarização de modo algum garantido pelo Plano, produzindo dispersões e abandonos como mencionado, novos integrantes e “estranhamentos” que vez ou outra cambiam para a violência.

²⁸⁸ Também uma forma pregnante, mas sem tensibilidade situada ou, o que é pior, cinicamente escondida, camuflada na visão objetivada já representação hierarquizante.

Fotografia 30: Do Raio de Sol à Bagana de Cigarro, o caso do lote de Ângela Oliveira após a “tradicionalização” exigida pelos assentados - 2015



Área que a Professora Ângela perdeu porque é onde se localiza o Núcleo-Vila D.

Observações: Não é o modelo digital e sim uma fotografia. Algumas indicações: a) a escola está em metros (0, 235, 470, 940 (?) metros); b) a legenda tem uma série de indicações padrões que não se aplicam todas ao referido mapa, tais como área quilombola. As que interessam são: 1. Área de Reserva Legal (Hachura Verde); 2. Área de Preservação Permanente (Hachura entorno do curso d’água que adentra a propriedade); 3. Área de Uso Alternativo de Solo (Área contorna em marrom – a “ponta da bagana de cigarro”; 5. Área de Desmate (Hachura amarela pouco visível dentro da “ponta da bagana de cigarro”; 6. Cursos de rio ou corpos de água (linhas em azul). Elaboração: Secretaria de Meio Ambiente e Sustentabilidade do Pará (SEMAS), 2015. Autoria da Fotografia: Angela Nunes de Oliveria, Agosto de 2017.

É interessante como a projeção nestes termos poderia levar à maneiras muito contundentes de compreensão da dinâmica geográfica nas vicinais, já que certas vivências comunicadas pelos professores e vivida pelos estudantes e suas famílias, na carne, poderia elucidar ou, ao menos, promover a acolhida consistente da cartografia como geocartografia na dinâmica tensa entre seus mapas (em tensibilidade) e mapeamentos existentes nos núcleos (também em sua tensibilidade) que comunicam outras escalas interferentes no lugar, mas a partir de um olhar não neutro e não desengajado.

Quero acentuar com isso que a tensibilidade entre concepção e grafismo, entre Plano e Projeto, entre Subjetivo e Objetivo, atravessa todos os mapas e pode se articular narrativamente²⁸⁹ nos mesmos. Necessidade da dotação de sentido proximal e comunicativo inscrita nos mapas das crianças; quando se esgarça esta tensão – seja para ir na direção do raciocínio geográfico formal, seja no sentido da separação entre quem concebe e quem grafa, como no caso dos exemplos últimos dados – se expressa aí um decreto de inexistência, uma fratura que pode significar recusa do Outro e, por essa via, até certo ponto, de nós mesmos. Em situações-limites vicinais, reinscrever o mapa, recolocando outra topografia e topologia, pode ser a oportunidade de um salto projetivo, reconfigurando os sentidos e não só os significados do ato de mapear em campo ou, numa palavra: geocartografar.

3.2.1.2 Espessura Vicinal Transamazônica – intensidades escalares

Um dos exercícios (Cf. APÊNDICE) realizados com estudantes de três vicinais – Ladeira da Velha, Adão (Cururuí) e Santana – buscava aferir o reconhecimento de mapas padrões em ordem escalar concêntrica²⁹⁰, como é trabalhada nos livros didáticos disponíveis aos estudantes, oficialmente, as coleções Radix, Mosaico, Para Vivemos Juntos e Girassol, esta última voltada ao Campo nas séries iniciais do ensino fundamental²⁹¹.

A reflexão escalar é voltada à matematização e reconhecimento proporcional no mapa, a escala geográfica é um modelo concêntrico evocativo de níveis diferentes de espaço:

²⁸⁹ As tensões da narrativa como modo próprio de contação moderna em sua ambiguidade está melhor especificada, como já mencionado, em Entrikin (1991).

²⁹⁰ Apesar de minhas ressalvas a proposta psicogenética etapista e mesmo bastante generalista de Castellar (2005), concordamos nesse ponto: “O olhar geográfico da criança pode ser estimulado ao comparar diferentes espaços e escalas de análises, o que possibilita superar a falsa dicotomia existente entre o local e o global, dicotomia produzida pela ordenação concêntrica dos conteúdos geográficos, e que acaba gerando um discurso descritivo do espaço geográfico. Nesse caso, destaca-se a importância de se estabelecerem relações entre essas escalas, criando condições para que a criança ordene os espaços estudados e compare os fenômenos geográficos, ampliando assim a idéia de escala” (2005, p. 218). E, ainda assim, as escalas local e global – mesmo ampliando suas relações suam como apriorísticas.

²⁹¹ Não foi feita uma análise exaustiva da proposta destas coleções, muito embora eu tenha feito – junto com o pesquisador Henrique Reis (Cf. PANTOJA; REIS, 2015) uma reflexão mais geral dos livros disponíveis para a Transamazônica, excluindo o Projeto Mosaico que passou a ser utilizado em Anapu a partir de 2017, o mesmo, porém, é uma atualização da coleção Radix (com mesmas autoras), que foi analisada. Ao longo da tese lanço mão de certos argumentos desenvolvidos no artigo já publicado, como neste tópico em específico. No mais, preferi ficar com a avaliação dos próprios professores sobre as coleções usadas, também apresentadas ao longo da tese.

Figura 46: Escalas concêntricas como parâmetro da educação geográfica em campo

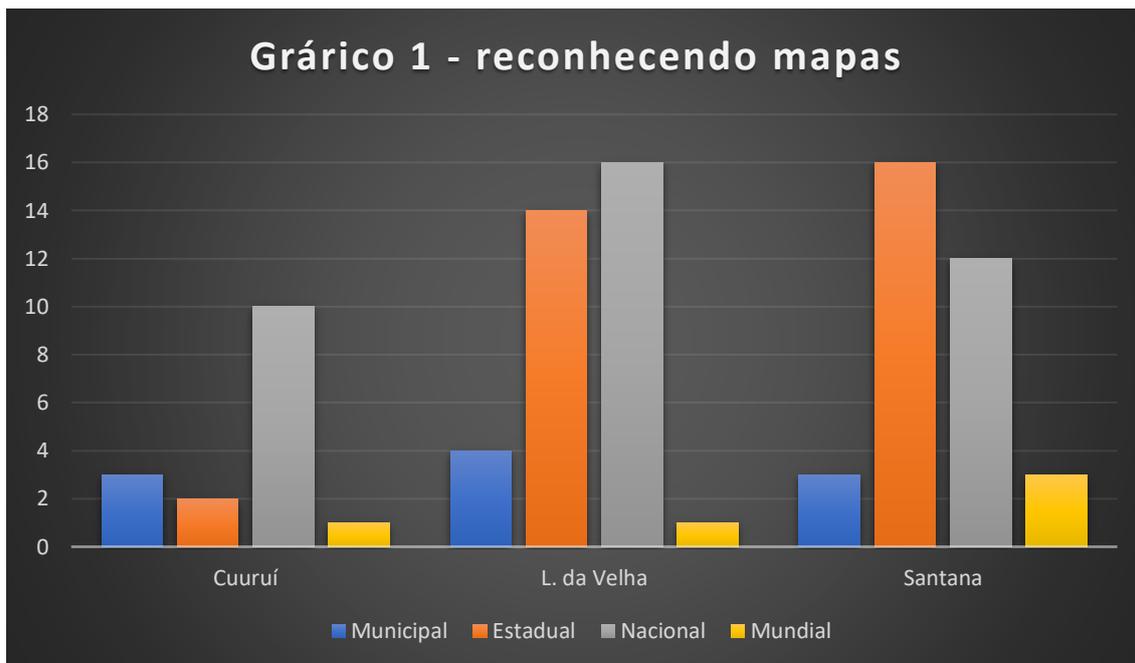


Fonte: Tânia Moraes e Suely Almeida, Coleção Girassol, 2º ano, p. 112.

Nos livros do fundamental maior a compreensão da escala geográfica é a mesma, apenas abrangendo abstratos espaciais mais amplos. Em grande medida, na pesquisa, naturalizei esta maneira de olhar quando propus primeiro desenhos sobre onde moram e depois a vicinal entre a escola e onde moram, apesar de ser justificável metodologicamente²⁹².

O resultado, embora específico da situação e do contexto delimitado da pesquisa, indica esta fratura da tensibilidade inscrita nos mapas mentais em favor do reconhecimento de mapas padrões nacionais; detrimento de “escalas mais próximas”, fazendo ver nas respostas dos próprios estudantes certa desconexão entre escalas e assunção do nacional.

²⁹² Minha formação e intuição disciplinada por este modelo concêntrico apriorístico revela o quanto reativar conceitos pode ser um exercício de reorganização do próprio saber do pesquisador em processo de pesquisa.



Observações: a) o total de estudantes que responderam foi 58: Cuuruí (18) Ladeira da Velha (21) Santana (19); b) Gráfico baseado na pergunta “Dos 4 mapas abaixo, circule o número de dois que você reconhece com facilidade”. A ordem era: mundial, municipal, estadual e nacional; c) Alguns estudantes não circularam nenhum dos mapas: Cuuruí (4), Ladeira de Velha (2), Santana (3). Além disso, alguns estudantes circularam apenas um e não dois mapas como proposto: Cuuruí (3), Ladeira da Velha (4), Santana (3); d) Não foi aplicado o teste no PDS Esperança. Elaboração: Wallace Pantoja, teste realizado no período do campo (02 a 16 de Agosto de 2017).

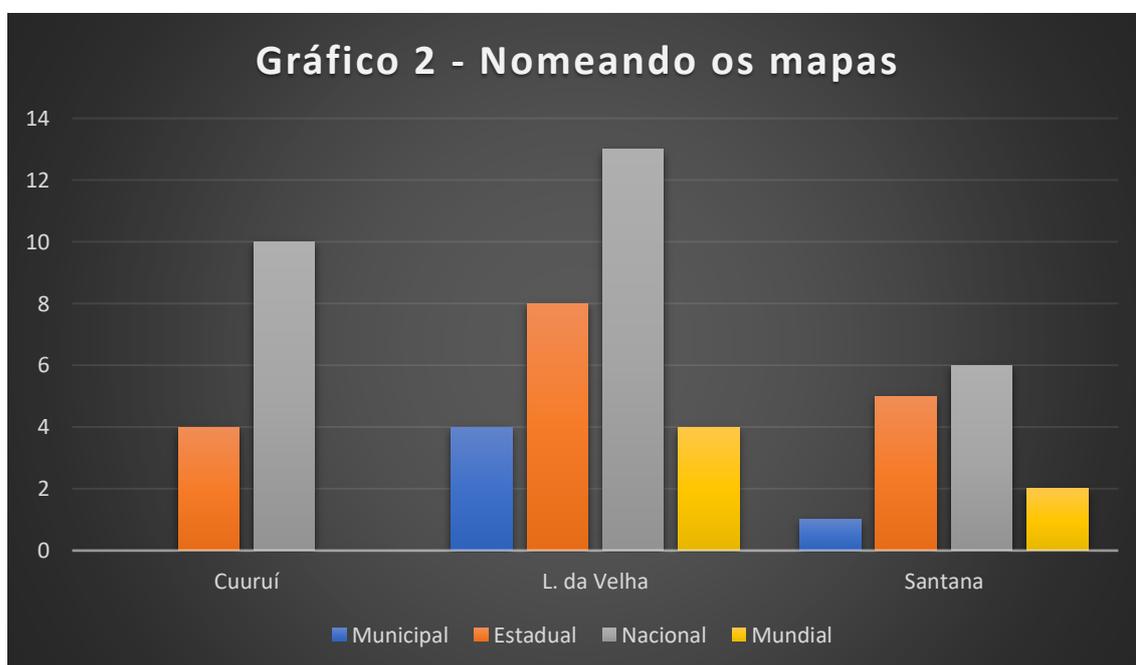
Fica evidente a expressividade do mapa nacional, ainda que para os estudantes da vicinal Santana o estadual também se destaque. O mapa municipal e mapa-mundi, as duas pontas escalares oficiais mencionadas nos livros didáticos que apresentam o modelo concêntrico – vertical sem tensão horizontal corporificada – são fracamente reconhecidos.

Porém, estas escalas são ordens de grandeza apriorísticas e podem dizer pouco ao estudante se não ultrapassam seu formalismo vertical que, exigente de reconhecimento, desconecta-se do horizonte de relações corpóreas, mesmo no caso municipal, para assumir um tipo de independência materialista idealista (SARTRE, 2002). Pouco dialógica com o corpo situado apesar da, ou justamente pela, confiança no “raciocínio geográfico” pautado nas grandezas pré-fabricadas das escalas concêntricas como em Lacoste (1988), que serve de guia à conformidade matemática para definir erros e acertos, falhas ou imaturidade no referido raciocínio, como em Richter (2010), embora haja avanço consistente na prioridade dos mapas mentais no repensar das relações de grandeza geográfica na sua pesquisa.

Este raciocínio geográfico, alguns preferem espacial, mal disfarçadamente apriorístico, prescritivo e pouco afeito à dialogicidade constitutiva na copresença – o corpo serve para medir em um primeiro momento, depois o sujeito parece ser um desencarnado para atingir abstrações superiores – é o pilar da pedagogizada “alfabetização cartográfica” (MARTINELLI, 2001;

SAMIELLI, 2007; entre outros), respigando ainda em trabalhos que pretendem aprofundar a questão (PASSINI, 2003) ou seguir outra direção (ALMEIDA, 2011; PASSANATI; ARCHELA, 2007; VIANNA, 2010), mas efetivamente esbarram, ou melhor, parecem conceitualmente sedimentados (HUSSERL, 2012) nesta verticalização formal que mantém binarismos polares, tais quais lugar-mundo/concreto-abstrato, bem como um *caminho lógico de nivelamento otimizado* de rabiscos até a geometria plana que, segundo Martinelli (2001, p. 7), seria “uma libertação progressiva do egocentrismo” e, no entanto, o que se quer é exatamente se colocar no “olho de Deus” (LACOSTE, 1988), seguramente produzido por intencionalidades programáticas (HARLEY, 1991; WINICHAKUL, 1994; ANJOS, 2015).

Quando é pedido não só o reconhecimento imediato, mas nomear os mapas – que na concepção pedagogizante dos materiais didáticos disponíveis aos vicinais também são escalas pré-definidas – as correspondências nome-mapa ou nome-escala diminuem drasticamente.



Observações: a) o total de estudantes que responderam foi 58: Cuuruí (18) Ladeira da Velha (21) Santana (19); b) Gráfico baseado na pergunta “Dos 4 mapas abaixo, circule o número de dois que você reconhece com facilidade”. A ordem era: mundial, municipal, estadual e nacional; c) Alguns estudantes não circularam nenhum dos mapas: Cuuruí (4), Ladeira de Velha (2), Santana (3). Além disso, alguns estudantes circularam apenas um e não dois mapas como proposto: Cuuruí (3), Ladeira da Velha (4), Santana (3); d) Não foi aplicado o teste no PDS Esperança. Elaboração: Wallace Pantoja, teste realizado no período do campo (02 a 16 de Agosto de 2017).

É possível ocorrer certa confusão entre o estadual e o nacional ou o municipal e estadual porque preferi situar os limites do estado no do país e os limites do município no do estado²⁹³,

²⁹³ Por exemplo, 2 estudantes na vicinal Santana e 4 na Ladeira da Velha confundiram município e estado; 5 em Santana confundiram o mapa do território nacional pelo do estado.

embora reforçando a área negritada a ser considerada (Cf. APÊNDICE). Penso que pode ter ocorrido isto no caso da Vicinal Santana, onde um número expressivo de estudantes marcou reconhecimento do mapa estadual, mas não o nomeou com a mesma recorrência.

A vicinal não foi considerada neste exercício porque não é percebida como escala oficial, embora a comunidade e a casa/escola sejam reconhecidas como círculos escalares na coleção Girassol (cf. figura 42), mas conversamos diretamente sobre a escala vicinal e sua conexão com o mundo, aliás, o teste era pretexto para o diálogo, onde saltaram as relações de vizinhança e a espessura de caminhos vicinais.

Quando entrei no mérito da vicinal eles rapidamente perceberam que não estava no mapa e, na realidade, alguns disseram que nunca tinham estudado a vicinal como um espaço geográfico que desse para mapear geograficamente (Conversação Informal. Memórias de Campo. Escola Santa Júlia, Vicinal Santana, agosto de 2017).

Os estudantes falaram que já chegaram a desenhar a vicinal em algum ano. A professora chamou a atenção para o mapa que desenvolveram com parte da vicinal – as casas próximas a escola a onde parte dos estudantes moram – ao que eles assentiram. Ela também chamou a atenção para o fato de ter mostrado o mapa do município em decorrência do seu Trabalho de Conclusão de Curso (Conversação Informal. Memórias de Campo. Escola Nossa Senhora dos Remédios. Vicinal Ladeira da Velha, agosto de 2017).

Alguns estudantes falaram que podiam ter mapas da vicinal como os mapas que eu trouxe para estudarmos aspectos gerais de mapas temáticos (no caso, do Atlas África-Brasil), o que me fez procurar na própria vizinhança a possibilidade de um mapa do assentamento – e encontrar, ainda que o modelo retilíneo mal legível do INCRA (Conversação Informal. Memórias de Campo. Escola Edimilson Jacó Chaves. Vicinal do Adão, Assentamento Riu Cururuí, Agosto de 2017).

Além dessa falta e de um anseio – aspecto central da importância dos mapas no auto-reconhecimento e, ao mesmo tempo, como expressão da subjetividade (SEEMANN, 2003; WOOD, 2011) – ficou evidente o reconhecimento do mapa do Brasil, e em segundo plano o estadual, como aquele mais disponível ao olhar – seja em termos da plenitude repetível nos livros didáticos, inclusive por determinação do próprio Plano Nacional do Livro Didático²⁹⁴, seja por sua reprodutibilidade imagética que garante acesso oficial.

É as questões dos mapas pra nossa realidade aqui a gente nunca trabalhou, a gente trabalhou a região do Pará, como se deu o início antigamente com a divisão inclusive eu tenho um livro lá que ele conta como foi a divisão do estado do Pará em 1940, né? As cinco regiões do Brasil aí já em 1960 até 1970, como foram dividindo as regiões

²⁹⁴ Em comunicação pessoal, realizada em Novembro de 2016, a Prof^a Dr^a Olga Firkowski, que trabalhou na coordenação de área do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD, 2015) me disse que qualquer livro que tenha uma expressão regional mais pronunciada é barrado já nos critérios preliminares, porque o conteúdo do livro precisa ser na sua integralidade nacional, salvo para os editais especificamente voltados para material regionalizado, ainda absolutamente incipiente, sobretudo para o caso da Amazônia e Região Norte.

pelo menos como foram aumentando. Então só nessa parte aí que a gente trabalha de acordo com o nosso livro da sexta série que tem lá que o da sexta mesmo tá falando muito sobre essa questão da divisão das cinco divisões (Samuel Mendes, Professor de Geografia, Anapu-Pa. Entrevista realizada em setembro de 2015).

[...] o mapa mesmo que se quiser ver, eu tenho, porque eu desembolsei [avança as mãos juntas] e comprei. Material didático também [faz movimento negativo com a cabeça] esse ano não apareceu. Eu trabalho com isso, se quiser uma cartolina, pincel, essas coisas assim [movimento sucessivo com as mãos] ... tenho que tirar do bolso [movimento dando o dinheiro] e comprar e levar, e o material que eles forneceram foi apenas o livro, o livro por si só. Detalhe, você tinha que saí, tá? Pagá um dia pra escolhe o livro lá [mão fazendo o ir] e voltar [fazendo a volta] e volta você mesmo com seu transporte tinha que trazer, porque nem isso pra fornecer pras escolas não tem (Alex Abreu Cruz, Professor de Geografia, Pacajjá-PA. Entrevista realizada em Agosto de 2017).

[...] geralmente este apoio de material a gente não tem. Eles nunca forneceram mapa, nem mesmo o mapa do município, nunca foi fornecido e nem outros mapas, se tem alguns mapas aí é porque eu comprei [...]. Assim, o que foi fornecido pra trabalhar a geografia foi o globo, na época da escola ativa, que foi assim um programa muito bom, que ele veio assim um pouco voltado pra o campo, pra educação do campo, principalmente a parte da Geografia. [...] Fazer a coleta com os alunos, pra poder, como aquele croqui, nós tivemos que comprá, se a gente quer mostrar um trabalho melhor, a gente tem que tirar do bolso e comprar porque não tem. E os alunos eles conhecem o mapa assim porque já foi puxado, no meu... na minha conclusão de geografia, aí já mostrei pra eles o mapa, já puxei também na internet, mas a gente não tem esse apoio de material, como... E também assim, no meu ponto de vista, esses técnico pedagógico, acho que eles tinham que assim, pelo menos de visitar a escola só quando tem problema, eles dá apoio, principalmente trabalhar o multisseriado [...]. Porque esse povo tem meio de transporte que pode tá visitando as escolas e dando apoio, pra que o professor possa trabalhar melhor [...] (Terezinha Pereira da Silva, Professora de Geografia, Pacajjá-PA. Entrevista realizada em agosto de 2017).

Assim, os mapas acessíveis encontram-se quase integralmente nos livros didáticos, caso não sejam confeccionados ou comprados pelos professores e estudantes, tirando dinheiro do próprio bolso e sem apoio das coordenações municipais para tal ou continuidade de programas considerados, não sem fortes críticas, importantes à formação como o *Escola Ativa*²⁹⁵.

²⁹⁵ De maneira sintética o Programa Escola Ativa é uma iniciativa do Ministério da Educação em parceria como Banco Mundial iniciada em 1997. Na página oficial do MEC sua apresentação é a seguinte: “O programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores” (BRASIL, 2017). Pude observar como o programa funciona quando participei da Semana Pedagógica em Pacajjá à convite da Secretaria de Educação do Município em Agosto de 2017, pude perceber a ênfase nas metodologias que facilitem o trabalho com multisseriação, com destaque para a língua portuguesa, matemática e ciências (ao menos até onde observei) e usos de materiais simples para diversificar a apresentação de conteúdos, mas penso que há uma fragilidade no debate dos pressupostos pedagógicos e a dimensão política inscrita no programa que não parece clara, embora o construtivismo se pronuncie. Além disso, não parecia um trabalho metodológico voltado para realidades vividas em campo, mas sobretudo uma diversificação metodológica para abordar conteúdos da base curricular. Porém, seria apressado julgar o programa com base nessas impressões breves e, em todo caso, a fala da professora Terezinha – e de outras professoras que pude conversar – enfatizavam sua importância. Com um adendo: a disponibilidade de materiais para confecção de instrumentos didáticos sem que as professoras precisassem pagar, já que é um aporte do programa, fazia bastante diferença em relação ao entusiasmo pelo mesmo. Há críticas severas ao programa, destaco apenas uma para efeito de reflexão, retirada do artigo de M. A. Souza (2012, p. 752-753), citando Masíglia e Martins (2010): “[...] Esse programa efetiva-se com parcerias entre governos dos estados, governo federal, municípios e universidades.

Há um substrato geopolítico – que não pode desconsiderar as editoras e suas coleções aptas no âmbito do PNLD – dos livros didáticos, às vezes o único material impresso/gráfico/digital disponível para uso, não raro seu guia temático e metodológico, impondo tripla fratura: a) as escalas como concêntricas e pouco articuladas, a não ser pela lógica formal *dentro de dentro de...* b) o território nacional como imagem plena e unificadora de um “nós todos”, mesmo (e apesar da) na diversidade, diferença e desigualdade; c) as regiões exemplificam a coordenação de como a escala penetra a vida cotidiana pela educação geográfica formal: *peças do quebra-cabeça a priori dividido e unido naturalmente*.

Esta tripla fratura auxilia na inexistência de auto-imagem escalar mais dinâmica e, ao mesmo tempo, parece minimizar a dialeticidade instável, não totalizada, não abarcadora dos recortes entre lugar-município-estado-nação-mundo (se quisermos manter os mesmos moldes oficiais) tanto no discurso dos professores, como no reconhecimento geográfico dos estudantes. A escassez de representações em forma de mapas tende a auxiliar a simplificação da escala geográfica no conteúdo formal.

O lugar neste modo escalonado deixa de ser conexão corpórea com o mundo e passa a ser algo menor dentro – não raro desimportante, vide mapas Brasil e Mundi, por exemplo – de algo maior. Há implicações objetivas e subjetivas importantes neste modo reiterado e financiado de “saber ver”.

A inexistência escalar vicinal, mesmo como dado a priori de um mapa possível é sentida como, novamente, referência zero da existência, mas como zero não é pura anulação existencial, daí emerge potência, abertura para uma *resistência potencial*

Eu queria que fosse aquela dificuldade [...] é a questão dos livros voltado para dentro da nossa realidade, mas se a gente for parar pra pensar e começar a trabalhar croquis, né? Começar a elaborar mapas da nossa comunidade, a gente vai acabar que fazendo o nosso próprio conteúdo pra que a gente possa trabalhar daqui pra frente (Samuel Mendes, Professor de Geografia, Anapu-Pa. Entrevista em setembro de 2015).

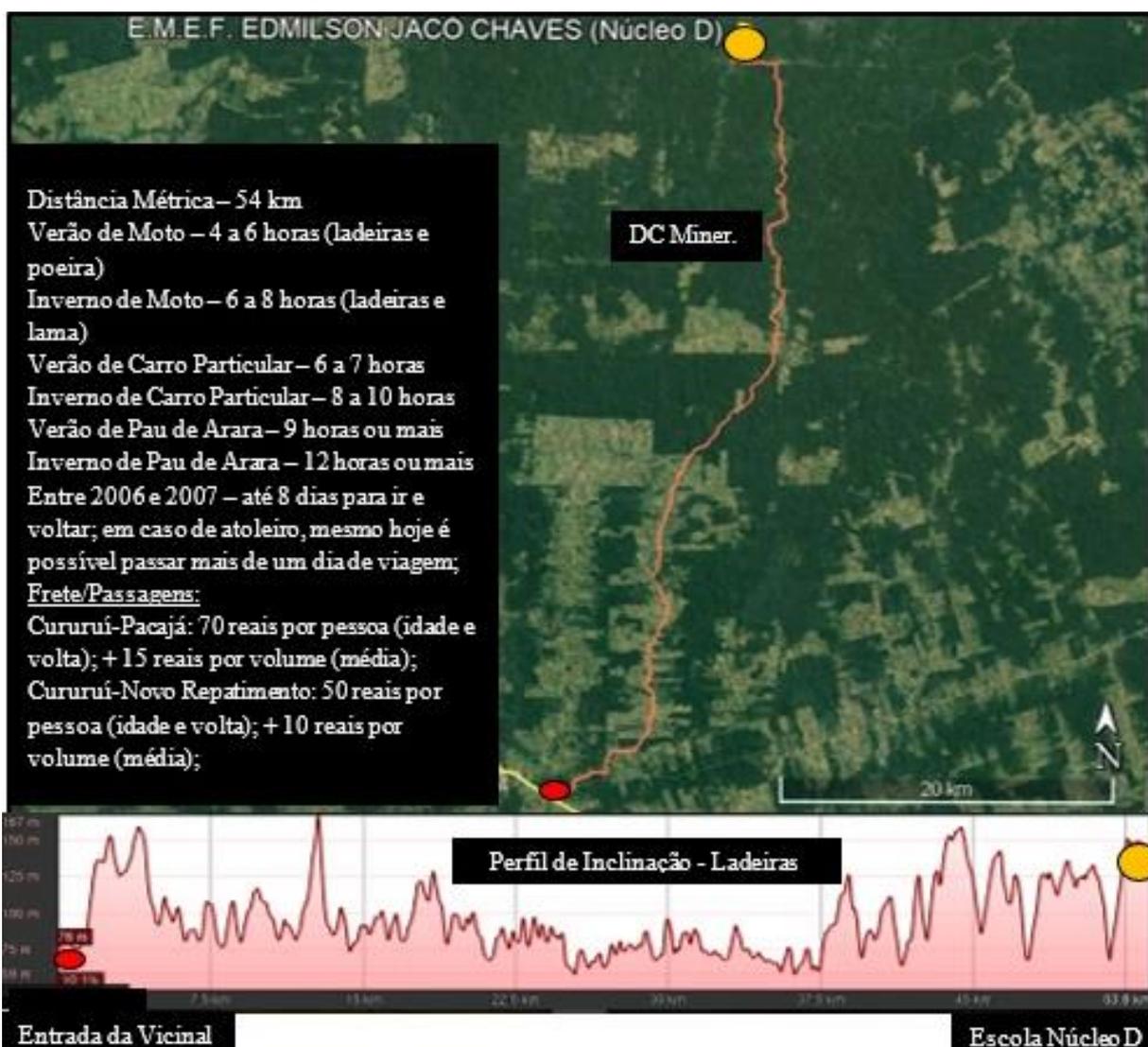
Inúmeras críticas são tecidas a esse programa nas pesquisas educacionais. Algumas delas são apresentadas por Marsiglia e Martins (2010, p. 7), que analisaram as orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores. Para elas, ‘Em diversos trechos valoriza-se a ação do professor, a educação escolar e os conteúdos curriculares. Mas, em contrapartida, são trazidas justificativas e fundamentações que contradizem essas afirmações ou as apresentam de forma incompleta’. Demonstram a presença do ecletismo e de contradições nas orientações pedagógicas. Salientam que ‘o material não deixa claro em qual referencial teórico está se fundamentando para a concepção de gestão democrática apresentada e seus respectivos órgãos’ (p. 9). Trata-se de um programa que, como concluem as autoras, traz avanços para as políticas públicas para a educação do campo, porém traz também ‘(...) limitações históricas de perpetuação da burguesia e os desvios de uma verdadeira educação emancipadora decorrentes do discurso hegemônico da classe dominante’ (p. 13). É preciso tomar cuidado com generalizações pautadas em perpetuação da burguesia e discurso hegemônico das classes dominantes, não porque não sejam uma realidade, mas pode servir de argumentos-tampões para aplinar a complexidade topográfica das relações concretas, ainda assim, não me debrucei sobre o Escola Ativa e seus limites e possibilidades nesta tese.

E foi o caminho que nos propusemos, com todas as limitações evidentes, aos professores ao longo da pesquisa. Com resultados talvez modestos do ponto de vista macroescalar, mas profundamente significativos em relação tanto a abertura dialógica com as vidas vicinais, quanto questionar de dentro certas visões padronizantes na “escala macro” acerca da realidade dos lugares à beira da Faixa.

Um exemplo.

Em conversa com a professora Angela N. Oliveira, da Vila-Núcleo D, Assentamento Riu Cururuí, sobre as dificuldades de deslocamento entre verão (poeira) e inverno (lama), e variação dos meios de transporte (moto, carro particular, pau-de-arara), ela explicitou a variação escalar ao nível existencial que poderia ser ilustrada na imagem a seguir:

Figura 47: Variação escalar das distâncias em tempo a percorrer – Vicinal do Adão



Observações: (a) as variações são, obviamente, baseadas na vivência relatada por Angela; (b) não está contando as quebras de veículos ou atolamentos, não incomuns até 2016, quando ocorreu melhoria do vicinal pela ação da DC Mineradora, ao menos até seu acampamento; (c) No caso do pau-de-arara [foto ao lado], única possibilidade de transporte “público”, saía às terças para voltar às quartas ou às quintas para voltar às sextas, cobrando 25 a 35 reais o trecho por pessoa, assim como para cada “fardo” que saía de 10 a 20 reais (sacas de farinha para venda em Pacajá, por exemplo) ou entrada (botijão de gás ou sacolas de compra). Autoria: Wallace Pantoja, com base nos relatos de Angela N. Oliveria e pesquisa de campo 2015-2017.

Os efeitos das distâncias criam, não raro, entre os professores, certo desespero. Porque esta dinâmica afeta e é afetada por sua subjetividade – um esgarçamento cujo sentido gerado é de abandono, desistência, extenuação do corpo e ruptura dialógica, ao mesmo tempo que um

sentimento de responsabilizar-se de alguma forma no atravessamento destas distâncias física e existenciais que recolocam a escala:

[...] eu acho uma falha assim da secretaria de educação porque eu acredito que eles poderiam ter um carro adequado para trazer material que eles tem lá e que pode doar para nós livro adequado para iniciantes, nós não temos livros para os iniciantes (Angela Oliveira, Professora de Geografia, Vicinal do Adão, Assentamento Rio Cururuí, Vila-Núcleo D, Pacajá-Pa. Entrevista realizada em setembro de 2015).

[...] se quisermos o conteúdo nós vamos buscar na secretaria sair, implorando para um, para outro, [...]. “Não professora volte aqui outro dia”. Mas veja a situação, a distância que nós moramos, a dificuldade que temos, o salário que não recebemos, para está buscando no pen-drive de um amigo [...] e quando não tem um que possa te passar você volta de mãos vazias novamente. Esta é nossa realidade em questão de conteúdo (Rosilda Vidal, Professora, Vicinal do Adão, Assentamento Rio Cururuí, Vila-Núcleo D, Pacajá-Pa. Entrevista realizada em setembro de 2015).

Novamente a dinâmica escalar se revela tanto em sua objetividade quanto no sentido subjetivo que repercute na objetividade do processo. Não é que as condições em termos de distância não seja “exteriores” e “alheias” (se quisermos usar o termo) à vontade das professoras, é que tais distâncias assumem sentidos singulares e redimensionam a própria exterioridade da distância, seja em termos de persistência – e penso que os representantes municipais da educação contam cnicamente com este comprometimento subjetivo das professoras em pagar, percorrer distâncias monstruosas e persistir – seja em termos de paralisia e abandono de si. Professora Rosilda está exatamente neste limite hoje, venho acompanhando desde 2015, seu esposo, também professor de formação, já desistiu, abriu um pequeno comércio no Núcleo A, quase em frente a escola.

Essas dinâmicas escalares e mapeáveis exigiam atuação, não no sentido de resolver completamente o problema – não tenho esse poder nas mãos – mas dar certas respostas em termos de conteúdos educativos dada a fratura escalar: nos lugares de existência e na sua conexão com o mundo, tendo em vista não o aprendizado de um raciocínio geográfico prévio, mas fissurar, no lugar, um fazer-saber ignorado, tomado até por ignorante e estudar o que se ignora (RANCIÈRE, 2011). Movimento central à compreensão da geograficidade transamazônica, seja como tema educativo, reflexão geopolítica e cultural ou contestação de modelos macroescalares oficiais impostos e, pior, definidores da *imaginação geográfica* (SAID, 2007) sobre os lugares tanto para os que se relacionam indiretamente com os mesmos via aprendizado geral ou, até mesmo, aos que vivem no lugar e os resultados geopolíticos dessa imaginação decretante de inexistência e constrangimento de subjetividades individuais e coletivas.

Fotografia 31: Começar a elaborar os próprios mapas artesanamente

Extensão da vicinal e seus elementos geográficos desenvolvidos pelos estudantes sob orientação da Professora Terezinha da Silva.



Autoria: Wallace Pantoja, agosto de 2017.

O fragmento narrativo das professoras torna a relação escalar uma distância extenuante e mesmo fraturada da ligação entre vicinal e sede urbana municipal onde se encontram materiais e possibilidade de acesso. Nesta fratura certos saltos miúdos, tentativas artesanais de dimensionar a escala vicinal ou, antes, constituir a vicinal como escala de aprendizado passa a ser uma prática, como a imagem acima, uma parte do longo caminho vicinal adensado pelas casas dos moradores e estudantes na escola da Ladeira da Velha – e a construção de uma escala corporeamente sentida não esquece as distâncias extenuantes entre vicinal e sede urbana, às inscreve como um fazer-saber pelos repertórios prévios subjetivos da professora e dos estudantes.

Se os mapas não são mediadores transparentes como diz Winichakul (1994), já mencionado, também não podemos supor que maneiras de fazer ver via escalas sejam politicamente neutras ou desengajadas. A primeira consequência para quem se educa e educa à beira da Transamazônica é uma tendência à limitação imaginativa das relações constitutivas do espaço geográfico, mesmo nacional, que é figura-sem-fundo nos livros, um visível que não só esconde, mas tende a inexistir o que é in-visível, tornado irreal. Winichakul²⁹⁶, diz:

²⁹⁶ Sua realidade de referência é o Sri Lanka em formação como país no século XIX, porém, certas observações feitas sobre o mapa como “geo-corpo” da nação tem uma aproximação gostosa com o que venho propondo na tese.

[...] a map is a code for a presumed spatial object in modern geography [...]. As a sign, a map appropriates a spatial object by its own method of abstraction into a new sign system. A map encodes a space which, in turn, can be decoded to disclose knowledge of the supposed real space. It is a product of scientific method as well as of the social institutions of our modern time [...] It constitutes the new way of perceiving space and provides new methods of imagining space which prevent the "unreal" imagination and allow only legitimate space to survive after the decoding process. (WINICHAKUL, 1994, pp. 54-55)²⁹⁷.

Portanto, não é que os mapas modernos não sejam considerados abstração, mesmo imaginação – o são – mas auxiliam na operação de fratura entre a imaginação real (resultante da projeção-escala-semiologia) que adequa o objeto real ao representado e a imaginação “irreal”: todo o resto²⁹⁸. Só uma imaginação cartográfica é endossada: a que está amparada pelo sistema de convenções que garantiria a transparência entre espaço e a representação do mesmo.

Essa transparência é mentira poderosa. Assim como a escala privilegiada do território nacional e, em certa medida, do regional/estadual no ato de aprendizado cartográfico à beira da Transamazônica, constringindo não apenas a imaginação, mas também a subjetividade individual e coletiva.

Nas conversas informais durante e após o exercício de reconhecimento de mapas e escalas ocorreram episódios importantes: a) houve certa contrariedade por parte dos professores por seus estudantes não lembrarem qual era o respectivo mapa, mesmo tendo “batido nessa tecla” muitas vezes ao longo do ano; b) mesmo que não soubessem o nome dos mapas, insisti para que inventassem algum, havia o receio forte de “errar”, muitos preferiram não fazer do que tentar inventar um nome para o mapa! c) em um dos casos chegamos a conclusão – eu e o professor – que deixaríamos afastadas as carteiras, “para evitar cola”, embora eu tenha reforçado que valia mesmo era o que eles quisessem fazer, como quisessem e que não tinha ali um certo e errado, o modelo baseado na desconfiança e na aquisição memorizada individual de saberes ainda impregna este pesquisador. Nas outras vezes que fizemos este exercício abandonei esta separabilidade e apenas solicitei que pensassem por si e não tivessem receio de

²⁹⁷ Em tradução livre: [...] um mapa é um código para um objeto espacial presumido na geografia moderna [...]. Como um sinal, um mapa apropria um objeto espacial por meio de seu próprio método de abstração em um novo sistema de sinais. Um mapa codifica um espaço que, por sua vez, pode ser decodificado para divulgar o conhecimento do suposto espaço real. É um produto do método científico, bem como das instituições sociais do nosso tempo moderno [...] Constitui a nova maneira de perceber o espaço e fornece novos métodos de imaginar o espaço que impedem a imaginação "irreal" e permitem apenas espaço legítimo para sobreviver após o processo de decodificação.

²⁹⁸ Em certos círculos de maneira velado ou não, sequer outras imaginações cartográficas que não a geoprocessada são consideradas mapas.

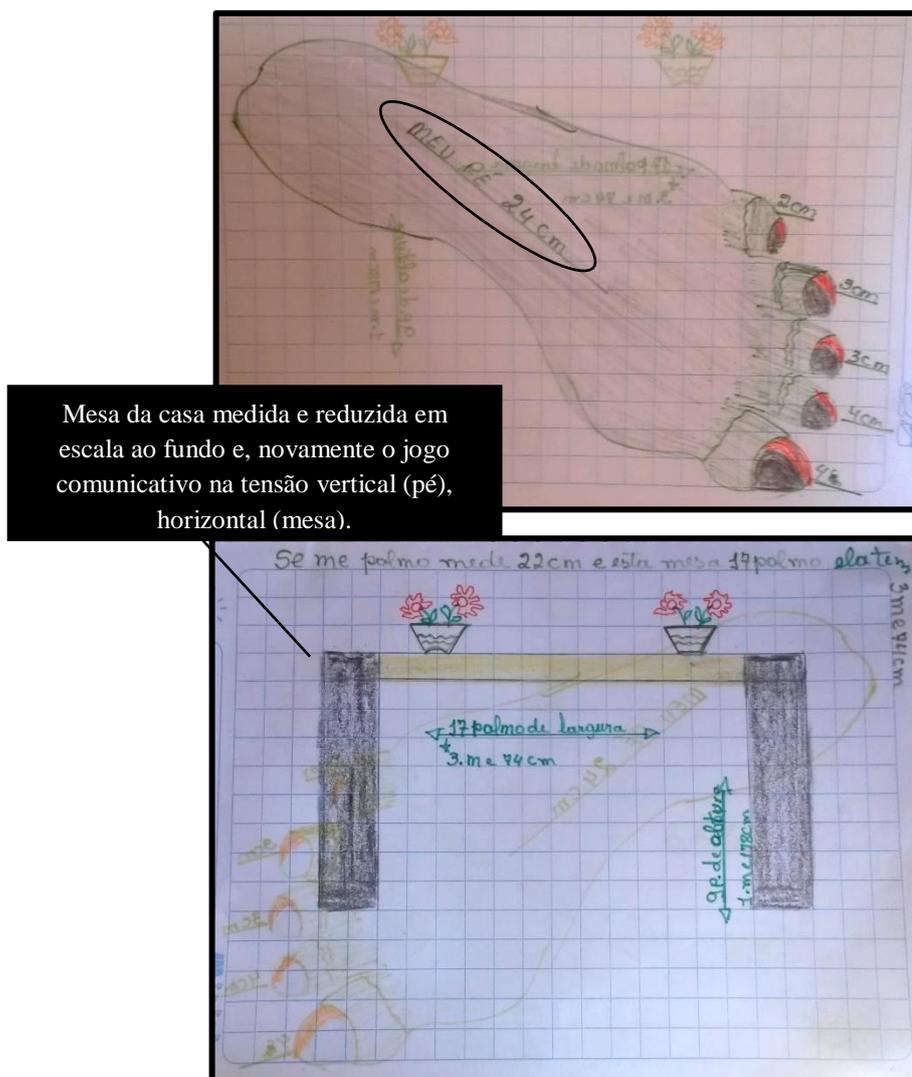
responder o que pudessem ou não responder, o que acabou acontecendo em muitos casos, mostrando senão o “saber escalonado” a honestidade em, ainda, não saber.

Então, começamos simplesmente dessa inexistência cartográfica a refletir conjuntamente sobre o sentido de escala carto-geográfica, sem abandonar sua matematização útil, mas na direção da relacionalidade corpo-mundo que ajuda a entender sua espessura e campos de forma, de intensidades.

É um exercício básico bastante reconhecido nas primeiras incursões sobre proporcionalidade matemática e espaço, o uso de partes do corpo para medir e medição de partes do corpo (ANJOS, 2015 – comunicação pessoal). E surtiu efeito interessante não tanto pela fidelidade proporcional das medições e mais pelo *reconhecimento corpóreo como meio medidor e mediador entre o real e o representável*.

Na Figura 48 e Fotografia 32, há superposição que levou à intuição: alguns estudantes fizeram duas medições: da mesa de sua casa e, no verso (ou anverso) seu pé, de modo que ficou a tênue superposição entre o pé do estudante (vertical-próximo) e mesa de sua casa (horizontal-próximo) – o intercâmbio entre corpo e ambiente próximo deu o tom para relacionar escala corpórea, espessura existencial e abrangência conectiva entre escalas geográficas, o aparecimento de dobras de que falou Merleu-Ponty: o ponto de virada do outro no outro.

Figura 48: Primeiras aproximações escalares pelo corpo – verso/anverso entre pé e mesa



Autoria: Estudante da Vicinal do Adão, 12 anos, Assentamento Rio Cururuí, Pacajá-PA, 2015. Foto: Wallace Pantoja, agosto de 2016.

Vale ressaltar que a escassez de papel quadriculado impôs estes exercícios reutilizando material, para termos clareza da situação material do contexto do exercício e, mais ainda, um alerta aos debates sobre *professores não saberem usar mapas adequados ou exercício cartográficos chamativos* que lemos por aí – o verticalismo de quem olha de cima e de longe tomado como parâmetro do real e que é, apesar de todas as boas intenções, bem distante de muitas realidades geográficas, não só transamazônicas.

Fotografia 32: Mão e da escola para casa em quilômetros – dobramentos métricos que revelam escalas existenciais de verso/anverso.



Autoria: Estudante da Vicinal do Adão, 11 anos, Assentamento Rio Cururuí, Pacajá-PA, 2015. Foto: Wallace Pantoja, agosto de 2016.

Contra a escala-signo regional ou nacional definida como parâmetro e, o que está na base do debate da geopolítica das escalas, certa tendência apriorística ou dotação de um estatuto ontológico à estas “escalas” (MOORE, 2008), temos a inscrição infantil e a limitação de material que não apenas possibilita o exercício de construir a escala – ainda que matemática – também parte da referencialidade do corpo sem esquecer distanciamentos salpicados de um senso de proximidade (casa, trechos de mata, árvores esparsas, vicinais) e, apesar de seguir padrão europeizado das casas, também um senso de conectividade entre colegas e suas moradas com a escola.

Claro, não há uma sofisticação conceituada sobre “escalas”, mas há experiência corpórea de verso-anverso que embaralha a ordem das coisas, reposiciona grandezas espaciais e pode despertar não apenas o poder de construção educativa do que seriam escalas, mas atravessa o vivido de maneira criativamente praxiológica.



E tudo isso com a ajuda da **comunidade**, quando a gente quer discutir alguma coisa é, é, na escola, e um lugar de encontro, que cada um... Já teve espaço assim de reunir a comunidade, pra, pra fazer, construir o trabalho, como o calendário agrícola, e outros trabalho, **os pais construir junto com os alunos**. Outros mostra seu conhecimento ali pro aluno e pra todos que estão presente, e apresentaram trabalho junto com os alunos, e isso é uma coisa muito importante porque vai motivar mais aquele aluno, vê pai, vê a mãe [...] (Terezinha da Silva, Professora da Vicinal Ladeira da Velha, entrevista realizada em agosto de 2017. Grifos meus).

Fotografia 33: Fazendo a Vicinal no chão da escola, exercício escalar. Vicinal Ladeira da Velha, Pacajá-PA. Autoria: Wallace Pantoja, agosto de 2016.



Então a gente desistiu [de pedir ajuda à prefeitura], **então vamos com a comunidade**, saímos **de casa em casa**, pedimos olho queimado pra um, madeira pra outro, alguns aqui serram madeira, do próprio campo tiraram uma madeira **os próprios pais** cerraram as tábuas e funcionou, deu certo [...] (Rosilda Vidal, Professora, Vicinal do Adão, Assentamento Rio Cururuí, Vila-Núcleo D, Pacajá-Pa. Entrevista realizada em agosto de 2017).

Fotografia 34: Fazendo a Vicinal na escola, exercício escalar. Vicinal Santana, Anapu-PA. Autoria: Samuel Mendes, setembro de 2017.

Na medida em que a escala passou a ser relacionada com o corpo e, mais amplamente, com a existência situada, a ideia de escala em termos de aprendizagem se tornou um exercício, uma construção possível – não apenas como uma categoria da prática ou da análise, mas uma criação educativa sem cair no idealismo para o qual alerta Moore (2008) que, por sinal, não refletiu sobre o aspecto educativo da referencialidade e efeitos da política da escalas, e quem o reflete? Assim, dois aspectos emergiram com vigor dos próprios mapas mentais e exercícios dialógicos: *a vicinal como reticularidade abrangente da coexistência e a vizinhança como foco do vivido enquanto abertura à escalaridade do mundo.*

São dois aspectos do lugar vicinal imbrincados no corpo-sujeito, desde as crianças menores até os idosos.

Muitas vezes quando em *comunidade* se está falando mais especificamente de *comunidade de vizinhança*, embora as dimensões religiosa e política (esta, por exemplo, em reivindicações que dizem respeito à serviços públicos e mobilizações em situação-limite) sejam acionadas, ampliando o sentido de comunidade em campo vicinal, além de um aspecto quase sempre desconsiderado que é o emocional. A vizinhança é presença comum e extensão vivida como escala enquanto categoria da prática interferente no cotidiano (MOORE, 2008) e, ainda mais, categoria da existência – porque envolve e é envolvida, embora não simetricamente, pela subjetividade pessoal e social.

O debate sobre escala é nada menos que controverso. Por um lado, se diz que ela existe concretamente até mesmo como condição para economia-política do capital planetário, por outro lado que é construção conceitual e analítica necessária, mas sem materialidade e há mediação entre estas duas posições (MOORE, 2008). Vainer (2002) e Souza (2007), de modos diferentes recohecem a existência concreta e tentam não sucumbir ao apriorismo escalar por vias diferentes – um chama atenção para a poder e os limites do poder local no caso de Vainer²⁹⁹, o outro expressar a combinação escalar entre visão de sobrevoou ou distanciamento necessário para ver o conjunto e estar na proximidade ou mesmo dentro dos nanoterritórios da ação (SOUZA, 2007).

Obviamente, a escala aqui – como categoria de análise, da prática ou da existência – não pode ser transposta puramente ao aprendizado acerca da escala e seus usos, cartográficos ou geográficos sem um intensivo processo de sensibilidade didática lugarizada. Porém, e é o que venho tentato explicitar, a complexidade vai emergindo no próprio entrelugar vicinal desde mapas mentais até experiências com/de/em mapas que eclodiram na pesquisa, abrindo possibilidades de aprendizado e reciprocidade de entendimentos prévios, mesmo precários na ignorância (RANICÈRE, 2011) que partilhamos – eu, professores, estudantes – em lidar com sentidos escalares nas vivências em campo e na sua representação geocartográfica. Portanto, me afastei de certa abordagem psicogenética algo engessada em seu etapismo e algo generalista em relação aos indivíduos “crianças” com que trabalha (PASSINI, 2003; CASTELLAR, 2005; RICHTER, 2011; entre outros), embora tenha seguido intuitivamente alguns de seus caminhos,

²⁹⁹ Embora, em outro texto a impressão é que escalas já são dadas e a questão é como articulá-las em ação política por movimentos sociais, nas palavras de Vainer (2006, p. 11): “Como respondem aos processos contemporâneos de globalização os diferentes movimentos sociais e organizações não-governamentais, herdeiros de tradições e culturas políticas diversificadas, enraizados em realidades locais e nacionais tão diversas? Serão capazes de elaborar agendas, canais de comunicação e formas de organização que combinem diversidade e unidade? Dito em outros termos: serão capazes de articular práticas nas escalas local, regional, nacional e internacional/global?”

não para simplesmente ensinar o correto às crianças, mas aprender e extrapolar a partir desse aprendizado uma geocartografia existencial como abertura do possível (RANCIÈRE, 2011; JASPERS, 1958).

Porque antes de respeitar a gramática cartográfica é preciso respeitar o encontro com as pessoas em campo no ato de realização de mapas inexistentes e escalas que são muito mais um entreplanos de significação ontológica (MERLEAU-PONTY, 2012) do que os quadros estáticos, importantes para fixação do saber geográficos, mas não exercidos como expressão do corpo próprio.

O real existe *entre elas* [“visões” em escalas diferentes; noção projetiva], aquém delas. O macrofenômeno e o microfenômeno não são duas projeções + ou – engrandecidas com um real em si *atrás deles*: os macrofenômenos da evolução não são menos reais, os microfenômenos *não são mais reais*. Não existe hierarquia entre eles (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 208).

Não é uma desconsideração pela psicogênese, de modo algum, mas é a clareza que em contextos transamazônicos, multisseriados, de escassez material absoluta e constrangimento subjetivo em relação ao padrão etapista e serial de aprender, o caminho era necessariamente outro, desfazer hierarquias no entrelugar vicinal – esvaziado, historicamente, como o “ponto zero” de referência.

Tinha mesmo o negócio aqui era assim, tinha muitos lotes vazios sem gente, tinha uns barraquinho de palha, só tinha essas casas que o INCRA fazia, não sei se continua ainda, lá de perto de Marabá, pra cá de Marabá a pouco, e depois daqui em Altamira fica aqui 150 km, já chegando em Altamira uns 10 km já tinha essas casas, agora pra cá era só barraquinho de palha mesmo (Claudionor Celestino ou Seu Nozinho, beira da Transamazônica, Anapu-PA, entrevista realizada em maio de 2013).

Seu Nozinho narra o *estar entre* os Projetos Integrados de Colonização (PICs) implementados em Marabá e Altamira. Mas de sua posição – o barraquinho de palha – uma extensão só referenciada pela linha no mapa, mas onde a escala existencial se tecia sem perder a referencialidade com o raio de ação seletiva do INCRA (outra escala). Em termos de aprendizado escalar suas palavras podem ser instrutivas na reflexão sobre macro-micro desestabilizando uma ordem espacial concêntrica em favor do “entreplanos”.

No entanto, do ponto de vista cartográfico escolar, existe hierarquia sim, ela se expressa na percepção do território nacional e na despercepção – ao menos como imagem representativa em mapa – de outras “escalas”, incluindo despercepções do município onde se vive ou mesmo da vicinal, ao menos no plano escolar, que hierarquiza o real no raciocínio geográfico que vai *das relações topológicas às projetivas e euclidianas* (CASTELLAR, 2005, p. 216) – e aqui, vemos como um etapismo escalar é justificado cientificamente para ensimesmar o saber-padrão euclidiano. Não posso negar ou abolir este saber, mas entender como ele trafica hierarquia

escalar ao próprio aprendizado geográfico de escalas, sejam como categoria de análise ou da existência. Pior: como esta traficância apriorística e hierarquizante contribui para inexistir escalas existenciais e maneiras de conceber a escalaridade em termos educativos e políticos partindo das vicinais ou da beira.

Em pontos anteriores, quando evocando uma geohistória a partir dos que a criaram, tentei – com a seminal ajuda do artista Allan Patrick ou montagens figurativas e mapa de fluxo migratório – “imaginar” as memórias de algumas pessoas entrevistadas sobre o início da ocupação. Na falta de acervo fotográfico o recurso ao desenho auxilia em dois aspectos: institui imagens do vivido inexistentes e compõe um quadro não plenamente estruturado de posições que insinuam o movimento de lugaridade³⁰⁰.

Tentei com os mapas mentais e junto com as crianças e professores também imaginar as escalas fraturadas, o entre escalas apriorísticas que emergiam das criações e a vizinhança saltava como lugaridade que é, em si, uma escala da existência.

Me aproximo aqui da ideia de lugaridade depreendida de Relph (1976), o envolvimento entre indivíduo-mundo em sentido existencial, ou seja, relação prática diária dotada de emoções e significância compartilhadas por um coletivo, sedimentadas na história, inscritas em maneiras de expressão corpórea, exigente de comprometimento com o destino do lugar, num processo de co-constituição ser-lugar (BERDOULAY; ENTRIKIN, 2012).

Nas palavras de Relph, quando busca restringir o sentido prático de lugar e explicitar sua qualidade básica ou a lugaridade:

[...] Places occur where these webs [of significance woven by human, like suggests Geertz], touch the earth and connect people to the world. Each place is a territory of significance, distinguished from larger or smaller areas by its name, by its particular environmental qualities, by the stories and shared memories connected to it, and by the *intensity of meanings people give to or derive from it*. The parts of the world without names are undifferentiated space, and the absence of a name is equivalent to the absence of place. Conversely, where communities have deep roots, it seems that their named places fuse culture and environment, and this fusion is then revealed in striking cultural landscapes. There is a scale implication here because, when the term “place” is used geographically (as in the expression, “The place where I live is...”), the reference usually seems to be to somewhere about the size of a landscape that can potentially be seen in a single view—for example, a village, small town, or urban

³⁰⁰ Lugaridade já tem certa expressão na geografia, desde Relph (1973), o *placelessness* alude a esta deslugaridade ou, como prefere Marandola Jr (traduzindo o texto de Relph publicado em 2012). Lugar-sem-lugaridade. A Lugaridade seria a qualidade própria de lugar, feita de autenticidade, encontro, sentido de lugar, o espírito de lugar, entre outros. Holzer (2013) pensa a lugaridade como uma relação duradoura historicamente, intensamente vivida e apropriada pelos indivíduos para fundamentar suas microterritorialidades, campo recortado de caminhos e lugares íntimos que delimitam espaços (HOLZER, 2015) e, assim, permitem aos indivíduos definir *insiders* e *outsiders*, estes, mesmo que vivam no lugar, não teriam acesso, segundo os que possuem esta relação duradoura na história, à lugaridade. Há potencial nesta compreensão, mas minhas reservas com essa, não apenas por definir a lugaridade por um longo período geracional, bem como seu exclusivismo individualizado.

neighborhood. This sense of focus is, I think, a core notion of place corresponding closely with ideas of community and locality. I stress, however, that, since in ordinary language a place can be at any scale from the world down to a chair, large places must be loosely comprised of smaller ones, and smaller places are nested within larger ones [4]. In other words, while place may be spatially focused at the scale of a landscape, it is not spatially constrained³⁰¹ (RELPH, 1997, p. 1. Grifos meus).

A lugaridade como um foco existencial, abarcamento da paisagem vivida, recorta uma amplitude escalar abrangente, não fechada, mas íntima, proximal, vizinha, Vicinal. Embora, diferente de Relph que pretende generalização do lugar retirando sua extensão, penso que no caso vicinal a copresença e coexperiência são centrais para delimitar – não fechar – a escala do lugar. Como dito, os vários mapas mentais foram explícitos em dois fenômenos cardeais: a vizinhança como comunidade coexistente e a vicinal um caminho de caminhos geohistóricos.

As relações de vizinhança são consideradas um aspecto essencial da vida em campo transamazônico (HÉBETTE, 2002), na medida em que fundamentam a reprodução existencial desde a constituição da chamada “frente pioneira de ocupação” até o momento, junto com a família nuclear, a luta pela *reexistência* na terra e a agricultura familiar. A comunidade de vizinhança é reconhecida como essencial ao próprio campesinato para além do contexto transamazônico (PINTO, 1981; MARTINS, 2002; SHANIN, 2005), até mesmo nas ponderações de Weber (2012), embora o contexto sendo alemão e da virada do século XIX para o XX, revele o cuidado necessário ao usar o conceito³⁰², que carrega certo desdém por parte de Weber, embora não uma negação existencial como em Marx³⁰³.

³⁰¹ Em tradução livre: “Os lugares ocorrem onde essas teias [de significância tecidas por humanos, como sugere Geertz], tocam a Terra e conectam as pessoas ao mundo. Cada lugar é um território de significância, distinguido de áreas maiores ou menores por seu nome, por suas qualidades ambientais particulares, pelas histórias e memórias compartilhadas ligadas a eles, e pela intensidade de significados que as pessoas dão ou derivam deles. As partes do mundo sem nomes são espaço indiferenciado, e a ausência de um nome é equivalente à ausência de lugar. Por outro lado, onde as comunidades têm raízes profundas, parece que seus lugares nomeados fundem cultura e meio ambiente, e essa fusão é então revelada em paisagens culturais impressionantes. Há uma implicação de escala aqui porque, quando o termo "lugar" é usado geograficamente (como na expressão, "O lugar onde eu moro é ..."), a referência geralmente parece ser em algum lugar sobre o tamanho de uma paisagem que pode potencialmente ser vista em uma única visão - por exemplo, uma vila, uma pequena cidade ou um bairro urbano. O sentido da sensação de foco é, penso eu, uma noção central de lugar que corresponde de perto com idéias de comunidade e localidade. Eu enfatizo, no entanto, que, uma vez que, em linguagem normal, um lugar pode ser em qualquer escala do mundo até uma cadeira, grandes lugares devem ser vagamente compostos de menores, e lugares menores estão aninhados dentro de grandes. Em outras palavras, enquanto o local pode ser espacialmente focado na escala de uma paisagem, não é limitado espacialmente” (RELPH, 1997, p. 1. Grifos meus).

³⁰² Cuidado explícito em Hébette (2002), embora não pela grande parte dos geógrafos que abraçaram o campesinato em sua abrangência categorial cujas consequências teórico-político-práticas ainda merecerão avaliação.

³⁰³ Já são muito conhecidas as declarações de Marx sobre os camponeses e a necessidade de sua aniquilação histórica para atingir formas mais evoluídas de organização social. De lá para cá os vários marxistas buscam reabilitar o campesinato do erro crasso e eurocêntrico de seu pensador líder. Em citação explícita: “Os pequenos camponeses constituem uma massa imensa cujos membros vivem em condições semelhantes, mas sem estabelecer relações multiforme entre si. Seu modo de produção isola uns dos outros, em vez de levá-los a um intercâmbio mútuo... Seu campo de produção, sua pequena propriedade, não admite qualquer divisão do trabalho para o cultivo,

Na “comunidade de vizinhança”:

A “ação comunitária” não constitui a regra, mas a exceção, ainda que esta tipicamente se repita. [...] Pois a comunidade de vizinhança baseia-se, ainda, falando de modo geral, no simples fato da proximidade do domicílio efetivo e contínuo. [...] O vizinho é o típico “prestador de socorro”, e a vizinhança, portanto, a portadora da “fraternidade”, ainda que numa acepção prosaica e pouco sentimental, predominantemente ético-econômica da palavra (WEBER, 2012, p. 247).

Não cabe aqui aprofundar o demérito, o prosaico e a fraternidade pouco sentimental da vizinhança – notadamente a das comunidades camponesas – evidente em Weber. O fato é que o reconhecimento da proximidade que lhe parece simples, na realidade é importante para constituição da escala da vizinhança em sua lugaridade, desde que proximidade não seja entendida apenas como estar próximo fisicamente, porque no caso transamazônico a vizinhança pode se estender por quilômetros e abarcar núcleos e assentamentos diferentes, cuja relação de ajuda mútua, troca de trabalho, constituição de laços de parentesco, organização política associativa percebidas por Weber como formas superiores de associação, em grande medida, são constituídos e constituintes na/da escala de vizinhança na Transamazônica. E o aspecto sentimental nas vicinais não é “pouco”.

nenhuma aplicação de métodos científicos e, portanto, não admite nenhuma diversidade de desenvolvimento, nenhuma variedade de talento, nenhuma riqueza de relações sociais... A grande massa da nação francesa formase, assim, pela simples adição de grandezas homólogas, da mesma forma que batatas em um saco constituem um saco de batatas... Mas na medida que existe entre os camponeses apenas uma ligação local e em que a igualdade de interesses não cria entre eles comunidade alguma, ligação nacional alguma, nem organização política, nessa exata medida não formam uma classe. São, portanto, incapazes de fazer valer seu interesse de classe em seu próprio nome, quer através de um parlamento, quer através de uma Convenção” (Marx, 1987, p. 137). Esta citação está em Fabrini (2002, p. 77-78), que continua ao falar em como Engels trata o campesinato da mesma maneira que é possível avaliar hoje o que se impõe sobre as vidas vicinais: deixar de ser como única alternativa! “Engels (1981) é outro autor que analisa o campesinato. Na compreensão de Engels, *os camponeses deveriam se constituir em outro para ser sujeito político*, ou seja, transforma-se num operário agrícola forjado no processo de coletivização de terras, para assim, contribuir na revolução e na construção do socialismo. A contribuição dos camponeses para a construção do socialismo *era deixar de existir*, pois havia forte antagonismo entre o socialismo e existência do campesinato” (FABRINI, 2002, p. 78. Grifos meus). Fabrini, óbvio, reabilita o marxismo via Chayanov, Lênin e Kautsky, que é a fonte marxiana para retotalizar os camponeses.

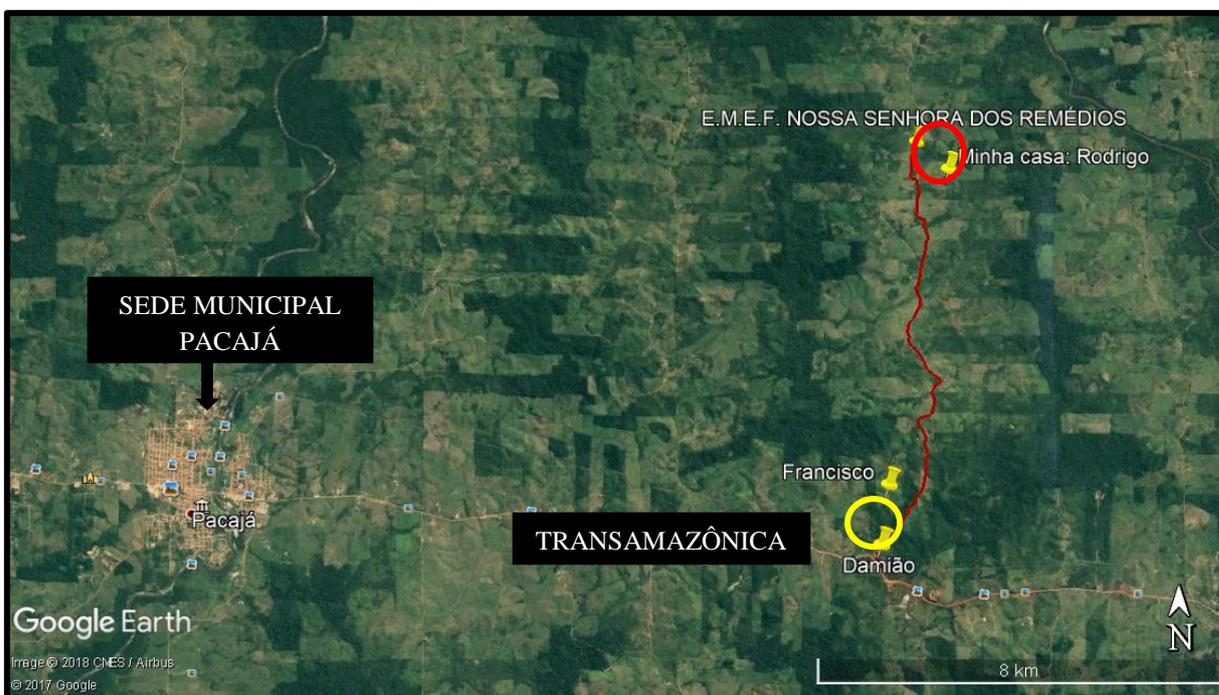
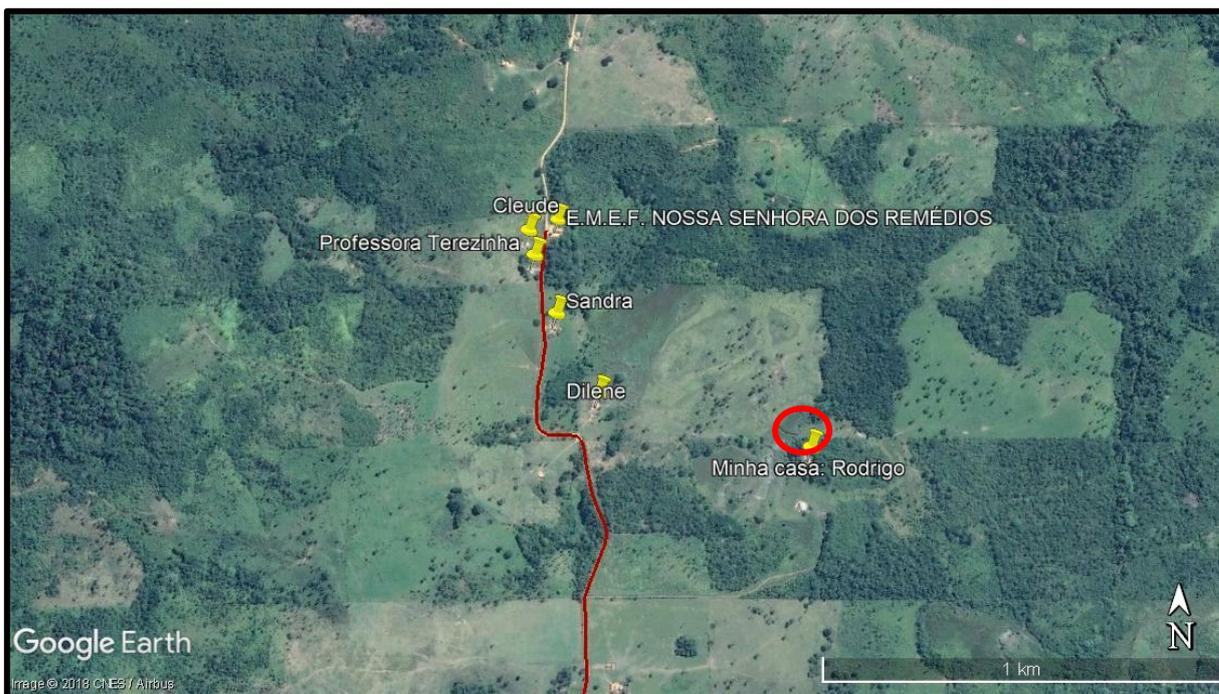
Mapa 13: Vizinhança na Vicinal Ladeira da Velha – Entre a escola e a entrada da vicinal



Autoria do Mapa: Estudantes do 7º ano, 16 anos. Vicinal Ladeira da Velha, Pacajá-PA, Agosto de 2017.

A vizinhança tem escala que segue o estiramento vicinal, a distribuição dos lotes e assume extensão não comparável ao sentido de vizinhança “condomínial” urbana. Para efeito ilustrativo tomemos algumas imagens da Ladeira da Velha, a de menor extensão entre a Transamazônica e a Escola entre as envolvidas na pesquisa. O estudante (Mapa Mental 13) pontuou seus vizinhos e foi possível traçar algumas correlações:

Figuras 49 e 50: Vicinal e algumas indicações de vizinhança



Autoria: Wallace Pantoja, 2017, a partir das indicações do mapa mental do estudante da Ladeira da Velha e uso do *Google Earth Pro*.

Entre a casa do estudante e Damião³⁰⁴, o vizinho já próximo à Transamazônica, mais de 8 km, ainda assim o estudante conhece todos os vizinhos no trajeto – ou pelo menos os nomeou

³⁰⁴ Damião, por sinal não moro mais à beira, as obras de terraplanagem impuseram seu deslocamento para a sede urbana em Pacajá, segundo relato da Professora Terezinha.

em seu mapa – e da escola em direção ao interior da vicinal há tantos outros vizinhos que não foram pontuados no mapa mental, mas são reconhecidos mesmo pelos estudantes menores. De modo que é preciso relativizar a afirmação correta de Fabrini (2008, pp. 265-266) consubstanciado em Martins:

A relação de vizinhança entre os camponeses é outra característica que evidencia a dimensão local da vida camponesa, pois permite uma sociabilidade forjada num pequeno círculo de famílias que vivem próximas umas às outras, pois as pessoas se identificam com um pequeno grupo. Esta relação entre vizinhos também aponta para uma socialização forjada na esfera local e que se desdobra na produção agrícola, por exemplo.

Dimensão local é na realidade do lugar, e a proximidade não é redutível a simples extensão – o que faz certo debate sobre o “local” degrading rápido para o questionamento do “localismo escalar” – é coexistência e a intensidade das relações que cria um foco escalar (RELPH, 1997) e uma espessura do viver que está em íntima relação com o corpo, a família e a “comunidade de vizinhança” (PINTO, 1981), transcendendo a consciência camponesa tanto do cálculo sem sentimento (WEBER, 2012), quanto consciência da pessoa como extensão da família e dos laços comunitários (MARTINS, 2002), envolvendo a dimensão humana subjetiva – o emocional, o solo criativo, a singularidade e diferencialidades, mesmo partilhando de uma comunidade em campo – explicitando o aprofundamento do horizonte da própria vicinal como condição de existência e lugaridade, portanto, ao mesmo tempo que uma delimitação é também abertura e emergência (MALPAS, 2012).

Não é possível, entretanto, ignorar a extraordinária faculdade de adaptação da agricultura familiar³⁰⁵, capaz de se recriar em contextos novos, de aí construir novas estruturas familiares e formas próprias de vizinhança. Não é possível ignorar, especialmente no Brasil, que, no momento exato em que o futuro do campesinato era particularmente discutido e condenado na Europa industrializada do início do século [XX], famílias camponesas vieram dar origem ao Brasil moderno. É curioso que a condenação do campesinato se tenha difundido, enquanto milhares de famílias se dirigiam para a nova fronteira amazônica, para aí refazer um novo quadro de vida, remodelando o espaço segundo a lógica e as normas de sua identidade social (HÉBETTE, 2002, s/p.).

³⁰⁵ Ressalva-se a certa confusão entre agricultura familiar e campesinato feita por Hébbete, é um debate forte na geografia agrária, associando a agricultura familiar com uma aceitação tranquila das relações capitalistas e o campesinato como uma oposição e superação a tais relações, embora partilhem as relações de produção familiares não seriam projetos idênticos. Não entro neste mérito tese, porque preferio me dedicar a como as famílias se autoreferenciam em sua geograficidade e apareceram desde “colonos” (nomenclatura herdada do processo de ocupação inicial dirigida pelo INCRA), “posseiros” (no movimento de ocupação de terras e organização de acampamentos), “agricultor familiar” e, bem menos, “camponês”, muito embora práticas e estratégias de luta, sobretudo no PDS Esperança e no Assentamento Rio Cururuí se articulassem claramente a movimentos camponeses.

Não foram apenas estes estudantes que representaram o conjunto dos vizinhos em extensões que atingem dezenas de quilômetros – embora, no caso do Assentamento Rio Cururuí a organização nucleada do INCRA de fato, ao menos no plano da representação, restrinja vizinhança à vila – com nomes próprios ou apelidos reconhecidos, o que nos faz pensar sobre a subjetividade social (tanto em sentido mais dominante sobre o indivíduo, quanto mais libertado ou não da circulação de valores externos à vida vicinal) que se desenvolve na escala *comunidade vicinal* – no sentido de vizinhança, central à compreensão das relações escalares para além do formalismo concêntrico.

A ideia de comunidade está imbrincada na escala da vizinhança, na base da própria palavra *vicinal*, mas sobretudo na expressão corpórea que os mapas referenciam, em alguns casos – cujos exemplos se multiplicam – duplamente: no mapa e na legenda, repetição que pode passar por redundância (erro de raciocínio geográfico?). Porém, é uma reafirmação comunitária, reconhecimento tácito de si como parte de outros e vice-versa. Reafirmação que não é pura positividade porque há conflitividade/instabilidade, presenciei algumas, por exemplo, em relação a colocar aterro em partes da vicinal que ficam intrafegáveis e retirar árvores caídas depois de um temporal que demandaria maior articulação de vizinhança, o que nem sempre ocorre, sobrando para um ou dois, o que gera atritos velados e/ou explícitos.

Ou, e este caso é bem pior, quando um dos “vizinhos” – que na realidade não é considera um, embora esteja inserido da vizinhança – é violento e se desconfia que seja um “infiltrado” dos grandes madeireiros e fazendeiros para desarticular a organização na luta, nunca garantida, pela terra, no caso específico do Assentamento Rio Cururuí³⁰⁶. Onde também certas disputas em torno da terra são relativamente minimizadas, e em alguns casos, potencializadas, pela pertença à comunidade vicinal.

Por outro lado, presenciei troca de sementes para diversificação do plantio entre vizinhos (não fisicamente próximos, mas existencialmente sim), pude ver a solidariedade em termos de almoço e jantar, pude presenciar reuniões de articulação para pressão política por melhorias na Vicinal, a troca ou pagamento de trabalho entre famílias inteiras – por exemplo, na colheita de pimenta o acerto para que toda a família em idade de trabalhar pudesse assumir – ou ainda em momentos de morte e doença, situações-limite, que só a doação efetiva da vizinhança foi capaz de salvar a vida ou prantear a morte.

³⁰⁶ Informação a partir da entrevista com liderança do Núcleo-Vila D, realizada em agosto de 2016.

Com o doente na rede todos queria ajudar
Quando uma dupla cansava a outra vinha compartilhar
Viaja até 30, 40 km para o carro poder pegar.

Chegava com o doente no local de embarcar
As estrada era só lama e buraco, muito difícil de trafegar
Às vezes passava até 2, 3 dias para o carro podê chegar

(Manuel José Leite, 63 anos, Fragmento do poema *O Sofrimento na Transamazônica*. Declamado em entrevista, Anapu-PA, maio de 2013).

O poeta nos convoca a sentir a extensão e, ao mesmo tempo, a procissão de ajuda em duplas. Que co-formam um agregado de corpos. O tempo de percurso entre lama e buracos que reforça um sentido de escala que se desdobra e, assim como na fala de Seu Nozinho, se conecta a outra – já que o carro vinha pegar em um local, normalmente Altamira ou Marabá – e daí tece não apenas uma interesclaridade, mas rede feita de lacunas e saltos, a começar, literalmente, na rede que servia para comunidade de vizinhança se aglutinar, copresenciar o ajuda mútua *na escala institucional lacunar transamazônica*.

Além do que, como explicita Hébette para o caso transamazônico:

O espírito de vizinhança se traduz também na época dos serviços agrícolas maiores, ou em circunstâncias particulares, por “trocas de serviço” ou mutirões, em que agricultores se juntam com vistas à realização de serviços no lote de um deles, mediante reciprocidade em próxima oportunidade. Essa atividade constitui-se ao mesmo tempo em um momento importante de convivialidade, encerrando-se com uma refeição farta. As festas religiosas, os batizados, os casamentos, cujo sentido religioso sacraliza novos laços de alianças matrimoniais, ou de compadrio, entre vizinhos, constituem outros momentos de convivialidade (HÉBETTE, 2002, s/p).

Em caminhada com estudante que tem família na cidade, mas prefere estudar com a avó na Vicinal Ladeira da Velha, um “mapa conversado e caminhante” se realizou, evidenciando essas relações miúdas e absolutamente fundamentais para formação do lugar, suas escalas e sua manifestação objetiva-subjetiva:

Figura 51: Mapa Caminhante – Relações de Vizinhança e Segurança Existencial



1. Pergunto: O grotão [pequeno corpo de água] é muito longe?
Estudante: Vai, vira ali, vai reto, aí desce, aí vira um pouco de novo, aí vai numa ponte, aí sobe um pouquinho, vira de novo, aí vai reto, depois vira de novo, aí vai reto, aí depois vira de novo aí passa lá na ponte [do grotão].

2. Eu: Quantas casas dessa aqui [passávamos em frente a uma casa, à esquerda] aí depois tem a da filha dele [do Seu Vivi, morador dos mais antigos] até o grotão?

Estudante: [me corrige, rindo, porque eu tinha errado no nome do morador]. Aí a filha dele, aí depois lá em baixo tem a outra filha dele [...] aí passa num rio, depois vai reto, aí vira, lá muito mais longe perto do grotão aí tem a casa da Perrecha [Eu pergunto: quem é Perrecha?]. É uma mulher que vende leite, queijo. [Eu: Ela mesma produz na casa dela?] É. [Eu: e é bom o queijo?] É. [Eu: e ela tem filho? Marido, filho, tudo trabalhando lá...]. Tem. Ah-hã. [Eu: do lado esquerdo e do direito, saindo ali da escola, pra cá, quem vem?] da escola... bem ali tem a casa do seu Josimá, aí mais lá na frente um pouquinho, tem a casa da Isabel, aí lá na curva tem a casa da Dona Nete, aí vai lá e sobe reto, aí tem a casa da Dona Alzeni, lá perto da casa da dona Perrecha.

3. Ele: Aqui já é a igreja, outra igreja.

Eu: E qual é a igreja que vocês fizeram no mapa foi essa? [me referindo ao mapa artesanal construído por eles e fixado na parede da escola]. Ele: não. Foi a outra [Eu: mas essa vocês colocaram no mapa? Ou a outra?] Coloquemo... [Eu: ah, tá]. Ele: Olha a moto! [avisando de novo, j'havia avisado antes eu não percebi, penso que pela velocidade que elas vêm e algo da luz é perceptível para os moradores].

4. Eu: desejo boa noite para o pessoal, é a casa do seu josimar, aí começamos a chegar em uma espécie de vale. Ele explica sobre curral e gado passando na propriedade do seu josimar.

5. Eu: [Nome do Estudante], a gente não vai chegar nesse grotão. Mas daqui pra lá ainda tem muito chão, ali tem a casa da Isabel e mais lá em baixo tem a casa da dona Nete, estamos agora voltando, e há vento. [Voltamos]
Ele: Eu gosto de tudo, tomar banho no grotão... [...] Os vizinho são bacana, plantação: abóbora, feijão, fava [ele não gosta], alface, coentro, horta, cheiro, cebola, (arroz planta, mas não tanto; milho planta, açá [nativo, não plantado]).
Ele: olha a Moto!

A caminhada durou alguns minutos, pedi autorização à mãe do estudante e ao próprio, claro, para utilizar na tese. Há muito mais nessa conversa de direções e caminhos, como por exemplo, nosso acerto em usar direita e esquerda facilitando meu acesso, já que não conhecia o lugar, além de detalhes sobre a vida escolar e em comunidade vicinal. Sem falar que só coloquei a parte da ida, da volta não.

O que interessa nesse exercício é destacar como a escala da vizinhança gera e é gerada por uma dimensão humana subjetiva já desde a tenra idade – o estudante tem 12 anos – no sentido de criar uma segurança ontológica e, ao mesmo tempo, um sistema de referências topológicas do lugar. Além disso, fica claro também que a escala da vizinhança termina em algum ponto (a vicinal continua por mais de 40 km), de modo que o restante da vicinal é em parte desconhecido, em parte evitado pelas crianças e adultos.

O que se ergue é um lugar denso de experiências mútuas, condição à própria experiência de formação do sujeito (MALPAS, 2009; CASEY, 1997), agregado – não plenamente estruturado – de histórias entrelaçadas que fluem no ir e vir vicinal e se focalizam nas casas e na escala da vizinhança. A familiaridade dos estudantes diminui sobremaneira quanto mais se interioriza. Em sala de aula, perguntei quantos conheciam o fim da vicinal e tinham relações com as pessoas de lá: apenas dois do universo de 27 presentes.

Há claro, a cerca que marca a propriedade como território exclusivo. Nas casas da comunidade de vizinhança também há cercas, mas o trânsito é possível e necessário – por exemplo o fato do seu Vizi redividir sua terra para as filhas, assim como a Professora Terezinha o fez com parentes. Porém, certas cercas são efetivas barragens da densidade do lugar, até mesmo subvertendo o trânsito e a liberdade de circulação, produzindo sobreinscrição geográfica da propriedade privada que pode até cortar a vicinal privatizando-a, onde, em tese, a circulação seria garantida, reforçando a necessária reflexão sobre a escala existencial deste *entrelugar*, como é o caso da Vicinal Serra Verde, confluência com a Vicinal Santana, em Anapu, próximo a casa do professor Samuel Mendes da Costa.

Percorremos de moto – eu na garupa e o professor “pilotante” – vários trechos em que vicinais se bifurcavam e varetinhas se abriam, até chegarmos num trecho da vicinal que estava tomado por esterco de gado no chão, fétido e começando a ressecar. O professor me avisou que uma pequena casa era a “última da vicinal”, porque o fazendeiro [nome omitido] agora fechava com sua porteira a passagem (privatizando também pontos de contato com o rio mais a frente) e que não era incomum colocar o gado para circular e cobrirem a vicinal onde as famílias trafegavam com esterco (Wallace Pantoja, registro de campo, agosto de 2016).

Fotografias 35 e 36: Fechamento Privatista da Vicinal e Esterco do Gado da Fazenda no caminho dos moradores



Autoria: Wallace Pantoja, Vicinal Serra Verde, Anapu-PA, agosto de 2016.

Os estudantes têm clareza dessa diferenciação e do estatuto da propriedade privada, mas o senso de vizinhança possibilita experimentação entre focos de lugaridade e interditos, o que pode ser o fundamento geográfico ao exercício da escalaridade no entrelugar vicinal.

A vizinhança se realiza pela coexperiência e copresença em duração – processo de sedimentação da coexistência corpórea, formação de subjetividade social e uma geograficidade vicinal transamazônica de muitas origens. Há tensão e há luta coletiva cuja agregação não é só familiar ou de vizinhança – mas são expressões e percepções³⁰⁷ componentes da luta pela terra

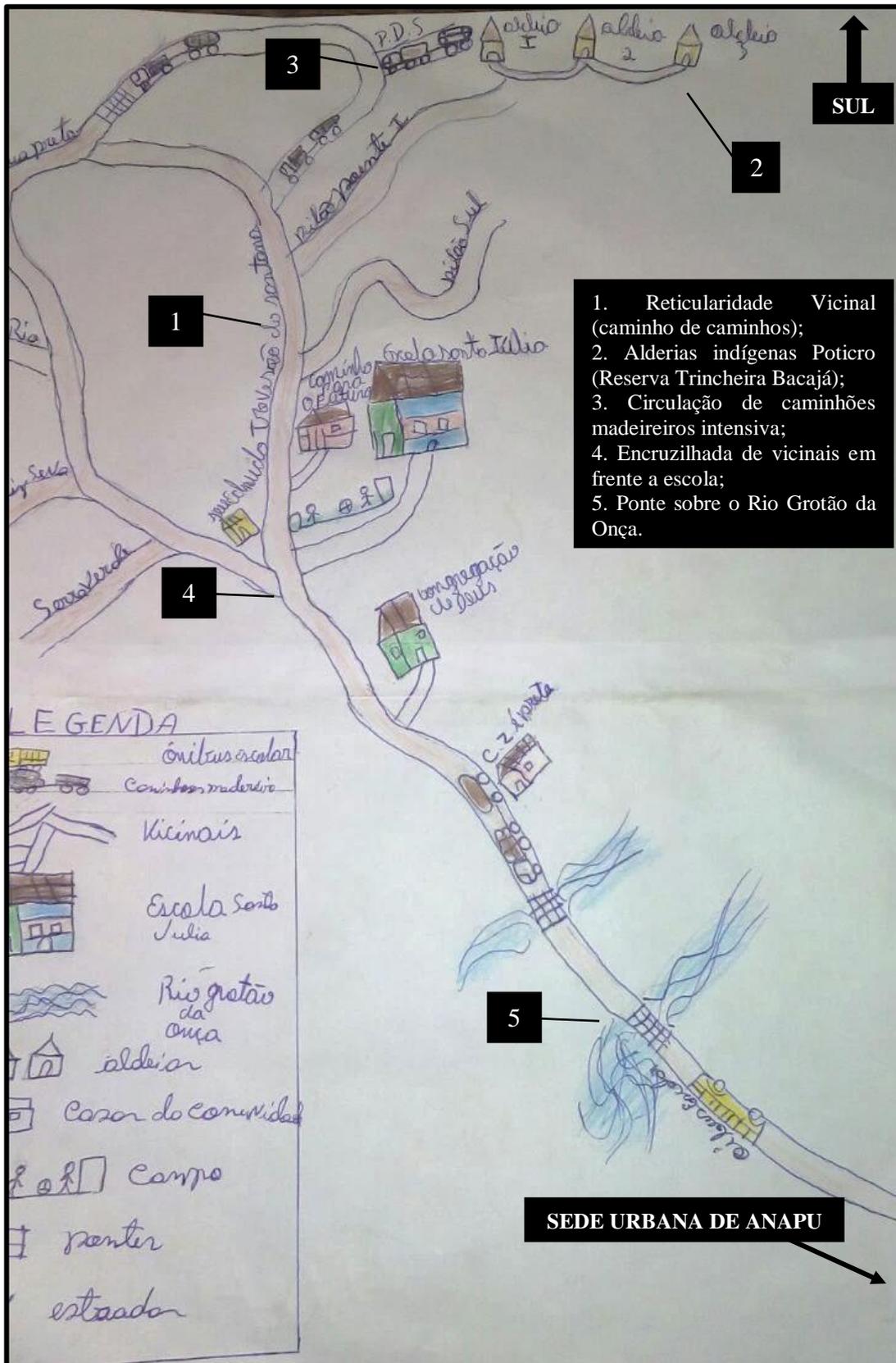
³⁰⁷ Há na tradição fenomenológica a relação e diferenciação entre percepção e expressão. A primeira como imediaticidade unitária irremediável e a segunda como comunicabilidade intencional intersubjetiva na realização

e sua manutenção enquanto focos de coexistência e espessura escalar, inclusive no ato de forjar os sentidos subjetivos da história e a geografia de suas lutas.

É claro que a escala vicinal e da vizinhança não são as únicas reconhecíveis pelos estudantes e trabalhadas pelos professores. A partir da relação do corpo-em-lugar, porém, outros espaços vão sendo recortados, ainda que, no plano educativo, seja bastante frágil a articulação escalar se não de maneira concêntrica, como explicitado. O mapa a seguir revela, ao mesmo tempo, estes recortes e focos de reconhecimento geográfico e a complexidade dos caminhos vicinais:

do ato de experimentar e experimentar-se o/no mundo. Cf. Merleau-Ponty (1999). Para uma discussão sintética e de encaminhamento metodológico cf. W. Gomes (1997).

Mapa 14: Reticularidade Vicinal e Focos Espaciais Abrangentes

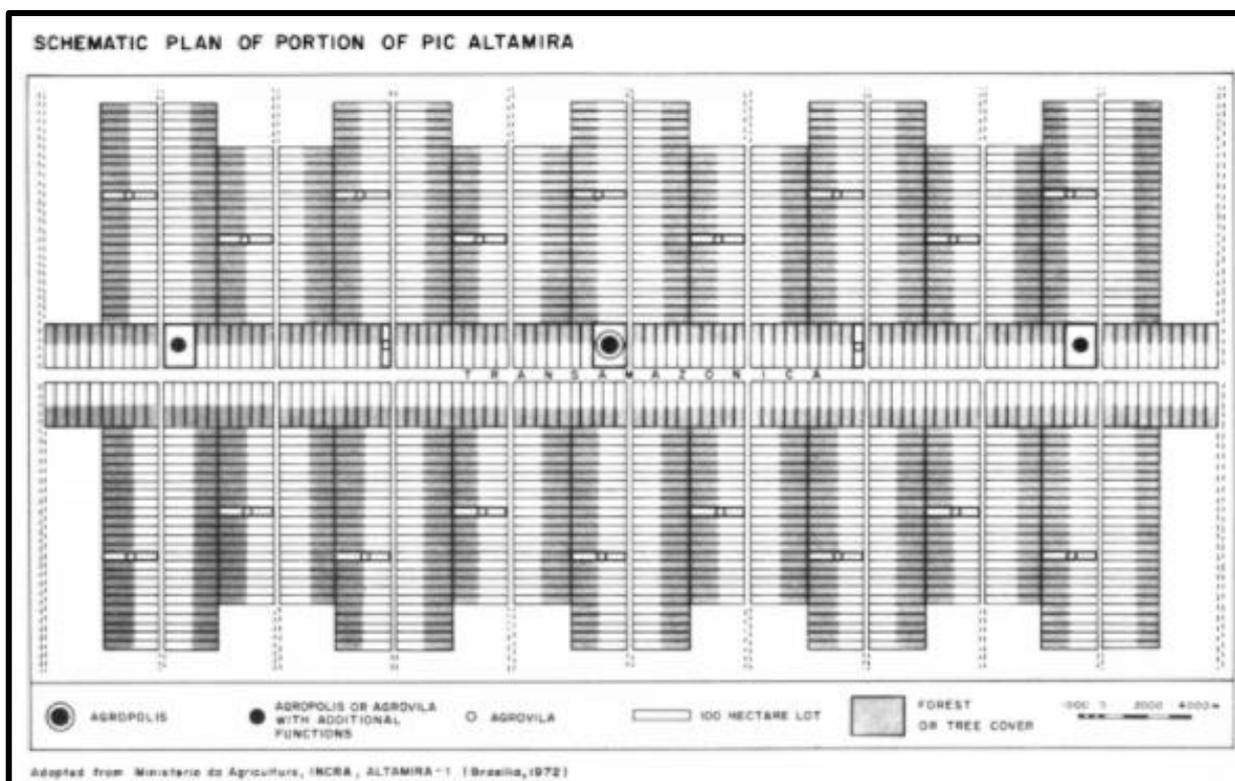


Autoria: Estudante do 6º ano, Escola Santa Júlia, Vicinal Santana, Anapu-PA. Agosto de 2016. Observação: o corte na borda esquerda do mapa se deu quando do envio como fotografia. Acréscimos de indicações: Wallace Pantoja, 2017.

Na escala-signo regional, quando as vicinais aparecem, são “espinhas-de-peixe” e assim tomadas como generalização que encerra o fracasso do projeto transamazônico como pensado na ditadura civil-militar. E, de fato, foi um fracasso desesperador e não só para grande parte dos que migraram, mas aos que nos espaços cortados pela estrada já estavam, em certos casos, como os indígenas do Território Indígena Trincheira Bacajá e as três aldeias referenciadas pelo jovem.

No mapa mental – que é corpóreo – a vicinal se estira, escava, se dobra, reticula, vaza e se conecta numa abrangência escalar bem mais complexa que o molde “espinha de peixe”. Este resultante da colonização dirigida e uma maneira “apropriada” de ver como Plano e como visada verticalista e não como entreplanos que se repuxam, produzem certas lacunas e conexões corpóreas, coletivas e institucionais insuspeitas; bem como mediam memórias dos lugares.

Figura 52: Plano Esquemático do Programa Integrado de Colonização de Altamira



Fonte: Rob Wesch, 1974, p. 108. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40992260>.

Este era o modelo imposto – diferente de instituído existencialmente – pelo INCRA, no âmbito da colonização dirigida nos de 1970. Com agrópolis equidistantes à beira da estrada, vicinais como loteamentos retangulares e respectivas agrovilas adentrando floresta e a determinação do desmatamento junto à estrada vicinal com reserva florestal ao fundo, bebendo de fontes que remontam a Christaller (CORRÊA, 1985; GODFREY, 1990; MIRANDA NETO, 2017). Não foi o implantado em toda a Transamazônica, como já mencionado, afinal, ocorreu

uma “colonização dirigida” (de Altamira na direção Oeste da Transamazônica) e outra chamada de “espontânea” (Altamira na direção Leste, ainda que Anapu, à leste estivesse em situação ambígua, em parte vivenciou acessos da colonização dirigida), e as aspás se justificam pela ausência das infraestruturas e apoio financeiro previsto aos “colonos” dos Projetos de Integrados de Colonização (PICs), como o caso de Altamira, que foi o caso de Pacajá até Marabá, onde um outro PIC se instalava.

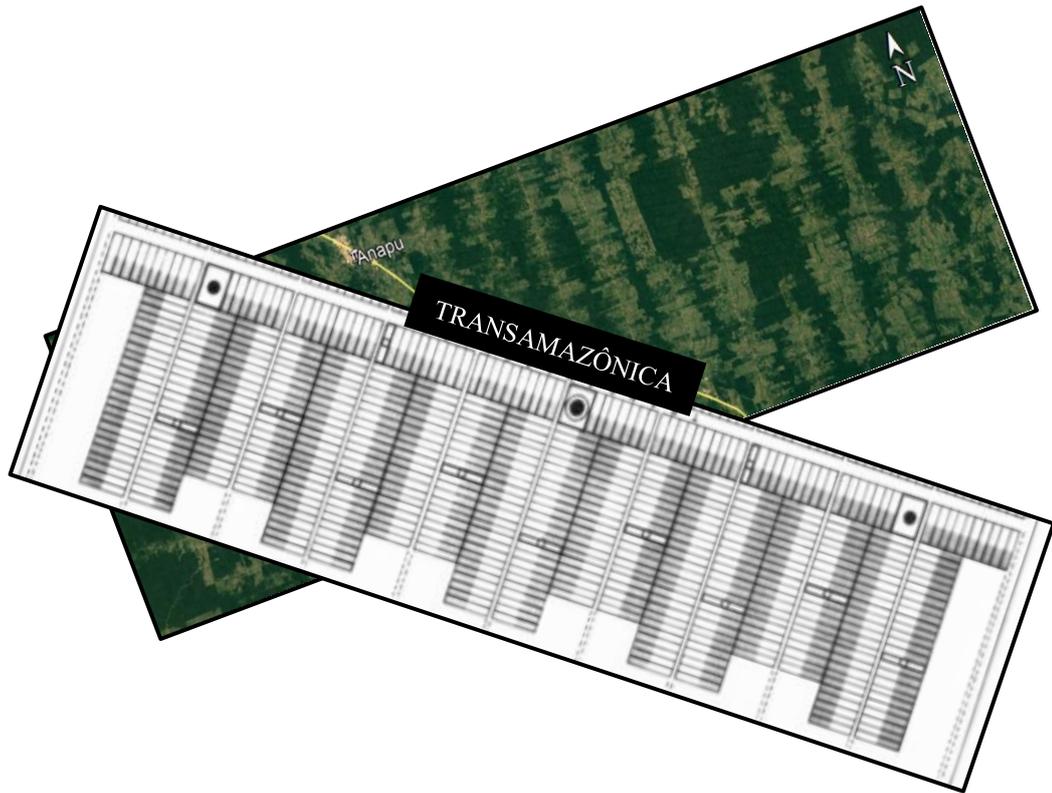
Aos que estavam fora destes projetos, o máximo que ocorreu foi o corte dos lotes (BRINGEL, 2015) no mesmo molde da colonização dirigida³⁰⁸, ausência quase absoluta das instituições estatais e, pela conflitividade descontrolada, o camponês da chamada “frente pioneira” tinha que ser, ao mesmo tempo, agricultor e combatente³⁰⁹ (HÉBETTE, 2002). Era o caso das vicinais de Anapu e Pacajá, à leste do PIC Altamira (WESCH, 1974; HÉBETTE, 2002; SANTOS, 2011; BRINGEL, 2015).

O modelo “espinha de peixe” é eficiente porque cria imagem espelhada do fracassado projeto colonizador; com todas as consequências lógicas e não geograficamente avaliadas para quem vive à beira, a começar pelo *saber ver a beira* no plano educativo.

³⁰⁸ “[...] em 1975, os primeiros colonos começaram a abrir as picadas e ramais ‘no braço’ (com facão e foice) [...] sem nenhuma estrutura ou apoio governamental esses colonos mediam os seus lotes com cordas” (GUZZO & SANTANA apud BRINGEL, 2015, p. 89).

³⁰⁹ O fluxo migratório constituído por pequenos camponeses encontrou em seu caminho os detentores de imensas florestas e outros grandes proprietários, que vieram reproduzir nas frentes as fazendas e latifúndios que caracterizam a estrutura fundiária brasileira. Durante mais de duas décadas, os colonos da região do Tocantins-Araguaia não puderam se manter nesta terra senão através de uma verdadeira guerra que os confrontava com os latifundiários e a suas instituições (jurídicas, políticas, militares e policiais) de apoio. O camponês da frente precisou assumir, durante este período, o duplo papel de agricultor e de combatente que a história, em geral, tendeu a dissociar (DUBY, 1977; MUMFORD, 1964). Se, como escreveu LABORIT (1971, p71), referindo-se a Mumford, a propósito dos camponeses da Idade Média, e se, como o veicula ainda toda uma representação do tipo “Séculos de uma existência tranqüila fizeram dos aldeãos seres pacientes e acomodados” (tradução nossa), a frente pioneira amazônica, pelo menos, demonstrou e estimulou a combatividade e o espírito de luta (HÉBETTE, 2002, s/p).

Figura 53: Imagens Espelhadas Congelantes da espacialidade vicinal transamazônica (1972-2017)



Autoria: Wallace Pantoja, 2017. Bricolagem do modelo de PIC e imagem do Google Earth Pro da área da Transamazônica entre Anapu e Pacajá, 2017.

Simetria. Simplicidade. Modelização do real. Maneiras poderosas de *localizar* espaços, relações espaciais, conjuntos regionais e grupos sociais. É claro que a resultante do modelo trágico de ocupação foi – e é ainda – um desmatamento enlouquecedor, racionalmente frio em seu descontrole. É claro que muitos migrantes na luta por terra e superação do julgo, do cativoiro mesmo, estimulados pela determinação estatal de “desmatar para conquistar a terra” o fizeram:

As famílias recebiam a terra, mas tinha uma condição
Teria que desmatar e fazer a plantação
Do contrário perdia o lote e era feita a substituição

No projeto de reforma agrária havia uma recomendação
Quem desmatasse 50% do lote recebia uma premiação
Outro lote para trabalhar e fazer a exploração.

(Manuel José Leite, 63 anos, Fragmento do poema *O Sofrimento na Transamazônica*. Declamado em entrevista, Anapu-PA, maio de 2013).

O desmatamento era condição. Imposição até, no regime autoritário, o poema revela de maneira crua a dinâmica do Plano sobre um espaço planejado como – embora não o fosse – liso. Muito dessa concepção desmatadora ainda é retida na configuração subjetiva dos

moradores, sobretudo homens tanto mais velhos quanto jovens, mas há mudanças evidentes, a exemplo do que ocorre no PDS Esperança e, em certa medida, no Assentamento Rio Cururuí.

Sobretudo é preciso enfatizar que a “espinha de peixe” desmatadora foi programada pelo Estado e levada ao cabo por grandes madeireiros associados à grileiros, políticos e autoridades de justiça local por décadas, não raro, as organizações e ativismos camponeses – para usar a expressão consagrada – foram contra este modelo ou conseguiram barra-lo em parte após disputas violentas, embora, também, a lógica da sobrevivência tenha produzido negociações evidentes entre madeireiros e assentados.

No caminho para o Assentamento Rio Cururuí paramos junto a fazendas com pasto e gado solto e um dos acompanhantes, que é de Anapu, ficou admirado: “que paisagem bonita, disse”. Eu retruquei: “mas o solo está desnudo, não tem uma árvore!”, ele me disse que assim que tem que ser, cuidar do seu lote, limpar a juquirá, deixar limpinho. (Conversação Informal como jovem [nome omitido]. Memórias de campo. Setembro de 2015).

Seu Carlos olhou para frente de seu lote e disse “Olha esse matão”. [...] E continuou mais ou menos nesses termos: “Engraçado como colono, e eu fui assim, se acostumou a desmatamento, às vezes derrubando floresta mais do que a área que precisa para plantar. Foi assim por muito tempo, eu que ainda consegui ter alguma instrução passei a me conscientizar em relação a isto”. (Conversação informal com Seu Carlos, Memórias de Campo. Agosto de 2017).

O ar é diferente, mais fresco, mais silencioso, é possível escutar pássaros, macacos ao longe e há uma sensação de que estar aqui simplesmente é o certo – simplicidade e possibilidade de conviver com a Amazônica sem destruí-la. É completamente diferente do que vemos no caminho de Anapu (Wallace Pantoja. Memória de Campo sobre o PDS Esperança. agosto de 2016).

Se a gente incentivá ele a plantar, reflorestá. Nós não vai perder o foco, agente não vai deixar com que a aquele que sonha em cria gado. Ah, vem aqui, incentiva... [gesticula como que chamando um grupo] Não, nós vamo plantá, porque é da agricultura familiar que a gente tá sustentando os nossos filho [aponta para o próprio coração, depois para baixo como o chão dali] e também que leva pra mesa dos outros brasileiros lá fora [aponta para longe]. E aí aqui tem muitos que sonha... eu mesmo sou uma... enquanto eu puder luta [mão direita num movimento de cima par abaixo, colocando algo], e eu pudé trazer [a mão esquerda acompanha a direita], e pudé buscar parceiros pra botar na mente desse povo que hoje nós temos que preservar e que temos que tê a agricultura familiar e não temos que perder esse foco, pra nós é de extrema importância [abre os braços] pra mim, porque... eu acho bonito nós vivê... tem plantio de pimenta, tem plantio de cacau, nós temos temos plantio de cupuaçu, nós temos plantio de [gesticula os braços como abarcando e ampliando um espaço], isso tudo é reflorestamento. E então o que... nós veve num assentamento rico, nós temos um assentamento que ele é rico, na questão do meio ambiente ainda, foi degradado, mas nós temos ainda e esse restinho que sobrou nós não podemos deixar desmatar não. [...] Nós podemos buscar cada dia o melhor pra esse lugar, e nós ter direito e receber o melhor, porque somos cidadãos, pagamos impostos, nós somos brasileiro e é aquele que não desisti [riso farto] [...] nós estamos na Terra Prometida (Líder Comunitária do Assentamento Rio Cururuí, Núcleo-Vila D, Pacajá-Pa, Entrevista realizada em Agosto de 2017).

O entrelugar vicinal é mais complexo que imagens espelhadas que, não raro, nos satisfazem por simetria ou dialética estável. O mapa da criança revela densidade de caminhos cuja escala-signo regional oblitera e hierarquiza *abaixo de si* em termos de aprendizagem. Cada fala revela uma relação diferencial com o lugar, mesmo os de fora do lugar, como eu. Porém, também significam mudança que se opera na compreensão das relações entre comunidade e floresta, bem como as possibilidades de produção das condições de existência e de subjetivação a partir do lugar vicinal. Uma transformação está em franca operação, talvez ainda tímida, talvez incapaz de derrotar agentes coordenados na direção do desmatamento (os caminhões desenhados o revelam), mas há mudança em operação *à boca pequena* e é daí a resistência, como a líder não só relembra, mas dota de sentido subjetivo geográfico: *a Terra Prometida*. Não exclui um messianismo, mas não se esgota nisto, a formação de um projeto de mundo de dentro dessa interiorização sedimentada e reativada das viciniais.

A lógica espelhada do espaço fracassado é ainda poderosa: impõe sobre o/a agricultor/a familiar, o/a camponês/a, o/a assentado/a, o/a posseiro/a, o/a sem-terra o peso da culpa nacional sobre a degradação amazônica (ALMEIDA; 2008; NAHUM, 2012; SANTOS; PORRO; PORRO, 2015)! Em Brasília, não poucos professores e estudantes de que me aproximei, emanavam o raciocínio fixado na transitoriedade e desapego do homem e da mulher do campo amazônico, que desmatam tudo e vão para outro lugar desmatar mais, esquecendo-se da escalaridade e da lógica mercadológica da indústria do desmatamento e, pior, esquecendo que esta aparente transitoriedade é, rigorosamente, transterritorialidade (FLORENTINO, 2000): deslocar-se para escapar do julgo, ter sua própria terra, não ter que trabalhar para os outros, garantir condições de reprodução familiar e coletiva, em muitos casos *deixar de ser em campo para novamente tornar a ser em um futuro como projeto de si!* (MARTINS, 1981; WOORTMAN, 1991; FLORENTINO, 2000).

“A transterritorialidade é, portanto, o resultado de um processo dinâmico de recomposição de um espaço (ou território) de vida no tempo, apreensível a partir das trajetórias das famílias. É um conceito que tem diretamente a ver com o estudo da localidade” (FLORENTINO, 2000, p. 47). De certo modo, esta ideia vem sendo reafirmada em estudos amazônicos engajados em campo que possuem longa trajetória, também menosprezada no plano da “geografia nacional” *sobre e não da Amazônia* – as aspas se fazem necessárias porque a geografia nacional é, não raro, centro-sulista no Brasil, evocando uma geoestratégia do colonialismo interno de que fala Casanova (2006) e que escutei pela primeira vez da boca de Porto Gonçalves em algum encontro de geografia.

É preciso, no entanto, repensar o sentido das condições estruturais de determinação do vivido e constituição dos territórios campestres – cuja família e a vizinhança são centrais³¹⁰ – mas a espessura geográfica da instituição do possível desta comunidade familiar e de vizinhança ferrenhamente ligada à terra assume um estiramento sedimentando-se em vicinal cuja imagem espelhada Plano-Satélite, a constatação *real do real*: “espinha de peixe”, não capta em sua profundidade e singularidade, mesmo as determinações estruturais não *só estruturais* porque são vividas e têm sentido – e não só positivo – ao nível da dimensão simbólica e emocional de indivíduos e coletivos entrelaçados aos lugares que viveram e onde estão. O que implica um exercício geocartográfico que ponha frente a frente tensões estruturais e contingenciais, objetivas e subjetivas e, nas palavras de Malpas (2001, p. 231):

[...] what we are as living, thinking, experiencing beings is inseparable from the places in which we live — our lives are saturated by the places, and by the things and other persons intertwined with those places, through which we move, in which our actions are located, and with respect to which we orient and locate ourselves³¹¹.

Os mapas mentais o confirmam, bem como o diálogo com os estudantes:

Mostrei as imagens do Plano e do Satélite na escala-signo regional aos estudantes, não se reconheceram. Perguntei a qual lugar se referia as imagens, houve dúvida e silêncio – buscando por referências e encontrando a estrada um jovem se manifestou: “é a Transamazônica, mas não aparece a vicinal” (Conversação Informal em classe Multisseriada do Fundamental Maior, Memórias de Campo, Escola Nossa Senhora dos Remédios, Vicinal Ladeira da Velha, Pacajá-PA, Agosto de 2017).

Eles se entreolharam quando mostrei as imagens de satélite que revelam as “espigas de peixe” ao longo da Transamazônica. Perguntei se reconheciam as imagens, silêncio. Mostrei os mapas com os limites dos municípios de Pacajá e Anapu, eles estavam em volta da tela do computador olhando, tirando sarro um do outro porque pareciam não saber. Alguém disse: “É o município, a vicinal, mas não é assim, aqui tem um monte de ladeira” (Conversação Informal na turma do 7º ano, Memórias de Campo, Escola Santa Júlia, Vicinal Santana, Pacajá-PA, agosto de 2017).

Desconhecer-se no mapa é a avaliação de que o mapa também os desconhece – e efetivamente os desconhece. Em uma dimensão escalar, inclusive, a espessura vicinal enfatiza lugarizações culturalmente diferentes, como os indígenas da Trincheira Bacajá, limite ao sul do PDS Esperança. Enfatiza a ação madeireira dentro de assentamentos, enfatiza as conexões

³¹⁰ Desde os clássicos até os estritamente voltados para a reflexão amazônica, tais como Hébette (2002); Florentino (2000); Bringel (2015), entre outros.

³¹¹ Tradução livre: “o que somos como seres vivos, pensantes, experimentando-nos é inseparável dos lugares em que vivemos - nossas vidas estão saturadas pelos lugares e pelas coisas e outras pessoas entrelaçadas com esses lugares, através dos quais nos movemos, em que nossas ações estão localizadas, e com respeito aos quais nos orientamos e nos localizamos”. O fragmento é citado por Seamon (2017), mas busquei o original, onde Malpas faz referência a “ideia central no coração” do seu livro seminal *Place and Experience* (1999).

vicinais e destas com rios, desestabiliza a imagem simétrica e congelante, topografiza a existência (MALPAS, 2012).

Não é praticável uma geografia pouco sensível em sua determinação de conteúdos padrões e prescrições seguidas tal como livros didáticos preconizam. Felizmente, certa rebeldia dos professores e mesmo estudantes sinalizam miúdas *resistências*, ainda que o formalismo do conteúdo iniba formas não euclidianas de expressão cartográfica, que possam ir além da curvatura, na direção das dobras existenciais, o outro do/pelo outro de que fala Merleau-Ponty (2012).

Olha, isso aí é uma... A gente tem muita dificuldade [assente com a cabeça]... porque os livros em si não ensina, tá? O processo de cartografia local e, e sim de a nível mais amplo. E a gente tem muita dificuldade no processo quando a gente vai trazer isso pra realidade, porque o aluno já tá focado, mentalizado no que é o geral [faz um giro no ar com o lápis], tá? Então, a gente tem que se adaptar, tá? Tem que fazer, né? Tipo de escala, por exemplo, é... usar um pouco dos termos matemáticos, por exemplo, o pau, a passada, a localidade por quilômetro [faz um desenho imaginário de ângulos retos na mesa], de quanto de distância. No caso, que a gente vai fazer uma escala, tá? Tê os pontos, tá? De... quando falo ponto assim, de deslocamento da beira da faixa [aponta para um lado com a mão esquerda] até lá dentro [aponta para outro com o lápis na mão direita], quais são? As dificuldades, que tipo de paisagem que a gente tem lá? Se for no processo de casa que a gente pode mapear, fazer o mapa local, né? De adentramento na vicinal aí os alunos têm muita dificuldade, principalmente na hora de fazer a legendazinha [faz um traço com a mão de cima para baixo no ar]. Pra que a agente faz a nossa própria [olha para cima, aponta levemente a mão para frente] em alguns mapa que a agente confecciona, tá? Esse... é... tem a dificuldade. Por exemplo, tá? A dificuldade de colocar em legenda, tá? Todo equivalente se a gente for colocar por quilômetro, tá? Quer dizer uma escala que equivale a tantos quilômetros [indica a escala com o indicador e o polegar, evocando tamanho pequeno]? A gente tem que ter uma escala... [mesmo gesto com a outra mão que depois corre para revelar distância] de um quilômetro, uma escalazinha, nós colocamos um centímetro [nesse momento o bebê do outro professor que estava filmando a entrevista começa a chamar a atenção do professor] equivale a um quilômetro, né? [mesmo gesto evocando pequeno], os alunos não, às vezes num... se confundem, né? Em quilômetro por metro, né? E aí acaba [negação leve com a cabeça]... a gente tem que tá muito... (Alex A. Cruz, Professor de Geografia, Pacajá-PA. Setembro de 2015).

Os meios, porém, são exíguos para concretização destas narrativas em mapas sensíveis, *tensíveis* que é nossa situação, às vezes, limite, quando da negação existencial e abundano do lugar não por conta da ausência de referência cartográfica – embora esta possa auxiliar na compreensão situada e descortinar problemáticas estruturais vivida na carne – já que a educação geográfica não é responsável por todo este jogo, mas seguramente cumpre um papel no auxílio difuso da inexistência vicinal em campo.

Nunca é demais frisar que não se quer negar o padrão cartográfico, mas subordiná-lo à existência e dobrá-lo na relação subjetiva – que se objetiva no encontro com o mundo – entre sujeito engajado corporeamente e seu lugar.

Oriundos da Amazônia, Nordeste e Centro-sul, lançados no interior da floresta ou o que sobrou dela após desmatamento e desapropriação para a reforma agrária, sem a presença do Estado em termos de equipamentos e amparo legal, pressionados por madeireiros, garimpeiros ou a impossibilidade de manter-se em situação-limite da existência; precisam constituir um *onde possível* para viver e projetar futuro como exercício de sua instituição geográfica (MERLEAU-PONTY, 2012).

Entorno de umas 500 famílias, então a gente ocupou a área [em 2005]. Aí foi onde jogou nós [aponta para o croqui do assentamento, definido pelo INCRA], nós ficou. [...] Começou a luta [...] a questão da gente ocupar a Transamazônica. A gente ocupamo o INCRA de Tucuruí algumas vezes, aí não deu certo. Bora para Transamazônica [ocupar], foi o início de um novo projeto do Cururuí [em função de conquistas para o Assentamento]. [...] O Cururuí foi criado no ano de 2005, vivemos durante sete anos, oito anos, dentro do P.A [Projeto de Assentamento] de uma forma mesmo caótica, abandonado [olha para o croqui] pela sociedade, abandonado pelo poder público, abandonado pelo próprio governo; e de três anos para cá foi que começou, hoje. O Cururuí ressurgiu de três anos, foi quando o INCRA veio, o INCRA trouxe a gente com muita luta, houve muita resistência, tinha um garimpo, os garimpeiro queria todos os igarapés; que diz que o subsolo era dele, então tinha direito de extrai o ouro onde eles quisessem; aí já tinha os madeireiro que dizia que “aqui a gente tira e é da nossa forma, a lei é nós que dá” e o número de famílias foram ficando escasso, foi família indo embora [...] aí nós analisou “vamos perder tudo” ou nós cai pedi pro mundo, pedi socorro ou a gente não vai ter nada [...] Nós pegou na mão um do outro, o pouquinho que restou, e dizemos “não, vombora lutar”. (Liderança do Assentamento Rio Cururuí, Vila-Núcleo D, Pacajá-Pa. Entrevista realizada em Agosto de 2016).

Eis a luta pela instituição do lugar em um assentamento oficial que era menos que projeto, era quimera violenta. Atravessada por intencionalidades não apenas diferenciais, mas opostas e irreduzíveis, traçando-se sobre um espaço funcional que, para garimpeiros, madeireiros e mesmo o Estado, não tinha qualquer sentido instituído de lugar. Porém, um tipo de relação em copresença, coexperiência e conexidade, os fundamentos geográficos para uma *reexistência*, diante de uma situação-limite (JASPERS apud HERSCH 1982) “impôs-se” aos moradores do Cururuí, a expressão pública e política do seu onde:

Quando nós chegou em Brasília que caiu a ficha deles [...] [do então governo], pra eles todo mundo tava aqui feliz e satisfeito, mas na nossa ida para Brasília é que caiu a ficha, não lá não existe esta questão de felicidade, existe só desespero [...]” (Liderança do Assentamento Rio Cururuí, Vila-Núcleo D, Pacajá-Pa. Entrevista realizada em Agosto de 2016).

Este *onde possível* é fraturado, produzindo fractais e exigindo maneiras de viver esta condição fragmentária, deslocada, escapista, sazonal, abandonada. A vicinal, como única conexão com o espaço geográfico da nação; da escala municipal à global, passa a ser o geossímbolo (BONNEMAISON, 2002) deste estiramento da vida como “nem aqui, nem lá” (BHABHA, 2012; 2013).

Fotografias 36 e 37 – Trecho da Vicinal do Adão, no caminho para o Assentamento Rio Cururuí (Pacajá-PA). A imagem reúne alguns elementos padrões e mesmo corriqueiros; poeira no verão, lama no inverno, um caminho que nunca termina ladeado de padrões florestais em diversos estados de preservação ou falta dela. Ao fundo na Imagem 36 e já mais a frente na 37, para efeito de comparação escalar, um motociclista. As coordenadas são: 3°35'22.1"S 50°18'05.9"W, mas a precisão aqui sede ao rigor.



Fotos: Wallace Pantoja, Vicinal do Adão, Assentamento Rio Cururuí, Agosto de 2016.

A vicinal se instala como geossímbolo³¹² (BONNEMAISON, 2002) na medida em que reforça o pertencimento, mas também o escapismo e as ambiguidades inevitáveis entre dois extremos que não são tipos ideais weberianos, mas são limites produtivos de um conjunto de relações entre espaço e indivíduos/coletivos em contexto vicinal. O aparente silêncio da imagem, bem como sua solidez e solidão, não pode esconder a profusão de desencontros entre indivíduos, famílias, coletivo, oriundos dos mais diversos pontos do Brasil e tornados “vizinhos” forçosamente, em confinamento cuja vicinal representa um prolongamento extenuante e inevitável, portanto, não exclusivamente positivado, no cotidiano das populações à beira da Transamazônica.

Assim, a vicinal expressa o entrelugar, “a inscrição do sujeito pertencente a uma minoria, situada *em algum lugar entre o visível demais e o não visível o bastante*” (BHABHA, 2012, p. 53 grifos no original). Um espaço confinadamente aberto, parcial, por se fazer e já meio abandonado. Onde

[...] essa cultura *parcial*, é o tecido contaminado, e até conectivo, entre as culturas – ao mesmo tempo a impossibilidade de as culturas bastarem-se a si mesmas e da existência de fronteiras entre elas. O resultado é, na verdade, mais algo que se parece com um “entrelugar” das culturas, ao mesmo tempo desconcertantemente semelhante e diverso (BHABHA, 2012, p. 51).

³¹² “um lugar, um itinerário, uma extensão que, por razões religiosas, políticas ou culturais, aos olhos de certas pessoas e grupos étnicos assume uma dimensão simbólica que os fortalece em sua identidade” (BONNEMAISON, 2002, p. 109).

Não quero com isso sugar o capital intelectual de Bhabha³¹³ (em diálogo com T. S. Eliot) para me arvorar, apenas pontuar que o paralelo – o contexto migratório colonial – e o sentido de “entrelugar” não é descabido. Porém, este entrelugar (cuja vicinal é um geossímbolo poderoso e ambíguo para os que a vivem em cotidiano extenuante e incontornável) é produtivo geoculturalmente, sobretudo em um sentido *existencial*.

Não seria difícil *glamourizar* a vicinal como geossímbolo, o gigantismo da natureza às bordas, o silêncio absoluto rompido pelos sons da floresta ou das risadas distantes, as ladeiras e extensões quase infinitas, o recriar-se da mata de capoeira ou juquira, a força incontornável para o trabalho e a persistência sobre-humana das várias famílias que vivem em constante trânsito, deslocamento, mudança, fratura familiar, abandono, expulsão violenta, luta com provável derrota, doença, morte, compõem uma complexidade do viver neste entrelugar que exige um respeito e a admiração. Mas não se trata disto.

Fotografia 39 – Jovem Lavando a Roupa no Rio, pouco antes da entrada do Núcleo-Vila D



Autoria: Wallace Pantoja, Núcleo-Vila D, Assentamento Rio Cururuí, Vicinal do Adão, agosto de 2016.

³¹³ No caso específico de Bhabha, é preciso ter a clareza de que seu referente é pós-colonial, se colocando quase avesso à fenomenologia existencial, embora não negando o profícuo diálogo com pensadores destas atmosferas de pensamento.

Fotografia 40 – Crianças brincando no intervalo da aula da tarde no campo de futebol do Núcleo A



Autoria: Wallace Pantoja, Núcleo-Vila D, Assentamento Rio Cururuí, Vicinal do Adão, Agosto de 2016.

As imagens constituem parte dessa narrativa que flerta com a produção de uma geograficidade do entrelugar (PANTOJA; OLIVEIRA; SILVA, 2017), atravessada de ponta a ponta pela vicinal. Dessas várias cenas emerge uma estética, no sentido de partilha do sensível (RANCIÈRE, 2015) que é apagada da existência pública do território porque diluída em sua generalidade e, ao mesmo tempo, desvalorizada pelo saber, porque singular demais, de alguma maneira já explicada em categorias/conceitos prontos.

Entre as consequências geopolíticas imediatas posso apontar, além do desconhecimento de seu lugar na escala-signo regional e uma diluição formalista no território como representação da “comunidade imaginada e imaginária”, fica evidente que a conexão poderia ser ampliada entre vicinais, via educação geográfica, instituindo sinergia da partilha de experiências e potências do fazer-saber geográfico e de práticas de lugar.

Isso ocorre, ainda que fragmentariamente ao nível dos movimentos sociais organizados do campo (HÉBETTE, 2004; SILVA, 2008; BRINGEL, 2015), mas não adentra a escola, não se consubstancia em construção geocartográfica, não densifica ao nível das representações espaciais uma espessura de vivências que atravessa, ainda que diferencialmente pela singularidade de cada vicinal, um comum. Este decreto de inexistência, creio, não tem nada de inocente, porque se a geohistória da varetinha, das pequenas aberturas familiares e de vizinhança que se fizeram no combate pela terra em ambiente recortado por malhas técnicas e

políticas autoritariamente programáticas (BECKER, 2009; ALMEIDA, 2008), a vicinal em sua geocartografia lugarizada pode ampliar a escala da situação projetando “varadouros”, as conexões transversais entre caminhos e de caminhos aos rios – alguns elementos formativos, verdadeiros geossímbolos como a própria vicinal, apontam geograficidade instável em franca formação.

3.2.1.3 Pontos Cardeais – indicativos geossimbólicos vicinais

Fechando este amplo capítulo que explanou sobre exercícios geocartográficos, não se pode deixar de evidenciar uma semiologia, ou antes, o encontro entre símbolos e emoções recursivas em experiências que dão sentido ao lugar e dele se nutrem.

Em exercício com turmas das 4 escolas, em 2015, pedi que escrevessem na sequência, 10 palavras significativas do lugar que vivem. Não se pretendia exatidão, mas alguma aproximação no primeiro contato com os estudantes que facilitasse o diálogo e, ao mesmo tempo, repercutisse alguns elementos lugarizados por parte das crianças.

QUADRO 4	
Palavras Significativas do Lugar – Escola N. S. Remédios (Vicinal Ladeira da Velha)	
Pés de árvores frutíferas ou não	109
Criação de animais	36
Cachorro/gato	9
rio/represa/grotão	8
Casa/Sítio	8
Plantação	6
Pedras	5
Cerca/Porteira	3
Reserva de Mata próxima a escola	1
Ponte	1
Escola	1
Curral	1
Campo	1

Elaboração: Wallace Pantoja. Fonte das informações: Estudantes da Escola S. N. dos Remédios, exercício com palavras significativas, Ladeira da Velha, Pacajá-PA, setembro de 2015.

Destaca-se os pés de árvores, sobretudo frutíferas, como jaca, laranja, manga e acerola, entre outras. Bem como criação de animais, entre galinhas, porcos e gado. Revelando o enraizamento da dinâmica produtiva e reprodutiva do lugar pelas crianças da Ladeira da Velha. Essa ênfase vai se repetir – com diferenciação – nas outras vicinais.

QUADRO 5 Palavras Significativas do Lugar – Escola Santa Júlia (Vicinal Santana)	
Criação de animais variados	14
Árvore/Floresta/Mata	12
Vicinal/estrada/ladeira	11
Plantação (destaque cacau)	10
Rio/Igarapé	8
Pasto/capim	4
Animais nativos (cobras e pássaros)	2
Frio Noite/Quentura dia	2
Extração de Madeira	1
Pouco Trânsito	1
Muito Movimento fim de semana	1
Muita casa	1
Observação: Alguns estudantes não colocaram todas as 10 palavras, outros preferiram fazer em dupla ou só fazer o desenho do mapa mental da sua casa e vicinal.	

Elaboração: Wallace Pantoja. Fonte das informações: Estudantes da Escola S. N. dos Remédios, Ladeira da Velha, Pacajá-PA exercício com palavras significativas, setembro de 2015.

QUADRO 6 Palavras Significativas do Lugar – Escola Edimilson Jacó Chaves (Vicinal Adão, Cururuí, D)	
Pé de árvore frutífera ou não	102
Plantação (destaque pimenta e mandioca)	47
Casas	16
Igreja	9
Campo	7
Escola	6
Mato/Árvores/Flor	3
Rio/Igarapé	2
Venda/comércio	4
Madeira	1
Estrada	3
Criação de animais	1
Carro/moto	2
Ponte	1
Pedra	2
Cachorro	1
Gosto de estudar	1
A casa é longe da água	1
O banho é longe, bem raso	1
Observação: Alguns estudantes não colocaram todas as 10 palavras.	

Elaboração: Wallace Pantoja. Fonte das informações: Estudantes da Escola Edimilson Jacó Chaves, Vicinal do Adão, Assentamento Rio Cururuí, Núcleo-Vila D, Pacajá-PA exercício com palavras significativas, setembro de 2015.

QUADRO 7 Palavras Significativas do Lugar – Escola Santo Antônio (Vicinal 0, PDS Esperanca)	
Plantações (destaque cacau)	35
Criação de animais diversos	30
Árvores/mata/Floresta	17
Igarapés/rios	15
Cachorros	6
Pessoas/Parentes	6
Casas (vizinhos)	5
Escola	4
Capim/pasto	4
Campo	3
Castanheiras (muitas)	3
Jabutis (muitos)	2
Pontes	2
Oficina	2
Não tem criação	2
Muita Ladeira	1
Comércio	1
Várias Pedras	1
Igreja	1
Poço	1
Observação: Alguns estudantes não colocaram todas as 10 palavras, outros preferiram fazer em dupla ou só fazer o desenho do mapa mental da sua casa e vicinal	

Elaboração: Wallace Pantoja. Fonte das informações: Estudantes da Escola Santo Antônio, Vicinal 0, PDS Esperan, Pacajá-PA exercício com palavras significativas, setembro de 2015.

Ainda que uma aproximação metodologicamente vaga – repetições, colas, trocas, ter de completar – façam parte do exercício. A conversa com as crianças me deixou impressão procriadora: as palavras não são simples coisas, são presenças. Ao mesmo tempo são *extensos* materiais e *imaginários* no lugar e envolvem o corpo das crianças e jovens em composição unitária cujos pontos cardeais são pessoais e negociados em coletivo.

Daí é que estes estudantes se erguem, daí que fazem significar e sentir um mundo seu que é recorte escalar impregnado – há pregnância – em amplitude entre as próprias vicinais: Plantação – Criação; Mata – Rios; Casas – Vicinal; Pé de árvore – Campo – Escola. Há aí elementos para tecer um mundo como gravitação (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 238) e como comunicação existencial (JASPERS, 1973; 2011).

Nas conversas e mesmo em alguns termos ditos: “muita ladeira”, “a casa é longe da água”, “Frio à noite”, são símbolos de pregnância deste mundo no corpo e imaginação corpórea no mundo – ambos erguidos – nesse abraço (MERLEAU-PONTY, 2012).

Plantar. Criar. Isto é relevo e não só relevante à vida cotidiana. É um relevo diferencial de uma geografia vicinal inexistida. Mesmo quando os livros didáticos abordam plantar, colher, criação de animais, é uma imagem recortada de seu fundo – poderia ser diferente? – vazia de sentido, símbolo sim, mas símbolo generalista, para quem? Sem a força de gravitação que emana dos lugares, sem assumir esta perspectiva como concepção primária da construção de conteúdos, os símbolos serão reduzidos à veículos de significados (GEERTZ, 1989), o que não é pouco, mas significado não é sentido (GONZÁLEZ-REY, 2006), e reduzir um ao outro pode produzir o avesso do pretendido pelo planejamento coerente dos conteúdos geográficos e cartográficos.

O par plantação-criação concretiza o trabalho realizado pela família e visão de mundo do campo que impregna a geograficidade vicinal, ao mesmo tempo, encaminha geohistória como condição ao projeto de vida em campo.

Viver na Ladeira da Velha é bom, mais eu gosto de brincar de boneca, eu trabalho, eu ajudo a minha mãe e pesco. Banho no rio e jogo ração para os peixes e vou para a igreja estudar catecismo assisto o culto, a missa [...] fui para 2 casamentos, fui na rua comer muita tanja [tangerina], eu vou para casa da minha tia, da minha avó, do meu vizinho, eu estudo na escola no recreio, brinco de bandeirinha, eu gosto da ladeira da velha (Estudante do 4º ano, 10 anos idade, Ladeira da Velha, Pacajá-PA, Redação de Agosto de 2016).

É muito legal porque tenho 9 anos [...] como eu moro aqui eu pesco com meu irmão, minhas primas. Eu vou para roça mais meus pais e tem vezes que eu ajudo a minha vó e meu irmão. Eu gosto muito da minha família. Eu tocava vaca mais meu irmão. Eu passeio com minha família e mais meu irmão gostamos de ir para roça. Também gosto de banhar no rio que tem no lote do meu avô (Estudante do 3º ano, 9 anos idade, Ladeira da Velha, Pacajá-PA, Redação de Agosto de 2016).

As crianças menores claramente revelam este amor pela sua terra e vontade de circulação, promoção de descobertas (DARDEL, 2011), esta dinâmica do seio familiar e um sentido de lugar que evoca experiências presentes e passadas em campo numa perspectiva lúdica, mas não menos séria em termos de comprometimento com o auxílio à família. Pude ver como cuidam das professoras, tomam benção de vizinhos não necessariamente parentes, possuindo certa autonomia dentro da estrutura de relações próprias de geografias da infância (JAMES, 1990; MATTHEWS; LIMB, 1999; LOPES, LOPES; VASCONCELOS, 2006).

Mas como não existem crianças-padrões, poderíamos argumentar que não existem geografias da infância padrões, nem modos padrões em suas representações – incluindo as cartográficas. Porém, como enfatiza Lopes (2008), há embates e disputas sociais pela infância como território social, portanto, há modelagens, controles e prescrições sobre o que e como ver o mundo e seu lugar de representar e representar-se no lugar. Há também em termos históricos

uma negatividade sobre a criança, sempre um tipo de falta (SARMENTO, 2005) e, em situação lugarizada própria, até mesmo degradação a partir de múltiplas intencionalidades sobre seus corpos, ainda que os mesmos resistam (ARROYO, 2012), eu digo *resistam*. E a subjetividade da própria criança é central a esta *resistência*. Obviamente, não só de negatividade é concebida a infância, há também, acompanhando o raciocínio de Sarmiento (2005), dialogando com Ariès, sua positividade – na inocência e nos modos de apropriação da “racionalidade adulta” sobre as crianças. Entretanto:

O que não pode deixar de ser anotado senão como um paradoxo, com expressivo significado social, é que as distintas representações da infância se caracterizam especialmente pelos traços de negatividade, mais do que pela definição de conteúdos (biológicos ou simbólicos) específicos. A criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano “completo”. A infância como a idade do não está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: in-fans – o que não fala (SARMENTO, 2005, p. 23).

A escola é um foco de experiências subjetivas – também ponto cardeal do entrelugar – imbrica este embate de forças entorno da geografia da infância e se estende, embora diversamente, à juventude. Se espera muito das crianças e jovens em campo, de todos os lados! E a quantidade de prescrições para realizar esta simetria entre *plano* e *resultado*, provavelmente impossível como constituída pela pedagogia hegemônica (LAJONQUIÈRE, 1999), não param de se multiplicar, vazando para o modo como a geografia e a cartografia (e não só elas) são ensinadas.

A professora me disse que faz pouco tempo saiu de um quadro de ansiedade forte, passava madrugadas inteiras tentando adequar os conteúdos definidos pela secretaria de educação à classe multisseriada, porque parecia não ver os resultados esperados, queria variar, comprava muitos materiais didáticos para ser usados, fazia o planejamento, tentava cumprir, mas sempre ficava nervosa, por se sentir fazendo muito e chegando a tão pouco, o que lhe angustiava demais (Wallace Pantoja. Conversação Informal. Memórias de Campo, Agosto de 2017).

O que gostaria de aprender mais em Geografia? Por quê? Algumas Respostas:
Coisas mais sobre como era antes, tipo construção da Transamazônica (Estudante da Escola Santa Júlia, 13 anos, Vicinal Santana, Agosto de 2016);
A Amazônia, porque é muito bacana. (Estudante da Escola Santa Júlia, 13 anos, Vicinal Santana, Agosto de 2017);
Eu gostaria de aprender mais sobre a Transamazônica (Estudante da Escola Nossa Senhora dos Remédios, 9 anos, Vicinal Ladeira da Velha, Agosto de 2017).
Sim, porque ensinar sobre os mapas e os lugares, etc. estudar os alunos mais coisas sobre nós mesmos, obrigado por entender o que eu digo ((Estudante da Escola Nossa Senhora dos Remédios, 9 anos, Vicinal Ladeira da Velha, agosto de 2017).
Eu gostaria de estudar muito produção textual, para melhorar a letra, pode melhorar (Estudante da Escola Nossa Senhora dos Remédios, 9 anos, Vicinal Ladeira da Velha, agosto de 2017).
Nada, porque é muito ruim (Estudante da Escola Edimilson Jacó Chaves, 14 anos, Vicinal do Adão, Assentamento Rio Cururuí, Vila-Núcleo D, Agosto de 2017).

Aprender sobre os mapas (Estudante da Escola Edimilson Jacó Chaves, 16 anos, Vicinal do Adão, Assentamento Rio Cururuí, Vila-Núcleo D, agosto de 2017).
A globalização mundial, porque eu quero saber sobre o mundo (Estudante da Escola Edimilson Jacó Chaves, 16 anos, Vicinal do Adão, Assentamento Rio Cururuí, Vila-Núcleo D, agosto de 2017).

Da professora às crianças, um conjunto de desejos se expressam e que de alguma maneira não estão encontrando ressonância na geografia pedagogizada, melhor, estão encontrando quando a deslocam aos símbolos vicinais, mas que estabelecem como adaptações do programa já pronto, fraturando o desejo aprendente do corpo que se reconhece lançado no mundo, capaz de dotar de sentido, mas necessitado de recebê-lo também. Nessa gravitação a posicionalidade dos “objetos” e dos “outros” implica um reconhecer-se coexistente. Como fazer esta gravitação reticulada abranger escalas mais amplas sem esgarçar-se no formalismo binário, trinário: lugar-mundo, lugar-região-território, cuja separabilidade do corpo é evidente ao toque, ao olho, ao tangível (MERLEAU-PONTY, 2012)?

Esgarçamento que também pode ocorrer no próprio lugar, negação e fim da vontade de estar ali: educar-se na escola, talvez melhor educar-se na roça... abandono, desconhecimento de determinações amplificadas sobre o corpo, ou reconhecimento endurecido da estrutura que não pode ser gravitação, não pode ser “balé do lugar” (SEAMON, 1980), mas só podem ter sentido se referenciadas a esta relação lugar-corpo-mundo, mais que isso, se impregnadas dessa vitalidade que é tensibilidade vicinal.

Explicitação – ainda que em silêncio – da vida como esta posicionalidade precária no fluxo da subjetividade social e nas configurações subjetivas individuais (GONZÁLEZ-REY, 2010). Muitos estudantes nunca falaram, uma vergonha diante do estranho, mas realizam os mapas e, sobretudo, guiavam nas caminhadas, fizeram entrevistas, gravando suas vozes e, como numa das respostas acima, agradecendo por ser entendido.

Não sei se de fato entendi. Mas seguramente assumi posição de ignorante destas relações e, portanto, aprendente, deixando – talvez perigosa e erroneamente – a estrutura, o todo, para tecer miúdos momentos de entrelaço, penso que é um símbolo importante que as palavras diversas possam servir a uma gravitação do/no lugar que exige uma corporalidade outra, um fazer-saber outro.

As palavras significativas mais do que assinalaram extensão, distribuição, configuram declarações do vivido na carne e comunicabilidade de si, dos outros deste coletivo sinalizando elementos da geograficidade em formação entre gerações, porém, não há qualquer garantia que este foco existencial denso implica reprodução geral da vida individual e coletiva em campo,

ainda que o sentido subjetivo de lugar se mantenha mesmo após o jovem ter de deixá-lo ou quando a fratura entre projeto e condição presente em favor do urbano reconfigura o sentido subjetivo da vicinal:

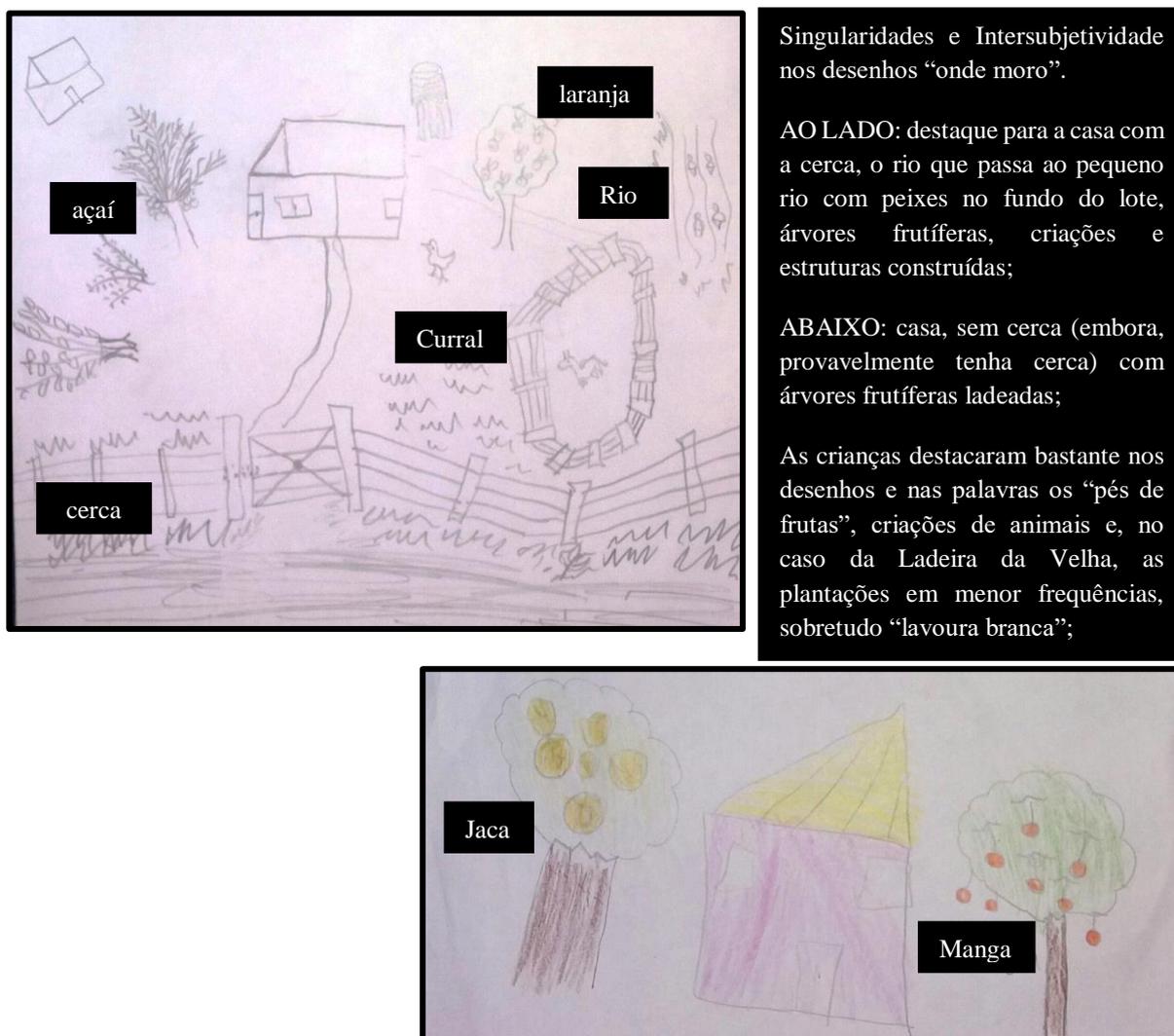
Bom, cara, pelo menos os jovem que eu conheço, muitos dele não querem trabalhar na terra, né? Muitos dele querem morar na rua, obter casas na rua, moradia, terminar os estudo [...] É que a maioria deles nenhum querem continuar na vicinal. Querem construir um futuro assim, melhor, tipo ter uma profissão assim... mais avantajada (Raimundo Nonato, 24 anos, viveu até os 14 anos quando teve que sair para continuar os estudo na sede urbana de Pacajá-PA. Entrevista realizada em Novembro de 2017).

Não há matemática que garanta uma permanência, as existências não são equações. Entretanto, um dos fatores mais diretos da fratura é justamente a continuidade dos estudos no lugar e a negação da escola em campo – do campo (HAGE, 2010; MOLINA, 2014; CALDART, 2000) – como condição para ser, mas este tópico focarei um pouco mais na última parte.

Interessante que as palavras criam um tipo de delimitação a partir da negociação com a língua – o significado simbólico – que é intersubjetivo, reduzindo, ao menos nesta média de idade, a margem de manobra. Porém, e a abertura dialógica das palavras se conclui com o primeiro mapa mental (o “onde moro”) explodindo em diversidade e diferença (ainda que certos elementos se repitam), abrindo uma dimensão de sentido mais amplificado, não redutível ao significado. Embora não dissociados deste. Esta é a primeira apreensão que resiste contra a média, a padronização educativa.

Aparece com evidência a diferença interna na constituição dos mapas, sua singularidade irreduzível, muitas vezes tornada “quase igual, mas não exatamente a mesma” (BHABHA, 2013) pela linguagem, emergindo como diferença de percepção e perceptiva nos desenhos.

Figura 54: Singularidades e intersubjetividade em símbolos do lugar



Singularidades e Intersubjetividade nos desenhos “onde moro”.

AO LADO: destaque para a casa com a cerca, o rio que passa ao pequeno rio com peixes no fundo do lote, árvores frutíferas, criações e estruturas construídas;

ABAIXO: casa, sem cerca (embora, provavelmente tenha cerca) com árvores frutíferas ladeadas;

As crianças destacaram bastante nos desenhos e nas palavras os “pés de frutas”, criações de animais e, no caso da Ladeira da Velha, as plantações em menor frequências, sobretudo “lavoura branca”;

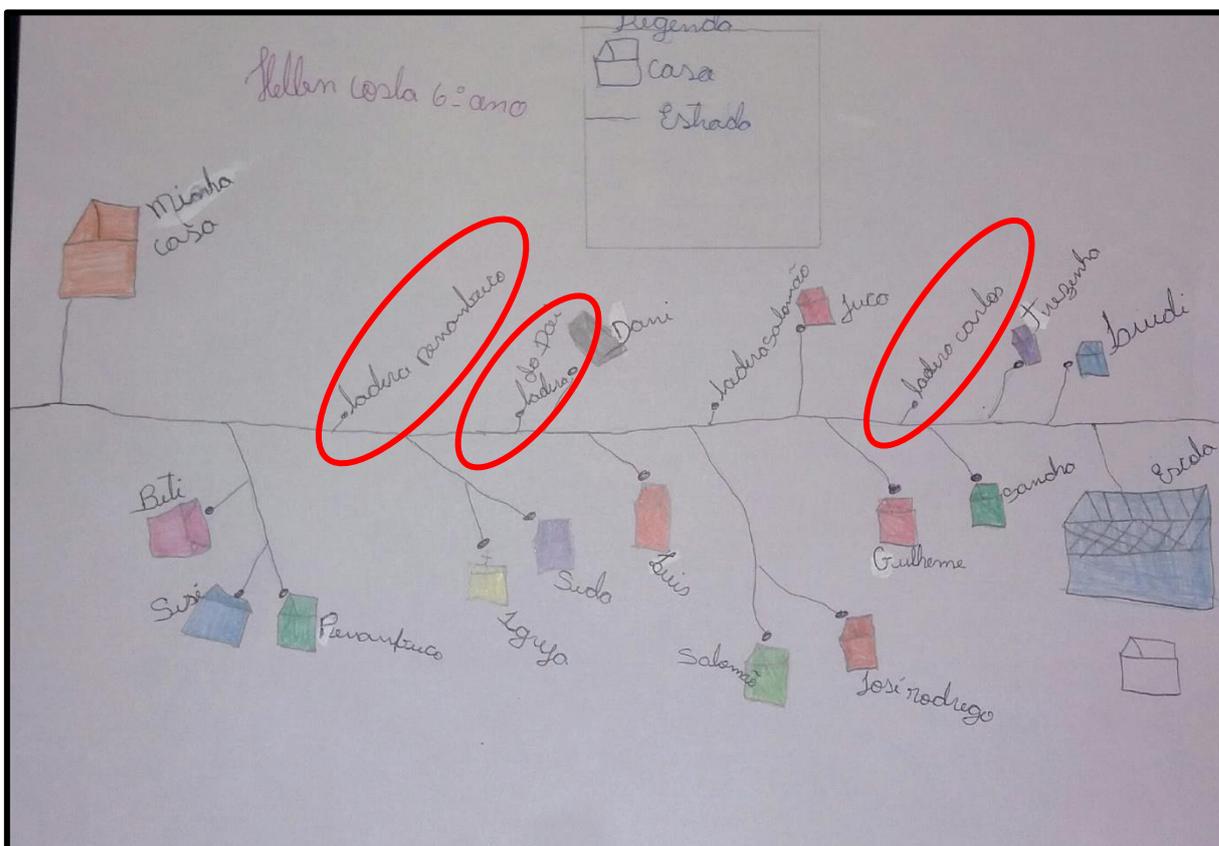
Autoria: Estudantes da Escola Nossa Senhora dos Remédios, Vicinal Ladeira da Velha, setembro de 2015.
Elaboração: Wallace Pantoja.

Rios-Caminhos-Mata. Os mapas mentais trazem estes pontos cardeais em não poucas criações. Ao percorrer a vicinal Santana em si, notei pouco dessa mata – no sentido de floresta mais densa – porém, não esquecendo a reticularidade vicinal e que a escola Santa Júlia agrega estudantes de várias outras vicinais e assentamentos, compreendo que a “mata” revela a interiorização vivenciada pelos estudantes, visitei o PDS Esperança e, lá, de fato, vi – mais ainda, senti “muita mata, muita árvore”.

Ladeiras. “Muitas ladeiras”, “o problema são as ladeiras, no inverno então...”, “o nome dessa Ladeira é Rala Bunda”. Outras ladeiras possuem outros nomes, que são das pessoas que ocupam há muito o ponto próximo a ladeira – do Pernambuco, do Ceará, evocando a origem

migrante (HÉBETTE, 2002) como maneira de marcar biográfica e coletivamente o lugar. Em um mapa mental, a jovem na Ladeira da Velha trouxe esta presencialidade toponímia.

Mapa 15: Ladeiras entre a escola e a casa da estudante



Autoria: Estudante da Escola Nossa Senhora dos Remédios, Vicinal Ladeira da Velha, agosto de 2017.

E assim, a imaginação e o imaginário compõem a geograficidade não apenas como modo de ser individual, mas coletivo, cuja proximidade existencial, sempre tensa, esquiva, atravessada, na escola, não raro, negada em favor da comunidade imaginada nacional, cuja imaginação é programática e sem topografia que incida na carne como *resistência*, acaba por formatar uma aceitação e os mapas didáticos e disponibilizados, as quantidades de conteúdos a aprender nestes mapas, ao invés de gravitar no lugar, “propõe” um saber abstraído dele.

E o desejo de saber das crianças continua ali – Amazônia, Transamazônica, meu lugar, Não é que efetivamente já não saibam muito, as é um desejo dialógico entre saberes, entre lugares que seu corpo inscreve, explicita ou silencia.

A escola – mesmo quando precarizada – intensifica manifestação destas forças mais ou menos sedimentadas na educação vicinal, este fato do lugar vicinal transamazônico é incontornável! E embora a escola seja abertura existencial ao dizer é (LUIJPEN, 1973), também

configura constrangimento do subjetivo, ao nível desse corpo-próprio não só objeto e resultado de tecnicidade do poder (FOUCAULT apud VEIGA-NETO, 2006), mas é também criado e criativo (CSÓRDAS, 1990), mesmo que socialmente tido como sempre “um isso” e não um “tu”³¹⁴, se coloca como promessa (e é), mas sem presencialidade plena no aqui e no agora: *será um futuro cidadão... está em formação...*, é uma negatividade sócio-espacial.

Porém, assim como ocorre com a geohistória das vicinais, esta geocartografia das crianças, precária, parcial, bagunça as referências e amplifica as tensões – sejam entre objetividade e subjetividade; contingência e estrutura – no lugar na direção deste engajamento corporal infantil e juvenil, porque é nele que se deposita a sobrevivência camponesa ou seu *deixar de ser*.

³¹⁴ Ecos de Buber.

CAPÍTULO 4
Em campo vicinal



Sobreposição - dentro e fora de casa
Fotos: Mateus Moura, *still* das filmagens de 2013.

Geograficidade. Um modo de ser do humano no mundo em sua relação com a Terra. Vontade. Precede e sustenta a Geografia como ciência. É Geografia em ato. Dardel (2011) escreveu na abertura de seu livro de 1952, hoje cada vez mais conhecido. O texto é realmente inspirador e lido mesmo com desconfiança por geógrafos que torcem o nariz para uma fuga ou dependência da fenomenologia em relação a arte³¹⁵.

E, ainda assim, é preciso cruzar estes limites quando pensamos Geograficidade Vicinal. No capítulo anterior tentei descrever, compreensivamente, a emergência criativa de relações vividas que emanam e extrapolam mapas mentais e outros modos de mapear do chão da escola à beira da estrada, na direção da crítica ao modo padrão com que a cartografia é usada para, não raro, diluir espessuras, distanciar aproximações, harmonizar tensões e deslocar olhares em relação ao próprio espaço vivido.

Figura 55 – Olhar de dentro para fora – no entre o breu bodejante, evocativo na fala doída que diz menos do que sente, imagem que mostra menos/mais do que é...

Eu cheguei na vicinal Ladeira da Velha, no começo tava bem a Transamazônica. Me arranchei numa terrinha [me encara, movimentada a mão rápido em negação], não comprei não. Arranchei numa terrinha lá perto da beira [olha para frente, pela janela de sua casa que dá para o quintal], fiquei uns ano, tem... [aperta os olhos para lembrar] tem trinta ano [absorto no seu próprio pensamento por um tempo, olhando para baixo]. [E o senhor veio da onde? Antes?] Antes... vim do Goiás, do Goiás... mas sou natural do Piauí. [...] É, quando comentaram que tava abrindo a Transamazônica e dava terra pro povo, aí eu vim arrastando a cachorra e vim direto pra cá. Aí chegou já tava a *Transa* toda tomada a beira [faz um gesto amplo com a mão como que tomando uma área], aí eu entrei na vicinal não tinha ninguém [aponta] e fiquei no meio do mato. [Foi mesmo? Aqui mesmo?] Lá, na saída de lá [aponta na direção da estrada]. Aí, quando eu, começou a chegá mais gente, eu fui... [olha para a janela, pensativo] e... a doença che... a malária aqui era o que troava [olha para mim]. Aí tava morrendo os filhos... morreu dois meninos... (Francisco Firmino Alves, 76 anos em 2013, piauiense passando por Goiás e afundando mais e mais à beira).



Autoria da Foto: Mateus Moura, 2013; Texto: Francisco F. Alves, 2013.

³¹⁵ É a crítica filosófica de Deleuze e Guattari como o grande “senão” da fenomenologia.

É equívoco partir da história transamazônica como continuidade, uma estrada (e, convenhamos, a imagem geográfica auxilia nesta maneira de compreender), mesmo que entre duas dinâmicas – macro e micro, externos e internos, modernos e tradicionais – simplesmente porque há becos sem saída, mais do que rupturas, a situação-limite enfrentada objetiva e subjetivamente na busca de compreender o que existe e se compreender para *reexistir!*

Nesta extrapolação um in-visível como diz Merleau-Ponty (2012) – que está lá, mas não visível, o que eu não vejo mas outro vê, o que desaparece quando da fixação escalar cujo *entre um quadro fixo e outro* se deixa escapar, é preciso dar um testemunho, ainda que em modo de esboço, de elementos formativos de uma geograficidade coletiva transamazônica. Vale ressaltar que não é em direção ao coletivo que Dardel expressa sua geograficidade, mas penso que a articulação com a subjetividade permite entender alguns elementos processuais em “sedimentação histórica”³¹⁶ (HUSSERL, 2012) que é o onde dos mapas vicinais em suas variadas expressões, sobretudo os apresentados pelas crianças/jovens estudantes e/ou criados na dialógica junto-com professores, moradores vicinais.

Lugares de criação de saberes geográficos não reconhecíveis ou melhor, inexistentes ou meros exemplos no plano da geografia enquanto disciplina formal e, portanto, não validados como conteúdos a aprender em qualquer escola, a começar pelas situadas nas próprias vicinais. Isso tem mudado, obviamente, a valorização do lugar e dos saberes do lugar, sobretudo nas séries iniciais, é realidade ao menos no que se refere à certas proposições metodológicas e conceituais nos livros didáticos e mesmo nos programas das Secretarias Municipais de Educação.

Entretanto, o formalismo também se expressa onde as elaborações deveria ser mais refinadas: a) apriorismo e simplismo do conceito de lugar justificado pelo nível de cognição; b) entendimento que os saberes do lugar servem mais nas séries iniciais do que nas finais ou médio; c) Usos anedóticos ou meramente como exercício etapista e esquecível da geografia do lugar; d) falta de referente explícito de quais conceitos sustentam a geografia proximal tematizada; e) exemplos prontos substitutos da elaboração de dentro, o que leva à ilusão de

³¹⁶ Segundo Silva (2009, p. 656): A história, entendida por Husserl como movimento vivo de formação e sedimentação de sentidos, possui uma estrutura interna, a qual não pode ser alcançada pela história dos fatos, "visto que esta, ao tirar conclusões de modo ingênuo a partir dos fatos, não tematiza o solo dos sentidos, sobre o qual repousam essas conclusões, e nunca pesquisou o *a priori* estrutural normativo [*gewaltig*] que lhe é próprio" (1954, p. 380). Trata-se, portanto, de uma *história interna*, que retorna à origem, o que significa, para o autor, a investigação dos “materiais originários”, das “premissas originárias (...), as quais se encontram no mundo cultural pré-científico” (1954, p. 378).

hipervisibilidade – o que é outro modo de decretar inexistência através da segurança do “é isto, porque já está explicado”.

Então, o deslocamento da segunda parte, essencialmente geocartográfico, se completa aqui – indo às fontes, na membrura invisível (MERLEAU-PONTY, 2012) sem pretender esgotá-la, este encontro com o mundo vicinal que se dá na tríade copresença-coexperiência-conexidade do lugar, campo de subjetivação às posicionalidades pessoais e coletivas, inclusive políticas, de dentro da vicinal. Porque quem caminha nessas entranhas (há uma geohistória a se contar aí) provoca alargamentos das bordas, aprofundamentos do horizonte vicinal, novas fricções neste entrelugar, agrega marcas na paisagem transamazônica, e esta, sendo matriz de sentido – próximo ao que propõe Berque³¹⁷ (1984), embora amplificando às emoções e não fechando a marca-matriz em sua correspondência, porque há diferencialidades internas à cultura – pode fundamentar outra topologia geocartográfica, onde proximidade não se oponha à amplitude relacional e lugar não se opunha ao mundo na “política das escalas”³¹⁸ (MOORE, 2008).

O debate proposto pode servir de paralelo e/ou aproximação com espaços em *situação geográfica coexperiente*³¹⁹. Porém, aquém da produção da generalidade, buscávamos a compreensão de um contexto vivido, atravessado por dinâmicas inesgotáveis que no momento parecem *reexistir* à extinção – aprender com esta força do lugar³²⁰, dialogar com as pessoas que

³¹⁷ Du point de vue de la géographie culturelle, qui cherche au contraire à définir cette relation, il ne suffit pas (bien qu'il soit nécessaire) d'expliquer ce qui a produit le paysage en tant qu'objet. Il faut comprendre le paysage en tant, d'une part, qu'il est vu par un regard, appréhendé par une conscience, valorisé par une expérience, jugé (et éventuellement reproduit) par une esthétique et une morale, géré par une politique, etc.; et d'autre part en tant que matrice, c'est-à-dire en tant qu'il détermine en retour ce regard, cette conscience, cette expérience, cette esthétique et cette morale, cette politique, etc [...] Bref, 1) le paysage est plurimodal (passif-actif-potentiel, etc), comme est plurimodal le sujet pour lequel le paysage existe; et 2) le paysage et le sujet sont cointégrés en un ensemble unitaire, qui s'auto-produit et s'auto-reproduit (donc se transforme, car il y a toujours des interférences avec l'extérieur) par le jeu, à somme jamais nulle, de ces divers modes. Le jeu serait à somme nulle si le paysage n'avait aucun sens (i.e. ni signification ni tendance évolutive), ce qui n'est jamais le cas. Ce jeu empreint de sens, c'est la culture comme on l'a définie plus haut (BERQUE, 1984, p. 33).

³¹⁸ Termo algo problemático, como bem discute Moore (2008), mas que significa o acionamento de diferentes escalas ou de estratégias de ação que joguem com escalas, que não é só uma categoria de análise, mas também categoria da prática.

³¹⁹ Há todo peso epistêmico que a “situação geográfica” carrega. Porém, nossa proposta está muito mais vinculada ao fenômeno da situação-limite (JASPERS, 1958) do que a herança do sítio em relação determinística das ações ou, para falar de um empreendimento metodológico mais recente, da totalidade que se revela e se concretiza na situação singular sobredeterminada por uma estrutura em movimento, como propõe Silveira (1999). Ainda que compartilhemos com a autora a intenção de que: “[...] a situação reafirma a especificidade do lugar e, metodologicamente, aparece como uma instância de análise e de síntese (p. 27)”. Somos menos afeitos – ou menos capazes? – de analisar do que interpretar e compreender *in-situ*.

³²⁰ E não se pode deixar de fazer referência aqui ao último Milton Santos, embora não tenha desenvolvido efetivamente uma teoria do lugar, evocou fortemente o mesmo como encontro vivo de horizontalidades e verticalidades em totalização. Não é meu caminho, mas é preciso reconhecer esta abertura. Porém, é mais o Milton Santos do meio-técnico-científico-informacional-comunicacional do que o da força do lugar que chega nos conteúdos didáticos.

co-produzem modos de ser espaciais, buscar nessa precariedade de quem é de fora e não pode arvorar-se na posição meduzante e de sobrevoo como um ponto seguro, um absoluto que simplesmente não existe, é o que busco.

Retomando a questão central desta tese, é preciso enfiar-se nos lugares e no entrelugar que são o “onde” criativo e emergente da geograficidade transamazônica onerada pelo saber padrão insidioso nas escolas. Princípios de uma *descrição densa* em termos geográficos se faz necessário, viabilizando a abertura comunicativa entre as/os vicinais e destes com outros espaços. Intenciono dialogar com o “olhar de dentro”, imerso no contexto. Para afirmação do *olhar situado*, enfatizar conversações que se dão no cotidiano à beira da Faixa, com destaque para os professores e professoras em contexto escolar.

Os mapas mentais e experiências corpóreas em mapas no capítulo anterior instituem a projeção, a escala e a simbologia cartográfica como proximidade do ser, uma relação fronteiriça (MALPAS, 2006; CASEY, 2010), mas desde o *ser em campo transamazônico*, já que “that there is a fundamental heterogeneity that belongs to place – places contain difference within them, as well as being differentiated from other places” (MALPAS, 2014, p. 4)³²¹. E por isso mesmo, é preciso se deter na contextura condicionante e condicionada da dinâmica sujeito-lugar para assumir a diferencialidade dos lugares amazônicos como potência educativa na direção de uma autonomia do saber geográfico fundado na geograficidade, o que não significa negação dos conteúdos padrões – bom, talvez sim, isso dependerá da autonomia dos saberes lugarizados – mas uma dialogicidade insubordinada aos mesmos, tanto de professores, quanto de estudantes e mesmo pesquisadores.

Este capítulo, especificamente, salta da primeira pessoa para a terceira do plural às vezes, porque é preciso incluir na autoria formal duas professoras: Maria Idinês Lima e Ângela Nunes de Oliveira, esta já conhecida ao longo deste texto. Nossas conversas e co-orientações pariram estas ideias que não são só minhas, além disso, muito do que aqui se discute já foi apresentado na forma de artigo publicado, embora fosse inicialmente parte fundamental da tese e, mesmo podendo ser acusado de algo como “autoplágio reverso” [?], a necessidade de explicitar certa experiência geográficas emergentes da pesquisa e a posição das professoras nos levou à publicar o artigo *Os Filhos de Adão – vicinais como entrelugares*³²², em clara referência

³²¹ Em tradução livre: que existe uma heterogeneidade fundamental que pertence ao lugar - os lugares contêm diferença dentro deles, além de serem diferenciados de outros lugares.

³²² Grande parte deste capítulo foi publicado sob o título *Os Filhos de Adão – vicinais amazônicas como entrelugares*, na Revista da Anpege (PANTOJA; OLIVEIRA; LIMA, 2017).

à vicinal onde se encontra o assentamento Rio Cururuí, aqui a conexão tensível com as outras vicinais foi amplificado.

4.1. LOCALIZAR, LUGARIZAR...

“Localizei” o espaço da pesquisa e tentei descrever sua abrangência – Transamazônica, Geocartografia, (In)existência – em contexto movente, um entrelugar (em relação aos conteúdos gerais e padrões, sobretudo certas imagens fixadas e ensinadas sobre a estrada) cuja materialização é a vicinal, importante para situar o processo de constituição do lugar, sempre como ato, lugarização. Importa também refletir a densidade do lugar neste *espaço* estirado, escavado, em sedimentação e como se apresenta aos que vivem – porque este é o chão primeiro que fundamenta uma geografia existencial transamazônica na escola vicinal, ainda que obliterada por prescrições geográficas e cartográficas formalistas e discursivamente generalistas, apesar do bom mocismo.

“A Transamazônica foi construída para catapultar espaços localizáveis, determinados em um feixe retilíneo transversal resultante da vontade produtiva em série, pretensiosamente replicando a mesmice do viver em um – a partir da colonização dirigida pelo INCRA³²³, nos anos de 1970 [...]” (PANTOJA; OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 160). A migração compulsória de nordestinos, coordenada pelo Estado Federal, desencadeou a geografia que, ainda hoje, é definida ou referenciada pela rodovia Transamazônica. Símbolo de um novo processo de ocupação do espaço (PORTO-GONÇALVES, 2012) e objeto técnico que conecta em rede parte da Amazônia, ordenando o uso do território por agentes hegemônicos ou hegemonzados (SANTOS; SILVEIRA, 2012; ARAÚJO; et. all., 2008)

Mas localizar é diferente de lugarizar. Coexperienciar este “senso de lugar” na feita dos mapas mentais e corporais, na relação entre Geograficidade e Geografia, pode ser um caminho de lugarização das vicinais normalmente *localizadas* em uma das regiões – a Norte, a Amazônia – de nosso (nosso?) território nacional. Este, muitas vezes, mais imaginado do que vivido (ANDERSON, 2008), ou talvez vivido porque imaginado/imaginário.

Na ciência geográfica brasileira, o debate em torno do lugar como conceito, categoria e categoria da existência ou da prática vem avançando (SILVA, 1978; SANTOS, 1994;

³²³ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, criado em 9 de Julho de 1970, pelo Decreto nº 1.100. "O INCRA recebeu a jurisdição sobre as áreas desapropriadas pelo governo federal no Pará, por meio do Decreto Lei nº 1.164, de 1º de Abril de 1971, que transferiu à União todas as terras devolutas situadas numa faixa de 100 km de cada lado das rodovias federais construídas, em construção ou projetadas" (ARAÚJO; et. all., p. 14, 2008), o que foi o caso da Transamazônica.

MARTINS, 2007), mesmo em perspectiva fenomenológica existencial (HOLZER, 1997; SERPA, 2001; MARANDOLA Jr., 2012). Essa distinção entre categoria da análise e da prática é evidenciada por Moore no debate sobre escala, retomando a distinção proposta por Bourdieu explicitada por Burbaker e Cooper (2004):

[...] define the former as ‘categories of everyday experience, developed and deployed by ordinary social actors’ and the latter as ‘experiencedistant categories used by social scientists’. Of course, many terms in social science – ‘scale’, ‘nation’, ‘identity’, ‘place’ and ‘class’, to name just a few – operate as both categories of practice and categories of analysis. Moreover, there is often a ‘close reciprocal connection and mutual influence among their practical and analytical uses’ [...] (MOORE, 2008, p. 207. Aspas no original, porque retira fragmentos citados por Brubaker e Cooper, 2004).

É possível haver reciprocidade, retroalimentação e mesmo confusão em algumas categorias que são da análise e da prática, os limites entre ambas sempre estão em recomposição, não só porque as categorias de análise tentam explicitar e dar conta da reificação que contamina categorias da prática (como exemplifica Moore para o caso da “nação”); mas penso que categorias da prática são o fundamento pré-reflexivo de categorias de análise, fenomenologicamente falando. Mais ainda, tais categorias – da prática e de análise – não apenas servem para operar e praticar o mundo, mas auxiliam na formação de sentido e, em certa medida, há uma condição emocional em certas categorias da prática, não apenas conceitos mais gerais³²⁴ e nem só condições para pensarmos o que é possível pensar, mas articulação entre expressões simbólicas, práticas e emotivas tendo em vista doar sentido à determinados acontecimentos, como e onde acontecem – referido ao alguém, ao grupo ou, quem sabe, até mesmo a sociedade mais ampla –, daí falar de lugar como *categoria da existência*.

A complexidade de viver o lugar como *categoria da existência* e as implicações disto à reflexão geral acerca deste que é um dos “conceitos centrais” da Geografia ainda não foram efetivamente desdobradas, especialmente no contexto amazônico, em meu entender.

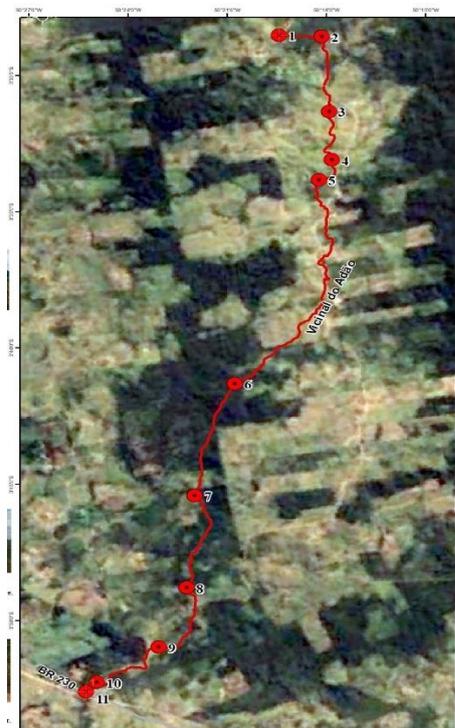
O lugar é categoria da existência porque lugar e sujeito são constitutivos um do outro, que "funcionam como duas noções primordiais da experiência humana" (BERDOULAY; ENTRIKIN, 2012, p. 108), mas também são institutivos, como propõe Merleau-Ponty (2003, p. 45 apud CHAUI, 2012, p. 175): “A instituição no sentido forte é aquela matriz simbólica que faz com que haja abertura de um campo, de um porvir, segundo dimensões, donde [ser] possibilidade de uma aventura comum e de uma história como consciência.

³²⁴ É o que Haesbaert (2014) acaba dizendo, deprimindo a categoria em conceito para fugir de um, segundo ele, imaginário, perigoso “idealismo kantiano” que é preciso descontar.

Lugar como instituição é condição de sobrevivência e existência e, por isso, sua subjetivação é incontornável³²⁵. É deste lugar e de um sujeito não genérico, *das vicinais transamazônicas e dos filhos de Adão, da Velha, de Santana e de Esperança* que os mapas corporais/mentais foram uma expressão da instituição, abertura por assim dizer, mas ainda é preciso inquirir a instituição desse onde existencial, mesmo que de maneira limitada porque senão seria outra tese!

Retomemos o mapa da Vicinal do Adão, reconhecível e acessível aos olhos de uma ciência de "sobrevoo" (MERLEAU-PONTY, 2012), que é a nossa, na medida em que: “Dizer que o mundo é, por definição nominal, o objeto X das nossas operações é levar ao absoluto a situação de conhecimento do sábio, como se tudo o que foi ou é nunca houvesse sido senão para entrar no laboratório.” (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 86). Do mapa, específico a área recortada pela vicinal.

Figura 56: Recorte da área georreferenciada do mapa Vicinal do Adão



Autoria: Wallace Pantoja, a partir do mapa desenvolvido para a tese, 2017

³²⁵ Próximo ao que Martins (2007) propõe, embora a partir de um referente que seguramente não é o seu: “Ou seja, é na localização que o ser se vê determinado por uma específica Geografia. É quando podemos ver a Geografia como categoria da existência” (2007, p. 48). Porém, onde ele diz localização ou diria lugarização. É importante também ressaltar que Martins não faz referência, mas muito do que ele aponta é possível remontar a Casey (1997) e Malpas (1999), por outras vias já que Martins deixa claro que seu empreendimento para uma ontologia geográfica é no diálogo como Luckács e com o materialismo histórico e dialético e não com a fenomenologia.

A imagem acima é figura sem fundo – retângulo que põe em colorido uma superfície matemátizável. Ainda que com profundidade, é efeito retiniano segundo o *Google Maps* e não densidade vivida.

Fotografia 41: Entrada à Leste para a Vicinal do Adão

A Transamazônica já asfaltada contrastando com a vicinal. O anúncio da placa é justamente em relação ao assentamento de famílias e melhoria das condições de tráfego da vicinal. Para facilitar um certo reconhecimento escalar usamos a moto porque as dimensões amazônicas afetam sobremaneira nosso “senso escalar corpóreo”, sobretudo no interior das vicinais.



Autoria: Wallace Pantoja, Vicinal do Adão, entrada. Pacajá-PA, agosto de 2016.

Se a localização é essencialmente geométrica³²⁶, o lugar não o é. Primeira distinção com escopo geográfico, local e lugar são diferentes, ainda que muitas vezes sejam tomados como sinônimos ou idênticos. Termos como "desenvolvimento local", "saber local" e “local da cultura”, não trabalham (ou não deveriam trabalhar) o local em uma expressão de coordenadas axiológicas, aproximando-se mais do que pensamos como lugar (PANTOJA; OLIVEIRA; SILVA, 2017). Malpas enfatiza justamente a relacionalidade das localizações:

The differentiation that belongs to place also bring relationality with it, and one of the features of place is that it is essentially relational, even though this relationality is precisely that which allows places as distinct identities to arise. No place exists except in relation to other places, and every place contains other places that are related within it. The distinctive character of places is thus something that emerges through the interplay of places rather than their absolute separation (which is impossible). I have frequently used the example of old-fashioned topographical surveying to illustrate the point at issue here – and the example is also partly what founds my own use of the

³²⁶ Embora, a partir das reflexões de Martins (2007), como apontado, se pensa outro “lugar” para a localização, mais dialógico – embora não proximal – ao sentido de lugar proposto aqui.

term 'topography' [...]. Prior to aerial surveying, and especially prior to the advent of Google Earth, the mapping of a region, which is essentially a mapping of a portion of the Earth's surface (that is, of a certain limit), was done by means of the surveyor's bodily engagement with the landscape (with the surface to be mapped), and through repeated triangulations and traverses between landmarks within that landscape. Not only is the mapping of the region developed in this way, but the region itself can be understood as consisting in this same relational structure. Places within the region are the places that they are through their location within the region, and so in relation to other such places³²⁷ (MALPAS, 2013, p. 4)

Sem perder de vista a relacionalidade das localizações que, representadas, explicitam esta distinção-conexão dos lugares, locais não são lugares no meu ponto de vista. A semântica sedimentada de locais e localizações parecem, sobretudo em termos cartográficos, traficar para o campo da existência uma primazia das coordenadas, da grade matricial que é fundamental para dizer um onde abstraído, sem co-relacionalidade de dentro do “lugar localizado”. Além disso, interessa na fala de Malpas o "engajamento corporal" como caminho para interpretar e acentuar a distinção entre local e lugar.

Malpas (2013) traz a questão do engajamento corporal no processo de construção das “coordenadas regionais e entre os lugares de uma região” que o advento do *Google Earth* irá desengajar. Porém, o desengajamento apenas foi exacerbado e não criado pelas tecnologias digitais, parece historicamente persistente quando se trata de geografizar a Amazônia, a Transamazônica e os lugares que são constituídos *à beira* (PANTOJA; OLIVEIRA; SILVA, 2017).

Localizar é um ato classificatório e exige padronização, normalmente, no mapa, um ponto ou conjunto de pontos sobre área lisa, "expressão-síntese" da realidade espacial não apreensível de outro modo. Esta forma de saber supõe uma técnica e uma reprodutibilidade passíveis de penetrar fundo na imaginação (ANDERSON, 2009) via, entre outros meios, livros didáticos (PANTOJA; OLIVEIRA; SILVA, 2017).

³²⁷ Em tradução livre: A diferenciação que pertence ao lugar também traz a relacionalidade com ele, e uma das características do lugar é que é essencialmente relacional, mesmo que essa relação seja precisamente aquilo que permite que lugares como identidades distintas surjam. Nenhum lugar existe, exceto em relação a outros lugares, e cada lugar contém outros lugares que estão relacionados dentro dele. O caráter distintivo dos lugares é, portanto, algo que surge através da interação de lugares em vez de sua separação absoluta (o que é impossível). Com frequência, eu usei o exemplo de topografia topográfica antiquada para ilustrar o ponto em questão aqui - e o exemplo também é parcialmente o que funda meu próprio uso do termo "topografia" [...]. Antes do levantamento aéreo, e especialmente antes do advento do Google Earth, o mapeamento de uma região, que é essencialmente um mapeamento de uma porção da superfície da Terra (ou seja, de um certo limite), foi feito por meio do levantamento do topógrafo envolvimento corporal com a paisagem (com a superfície a ser mapeada), e através de triangulações repetidas e atravessam entre marcos dentro dessa paisagem. Não só o mapeamento da região é desenvolvido dessa maneira, mas a própria região pode ser entendida como consistindo nesta mesma estrutura relacional. Os lugares dentro da região são os lugares que eles são através da sua localização dentro da região e, portanto, em relação a outros lugares desse tipo.

Na imagem de satélite, técnica de *uma realidade mais real* que o mapa, segundo vários entusiastas, a lógica geométrica predomina: a imagem destacada revela as linhas que constituem as entradas da Vicinal do Adão, as áreas diferenciadas que demonstram as propriedades, os pastos, certa densidade florestal, recortes “nus”, etc. (PANTOJA; OLIVEIRA; SILVA, 2017).

De certo modo, este detalhamento pode nos afastar do "modelo espinha de peixe", tido como um padrão comum ao longo das estradas amazônicas, entretanto bem mais incomum do que imaginamos, ao menos no Pará (SAITO, et. all., 2001) – aqui não temos espinha de peixe, temos aparentes caminhos retorcidos que se esgueiram por terrenos diferentes, uns mais poligonais (pastos), outros menos.

Ponto, segmento, área. Localizar é inferir esta semiologia no cruzamento de linhas – latitude e longitude – invisíveis sobre a realidade (ANDERSON, 2009) "inalcançável" aos não especialistas. Não podemos desprezar a importância centralizadora da localização, porém, o local não é lugar, embora resguardem relacionalidade. De certo modo a localização é um modo de colonizar os lugares, submeter sua potência instituidora e em relevo topograficamente instável em plano liso e transparente, sugando sua energia inscrita no vivido para um sistema de posições – aparentemente – não hierárquico, ou hierarquizado apenas matematicamente, no mapa (PANTOJA; OLIVEIRA; SILVA, 2017).

Esse efeito pode ser tomado como “menor”, mas do ponto de vista da estruturação dos estados territoriais modernos ele foi fundamental para remodelar o mundo, na medida em que:

Sin embargo, mientras tanto El Cairo y La Meca empezaban a ser visualizados de una extraña manera nueva, ya no simplemente como sitios de una geografía musulmana sagrada, sino también como puntos en unas hojas de papel que incluían otros puntos que señalan a París, Moscú, Manila y Caracas; y la relación aérea, entre estos puntos, indiferentemente profanos o sagrados, no era determinada por nada que fuese más que matemáticamente calculado a vuelo de pájaro. El mapa mercatoriano, llevado por los colonizadores europeos empezaba, gracias a la imprenta, a moldear la imaginación de los asiáticos del Sudeste (ANDERSON, 1993, pp. 238-239).

Modelar a imaginação retirando dos lugares sua diferencialidade a partir de um sistema de localizações intercambiável, passível de leitura objetiva por qualquer um iniciado no “raciocínio geográfico”. Já tentei explicitar parte destes efeitos e algumas transgressões *existentes* – embora não tantas quanto eu gostaria dada a minha certa incapacidade de fazer mapas – no capítulo anterior. Porém, além de mapas, a ausência deles ou, mais ainda, a replicação de um mesmo modelo editorialmente aceitável e geopoliticamente justificável – o Brasil, o Mundo, a Amazônia, A Transamazônica com sua espinha de peixe, etc.; temos as localizações como vedamento de abertura dos lugares à beira.

Lugarizar, além do engamento corpóreo na feitura dos sentidos e expressões dos lugares, implica um movimento de criação, às vezes até com data, em narrativas permeadas de afeto:

Em 2006, tive uma bela viagem de 140 km de distância, uma semana de aventuras, pois ia atrás de um lote para subsistência e assim colher minha agricultura. Pois nessa aventura conheci classes de pessoas, pessoas que também, por aventura, chegaram aqui nesse lugar de muitos sofrimentos e pobreza, chamado Rio Cururuí. [...]

Rio Cururuí é um assentamento de belas paisagens, onde os pássaros cantam e encantam, e os anjos dizem amém, dessa mesma forma busco encontrar o Senhor meu Deus também. Meu trabalho é com amor, faço tudo que posso pelas pessoas e espero a recompensa do meu Senhor. [...] Vivo no núcleo 'D' no lote 66: desde que cheguei aqui, amei este lugar, vim do Breu Branco [próximo a Tucuruí] no ano de 2006 para na Educação trabalhar. [...]

Trabalho desde 2008, com a pretensão deste lugar em breve se desenvolver, sei que Deus está no comando e sabe o que vai fazer, se todos os colonos se unirem vamos ter muito o que colher. Colher... É só se unirem para plantar a agricultura, como arroz, feijão, milho, banana, cacau, farinha e café, neste lugar, Deus é em primeiro lugar. Aqui não tem sua agricultura quem não tem fé (Angela Nunes de Oliveira, registro de memória, janeiro de 2015).

No relato já se revelam *processos de co-produção* entre pessoas e lugar para compreensão da vicinal transamazônica: a) instabilidade constitutiva; b) centralidade do trabalho na terra; c) unidade tensa entre natureza, produção e transcendência; d) copresença e coexperiência em reunião.

Outro relato de criação, não tanto da vicinal em si, mas do nome atribuído ocorre no caso da Vicinal Ladeira da Velha (PANTOJA; CORDEIRO, 2012). E aqui não é apenas a nomenclatura, que remete à toponímia na perspectiva de Tuan (2012), não só a capacidade de nomear, mas como este ato revela uma filiação e, ao mesmo tempo, ordenamento do mundo. Posso dizer também que este ordenamento do mundo é também diferenciação da memória partilhada por um coletivo que não é redutível à média, que dá continuidade a seu lugar pela diversidade de nomes, histórias e mitos que se atualizam e coexistem.

Chama-se “Ladeira da Velha” porque uma velha foi atropelada naquele perímetro e deu nome a vicinal (relato de educador, 2004).

Por ser uma ladeira lisa e escorregadia muitos caminhões viravam no trecho enlameado e uma velha que morava nas proximidades, saqueava os produtos (relato de educador, 2004).

Pelo fato da área dificultar o trajeto dos caminhões, muitos caminhoneiros se viam obrigados a parar e uma velha, que morava na vicinal, preparava comida e alimentava os motoristas que ali paravam sem condições de tráfego (relato de educador, 2004).

Eu conheci a filha da velha que dá nome a ladeira, ela dizia que a mãe dela dava abrigo, preparava café e lanche para os caminhoneiros parados no prego no período de chuvas, mas não sei se ela estava falando a verdade! (relato de educador, 2012).

(PANTOJA; CORDEIRO, 2012, p. 11).

Há aí um componente de mitologização bastante interessante que remete à densidade histórica e geográfica que vai se constituindo à beira da Transamazônica. Certas histórias, certa circularidade em um campo de copresença, tende a inscrever nos lugares geossímbolos identificadores fortes, central ao avivamento do território, mas que nasce nesta conexão com o lugar e se reatualiza – ou mesmo ritualiza – na coexperiência de uma história coletiva, marcada por uma sensibilidade que se direciona não apenas para o que é objetivo, mas também para o subjetivo e mesmo o transcendente.

A multiplicidade dos relatos de origem do nome “Ladeira da Velha” veio à tona com um exercício junto aos graduandos em geografia – professores em vicinais ou na sede urbana de Anapu e Pacajá – e também de uma formação realizada em 2004 (CORDEIRO, 2004) o que demonstrou continuidade e variação da história pelos “do lugar”.

Outro movimento na direção de densidade histórica e mítica, embora de ordem completamente diversa, ocorre no PDS Esperança, em relação ao assassinato da Irmã Dorothy Stang e sua luta ao lado dos atuais moradores. Como já mencionado, há uma romaria em direção ao *local* em que ela foi assassinada e este ponto se torna um geossímbolo poderoso de agregação, para as/os vicinais – institui-se o lugar.

Fotografia 42 – Lugar na Vicinal 3, onde assassinaram a Irmã Dorothy Stang: um geossímbolo para as/os moradoras/es do PDS Esperança.



Autoria: Wallace Pantoja, 2015.

Criar história a partir de sua experiência viva, multiplicar os relatos acerca do nome popular e reconhecível no lugar, marcar um ponto na vicinal no espírito das famílias são todas expressões do movimento de geografar em um sentido subjetivo a realidade. Com a especificidade do movimento vicinal que não pode ser perdido de vista: espaços moventes, extenuantes do corpo, escavados pela força de um coletivo precário – no sentido de não ontologicamente estável – que se pronuncia em reticularidade estreita e de estreitamento de vínculos.

São filigramas, sem dúvida alguma, mas geograficamente relevantes para tentar compreender esta construção de coletivos humanos a quem dizer-é (LUIJPEN, 1973) e para o qual estamos, do ponto de vista da pretensão geográfica, quase surdos/as. Por isso é que me parece um exercício válido escutar este eco, esta ressonância não facilmente delimitável e substantiva³²⁸. A instabilidade desta formação narrativa vem da sua inevitável dialógica (JASPERS, 2011) com o lugar que é a tentativa de alguma estabilidade neste campo instável que se constitui em vicinais.

³²⁸ Penso aqui em Jaspers (1958) e sua concepção de realidade abrangência na direção de uma transcendência não capturável. Mas também em Sloterdijk.

De modo algum nego as determinações de outros lugares, agentes e escalas sobre as vicinais, mas aqui está em jogo este onde como existência e sua criatividade constitutiva de história e geografia corpóreas, nascidas deste chão transamazônico – não penso que a Geografia como ciência possa refletir sobre este contexto sem partir desta potência de realização sedimentando-se em caminho estreito. Os mapas mentais demandam aproximação por estiramento vicinal até uma geograficidade transamazônica em formação.

4.2. GEOGRAFICIDADE INSTÁVEL

Ao longo do processo de feitura e tempo de convivência certas condições de existência ficaram claras, se recortando do fundo das vicinais à mostra possível. Escolhi algumas falas, pequenos textos e desenhos porque representativos das observações na convivência da pesquisa, amplamente confirmada por outras vozes do lugar. Poderíamos ainda acrescentar três outros elementos: e) diversidade de origem geohistórica; f) geograficidade em criação; g) educação em campo (PANTOJA; OLIVEIRA; SILVA, 2017).

Quadro 8 – Elementos essenciais da geograficidade vicinal	
Lugar vicinal – elementos processuais	Expressões vicinais
Sedimentação Ensinante	<p>As árvores do terreiro da minha casa onde eu podia me deliciar com alguns clássicos da literatura brasileira, quando não, era ouvindo os jogos do meu Paysandu [time famoso no Pará]. (Thallys Gonçalves, ex-morador da Ladeira da velha. Complemento da frase: o lugar que mais gostava na vicinal era..., atividade realizada em novembro de 2017).</p> <p>Sempre foi núcleo D onde morei de 2005 até 2012, era de forma enganosa nossa vivência como ainda é hoje muitas falsidades e mentiras da parte de representantes federais mas como sempre as pessoas continuam confiantes em Deus por uma vida melhor. (Maciel Oliveira, ex-morador do Assentamento Rio Cururuí. Complemento da frase: o lugar que mais gostava na vicinal era..., atividade realizada em novembro de 2017).</p>
Fazer-se pelo trabalho na Terra	<p>Voltar pro rural assim pra mim, ta sendo bom demais! Pra mim eu to achando bom demais porque eu saí do rural, formei e vim sair pra cidade, morava na cidade e trabalhava na zona rural [...], mandei tirar a madeira e mandei fazer a casa do lado do meu sogro, já tava sem casa na cidade né? e fiz a casa do lado do meu sogro e de repente aconteceu de eu fazer um financiamento consignado pelo Banco do Brasil e passei a ter a oportunidade de comprar esse espaço aqui e hoje em dia acabei me tornando produtor de abacaxi [risos] (Samuel Mendes da Costa. Professor. Vicinal Serra Verde, entrevista realizada em setembro de 2015).</p>
Unidade natureza-trabalho- transcendência	<p>Quando saio deste lugar para escoar minha produção só fico imaginando na viagem e em nosso sofrimento. Porque temos que vender em Pacajá ou em Novo Repartimento. Sofrimentos que passamos até 3 dias ou mais na estrada</p>

	<p>"D" e "H", a líder comunitária C. S. e outros representantes [foram] a Pacajá, [...] em reunião com a prefeitura ficou definido voltarem a trabalhar para as crianças não ficarem sem escola, que passou a se chamar E.M.E.F. José Chaves, com 17 alunos de 1ª a 4ª série (Angela Oliveira, registro de memórias para a pesquisa, 2014).</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Elaborado por Wallace Pantoja, pesquisa de campo iniciada em 2013.

O quadro apresenta elementos subjetivos co-instituintes do lugar enquanto adensamento do viver, foco de coexistência instável na fricção do entrelugar vicinal. Impressão dos elementos processuais colhidos na convivência, um convite aos fundamentos complexos da existência dos/das vicinais.

[...] São de muitos pontos do Brasil, carregando consigo não apenas sonhos, mas historicidade e, também, lugares vividos, “forçosamente” colocados em condição de copresença e coexperiência, realizam, à beira da Transamazônica, lugares moventes, feitos de fractais de trabalho e imaginação, atravessados por uma convivência tensa que vai se ordenando, ordenando o mundo próximo e a posicionalidade de indivíduos e famílias, mas sempre com a perspectiva da instabilidade vivamente refeita – pelo trabalho que falta ou frentes de trabalho abertas em outras propriedades ou cidades; pela continuidade da educação formal, pela visão quase desesperada que alguns têm quando chegam ao assentamento e decidem voltar após alguns dias ou meses de tentativa frustrada de co-constituição em um não-lugar³³⁰ (PANTOJA; OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 166).

Vicinal, o caminho, o estreitamento, a interiorização, o proximal. Sentido que podemos vincular ao debate geográfico, sobretudo na vertente humanista, de base fenomenológica e existencialista, que enfatiza o pertencimento, a criação do aconchego, pautado em percepções e sentimentos de proximidade (TUAN, 2013) que conectam ambiente e ser (TUAN; 2012, 2013), em um contexto cultural e historicamente dinâmico (MOREIRA, 2012, entre muitos outros). Experimentado como fundamento de nossa conexão com o mundo, centrado na reunião humana (RELPH, 2012). Malpas (2013) projeta o lugar como conexão do ser-com-o-mundo, o que possibilita desdobramentos para além do lugar, mas só possíveis tendo este como fundamento – categoria existencial.

Não é uma adequação da consciência com o mundo enquanto um horizonte sempre buscado e jamais alcançado pela fenomenologia (GALLO apud HAESBAERT, 2014, p. 30). Este “horizonte jamais alcançado” é que produz uma movênia do *campo interpretativo*, não no sentido de adequação da consciência com o mundo, mas de compreensão do mundo pelos seres

³³⁰ Não-lugar aqui não é o tratado por Marc Augé (1994), os espaços da supermodernidade, mas a simples não constituição entre ser e mundo em uma existência possível, sobretudo pela impossibilidade do engajamento corpóreo em uma situação geográfica; realização da copresença, coexperiência e conexão em um dado espaço que não é realizado como um lugar. Obviamente, também ocorrem outros processos, como a deslugarização por expulsão, violência, destruição de vínculos e projetos de vida, não incomuns em vicinais à beira da Faixa transamazônica.

que o buscam – pela persistência na busca, no desvelamento, que não é só descoberta, mas criação e recriação do mundo (FEYEREBAND, 2010) – partilhando suas buscas e descobertas parciais, mais ou menos bem-sucedidas, dependendo dos contextos históricos, espaciais e culturais que vivem e projetam (PANTOJA; OLIVEIRA; SILVA, 2017).

É óbvio que o conceito é um devir, o que não é óbvio – ou, intencionalmente escondido – é que ele pode ser um "antevir" que adequa a realidade pesquisada de uma maneira imperialista, tendo em vista a pretensa confirmação de uma teoria geral e sua objetividade, denunciada por Feyerabend (2009). Evitaremos esta atitude.

Os elementos essenciais da geograficidade em formação podem ser reunidos em um núcleo processual que *projeta-condiciona-cotidianiza* o lugar vicinal. A inspiração parte de Heidegger, para pensar esta visão global dos que vivem a vicinal no espaço e no tempo, na medida em que:

Porém, diferente de uma “fórmula” do ser-no-mundo³³¹ em sua relacionalidade (a *estrutura-do-cuidado* argumentada por Heidegger como uma essência ontológica), enfatizo o caráter concreto da realidade vicinal em relação dialógica com a proposição heideggeriana.

Esta explicitação da estrutura de relação do *ser-no-mundo* oferece algumas vantagens interpretativas: 1. Valoriza o movimento contextual dos indivíduos e do grupo; 2. Historiciza o espaços de relações a partir da vida dos indivíduos; 3. Possui uma abertura para o ser-no-lugar; 4. Está engajada em uma estrutura-do-cuidado de si e do outro, que é (se) compreender e (se) importar; 5. Pode ser subvertida se a realidade vivida exigir outros caminhos de interpretação; Além do que, quando falamos de diálogo, enfatizamos a necessária dialética do abstrato-concreto, apenas não quisemos explicitar isto porque, como Merleau-Ponty (2012, p. 93) nos adverte: “[...] a dialética é instável, no sentido que os químicos dão a palavra; assim o é essencialmente e por definição, e de tal modo que nunca pôde formular-se em tese sem desnaturar-se e, se pretendemos conservar-lhe o espírito, talvez seja preciso mesmo não nomeá-la”.

A geograficidade em criação é o processo constituinte do lugar vicinal. A ideia foi desenvolvida por Dardel (2011) e explicita que há uma geografia em ato antes de uma ciência geográfica, ou seja, a vida é geográfica e por isso existe ciência para compreender esta realidade vivida.

³³¹ De maneira breve e correndo o risco de simplismo, entendemos por ser-no-mundo a existência que se realiza em ato, na situação com os outros e deles não se pode apartar para fazer escolhas, mas é constantemente lançado neste campo de presenças não redutíveis – mergulhado nesta trama densa de copresenças, incluindo a sua – onde, aí mesmo, precisa refletir(se), realizar(se) e escolher(se).

A geograficidade é inerente ao ser humano em seu processo de coexperiência mundana, mas não supõe uma tipologia padronizada. Não é possível pensar a geograficidade sem uma forte sensibilidade ao contexto de sua constituição.

Digo que a geograficidade está em formação por sua dinamicidade, desde famílias da Vicinal do Adão foram, literalmente, lançadas neste meio! Até um certo fenecimento da Ladeira da Velha em relação ao futuro, ao menos no presente, com uma estrutura fundiária já marcada por loteamentos subdivididos entre familiares, a queda da produção pelo esgotamento da terra e envelhecimento dos moradores, além de pressões fundiárias sempre renovadas. E nos dois casos, assim como para o PDS Esperança ativamente produtivo como um foco de olhares institucionais tanto do país como de fora; ou a Vicinal Santana (na área da escola Santa Júlia), tão próxima da cidade e, ao mesmo tempo, tão vivamente interiorizada por ser uma conexão densa entre vicinais, veredinhas/varetinhas, estabelecendo varadouros!

O elemento essencial topográfico mais recorrente é a vicinal. Atravessando o papel de ponta a ponta, em diferentes direções e sentidos, circulando construções, conectando casas, separando lados, colorida ou não, de cores terrosas, retilínea, curvada, errática, avolumada, estreitada, vacilante é o não-ponto cardeal no entrelugar, a materialização do próprio entrelugar.

Qualquer criança ou jovem precisa enfrentar a vicinal. Não raro é a única referência não nomeada, nem precisaria. Suas curvas ou retas são a simbolização miúda de realidades extrapoláveis e em muitos aspectos a vicinal explicita uma abertura de horizonte estreito e infinito que conecta passado e projeto nesse entre que é Presença.

Varetinha, Vareta, Vicinal, Varadouro. Há toda uma história dos caminhos não narrativos, apenas murmurados na Amazônia. Esse caminho ao mesmo tempo que interioriza e se perde, cria um exterior muito próprio, jamais autocontido, sempre varando, vicinalização é a geohistória não contada da Transamazônica, emergente nos desenhos e mapas mentais como essencial à compreensão dessa geograficidade performativa.

Aí depois que começaram, isso aqui eles faziam umas vareta, final de 87, pra 88 eles começaram que diz que aqui ia ser uma cidade e eu não acreditava, né? Até porque isso aqui era reserva de índio, eu não sei se já foi desmembrado, mas era reserva de índio. Aí eu não sei como está a situação agora (Maria L. do Nascimento, 68 anos, professora, entrevista realizada em Abril de 2013).

Meu pai Comprou um lote na vicinal. [...] Não, no tempo que nós chegemos em 79, o INCRA veio em 80 assentando, Nós compramos a posse, mas no outro ano o INCRA veio assentando (Gilberto D. Pereira, 45 anos, Fazendeiro, entrevista realizada em Abril de 2013).

Na década de 80 iniciou-se um novo cenário/Abrir vicinais e titular as terras tornaram-se necessário/Para dar continuidade ao processo comunitário (Manuel J. Leite, 63 anos, Agricultor, fragmento poema lido na entrevista realizada em Maio de 2013).

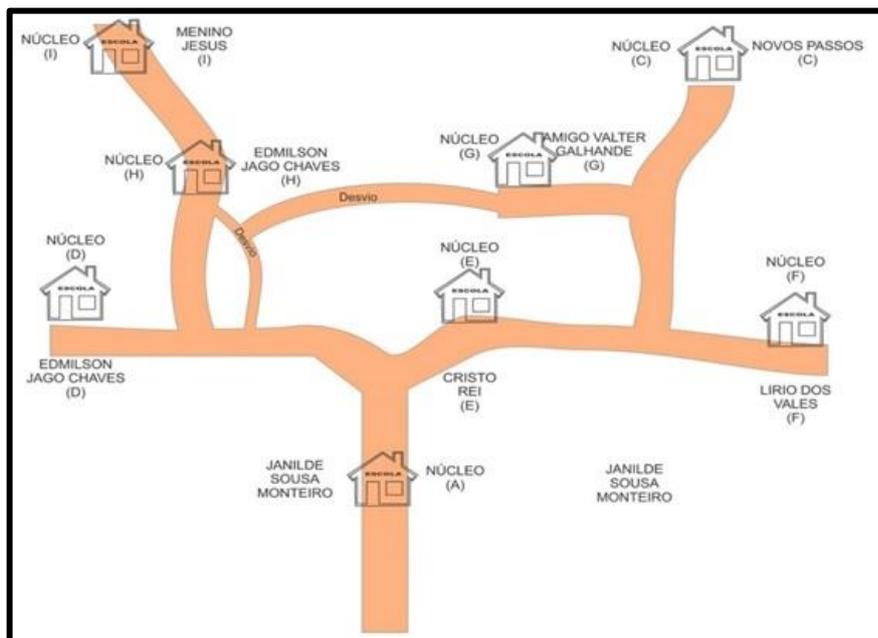
Criar o lugar³³² é um processo complexo e, muitas vezes, menosprezado por tendência materialista-idealista (SARTRE, 2002), que reifica a consciência humana ao privilegiar as coisas e não o sujeito da ação (SARTRE, 2002; YAZBEK, 2008). Porém, nenhuma criação se dá sem concepções que condicionam e são condicionadas criativamente. A experiência de ser “lançado a este futuro”, revelador de uma condição (passado) de existência que rearranja o cotidiano”, se explicita na geograficidade emergente e fundante do lugar vicinal.

Junto com esta emergência há também uma necessidade de auto-representação, de instituição do próprio imaginário do lugar, de suas feições que transbordem em sons, textos, croquis, fraseados, focos de *reexistência* que lugariza, mesmo que de maneira vacilante, as famílias, a vizinhança, no entrelugar estirando, aprofundado, tensibilizado. As escolas que ressoam estas tentativas são variáveis, como os mapas mentais acusam, in-visíveis porque no “entre”, mas não significa que não existam, bem ao contrário.

Os próprios professores no Cururuí, na ausência de um mapa do Assentamento disponível resolveram fazer um croqui de localização das escolas e dos Núcleo (hoje Vilas). Esta vontade de erguer-se no mundo via mapas não deve ser negligenciada.

³³² Ao promover uma aproximação entre concepções nietzscheana, fenomenológica e marxiana (SCHMID, 2012) Lefebvre chega à espacialidade dialeticamente trina. Não perdemos de vista a importância deste referente, mas o aspecto criador tem um sentido mais “lugarizado” e “cultural”.

Figura 57: Croqui do interior da Vicinal do Adão, Km 280 da Transamazônica paraense
 Assentamento Rio Cururuí e seus Núcleos (Vilas), do A (o mais próximo da Transamazônica, 50 km adentro) ao J (que não consta no croqui por ser recente, 5 km a norte do Núcleo F). O B, que não possuía escola³³³, está a 5 km a oeste do D.



Fonte: Oliveira; Lima, 2014. Autoria: Prof. Sandro Jr, 2014, sem escala ou convenções cartográficas.

A escola é um ambiente privilegiado para compreender a realidade geográfica nas vicinais porque é o lugar da reunião diária das crianças e jovens do campo – os Filhos (dos Filhos) de Adão – em formação e, por isso mesmo, sujeitos de um projeto de mundo que a educação intencionalmente inscreve. Em específico, a disciplina geografia, dada a função básica da mesma que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

[...] oferece instrumentos essenciais para compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirirmos uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele. Também podemos conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço, e perceber as marcas do passado no presente [...] visa à ampliação das capacidades dos alunos, do ensino fundamental, de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos. (BRASIL, MEC-SEB. 1998, p. 67).

³³³ O croqui é de 2015. Atualmente este núcleo já possui um ambiente que a Secretaria Municipal de Pacajá chama de escola.

Há, portando, uma clara articulação entre leitura de mundo, geografia e lugar. O que possibilita relacionar a realidade geográfica com a existência dos filhos e filhas dos assentados no Rio Cururuí. A fala da professora é emblemática neste sentido:

O que eu gostaria de pedir, que eu tenho os outros colegas também [olhando para a caneta que segura, pensativa] é... deixar assim, tipo um recado. Que eles pudessem também [silencia, visivelmente emocionada, olha para câmera e entre lágrimas levanta a mão como que para esperar, olha pela porta, para o ambiente lá fora, seu quintal] é visitar a gente porque a gente aqui, é como vocês vê assim, um pouco dificultoso mermo, como o povo fala. Mas a gente precisa assim de mais visita assim, de pessoas que [voz embargada, ainda olhando para o quintal] que têm conhecimentos, que possa dar mais incentivo pros jovens, para os adolescentes [novas lágrimas, olha para a caneta que manuseia, respira e volta a olhar para o quintal] que a minha vontade era que esses adolescentes possam ter um futuro melhor amanhã, possam ser, digamos assim um vereador, um prefeito, um médico, que saia daqui para estudar fora [faz um movimento com a mão identificando a saída], mas que eles possam voltar [faz o movimento identificando a volta] (Angela Oliveira, Professora, Assentamento Rio Cururuí, Vila Núcleo D, entrevista realizada em agosto de 2016).

Ir e voltar (o que também pode significar *nem aqui, nem lá*) – estar no entrelugares (BHABHA, 2013), uma condição de existência vicinal que repercute no processo de aprendizagem de uma visão de mundo articulada histórica e geograficamente ao lugar. Cabe aqui uma aproximação das precedências e merecedências³³⁴, do sentido de entrelugar, para, em sua explicitação nos colocarmos sem acomodações simétricas.

O entrelugar, também referido, segundo Hanciau (2005) como *in-between*, espaço liminar, zona de contato, espaço intersticial, etc. É uma construção marcadamente pós-colonial que se revolta contra os binarismos e polarizações de caráter essencialista, evocando, sobretudo no plano da literatura, a condição radicalmente viva do colonizado que se reinventa entre sistemas de compreensão díspares, justapostos, ambíguos que a realidade colonial lhe impôs.

Porém, sem perder de vista este referente, o que chamo de entrelugar é antepredicativo nos gestos, fala e choro da coautora, este espaço em trânsito que, a um só tempo: a) tem negada a sua existência no plano político e representativo geograficamente; b) produz angústia por ser um espaço-limite da existência; c) expressa reunião de múltiplos, tensa e afetivamente constituído; d) é permanência e deslocamento, ambigualmente condição para a história como continuidade e espaço para o rompimento tendo em vista um *novo outro*; e) é fratura existencial, mas também amplifica conexões, projetando um sentido comum aonde outros só enxergam a ausência de sentido; f) espaço da comunicação impossível de compreensão translúcida – como ação criativa; g) conexão humanamente possível, com toda a distância que não é redutível por

³³⁴ Faço referência a uma fala finamente irônica do cineasta Mateus Moura.

um mapa de um profissional com olhar de sobrevoos, paralisante ou medusado (MERLEAU-PONTY, 2012).

Ao fitar o seu quintal, busca o ambiente reconhecível para as suas palavras, impregnadas de afetividade e conexão com o mundo, os dois pés “fincados” no seu lugar de existência (TUAN, 2013; MALPAS, 2013) que também é coexperienciado junto aos estudantes. Revela um tipo de olhar que é saber – as dificuldades, as possibilidades, o apreço; estão ali, juntos – e direciona este saber para um anseio de encontro, com os outros e seus saberes, para *autorreconhecimento e correconhecimento* existencial.

Enquanto existência possível (*Existenz*) somos liberdade. Em sua liberdade, a existência sabe-se em relação com a transcendência pela qual se oferece a si mesma. A realidade de nossa existência é o *eu* em seu devir temporal. Está em nosso amor, fala e é nossa consciência; pois põe-nos em relação com os outros e é nossa razão (JASPERS, 2011, pp. 44-45).

Esta maneira de pensar a existência – como liberdade em contexto e relação com os outros – exige uma reflexão sobre o sentido genérico de lugar que os PCNs de geografia corroboram. De certo modo, tendendo a um essencialismo do lugar que parece chocar-se com a fala da professora (e não é a única a falar) e a realidade nas vicinais, onde a relacionalidade³³⁵ se coloca como central à própria existência e compreensão do sentido de lugar.

Soma-se a isto que é nesta relacionalidade que está emergindo *a geograficidade transamazônica*, afinal, as vilas são formadas por famílias oriundas de diversas partes do Brasil, ocorrendo um fluxo constante de entrada a saída de famílias, o que acentua a instabilidade constitutiva, um elemento inerente a estes lugares-vicinais – um tipo de “fricção geohistórica” que constitui o espaço vicinal de maneira sempre parcelar, fragmentária e até violenta.

As pesquisas em educação do campo revelam a escola como encontro de trajetórias e, ao mesmo tempo, espaço de exercício de reunião do diverso. As posições são posições individuais (singularidades) e, também coletivas/partilhadas que se projetam (transcendência). São escolas com diferentes faixas etárias, multisseriadas, em condições infraestruturais temerárias e pressionadas por um fechamento massivo (HAGE, 2005; 2011). Por outro lado, é o ponto “absoluto” do encontro e expressão de luta coletiva (OLIVEIRA NETO, 2015), por parte de indivíduos e grupos em formação educativa que, não raro, estão em uma condição de deslocamento constante, em mobilidade por trabalho e condições de vida.

³³⁵ Por relacionalidade entende a conexão da situação geográfica (em coexperiência e copresença) com outras escalas/espacos do mundo, ou seja, as existências não copresentes e não coexperientes, mas que podem estabelecer ligações vivas de compartilhamento.

A generalização e congelamento do sentido de lugar não dialogam com a existência e os sentidos constituídos na relação entre os que o vivem e os que não o vivem. A escola, como espaço de formação de saber geográfico, passa a ser também um espaço de encontro *entrelugares*, uma relacionalidade que constitui o exercício de posições, uma efetiva existência individual e coletiva, já que “Enquanto existente (*Dasein*), ser objetivo, nós somos a diversidade dos seres individuais se afirmando a si próprios [...] Enquanto existência (*Existenz*) somos devir em relação à transcendência, no fundo das coisas” (JASPERS, 2011, p. 45).

A transcendência tem caráter temporal, espiritual, consciente e relacional. Não se constrói existência sem relação com os outros e, na perspectiva dos lugares, não há existência sem *conexidade entrelugares*. Temporal porque implica um devir, uma temporalidade vivida em termos de projeto-condição-cotidiano de que já falamos e desafia professores e estudantes em situação vicinal. Espiritual porque não é estritamente objetiva, não pode ser, carrega o signo da subjetividade inerente à existência e dialoga com as crenças partilhadas, não sem tensões, dos vicinais que se nutrem na luta diária de criação do lugar possível³³⁶. Consciente porque possibilita uma avaliação de projeto e partir do conhecimento do contexto vivido, ainda que em situação-limite (JASPERS, 1958) a angústia e paralisia diante do futuro absolutamente incerto imponha fortes ambiguidades às famílias e indivíduos. Relacional, por fim, porque não se pode existir sem o(s) outro(s), sem a reunião e a diferença que marca a presença irreduzível de cada existência.

A escola vicinal, passa a ser um espaço de reunião para que a existência se efetive. Porém, também é – via Geografia disciplinar – espaço da inexistência, nos termos que proponho consubstanciado em Jaspers (2011), na medida em que:

Para nossa região, o livro didático que vem de geografia, mais especificamente, ele é um livro com um conteúdo, assim um pouco distorcido da realidade de nossa região [pressiona a mão na mesa, marcando o lugar]. E quando se fala de nossa região mostra apenas a Transamazônica em si, como se só existisse a Transamazônica, não existisse as vicinais, as vilas... e [só existisse] os dois municípios como Altamira e Marabá. Então, o pouco que se mostra da nossa região é isso, basicamente o livro está voltado para a região Sul e Sudeste, fala-se muito pouco de nossa região³³⁷.

Esta não é uma situação restrita, é uma realidade na Transamazônica e em grande parte das escolas no campo amazônico (HAGE, 2005). Esta desconexão comunicativa entre os

³³⁶ Como já destaquei anteriormente, os movimentos de ir e vir, de não estar em um “onde” estável, produz abandonos, fugas, desistências, não como algo excepcional, mas uma realidade diária para muitos vicinais.

³³⁷ Professor de Geografia, Anapu. Entrevista realizada em 16.09.2015.

materiais didáticos e a realidade dos lugares cria um tipo de deslocamento no “entrelugares” – pelo não reconhecimento de si, de suas paisagens e de seus espaços em livros que produzem mais representações estereotipadas (BONFIM, 2012) do que comunicação esclarecida entre os lugares que *co-formam* o território nacional. Nesse sentido, como construção da relação entrelugares para efetivo auto e co-reconhecimento, não estamos mais falando de invisibilidade, mas de inexistência – inclusive pelo escapismo de conflitos reais nos lugares, como a fala do professor explicita:

A maioria dos professores que está trabalhando hoje, na região de Pacajá e Anapu, próximo a estas grandes áreas de latifúndio que tem conflito não toca no assunto [...] prefere pular esta parte do conteúdo e não toca no conflito agrário [fala com um olhar tenso]³³⁸.

A existência, na medida em que não se efetiva pela articulação comunicativa entrelugares, abre espaço para que um tipo de *medo normalizado* se apodere do processo educativo, tendo em vista a criação de um conteúdo mergulhado em esquivas e distanciamento das vivências concretas ao lugar – e seus conflitos – o que fragiliza a transcendência (relacionalidade) da formação dos jovens e crianças vicinais.

Entre os dias 17 e 19 de setembro [2010], 13 trabalhadores do PA Rio Cururuí, foram assassinados [...]. A causa geradora desta estúpida violência são os interesses de madeireiras que, para obter lucros cada vez maiores, corrompem funcionários públicos e lideranças de assentamentos semeando a sizânia da ganância e da discórdia entre os assentados da reforma agrária e de outras comunidades (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, CPT, outubro de 2010).

Este fato, mais do que conhecido – marcadamente corporificado na vida dos vicinais, entre muitos outros – é um exemplo de esquiva frente aos conteúdos trabalhados que silenciam e, por uma pressão institucional e agenciada tanto por uma ação rarefeita e interesseira dos poderes públicos de ordem municipal e estadual, com seu discurso harmonizante e escapista, quando por uma evidente tensão/terror como norma, bem como pela ausência de reciprocidade comunicativa com outros espaços, tendem a produzir um apagamento, um borrão e, por fim, uma inexistência artificial do próprio fato, numa dimensão coletiva, em curto prazo.

Estranhamente, os livros didáticos de geografia, inclusive os com a marca “geografia crítica” chancelada pelo MEC nas suas capas, apenas reforçam este conteúdo mergulhado em

³³⁸ Professor de Geografia, Anapu. Entrevista realizada em 16.09.2015.

medo, porque trabalham com a escala da nação, do território, aonde sujeitos genéricos não têm rosto ou nome, constituindo sempre massa coletiva, criando um “vácuo” na aprendizagem dos vicinais, que se revela no tédio de muitos estudantes diante de um conteúdo que pouco lhes diz respeito e um apelo ao território nacional como comunidade para além de sua conflitualidade, sentida na pele pelos estudantes e suas famílias.

Estamos diante de uma situação-limite (JASPERS, 1958), produtora de um sofrimento inevitável e contra a qual não se pode escapar ou construir um sentido – porque não se compreende ou não se quer compreender a situação – deslizamento e “queda” (HEIDEGGER, 2012a) que toma conta da existência, não pontual, mas constantemente.

A construção de uma comunicação, corporeamente engajada Entrelugar, poderia ser uma maneira de afirmar a realidade conflituosa dos mesmos e explicitá-las nos conteúdos geográficos, ou seja, uma geografia em ato que inexistente e decreta inexistências nos lugares (o que existe é o território nacional e, quando muito, a região Amazônica), dada a sua generalidade e sua ausência de ação comunicativa (HABERMAS, 2012), o que empobrece o reconhecimento de si, do outro e de sua própria situação nos lugares, uma situação-limite (JASPERS, 1958), que poderia ser compreendida para ser enfrentada, mas passa a ser uma normalidade instituída: o silêncio.

Interessante, porém, como a linguagem e as criações dos mapas mentais e de outras expressões corpo-em-mapa, de maneira subversiva neste espaço de fricção entre-lugares, recolocam a geograficidade em criação: nas rodas de canto que tematizam a farinha, no enfrentamento da dor da separação dos filhos que terão que estudar na cidade; na poética do trabalho na terra que aparece em forma de cordel, no encantamento com a possibilidade de gerar vida com as mãos, nas falas de desespero pelo isolamento ou falta de condições de vida, na esperança tida até como “irracional” por alguns em persistir nesta tensão esgarçante – e o espiritual, o emocional, o artístico se encontram e não se reduzem ao racional –, mas também campo possível ao futuro no enfrentamento diário.

Fotografia 44: Conexões enraizadas em movimentos sociais amplos. Na parede de uma liderança comunitária do Assentamento Rio Cururuí, as prioridades da ação política inseparável de uma espiritualidade e enraizada em um chão – lugar à beira



Autoria: Wallace Pantoja, 2016

É linguagem que se realiza em um misto de fala nordestina e paraense, com a marca da terra e da crença partilhada em substância poética. Linguagem ignorada pelo conteúdo disciplinar que, ao interrompe um agir comunicativo, desviando dos anseios e energias dos lugares e entrelugares vicinais como exercício do saber geográfico³³⁹, nos faz mais ignorantes sobre nós mesmos e sobre a realidade diferencial brasileira.

Claro está que não basta localizar geograficamente os lugares, é preciso compreender sua lugaridade singular em relação aos outros lugares, é preciso engajamentos corpóreos para que os mesmos deixem de ser simples pontos, para constituírem densos de sentido comunicativo, mesmo que não translúcidos para nossa avidez de explicação dos outros. Esta possibilidade implica um tipo de comunicação ativa, recíproca e não contemplada nos livros didáticos, genéricos na abordagem e distanciados das vivências, porque centrados na escala do território nacional, passam não apenas a invisibilizar, mas concorrem para afirmar inexistência dos lugares na medida em que os estudantes e professores não se reconhecem no saber que lhes é provocado e são sufocados pela fratura de linguagem de mundo veiculado pelos suportes didáticos, muitas vezes os únicos, que são os livros (e não falo aqui no sentido de norma culta/coloquial, mas da moldura da fala significativamente diferente entre o conteúdo padrão e o vivido).

Além disso, a incomunicabilidade existencial produz o silêncio entrelugares, o que reforça um tipo de estratégia de controle normalizado, que apaga os conflitos e mantém o conhecimento geográfico oficial pedagogizado que pouco auxilia na compreensão da existência dos que vivem à beira da Transamazônica, tanto para os de fora (como conhecimento) e, sobretudo, para os de dentro (como vivência).

³³⁹ Não é o caso de fazer cada lugar aparecer em livros de caráter nacional, mas compreender na construção didática que esta condição à beira da estrada, de assentamentos de reforma agrária e de pessoas em constante mobilidade, não é uma realidade residual, mas nosso olhar – informado por uma geografia escolar e científica – nos impede de reconhecer sua importância mesma para o entendimento do território nacional e sua constituição atual.

3º DESLOCAMENTO

Da beira ao centro
Outras partilhas da sensibilidade geográfica



Maria Lopes do Nascimento, professora aposentada, nos apresenta na gestualidade expressiva do corpo seus pontos cardeais: Escola - Estrada - Maranhão - Pacajá

Arte: Allan Patrick. Concepção: Wallace Pantoja, 2015. Inspiração: Maria Lopes do Nascimento, 2013

Este deslocamento é uma aposta na capacidade de professores e estudantes, moradores das vicinais envolvidas na pesquisa, em construir conjuntamente – como na realidade já está ocorrendo – geocartografias da vicinal por vicinais. Os caminhos da pesquisa têm revelado toda uma geografia potencial que não esteja presa à epistemologia que se acostumou a generalizar como sinônimo de descorporificar, deslugarizar e que tem ignorado estes espaços do “difícil acesso”, “do distante”, “do que não existe” em sentido público, preferido manter uma estética e uma geopolítica cuja racionalidade degrada a sensibilidade e a subjetividade.

Construído da beira ao centro, em conjunto com estudantes e professores, esboços de mapas contextuais transamazônicos que podem servir de horizonte propositivo para fazer-saber que seja não só reprodução, mas constituição e, mais profundamente, instituição de sentidos geocartográficos sensivelmente partilhados.

CAPÍTULO 5

Geografia pelas veias trans-amazônicas



Entre parada e recomeço, Entre alegria e decepção
Lutar por nossos objetivos não faltou disposição
Otimismo e perseverança até chegarmos à conclusão.

Recomeçar é um privilégio, é um momento de glória
Estamos todos unido refazendo a nossa história
Pois só através da luta conseguiremos a vitória.

Manuel José Leite

[Mapa da Vicinal] Só na nossa mente, não existia no papel no meu tempo de morador.

Maciel Oliveira, ex-morador da Vila-Núcleo D.

A geografia não é apenas disciplina ou ciência, é ligação fundamental entre ser humano e mundo (DARDEL, 2011). A geocartografia é possibilidade de abertura comunicativa que aprofunda os focos vividos e lugariza fazer-saber tensibilizado em situação, possível de ser criado e partilhado em narrativas de lugar, na contextura de mapas. Este fazer-saber é construção entrelaçada dos corpos-sujeitos. Relação fundamental desde a beira, desdobramentos de interiorização em exteriorização, e de exteriorização em interiorização sem que a soma seja zero, sem correspondência simétrica, recortando escalas não concêntricas, mas vicinais.

Se no primeiro deslocamento a ênfase era nos fragmentos que, inexistentes, podem ser reativados frente à sedimentação da história da Transamazônica como “só” colonização e ordem degradante nos planos nacionais e regionais; e o segundo deslocamento pretendeu enfatizar expressões geocartográficas no entrelugar vicinal e partindo da escola e do saber geográfico vivido à beira friccionando alguns conteúdos programáticos “só” generalistas e formais, tais como projeção, escala e simbologia dos mapas. Este terceiro deslocamento é aposta nos/nas Vicinais como geobiografias aos e dos professores e estudantes.

O “só” é porque o percurso oficial e amplificado da história ou os conteúdos programáticos não são *só eles em si*, como se polarizassem do seu lado “o mal” em relação ao fazer-saber do lugar que seria “o bem”, porque por essa via chegaria à dialética amarrada, sintética, quase idealizada e não existencial.

Seria contrariar a própria pesquisa que aponta na fala, no gesto, no texto, no desenho, no diálogo que os estudantes gostam – uns mais, outros menos, claro; de maneira diferencial nas escolas – de geografia escolar.

A aula de geografia é: legal; É legal que a gente aprende; Muito importante!
Mapas servem para: Ajudar; Descobrir países; Encontrar lugares.
O livro de geografia: Ensina; É muito bom para ler e escrever; Para ensinar.
O professor de geografia: É o Samuel; É muito bom para dar aula; É muito bom.
(Algumas respostas de estudantes no complemento de frases. Vicinal Santana, Escola Santa Júlia, Anapu-PA, Agosto de 2017).

Algumas respostas revelam algo do formalismo comum em espaços escolares do campo e da cidade, onde certo e errado são marcados muito claramente. Sem falar que eu sou um estranho com curtos períodos de contato ao longo de três anos. Porém, também é possível vislumbrar conexões, os mapas ajudam a *descobrir*, a *encontrar* lugares... ainda que seja uma

impressão restritiva, revela aí algo substantivo na relação com a cartografia – “Descoberta do Encontro *entre lugares*”!

Tais respostas diretas nos levaram, professores, estudantes e eu, na direção de reflexões conjuntas sobre conteúdos, livros, estratégias de educação e o que se gosta de aprender ou como aprender.

Gostam do que está no livro, visam aprender sincera ou formalmente com ele e seus professores. A formalidade, mesmo o formalismo, também compõe relações educativas e respostas dadas, por exemplo, no complemento de frases ou entrevistas onde a resposta padrão revela não mentira, mas a posição aprovável do outro no espaço de subjetividade não só pessoal, mas social, como a escola.

Obviamente, problematizar esta posição do formalmente aprovável na geografia escolar é também tarefa da própria geografia enquanto saber engajado, senão podemos alimentar o silêncio, a repetitividade e, por essa via, um modo de inexistência, como destaquei no primeiro capítulo quando fui alertado por “cutucar onça com a vara curta”. Não é caminho simples porque o corpo que habita o lugar e é atravessado por estas múltiplas situações, incluindo aí situações-limites, é quem institui a relação com o próprio saber, com todas as determinações que transcendem o lugar e se impõem ao sujeito.

Os conteúdos formais ao ensino fundamental maior revelam isso em Anapu e Pacajá. São basicamente os mesmos retirados do molde construtivista decidido como a arquitetura pedagogicamente mais coerente: 6º ano (paisagem, lugar e noções básicas de cartografia); 7º ano (território brasileiro entre campo e cidade e regionalização do Brasil); 8º ano (América – às vezes com certo aprofundamento na América Latina) e 9º ano (Outros continentes, com destaque para Europa e América Anglo-saxônica; noções de globalização do espaço geográfico)³⁴⁰.

“Descoberta e Encontro” no aprendizado, há aí todo um percurso geográfico não cartografado e, talvez em muitos casos, não cartografável caso pensamentos na cartografia como estritamente representacional, à beira da Transamazônica.

A escola que estudei na zona rural foi: meu refúgio, ali pude aprender vários princípios que levo comigo até hoje.

Mapas nas vicinais eram: feitos por nós crianças na época, mas pouco valorizados.

³⁴⁰ Informação aferida a partir da pesquisa de campo, consulta dos conteúdos oficiais distribuídos pelas Secretarias Municipais e prescrição dos livros didáticos oficialmente distribuídos: Projeto Radix (6º ao 9º ano), Coleção Girassol (Fundamental Menor),

Aprendizagem cartográfica: não tive essa oportunidade (Thallys Gonçalves. Entrevista realizada em dezembro de 2017. Estudante universitário que morava na Vicinal Ladeira da Velha).

Ambiguidade irreduzível, tensão viva na memória corporal do jovem que já não mora na vicinal. A escola é refúgio de princípios – isto deve dizer muito a nós geógrafos! Este apelo à escola como lugar, originalidade existencial (DARDEL, 2015) que repercute de maneiras diferentes em vidas inteiras, cindidas pelo formalismo de conteúdos e certa subjetividade social que martela a *formação de cidadãos críticos e transformadores da nação* esvaziada de conexidade corpórea, solapa na base, no lugar, o valor das crianças realizando seus mapas, os únicos possíveis, nas condições do presente, em campo vicinal! *Era* negada a oportunidade do exercício cartográfico, talvez um princípio que o jovem poderia levar com ele até hoje.

Claro, às vezes – felizmente – aprendem de modos que o conteúdo não propunha, o programa definido não vislumbrava, que a/o professor/a não previa, é inerente à subjetividade individual, segundo González-Rey (2010), em espaços de exercício da subjetividade social a ocorrência desta dinâmica des-simétrica: não o efeito direto (por exemplo, aprender sobre escalas em mapas) por uma causa (o ato de ensinar escalas em mapas como no programa), o processo tem componente trajetivo (BERQUE, 1985).

Logo, nossa responsabilidade como professores, pesquisadores, criadores de conteúdos para realidades não urbanas e não acessadas por projetos específicos ao campo, por mais capilares que busquem ser³⁴¹ é mais que complexa, deve ser amplexa, deve entrelaçar-se, fazer sensível e senciente, tocar e ser tocado, falar e deixar falar, ouvir e não só ser ouvido/lido, abrir e não só determinar inteligibilidade, enfiar-se sem perder de vista que o agregado de corpos neste encontro pode, efetivamente, criar ressonância para novos modos de pensar, elaborar e exercer a geocartografia – e esta ressonância indeterminada e indeterminística em sua necessária criatividade é tão fundamental à educação transamazônica, senão mais, do que saber os pontos cardeais e localizar coisas imóveis em mapas repetitivos.

Sobretudo em ambientes de forte degradação do Outro (MARTINS, 2012) cujas situações-limites, como a morte “matada e de doença”³⁴² (e a doença, em certo aspecto, graceja

³⁴¹ E as limitações começam com a disponibilidade das esferas municipais, estaduais e federais em assumir um pleno comprometimento com a educação na diferença/diversidade geocultural do país. A própria Base Nacional Comum tende a varrer para baixo do tapete esta ênfase geopolítica na diferença com a tendência a circunscrever o debate à parte diversificada do currículo.

³⁴² Fala de Antônio Ramalho, em entrevista cedida à equipe de reportagem local à qual tive acesso, quando do fechamento em protesto da Transamazônica em Pacajá, em Abril de 2013, após uma série de assassinatos e conflitos armados no Assentamento Rio Cururuí, justamente em função da descoberta de ouro na Vicinal do Adão, que leva aos Núcleo (hoje Vilas) que compõem o Assentamento. Suas palavras à repórter foram: “[...] a gente tá aqui apoiando o povo [...] porque o pessoal vive ameaçado lá, há muitos anos, né? Por pistoleiro, esperando que o INCRA vai cortar essa terra, e o INCRA nunca foi, então por isso os pai de família são atacado no caminho, tá

pelo decreto de inexistência dos/das vicinais em termos de condições básicas), que no caso da Transamazônica entre Pacajá e Anapu³⁴³ são recorrentes e se estende sobre a morte, a ameaça e a imposição do silêncio violento sobre de pais, mães e, às vezes, famílias inteiras:

[...] a gente tá aqui apoiando o povo [...] porque o pessoal vive ameaçado lá, há muitos anos, né? Por pistoleiro, esperando que o INCRA vai cortar essa terra, e o INCRA nunca foi, então por isso os pai de família são atacado no caminho, tá entendendo? São butado pra voltar pra traz, que nem hoje tem uma multidão de gente preso lá, que nem pode entrar e nem pode sair [Repórter: então, os líderes do sindicato foram a Altamira] As pessoas que tomaram a iniciativa foram pra Altamira resolver o problema, falar por nós, falar pelo povo [a repórter provoca: então, não tem líder?] não tem líder, todos são uma coisa só, lá ninguém é mais de que ninguém, todos sono igual, e nós tamo hoje pra lutar pelo nosso direito, porque nós temos direito [...] então tão a população nessa situação que vocês estão vendo gente [faz uma menção abarcando várias pessoas que estavam concentradas na ponte fechada sobre o Rio Pacajá], sofrendo lá, lá não tem hospital, não tem um colégio que preste, lá não tem um carro, [vai contando nos dedos da mão] a senhora tá entendendo, as pessoas morrem, lá dentro, matado, morre de doença [aponta para as pessoas], sem ter um apoio gente [voz mais incisiva]! E é em toda a região de Pacajá [faz um giro com a mão no ar] não é só lá. Nós queremos em toda a região, principalmente nessa região da Transamazônica [sustenta a mão e uma direção que será no sentido Pacajá], uma região abandonada pela Federal, abandonada pelo governo, esquecida por prefeito, tá entendendo? [...] O que nós precisamos é que a população se reúna e nos ajude a conseguir os nossos direitos [a repórter tira o microfone e agradece, as pessoas aplaudem] (Antônio Ramalho, abril de 2013, Pacajá-PA, grifos meus)³⁴⁴.

O termo “explicitamente geográfico” região da Transamazônica ou uma região abandonada, tem sentido comunicável na situação lugarizada do corpo. Extravasamento pessoal e, ao mesmo tempo – quando a beira irrompe e ocupa a estrada – coletivo. Não é apenas significação, é emoção envolvida. Não é (só) representação, é existência que reivindica conexões, acessos, infraestruturas, mas também novos arranjos de mobilização no lugar e questiona as assimetrias padrões, talvez acentuando certa homogenia perturbadora, “todos são uma coisa só”, mas é resposta direta e desejo do exercício coletivo frente à provocação da

³⁴³ Anapu em 2017, contabilizou 20 conflitos no campo envolvendo 2188 famílias e nove assassinatos entre 2015 e 2016 (CPT, 2017); Pacajá não registrou conflitos oficialmente neste ano, mas só no Assentamento Rio Cururuí, vários assassinatos como relatado anteriormente ocorreram em 2010 e 2013, na disputa entre madeireiros, assentados e garimpeiros (importante dizer que garimpeiros e trabalhadores rurais assentados embora sejam papéis diferentes não raro são exercidos pela mesma pessoa em momentos diferentes da vida ou ao mesmo tempo, o que pode colocar em colisão não só classes diferentes, mas – para usar uma abrangência que se complexifica no campo – uma mesma classe social). Para dados e cartogramas cf. Comissão Pastoral da Terra (CPT), os relatórios anuais dos conflitos agrários no Brasil são contundentes sobre a escala de violência a partir de uma multiplicidade de fatores. O recente Atlas dos Conflitos na Amazônia, apresenta de maneira direta um mapeamento padrão a partir dos dados da CPT. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/component/jdownloads/send/25-cartilhas/14066-atlas-de-conflitos-na-amazonia>

³⁴⁴ Entrevista cedida à equipe de reportagem local à qual tive acesso, quando do fechamento em protesto da Transamazônica em Pacajá, em Abril de 2013, após uma série de assassinatos e conflitos armados no Assentamento Rio Cururuí, justamente em função da descoberta de ouro na Vicinal do Adão, que leva aos Núcleo (hoje Vilas) que compõem o Assentamento

repórter e de nosso modo de enxergar qualquer organização com as lentes da assimetria e hierarquia. Lentes naturalizadas que reproduzem empobrecimento do sentido pela causa-efeito ou pela lógica de um (autorizado) fala/escreve/produz mapas didáticos impressos e outros (só) escutam/assimilam/reproduzem. E, ainda assim, a existência desse grito só ganha visibilidade quando vem à Faixa, à Estrada, à Rua. Ambiência publicamente mais real que a Beira, a Vicinal, o Assentamento.

Fotografia 45: Ocupação da Transamazônica pelos Assentados do Cururuí, Pacajá-PA



Fonte: Filmagens da equipe de reportagem local cedidas para o desenvolvimento do documentário “À Beira da Faixa”, 2013.

Há uma geografia que *aparece* pelo corpo de Antônio, por exemplo, ao abarcar com o giro no ar “a região”, esta coexistência diferentemente adensada de lugares, encadeando inexistências que são direitos – o hospital, a escola, o transporte, a segurança, a necessidade de “corte” das terras pelo INCRA como legalidade necessária – que, de certo modo, dialogam com a falta de oportunidade cartográfica a que Thallys levanta ou a presença “só na mente” de Maciel, que abriu este capítulo, pela fratura de educação cartográfica que possibilite narrar o entrelugar transamazônico existencialmente e que tais narrações sirvam à aprendizagem e as lutas na formação e *reexistência* dos lugares, retroalimentando conteúdos educativos não apenas significativos, mas sentidos porque vividos na carne e questionadores do padrão cartográfico que junto as lentes hierárquicas e sem duração no simplismo da causa-efeito (NIETZSCHE, 2012), vai da hipervisibilidade pela repetição/padronização à inexistência pública de

indivíduos, famílias, coletivos, passando pela morte e anulação de exercícios criativos de geografias do lugar tão ou mais válidos à educação dos que vivem e co-formam os mesmos.

Entretanto, dessa inexistência sistemática e hierarquicamente decretada pela acumulação de ausências, fraturas e recusas da coexistência geográfica entre lugares é que fissuras e vazamentos, irrupções e adensamentos provocam ressonâncias.

Fotografia 46: O corpo expressa a irrupção que recusa os decretos de inexistência sobre as vicinais. Da veia saltada no pescoço, da mão abarcando o coletivo, do coletivo observando, agindo, sendo gravado e gravando quem os grava, um reconhecimento com alto potencial educativo principia na situação-limite dos assentados.



Fonte: Filmagens da equipe de reportagem local cedidas para o desenvolvimento do documentário “À Beira da Faixa”, 2013.

Portanto, o trágico não pode ser e não é a imagem-síntese dos lugares vicinais, sob pena de eu continuar inexistindo as capacidades próprias de indivíduos e coletivos; tanto mais importante que o exercício geográfico e cartográfico nas escolas seja ação comunicativa permanente, valorizando subjetividade pessoal e social, na direção da conexão lugar-corpo-mundo cuja narrativa os mapas podem fazer ver, auxiliando no ato de recompor o pensável medusado e sobrevoado, tão enraizado em programas educativos sobre a (Trans)Amazônia.

Podemos encontrar muitos culpados nesta trajetória pela inexistência geocartográfica transamazônica. Não é questão de simplesmente condenar a educação geográfica – e mesmo se a condenássemos, a responsabilidade educativa é parcial e limitada, embora para fins dessa tese, central à imaginação das/nas vicinais – sem levar em consideração o despertar do interesse

pelo saber na geograficidade anterior à disciplina formal na escola *em campo aberto*, mais do que um prédio autocontido. Se trata de apelar ao entre estes trajetos:

A geografia, por sua posição, não pode se furtar a ser solicitada entre o conhecimento e a existência. Descartando-se da ciência ela se perderia na confusão e na loquacidade. Entregando-se sem reservas à ciência ela se exporia ao que Jaspers chama de “uma nova visão mítica”, esquecendo-se de que uma atitude científica objetiva visa a uma compreensão total do mundo que não pode deixar de ser também moral, estética, espiritual. O frio isolamento cósmico do espectador combina mal com a finitude a solidão moral do homem em sua existência efetiva, com a exigência concreta de sua morada terrestre (DARDEL, 2015, p. 97).

Por um tempo pensei que deveria escrever algo como “queimem os livros didáticos”, mas se a proposta é dialógica não se pode queimá-los porque são funcionais, suportes de expressão do programa de país que podemos apoiar, antagonizar ou modificar no ensino diário da Geografia. Porém, seguramente, devemos nos reeducar nas geograficidades dos campos amazônicos para criação ou auxílio de outras projeções, inclusive políticas, tendo em vista a incerteza, melhor ainda, a tensão ambígua do educar trans-amazônico, vazando dos próprios mapas mentais. Tensibilidade que na emergência da geocartografia lugarizada é um princípio de *existência* (PANTOJA, 2017).

[...] aquela dificuldade que acho assim que deveria ser coloca como falei anteriormente é a questão dos livros voltado para dentro da nossa realidade, mas se a gente for parar pra pensar e começar a trabalhar croquis né? Começar a elaborar mapas da nossa comunidade, a gente vai acabar que fazendo o nosso próprio conteúdo pra que a gente possa trabalhar daqui pra frente (Samuel Mendes. Professor de Geografia. Escola Santa Júlia, Vicinal Santana, Anapu-Pa. Entrevista realizada em agosto de 2015)

Partindo desta existência no entrelugar vicinal, rearticular conceitos/critérios sedimentados como projeção, escala, semiótica cartográfica, lugar, região, etc. em experimentação concreta de acertos e erros, muitos erros, única maneira de aprender o que ignoramos: os entrelugares amazônicos; e ignoramos acreditando já explicados por osmose no jogo geral-singular ou territorial-regional-local, *quando-e-onde*, na realidade mal estão descritos, interpretados e compreendidos.

É neste esforço de compreensão que o novo se revela em criação da região, enquanto instituída no próprio ato de aprender, saber, ver e recriar, porque categorias geográficas não estão prontas como chaves-mestras da descoberta daquilo que *sempre esteve aí*, são potências criadoras do que *vai estar aí* para se descobrir (FEYEREBAND, 2011). Este é, por excelência,

o ato educativo espacialmente contextualizado e de que necessitamos para aprender a saber-ver a Amazônia (PANTOJA, 2017) e reconhecido em realidades das mais diferentes:

[...] Antes do atual sistema escolar começar a existir, por milhares de anos, a educação não era uma mercadoria escassa. Não era o produto de algumas fábricas institucionais, cuja posse daria à pessoa o direito de ser chamada de “cultura”... O [novo] sistema escolar... serviu como um canal bastante eficiente para peneirar, [colocando] no Estabelecimento do Poder os mais ambiciosos – e, às vezes os mais inteligentes – que tinham como objetivo o reconhecimento pessoal e profissional. Paradoxalmente, ele serviu também como um “meio de cultura” para alguns indivíduos extraordinários, entre eles pensadores radicais e revolucionários, que usaram alguns de seus recursos educacionais peculiares para seus próprios objetivos libertários. No entanto, de um modo geral, o sistema logo passou a ser uma “máquina infernal” que distinguiu na organização sistemática de processos excludentes contra os mais pobres e os impotentes.... Aqueles dias de outrora... em que “cada adulto era um professor” tinham acabado. Agora, só aqueles certificados pelo sistema escolar, segundo seus critérios autodefinidos, poderiam ter o direito de ensinar. *A educação, assim, passou a ser uma escassez* (RAHNEMA apud FEYERABEND, 2010, pp. 354-355, grifos na fonte).

Alguém pode alegar certo romantismo entre passado e futuro, mas não destitui o fato de que o processo de institucionalização controlada nos marcos da ciência sob tutela do Estado Nacional produz a educação como escassez no sentido que Rahnema, estudioso iraniano, propõe. E quando o discurso da “universalização” se coloca frente ao da “escassez da educação” nos marcos estatais como o brasileiro na contemporaneidade, a universalização é não só a manutenção da escassez, é decreto de inexistência de todos os não aptos às metodologias de corte, e isto não se dá só em beiras de estradas transamazônicas.

Essas metodologias de corte, de uma racionalidade geográfica aprendida não só como certeza, mas o certo quando didatizada em não poucos livros didáticos e programas oficiais municipais e diretrizes nacionais, oblitera o ato criativo de tentar àquilo que estava disponível em termos de repertório, mas não mobilizado na produção de sentidos pessoais e coletivos, como os mapas mentais, caminhadas cartográficas e uma reflexão detida sobre o seu lugar suscitada pelo ato imaginativo de representa-lo para si e aos outros. Entre os professores, uma espontaneidade emanando do corpo de longa experiência vicinal também transborda, buscando na adaptabilidade das condições o exercício de troca de saberes:

Não, não existe mapa. Eu sempre [...] faço uma pesquisa de campo, passeio uma aula, assim a gente leva. “Oh! Vocês estão vendo como o núcleo D, a forma que é as ruas, as casas, vou levar vocês nas casas, no E a gente leva já vai ver a diferença como é que feita as casas, uma de lado outra de frente, uma de frente com a outra, leva também no A. No I quem levou foi outra professora que é para eles poderem visualizar como é a forma da vila, [...] o E não ficou a vila dentro de onde era para fazer [...] ficou no fundo dos lotes [...] aqui a vila ficou no centro, ela ficou bem no centro [...] então essa vila do D seria a principal, a central, daqui que sai o E, H o I, o J [...], então tudo a gente tem mostrado para eles e tem hora assim que você diz “vou mexer com isso a, tem lugar aí que tem um rapaz [...] que mexe com estaca, que mexe com peça [de

madeira] eu não sei onde passa o rio Pacajá, e ele sabe então tem coisa assim que você vai mexer para eles [entenderem], fazer texto eles fazem melhor que eu porque eu não ando por dentro desse mato e eles andam (Ângela Oliveira. Professora da Vila Núcleo D, Assentamento Rio Cururuí. Entrevista realizada em setembro de 2015).

O texto exige um engajamento corporal no lugar – que pode ser no mato – porque fazer texto “melhor” é enfiar-se, intensificar a proximidade. O saber que é partilhado entre os vicinais, de localização e de diferenciação, de situação e adensamento. Dividir a tarefa de aprender com os co-presentes na Vila, quebra de certo modo uma noção professoral que adoramos desdenhar, mas nos aferramos a ela. A contação da professora traz alfo de uma “ordem da espontaneidade ensinante” de que fala Merleau-Ponty (1991, p. 101):

Num sentido, a fenomenologia e tudo ou nada. *Essa ordem da espontaneidade ensinante* - O "eu posso" do corpo, a "transgressão intencional" que dá o outro, a "palavra" que dá a ideia de uma significação pura ou absoluta - não pode ser depois recolocada sob a jurisdição de uma consciência acósmica e pancósmica sob pena de voltar a não ter sentido, ela deve ensinar-me a conhecer a que nenhuma consciência constituinte pode saber: o fato de eu pertencer a um mundo "pré-constituído". Como e, objetarão, que o corpo e a palavra podem me dar mais do que coloquei neles? Evidentemente não e meu corpo como organismo que me ensina a ver, numa conduta de que sou espectador, a emergência de um *outro eu mesmo*: quando muito ele poderia refletir-se e reconhecer-se num *outro organismo*. Para que o alter ego e o outro pensamento me apareçam, e precise que eu seja *eu de* esse corpo meu, pensamento *de* essa vida encarnada. O sujeito que realiza a transgressão intencional só o poderia fazer na medida em que está situado. A experiência do outro é possível na exata medida em que a situação faz parte do *Cogito*.

A situação provocadora de tensibilidade corporificada emergente da beira quando nos permitimos o eu-posso e o eu-posso do outro, fazendo de nossas culturas ponte às transgressões vivenciadas nesse ato diário que é a geograficidade dos professores, moradores e estudantes vicinais, ensinante porque geohistória e projetiva, não deveria ser subordinada a um programa geográfico generalista, mas vertical na medida em que seja o erguimento da coexperiência do vicinais em relação ao no fazer-saber geográfico transamazônico.

Quero esboçar ação comunicativa com os sujeitos – entre sujeitados e geograficamente autônomos em sua subjetividade – amplificando o questionamento do saber geográfico padronizante nos conteúdos didáticos, agora aproximando à trajetórias biográficas ensinantes, já que:

A geografia não é, de início, um conhecimento; a realidade geográfica não é, então, um “objeto”; o espaço geográfico não é um espaço em branco a ser preenchido a seguir com colorido. A ciência geográfica pressupõe que o mundo seja conhecido geograficamente, que o homem se sinta e se saiba ligado à Terra como ser chamado a se realizar em sua condição terrestre (DARDEL, 2015, p. 33).

Dardel não faz a negação do conhecimento em si, mas seu reconhecimento num universo de relações vividas cuja base existencial é geográfica e de onde se erige todo o conhecimento dessa ciência e, no caso aqui, como conteúdos cartográficos ensináveis nos/dos lugares. Tanto mais central quando dialogamos com crianças/jovens cujas vidas se dão em campo vicinal transamazônico, condição existencial que invade os conteúdos ensinados, tensiona aberturas ou é fraturada pelos mesmos conteúdos, *rexiste* à inexistência que estes difusamente colaboram.

Há limites, talvez, para pensar relações mais gerais, mas não é algo que está vedado a este caminho sinestésico, muito mais artesanal e miúdo, mais próximo do chão do lugar, talvez da “morada da vida” (HEREDIA, 2013, p. 115):

O que define o pequeno produtor como tal é o trabalho efetuado na terra e, em consequência, a perda da mesma implicaria no seu desaparecimento como categoria social. Ele nasceu ligado à terra e, por conseguinte, ela deve ser transmitida aos seus filhos. É por esse motivo que se diz que a terra é “a *morada da vida*”. Nestas circunstâncias, manifesta-se a própria concepção da família e da necessidade da sua continuidade ligada ao trabalho na terra.

Recoloca-se a conexidade não só com a terra, mas com o mundo – como trajetória pessoal, expressão social, condição para ser o que é, o legado e horizonte relacional que reticula e recorta modos de fazer-saber – cuja linguagem geográfica exige mais que conteúdos da comunidade imaginada nacional³⁴⁵ e formas cartográficas gerais, embora não possa abrir mão delas. Exige não apenas aprendizado, mas posição ensinante situada à beira.

Sim. Isso aí é um fator que é muito, é... vivido aqui, tá? Se mede um, um terreno por alqueire e linha. Por exemplo, se a gente fala para eles, pergunta a eles: teu pai, qual é metragem da tua... da terra do teu pai. Quas'todo morador da zona rural tem dessa [gesto seguindo adiante]. E fala por hectare, tá? [dá de ombros] num vão saber não! [riso do entrevistador]. Agora quando se parte pra linha e alqueire [toca na mesa] aí é com eles mesmos [rindo e assentindo levemente com a cabeça] (Alex Cruz. Professor de Geografia, Pacajá-PA, entrevista realizada em setembro de 2015).

Linguagem antiga e praxiológica, referente às distâncias e aspectos mais matematizáveis do espaço geográfico. Este “conhecimento espontâneo”, enraizado tanto nas medidas do mundo, quanto escalas de convivência e reciprocidade, há muito vem exigindo coletivamente erguimento, bem como questionamentos sobre reconhecimento próprio e dos seus nessa Geografia Nacional didatizada, já que:

[,,] o governo pudesse está elaborando uns livros que falassem mais sobre a região aqui que a gente vive, né? Porque às vezes a gente pega um livro desse aqui que [es]tá

³⁴⁵ Anderson (2008).

falando de um conteúdo que não tem nada a ver com que a gente [está] falando da nossa realidade aqui, né? Vai falar de outra realidade e muita [...] vezes o aluno ele diz: eu vou estudar isso aí pra quê se eu moro aqui em Anapu, né? [Risos]. [E como é que tu respondes, nesse caso? (Risos)] Aí eu respondo assim: mas de repente a gente precisa sair para fora e deve conhecer a realidade de fora, né? [...] A nossa a gente já conhece[...]. É bom a gente conhecer [mas] muitos não conhecem a nossa realidade, moram [aqui], mas não conhece e vê mais a realidade [lá] de fora. (Samuel Mendes. Professor de Geografia. Escola Santa Júlia, Vicinal Santana, Anapu-Pa. Entrevista realizada em agosto de 2015).

Não se furtrar nem ao fora, nem ao dentro. Ter a clareza que proximidade reconhecível é ponte dialógica entre estas escalas amplas, invertendo hierarquias e prioridades, sem perder de vista conexões possíveis entre aqui (nossa realidade), mais diretamente as vicinais, e lá (outras realidades). E a questão lançada pelo professor ao “governo” persiste.

Não há uma ligação direta entre esta ambiguidade no aprendizado geográfico e a inexistência, porém, já se pronuncia entendimento – e certos seguimentos dominantes em esferas como a municipal ou até nacional não poderia alegar ausência de dados/pesquisas – o entendimento de que a situação geográfica vicinal é obliterada em suas capacidades ensinantes. A barragem destes modos de saber é gestar um pensável geográfico que prefere hectares à linhas, fora ao dentro, deslugarização da terra como morada. Desconhecimento de sua realidade própria – e daí conexa ao mundo – em favor da diluição no mapa nacional.

Claro que não é um destino selado. Não pode ser, sendo situação: a criança, notadamente o jovem, pode decidir ir para “a rua”, estudar na cidade, construir outra morada e não mais retornar à terra, por mais que seus pais o tenham feito e desejassem que o fizesse. Porém, parece que esta escolha, no caso Transamazônica, não é escolha: abandonar família, vizinhança e a morada de vida para *ser outro*.

Não me esquivo aqui da proposição de Woortman (1990) de *campesinidade*, como ordem moral camponesa espectral e não um “é ou não é”, repercutindo mesmo em camponeses que vivem no urbano e no urbano não camponês, expressando-se na tríade *reciprocidade-honra-hierarquia* imbrincadas de maneiras variadas no tempo e no espaço, mas sem absoluta ruptura. Não me esquivo da constatação de que é comum o camponês deixar a vida camponesa em dado momento para, no futuro, seu projeto, voltar a ser camponês (WOORTMAN, 1990; FLORENTINO, 2000; BRINGEL, 2015).

Porém, além de ter minhas dúvidas sobre o agrupamento da vida *em campo* sob a categoria *camponês/campesinato* (OLIVEIRA, 2001; FERNANDES, 2004) – embora, de fato, a campesinidade seja sentida na realidade geográfica vicinal – no caso Transamazônico, o que também ocorre nesse campo de possibilidades é o *deixar de ser*. Entre projeto e destino uma

única escolha, e se estamos condenados à liberdade como quer Sartre, é uma condenação que para muitos não é, necessariamente, libertadora: continuar seus estudos longe da terra, da família e aprender uma geografia inegociável, não raro, insensível consigo.

É, sempre no final do ano, que eles já vão pra outro lugar [mão esquerda aberta e a direita com uma caneta marca um movimento de dentro para fora], eu sempre converso com eles e falo pra eles assim [olha para a caneta nas mãos e então para mim], que não se sintam o coitadinho lá do mato [movimento direcional com a cabeça], o bicho lá do mato, que eles se sintam com capacidade, que eles são capazes, né? [troca a caneta de mão e acentua com a direita como fatiando, insistindo] Igualmente os outros alunos da cidade, porque já tem acontecido caso do aluno ser tachado de bichinho lá do mato, né, vem lá do mato é o caboco lá do mato. Muitas vezes e o aluno não dá nem continuidade. Aqui teve o caso de um aluno que ele foi estudar e aconteceu muito e ele é um aluno tímido e ele desistiu, hoje que ele está dando continuidade nos estudos [com a esquerda, agora com a caneta, em posição de escrita, a direita movimentando para frente]. Então isso aconteceu muito... assim, varia também, isso é com todos os alunos. [...] E uns desistem [mão esquerda como que despachando alguma coisa], outros dão continuidade [mesma mão, repondo algo], mas que muitas vezes acontece isso, às vezes até o próprio aluno se sente tímido pelo fato de ele sair daquele local, vai pra outro local, junto com outros alunos e ele se sente assim... não é pelo fato que ele não sabe, ele sabe, ele se sente assim reprimido, né? Porque saiu de um meio de algum conhecimento e conviver com outras pessoas que ele não tem muita relação [agita levemente as duas mãos abertas buscando dar substância a esse meio de que fala, seu lugar]. Mas isso não vem ao caso, isso eu procuro passar para eles [...] a gente não pode se envergonhar de nossa identidade, se nós somos do campo, nós somos do campo [faz um assento firme com a cabeça e a voz] e somos capazes (Terezinha da Silva. Professora de Geografia, Vicinal Ladeira da Velha, Pacajá-PA, Agosto de 2017).

Numa visada pragmática pode-se alegar que é assim com todo mundo que precisa continuar os estudos em outro espaço. Porém, estou falando de deslocamento gigantesco, esgarçamento coexistencial, uma fratura! A fala da professora traz a ambivalência da situação-limite para os jovens, bem como consequências marcantes no corpo do sujeito, lição importante acerca do lugar em campo como fundamento, direção (DARDEL, 2015) – suscita sentido subjetivo à professora e pretende que o faça ao estudante também, o apelo, é o apelo dela ao seu lugar enquanto vida em vicinal –. Não é simples mudança de ambiente de estudo, é mudança de lugar e no lugar, da ordem de intensidades vividas e geradoras de vínculos geossimbólicos e emocionais – da família à vizinhança, passando pelo senso de comunidade – que podem estilhaçar, e muitas vezes estilhaçam além do imaginável.

[...] ele termina o nono ano lá no interior, a vivência dele é saí, tá [mão lateralmente encaminhando], tá. Quando vai pra casa familiar rural, né, passa uns dias lá... e quando tem um ou dois numa família que vem rua o pai vem também [com a mão reta toca no braço, enfatizando], e aqueles outros alunos da base [gesto horizontal, mostrando a base], tá, acaba vindo também pra poder vir com eles, que eles não vão ficar só, lá,

e nem os estudantes vão deixar só, fica sozinho lá o aluno. E acaba diminuindo o número de aluno, bastante mesmo, por isso a lugar que as escolas estão fechando mesmo, tá, porque o baixo número de aluno, né [faz com a mão pra baixo] e aí muitas vez a prefeitura não quer mandar outra pessoa pra manter, entra toda a questão burocrática, financeira, pronto, e acaba que o pai que aconteceu... obtendo um êxodo rural [mão distendida longe] do alunado para a cidade (Alex Cruz. Professor de Geografia, Vila Bom Jardim, Pacajá-PA. Entrevista realizada em Agosto de 2017).

Há algo de naturalizante nesta circularidade que esvazia a vicinal, existir *nem aqui, nem lá* tem implicações geográficas em escala recortada, começando aí, na relação fundante corpo-lugar³⁴⁶. E o próprio conteúdo geográfico e cartográfico parece o disparo tranquilizante para essa fratura – por ausência de lugaridade, por hipervisibilidade formal de mapas padrões e escala-signo determinadoras de um *saber ver*, por conteúdos e imagens que extravasam a cidade como centro da vida, para o bem ou para o mal; amortecimento das relações em campo na sua concreticidade, tendendo ao generalismo dos agentes e processos ou até mesmo inexistência.

E, no entanto, há *reexistência* que começa nos corpos em agregação lugarizada. Ao mesmo tempo cria sentido subjetivo assimilante dessa naturalização e revoltando-se diante dela.

O que faz ver essa posicionalidade corpórea? Que lugar, região, território, mundo grita dessa vontade comunicativa da situação-limite vicinal como conexão lugar-mundo? A morada de vida pode deslocar a maneira com que aprendemos e, quase sempre, inexistimos geograficamente no plano da educação básica, mesmo em campo transamazônico, a própria Transamazônica?

Foi pensando nestas questões que retornei às vicinais com algumas elaborações entre nós, crianças, jovens, professoras/res e moradores entrevistados. A ideia era simplesmente “deixar acontecer”, na esperança de que elos poderiam surgir, silêncios sensíveis persistiriam, re-inscrições das crianças e jovens seriam feitas quando no contato com mapas de outras crianças e jovens em contexto vicinal, troca de saberes mapeados.

Experimentei nesse processo o uso do documentário *À Beira da Faixa*³⁴⁷ (PANTOJA, 2014), que tem por objetivo ser instrumento didático à geografia educativa dada a exiguidade

³⁴⁶ Evidente que este fenômeno é ambíguo. Aliás, como a própria ideia de camponidade o é, nos termos de Woortman (1991), quando em sua realização concreta cujo “modelo” que ele tenta expor não pode se furtar. Entretanto, embora ambígua é situação concretamente sentida, a fratura família-filhos/as para estudar na rua. E é uma das questões centrais não só no que se refere ao debate sobre mobilidade camponesa (SANTOS, 2011) mas, globalmente afeta a própria continuidade do camponês, quem sabe da camponidade, daí o enfrentamento da questão por parte de não poucos ativismos e movimentos sociais do campo, bem como é pauta de enfrentamentos reflexivo direto sobre Educação do Campo.

³⁴⁷ Dirigi o documentário no âmbito do projeto: “Espaço e Cotidiano: Representações da Vida à Beira da Faixa”, parceria Função Carlos Chagas, FAPESP e IFPA Campus Tucuruí. O documentário teve participação na concepção, roteiro, temática e montagem dos professores então graduandos do Curso Geografia-Licenciatura do IFPA, via Programa de Formação de Professores (PARFOR). O período de realização se deu entre 2012-2014.

de referentes sobre a ocupação transamazônica na perspectiva de quem a viveu e vive. E, com muita parcimônia, os *Complementos de Frases*, utilizados por pesquisadores da psicologia com base em Julian Rotter, adequado e integrado na chamada Epistemologia Qualitativa³⁴⁸ (GONZÁLEZ-REY, 2002) nos estudos de subjetividade³⁴⁹ na perspectiva histórico-cultural.

A primeira reação foi de reconhecimento recíproco, mas também estranhamento. Quando mostrei os mapas de outras vicinais, suas ladeiras, o esforço corpóreo, as maneiras de produzir e *reexistir* de uma forma interessante alguns sorrisos se abriram e ao fluir a conversa em torno dos esboços de mapas e imagens intencionalmente geocartografadas – às mesmas usadas durante esta tese – pude anotar na hora e, depois, de memória, algumas vozes *entrelugares*:

“Aqui também tem ladeiras assim”, “A gente trabalha mais com gado e não com cacau, a terra não tá boa pra cacau”, “Tem muita mata lá!”, “Eu queria ser igual a Irmã Dorothy”, “Já ouvi falar de lá, mas não conheço, nunca fui”, “tem muita criança lá, né?”, “É invasão de terra?”, “No tempo que aconteceu [no PDS Esperança, assassinato da Irmã Dorothy em 2005] era helicóptero direto aqui, voando baixo”, “não imaginava que era assim [a extensão vicinal]”, “Aqui é mais perto da cidade”, “ele caminha tudo isso? Parece tão pequeno [na imagem em relação a escala gráfica]”, “É bom morar aqui, não sei se é bom lá, não...”, “Aqui é muito antigo, do tempo que abriram a Transamazônica”, “Vai embora nas ladeiras, acaba lá na beira do rio, longe demais, moço”, “antes era como raio de bicicleta, agora cortaram os lotes”, “tudo isso é desmatamento?!”, “Fico triste porque a vicinal não é asfaltada”, “Seu Manoel [Ladeira da Velha] está desde o começo aqui, ele sabe contar tudo o que aconteceu”³⁵⁰.

Jorro de impressões entre lugares, impossível rastrear todas, aliás, muitas não foram registradas em minhas anotações. Mais do que o reconhecimento, as imagens e mapas suscitaram questões geográficas sobre passado e futuro da vida em campo; a importância da constituição da memória pessoal e coletivo do lugar, a criação de outras expressões cartográficas não só lugarizadas no sentido de reconhecimento coexistencial, mas

³⁴⁸ Não conhecia a Epistemologia Qualitativa em sua profundidade por isso não posso dizer que parti dela, embora certos aspectos da mesma se relacionem diretamente com minha pesquisa. Em termos gerais, três aspectos se destacam: a) o saber é um processo construtivo-interpretativo, onde a imaginação é recursiva ao longo de todo o processo de abertura de um campo de inteligibilidade onde se abre novos temas e processos de significação; b) a ciência é dialógica, comunicativa, imbrincada nas redes do acontecer onde o pesquisador se recorta e recorta – digamos – objeto; c) o singular tem um valor heurístico, não quer dizer exclusivo, mas uma expressão que pode ser interpretada em diálogo não submisso aos conceitos e modelos teóricos.

³⁴⁹ Segundo González-Rey (2002), o Complemento de Frase foi desenvolvido como teste projetivo por Julian Rotter como instrumento na psicologia, já que é possível relacionar de maneira não impositiva formas gerais de expressão (a frase a ser completada) com expressões singulares criadas pelos envolvidos (o complemento da frase).

³⁵⁰ Impressões recolhidas no momento em sala de aula na Vicinal Santana (Escola Santa Júlia) e Vicinal Ladeira da Velha (Escola Nossa Senhora dos Remédios) por anotação e memórias de campo, não me senti a vontade em gravar as falas, mesmo solicitando autorização, penso que era importante deixar o momento ser o que era, com todas as imprecisões e dificuldades para registrá-lo. Em função de greve dos professores dado o atraso dos salários na Vicinal do Adão, Assentamento Rio Cururuí (Escola José Jacó Chaves) e incompatibilidade no calendário escolar e motivos de saúde no caso da Vicinal 0, PDS Esperança (Escola Santo Antônio) este momento, infelizmente, não foi realizado até a conclusão da tese.

problematização de processos geográficos que não se encerrem no lugar, seja instituição comunicativa combatente do verticalismo sem tensão, da projeção sem situação, do simbólico dissociado do emocional, não um tipo de recebimento de dádiva via mapas didáticos.

As dinâmicas imaginativas exigiram subjetivar modos de expressão geocartográfica do fenômeno transamazônico fundado nesta coexistência em campo como caminho do fazer-saber vicinal. Não são sínteses, são fissuras na arquitetura pedagogizada da programação geográfica dos centros para beira.

5.1 ESBOÇOS CARTOBIOGRÁFICOS

A memória é repuxada pelo corpo. A memória é no corpo (MERLEAU-PONTY, 1999) geograficamente situado, memória não é história, se pode alegar, embora a complexidade desse par assimétrico vá desde uma distância intransponível, até o toque envolvente, inelutável, porque distância pode ser recusa ou trajeto a percorrer, desejo de encontro. Por isso biografia não é apenas exercício literário, mas de aprendizagem com o outro – em sentido universal-singular³⁵¹ (SARTRE, 2015) – e até componente de tratamento ao nível psíquico³⁵² (JASPERS, 1977), apelo à historicidade. Os deslocamentos das crianças, suas expressões retomando as conexões e ambientes de sedimentação da experiência de lugar já fazem ver isto.

Eu moro pra lá [estica a mão na direção do interior da vicinal], essa foto aqui... tirei das duas ladeiras, não são altas, mas longas [faz um gesto com as mãos de algo largo]. [Pergunto: Você vem e volta como?]. Eu vou e volto de pé mesmo, cansa só um pouco... [olha para cima, meio indeciso, meio lembrando]. (Estudante da Escola Nossa Senhora dos Remédios, 9 anos. Conversação Informal em agosto de 2017).

³⁵¹ Na medida em que é uma mediação [a subjetividade], só pode tratar-se da projeção do ser de alguém sobre o ser de além. O que nos dá então a possibilidade de compreender em que a subjetividade é indispensável para o conhecimento dialético do social. [...] É porque só há homens [Será? E as redes conectivas, a maquinaria, o próprio “mais-que-humano” dos seres vivos?], não há grandes formas coletivas, como Durkheim e outros idealistas sociais imaginaram, e que esses homens são obrigados a ser a mediação entre si de grandes formas de exterioridade que são, por exemplo, o ser de classe e da vida histórica cotidiana. Eles projetam, precisamente nessa vida histórica, o seu ser, mas eles o projetam em função da maneira como eles mesmos estão inseridos, eles criam, a cada momento, a singularização do ser de classe; e essa singularização, que é precisamente o modo de vivê-lo cegamente e em contradição com o seu próprio passado, é, portanto, um universal singular ou uma singularização universal. Nessas condições, é, ao mesmo tempo, algo que é movido pela história e uma estrutura indispensável da história [...] (SARTRE, 2015, p. 40 – versão digital. Acréscimos entre colchetes meus).

³⁵² Na síntese da proposta de Jaspers em *Psicopatologia Geral*, Schneider (2008, p. 299) aponta que: Jaspers (1979), pautando-se na fenomenologia, escreveu seu conhecido livro *Psicopatologia Geral*, de 1913, no qual delineia uma nova perspectiva para a disciplina psicopatológica, ao romper com a lógica analítica que a dominava, sustentada na noção de causalidade, predominante no modelo neurofisiológico e organicista da psiquiatria de então, propondo-lhe novos parâmetros. Utilizar-se-á da noção de compreensão e sua lógica sintética, propondo uma nova abordagem dos fenômenos psicológicos: a) a psique humana exprime-se no corpo; b) o homem vive em seu mundo; c) o homem objetifica-se na fala, no trabalho, nas idéias. Para compreender esses novos parâmetros, era preciso buscar as “conexões compreensivas da vida psíquica”, com destaque para a noção de situação.

Aquela lá de cima [se referindo a ladeira, apontando alto na direção da saída para a Transamazônica] é a Rala Bunda! [Risos de todos, incluindo eu?]. Tem a mais daqui [faz um movimento menor] que é a do Seu Carlos. [Outro estudante completa: as ladeiras têm os nomes dos moradores que moram – faz um movimento como que colocando na borda³⁵³ – perto delas]. (Estudantes da Escola Nossa Senhora dos Remédios, 15 anos/14 anos, Conversação Informal em agosto de 2017).

A trajetória das/dos professoras/es na distensão criativa entre o saber oficial e o saber lugarizado, sua negociação consigo mesmo em continuar ou desistir, redobrar as forças ou assumir outros compromissos, também revelam movimentos do corpo que retomam memórias, não só como expressões da historicidade e da história do coletivo, mas abrangência escalar que se ergue e se recorta do mundo, descreve e compreende (logo cria, no dizer de Hanna Arendt) o mundo, a si e aos outros – desde suas localizações até seus lugares amplos.

A questão da infância da gente era assim [mão juntas, dedos pressionando uns contra os outros]um pouco puxado, a gente levantava cedo e eu estudava pela parte da tarde, então chegava o período da colheita do arroz [mesmo gesto com as mãos] é a gente morava bem na beirada da transamazônica mesmo, mas aí a roça era um pouquinho afastada [mão em sinal de leve distância] da transamazônica e chegava o período da colheita do arroz e meu pai já fazia o barraco [breve movimento como casinha com as duas mãos] , já dentro da roça mesmo e nós éramos assim todos pequenos, por volta de uns cinco irmãos pequenos ainda, e o pai então ia fazer o barraco e quando amanhecia o dia, só fazia escovar os dentes, tomar o café e já saía na roça mesmo, desde pequeno mesmo que não desse conta de apanhar o arroz [menção com mão como que indo], mas o que colhesse já ajudava. [...] Gostava de trabalhar não! Risos... A gente ia trabalhar e quando chegava por volta de 11hs e o pai dava uma olhada no sol assim e dizia: Olha quem quiser ir pra escola, aproveita! E eu me saía pra escola, tomava aquele banho, aquele banho rápido, chegava no colégio ainda sujo de tiras [Mão no pescoço] que é o coisa da madeira né? Da roça, mas ia pra escola estudar e estudei graças a Deus...[...] Levava a roupa dentro de uma sacolinha [mãos em aconchego] pra ir pra escola no 120 devido a poeira né? Aí chegava na casa de um vizinho lá que era o seu Vicente que é pai do Eliésio, que trabalha na prefeitura, eu chegava lá, almoçava as vezes na casa dele lá, quando eu não sai de casa almoçado eu almoçava lá mesmo, eu tomava banho e de lá mesmo eu ia pra escola [apontado para algo], a bicicleta fica lá no terreno dele também, era só atravessar a estrada, aí a tardinha era a mesma coisa, quando saía do colégio, trocava de roupinha, tirava aquela roupa que era dificuldade né? A gente não tinha muita roupa e a gente ia no outro dia, tinha que tirar e vestir no outro dia novamente pra ir pra escola, tirava a roupinha e voltava novamente pra casa (Samuel Mendes. Professor de Geografia. Escola Santa Júlia, Vicinal Santana, Anapu-Pa. Entrevista realizada em agosto de 2015.

Primeiro não tem a parede, que quando chove, molha [faz um gesto levantando e baixando a mão em espiral], né? As telhas já tão todas cheia de buraco. a gente quer fazer um cartaz e não pode, tudo ali tem que ser mesmo na fala, não pode fazer nada e expor na parede [outro gesto com a mão, delimitando uma parede invisível a sua frente] (...) Hoje eu já gosto [de trabalhar com o multisseriado], não que... [pausa, baixa a cabeça com sorriso meio envergonhado], eu não gosto tanto por causa que... [levanta a cabeça e em tom sério] As dificuldades, né? As dificuldades de trabalhar com três séries (...) e às vezes tem o 3º ano, tem dificuldade, aí já tem o outro [ano] pra prestar atenção e aí junta tudo em tumulto e não dá certo, às vezes não dá certo

³⁵³ A bem da verdade não posso precisar que o movimento que ele fez foi no meio da fala ou no final, sei que o movimento me chamou à esta fala, colocar no meio parece respeitar a relação gesto-palavra de seu corpo próprio.

(Josielma Oliveira Pereira, professora na vicinal do Portel, Pacajá-PA. Entrevista realizada em maio de 2013).

Não tinha estrada [pronuncia a mão à frente], tinha que trazer as coisas na cabeça [mesmo gesto, como enfatizando]. Quem não tinha um animal carregava, né? [movimento lateral como em círculos] as coisas lá da Transamazônica [dos círculos a uma direção que estica o braço] (Terezinha da Silva. Professora de Geografia, Vicinal Ladeira da Velha, Pacajá-PA. Entrevista realizada em Setembro de 2015).

Claro que há professores gestualmente mais contidos. O caso de uma professora entrevistada na Vila-Núcleo A, do Assentamento Rio Cururuí o revela, mas mesmo quando não se gesticula acentua-se com olhar, acena a cabeça, movimento leve que retira o corpo de uma posição para colocar em outra pelo incômodo que, às vezes, brota da pergunta ou lembrança, com direcionamentos variados. Mas destaquei exemplos de gestual que evocam distância, proximidade, situação geográfica – no sentido concreto que não separa material de simbólico e emocional – e assim se desenha o campo de expressividade em si, quase *anti-mapa*, já que não é representação, mas performance corpórea.

Entretanto, é possível aprender muito com geocartografia baseada nestes pequenos momentos, dos mapas mentais às caminhadas, dos diálogos sobre o lugar aos usos corporificados de mapas – incluindo invenção dos mesmos – para instalar tangibilidade e algo de membrura à dor e ao desejo de auto-reconhecimento e coexistência geograficamente unitários, já que “o visível possui, ele próprio, uma membrura de invisível, e o in-visível é a contrapartida secreta do visível, não aparece senão nêle” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 200), mas sistematicamente fraturados, partidos, não só “pelos de fora”, mas por um tipo de verticalismo que se instala como o verdadeiro saber, capturando os lugares e o dinamismo corpóreo desde a escola.

E, no entanto, é deste corpo lugarizante que emerge a potente imaginação e concretude pelo trabalho das mãos, da vida, que deu “morada” tanto à projetos verticalistas quanto escapou, vazou e, justamente por ser ambigualmente inexistida, *rexiste*, já desde os primeiros migrantes vicinais.

Enquanto conversava com os primeiros moradores da beira, ou ao menos os primeiros que abriram suas casas para o café e conversa miúdas, não pude deixar de acompanhar como o corpo fala – incluindo o meu – a linguagem do mundo ao redor, direcionamentos e posições marcadas, movimentos que mais do que referenciar algo ou alguém são a matriz da referencialidade engajada, partilhável pelo reconhecimento tácito, inclusive entre corpos comunicantes: do “bem’li” feito com o beijo pronunciado; os olhares trocados com sorriso

entre estudantes, dizendo quase em coro “mooóool!” quando falando duma ladeira específica por seu gigantismo.

As expressões “[...] parecem responder bem a uma espacialização que saltou do espaço para o corpo” (DARDEL, 2015, p. 13), às vezes contrariando a palavra, instala ambientes imaginados e recordados, sentidos e vividos, corporeamente recriados no sofrimento e no amor reposicionado, direciona caminhos do jeito que eram e não só de como são; retomam a série inteira de lugares trajetados, fenômenos de *ser em campo* como intensidade geohistórica, mais que isso: não biogeografia, mas geobiografia dos lugares.

Valeria traçar o esboço. Tomando emprestado a ideia da gestualidade esboçada de Haviland (1993), em meu diálogo com Merleau-Ponty (1980; 1999; 2012) e de uma possível fenomenologia geográfica vicinal que se imbrique à generalidade da Transamazônica. O esboço, não mero exemplo, é o inexistido irrompendo na doação de sentido a esse mundo de conteúdos unidimensionais que submetem, até mesmo angustiam, professores/as vicinais.

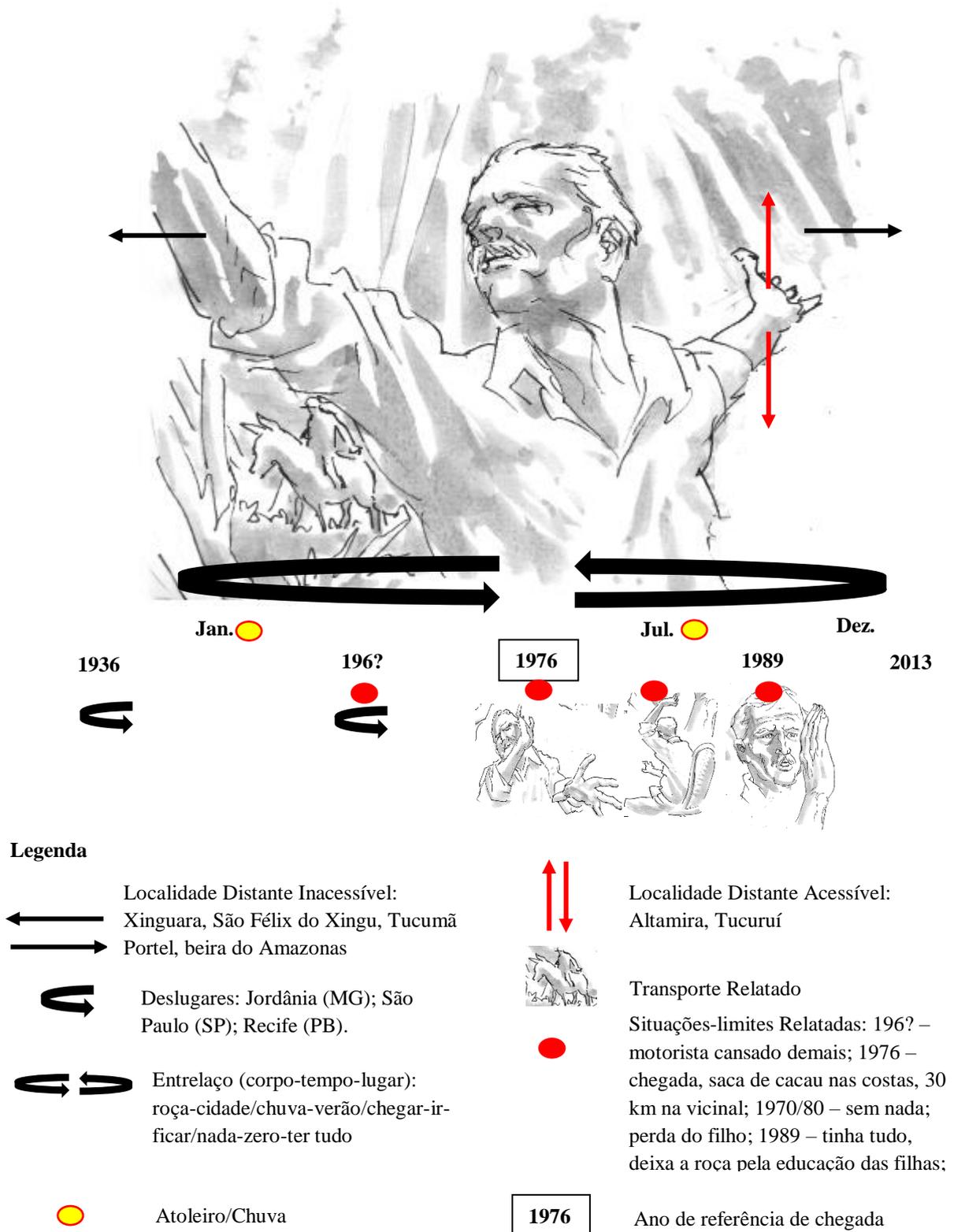
A cartobiografia³⁵⁴ é exercício de posições, de situações e de amplificação desde o corpo como ato comunicante³⁵⁵ à instituição do mundo reconhecível, palpável, com sentimento além de simbolização, com imaginação além do raciocínio, “espaciosidade”³⁵⁶ na conexão corpo-lugar-mundo.

³⁵⁴ É mais um desses termos gostosos demais para não terem sido pensados antes, neste caso, um geógrafo já o utilizou, mas em um sentido completamente diferente e de maneira quase anedótica, para não dizer irônica, como a biografia de um mapa e não como biografias corporificando-se em mapas. O termo é usado em nota de rodapé de um artigo de J.K. Wright, em um artigo de 1962, com o título: Miss Semple's "Influences of Geographic Environment" Notes toward a Bibliobiography. A nota onde aparece o termo é essa: biobibliography means "a kind of bibliography combining biographical matter" (Webster), why not bibliobiography for a biography of a book (see, for example, E. S. Bates: Biography of the Bible [New York, 1937]), cartobiography for the biography of a map, and so on? I know of no comprehensive, full-length bibliobiography of a geographical work, though many short or incomplete studies could be cited. Biographies of books are usually presented incidentally to other subjects, as in biographies of the authors, histories of ideas, and introductions to new editions. In our field more bibliobiographical attention has perhaps been devoted to Ptolemy's "Geography" and Marco Polo's "Travels" than to any other single work. (WRIGHT, 1962, p. 346 - Nota de Rodapé 2). Em tradução livre: A biobibliografia significa "uma espécie de bibliografia que combina a matéria biográfica" (Webster), por que não a biografia para uma biografia de um livro (veja, por exemplo, ES Bates: Biografia da Bíblia [Nova York, 1937]), cartobiografia para a biografia de um mapa, e assim por diante? Não conheço nenhuma biografia bibliográfica completa de um trabalho geográfico, embora muitos estudos curtos ou incompletos possam ser citados. As biografias de livros geralmente são apresentadas incidentalmente a outros assuntos, como nas biografias dos autores, histórias de ideias e apresentações para novas edições. No nosso campo, mais atenção bibliobiográfica talvez tenha sido dedicada à "Geografia" de Ptolomeu e às "Viagens" de Marco Polo do que a qualquer outro trabalho único.

³⁵⁵ “O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos” (citado por FREIRE, 1967, p. 107).

³⁵⁶ É o termo que Tuan (2013) usa, embora fazendo uma polarização entre ambientes espaçosos ou agigantados e confinamento e limitação. Aqui usado para especificar que a conexão corpo-lugar-mundo é anterior e funda o espaço e a espaciosidade e não o inverso, como venho buscando ao longo da tese, concordando com Malpas (1999) e Casey (1997), mas remontando a uma posição fenomenológico-existencial que vai além da ciência geográfica.

Figura 58: Esboço Cartobiográfico de Seu Chinha e Pacajá (roça e cidade)



Elaboração: Wallace Pantoja, com base na entrevista gravada em abril de 2013, Pacajá-PA.

Seu Chinha nos aparece aqui como sujeito porque: a) exerce sua subjetividade pessoal em franca relação com dinâmicas geohistóricas amplas à milhares de migrantes que se dirigiram à Transamazônica, cujo sentido é negociado/elaborado a partir da sua subjetividade; b) é, dentro de seu próprio relato em diferentes momentos, sujeito como “objeto de sujeição” (WOORTMAN, 1990, p. 39) e, quem sabe, também não é objeto sujeitado neste exato momento pela vontade do geógrafo?

Atravessado por mundos e atravessando os mesmos sustenta uma marca e, ao mesmo tempo, pela sua subjetividade expansiva, lapidada na e lapidar da roça, expressa em seus gestos e falas, imaginação material, palpável, um saber intransferível porque sua relação mais íntima entre lugar-mundo na qual se colocou e daí, enquanto situação/situações-limites, tece seu projeto de ser e, neste movimento, é tecido pela realidade geográfica transamazônica movente.

Aprendemos que em Jordânia “limites da Bahia, Mineiro, Uai!”, o entrelugar já é uma extensão vivida, nos limites, nas falas, nos gestos que são afirmações posicionais de sujeitos fazendo-se e fazendo sua historicidade, mas também sendo feitos – às vezes refeitos ou mesmo destruídos – pelo mundo que os inunda, não só circunda, cujas condições se impõe, severas: o “corpo cansado demais” trabalhando como motorista na empresa Rio-Bahia, indo “onde tivesse carga, São Paulo, Recife...”; deste cansaço e das notícias do rádio: “estão colonizando a Transamazônica” surge decisão: “vir com a velha” – que o disciplinou porque era homem meio virado da cabeça – fazer a vida no meio da mata, atrás de um pedaço de terra seu, porque, “Meu pai falou que a terra, o melhor negócio que tem é a terra, o cara que compra não leva, ele fica ali [ele olha para outro lado] e aí eu acredito na terra. A minha terra está aqui”, do princípio de pausa no movimento (TUAN, 2013), também lida como transterritorialidade (FLORENTINO, 2000). Uma crença que remonta a seu pai, reveladora de sentidos da geografia da terra e não só agrária ou do campo, quase perdida na modernidade que encara tudo por polaridades.

Aqui.

Em Pacajá – vila em princípio surgida da abertura da Transamazônica e das varetinhas abertas – o tempo era determinado pela chuva, “e era chuva! Janeiro a Julho, cortava a estrada” e a sensação era de isolamento regional, “Pra lá [a sua direita, o que seria o norte], Portel, na beira do Amazonas”; “prá cá [a sua esquerda, nosso sul], São Félix do Xingu...Tucumã, Tucumã!”. Atoleiro, “o meio de comunicação era montar num burro”... ou a pé... Altamira [a oeste, direcionando para o lado direito, levemente atrás], Tucuruí [a leste, direcionando à mesma mão para frente]. “Aqui, Zero, nada, não tinha nada, nada!”. Sentencia: “Era cruel”. A inexistência admitida em uma de suas facetas pelo sobrevivente vicinal e retomo sua atualização

difusa, nas palavras das professoras, rearticulando novos “nadas, zeros” no sistema de localizações que incidem sobre os corpos:

[...] mas não somos valorizados, os nossos diplomas são como inexistentes, no nosso caso aqui. [...] Não temos direito a nada, somos simplesmente contratados, largados, jogados no campo e trabalhe da maneira que quiser [voz mais enfática], compre seu giz, se quiser, compre seu quadro, porque não temos acesso a estes materiais didáticos, trabalhe com o livro se você quiser buscar pague o carro daqui para a secretaria, que são uns 90 km ou mais ((Rosilda Costa Vidal, Professora da Vila-Núcleo A, Vicinal do Adão, Assentamento Riu Cururuí, Pacajá-PA, agosto de 2017).

[...] no começo do ano a gente teve uma formação, pode-se dizer formação entre aspas [faz o sinal de aspas], sobre até mesmo geografia, então lá na sala de aula, na sala de formação e aí a coordenadora[perguntou] o que a gente esperava, né? Da formação, e eu perguntei e me identifiquei de onde que era, falei que era da zona rural e ela falou pra mim “olha, infelizmente eu não tenho nada pra zona rural, tá”. Então a formação era só virada pra zona urbana [com as duas mãos faz um amplo movimento distanciando algo] e a zona rural é deixada de lado [faz um outro amplo movimento para o outro lado com as duas mãos]. Falei oh, então tô liberado, então me chamaram para uma coisa que não existe. [deu de ombros me olhando]. Então, por isso que eu falo que a gente não temos apoio, na zona... principalmente em termos de formação [junta as mãos] (Alex Cruz. Professor de Geografia, Pacajá-PA, entrevista realizada em setembro de 2015).

O corpo é individual, mas partilha trajetória social ampla, relacionalidade persistente que atravessa gerações e fratura lugares, imprimindo nos corpos uma marca geográfica produtora de sentidos subjetivos diferenciais, é o elo geográfico da existência, não uma escala (da sub-regional à mundos hierarquicamente distintos), mas a condição de visibilidade/pensabilidade³⁵⁷ (RANCIÈRE, 2009a; 2009b) escalar do vivido.

Seu Chinha não era homem do campo, se torna um – toma essa decisão existencial ao vir à Transamazônica fazer esta que estava sendo feita. Não estritamente pelas máquinas ou o asfaltamento de 10 quilômetros para a inauguração do Ditador Médici, em 1972, asfalto imagético que dois meses depois foi destruído pelas chuvas (MORAES, 2003). E sim, sedimentando-se na vicinalização. Se foi dirigida inicial e seletivamente pela Ditadura Civil-Militar, inclusive precisando o desenvolvimento como destruição financiada da floresta; há uma geo-história de instituição não de um espaço, mas de lugares nesse entre fissurado que o corpo de seu Chinha tenta retomar, trazer à existência frente ao Nada, ao Zero referencial – dobrando-se e, em certa medida, se indicando como *o outro do outro – sua própria diferencialidade lugarizando-se*.

³⁵⁷ Como já mencionado anteriormente, Rancière (2009a; 2009b) desenvolve a ideia de regime de pensamento a partir da estética, que abre uma conexão entre práticas, modos de ver e pensar estas práticas. A história da arte, por exemplo, não é uma sucessão de escolas ou obras, mas uma ideia do próprio pensamento que erige critérios sobre o que é praticar, ver e pensar a arte (RANCIÈRE, 2009b, p. 40).

Fotografia 57: Momento em abre os braços para indicar localidades reconhecíveis em 1976 e o aqui: Nada!



Autoria: Cleison Nazaré, *Frame* das Filmagens para o documentário “À beira da Faixa”. Direção: Wallace Pantoja, 2014. Entrevista com Ideltrudes Figueiredo, o Seu Chinha, abril de 2013.

Na vicinal – entrelugar das situações-limites que forjaram e sustentaram a Transamazônica na visada dos engajados – as situações que atravessam sua família: “30 quilômetros com saca de cacau nas costas, ele, a mulher e as filhas”, a morte do filho, o apelo da família que ficou em Jordânia para abandonar essa loucura, “o homem é falho”, teimoso, não é possível conceber este projeto sem pensar na capacidade deste homem em gerar sentido subjetivo que não seja simples reflexo do objetivismo do mundo – que sua atividade é interiorizada como sentido pela sua subjetividade. Essa simetria não bate com as falas e atitudes de Seu Chinha, o *anti-mapa* de seu corpo assume posicionalidade que não é um arranjo direto de nossa conversa, retoma momentos sequer questionados na entrevista, expõe situações que dizem mais do que o gesto ou o inverso, o gesto diz mais do que a situação evocada.

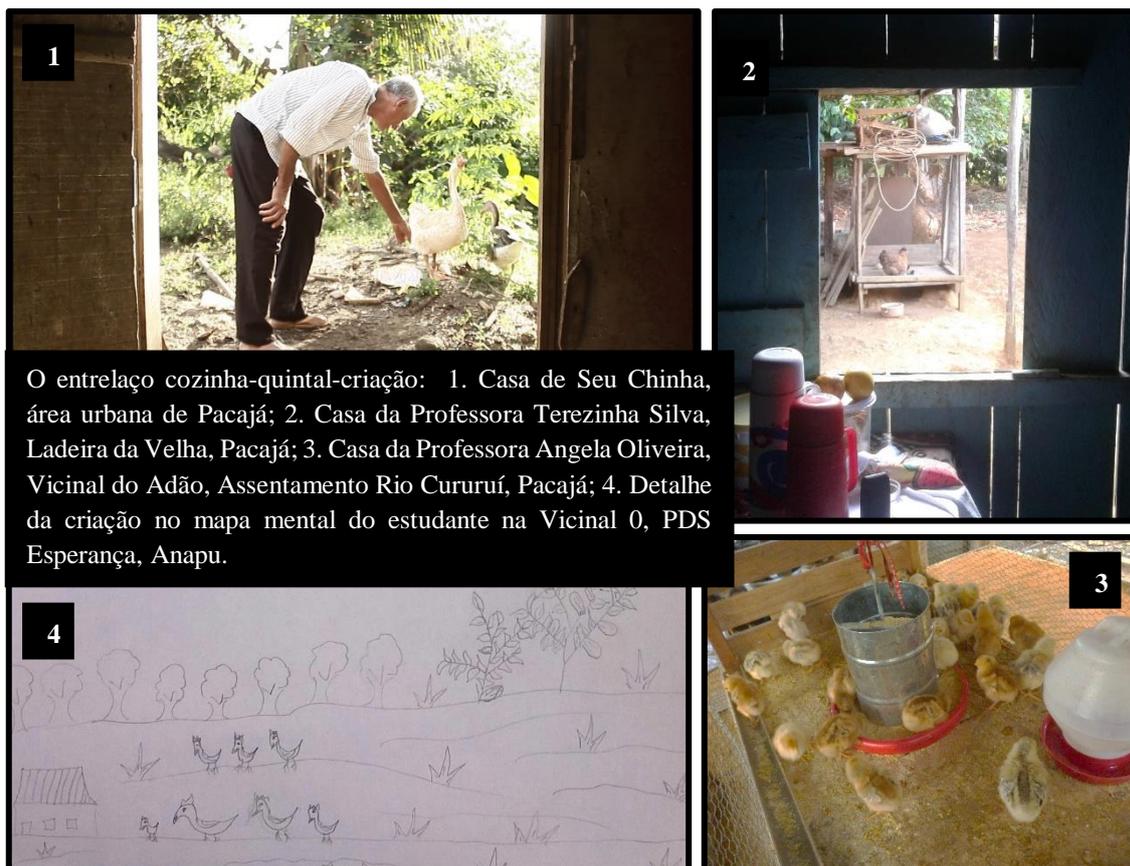
E quando o esforço familiar e as condições de adaptabilidade marcam com uma abertura de lugar familiar pelo trabalho, é decidido abandonar a roça – “lá eu tinha tudo, porco, galinha, gado, tudo!”, mudança familiar na sua condição pelo trabalho e persistência na “loucura” – ir para a cidade conseguir educação para as filhas produz uma ruptura severa em seu Chinha e



mais ainda em sua esposa, ele me disse. Sua esposa não quis falar sobre o assunto, não sei se por conta de razões sentimentais ou simples impaciência com um estranho, talvez as duas.

A fratura se deu, embora na sua casa urbana seja possível vislumbrar tentativas de *presentificar o campo*, não de maneira inautêntica, em sentido heideggeriano, mas como proximidade, extensão corpórea, o *in-visível* que não é *inexistência*. Há muitas plantas, patos, galinhas, até mesmo caminho que lembra varetinha (Fotografia 48) – que não é feito como por uma jardinagem projetada, é no pé e na duração. Toda história de vida evoca uma geograficidade. Uma geograficidade não apenas individual, mas social.

Figura 52 – Fenômeno persistente da geograficidade em campo transamazônico no urbano



Elaboração: Wallace Pantoja. Pesquisa de campo (2015-2017) e filmagens (2013).

Não basta só que saibamos ler mapas, não basta só que mapas possam ser lido por qualquer um minimamente iniciado, seja numa vicinal, Brasília ou França, menos ainda basta que o raciocínio geográfico seja uma média formal a ser alcançada. A Cartografia para suscitar novos sentidos e não só significados, para mobilizar corporalmente os sujeitos em seu lugar – o que não significa encerrar-se neles – precisa apostar nesta espessura entre ser e mundo que é, ao mesmo tempo, abertura comunicativa do fazer-saber e partilha de sensibilidades em situação, não como afastamento e direção sintéticas, porque a “noção de situação extravasa para os domínios mais variados do mundo. A ‘situação’ de um homem supõe um ‘espaço’ onde ele ‘se move’; um conjunto de relações e de trocas; direções e distâncias que fixam de algum modo o lugar de sua existência” (DARDEL, 2015, p. 14. Grifo meu).

E na vicinal tal fixação não quer dizer imobilidade, é impressão original que persiste e se transforma sem ruptura absoluta, talvez seja a *campesinidade* de que fala Woortman, penso mais em *geograficidade transamazônica* cuja reexistência cambiante, atravessada por muitas vidas, condicionamentos estruturais, sedimentada em subjetividades sociais e individuais em campo é inexistida pelo apelo da Nação – que é apaziguamento, busca de unidade pela

generalização, diversidade de baixa intensidade cuja dialética estável não assume nomes, só entidades sem rosto (agronegócio *versus* povos da floresta, por exemplo), não se compromete corporeamente porque não toca e não pode tocar – com seus mapas didáticos, a falta deles ou sua “forma esvaziada”³⁵⁸ (WOOD; FELDS, 1978; GIRARDI, 2000).

O que Seu Chinha faz alargar com seu corpo é este horizonte dos possíveis à geocartografia transamazônica, seu corpo marcado é trajetivo (BERQUE, 1985), suas referências são reconhecíveis para professores, jovens e crianças e não deixam de ser suas, o são justamente pela co-experiência conexão específica forjada na dinâmica geográfica vicinal no passado e hoje.

Há espaço subjetivado aí que, concordando com González-Rey (2007), não se reduz ao sentido pessoal dado pela atividade no mundo, é mais que isso. O esboço cartobiográfico tenta abranger, ainda que de maneira simplificada e pouco elaborada esta conexão com o mundo desde o lugar, suscitando modos criativos de articulação da história transamazônica, com as biografias que escavaram e sedimentaram as vicinais à beira da estrada, a partir do entrelaçamento corpóreo que é geocartográfico.

A elaboração é ainda frágil em sua aparição, por exemplo, na própria legenda, visando comunicação icônica externa ao Seu Chinha – pecado fundamental, mas não consegui contatá-lo – ou o uso de formas padrões para comunicar sentimentos, como no caso das situações-limites.

O esboço cartobiográfico, no entanto, mesmo inacabado é tentativa na direção da curiosidade emergente de professores e estudantes, a abertura do fazer desde os próprios guardiões da memória em sua historicidade corporal, a reflexão sobre formas não apenas de criar mapas, mas relacionar projeção-escala-simbologia numa proximidade, intimidade tensionada, comunicação coexistencial.

Nas palavras da Professora Terezinha Silva:

Olha, dá pra trabalhar vários temas, como a história dos pais dos alunos, antes da chegada deles aqui e depois da chegada como o tipo de relevo, o desmatamento, a pecuária, a agricultura, tipos de moradia as organizações sociais, enfim, são tantas

³⁵⁸ Girardi (2000), substanciada em Barthes, discute os mitos constituídos pelos mapas, algo já discutido também por Wood; Felds (1986), citados inclusive por Girardi. Os símbolos, por exemplo, logotipos de empresas colocados nos mapas – ou outro, como o signo para rios – desvinculam-se da história material que precede a simbologia de modo que o símbolo é esvaziado de conteúdo, disponível para ser “enchido” com qualquer outro ou, inclusive, barrar a história dos processos definindo, a partir do mapa, que tal coisa simplesmente está lá. Há potencial nessa leitura, mas é preciso ir além da dimensão mitológica e seus efeitos semióticos – enquanto dinamismo simbólico – e adentrar no aspecto corpóreo, lugarizado e de sentido (mais amplo do que de Barthes ou Girardi a partir dele) porque não se reduz a relação significado-significante geral, mas a concretude situada de estrangimentos do corpo, da expressão, do raciocínio e até mesmo da emoção.

coisas que podemos trabalhar (Apreciação do Esboço Cartobiográfico. Conversa por mensagem em Rede Social, Dezembro de 2017).

A história de seu Chinha, [...] bem vivida por vários antigos moradores... Ela é muito rica no quesito ocupação e na formação de identidade de lugar, principalmente nesta região, onde o ritmo em grande parte era ditado pelo natural (chuva), para tanto a sobrevivência era adaptável a esse modelo relatado pelo entrevistado, às vezes em maioria dos casos existentes em nome de uma causa nobre (família e educação), o mesmo deixava toda sua vida de camponês para habitar na cidade em busca de algo melhor para os filhos e tentar fugir da vida sofrida até mesmo superar perda família... No entanto esse relato da pra trabalhar o resgate da memória de ocupação no campo com a migração (imigrante e emigração do campo [êxodo rural]), e também um crescimento urbano... E abordar as perdas e ganhos desse movimento, tanto para o campo quanto para cidade (Alex Cruz. Apreciação do Esboço Cartobiográfico. Conversa por mensagem em Rede Social, Dezembro de 2017).

Por que estas geografias miúdas são tão irrelevantes para um amplo seguimento de nós geógrafos? Por que mesmo nos assumindo como críticos, os livros didáticos deixam claro, somos incapazes de realizar outra partilha de sensibilidades, outros critérios de pensabilidade à cartografia educativa, sobretudo para *vidas em campo*? Que as histórias de vida já entraram como metodologia evidente em perspectiva do Campo, é um fato, mas e a geograficidade sem a qual tais histórias sequer poderiam ser vividas, pensadas ou comunicadas?

O exercício da geocartografia é esta aposta que as vidas podem e devem ser mapeadas para conhecimentos espacial dos lugares, das regiões e dos territórios – e que o mapeamento deve ser feito coletivamente, a partir dos próprios sujeitos, suas famílias, sua vizinhança e na instituição da comunidade como lugar de abertura ao mundo sem uma bipartição escalar, mas como entreplano que é, fundamento de qualquer escala que não seja um signo impositivo.

Não é inédita a ideia – mas normalmente tais mapeamentos são feitos com “notáveis” e “cidadãos nacionais” – aqui será feito com notáveis transamazônicos num processo já em movimento, exercício com estudantes e professores que reconstituem a trajetória viva de um vicinal para criar teia de significados (GEERTZ, 1989) espaciais provocador de reunião e agregação (RELPH, 2012), sem esvaziar a subjetividade singular e dinâmica na subjetividade coletiva/social.

5.2. CONTANDO AS LADEIRAS DO FUTURO

Daqui a pouco isso não vai ser mais campo, vai ser cidade.

Alex Abreu Cruz, professor de geografia

Professor Alex, pesquisador voluntário neste projeto e motorista – nas realidade piloto – da moto nas viagens, soltou a frase como que pensando alto, não era bem para eu escutar, conclusão *de si para si*, alguém que conhece de perto o processo. Quase meio dia, estávamos meio esgotados, embora nem tanto quanto das outras vezes, quando subimos o morro já meio pelado, onde a vicinal do Adão, direção do Assentamento Rio Cururuí, se bifurca e, pelo caminho que tomamos, à direita de quem vai, a imagem é de um desmatamento desolador. Dois anos antes ainda havia muitas árvores, mas já era possível ver “brocada” suspeita do terreno, a retirada das árvores menores e o isolamento das maiores, um *modus operandi*. Em 2017, casas aqui e ali.

Figura 53 – Dois caminhos e uma sentença para Vicinal do Adão



Autoria: Wallace Pantoja (imagens), Alex Cruz (frase), trabalho de campo 2015-2017. Vicinal do Adão, a caminho do Assentamento Rio Cururuí, Pacajá-PA.

O urbanocentrismo – não confundir com a urbanidade – de que fala Hage (2010), não invade apenas a escola do campo ou a geografia ensinada, invade a geografia vicinal em formação, se acopla a própria formação, repercutindo objetiva e subjetivamente, ao nível da paisagem que é marca e matriz não só de significados (BERQUE, 1985), mas de sentido simbólico-emocional, sua reprodutibilidade pode indicar não só circularidade entre olhar-consciência-moral-política-ética-estética, mas deslocamento do conjunto, ruptura que instala outra circularidade, ou antes, outras condições e critérios de olhar-consciência-...até a estética.

O professor que afirmou a sentença é entusiasta da Educação do Campo, algumas de suas falas já foram mobilizadas ao longo da tese, tem postura de defesa da modalidade polo e multisseriado, porque “precisam funcionar” tendo em vista a arquitetura da inexistência em curso contra a realidade das pessoas, famílias, coletivos do Campo. Não é a sentença de alguém que desistiu, embora, dada as condições efetivas de trabalho seria compreensível a desistência.

“Ele gasta muito do salário com a moto para dar conta de ir até as escolas todas que precisa”, me disse outro professor, amigo de Alex. A distância é também, já mencionei, vontade de encontro. É questão estrutural, sim, mas tal estrutura se dá num jogo complexo de estruturação e contingência situada na relação corpo-lugar e, portanto, não redutível ao simbólico. As palavras de Alex projetam, escalonam e emocionam mais.

Figura 61: A escala subjetivada na frase do Professor Alex Cruz



Autoria: Wallace Pantoja, a partir da frase e posterior conversa com o Professor Alex Cruz. Fotografias: Wallace Pantoja. Acima: Plantação de hortaliças do Seu Adelson Neves, Vicinal Catarina, Anapu-PA, agosto de 2017; Produção de Farinha na casa de Ângela Nunes, Assentamento Rio Cururuí, Vila-Núcleo D, Pacajá-PA, 2016; Professor Alex com ave silvestre, Assentamento Rio Cururuí, Vila-Núcleo D, Pacajá-PA, 2016; ao centro: desmatamento na Vicinal do Adão, a caminho do Assentamento Rio Cururuí, Pacajá-PA, 2016; Abaixo: Sede Urbana de Pacajá-PA, 2017.

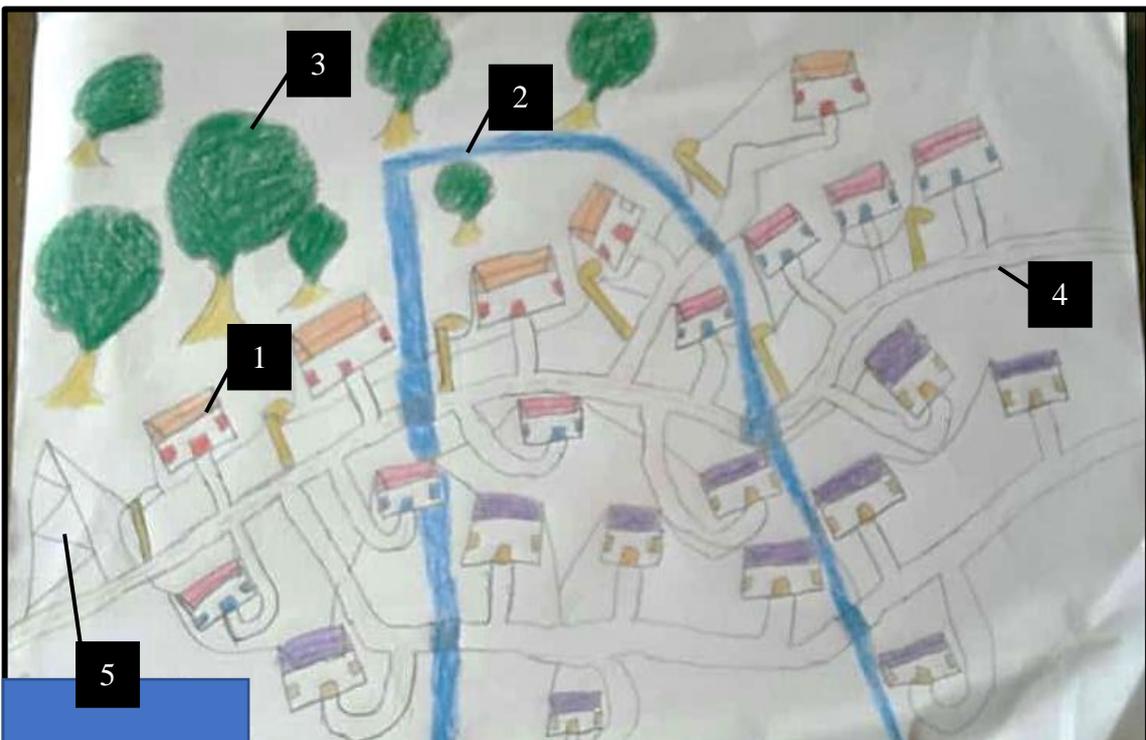
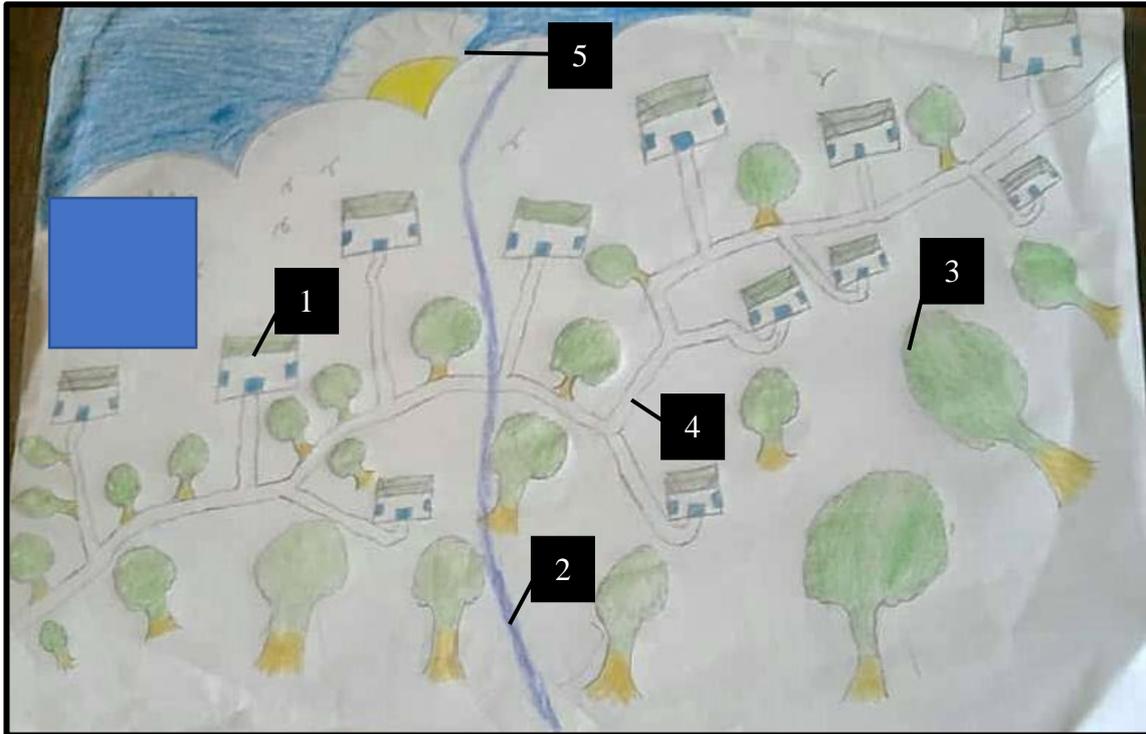
A bricolagem não apreende os vários elementos de sentido subjetivo após conversar com o professor, que proferiu a frase de súbito diante da imagem viva do desmatamento e multiplicação das casas em nosso deslocamento pelo morro. Porém, auxilia no entendimento escalar como o “entre-plano” da realidade geográfica, o inexistido entre as vivências múltiplas em campo, a compreensão de sua abrangência e diferenças (aqui, claro, mais positivadas como enxerga o professor) e a amplitude da mesmidade urbana, simplificação da cidade, mas o importante é como a escala do diverso em campo se generaliza, se aplaina, se unifica, é destruída e inexistida para ser retotalizada, como querem crer não poucos de nós, na inexorável marcha da cidade sobre o campo transamazônico.

A escala como a unificação formal do diverso, o distanciamento para auxiliar no decreto da inexistência da diferença, a mesmidade que ao nível do detalhe desincorpora, deslugariza o olhar, é denunciada no momento em que o olhar situado, historicamente engajado, se ergue frente ao mundo para instituir sentido escalar que não pode ser lido como *zoom*, mas como o entre in-visível a partir de uma imagem que repuxa pelo corpo, pela memória, quadros de visibilidade em processo.

As vivências *em campo* com crianças, professores e moradores, a topografia exigente da vicinal cujos mapas mentais ou corpóreos apresentados no segundo deslocamento fazem ver. Recortamo curso da projeção situada, uma escala como in-visível entre planos de visibilidade e simbologia que é sedimentação entrelaçada, formando amplexos reticulados representáveis.

Partindo desses modos de fazer-ver, emergente na geograficidade instável vicinal como incorporam a *escala temporal* na representação vicinal? Como dialogam com o professor que reconhece amplo movimento na carne, um deixar de ser repisado, fazendo-se? Imaginar o futuro do ponto de vista deles pode dizer muito sobre como saberes geográficos repercutem nestes corações disputados, não somente entre campo e cidade, preservação e desmatamento, mas entre fratura e abertura geográfica como condição do próprio futuro.

Mapas 16 e 17: Passado e Futuro da Vicinal Ladeira da Velha



CORRELACIONANDO OS MAPAS:

A) Tensão: espaciosidade/apinhamento – fim do sossego?; Escala: entre passado e futuro; Simbologia: bairros vicinais (eletrificação, canalização, arruamentos, lembrando assentamento nuclear);

B) Correlações imediatas: 1. quantidade das casas e seu tamanho/cor; 2. A dinâmica do rio passando pela vegetação e curso alterado (canalização?); 3. Redução e confinamento da vegetação/ausência de animais no futuro; 4. Amplificação da reticularidade vicinal e asfalto; 5. Da luz natural à artificial.

Autoria: Estudante da Escola Nossa Senhora dos Remédios, 14 anos. Classe Multisseriada. Ladeira da Velha, Pacajá-PA, Agosto de 2017.

A tendência da Ladeira da Velha numa avaliação “de fora” – ao menos entre à beira da Faixa e pouco depois da Escola, onde moram os estudantes – parece ser a continuidade da formação de pastos para gado, diminuição das lavouras brancas, plantações e manutenção dos lotes ou reunião em propriedades maiores por compra, envelhecimento da população que se mantém na vicinal ou abandono dos jovens por uma série de razões, sintetizadas na fala de dois jovens que deixaram a vicinal, ainda que possuindo forte identificação com a vida do Campo:

A tendência é ter uma redução demográfica pois existe uma evasão muito grande de pessoas de lá para cidade (Thallys Gonçalves. Entrevista realizada em dezembro de 2017. Estudante universitário que morava na Vicinal Ladeira da Velha).

[...] pelo menos os jovens que o eu conheço, muito deles não querem trabalhar na terra, né? Muito deles querem morar na rua, obter casas na rua, ter moradia, terminar os estudos. [...] A maioria deles nenhum querem continuar na vicinal, eles querem construir um futuro, assim, melhor, terminar os estudos, ter uma profissão assim melhor, mais vantajada (Raimundo Nonato. Entrevista realizada em dezembro de 2017. Estudante universitário que morava na Vicinal Ladeira da Velha).

Entretanto, o mapa mental anuncia um futuro que não é a contemporização do “urbanismo rural” (CAMARGO, 1973; REGO, 2015) na tríade agrópoles-rurópoles-agrovila idealizada no projeto de colonização dos anos de 1970, mas revela um sentido de urbano vicinalizado, congestionado, como futuro do lugar, o mapa correlaciona a subjetivação coletiva e individual, que não se esgota como exemplo da continuada expansão das malhas técnica e política (BECKER, 2009) cuja “cegueira estrutural” dos vicinais não conseguiria se posicionar como aprendente, apenas ver.

O mapa é representativo de projeto futuro não só pela expansão da quantidade de casas, rede elétrica, suas fiações correlatas e a vicinal reticularizando em ruas asfaltadas. Há também o recuo e confinamento da área de mata, desaparecimento de animais e canalização do rio. A primeira leitura é que a subjetividade social que elege a cidade como espaço para “construir um futuro assim... melhor” que faz ocorrer a “evasão muito grande para a cidade” hoje; também dialetiza com a subjetividade individual seja dos que já foram, seja dos que estão e querem – ou mesmo se não querem, sentem uma inevitabilidade – da cidade e suas marcas e a matriz de significado que evocou o Professor Alex: desmatamento e padronização pela mesmice atulhada.

Estaria a utopia fracassada da colonização autoritária se tornando vitoriosa, por vias do imaginário urbanocêntrico disciplinarmente ensinado, nas projeções dos jovens transamazônicos? Talvez a geografia política sobre a Amazônia, apesar de todas as contribuições seminais, entre técnica e política tenha negligenciado a subjetividade pessoal e

social, seus modos de relação corpórea com o espaço amazônico e o próprio fazer-saber como campo disputado técnico-político e subjetivamente?

Tomando a bibliografia padrão para a Amazônia da maioria dos livros didáticos e dos usados à beira da Faixa³⁵⁹. Becker no acautelava, não sem razão, que haveria:

A necessidade de discernir entre planos, projetos e mapas, e a realidade concreta. **Planos e mapas criam recortes espaciais de grande força no imaginário social, embora frequentemente não se materializem.** Foi o que ocorreu com muitos projetos da “malha programada”, e podem ocorrer no que se refere aos corredores, tanto os de conservação quanto os de desenvolvimento (BECKER, 2001, p. 151. Grifos meus).

Concordo com Becker? Só em parte. É fato que há necessidade de discernir entre o mapa e a realidade e não se pode negligenciar o poder imaginário dos mapas (WOOD, FELDS, 1986; HARLEY, 1989), inclusive para instalar um “geocorpo da nação” (WINICHIKUL, 1994) cuja unidade imaginativa é constitutiva da materialização e orientação do que deve ser a realidade concreta nacional (ANDERSON, 2008).

Porém, a partir deste mesmo argumento não se pode esquecer que a cartografia e os mapas não são só mentiras a *posteriori*; os próprios, enquanto técnica e mediação³⁶⁰ ativa do real – concreto, sonhado, idealizado, materializado – concorrem à instituição da materialidade, sobretudo quando falamos de escalas de *espaço* e *tempo* que extrapolam a abarcamento do corpo-próprio (MERLEAU-PONTY, 1999; 2012), mas só podem ser apreendidas, via mapas por exemplo, na condição situada desse próprio-corpo.

A questão recai aqui sobre a oposição – se não oposição dicotômica, uma dialética estável – entre imaginário e realidade concreta, ao que parece.

E a geografia política em termos de Amazônia, ao buscar dar equilíbrio entre o polo concreto e o imaginário, tendeu a reproduzir tal binarismo na escala regional-nacional e imaginou estar de fora dessa “mistura” concreto-imaginativa. Desvencilhando-se da “absurda” complexidade dos lugares, o que é até compreensível dentro dos objetivos definidos que institui a escala privilegiada da “realidade concreta” como a escala-signo regional, mas cobra seu preço, ainda não pago; negligenciando a subjetividade pessoal e coletiva onde realidade concreta e

³⁵⁹ Aparece na coleção Radix e Mosaico, assim como na Coleção

³⁶⁰ É fácil esquecermos que conteúdos didáticos e, especificamente, conteúdos geocartográficos, não são mediadores transparentes entre quem os utiliza e o espaço de referência evidenciado; são mediadores ativos, carregam programações do real, uma prescrição não só do que vemos/sabemos, mas como vemos/sabemos e, no limiar, *o que devemos saber ver*. Sistematizam a continuidade não apenas espacial: a nação, o território brasileiro, etc.; mas da temporalidade: o futuro projetado, certo passado reafirmado, o presente merecedor de enfoque (PANTOJA, 2017).

imaginário não são oposicionais e não são o mesmo, dialeticamente instáveis, não sintéticos, mas absolutamente imbricados. Senão sequer a realidade geográfica crítica dos projetos e planos nacionais poderia ter suas representações – também imaginárias, ficções, o que não quer dizer mentiras (RANCIÈRE, 2009a) e não só decalques transparentes da realidade concreta – envolvidas e ensinadas como modos de ampliar e (re)pensar o que é pensável na geopolítica *sobre a Amazônia*.

Bom. O mapa mental do jovem de dentro da vicinal é, merece ser, um mapa. Ao mesmo tempo é exercício – modesto talvez, mas também exercício – de projeção, como ligação situada entre concepção e grafismo, portanto, uma visão limitada, como a minha e a de Becker.

O que me mobiliza é como certas escalas privilegiadas, certos cenários de futuro são tomados, pela posição de *quem* os diz (o *quem* pode não ser só um indivíduo e sempre o *onde* é tão importante quanto o *quem*), convocando os outros à adaptação da posição padrão, seja em termos de escala, projeção, simbologia ou separabilidade entre realidade concreta e o que é imaginário.

Em se tratando de ensino de geografia, a assimilação via didatização não apenas mantém este poder da escala-signo, como até mesmo simplifica ao ponto da caricatura o que há de potente e substancial nas pesquisas geográficas de fôlego como as de Becker, ainda que, no meu entender, com negligências compreensíveis e não pagas.

No livro se aprende que tem mapas-padrões a seguir. No livro se aprende que o lugar é apenas um ponto onde se começa a aprender sobre coisas que são mais complexas e mais importantes em termos nacionais e globais. No livro se aprende que Amazônia é uma região gigante e que seu conhecimento verdadeiro se dá nessa escala. No livro se aprende que o campo está desaparecendo e a cidade – para o bem ou para o mal – é o vetor da técnica, da política. E, como já repetido ao longo da tese: a Transamazônica como parte da malha programada que fracassou é uma estrada onde a beira inexistente³⁶¹.

No entanto, em conversa a partir dos mapas sobre a questão vicinal-sede urbana, campo e cidade, sua complementariedade e imbricação, certas visadas denotam outros projetos, outros desejos. Primeiro que a percepção da cidade é ambivalente, também fraturada: “Desafiadora, preconceituosa e violenta, porém local onde permite que cresçamos economicamente”³⁶². O aspecto da violência urbana e da falta de sossego, aliada a própria impossibilidade de instituir

³⁶¹ Isso quando localizada corretamente porque, às vezes, nem isso, como apontamos em artigo que buscava problematizar os conteúdos didáticos dos livros sobre Amazônia e Transamazônica (PANTOJA; REIS, 2015).

³⁶² Thallys Gonçalves. Entrevista realizada em Dezembro de 2017. Estudante universitário que morava na Vicinal Ladeira da Velha.

o sentido da vida em campo por parte das crianças, feito de geossímbolos como: o rio e o banho, auxílio na roça e na tocada do gado, a unidade da comunidade de vizinhança-vicinal, fazem ver que o que se busca não é simples urbanização, mas certas condições infraestruturais identificadas como urbanas para o campo, às vezes até vistas – com evidente respaldo no plano concreto – como privilégio das cidades, como no caso da “inclusão digital” e outras condições que são direitos básicos inexistentes em campo dito por professores e jovem vicinal já na cidade:

E pro estudante, como é, você percebe que tem essa diferença dentro dessa estrutura rural-urbana, quando vai pra cidade como é o impacto: Eles sentem, sentem até porque aqui, vamos dizer assim, nós não temos uma escola classificada, um computador pra usar, uma quadra. Várias coisas que tem na cidade que não tem na zona rural. Que a gente vai na medida do possível a gente vai colocando assim pra eles. Levando, empurrando com a barriga como diz o ditado popular. Mas na cidade não, na cidade é diferente, até a própria escola, a criança se sente mais a vontade, você não tem uma água gelada na escola, muita coisa que tem na cidade que não tem, então ele sente sim. Só que é como eu tô falando, o professor é que tem que fazer com que a criança se sinta bem, mesmo sentindo a falta desse bom ambiente, desses materiais, nós temos que fazer com que eles possam se sentir bem, mas que eles sente, sente, tem muita diferença (cidade (Angela Oliveira. Professora de Geografia. Vila-Núcleo D, Assentamento Rio Cururuí, Vicinal do Adão, Pacajá-PA. Entrevista realizada em agosto de 2017).

[...] enfrentei sérias dificuldades no respeito a educação, apesar de ter o auxílio de professores competentes na zona rural perdi muito por não ter uma inclusão digital quando criança, além disso, existe uma ausência ou abandono do estado no campo, no qual proporciona uma diferença de ensino que faz falta na hora de entrar no ensino superior (Thallys Gonçalves. Entrevista realizada em dezembro de 2017. Estudante universitário que morava na Vicinal Ladeira da Velha).

Então, a comunicação ativada pelo estudante via mapa vislumbrando o futuro não é apenas simples aceitação do urbanismo – embora também esteja presente como inevitabilidade – mas desejo de melhoria das condições gerais, de acessos materiais e virtuais, de alguém que visa de seu lugar não o congelamento e esvaziamento de sentido, de vida, mas ao contrário: sua clara dinamicidade não tematizada, de certa maneira – constrangida pela subjetividade social que elege a cidade “o lugar da inteligência” – imbricada nessa mesma idealidade, mas recortando projeção que não se reduz à passividade, embora reconheça que a própria tecnificação possa significar desagregação do sentido próprio do campo, como o desaparecimento já evidente de animais e da mata.

Se não devemos cair no essencialismo, também não podemos prescindir de uma essência ontológica do lugar.

Essa ambiguidade de como se relacionar com a técnica não é exclusividade da vida em campo transamazônico, porém, têm repercussões bem específicas na geograficidade instável, tensionada entre jovens e mais velhos, que não negam as vantagens e necessidade de primeira

ordem da internet, por exemplo, para comunicar-se “com o mundo lá fora em caso de precisão”, mas também cria impressões intrigantes, como no caso do Assentamento Rio Cururuí, relatada por um senhor produtor de farinha em conversação informal:

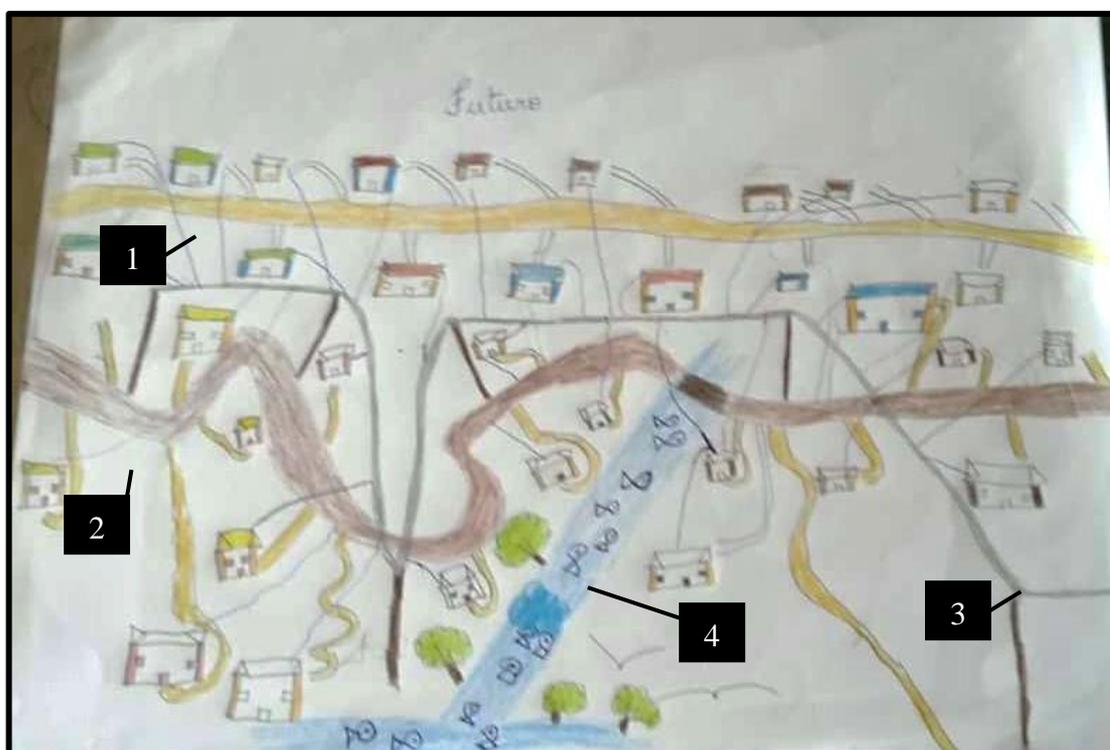
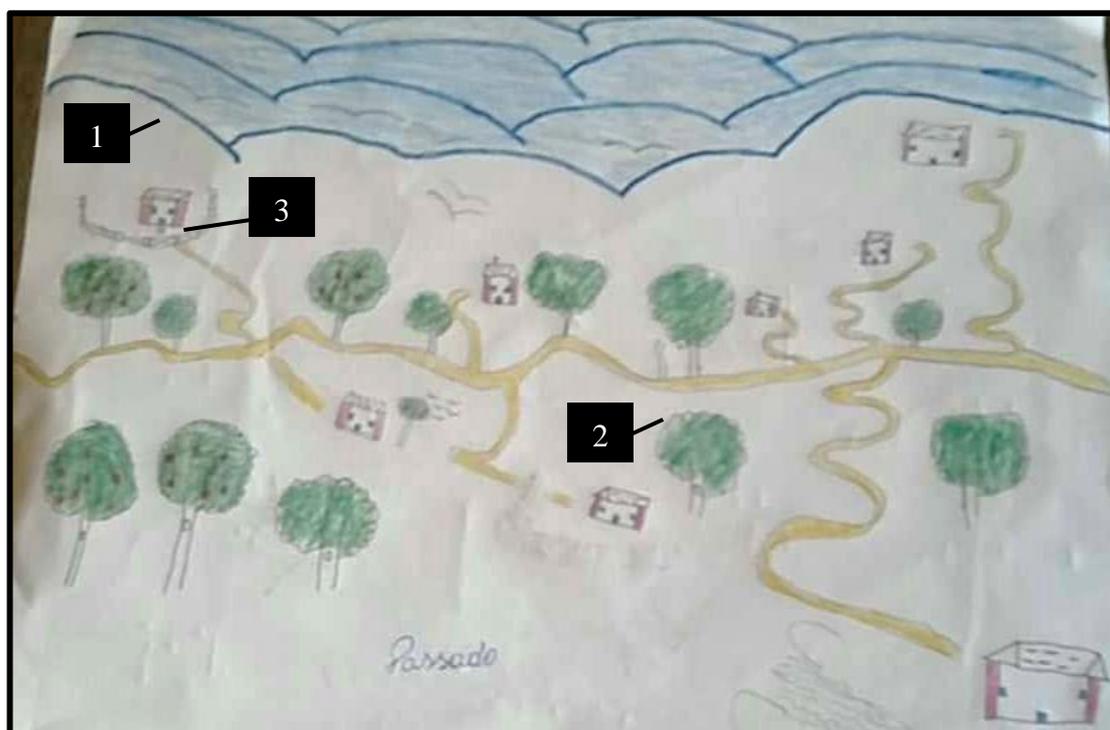
Se você for lá no E [Vila Núcleo E, o mais próximo ao D] agora à noite, vai ver os jovens todos lá, olhando para o celular, no meio da rua, caminhando atrás do sinal, parecendo aqueles do filme, aqueles que ficam caminhando sem rumo [eu sugeri: zumbis?], sim, isso! Agora o cara fica olhando na internet os tênis que quer comprar, olha e olha, mas se não trabalha, não vai para a roça plantar mandioca e fazer a farinha, como vai conseguir dinheiro para comprar o tênis que fica só olhando pela internet, e ficam lá o dia, a tarde e a noite, perdendo tempo.

É de uma sabedoria carregada de ironia marteladora. Explicitando o desafio que é lidar com a expansão técnica e as novas necessidades objetivas-subjetivas que atravessam as vicinais. Se por um lado existam parâmetros curriculares tratando de dimensões como esta: expansão técnica e seus modos de representação midiática que a geografia deve elucidar (SEEMANN, 2003), estranhamente não sabemos nem por onde começar um mapeamento de vislumbres futuros da presença técnica nas vicinais, as diferentes formas de apreensão em campo da refeudalização/colonização do seu cotidiano, via instrumentalização da comunicação (HABERMAS, 2012). Que cenários se pode propor sem aproximação cartográfica desde os mapas emergentes da beira?

Os vislumbres do futuro pelas crianças abrem reflexão sobre a ordem de prioridades às vicinais em sua perspectiva – estradas esburacadas, dificuldade com as ladeiras, clareza da precariedade da infraestrutura escolar, mas também amor pelo modo de vida em campo, por uma geograficidade que é sua, feita de seu corpo – nas conversas durante o exercício de configurações futuras da vicinal.

É possível ver que os símbolos usados nos mapas se recombinaem e novos são enfatizados – por exemplo, os postes de luz e a eletrificação – já presentes na vicinal, mas agora entrando diretamente na visibilidade do futuro, criando nova espessura no campo, em alguns casos “caotizando” a bidimensionalidade do desenho:

Mapas 18 e 19: Mapa Mental do Passado e do Futuro



CORRELACIONANDO OS MAPAS:

A) Tensão: unidade horizontal/fragmentação caótica; Escala: hipervisibilidade do parcelamento – privatização (diferenças de tamanho e cores das casas - desigualdade); simbologia: recombinação por excesso da conexão casa-vicinal; isolamento da natureza em torno do rio que antes não aparecia.

B) 1. O horizonte antes céu-terra no futuro se dá por uma via nova, retilínea e completamente ocupada (a cidade como o limite da vicinal); 2. A vicinal se acentua em curvaturas tortuosas; 3. A separabilidade da propriedade antes funcional pelo trabalho no curral extravasa para se impor caoticamente por todos.

Autoria: Estudante da Escola Nossa Senhora dos Remédios, 15 anos. Classe Multisseriada. Ladeira da Velha, Pacajá-PA, agosto de 2017.

Um feixe de fragmentos narrativos que, em sua diferencialidade evidente, dialoga na proximidade da vicinal, um entrelugar de existência com tempo próprio, tipo de chamado; abandonado, partido, retomado, jamais deixado, carregado consigo para o seio das cidades ou a cidade, mais precisamente seu modernismo avassalador, inundando o que era campo – e não pensemos nele como paraíso, não o é, já o sabemos – suscitando inexistência e resistência.

As pessoas que ainda moram na vicinal sonham em ter uma qualidade de vida melhor e têm medo de perder o sossego que a vida frugar dá a eles pelo meio rural vá se embora com a modernização do campo (Thallys Gonçalves. Entrevista realizada em Dezembro de 2017. Estudante universitário que morava na Vicinal Ladeira da Velha).

Com certeza quando eles estiver formado eles não vão querer ficar aqui, né? Mas eu vou ficar aqui até fica veinha. (Mãe de estudante da Escola Santa Lúcia, Vicinal Santana, Anapu-PA. Entrevista sobre a Vida na Vicinal, atividade proposta aos estudantes), Outubro de 2017).

Minha vida é viver no campo, sou fanático por trabalhos no campo, pois é onde eu me sinto mais perto de Deus, vendo sua deslumbrante obra e poder da Natureza [...] Continuo no campo, moro na cidade. Mas meu trabalho hoje continua no meu ambiente, sou trabalhador em um sítio, em produção de frutas, legumes e verduras (Maciel Oliveira. Entrevista realizada em Dezembro de 2017. Trabalhador em Breu Branco que morava na Vicinal do Adão, Assentamento Rio Cururuí, Vila-Núcleo D).

É tentador tomar tais dinâmicas como oposição binária ou complementarmente formais – como fazem alguns livros: essa é a cidade e suas características, esse é o campo e suas características... – quando em situação corporificada a complexidade sentida não encontra quase respaldo no saber educativo formal, chegando mesmo a ser ridículo certos conteúdos diante da vivido nas vicinais, mesmo pensando na transposição didática ou em níveis tais como Localização, Correlação, Síntese (SIMIELI, 1999; SANTOS, 2014) do saber universitário ao saber escolar mediado pelo professor e direcionado à criança/jovem em situação vicinal (SIMIELI, 1999) . Não há mapas de localização disponíveis e, a partir das falas, seria necessário falar de lugarização. As correlações não levam à síntese mapeável, e mais do que mapa complexo, precisa ser amplexo.

A proximidade em toda a diferença das falas se dá pela vicinal. A frase do professor Alex é a exigência de um futuro a refletir, a estudar, a mapear pelas vidas na geograficidade instável transamazônica.

[...] estudei o primário na zona rural, e vim terminar na zona urbana, mas eu me considero... nunca me larguei, meu vínculo com a zona rural. Até prefiro trabalhar na zona... rural, tá. Porque... aquilo que disse, aquilo que eu aprendi, eu quero que os aluno ou [colocando algo do lado] os que tão envolvido perto comigo, eles tenham oportunidade de aprender também [depositando algo com as duas mãos juntas] e tá mais perto e ter oportunidade. E eu incentivo muito os alunos a buscar conhecimento lá na zona rural [polegar esquerdo indicando um ali] porque a maioria deles faz não,

vou terminar só o nono ano aqui e pronto [desfazendo-se], eu digo, uai, não é bem por aí, tá! Você pode, você deve e você consegue [contando cada uma atitude no dedo], não porque a gente mora aqui na zona rural [apartamento no gesto] que a gente vai dizer que não consegue. A gente vai e consegue sim, claro que a gente vai passar por maus bucados, mas a gente corre atrás e vai conseguir. E eu me vejo assim [olhava para baixo e depois para frente] é de uma certa forma eu me vejo na zona rural mesmo, eu morei um bucado de tempo na zona urbana, mas não criei vínculo com a zona urbana [separação com as duas mãos] meu vínculo maior é com a zona rural mesmo, é onde me considero [gesto com as duas mãos cirando um círculo que se fecha sobre si] e me sinto à vontade em termos de trabalhar e vivência (Alex Cruz. Professor de Geografia, Pacajá-PA. Entrevista realizada em Anapu, setembro de 2015).

Há disputas ferozes nos lugares por parte de projetos diferentes de mundo. E a educação geográfica – tanto conteúdo, quanto condição existencial, inseparáveis – ao mesmo tempo se furta a enfrentar tal disputa (livros didáticos, mapas padrões e gerais, conteúdos determinantes e sem a participação dos professores em sua efetiva elaboração, a simples ausência de material didático que tematize a lugaridade transamazônica como algo sistemático) o que na realidade revela um comprometimento com certo projeto, ainda que difuso, fracasso não reconhecido; porém, desta vivência geográfica que precede e sustenta qualquer saber oficial, desta capacidade de percorrer caminhos vicinais e sentir a tessitura do futuro se instalando em sua ambiguidade que é desagregadora, extenuante e constringedora das subjetividades é, também, oportunidade de transformação do vivido como projeto de futuro *em campo*.

Ao construirmos um caminho que dê vazão ao imaginário como potência reflexiva e emotiva, as geografias pessoais (LOWENTHAL, 1961) podem estabelecer franco diálogo em direção à geografia imaginativa, projetiva, escalar, que abra sentidos e projeto de lugar, porque aí mora a virada necessária – que com certeza a geografa sozinha não pode dar conta, seus possíveis poderes no plano educativo são bem mais limitados do que normalmente imaginamos quando queremos formar “cidadãos críticos” – na direção de um reconhecimento de fenecimento do próprio lugar pelas lentes da geografia pedagogizante; e desse fracasso exercer possibilidades novas (JASPERS, 1958).

Porque o fenômeno transamazônico geograficamente tematizado aparece como caminho natural pela negação absoluta da vida em campo vicinal ou sua hipervisibilidade generalista e quase harmoniosa – existe o campo do agronegócio, o campo do pequeno produtor, do índio, do assentado, diversas maneiras de viver... (só faltaria acrescentar: lado a lado de mãos dadas!) – com contribuição geográfica.

Só aceitando de frente nosso fracasso comum, retumbante, histórico, cartográfico na determinação representável de futuro transamazônico é possível contribuir, “fazendo uma conversa mais pequena”, insurgente frente às meta-narrativas comportadas, para auxiliar o enfrentamento cotidiano contra o esgotamento corpóreo dos/das professores/as por tantas

pressões e sem encontrar no fazer-saber um campo de possibilidades imaginativas, coletivas, partilháveis que se presentifica, flui e reforça um pertencer entre crianças jovens. Uma energia *reexistente*.

Entretanto, um ponto de virada entre a infância e a juventude está ocorrendo, apesar de todo amor pela terra, um abandono vicinal que pode ser compreendido, em parte, pelos múltiplos constrangimentos vividos no corpo (ARROYO, 2012), cuja geografia pode contribuir tanto para redimensionar em focos de enfrentamento no entrelugar, quanto para diluir em generalismos.

Conteúdos educativos geográficos e cartográficos não é raro partem – alguém os faz partir – da sua “arquitetura pedagógica”, coerência interna e articulação metodológica como prescrição que é o que são conteúdos de envergadura nacional (PANTOJA, 2017b).

Apostamos que em cada lugar ocorrerá reapropriações específicas, ligaduras não previamente recomendadas, modificações necessárias à “transposição didática” dos conceitos e ideias. A aposta, claro, se autocrítica, sabe das diferenças brutais de formação, fragilidade de acesso aos materiais didáticos e repetitividade temática em escolas por toda Amazônia, seja nos campos ou nas cidades (PANTOJA, 2017b).

Também sabemos que o livro didático é um receituário geral, a palavra mais recorrente é “muleta”³⁶³ (SILVA, 1996), para professoras e professores da educação básica, amplamente justificada (e criticada) por uma série de aspectos contextuais: desde carga horária desumana que impossibilita planejamento adequado, até ausência de condições mínimas infraestruturais/institucionais, dificultando acesso aos meios didáticos e formativos diversos³⁶⁴. Outro aspecto da problemática é que não se pode desconectar a produção massiva de livros didáticos das empresas no capitalismo editorial³⁶⁵, como já mencionado, centrais para difusão – amparadas via Plano Nacional do Livro Didático no Brasil – dos receituários que equilibram prerrogativas legais (muitas importantes, como o combate ao racismo), avanços nas formas de apresentação na contemporaneidade técnica e arquiteturas pedagógicas internamente coerentes de acordo com o “padrão MEC”, por sinal, padrão definido na parcial dialógica com professores

³⁶³ Para citar Silva (1996, p. 11): “Costumo dizer que, para uma boa parcela dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a idéia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem. Muletadas e muleteiros se misturam no processo...”.

³⁶⁴ Este trecho até o final do tópico faz de um ensaio já publicado sob o título “Conteúdos Educativos e Ficção Geográficas: ensaio vicinal” (PANTOJA, 2017b), com pequenas modificações para adequação ao conjunto do tópico.

³⁶⁵ Como propõe Anderson (2006, p. 52), o “print-capitalism”.

e universidades a cada avaliação (PANTOJA, 2017b). Estranhamente não havia, até bem pouco tempo, dialógica com professores/as do “chão diário” nas escolas da educação básica, e aí a partilha do sensível se revela também a partilha de um comum hierárquico entre quem pode e quem não pode estar dedicado (ao nível científico e técnico) da construção e avaliação do conhecimento na esfera nacional.

Há, porém, *o entre* esta visão geral, não incorreta – embora absolutamente incompleta – e a corporeidade nos lugares vividos, *o onde* se realiza a educação via conteúdos prescritos.

Não é que não existam pesquisas avaliando livros didáticos, conteúdos e de que forma são trabalhados em escolas do estado do Pará; não é que não existam iniciativas criadoras de conteúdos e modos de realização já documentados. O que pouco se discute é como os conteúdos prescritos repercutem na subjetividade dos indivíduos e coletivos corporeamente engajados em espaços amazônicos e, ao mesmo tempo, como estas configurações subjetivas podem fundamentar outros modos de construção de conteúdos que questionem uma partilha do sensível geográfica que estabelece universalização (na realidade nacionalização) de saberes científicos e ignora, marginaliza ou auxilia nos decretos de inexistência pública de *modos de ser espaciais* (DARDEL, 2011), centrais no repensar dos sentidos, pessoal e político, da educação geográfica.

5.3 IMAGINAR VARADOUROS É *REXISTIR*

Agir comunicativamente, sem perder de vista as evidentes assimetrias concretas do ato, usando geocartografia vicinal como práticas de ver e ser visto – embora certos aspectos possam ser escondidos pessoal e coletivamente ou intencionalmente não representáveis – dizer e ouvir, tocar e ser tocado, valorizar não só as subjetividades, mas coloca-las no centro da criação do fazer-saber e rearticular conteúdos geográficos/cartográficos ensináveis para *reexistir* aos decretos de inexistência constituem desafios gigantescos, na realidade, prováveis fracassos.

O fracasso é uma inevitabilidade frente às condições de existência para a educação vicinal, a fratura gerada pela continuidade dos estudos na cidade, a projeção do urbano como celeiro de oportunidades, os materiais didáticos de circulação nacional disponíveis (científica e escalarmente justificados), a prioridade da objetividade frente à subjetividade ainda vaga ou quase um *direito negado aos em campo* como dimensão geográfica, a formação fragilizadas reconhecida pelos próprios professores, o sistema de polo ou multisseriação percebida pela maioria como errado e não funcional, a quase ausência de troca de fazer-saberes entre

professores vicinais, o formalismo da aprendizagem e os privilégios de foco que fragmentam e descorporificam o entendimento de si e do seu onde reticulado com intensidades que formam a espessura topologicamente diferenciada em termos de escalas (desentendimento obliterando articulações geográficas abstrato-concretas), redutiva atenção dada ao saber da criança e do jovem na instituição do seu lugar e, desta conexão fundamental, ao mundo; a deterioração física e mental de professoras e professores em vicinais pelo descaso cínico e exploração – o que é ainda mais cínico – de sua capacidade de *reexistir* apesar do descaso; a desimportância das biografias e geohistória do lugar como problemática de primeira ordem à instituição de caminhos vicinais entre geografia-geograficidade.

Ao nível das políticas federais, quando pensadas numa perspectiva direta com educadores em campo e do Campo, articulada aos movimentos e organizações sociais de base, tais políticas ainda esbarram na “dificuldade de acesso”, corte metodológico duplo – que entende vicinais como difíceis de acessar para implementação de formações, por exemplo; além de outra face: as vidas vicinais estão tão distantes, tão *desconectadas dos centros* que inexistem até mesmo em certas estatísticas, eliminadas por sua condição de beira, de borda, de além, que auxilia na produção da negação pessoal e coletiva no interior da vicinal, uma subjetivação constrangida, estreitada por imposição, por desespero, por impossibilidade de dialogar do seu próprio chão como *horizonte* e não decisão livre, que ultrapassa o sentido de escolher-se (SARTRE, 2002), em direção a uma liberdade efetivamente negociada e, por isso mesmo, partindo de espaços de encontro (ARENDDT, 2009)³⁶⁶.

³⁶⁶ Esse fragmento foi tirado de uma reflexão mais ampla, a partir de entrevistas com professores (PANTOJA, 2015, pp. 178-181): a) O governo federal exclui a educação multisseriada e do campo de importantes processos avaliativos e, por pressão de diversos agentes (movimentos sociais, academia, professores dos lugares aqui tematizados) cria alternativas, como a Escola Ativa, porém, acreditando que o “espaço é liso e simétrico” entende que o material chegará a todos, o que não ocorre, entre outras coisas, pela “dificuldade de acesso” que devemos entender numa via de mão dupla e em duas dimensões: I. Se *há dificuldades de acesso* para os agentes federais chegarem ao campo na Amazônia, deve haver dificuldades para os professores chegarem aos agentes federais, ou mesmo municipais, para receber material e dialogar; II. O acesso aqui não é só uma dimensão material – estradas precárias, vicinais intransitáveis, etc. – é também imaterial, uma imagem da alteridade, como tão distante, que não vale a pena estabelecer acessos à mesma, cortando-se a conexão possível e desejável; b) Este tipo de “imaginação espacial”, que Hage (2005) chama de “urbanocêntrica” se instrumentaliza espacialmente a partir de uma série de ações/posturas/ repetições e contamina o educador do campo que, por um lado quer a melhoria da escola, mas por outro não concebe uma alternativa possível senão o enquadramento na seriação ou deslocamentos para a cidade, onde “funciona e dá certo”. Logo, o que temos aqui é a aniquilação do pensar e do agir no/do lugar em que se vive e se compreende o mundo, o “ser” vislumbra o “não-ser” ou “ser-outro” como saída. De fato, isto não seria um problema, porém, se produz a negação de si por imposição, por desespero, por impossibilidade de dialogar do seu próprio chão com o *horizonte* e não a partir de uma decisão livre, que ultrapassa o sentido de escolher-se (SARTRE, 2002), em direção a uma liberdade efetivamente negociada e, por isso mesmo, partindo de espaços de encontro (ARENDDT, 2009); A conexão se reproduz, a partir de do projeto de universalização da educação, como homogeneidade tirana; c) O currículo é pensando para gerar uma educação descontextualizada – não é raro livros defasados de geografia, sem materiais para Estudos Amazônicos e muito menos para pensar a realidade do lugar, a Transamazônica se apresenta como uma linha no mapa ou uma estrada lamacenta com caminhões parados. As crianças, os jovens, os professores, os pais não se reconhecem nestas “paisagens”, porque

Jaspers dá especial atenção ao fracasso como inevitabilidade do existir em situação humana. Cujas situações-limites, tais como a morte, a luta, a culpa, o sofrimento – mas também eu poderia acrescentar a paixão – são exemplo de verdadeiros muros contra os quais vamos nos chocar e não superar, só seu esclarecimento via compreensão, estar de “olhos abertos” para fazer o salto existencial pode garantir transcendência de si.

Na multiplicidade do fracasso, todavia, fica a pergunta: se o fracasso é, em absoluto, aniquilação, porque o que fracassa perece, com efeito, ou se, ao contrário, no fracasso se patentiza um ser; se o fracasso pode ser não apenas fracasso, mas movimento até a eternidade (JASPERS, 1959, II, p. 606 apud SÉGURA, 2012, p. 8).

Em todas viciniais que percorri, algumas das narrativas de fracasso e aniquilação patentearam deslocamento-outro, senão para eternidade, à *reexistência*, como refundação originária da vida pessoal e coletiva, pude constatar.

Não acompanhei o processo de instituição na tensibilidade entre vida e morte que sangrou a terra do PDS e ainda sangra, cuja Irmã Dorothy Stang é um símbolo, mas no lugar são “muitas Dorothys”, como o cartaz do “Grito pela Justiça” de 2016 o revela:

vivem outra Transamazônica, a Faixa – corte na floresta, trabalho na terra, distâncias a percorrer e a cansar, riso diante da visita nova, comida tirada com as próprias mãos do roçado, conflitos sangrentos pela posse da terra, enfrentamento desigual frente aos grandes fazendeiros e garimpeiros. Estas realidades, na maioria das vezes não estão em debate nas salas de aula, um silêncio que repercute na compreensão do lugar e do mundo, como relacionais e em totalidade (SARTRE, 2002), a conexidade via conhecimento espacial interescolar se dilui. Nesse sentido, impossibilita-se a futuridade do lugar e da escola *do campo* na Amazônia, sobretudo no estado do Pará, porque sequer pretende-se conhecer estas escolas tendo como justificativa “as dificuldades de acesso” (Cf. INEPSAEB, 2014). O que se constata não é apenas invisibilidade – que supõe um encobrimento do real a ser descortinado – e não se trata de exclusão, porque os excluídos existem, têm uma voz, ainda que em situação marginal ou pela ausência incômoda que provoca. Se trata, aqui, de inexistência, retirasse a individualidade essencial dos estudantes, seus pais e professores do campo na Transamazônica, esgarça sua capacidade de organização social e coletiva e exterminar seus modos de viver e compreender sua realidade e o mundo, a partir de seu contexto.

Figura 62: Cartaz do Grito pela Justiça em Anapu-PA (2016)



Fonte: Comissão Pastoral da Terra (CPT)

Bringel (2015) e Santos (2011) fazem relatos sintéticos por vias diferentes da formação do PDS Esperança demonstrando o tipo de enfrentamento enquanto situação-limite da existência coletiva que exigiu um salto, um deslocamento-outro que da inexistência programada por atravessamentos de poderes, neste caso, não difusos, mas sistematicamente articulados – como grandes fazendeiros de gado, madeireiros e especuladores de terra, inclusive um, de apelido “Bida” condenado como mandante do assassinato da Irmã Dorothy, hoje está livre – tendo em vista a disputa por terra, território e projetos de mundo diferentes e irreconciliáveis.

Não está diretamente tematizado neste relatos, mas posso inferir que é mais do que uma luta por terra, território, projetos; há um fundamento original ferozmente disputado, a unidade corpo-lugar como “espessura erigida” (MERLEAU-PONTY, 2012) na intensidade das coexistências que instituem sedimentação geográfica diversa, instavelmente dialética; seja internamente pelas famílias que vivem o lugar, seja externamente com a pressão dos fazendeiros/madeireiros hoje, ou ainda por um atravessamento legalizado que, ao mesmo tempo, “protege” um território formal (o PDS Esperança) e “abre flancos” para atuação de interessados na desagregação dessa espessura (dessa maneira de coexistir ou geograficidade)

que faz de uma área de assentamento o lugar existencial, como apontado: copresença, coexperiência e conexão com o mundo.

Fotografia 49: Início do croqui narrado coletivamente que suscitou o debate sobre a coexistência no lugar



Autoria: Alex Cruz, Escola Santo Antônio, Vicinal Zero, PDS Esperança, Agosto de 2016.

Conversando com os professores, dialogando com os estudantes, fiquei me perguntando como essa história de *instituição* do lugar – e não falo aqui no sentido formal embora seja seu derivado no desdobrar dos acontecimentos – não entrava efetivamente no currículo enviado pela SEMED. Em entrevista com professor e ex-morador do PDS Esperança foi relatado que:

É... Realmente no ensino fundamental, como se diz, no município assim, geralmente eles não colocam no conteúdo do estudo, isso aí fica a desejar. Mas já no ensino médio, como eles têm a liberdade de elaborar projeto... também no ensino fundamental, mas são mais conteudista, trabalham mais com o livro, né? Tem alguns professores, mas não vale generalizar que eles trabalham a questão aí da geografia, da história do lugar, é de elaborar projeto [como no caso do modelo da Casa Familiar Rural, onde os estudantes trabalham os tempos escola – na cidade – e o tempo comunidade – nos seus respectivos lugares, aplicando os conhecimentos adquiridos em projetos variados], seminário, mas é pouco. Precisa ver de... dois, três anos... às vezes aparece uma pessoa que puxa esse lado aí da realidade local pra pôr em sala de aula, fazer uma mesa redonda, coisa parecida assim [...] Como você foi lá e viu, as pessoas são muito prestativas, mas não têm aquele senso crítico de cobrar, eles acham que o professor é dona da verdade, o que ele fala, a não ser se ele fizer alguma coisa fora do normal, né? Mas em termos de transmissão de conhecimento o professor de tá lá pra eles é o certo, até porque carência de conhecimento, porque os pais, os alunos,

a comunidade, a maioria, [...] não tem essa questão de cobrar pra conseguir esse conhecimento dentro da sala de aula, à vezes os pais tem essa discussão fora [em relação ao conhecimento técnico e cobrança para apoio produtivo ou infraestrutural do PDS], pela coisa da mídia, todo mundo já sabe, o professor vai já sabe pela coisa da Irmã Dorothy, quem mora em Anapu o pessoal tem até medo da gente, todo mundo é bandido assim igual dizian... (Domilson Pires. Auxiliar de Topografia. Ex-professor e ex-morador do PDS Esperança. Entrevista virtual realizada em dezembro de 2017).

Há vários elementos aqui que explicitam esta relação entre subjetividade e objetividade entorno da educação, incluindo a geográfica: 1. A intermitência do trabalho centrado no lugar via projetos em relação a prevalência do conteudismo dos livros; 2. Os projetos quando ocorrem são ligados ao Médio e a Casa Familiar Rural (CFR), uma das alternativas construídas para auxiliar no trânsito campo-cidade mantendo as intensidades vividas no campo pelos estudantes que, por sinal, têm formação em técnico agrícola; mas com limites óbvios: número de vagas, formas de seleção, controle político-partidário acima de outras prioridades, dificuldade em lidar com a especificidade do modelo por parte dos profissionais não especificamente voltados para uma formação em alternância, entre outras, mas não é possível fazer este debate nos limites propostos aqui, voltados às vicinaias³⁶⁷; 3. Uma percepção da ambiguidade das famílias entre serem prestativas e lutarem diante das necessidades infraestruturais, mas não em relação à dimensões menos visíveis e tão importante quanto, como o desenvolvimento do conteúdo educativo; por outro lado, penso, revela uma relação de confiança fundamental na autoridade do professor por parte de famílias do Campo; 4. O entendimento de como o lugar era visto e não é mais – e esta transformação ocorreu de fato³⁶⁸ – como espaço de bandidos, numa clara alusão à disseminação de certas imagens por parte de famílias poderosas ou grupos interessados nas terras hoje sob cuidado e propriedade dos camponeses e agricultores familiares. E aqui, o ex-morador toma para si, para seu corpo essa percepção negativa e sua mudança ao longo do tempo.

Surpreendeu-me a fala de certa professora no regime polo que disse que “este pessoal está muito preso ao passado [se referindo ao processo de luta, morte e conquista da terra ao

³⁶⁷ Pude fazer algumas entrevistas em que a importância das Casas Familiares Rurais dos dois municípios foi expressada por pais e professores, bem como seus limites deixando claro a importância de trabalhar fenomenologicamente a contingência que não se vislumbra no plano da legalidade e da institucionalização formal – afinal, a CFRs me parecem ser uma alternativa seminal para a Educação do Campo em tempos de urbanização amazônica, assim como resulta de uma luta histórica de organizações e movimentos sociais do Campo, embora sua realização diária possa os escapar.

³⁶⁸ O PDS Esperança é referência de produção e melhores condições de vida camponesa, com novas contradições emergentes

longo dos anos de 1980, 90 e 2000], é preciso olhar para frente” (Nome Omitido. Professora da Escola Santo Antônio. PDS Esperança. Conversação Informação, 2015).

Como, porém, abandonar o projeto-condição-cotidiano na instituição do lugar enquanto *pregnância* (MERLEAU-PONTY, 2012), uma *forma do possível que se ergue existente?* Motivadora da paisagem autoprodutiva (BERQUE, 1985), próximo, mas não igual à co-constituição sujeito-lugar de que fala Entrikin (2012), porque instituir é uma originalidade criadora não derivada, inaugura uma historicidade duradoura³⁶⁹.

Entretanto, o ex-professor, hoje na Topografia, que morou no PDS, confrontou a posição da professora:

[...] na verdade aquilo lá só existe porque ocorreu aquele acontecimento. Se não tivesse ocorrido aquilo, se alguém não tivesse dado a vida para existir aquele lugar, que hoje é um dos polos agrícolas daqui do município, é o PDS, de lá sai caminhões de banana, vai para Imperatriz, Marabá, gera economia, muitas família vive ali daquele lugar, foi graças a Deus e esse fato que infelizmente que aconteceu, porque se alguém não tivesse dado a vida por aquele lugar, aquilo não existia! Hoje, que nem você foi lá, vem energia para todo lado, internet nas escola, é... transporte que não havia antes, tem lá, coisa que nos outros assentamento não têm. Nem todo o PDS tem o privilégio que lá tem. Então a pessoa não pode desprender, de esquecer, lá tem uma página do passado, principalmente assim, esse pessoal, o povo da direita, eles têm tipo um ódio das pessoas que lutam pelos programas sociais, causas ambientais, aliás isso tudo é relativo (Domilson Pires. Auxiliar de Topografia. Ex-professor e ex-morador do PDS Esperança. Entrevista virtual realizada em dezembro de 2017).

A condição do PDS Esperança como especial é evidente³⁷⁰ (FOLHES; et. all., 2016) – não sem pressões fortes mesmo agora, internas entre os próprios assentados e externas (PORRO; PORRO, 2015; BRINGEL, 2015) – processo de conquista, enfrentamento, luta coletiva, morte e pressão para efetivar a legalização de direito dentro da miríade de legislações e regularizações sobrepostas que servem, não em pouco casos, mais aos madeireiros, mega-fazendeiros e agro-hidronegócio do que aos direta e historicamente engajados corporeamente

³⁶⁹ Referindo-se diretamente à obra de Merleau-Ponty, Capalbo (2007, p. 44) enfatiza que: “este poder de ‘pregnância’ ou de “brotar de uma forma” que Merleau-Ponty falará de Historicidade Vertical. Ora, o que torna possível esta Verticalidade é o negativo ou o invisível, porque, diz-nos ele: ‘o visível é *pregnante* de Invisível’ e esta *pregnância* é poder de fecundação e possibilidade objetiva de fazer brotar, fazer nascer, de criar. É neste sentido que se deve entender a ‘instituição originária’ que nos permite dizer que a forma é ‘isto que aconteceu a si mesma e que por seus próprios meios se coloca’ (em postura de ser). Esta instituição originária é o princípio em virtude do qual há o ‘surgir imotivado’, há instituição e não subsunção (Merleau-Ponty, 1964, p.262)”. Tenho reserva em relação ao “imotivado” proposto por Merleau-Ponty. Penso, porém, que para o caso aqui o imotivação se aproximação de não derivação (daí originalidade), não significa que não tenha uma história e uma espacialidade, mas que tal história não é acumulação causa-efeito, mas exploração de um modo de ser que se recoloca na existência mesmo que ocorra um “esquecimento da tradição” em sua espontaneidade que nos ensina certa forma de ser. Por exemplo, a geograficidade em campo transamazônico com sua forma instável, ou quem sabe a própria *campesinidade* como proposto por Woortman (1991).

³⁷⁰ Desde a morte da Irmã Dorothy, o PDS Esperança passou a ser a “menina dos olhos” do governo federal na tentativa de oferecer uma resposta à sociedade, do que poderia ser um exemplo de desenvolvimento sustentável na Amazônia brasileira (FOLHES, et. all., 2016, p. 316).

nos lugares à beira da Transamazônica Paraense (TORRES, 2012). Esquecer este passado é desagregar um projeto de futuro. Folhes et all. (2015, p. 317) enfatizam que:

Passados pouco mais de dez anos do assassinato da irmã Dorothy, parece ser inegável que as condições gerais de acesso à saúde, educação e ao trabalho na terra, apesar de estarem longe das condições ideais, melhoraram significativamente no PDS Esperança. Ampla maioria dos entrevistados (59,6%) entende que o PDS pode ser importante para o futuro dos seus filhos, sem desconsiderarem **a educação como o principal vetor para uma mudança significativa da vida dos jovens, quase sempre relacionada a obter um trabalho na cidade** (Grifos meus).

Os desafios são existenciais e transcendem a educação, todavia, jamais prescindindo dela. Os processos de mapeamento dessa geohistória ainda inexistem como composição do fazer-saber geocartográfico que auxilie no entendimento das dinâmicas e amplifique a ação comunicativa entre lugares.

Acompanhei, mesmo que à distância intransponível de um pesquisador esporádico, fragmentos vividos e relatados no desdobrar da geograficidade instável na Vicinal do Adão, Assentamento Rio Cururuí, mas não é um caso isolado ao longo da Transamazônica, vi diretamente a revolta explodindo quando da inexistência decretada “difusamente” e concretamente sentida no corpo – incluindo o constrangimento da subjetividade – até destruição física.

Outras expressões da inexistência decretada: diluir o outro na referência zero ao nível da subjetividade social e pessoal na geografia dos lugares.

[...] alguém que vem de fora, por exemplo de outro município, trazer seu filho para estudar já averigua de perto a situação. Como é a escola aqui, pergunta pra gente, professor, e pergunta para [...] os moradores. E as informações que têm chegado aos nossos ouvidos é de que: “seu eu fosse tu não traria seu filho pra cá, porque o município de Pacajá é uma porcaria, não tem educação aqui”. E alguns pais traz por necessidade, por mudarem pra cá, ter comprado terra, e vem por esse motivo, mas por certo meio consegue descobrir que realmente é semelhante ao que foi lhe dado a informação, então em determinado período começam a pedir as transferências para seus filhos. Aí, dá-se evasão também, alguns também diz não agora é tarde, já vendi a casa na rua, tou aqui, e deixa os filhos sem estudar mesmo, é essa situação, infelizmente (Rosilda, Professora, Vicinal do Adão, Assentamento Rio Cururuí, Vila-Núcleo D, Pacajá-Pa. Entrevista realizada em setembro de 2017).

A narrativa se deu na última entrevista feita com a professora em 2017. Última para a tese, porque as vicinais e os professores/as em suas forças heroicas e fraturas desesperantes me repuxaram, atiraram em mim a pequenez de uma trajetória academicista! Conversava com a professora Rosilda quando da passagem para a Vila Núcleo D. Ela é professora no A (cf. Mapa vicinal do Adão). Pude ver o crescimento de uma revolta, da exaustão até a situação-limite do

abandono de si como professora, desistência porque era impossível continuar nas condições em que estava – a objetividade do processo determinando a subjetividade, diriam alguns, não sem metade da razão – mas pelo sentido subjetivo manifestado em ser professora, potencializavam momentos de *resistência*: colocar-se pessoal e coletivamente como trabalhadora da educação diante do desdém dos outros, assumir uma posicionalidade de liderança na revolta dos professores, lutar de variadas maneiras contra esta fratura da escola vicinal em relação ao poder público imediato: o municipal. Instituir sentido nesse espaço fraturado para poder continuar, não é algo que se possa mapear de fora, porque é uma luta homérica, até contra si mesma que *se lugariza* na escola – será preciso inventar outra projeção, escala e simbologia e, ainda assim, não esgotam a experiência encarnada.

Fraturar o diálogo e a coexistência entre lugares mesmo quando esta é a condição para instituição do mundo como pensável fora de uma média; fomentar diluição da espessura sensível e vivida no lugar pela copresença e coexperiência ao ponto de suscitar nos que o co-instituem uma negação de si, não só buscar outro lugar, mas ser outro de si por constrangimentos variados.

No caso da geografia, no caso dos professores, daqueles que tem melhores condições, conhecimentos, materiais, é... eu acho assim, que nem no seu caso, né, quando eu tava trabalhando geografia eu confiava muito no pouco do que você tem lá fora, que poderia passar pra mim, e eu já passo pra outro e assim nós vamos fazendo, mas com geografia, como eu também tive o privilégio de ter a licenciatura de geografia, me formar um pouquinho. Então pra mim é muito bom porque no caso aqui, oh, vamos supor, quando a gente fala em queimada, em derrubada, teria que ter um incentivo e condições financeiras pra famílias, pra que elas pudessem se conscientizar de não fazer um desmatamento, hoje aqui a queimada que a gente sente, devido ao desmatamento, mas pra isso... eu, eu digo assim, coitada de mim se eu for fala aqui pros colonos, vocês não podem derrubar, vocês não podem queimar, que vocês vão poluir alguma coisa assim... [...] Não vai longe [...] o lixo, o lixo tem que ser botado no lixo, ou você queima [...] ou você enterra num local. As beiras de igarapé, os fundos de quintal, as frentes, nas vilas, tudo poluído, tudo sujo, isso faz mal. Isso mais tarde vai prejudicar quem? Nós, a nossa própria saúde, as crianças, os velhinhos, então nessa parte aí, eu já estou lhe pedindo, elabore um projeto que a gente possa convocar os alunos, a alguma coisa... que a gente possa conscientizar os pais deles que isso mais tarde pode prejudicar (Ângela Oliveira. Professora de Geografia. Vila-Núcleo D, Assentamento Rio Cururuí, Vicinal do Adão, Pacajá-PA. Entrevista realizada em Agosto de 2017).

Ângela aponta as contradições e constrangimentos subjetivos que enfrenta no próprio lugar, possíveis diluições das intensidades e espessuras podem levar a descompromisso com o próprio lugar – restringe o sentido subjetivo de liberdade pessoal e coletiva – o que também “dilui” geograficamente outros lugares, outros sujeitos, desafiando as subjetividades.

[...] você trabalhando a realidade de seu aluno, mostrando os valores, né, que o campo tem, para pessoas... não só para pessoas que moram é... no campo, como para outras pessoas também, que isso é uma relação, né? Tanto cidade como o campo, é, esse aluno vai aprender gostar do lugar dele, preservar sua identidade, não se envergonhar de dizer que é do campo, e se o aluno ele conhece dentro da geografia os valores que tem o seu lugar espacial, aonde ele convive, ele sai para estudar fora, principalmente aqueles alunos que estudam na casa familiar rural, que eles dão continuidade nessa atividade do campo, eu acredito eu que esse espaço que eles convivem, sendo valorizado eles vão preservar, eles não vão ter aquele... bom, por mais que eu vá estudar, vou fazer um curso, tô precisando, é preciso eu sair, mas sempre vai ficar aquele vínculo, né? Sempre ele vai preservar aquele lugar. E dentro da geografia a gente trabalha isso, o aluno ele vai aprender gostar do lugar que ele vive, e a gente nunca esquece mesmo do lugar, do lugar da infância da gente, aonde a gente foi criado. Muitas vezes quando não é trabalhado isso... a... aquele vínculo que vem dos mais velho, né? A cultura dos antepassados, dos nossos avós, quando não é trabalhado isso dentro da família, é, isso pode ser desprezado, abandonado por um lado, mas acredito eu que quando você trabalha esses valores para o aluno ele dá continuidade na vida dele, mas sempre preservando aquilo que ele aprendeu, o lugar que ele conviveu, que ele convive (Terezinha da Silva, Ladeira da Velha, entrevista realizada em agosto de 2017).

Nessa tensão em campo, as pessoas são obrigadas a improvisar a sua narrativa e, ao mesmo tempo desafiadas a abrir mão do passado (SENNET, 2006), onde as situações-limites impostas cada vez mais parecem solapar uma futuridade projetada. Essa diluição já não é percebida como problemática ou problematizável por muitos de nós, é a condição para ser moderno no hoje (BAUMAN, 2010), condição à universalização de bem-esses sociais, como a educação, é a condição até para se ter uma imagem científica – no sentido de objetiva e clara – de realidades como a Transamazônica, cuja existência e a subjetividade individual e a geograficidade coloca em curto-circuito maneiras de ver e fazer ver, incluindo aí suas representações em mapas e saberes geográficos padronizados.

Porém, como a tese tenta visar, abrir mão do passado não é uma alternativa para as vidas vicinais se pretendem projetar seu futuro. De fato, são sistematicamente desafiadas a abrir mão, mas quando não o fazem é aí que lições são aprendidas tendo em vista um diálogo vertical com os outros o mundo. Mais ainda, ensinam que Sennet e Bauman generalizam suas posições de centro e pensando na crônica visa urbana que é sua conexão fundamental para pensar o mundo e as relações – eis aí o lugar como originalidade fundante mesmo nos pensadores mais globalizados – de modo que das vicinais são outros desafios e outras narrativas que se configuram subjetivamente, a espessura convive junto à liquefação, usa a liquefação até estrategicamente, como no caso da necessidade de fruição da produção pelo melhoramento das estradas e acessos à meios virtuais de comunicação – para tentar reforçar os focos de intensidade do lugar.

Por uma via que jamais a objetividade das condições poderia explicar se não relacionarmos à subjetividade pessoal e coletiva em sua amplitude, os lugares vicinais *reexistem* – e talvez parte de sua força de irrupção venha dessa posição cambiante, entrelugarizada em que a imaginação nacional os empurrou.

Estes *reexistentes que se narram a si mesmos*, talvez seja interessante manter algo de irrepresentável em sua performance, mas não inexisti-la. São narrativas que indicam outra reticularidade das vicinais, que as atravesse por comunicabilidade e ação cuja educação geográfica é central, embora, não se possa supervalorar sua efetividade nos marcos do próprio sentido de educação geográfica que não é o ensino da ciência geográfica, mas seu encontro com a geograficidade tendo em vista auxiliar na criação de renovadas e aprofundadas inteligibilidades de mundo, tanto nos velhos quanto novos processos (GONZÁLEZ-REY, 2003).

Assim, a beira invade a estrada, transborda das tentativas dos deslocamentos históricos, cartográficos e biográficos, maneiras de empurrar ao abismo – não sem sucesso, muitas vezes – focos de lugarização reticuladas, matrizes da vida que anima às bordas das estradas e dão sentido subjetivo às ausências, às não localizações nesta reta que atravessa os poucos mapas temáticos disponíveis às crianças/jovens amazônicos ou não.

Para tanto, é preciso assumir a imaginação geográfica pessoal e coletiva, porque ficções³⁷¹ (RANCIÈRE, 2009) geográficas nacionais suplantam ficções lugarizadas, numa hierarquização justificada por argumentos espaciais: da escala nacional como única matriz na organização de conteúdos dos livros didáticos até a “impossibilidade de fazer um livro para cada lugar”, como se lugarizar conteúdos fosse sinônimo de fragmentação das relações e não, como aponta Malpas (1999), já mencionado, de sua conexidade (PANTOJA, 2017)³⁷².

Os conteúdos geocartográficos, salvo exceções, tendem à estabilidade temporo-espacial que é, também, paralisia e olhar de sobrevoo sobre a trans-amazônia. Desde a inexistência geohistórica indígena – quase sempre indígenas são genericamente mencionados/as como guardiões da floresta passivos em sua transcendência – até divisão histórica que parece

³⁷¹ Uso o termo não no pejorativo, mas no performativo, como forma procriadora de narrativas temáticas. A ficção proposta que transborda da literatura ao se constituir um modo de concepção ordenada de narrativas que vai alimentar, inclusive, maneiras de “contar fatos”, entre os quais, científicos. Cf. Rancière (2009).

³⁷² Essa crítica à inversão da escala – do nacional e/ou global aos lugares é velha e não se critica a si mesma, começando pelo questionamento: quem disse que lugar significa, apenas, a escala do cotidiano vivido, produtivo do pertencimento e familiaridade por parte dos indivíduos/coletivos? Pensar o lugar como condição de nossa conexidade com o mundo, inclusive a conexidade dos que pensam mais o global ao invés dos lugares, muda muito o senso de lugar ao qual nos acostumamos: o círculo menor da relação *entre escalas* dos “círculos dentro de círculos”.

desconsiderar a realidade dinâmica dos agentes internos à região, na bipartição exógeno *versus* endógeno, generalista e repetitiva.

O que falta nestas ficções é um ato de enfiar-se, de aproximar-se, de adentrar as bordas, beiras de rios, furos e estradas, como a Transamazônica, num exercício de autocrítica profunda sobre este padrão de interpretabilidade regional nos conteúdos, justificado pelo “nível de cognição” e pela impossível “experimentação de cada lugar”, salvo como sugestão periférica em exercícios também repetitivos – baixa diversidade e nenhuma diferenciação (PANTOJA, 2017b).

Os professores, como já demonstrado, assumiram a proposta e a modificaram para suscitar esta presencialidade vicinal não apenas como um primeiro passo, se aproximaram de um sentido de fundamento, de originalidade geográfica (DARDEL, 2011) partindo do lugar. Como exemplo: a) foram desenvolvidas várias expressões cartográficas coletivas de maneira artesanal e reflexão escalar³⁷³ – no caso da Ladeira da Velha – convidando a comunidade para apreciação e participação; b) os mapas mentais passaram a ser modificados e feitos até coletivamente, inscrevendo coisas novas ou criando uma consensualidade entre os envolvidos sobre o que e como mostrar; c) o aprendizado da escala e de elementos cartográficos a partir do corpo como medida do mundo (DARDEL, 2011) levaram os estudantes, especificamente no Assentamento Rio Cururuí, a procurar e construir o mapa do Assentamento; d) a geohistória das comunidades teve um cuidado mais especificado com os próprios estudantes entrevistando e levantando a mesma; e) os professores passaram a questionar de maneira mais contundente a ausência de mapas menos formalistas e generalistas, pude acompanhar isto ao participar como voluntário de uma formação em geografia em 02 e 03 de Agosto de 2017, à convite da Secretaria de Educação de Pacajá, por sinal, momento em que propus a ideia da geocartografia a um público mais amplo de professores, tanto da “zona rural” como da “zona urbana” – que é a divisão oficial adotada pela Prefeitura³⁷⁴.

À exceção da centralidade nos mapas, tais ações não são uma novidade, na realidade retomam muito da perspectiva de Freire (1967), diretamente influenciada pela proposta de diálogo existencial de Jaspers³⁷⁵, na medida em que:

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o

³⁷³ Cf. O link disponibilizado no Apêndice.

³⁷⁴ Cf. link no apêndice.

³⁷⁵ Para um trabalho explicitamente influenciado por Jaspers, cf. Educação como prática da Liberdade (1967).

sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles. Neste aspecto ver Jaspers em: *Origen y Metas de la Historia e Razão e Anti-Razão de Nosso Tempo* (JAPERS apud FREIRE, 1967, p. 40).

Este aspecto da dialógica *existente* que tanto Freire destaca tem longa trajetória na fenomenologia existencial e na própria prática das professoras e professores em campo. E é este o aspecto mais nefasto da inexistência: quando decretamos a inexistência do outro – ou contribuímos difusamente para seu inexistir e seu deixar de ser como existência no mundo intersubjetivo – também estamos fomentando nossa pobreza, nossa diluição existencial, porque “O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires”, mas é preciso dizer mais: coexistência antecede a existência – tenho certeza que isto já foi dito, não só por mim, é central reatualizar.

No entanto, uma série de fatores me fazem destacar tais exercícios lugarizados assumidos pelos professores: a) a troca de saberes entre vicinais transamazônicas é bastante frágil, salvo exceções, normalmente pela conectividade de ativismos e movimentos sociais do Campo, porém, com capilaridade mais reduzida do que supomos; b) seletividade/ausência formativa voltada à *educação em campo* (sem falar da Educação do Campo³⁷⁶), por mais que a maioria das escolas, estudantes professores nestes dois municípios atuem *em campo*. Mesmo quando as formações são voltadas ao campo há uma compreensão equívoca do espaço como geométrico e não geográfico, ou seja, tem resistência, é modelado, cria contornos e, portanto, diferenciação existencial (DARDEL, 2011), o que torna o acesso seletivo por variadas razões que escapam aos próprios desenhos das formações, a começar se localizarem, quase sempre, na cidade.

Não pretendo propor simples substituição de ficções gerais por singulares, mas é preciso o exercício de confrontação tendo em vista quem vai experimentar os conteúdos padronizados, não apenas na posição de aprendentes da geocartografia visível e cientificamente testada, e sim ensinadores da geograficidade vivida em ato, outra partilha da sensibilidade geográfica, na direção da cultura de espaço³⁷⁷ (ANJOS, 2017) que, dialogue ou, como prefere Merleau-Ponty (2012), promova a dialética instável, não sintética, com os espaços das culturas amazônicas. Ainda mais: para além de uma abertura, espécie de concessão, que a própria cultura de espaço

³⁷⁶ Para citar um, a ação como o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) é absolutamente fundamental, mas também campo disputador e dependente de níveis institucionalizados que o solapam de múltiplas formas.

³⁷⁷ Anjos (2017) afirma a necessidade da cultura de espaço, que emula saberes geocartográficos com leituras críticas e cotidianas do espaço vivido em múltiplas escalas, uma debilidade na educação nacional.

seja instituição *entre lugares corporeamente engajados* (MERLEAU-PONTY, 1980; 1991; PANTOJA 2017).

Contra geografias que, tranquilas e repetitivas, decretam inexistências cientificamente justificadas, através dos conteúdos didáticos, de milhares de famílias à beira da estrada e diversas beiras e bordas amazônicas, é que precisamos assumir outras ficções, retomar imaginações amazônicas migrantes, não como escolha do tipo 8 ou 80, mas de diferenciação e multiplicação do sentido geocartográfico na educação básica.

O ato geocartográfico, quer queiramos ou não, carrega um componente ficcional e, como apontado, também programático. Portanto, um questionamento da sensibilidade geográfica padrão deve começar por um reposicionamento do olhar dos/das geógrafas/os, algo já evidente em pesquisas recentes. Talvez não tão visíveis para que se tornem modos de saber-ver interferentes nos conteúdos nacionais, mas cientes da importância do encontro e do exercício da (inter)subjetividade como caminho para evitar o “não ser” do outro e de si mesmo.

Criar conteúdos enfatizando, fazendo-se na intersubjetividade, possibilitando engajamentos dos corpos e que lugarizem as narrativas geocartográficas sem perder de vista que o lugar é a conexão com o mundo. Caso contrário, continuamos a falar de diversidade amazônica sem este enfrentamento face-a-face, um tipo de discurso genérico não criativo, não provocador deste encontro.

Portanto, a Geocartografia não pode ser genérica ou generalizante, pois é construção lugarizada e relacional, valorizando a subjetividade como simbólico-emocional e histórico-cultural. Logo a aprendizagem, no contexto pesquisado, se dá na copresença e na coexperiência, um ato comunicativo, não raro de desobediência e resistência ao que institucionalmente é preconizado. Afinal, por muito tempo, abarcar a Amazônia em seu todo significou sobrevoar e paralisar, deveria ser uma (auto)educação geográfica a atitude de misturar-se nas incertezas vividas para daí reativar conceitos velhos e criar novos, a partir destes campos e do trânsito performativo entrelugares, quase desconhecidos porque impensáveis, inexistentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim do caminho, recomeços geobiográficos



Ser professor é uma coisa que parece que quando você começa, pega no sangue!

Samuel Mendes
Professor de Geografia, Anapu

Iniciei com o mapa mental da “minha casa” que é a ligação situada entre concepção e grafismo do mundo, esforço de comunicação para si e aos outros. Terminei com vicinal e escola, pontos cardeais às crianças e professoras/res transamazônicos no Pará, entre Pacajá e Anapu. O guardião desses pontos é João Batista Lima (in memoriam), quando falava sobre o impasse entre querer produzir na terra e dar de comer à família, impossibilidade de abrir nova roça e ausência de maquinário para trabalhar.

Do mapa mental à montagem final o elo são os sujeitos em situação, sua sensibilidade que é tensibilidade corporal lugarizada, no horizonte estreitado que lhes empurra vicinal adentro, na busca de um lugar que seja abertura entre hipervisibilidade paralisante-medusante e decretação da inexistência difusamente articulada para fraturar seu modo de ser.

Viver nessas fraturas é enfrentar situações-limites e ainda assim recriar a vida após sucessivos fracassos. Ensinar modos de ver a quem supõe ver o que importa com os mapas. Nosso olhar treinado acostumou-se à escala como micro-meso-macro, quando muito combinação destas dimensões que padronizam a estrutura do real. Explica-se o desenho, a escola, o gesto emocionado que revela fratura como microssituações, não nos ocorre aprender estas “conversas mais pequenas” como projeção tensibilizada, entreplanos escalares que recortam – possibilitam – a existência de escalas, simbologia proximal que não separa significado de emoção. O que a tese buscou compreender é esta intensidade original enquanto foco *reexistente*, espessura movente e sedimentação ensinante que reverbera dos lugares vicinais, que também é entrelugar vicinal, extirpado ou hipervisibilizado como linha fracassada, paralisada e longínqua na geografia educativa nacional.

A escola em campo é a materialização ambígua e incontornável da instituição do lugar, um geossímbolo, assim como o caminho vicinal, que abre a geograficidade em formação expressa nos gestos, na fala, no corpo, nas composições estético-políticas do poema de cordel ao embelezamento dos quintais com plantas, flores, animais, vida. Das solidariedades de vizinhança aos modos de mutirão para erguer no mundo construções inexistentes pelas vias do direito público que lhes assiste. Explodem tais expressividades dos mapas mentais como tensão narrativa desse caminho estreitado e de horizonte interiorizado, dessa escala fugidia entre-planos, dessa simbologia que se dá em feixes, famílias de geossímbolos lugarizados. Formas que reunidas pela coexperiência criam pregnância, um tom, uma forma da existência geográfica e possibilidades novas de mapear a Transamazônica.

Essas possibilidades novas emergem das ladeiras como situação corpórea cuja concepção de mapas e sua execução recolocam, exigem repensar, a projeção cartográfica como projeto em situação tensa, não por um erro/ingenuidade, mas evidente manifestação do esforço comunicativo dos sujeitos em campo. A escala, iniciando pelo abarcamento da vizinhança e da vicinal, revela a

unidade entre espessura e reticularidade, focos de lugarização e recortes conectivos daí ao mundo, o que pode recolocar a questão da escala não como planos dados, mas entre estes planos. A simbologia cartográfica, para além do debate acalorado dos monossêmicos contra os polissêmicos, exige pensarmos geograficamente nas emoções que os símbolos evocam e vice-versa, sem uma redutibilidade um ao outro, portanto, uma cartografia emocional quase sempre expulsa em favor da racionalização da aprendizagem.

Aspectos essenciais que aparecem em cada uma das escolas da pesquisa, mesmo diferencialmente. Por isso não me aferrei à comparação, mas tração entre proximidade e distanciamentos na abertura dos encontros ao longo da pesquisa.

Geograficidade ausente nos conteúdos padrões, não porque expressa singularidade, e sim porque a partilha do sensível geográfico nos conteúdos didáticos contribui na fratura entre as vivências espaciais transamazônicas e as determinações do *saber-ver* programático do sentido objetivo (e objetificado), simétrico, nacional, emulando no subjetivo individual e social na comunidade imaginária nacional e urbanocêntrica.

Os deslocamentos sucessivos na compreensão do regional e sua veiculação ensinável na escala-signo (a região norte, a Amazônica cortada pela estrada) unívoca, decretaram inexistência da vicinal como forma espacial sedimentando-se, escavando-se pela agregação de corpos de muitas origens – varetinhas/veredinhas abrindo vicinal –, portanto preche de dinamismo vivo; mas fixada na história repisada do projeto fracassado que parece ter engolfado as pessoas neste fracasso, por isso a paralisia e a distância veiculadas por uma geografia devotada ao planejamento e aos cenários prontos.

Ao decretar a Transamazônica como signo do fracasso ditatorial na região, decretou-se, *ad infinitum*, os que vivem à beira também como fracassados – culpados de alguma maneira pelos males, a começar pelo desmatamento, número e massa sem rosto, sem trajetórias diferenciadas, mas ignorantes, destituídos de subjetividade criativa, imaginação ensinante.

Temos recorrência à certa cartografia, *mesmice* em formato de roteiro ficcional: a) o ponto de partida é “a região”, que se configura verdadeira *escala-signo*; b) A ocupação traz gentes e degradação ambiental, antes impensáveis, programadas em forma espacial como *espinha de peixe*; c) os objetos técnicos elidem relações vividas neste regional porque garantiriam perenidade e, ao mesmo tempo, a possibilidade de visualizar mudanças mensuradas em mapas; d) a semiologia *ponto-linha-zona* auxilia na inexistência de um entrelugar criativo.

Além disso, subsiste a simples negação da existência das “vidas vicinais” e sua forma espacial – a não ser como espinha de peixe – em favor da região no interior do território nacional, replicado no âmbito educativo; salvo posições ferrenhamente combativas, emergentes nas últimas décadas como concatenação desse *grito de resistência vicinal*, que ganha corpo na Educação do

Campo como paradigma que não apenas visibiliza, mas fundamenta sua construção teórico-metodológica e político-pedagógica no entrelaço com esta *reexistência*, embora também a possa pedagogizar e disciplinar em uma dialética comportada, governável, o que deve permitir um senso de autocrítica feroz, por exemplo, sobre a própria situação ativa da subjetividade individual nos processos educativos, não redutível ao social ou seus reflexos interiorizado, mas formadora de sentido subjetivo indisciplinado.

Uma geohistória transamazônica, central à afirmação dos sujeitos em campo não pode se furtar ao fenômeno da corporeidade escavante e escavada nas ladeiras, haja vista que uma das formas mais sutis e, por isso mesmo, mais poderosas de decretar inexistência é a destituição do corpo-próprio de sua subjetividade como fonte de criação geográfica, sua singularidade radical que se faz na coexistência de espaços sociais, mas não se retotaliza neles.

Esta geohistória, longe de cair no individualismo solipsista, institui posicionalidades e engajamentos concretos que tendem a ser diluídos no todo coerente estruturalista; passam fácil por esta via ao desconhecimento (percebidos como não merecedores de se conhecer) e assim perdidos na objetividade histórica... por isso imaginações são tão necessárias. Para além de colocar em pedestais os migrantes que se vicinalizaram, no processo de abertura autoritária de um espaço transamazônico, busquei provocar a importância das experiências singulares que fundamentem auto e correconhecimento em outras bases no presente, além da história bipartida entre vencedores e perdedores.

Como enfrentar esta destituição dentro de um sistema padronizado nacional que já é pouquíssimo permeável aos entrelugares da existência amazônica é desafio urgente e desesperante – como as falas de alguns professores e relatos situados evocaram –, mas algumas pistas emergem do próprio fazer-saber vicinal, como uma geocartografia própria e geradora de inteligibilidade comunicável sem receio da potência das subjetividades individuais e da geograficidade instável, sedimentando-se e reativando-se para representar os saltos frente às fraturas existenciais.

A mais básica reexistência é o corpo-próprio, vicinalizando-se.

Mesmo a vicinal sendo deslocada sucessivamente – sua história, sua cartografia, suas biografias – há *reexistência*. Ao longo da tese iniciativas miúdas passam a ser exploradas: já não é mais o debate de dessacralizar livros e conteúdos padrões, mas enfrenta-los sem aboli-los (bom, às vezes é preciso aboli-los), dizer eu posso como na criação dos mapas mentais, dizer eu posso como nas tentativas das caminhadas geográficas, dizer eu posso no levantamento da geohistória não contada pelos próprios estudantes, dizer eu posso fazer mapas que enfrentem das beiras projeção-escala-simbologia dos centros. Dizer eu tenho direito à subjetividade, porque é condição humana de ser antes de qualquer autorização sobre o que ver e sentir na relação com mapas.

A reexistência se alimenta na tensibilidade imaginária de mundos possíveis.

São iniciativas fragmentadas, diluídas pela imaginação nacional que expulsa seus corpos da universalização educativa, dos conteúdos aprováveis para formação de um *cidadão crítico e construtivo*, ao ponto do constrangimento das subjetividades pessoais e intersubjetivas, barrando a ação comunicativa e obliterando difusamente maneiras de ver em favor da média cartográfica e da escala da nação como parâmetro unitário cujos mapas e textos que narram o regional são repetitividade sem diferencialidade.

E não se pode alegar que não existam disponíveis mapas contundentes e variáveis que busquem criativamente maneiras de saber ver diversas das veiculadas. Não se pode alegar que não existe um potencial criador, instituição de mundo na relação corpo-lugar cujo sentido subjetivo pode servir não só como exemplo, mas como fonte para produzir conexão com outros saberes escalares, jamais deslocando a situação vivida em favor da segurança do sobrevoo e da medusante força das representações cartográficas e imagens transamazônicas sedimentadas.

Entretanto, a justificativa científica, de fato coerente e aperfeiçoada ao longo dos anos, na determinação nacional da feitura dos conteúdos disponibilizados nos livros didáticos, tem compromissos que vão desde o mercado editorial até os parâmetros diversos da legislação que regula tais livros – campo de ambiguidades inconfessadas – regida pela norma científica, e não poderia ser de outra maneira, cuja precisão coerente pode suplantar produção de sentido, cuja objetividade parece se opor ao entrelaço com a subjetividade.

Subjetividade pessoal parece ser perigosa, escorregadia, incontrolável – e é! Reconhecer o encontro do simbólico dos mapas com o emocional não é algo que se queira pensar no âmbito da elaboração cartográfica dos conteúdos didáticos. Menos ainda permitir o direito à comunicação ativa – portanto recíproca – com as beiras, vicinais, transamazônicas e não só transamazônicas, por mais que nosso bom-mocismo diga sim, as metodologias que reproduzimos ou não criamos por recusa à conversa mais pequena provam o contrário – óbvio que há exceções, mas sua margem de mobilidade e amplitude esbarra em múltiplas determinações objetivas-subjetivas nos lugares à beira.

É mais que complexo, é amplexo que exigiria outros critérios não só de interpretação, mas de interpretabilidade na criação dos conteúdos, de fato outras maneiras de criar inteligibilidade no plano da educação geográfica e cartográfica básica, cuja petrificada divisão campo-cidade e as relações simplificadas entre estes “espaços” revelam nossa miséria e nosso fracasso no diálogo com os/as vicinais, os/as da beira.

A existência se dá porque recoloca a coexistência e seu espectro de intensidades como o fundamento geocartográfico.

As coleções de livros hipervizibilizam o nacional e os grandes centros, o lugar de quem as produz e seu público majoritário; além da oligopolização num “capitalismo editorial” evidente,

portanto, com poucas possibilidades de re-partilha do sensível cartográfico com abertura às beiras, às vicinais. O máximo que podem oferecer são vagas aproximações cuja adaptabilidade no lugar deve ser – e, felizmente o é – sistematicamente convocada, não sem prejuízos na compreensão, por exemplo, da articulação escalar (mesmo quando concêntrica) revelando a idealização nacional como a referência da aprendizagem cartográfica.

A adaptação por parte dos professores acaba por ser limitada, entre outras razões, pela definição exterior das Secretarias Municipais de Educação, em termos de formação – quase sempre na sede urbana – voltada de fato (embora não de direito) aos professores das escolas na cidade, mesmo que a maioria das escolas nos dois municípios esteja localizada em “zona rural” e com os conteúdos sendo repassados já prontos (os mesmos por anos!) sem diferenciação ou criação partícipe dos professores em campo, usando a arquitetura programática dos livros nacionais como referência e cópia, apesar dos livros das séries iniciais serem reconhecidamente mais “proximais de nossa realidade”³⁷⁸, também são quase cínicos em sua harmonização.

Os livros, inclusive em suas versões mais críticas, congelam a realidade geográfica transamazônica, isso quando a mencionam, normalmente é uma nota, uma frase ou parágrafo no capítulo sobre a Amazônia. O problema não é sua redutibilidade inevitável em livros de envergadura nacional com distribuição financiada pelo Estado, o problema é o nacional descorporificado. Estamos servindo ao auxílio difuso da inexistência de singularidades expressivas ao entendimento de formações regionais e sub-regionais inteiras, quando visíveis como “a cor verde atravessada pela rodovia” que é sua diluição completa no regional, nosso olhar é orientado a ver extensão sem fraturas e sem topografia geohistórica própria.

A existência se dá onde/quando somos ignorantes (ou queremos ser) à outras existências, isto acusa nossa miséria, embora tenhamos prédios climatizados e mapas digitais.

A função do mapa como geocorpo da Nação³⁷⁹ numa continuidade imperialista de poder e expressão do colonialismo interno de que fala Casanova (2007), erigido na negação da dialógica descentrada e pela universalização da educação tão propagada extingue sujeitos e lugares à beira, a feitura de mapas pode reforçar este geocorpo no subjetivo e no sensível, ou pode rearticulá-lo desde os lugares vicinais.

É uma luta geopolítica do direito de imaginar e como imaginar o mundo! Os mapas veiculados oficialmente disponíveis ao olhar e ao toque fazem um corte entre imaginário válido (WINICHAKUL, 1994) porque real – o científico – e imaginário irreal (senso comum, religiosos,

³⁷⁸ Aproximação referida por Terezinha Silva e Angela Oliveira, ambas professoras de classes multisseriadas que envolvem o ensino fundamental das séries iniciais, especificamente falando da Coleção Girassol, embora eu tenha aponta, especialmente no plano da escala, limites exigentes de superação.

³⁷⁹ Winichakul (1994).

saberes tradicionais, espontaneidade ensinante da geograficidade vicinal, etc.), repercutindo no exercício imaginativo de crianças, jovens, professores/as acerca de seus lugares, posicionados nesse entrelugar *nem aqui, nem lá*.

Esta fixação (e ficção materializante) ao mesmo tempo dilui particularidades, diferenças e desigualdades no plano didático e, paradoxalmente, fragmenta o real quando torna um plano escalar: o nacional, o parâmetro e medida da existência para derivação de outras, a do lugar inclusa. Uma geopolítica intersubjetivada que faz reconhecer o território nacional com “todos nós dentro” e promove desarticulação escalar que problematize, do lugar, essa “inclusão de todos nós” via conexidade reticulada, politicamente situada, o que não quer dizer circunscrição no *local*.

Não se pode fazer uma relação estritamente direta entre os saberes cartográficos e estas desarticulações sensíveis, sentidas, mas a tese se comprometeu em percorrer trajetivamente este percurso difuso.

Muito embora avanços na particularização da educação do campo sejam reais nos marcos legais, não parece ocorrer sua efetivação, ao menos no plano dos conteúdos geográficos, cabendo às iniciativas solitárias ou coletivamente situadas criar varadouros, conexões com o lugar e com a geograficidade vicinal e entre vicinais; de outro modo pouco comunicadas entre professores/ras o que poderia articular sinergias mutuamente fortalecedoras, inclusive nas trocas de fazer-saber dos mapas lugarizados e da geohistória de formação que conecte lugar-região-mundo a partir da corporeidade sensível da beira.

As consequências têm sido perseguidas, mas é preciso aprofundar essa articulação entre geopolítica, ideologia nacional e disputas sobre o que, como e para quem ensinar, processo sem fuga dos sentidos subjetivos porque se a invenção da pátria como lugar de “todos nós – excluídos ou não, desiguais ou não, diferentes ou não” só tem concretude quando ignoramos toda uma inexistência geográfica decretada por não ser sequer pensável, não existir critérios de interpretabilidade ou partilhas cartográficas ativamente comunicáveis. Desde a fratura de escolas em campo cortadas para efeito metodológico do Sistema de Avaliação da Educação Básica porque são inacessíveis e, portanto, desprezíveis; seja por uma aceitação silenciosa – ou nem tanto – dos deslizamentos dos que habitam as vicinais para a cidade como naturalmente inevitável, estratégia geopolítica consubstanciada em programas temáticos que constriam subjetividades individuais, coletivas, reforçando assimilação de sentidos subjetivos padronizantes, achatando a topografia da existência à beira da Transamazônica.

O triplo deslocamento expresso em conversas miúdas, enfrentamentos imagéticos e tensibilidade do corpo, tentativa geocartográfica que entrelaçada à subjetividade não pode prescrever um substituto do modelo vigente, não tem esta pretensão, justamente porque se coloca contra a padronização sistemática, redutora da complexidade criativa e diferencial das

subjetividades individuais e intersubjetividade vicinal; contra parametrização sofisticada que mede o raciocínio geográfico colonizando a instituição da geograficidade expressiva, cambiante, até mesmo errática, espontânea; contra a medição pela projeção-escala-simbologia testada e aprovada pelo MEC, Inmetro, ABNT, que o seja.

A resistência se dá na medida em que queremos gestar a incapacidade de criação geocartográfica dos que estão à beira da estrada transamazônica.

Por isso só o salto desobediente dos sujeitos em campo – diante da fratura entre geografia pedagógica e geograficidade em sedimentação – desde a escola é que pode reconfigurar um campo no campo, abertura impossível feita à picada pela educação vicinal transamazônica.

Tais aberturas passam por caminhos inexistentes, aqui e ali *existentes*, mas ainda pouco amplos, carecendo de evidência do entrelaçamento.

A produção de fazer-saber nos entrelugares vicinais que tenha conexão com outros vicinais e daí com o mundo, a criação de varadouros – transversalidade conectiva entre vicinais e rios – por onde circule o conhecimento como expressão simbólica e emocional entre lugares. Já há iniciativas em curso³⁸⁰, mas é preciso amplificação e mesmo tais iniciativas, na Transamazônica, carecem centralizar o princípio de experiências geocartográficas dos sujeitos vicinais.

Os livros didáticos de distribuição nacional não vão além de *introdução aos conceitos mais complexos da geografia* e toda a geopolítica vazada por essa ordenação, crise de criatividade não admitida porque aprisionamento do subjetivo – justificando a impossibilidade da cartografia dos lugares – e quem os faz/avalia não reconhecem os privilégios de certos locais e escalas. Então é preciso deslocar a indigência cartográfica dos livros, fazer frente a estes mapas desengajados replicados pelos professores/as vicinais enfrentando, problematizando, desde o lugar o regional, o nacional, o mundial na referencialidade do livro, fazê-los vir ao chão do vivido, descer a e à ladeira, destituí-los de sua potência pré-fabricada de autoridade.

Enfatizar o próprio saber cartográfico feito na tensibilidade comunicativa pelos estudantes, professores e moradores, que este saber seja conteúdo e não simples exemplo do geral, que não sirva apenas como mediação de um raciocínio aprovado como o certo, mas que force dialogicamente essa certeza, provoque dissenso (RANCIÈRE, 2011) que contribua nas lutas, nos gritos, nas romarias e nos enfrentamentos e reverta a aceitação paroquial dos conteúdos escolares.

Tudo isto demanda não só formação, mas vivências em campo, com os/as do campo – porque a produção de conteúdos nos municípios pode esbarrar em uma série de questões, a começar pela financeira –, levando a troca como ações e conversas e conexões miúdas, rumores, diria Bhabha

³⁸⁰ Um exemplo de grupo de pesquisa e disseminação do paradigma da educação do campo, como o GEPERUAZ (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia).

(2013) na instituição de novos sentidos na copresença e coexperiência como forma de provocar iniciativas municipais e estaduais, provocar pregnância nova e não velha aderência.

A proposta de geocartografia é uma iniciativa em curso, não se pode avaliar seu potencial, embora sua amplitude seja ainda modesta. Não se pode percebê-la pelo que não é – construção lugarizada de mapeamentos pessoais e coletivos tendo em vista outra partilha do sensível geográfico aos sujeitos, feita pela medida de seus corpos e seus projetos, subjetivamente produtiva, criando auto-imagens dos lugares fugidios no entrelugar – nem visíveis completamente, nem absolutamente invisíveis – fazendo frente ao senso comum duto, *estereótipo embasado*.

A geocartografia é mediação ativa – reconhecidamente ativa – contra a exigência da translucidez, aparentemente neutra e emocionalmente neutralizada de mapas e imagens informantes da Amazônia. Não sua negação absoluta, embora os mapas e seus fazedores inexistam a geograficidade vicinal porque sequer a conhecem e se conhecem não acreditam ser importante um reconhecimento aproximativo, mas sua recriação, dentro das limitações físico-materiais evidentes (o que não significa sua aceitação), fazer gritos, ativar comunicação conectiva, consigo, com os seus e com os outros, com o mundo, porque a geocartografia deve partir da projeção enquanto projeto: exercício de futuro, condição de existência e presentificação da realidade geográfica não tematizada de outras maneiras, gerando outros vínculos.

Senti isso quando a liderança no Assentamento Rio Cururuí usou a planta base para recontação da história e indicação de estratégias para o futuro. Senti quando a professora explicou a partir da extenuação de seu corpo como o desdobramento da escala em vicinal era uma existência topográfica impensável via *Google Earth*. Vi quando jovens que não vivem mais na vicinal retomam símbolos vicinais enraizados em-si, com sentido subjetivo forte em suas vidas urbanas, emocionando-se, ainda assim, não mais copresentes em sua morada na beira pelo vislumbre do horizonte não mais estirando-se, só estreitando-se, ao ponto do fechamento objetivo-subjetivo: a naturalização imposta da cidade das oportunidades, mesmo que o eco do campo lhe habite.

E quando a criança disse: “eu gosto muito daqui” e desenhou o futuro do seu aqui em mapa – a urbanização derramando-se – algo de reconhecível brotou nela, o futuro do lugar do eu gosto está aberto, mesmo que uma variabilidade de pressões auxiliadas pela geografia educativa deslugarizada tentem fechá-lo.

Modos ambíguos de encontrar simbolismo e emoção, e neste entre o fundamento de abertura geocartográfica *existente*. A necessidade de pôr o que não estava posto, numa palavra: liberdade³⁸¹ que só tem existência na espessura da coexistência que não se dá só por concentração, mas também descentramento.

³⁸¹ Arendt (2009).

A resistência é exercício de liberdade mesmo quando fracassa. Não só exercício libertador de si, mas evidência do aprisionamento deste outro que a faz fracassar.

A princípio as secretarias de educação municipal precisam assumir – ou precisam ser sistematicamente pressionadas a assumir pelo volume criativo gritando da beira – este saber percebido como miúdo, parcial, enquanto centralidade do exercício dialógico sem o qual as fraturas são maiores que os saltos, produzindo em termos absolutos não só da inexistência de quem vive à beira, mas também de quem está no centro, pela monossemia, mesmice, autorreferência. Sem este mergulho nas ligações de linguagem criativamente sentidas e sensíveis entre lugares somos mais miseráveis, menos desejosos de futuro quando este/esta que está lá no interior vicinal é anulado e decidimos que nada tem a dizer ou fazer-saber geograficamente, sacudir o terreno do possível na educação, não apenas do campo.

E mesmo quando há abertura à coexistência, entrelaçamento de mundos a partir dos lugares formando focos novos, intensidades outras, escavando-se novos caminhos de aprendizagem cartográfica não se pode perder de vista as assimetrias do campo educativo, que podem produzir captura da singularidade para aumento e/ou manutenção de prestígio douto – e me questiono sobre eu mesmo, aqui – enquanto caminha a continuidade da degradação das condições existenciais da educação e da vida em campo na Transamazônica paraense.

Trazer para o centro de referência dos mapas as biografias como geobiografias instituintes dos lugares é justamente um dos caminhos para repercutir protagonismos e potencializar as subjetividades pessoais na sua relação com a sociedade, sistematicamente deslocadas na beira da estrada. A geobiografia dos lugares vicinais assume a subjetividade como incontornável e incontrolável na criação tensa de mapas narrativos, de escalas in-visíveis que abrem o visível, na simbólica avizinhada, conectiva, comprometida pela proximidade e sem receio de viver a emoção, encontra eco no sopro de vida fluindo da poeira, da lama, para reconfigurar o campo do impossível da geocartografia trans-amazônica.

REFERÊNCIAS DO PERCURSO

- ALENTEJANO, P. **Questão agrária no Brasil atual: uma abordagem a partir da Geografia.** Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/426/403>, acesso em 12.07.2017.
- AGANBEM, G. **A comunidade que vem.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- ALMEIDA, M. G. A. Em busca do poético do sertão. **Espaço e Cultura**, UERJ, n. 6 jan./Dez. 1998. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/3581/2501>, acesso em 20.20.2017.
- ALMEIDA, R. D. **Cartografia escolar.** Editora Contexto, 2011.
- ALMEIDA, E. N. **A Participação de agricultores familiares no processo de recuperação de áreas alteradas na região do Xingu, Estado do Pará.** Tese (Doutorado) – UFPA-NAEA, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2011. Disponível em: <http://www.ppgdstu.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses/TESES/2011/Everaldo%20Nascimento%20de%20Almeida.pdf>, acesso em 20.09.2017.
- ALVES, A. R. C. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova**, n. 80, 2010, pp. 71-96, São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/673/67315841004.pdf>, acesso em 06.02.2017.
- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas** Reflexiones sobre el origen Y la difusión del nacionalismo. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1991.
- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas.** Reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo. São Paulo: Cia das Letras, 2008.
- ANDRADE, M. C. O. A Geografia e sua contribuição ao Planejamento Regional e à Formação do Economista. In: **Economia Política e Desenvolvimento.** Maceió, v. 3, ed. especial, ago., 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/repd/article/view/150/137>, acesso em 23/06/2014.
- ANJOS, R. S. A. utilização dos recursos da cartografia conduzida para uma África desmistificada. **Revista Humanidades**, Brasília, v. 22, n. 6, p. 12-32, 1989.
- ANJOS, R. S. A. As geografias oficial e invisível do Brasil: algumas referências. **GEOUSP: Espaço e Tempo (Online)**, v. 19, n. 2, p. 374-390, 2015. <http://www.journals.usp.br/geousp/article/view/102810>, acesso em 12.10.2017.
- ANJOS, R. S. A. O Brasil africano de Jorge Amado: territórios, cartografias & fotografias. **Amerika**, 10, 2014, Disponível em: <http://amerika.revues.org/4694>, acesso em 28/05/2017.
- ARAÚJO, R. et. all. Estado e Sociedade na BR-163: desmatamento, conflitos e processos de ordenamento territorial. In: CASTRO, E. (Org.) **Sociedade, Território e Conflitos: BR-163 em questão.** Belém: NAEA, 2008.

ARCHELA, R. S.; GRATÃO, L. H. B.; TROSTDORF, M. A. S. O lugar dos mapas mentais na representação do lugar. **GEOGRAFIA (Londrina)**, v. 13, n. 1, p. 127-142, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/6794>, acesso em 13.10.2017.

ARENDT, H. **A dignidade da política. Ensaios e conferências**. ABRANCHES, A. (Org.). Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

ARENDT, H. Origens do totalitarismo [versão em pdf]. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

ARENDT, H. Que é liberdade? In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ARROYO, M. G. Escola, cidadania e participação no campo. **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n. 9, setembro, 1982. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1400/1374>, acesso em 12.09.2017.

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M.C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 103-116, 2006. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20e%20Pesquisa%20-%20Quest%C3%B5es%20para%20reflex%C3%A3o%20-%20M%C3%B4nica%20Castagna%20Molina%20-%20MDA,%202006.pdf>, acesso em 18.10.2017.

ARROYO, M. G. Escola: terra de direitos. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Orgs.). **Escola de Direito**. Reinventado a escola multisseriada. Coleção caminhos da Educação do Campo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

AUGÉ, M. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Orgs.). **Escola de Direito**. Reinventado a escola multisseriada. Coleção caminhos da Educação do Campo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martin Fontes: 2008.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BECKER, B. **Amazônia**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

BECKER, B. Redefinindo a Amazônia: o vetor técnico-ecológico. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.) **Brasil**: questões atuais e reorganização do território. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BECKER, B. **Amazônia**. Geopolítica na virada do III milênio. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BECKER, B. K. Revisão das políticas de ocupação da Amazônia: é possível identificar modelos para projetar cenários? **Parcerias estratégicas**, v. 6, n. 12, p. 135-159, 2010 [original 2001]. Disponível em: http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/view/178, acesso em 03.02.2015.

BECKER, B. A geografia e o resgate da geopolítica. **Espaço Aberto**, v. 2, n.1, p. 117-150, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/EspacoAberto/article/view/2079/1846>, acesso em 17.02.2016.

BELLO, A. A. **Cultura e Religiões**. Uma Leitura Fenomenológica. São Paulo: EDUSC, 1998.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERDOULAY, V.; ENTRIKIN, N. Lugar e Sujeito? Perspectivas teóricas. In: MARANDOLA Jr., E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. **Qual o Espaço do Lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2012.

BERQUE A. Milieu, trajet de paysage et déterminisme géographique. In: Espace géographique, tome 14, n°2, 1985. pp. 99-104. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/spgeo_0046-2497_1985_num_14_2_4009, acesso em 06.07.2017.

BERTIN, J. **A Neográfica e o Tratamento Gráfico da Informação**. Curitiba, Editora da UFPR, 1986.

BEZERRA, M. L.; BACELAR, T. As concepções contemporâneas de ruralidade e suas singularidades no Brasil. In: MIRANDA, C.; SILVA, H. (Orgs.) **Concepções de ruralidades contemporâneas: singularidades brasileiras**. Brasília: IICA, 2013. Disponível em: <http://repiica.iica.int/DOCS/B3226P/B3226P.PDF>, acessom em 07.02.2016.

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora ufmg, 2013.

BICUDO, A. A. V. Sobre história e historicidade em Husserl. **Cadernos da EMARF**, Fenomenologia e Direito, Rio de Janeiro, v.9, n.1, p.1-174 abr./set.2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303383398_Sobre_historia_e_historicidade_em_edmund_husserl, acesso em 20.03.2017.

BONFIM, N. R. Representações sociais do espaço e ensino de geografia. IN: BONFIM, N. R.; ROCHA. L. B. (Orgs.) **As Representações na Geografia**. Santa Cruz/BA: Editus/UESC, 2012.

BONNEMAISON, J. Viagem em Torno do Território. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Org.) **Geografia Cultural: um século**, v. 2. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002, p. 83-131.

BRAGA, M. M. M. A Experiência Transamazônica: nordestinos e o plano nacional de integração. **Scientia Plena**, v. 10, n. 12, 2014. Disponível em: <https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/2142>, acesso em 26.03.2017.

BRANCO, P. C. C. Diálogo entre análise de conteúdo e método fenomenológico empírico: percursos históricos e metodológicos. **Revista da Abordagem Gestáltica - Phenomenological Studies** – XX(2): 189-197, jul-dez, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v20n2/v20n2a06.pdf> , acesso em 20.03.2017.

BRASIL. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**. MEC/Sec. Ed. Básica/ Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica. Brasília: 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf, acesso em 28.06.2014.

BRINGEL, F. O. Fronteira Capitalista, Campesinato e Trabalho – apontamentos na Amazônia. In: **Terceira Margem Amazônia**, v. 1, n. 2. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

BRINGEL, F. O. Fronteiras agrárias intermitentes e processos de territorialização do campesinato na Amazônia: uma análise comparativa de projetos de assentamento no Sudeste e Sudoeste do Pará. Tese (Doutorado em Geografia), UFPE, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16974>, acesso em 20.03.2017

BRITTO, G. C. **Prestação de serviços ambientais em unidades de produção Familiar rurais no município de Pacajá**. território da Transamazônica – Pará – Brasil. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará. Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural. Belém, 2010.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise do percurso. In: MOLINA, M. C. (Org.). Educação do Campo e pesquisa II: questões para reflexão. Brasília: Nead. 2010. p. 103-126.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Editora Vozes, 2000.

CALDERT, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.) **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília : Inkra ; MDA, 2008.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>, acesso em 17.02.2016.

CALLAI, H. C. Escola, cotidiano e lugar. In: BUITONI, M. M. S. (coord.) **Geografia: ensino fundamental**. (Coleção Explorando o Ensino), v. 22. Brasília: MEC-SEF, 2010.

CAPALBO, Creusa. A subjetividade e a experiência do outro: Maurice Merleau-Ponty e Edmund Husserl. **Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 13, n. 1, p. 25-50, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672007000100003, acesso em 05.03.2017.

CAPALBO, C. **Fenomenologia e Ciências Humanas**. Aparecida (SP): Ideias & Letras, 2008.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto enferm**, v. 15, n. 4, p. 679-84, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>, acesso em 10.04.2016.

CARNEIRO, M. J. Ruralidades: novas identidades em construção. **Estudos Sociais e Agricultura**, n. 11, Out./1998 Disponível em: <http://r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/view/135/131>, acesso em 11.03.2017.

CASEY, E. **The Fate of Place**. Berkeley, CA: University of California Press, 1997.

CASEY, E. S. On Habitus and Place: Responding to my critics. **Annals of the Association of American Geographers** v. 91, n. 4, 2001, Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/0004-5608.00270?journalCode=raag20>, acesso em 10.10.2017.

CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 25, n. 66, p. 209-225, 2005. <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v25n66/a05v2566.pdf>, acesso em 12.12.2017.

CASTRO, I. E. **Geografia e Política**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

CAVALCANTE, R. **Transamazônica**. A estrada desafio. Brasília: Senado Federal, 1977.

CERBONE, D. R. **Fenomenologia**. Petrópoles: Vozes, 2012.

CHAKUR, C.R.S.L. A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

CHARTIER, R. O Mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 5, 1991. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100010&script=sci_arttext, acesso em 15.10.2016.

CHAUÍ, Marilena. Merleau-Ponty: da constituição à instituição. **DoisPontos** v. 9, n. 1, abr. 2012. ISSN 2179-7412. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/29097/18943>. Acesso em: 07 /11/2017.

CHIODO, J. J. Improving the Cognitive Development of Students' Mental Maps of the World, **Journal of Geography**, v.3, p. 153-163, 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00221349708978777>, acesso em 05.09.2017.

CHIOLO, J. J. **Mental Maps**: Preservice Teachers' Awareness of the World. **Journal of Geography**, v. 92, n. 3, 1993. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/00221349308979633?scroll=top&needAccess=true>, acesso em 10.09.2017.

COELHO JUNIOR, N. E. Da intersubjetividade à intercorporeidade: contribuições da filosofia fenomenológica ao estudo psicológico da alteridade. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 185-209, jan. 2003. ISSN 1678-5177. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42396/46067>, acesso em: 31.05.2017.

COELHO, M. C. N. A CVRD e a (re)estruturação do espaço geográfico na área de Carajás (Pará). CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.) **Brasil: questões atuais e reorganização do território**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

COLTRO, A. A fenomenologia: um enfoque metodológica para além da modernidade. **Cadernos de pesquisa em administração**. São Paulo, v. 1, n. 11, trimestre 1. Disponível em: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. <http://www.cptnacional.org.br/>, acesso em 03.01.2016.

CORDEIRO, R. C. **Relatório de Formação de Professores em Pacajá e Anapu**. (mimeo), Belém, 2004.

CORRÊA, R. L. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1993.

CRUZ, A. C. D.; ARRUDA, A., Por um estudo do ausente: a ausência como objetivação da alteridade em mapas mentais do Brasil. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** [en linea] 2008, 8 (Julio-Diciembre) Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451844627016>, acesso em 12.09.2017.

CRUZ, V. C. Pela outra margem da fronteira. Território, identidade e lutas sociais na Amazônia. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Geografia (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/2510>, acesso em 10.08.2016.

CSORDAS, T. Fenomenologia cultural corporeidade: agência, diferença sexual, e doença. **Educação**, v. 36, n. 3, p. 292-305, set./dez. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15523/10187>, acesso em 26.03.2017.

CSORDAS, T. J. Embodiment as a Paradigm for Anthropology. **Ethos**, v. 18, n. 1, p. 5-47, 1990. disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/eth.1990.18.1.02a00010/full>, acesso em 12.10.2017.

CUNHA, C. N. " Pintou uma chance legal" o programa" Terra Legal" no interior dos projetos integrados de colonização e do polígono desapropriado de Altamira, no Pará. **Agrária**. n 10-11, 2009, p. 20-56. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/agraria/article/viewFile/152/152>, acesso em 19.09.2017.

DA SILVA, J. L. B.; KAECHER, N. A. O mapa do Brasil não é o Brasil. **Geograficidade**, v. 3, n. 1, p. 71-79, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734916>, acesso em 23.03.2017.

DARDEL, E. **O Homem e a Terra. Natureza da Realidade Geográfica**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DARDEL, E. **O Homem e a Terra. Natureza da Realidade Geográfica**. São Paulo: Perspectiva, 2015 (1ª reimpressão).

DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia?** Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

DÉBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. São Paulo: Contraponto, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - Capitalismo e Esquizofrenia**. V.1. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995.

DERRIDA, J. **A Escritura e a Diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

DERRIDA, J. Edmund Husserl 's Origin of geometry: an introduction, de Derrida 1989. Disponível em: https://monoskop.org/images/1/1e/Derrida_Jacques_Edmund_Husserl_s_Origin_of_Geometry_An_Introduction_1989.pdf, acesso em 12.09.2017.

DERRIDA, J. **Esporas**. Os estilos de Nietzsche. Rio de Janeiro: NAU, 2013.

DUNCAN, J. S. Após a Guerra Civil: reconstruindo a geografia cultural como heterotopia. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. **Geografia cultural: um século (II)**, p. 61-83. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

DUSSEL, E. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. In: LANDER, Ed. (Comp.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas (Buenos Aires: CLACSO). 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5_Dussel.pdf, acesso em 19.02.2017.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da teoria da libertação. **Sociedade e Estado**. v.31 n.1 Brasília Jan./Abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051, acesso em 19.02.2017.

ELIAS, D. Relações campo-cidade, reestruturação urbana e regional no Brasil. In: **XII Colóquio Internacional de Geocrítica**. Bogotá, 2012. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/07-D-Elias.pdf>, acesso em 04.02.2016.

ELIAS, D.; PEQUENO, R. Desigualdades socioespaciais nas cidades do agronegócio. **Estudos Urbanos e Regionais**. v. 9, n. 1, 2007. Disponível em: <http://unuhostedagem.com.br/revista/rbeur/index.php/rbeur/article/view/168>, acesso em 04.02.2016.

ENTRIKIN, J. N. **The Betweenness of Place: Towards a Geography of Modernity**. London: Palgrave Macmillan, 1991.

FABRINI, J. E. O projeto do MST de desenvolvimento territorial dos assentamentos e campesinato. *Terra livre*, v. 18, n. 19, p. 75-94, 2002. Disponível em: http://agb.org.br/2012/files/TL_N19.pdf#page=74, acesso em 20.11.2017.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato de Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEARNSIDE, P. M. A previsão de perdas de terra através de erosão do solo sob vários usos de terra na área de colonização da Rodovia Transamazônica. **Acta Amazonia**, v. 10, 1980. Disponível em: <http://repositorio.inpa.gov.br/handle/123/6095>, acesso em 12.02.2017.

FERNANDES, B. M. **Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. São Paulo: USP-FFLCH, 2011. Disponível em:

http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/Pdf/Bernardo_QA.pdf, acesso em 05.02.2015.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. **Por uma Educação do Campo**: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, p. 53-89, 2004.

FERREIRA, L. F. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano V, v. 11, n. 9, p. 65-83, 2000. Disponível em: http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/09_5_ferreira.pdf, acesso em 20.10.2017.

FEYERABEND, P. **Adeus à Razão**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

FEYERABEND, P. **Contra o Método**. Tradução de César Augusto Mortoari. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

FIGUEIREDO, T. M. M.; MIRANDA, S. A. P. **Girassol** – saberes e fazeres do campo (Geografia), 2º ano. São Paulo: FTD, 2012.

FLORENTINO, L. G. Localidade fragmentada e novo vínculo social local. Uma análise a partir das relações campo-cidade na Transamazônica (região Altamira-PA). **Agricultura Familiar: Pesquisa, Formação e Desenvolvimento**, v. 1, n. 2, p. 29-56, 2000. Disponível em: <http://periodicos.ufpa.br/index.php/agriculturafamiliar/article/view/4534>, acesso em 13.08.2017.

FONSECA, F. P. **A inflexibilidade do espaço cartográfico, uma questão para a geografia: análise das discussões sobre o papel da cartografia**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-09082010-130954/en.php>, acesso em 10.03.2017.

FOUCAULT, M. Of Other Spaces. Transl. Jay Miskowiec. **Diacritics**, Vol. 16, No. 1 pp. 22-27, 1986. The Johns Hopkins University Press. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/464648>, acesso em 12.05.2017.

FREIRE, P. Educação e conscientização. **Obra de Paulo Freire; Série Livros**, 1967.

GALVÃO, C. A. **Região e Desenvolvimento Regional**. Disciplina do POSGEA, Brasília: UNB, (comunicação pessoal), Maio de 2014.

GALVÃO, M. V. Transamazônica. **Revista Brasileira de Geografia**, v. 34, n. 1, 1972. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?view=detalhes&id=7115>, acesso em 06.03.2016.

GALVÃO, W. e KOZEL, S. Representação e ensino de geografia: contribuições teórico-metodológicas. **Ateliê Geográfico**, Goiânia-Go, V.2, n.5, dez/2008, p.33-48. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/article/view/5333>, acesso em: 20.10.2017.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GHIRALDELLI Jr., P. **Atravessando a Vulva** – Teoria da Subjetividade a partir de Peter Sloterdijk. 2015. Disponível em: <http://ghiraldelli.pro.br/wp-content/uploads/Livro-Anpof-artigo-Sloterdijk.pdf>, acesso em 20.03.2017.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. 2ª ed. São Paulo: Martin Fontes, 2003.

GIL FILHO, S. F. Geografia Cultural: estrutura e primado das representações. **Espaço e Cultura**, n. 19-20, p. 51-59, jan./dez., 2005. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/espacoecultura/article/viewFile/3491/2419>, acesso em 16.10.2016.

GIORGI, A. **A Psicologia como ciência humana**: uma abordagem de base fenomenológica. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

GIRARDI, E. P.; FERNANDES, B. M. A luta pela terra e a política de assentamentos rurais no Brasil: a Reforma Agrária conservadora. In: **Agrária** (São Paulo. Online), n. 8, p. 73-98, 2008. Disponível em: <http://www.journals.usp.br/agraria/article/view/157>, acesso em 12.03.2017.

GIRARDI, G. Mapas desejanter: uma agenda para a Cartografia Geográfica. **Pro-posições**. Campinas (SP): Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 20, n. 3, p. 60, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a10>, acesso em 12.09.2017.

GIRARDI, G. Mapas alternativos e educação geográfica. Revista Percursos, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 39-51, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://132.248.9.34/hevila/PerCursosFlorianopolis/2012/vol13/no2/3.pdf>, acesso em 12.09.2017.

GOMES, P. C. C. **O lugar do olhar**. Elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2012.

GODFREY, B. J. Boom Towns of the Amazon. American Geographical Society. Geographical Review, Vol. 80, No. 2 (Apr., 1990), pp. 103-117. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/215475>, 21.03.2015.

GOMES, W. B. A. Entrevista Fenomenológica e o Estudo da Experiência Consciente. **Psicologia USP**, vol. 8, n. 2, pp.305-336. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000200015>, acesso em 12.03.2018.

GOMES, D. L.; BRINGEL, F. O. Fronteira agrária e diversidade (micro)territorial na Amazônia: o PDS Esperança, Anapu-PA. **Geoamazonia**, v. 4, n. 7, p. 78-96. Disponível em: <http://www.geoamazonia.net/index.php/revista/article/view/80>, acesso em 03.05.2017.

GONÇALVES, C. W. A Amazônia enquanto acumulação desigual de tempos: uma contribuição para a ecologia política de região. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2016, n. 107, pp. 63-90. Disponível em: <https://rccs.revues.org/6018?lang=en>, acesso em 08.03.2016.

GONÇALVES, C. W. Espaço e poder em questão: uma perspectiva desde a subalternidade. In: **A questão agrária no século XXI**. Escalas, dinâmicas e conflitos territoriais. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

GONZÁLEZ REY, F. L. La subjetividade: su significación para la Ciencia Psicológica. In: FURTADOR, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. (Orgs.) Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2002, p. 17-42.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. **Revista Divesitas – Perspectivas em Psicologia**. v. 4, n. 2, 2008, pp. 225-243. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S179499982008000200002&script=sci_arttext&tlng=es, acesso em 12.02.2016.

GONZÁLEZ REY, F. L. A saúde na trama complexa da cultura, das instituições e da subjetividade. In: GONZÁLEZ REY, F. L.; BIZERRIL, J. (Orgs.) Saúde, Cultura e Subjetividade. Brasília: UniCEUB, 2015.

GONZÁLEZ REY, F. L. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, [S.l.], n. 13, maio 2017. ISSN 2175-3520. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/32815/22634>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

GRÜN, M. A outridade da natureza na educação ambiental. **26a Reunião Anual da ANPED**. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: http://igeologico.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Mauro_Grun.pdf, acesso em 12.05.2017.

GUTIÉRREZ, K. D.; LÓPEZ, P. B.; TEJEDA, C. Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space, **Mind, Culture, and Activity**, 6:4, 286-303, 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/10749039909524733>, acesso em 17.10.2017.

HABERMAS, J. **Direito e Democracia**: entre facticidade e validade, volume I/Jürgen Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, J. **Técnica e Ciência como “ideologia”**. São Paulo: Unesp, 2014.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo**. Racionalidade da Ação e a Racionalização Social & Sobre a Crítica da Razão Funcionalista. vol. 1 e 2. São Paulo: WMF Martin Fontes, 2012.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, R. **Viver no Limite**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HAESBAERT, R.; LIMONAD, E. O território em tempos de globalização. **Revista Etc... espaço, tempo e ciência**. n. 2 (4), v. 1, 2007. Disponível em: http://www.uff.br/etc/UPLOADS/etc%202007_2_4.pdf, acesso em 07.06.2014.

HAGE, S. A. M.; BARROS, O. F. Currículo e educação do campo na amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Espaço do currículo**, v.3, n.1, pp.348-362, 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>, acesso em 10.09.2016.

HAGE, S. M. Desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, S. M. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**. Retratos de Realidade das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005.

HAGE, S. M. **A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional**. Anais do 2º Encontro da ANPED, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>, acesso em 02.10.2016.

HAGE, S. A. M. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. p. 123-144, 2008. https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf, acesso em 10.10.2016.

HAGE, S. M. Por entre águas, campo e floresta – a contribuição do PRONERA para a democratização da educação superior nos assentamentos rurais da Amazônia paraense. In: **36ª ANPED**, Goiânia, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt03_trabalhos_pdfs/gt03_3043_texto.pdf, acesso em 03.02.2014.

HAGE, S. M.. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, pp. 97-113, 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/3956/2284>, acesso em 03.01.2016.

HANCIAU, N. J. O Entrelugar. In: FIGUEIREDO, E. **Conceitos de literatura e cultura**. Juiz de Fora: Editora UFJF/Niterói: EdUFF, 2005. Disponível em: http://hanciau.net/arquivos/Entre_lugar.pdf, acesso em 09.10.2016.

HARLEY, J. B. Mapas, saber e poder. **Confins** [Online], n. 5, 2009, abr./2009. Disponível em: <http://confins.revues.org/index5724.html>, acesso em 24.03.2017.

HARLEY, J. B. Deconstructing the map. **Cartographica**. V. 26, n. 2. Disponível em: <http://www.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/E635-7827-1757-9T53>, acesso em 12.10.2017.

HARLEY, J. B. The new history of cartography. **UNESCO Courier**, v. 44, n. 6, p. 10-15, 1991.

HAVILAND, J. B. Anchoring, iconicity, and orientation in Guugu Yimithirr pointing gestures. **Journal of linguistic anthropology**, v. 3, n. 1, p. 3-45, 1993. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/jlin.1993.3.1.3/full>, acesso em 17.10.2017.

HÉBETTE, J. **Cruzando a fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia**. Editora Universitária UFPA, 2004.

HÉBETTE, J.; ALVES, J. M.; QUINTELA, R. da S. Parentesco, vizinhança e organização profissional na formação da fronteira amazônica. **No mar, nos rios e na fronteira: faces do campesinato no Pará**. Belém: EDUFPA, p. 175-202, 2002.

HÉBETTE, J.; MAGALHÃES, S. B.; MANESCHY, M.C. A. **Reprodução social e participação política na fronteira agrícola paraense: o caso da Transamazônica.** No mar, nos rios e na fronteira: faces do campesinato no Pará. Belém: EDUFPA, p. 203-232, 2002.

HEIDEGGER, M. Construir, habitar, pensar. In: HEIDEGGER, M. **Ensaio e conferências.** 8 ed. Petrópolis (RJ): Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012, pp.125-142.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo.** São Paulo: Unicamp/Vozes, 2012.

HENCHEN, M. J. **O diálogo como relação entre agricultores e pesquisadores: a experiência do PAET na Transamazônica.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, NAEA, Belém, 2002. Disponível em: http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/531/1/Mario_Jose_Henchen.pdf, acesso em 12.02.2017.

HEREDIA, B. M. A. A morada da vida. Trabalho familiar de pequenos produtores no nordeste do Brasil. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas, 2013.

HOLZER, W. O conceito de lugar na geografia cultural-humanista: uma contribuição para a geografia contemporânea. **GEOgraphia**, v. 5, n. 10, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewArticle/130>, acesso em 11.05.2016.

HOLZER, W. Sobre territórios e lugaridades. **Revista Cidades** <http://revista.fct.unesp.br/index.php/revistacidades/article/view/3232/2746>, acesso em 12.06.2017.

HUSSERL, E. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental.** Uma introdução à filosofia fenomenológica. Tradução de Diogo Falcão Ferrer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

HUSSERL, E. **A ideia de fenomenologia.** Lisboa: edições 70, 2008.

JASPER, K. **Filosofia da Existência.** Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1973.

JASPERS, K. **Ciência e Verdade.** Tradução de Antônio Abranches. Disponível em: http://www.oquenofazpensar.com/adm/uploads/artigo/traducao_carl_jaspers_ciencia_e_verdade/n1carl.pdf, acesso em 07.05.2016.

JASPERS, K. **Filosofía.** Tomos I e II. Madrid: Universidade de Puerto Rico, 1958.

JASPERS, K. **Psicopatologia General.** Editora Beta: Buenos Aires, 1977.

JASPERS, K. **Introdução ao pensamento filosófico.** São Paulo: Cultrix, 2011.

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão.** As representações sociais, p. 17-44, 2001. Disponível em: <http://spw.estacio.br/media/3432753/jodelet-drs-um-dominio-em-expansao.pdf>, acesso em 05.04.2017.

JOLY, F. **A cartografia**. Campinas (SP): Papirus, 1990.

KOSIC, K. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KOZEL, S. **As linguagens do cotidiano como representações**: uma proposta metodológica possível. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Teoriaymetodo/Metodologicos/04.pdf>, , 20.10.2017.

LA BLACHE, P. V. **O princípio da geografia geral**. http://docs.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/saude_ambiental/principio_geografia_geral.pdf, acesso em 12.10.2017.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista**. Hacia uma radicalización de la democracia. por uma política democrática radical. Madrid: Siglo XXI, 1987.

LACOSTE, Y. **Os objetos geográficos**. v. 18, p. 1-16, 1988. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/6579/5972>, acesso em 10.09.2017.

LEFEBVRE, H. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

LEFEBVRE, H. **A Vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. Campinas (SP): Papirus, 1971.

LIBAULT, A. Tendências atuais da cartografia. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 44, 1967. Disponível em: <https://agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1176/1021>, acesso em 10.08.2016.

LIBAULT, A. **Geocartografia**. São Paulo: Nacional/Edusp, 1975.

LIMA, A. M. L.; KOZEL, S. Lugar e mapa mental: uma análise possível. **Geografia**, v. 18, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/viewFile/2388/2415>, acesso em 21.03.2017.

LIMONAD, E. **Entre a urbanização e a sub-urbanização do território**. In: XI Encontro da ANPUR, Salvador, 2005. Disponível em: <http://unuhoopedagem.com.br/revista/rbeur/index.php/anais/article/view/2672/2612>, acesso em 31.01.2016.

LOCH, R. E. N. Cartografia Tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal da Cartografia**. Londrina, v.1, n.1, maio/ago., p. 35 - 58, 2008. Disponível in: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia>, acesso em 20.03.2017.

LOUREIRO, V. R.; PINTO, J. N. A. A questão fundiária na Amazônia. **Estudos Avançados**. v. 19, n. 54, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v19n54/04.pdf>, acesso em 20.03.2017.

LOWENTHAL, D. (1961), Geography, experience, and imagination: towards a geographical epistemology. **Annals of the Association of American Geographers**, n. 51, p. 241–260. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8306.1961.tb00377.x/abstract>, acesso em 21.03.2017.

LUIJPEN, A. M. **Introdução a Fenomenologia Existencial**. São Paulo: Editora Universitária da USP, 1973.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LYNCH, K. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

MACHADO, L. O. Sistemas “longe do equilíbrio” e reestruturação espacial na Amazônia. **Cadernos IPPUR, ano IX. Rio de Janeiro**, p. 83-106, 1995. <https://revistas.ufrj.br/index.php/ippur/issue/viewFile/271/80#page=83>, acesso em 18.10.2017.

MALPAS, J. **Place and experience: A philosophical topography**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

MALPAS, J. **Heidegger's topology: being, place, world**. Cambridge, Mass.: Mit Press, 2008.

MALPAS, J. Putting Space in Place: Philosophical Topography and Relational Geography. **Environment and Planning D: Society and Space** .Vol 30, Issue 2, pp. 226 – 242, First Published January 1, 2012. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1068/d20810>, acesso em 12.10.2017.

MALPAS, J. Thinking Topographically: Place, Space, and Geography, 2013. Disponível em: <http://jeffmalpas.com/wp-content/uploads/2013/02/Thinking-Topographically-Place-Space-and-Geography.pdf>, acesso em 02.05.2015.

MALPAS, J. Place and singularity. **The intelligence of place**, p. 65-92, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/download/36617020/Place_and_singularity_-_Final.pdf, acesso em 03.04.2016.

MARANDOLA Jr., E. Fenomenologia e pós-fenomenologia: alternâncias e projeções do fazer Geográfico Humanista na Geografia Contemporânea. **Geograficidade**, v. 3, n. 2, p. 49-64, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734360>, acesso em 11.05.2016.

MARQUES, M. I. M. A atualidade do uso do conceito de camponês. **Revista Nera**, n. 12, p. 57-67, 2012. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1399>, acesso em 19.02.2017.

MARTINELLI, M. Cartografia dinâmica: tempo e espaço nos mapas. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, N° 18, pp. 53 - 66, 2005. Disponível em:

http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geousp/Geousp18/Artigo4_Martinelli.pdf, acesso em 20.02.2017.

MARTINELLI, M.; PASSINI, E. Y.; DE ALMEIDA, R. D. A cartografia para crianças: alfabetização, educação ou iniciação cartográfica. *Boletim de Geografia*, v. 17, n. 1, p. 125-136, 1999. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/12069/7312>, acesso em 12.05.2017.

MARTINELLI, M. A cartografia escolar na abordagem temática da geografia. *Boletim de Geografia*, v. 19, n. 2, 2011. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/14080/7434>, acesso em 12.05.2017.

MARTINS, E. R. Geografia e ontologia: o fundamento geográfico do ser. **GEOUSP**, São Paulo, n. 21, p. 33-51, 2007. Disponível em: <http://www.journals.usp.br/geousp/article/view/74047>. Acesso em: 08.10.2017.

MARTINS, E. R. O Pensamento Geográfico é Geografia em Pensamento?. **GEOgraphia**, v. 18, n. 37, p. 61-79, 2016. <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewArticle/626>, acesso em 16.10.2017.

MARTINS, J. B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. *Semina: Ci. Sociais/Humanas, Londrina*, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9472/8263>, acesso em 20.02.2016.

MARTINS, J. S. **Fronteira**. A degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Contexto, 2012.

MASSEY, D. **Pelo Espaço**. Por uma política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MASSEY, D.; KEYNES, M. **Filosofia e Política da Espacialidade**: algumas considerações. In: *GEOgraphia*, Edição Especial. Niterói: UFF, 2012.

MELLO, P. F. Coesão e evasão em assentamentos rurais no extemo sul do Brasil. **Cadernos CHR**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 595-610, Set./Dez. 2008. Disponível em: <http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=479&OJSSID=89c&locale=fr>, acesso em 13.02.2016.

MERLEAU-PONTY, M. *Textos Escolhidos*. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MERLEAU-PONTY, **Signos**. São Paulo: Martin Fontes, 1991.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 2ª ed. São Paulo: Martin Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **O Visível e o Invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MENEZES, F. D. **Enunciados sobre o futuro: ditadura militar, Transamazônica e a construção do “Brasil grande”**. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em História)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/2510>, acesso em 20.08.2017.

MIRANDA NETO, J. Q. de. Os nexos de re-estruturação da cidade e da rede urbana: o papel da Usina Belo Monte nas transformações espaciais de Altamira-PA e em sua região de influência, (Tese do Doutorado), Faculdade de Geografia. Presidente Prudente: UNESP, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/147134>, acesso em 12.11.2017.

MITCHELL, D. – Não Existe Aquilo que Chamamos de Cultura: Para uma Reconceitualização da Idéia de Cultura em Geografia. **Espaço e Cultura**, n. 8, 1999, p. 31—51. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/7074/5009>, acesso em 06.02.2017

MOLINA, M. C. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. In: ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas do Desenvolvimento Agrário. Brasília: Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 104-116.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores—reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>, acesso em 12.10.2017.

MONT’ALVÃO, A.; NEUBERT, L. F.; SOUZA, M. F. Espaço e Tempo na “Teoria da Estruturação”. **Revista de Ciências Sociais, Política e Trabalho**, n. 35, Out. 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/viewFile/12615/7296>, acesso em 03/12/2014.

MOORE, A. Rethinking scale as a geographical category: from analysis to practice. **Progress in human geography**, v. 32, n. 2, p. 203-225, 2008. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0309132507087647>, acesso em 09.10.2017.

MORAES, A. C. Na Trilha do Purgatório: Política e Modernidade na Geografia Brasileira Contemporânea. In: SILVA, J. B.; LIMA, L. C.; DANTAS, E. W. C. (Orgs.). **Panorama da Geografia Brasileira II**. São Paulo: Anablume/ANPEGE, 2011.

MORAES, A. C. R. **Ideologias Geográficas**. 5ª ed. São Paulo: Anablume, 2005.

MOREIRA, E. **Ideias para uma Concepção Geográfica da Vida**. (Org. e Comp.) GUIMARÃES, M. S. F. P. Belém: SEMEC, 2012.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1996.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**. Investigação em psicologia social. DUVEEN, G. (Edit.). Tradução do inglês de Pedrinho A. Gareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUELLER, C. W. **Pioneer Roads and Modernization of Brazilian Amazonia Ocidental**. (Tese de Doutorado) University of Miami. Faculty of Philosophy. Miami/Flórida, 1975.

MUNARIM, A. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. Em **Aberto**, v. 24, n. 85, 2015. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2485/2442>, acesso em 10.08.2017.

NAHUM, J. S. Região e Representação: A Amazônia nos PDAs. **Geocrítica**, v. XVII, n. 985, 2012. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-985.htm>, acesso em 12.05.2014.

NAHUM, J. S. Região, discurso e representação: A Amazônia nos Planos de Desenvolvimento. In: **Boletim de Geografia**, v. 29, n. 2, 2011. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/11001>, acesso em: 10.10.2013.

NAKAHODO, L. Mapas e Processos Cartográficos nas práticas sonoras contemporâneas. **Anais do EIMAS**, 2011. Disponível em: http://www.ufjf.br/anais_eimas/files/2012/02/Nakahodo1.pdf, acesso em 20.02.201.

NEIRA, M. G.; LIPPE, B. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/15.pdf>, acesso em 16.03.2017.

NETO, N. R. **Políticas Públicas em Educação para Assentados da Reforma Agrária**. O caso do PRONERA Saúde na Transamazônica. Universidade Federal do Pará. Programa de Pósgraduação em Educação Belém: 2012.

NIETZSCHE, F. **Fragmentos finais**. Seleção e tradução de Flávio R. Khote. Brasília: Editora UNB, 2002.

NIETZSCHE, F. **Vontade de Potência**. Tradução, prólogo [O homem que foi um campo de batalha] e notas por Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NOGUEIRA, A. C. B. Uma interpretação fenomenológica da geografia. In: **Anais do XEGAL**, 2005. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Teoriaymetodo/ Metodologicos/11.pdf>, acesso em 12.03.2017.

NOGUEIRA, A. R. B. Mapa mental: recurso didático para estudo do lugar. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 125-130.

NUNES, B. **Hermenêutica e poesia**. O pensamento poético. Organização de Maria José Campos. São Paulo: Humanitas, 2007.

NUNES, B. **Passagem para o Poético**. Filosofia e Poesia em Heidegger. Col. Ensaios. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVEIRA NETO, A. A luta pela educação do campo: uma conquista em processo. **Revista Geoamazonia**, v. 2, n. 4, pp. 159-172, 2015. Disponível em: <http://geoamazonia.net/index.php/revista/article/view/50>, acesso em 05.01.2016.

OLIVEIRA NETO, A. C. **Educação Popular do Campo e Território**: uma análise da prática educativa do GETEPAR-NEP na Amazônia ribeirinha. (Dissertação de Mestrado),

Universidade Estadual do Pará, Belém, 2011. 203f. Disponível em: http://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&ask=download&id=290:adolfo-da-costa-oliveira-neto, acesso em 16.02.2016.

OLIVEIRA, A. N.; LIMA, M. I. R. **Assentamento do Cururuí, Núcleo D: O Espaço como Lugar de Vivências no Limite da Humanidade (2007-2013)**. Trabalho Acadêmico de Conclusão (Licenciatura em Geografia), IFPA, 2014 (mimeo).

OLIVEIRA, A. U. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e reforma agrária. In: **Estudos Avançados**, v. 15, n. 53, pp. 185-203. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-0142001000300015&script=sci_arttext&tlng=pt, acesso em 04.02.2016.

OLIVEIRA, A. U.. **Modo de produção capitalista de produção, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007. Disponível em: http://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/modo_capitalista.pdf, acesso em 04.02.2016.

OLIVEIRA, B. **Pesquisa florestal como meio de valorização econômica da Amazônia**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1970_v32_n2.pdf, acesso em 12.10.2017.

OLIVEIRA, G. S.; CUNHA, A. M. O. Breves considerações a respeito da fenomenologia e do método fenomenológico. In: **Cadernos da Funcamp**, v. 7, n. 7, 2008. Disponível em: <http://fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/103>, acesso em 12.03.2017.

OLIVEIRA, M. O. **A favela e a utopia do direito à cidade no Rio de Janeiro**. In: IX Colóquio Internacional de Geocrítica, 2007. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/9porto/pinon.htm>, acesso em 04.02.2015.

OLIVEIRA, M. P. Espaço e política - tecendo o espaço público na sociedade urbana contemporânea. La planificación territorial y el urbanismo desde el diálogo y la participación. **Actas del XI Coloquio Internacional de Geocrítica**, Universidad de Buenos Aires, 2010. Disponível em: www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/geo/geocritica2010/668.htm, acesso em 20.08.2014.

OLIVEIRA, N. A. da S. A educação ambiental e a percepção fenomenológica, através de mapas mentais. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 16, set. 2012. ISSN 1517-1256. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/2779/1568>. Acesso em: 27.11.2017.

OLIVEIRA, R. P. Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: Uma Análise Histórica. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>, acesso em 24/06/2014.

ORTNER, S. B. Subjetividade e Crítica Cultural. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 13, n. 28, p. 375-405, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v13n28/a15v1328.pdf>, acesso em 14.04.2017.

PANTOJA, W. W. R.; CORDEIRO, R. C. Transamazônica como referência socioespacial no processo de formação de professores. In: **Anais do VI Encontro da ANPPAS**, Belém, 2012. Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro6/anais/ARQUIVOS/GT6-1487-1410-20120715235629.pdf>, acesso em 20.06.2014.

PANTOJA, W. W. R. (Trans)amazônica e educação: imaginações espaciais e negação do ser. In: **Anais do VII Congresso Brasileiro de Geografia**. Vitória, 2014. Disponível em: http://www.cb2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404697538_ARQUIVO_artigocongressobrasileirodegeografia_Transamazonica_.pdf, acesso em 13.08.2014.

PANTOJA, W. W. R. Educação do Campo à beira da “Faixa”: A (in)existência do lugar como espacialização do fenômeno. **GeoTextos**, vol. 11, n. 2, dez. 2015, pp. 221-248. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/13375/10298>, acesso em 08.02.2016.

PANTOJA, W. W. R. O princípio geográfico de conexão frente à “universalização do ensino básico” no Brasil – o caso transamazônico (no estado do Pará). **Geosul**, Florianópolis, v. 30, n. 60, p. 165-190, dez. 2015. ISSN 2177-5230. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/35472>, acesso em: 09.11.2016.

PANTOJA, W. W. R. Conteúdos educativos e ficções geográficas: ensaio vicinal. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <http://www.ihgp.net.br/revista/index.php/revista/article/view/58>, acesso em 12.11.2017.

PANTOJA, W. W. R.; OLIVEIRA, A. N.; LIMA, M. I. R. Os filhos de adão vicinais transamazônicas como entrelugares. **Revista da ANPEGE**, v. 13, n. 20, p. 157-176, 2017. Disponível em: <http://www.ihgp.net.br/revista/index.php/revista/article/view/58>, acesso em 12.02.2017.

PISSINATI, M. C.; ARCHELA, R. S. Fundamentos da alfabetização cartográfica no ensino de geografia. **Geografia**- v. 16, n. 1. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/6579/5972>, acesso EM 12.09.2017.

PASSINI, E. Y. Alfabetização cartográfica e o atlas municipal. **Anais do 9º Encontro de Geógrafos da América Latina**, 2003. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal9/Nuevastecnologias/Sig/06.pdf>, acesso em 21.10.2017.

PERDIGÃO, A. C. A filosofia existencial de Karl Jaspers. **Análise Psicológica**, 4, v. 19, 2001. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/publicacoes/index.php/ap/article/view/386/pdf>, acesso em 15.08.2015.

PEREIRA, A. C. S. Lições da educação do campo: Um enfoque nas classes Multisseriadas. In: HAGE, S. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**. Retratos de Realidade das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg, 2005.

PEREIRA, E. A. D. **As encruzilhadas das territorialidades ribeirinhas**: transformações no exercício espacial do poder em comunidades ribeirinhas da Amazônia Tocantina paraense. Tese (Doutorado), Rio de Janeiro: UFF, 434 f., 2015.

PEREIRA, O. D. **A Transamazônica**. Prós e Contras. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976

PINÕN, M. **A questão da cidadania e a cidade**. (Comunicação Pessoal), Belém: UFPA, 2011.

PINTO, J. M. R. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. **Paidéia**. 1995, n.8-9, pp.77-96. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1995000100007, acesso em 12.03.2016.

PINTO, J. M. Solidariedade de vizinhança e oposições de classe em colectividades rurais. *Análise Social*, vol. XVII (66), 1981, 199-229. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223999615E1bTV0sy3Wq13AO9.pdf>, acesso em 12.10.2017.

PINTO, L. F. **O fim da Amazônia**: grilagem e desmatamento. Manaus: UEA Edições, 2014.

PIRES, M. J. S; RAMOS, P. O termo modernização conservadora: sua origem e utilização no Brasil. **Revista Econômica do Nordeste**, v. 40, n. 3, p. 411-424, 2017. Disponível em: <https://ren.emnuvens.com.br/ren/article/view/367>, acesso em 06.04.2017.

PORRO, R.; PORRO, N. S. M.; SANTOS, I. V. Mobilidade de camponeses entre assentamentos de reforma agrária: territorialidades em cheque no desenvolvimento local da Transamazônica, Pará, Brasil. **Interações**, Campo Grande, v. 16, n. 1, p. 43-53, jan./jun. 2015.2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/6931>, acesso em 12.10.2017.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História.**, v. 15, 1997.

PROENÇA, O método da observação participante: contribuições e aplicabilidade para a pesquisa no campo religioso brasileiro. In: **Revista Aulas**. n. 4, abr/jul, 2007. Disponível em: http://www.unicamp.br/~aulas/Conjunto%20III/4_23.pdf, acesso em 12.11.2014.

REBELO, D. C. **Transamazônica**. Integração em marcha. Rio de Janeiro: CDP-Ministérios dos Transportes, 1973.

REGO, R. Utopia e urbanismo funcionalista na Transamazônica. **XIV Seminário da História e do Urbanismo**, 2016, p. 41-51. Disponível em: <http://www.iau.usp.br/shcu2016/anais/wp-content/uploads/pdfs/10.pdf>, acesso em 12.10.2017.

REIS, A. C. F. **O impacto amazônico na civilização brasileira**: a transamazônica e o desafio dos trópicos. Rio de Janeiro: Editora Paralelo, 1972.

RELPH, Edward. Place and placelessness. London: Pion, 1976

RELPH, E. A pragmatic sense of place. **Making sense of place**, p. 311-324, 2008. Disponível em:

http://www.lemonbayhigh.com/documents/Summer%20work/A_Pragmatic_Sense_of_Place-1.pdf, acesso em 19.07.2017.

RELPH, E. Reflexões sobre a Emergência, Aspectos e Essência do Lugar. In: MARANDOLA Jr., E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. **Qual o Espaço do Lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2012.

REYNOLDS, J. **Existencialismo**. Editora Vozes Limitada, 2012.

RICHTER, D. **O mapa mental no ensino de Geografia**: concepções e propostas para o trabalho docente. Coleção PROPG Digital (UNESP), 2011. Disponível em: <http://200.145.6.238/handle/11449/109202>, acesso em 20.12.2017.

RICHTER, D. **Raciocínio geográfico e mapas mentais**: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio. 2010. 335 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade Ciências e Tecnologia, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/105074>, acesso em 12.05.2017.

RIGONATO, V. D. Por uma geografia de/em transição: r-existência e (re)habitação dos geraizeiros no médio vale do rio Guará, São Desidério, BA. 2017. 311 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7591>, acesso em 12.01.2018.

RYLE, G. **Dilemas**. São Paulo: Martin Fontes, 2003.

SAID, E. W. **Orientalismo**. O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAITO, E. A.; et. all. Análise de padrões de desmatamento e trajetória de padrões de ocupação humana na Amazônia usando técnicas de mineração de dados. In: **Anais do XV SBSR**, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.ltid.inpe.br/sbsr2011/files/p0747.pdf>, acesso em 12.06.2013.

SANTOS, I. V. **Mobilidade espacial de agricultores familiares em áreas de assentamento: um estudo de caso no PDS Anapu** – Estado do Pará, Brasi. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural, Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas, Belém, 2011. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/105760/1/Ione-Vieira-dos-Santos.pdf>, acesso em 02.10.2017.

SANTOS, I. V.; PORRO, N. M.; PORRO, Roberto. Mobilidade de camponeses entre assentamentos de reforma agrária: territorialidades em cheque no desenvolvimento local da Transamazônica, Pará, Brasil. **Interações**, v. 16, n. 1, 2015. Disponível em: <http://www.interacoes.ucdb.br/article/view/49>, acesso em 18.10.2017.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. 5ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, M. O Retorno do Território. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A.; SILVEIRA, M. L. (Org.), Território. Globalização e Fragmentação. São Paulo, Hucitec-ANPUR, p.15-20, 1994.

SANTOS, M. S. A Subjetividade Operária: algumas considerações iniciais. **CADERNO CRH**, Salvador, n. 37, p. 277-287, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/2493/1/RCRH-2006-139%5b1%5d%20S.pdf>, acesso em: 13.02.2016.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil** – sociedade e território no início do século XXI. São Paulo: Record, 2012.

SAQUET, M. A. **Por uma Geografia das territorialidades e das temporalidades**: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

SARAMAGO, L. **A topologia do ser**: lugar, espaço e linguagem no pensamento de Martin Heidegger. Editoria PUC-Rio, 2008.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, p. 9-34, 2004. http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u1_as_culturas_na_infancia.pdf, acesso em 13.09.2017.

SARTRE, J. P. **Crítica da Razão Dialética**. [Precedido por Questão de Método]. São Paulo: DP&A Editora, 2002.

SARTRE, J. P. **O Ser e o Nada**. Ensaio de ontologia fenomenológica. 12ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes 2003.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

SARTRE, J. P. **O que é subjetividade?** São Paulo: Nova Fronteira, 2015.

SCALABRIN, R. **Caminhos da educação pela Transamazônica**: ressignificando o saber cotidiano e as práticas educativas de educadores(as) do campo. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14283>, acesso em 17.02.2016.

SCHEIFER, C. L. et al. **Espaço-temporalidade, ressemiotização e letramentos**: um estudo sobre os movimentos de significação no terceiro espaço. 2014. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269455/1/Scheifer_CamilaLawson_D.pdf, acesso em 12.10.2017.

SCHMID, C. A Teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre: em direção a uma dialética tridimensional. In: **Geosp** – espaço e tempo, n 32, pp. 89-109. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/geosp/ojs-2.2.4/index.php/geosp/article/view/306/338>, acesso em 12.03.2014.

SCOPINO, R. A. Sobre cooperação e cooperativas em assentamentos rurais. **Psicologia & Sociedade**; n. 19, Edição Especial 1: 84-94, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19nspe/v19nspea12>, acesso em 13.02.2016.

SEAMON, D. Body-subject, time-space routines and place-ballets. In: BUTTIMER, A. e

SEAMON, D. (Orgs.) **The human experience of space and place**. Londres: Croom Helm, 1980.

SEEMANN, J. Estratégias pós-fenomenológicas para cartografar uma região: narrativas, mapeamentos e performance. **Geograficidade**. v. 3, n.2, Inverno 2013. Disponível http://www.uff.br/posarq/geograficidade/revista/index.php/geograficidade/article/view/93/pdf_1, acesso em 20.02.2017.

SEEMANN, J. Mapas, mapeamentos e a cartografia da realidade. **Geografares**, Vitória (ES), v. 4, p. 49-60, 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/geografares/article/view/1080>, acesso em 08.10.2017.

SEEMANN, J. Tradições humanistas na cartografia e na poética dos mapas. In: MARANDOLA, Jr., E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. **Qual o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 69-91.

SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SERPA, A. Percepção e fenomenologia: em busca de um método humanístico para estudos e intervenções do/no lugar. **OLAM Ciência e Tecnologia**, Rio Claro, v. 1, n. 2, p. 29-61, nov. 2001.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, 2002, p. 60-154. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>, acesso em 12.10.2017.

SHANIN, T. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista Nera**, n. 7, p. 1-21, 2005. <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1456/1432>, acesso em 12.12.2017.

SILVA, A. C. **O espaço fora do lugar**. Editora Hucitec, 1978.

SILVA, A. C. A Aparência, o Ser e a Forma-Geografia e Método. **GEOgraphia**, v. 2, n. 3, p. 7-25, 2000. <http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/view/27>

SILVA, M. I. C. **Mulheres Migrantes na Transamazônica: construção da ocupação e do fazer política**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Belém, 2008.

SILVA, M. M. M. Razão e historicidade no último Husserl. *Sci. stud.* [online]. 2009, vol.7, n.4, pp.653-658. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-31662009000400007>, acesso em 21.03.2016.

SILVEIRA, M. L. Escala geográfica: da ação ao império? **Terra Livre**, a. 20, v. 2, n. 23. 2015. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/195/179>, acesso em 02.02.2017.

SILVEIRA, M. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Território**, ano IV, nº 6, jan./jun. 1999. Disponível em: http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/06_3_silveira.pdf, acesso em 08.10.2016.

SIMIELLI, M. E. **O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica**. Cartografia Escolar, São Paulo: Contexto, 2007.

SLOTERDIJK, P. **O sol e a morte**. Lisboa: Relógio D'Água, 2007.

SLOTERDIJK, P. **Esferas I: Bolhas**. São Paulo: Estação Liberdade, 2016,

SOARES, F. M. **O governo Médici e o Programa de Integração Nacional (Norte e Nordeste): discursos e políticas governamentais (1969-1974)**. Dissertação (Mestrado em História), UFPE, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/15711/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FILIPE%20UFPE%20pdf.pdf>, acesso em 12.10.2017.

SOJA, E. W. **Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other Real-and-Imagined Places** Blackwell, Oxford, 1996.

SOUZA, C. A. M. **A Estrada Invisível: memórias sobre a Transamazônica**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-graduação em História. Niterói: 2012.

SOUZA, C. A. M. A morte é fácil na amazônia[?]: debates sobre epidemias e políticas públicas na construção da rodovia transamazônica. **Anais do 1º Seminário de Sociologia da Saúde e Ecologia Humana**. Florianópolis, UFSC, 2010. Disponível em: <http://seminarioformprof.ufsc.br/files/2010/12/SOUZA-C%C3%A9sar-Augusto-Martins-de2.pdf>, acesso em 20.02.2017.

SOUZA, C. B. G. A contribuição de Henri Lefebvre para reflexão do espaço urbano da Amazônia, **Confins**, 5, 2009, acesso em 15/04/2017. Disponível em: <http://confins.revues.org/5633>, acesso em 20.03.2017.

SOUZA, C. M. Ditadura, grandes projetos e colonização no cotidiano da Transamazônica. **Revista Contemporânea**, ano 4, n. 5, v. 1, 2014. Disponível em: http://www.historia.uff.br/nec/sites/default/files/5_Ditadura_grandes_projetos_e_colonizacao_no_cotidiano_da_Transamazonica.pdf, acesso em 25.03.2017.

SOUZA, M. A., Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociedade**. v. 33, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87324602006>, acesso em 12.12.2017.

SOUZA, M. L de. **A Prisão e a Ágora – Reflexões em torno da democratização do planejamento e da gestão das cidades**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

SOUZA, M. L. A “Nova geração” de movimentos sociais urbanos – e a nova onda de interesse acadêmico pelo assunto cidades, V. 6, N. 9, 2009, introdução, <http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/babel/textos/lopes-souza-onda.pdf>, acesso em 10.12.2017.

SOUZA, M. L. Da “diferenciação de áreas” à “diferenciação socioespacial”: a “visão (apenas) de sobrevôo” como uma tradição epistemológica e metodológica limitante. V. **Revista...** 4, n. 6., 2007. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/revistacidades/article/view/573/604>, acesso em 12.05.2017.

SOUZA, M. L. **Dos espaços de controle aos territórios dissidentes**. Escritos de divulgação e análise política. São Paulo: Consequência, 2015.

SOUZA, M. J. L.; RODRIGUES, G. B. **Planejamento urbano e ativismos sociais**. Unesp, 2004.

STÉDILE, J. P. Questão Agrária. In: CALDART, R. S. et. all. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

STEIN, E. **Compreensão e finitude**. Estrutura e movimento da interrogação heideggeriana. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2001.

STEIN, E. Contribuciones a la fundamentación filosófica de la psicología y de las ciencias del espíritu. **Obras completas**. Burgos: Monte Carmelo, 2005.

STEINBRENNER, R. M. A. **Rádios Comunitárias na Transamazônica: Desafios da comunicação comunitária em regiões periféricas**. 386 f. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido). Belém: 2011, UFPA.

STEINBRENNER, R.; HURTIENNE, T. P. **Rádios Comunitárias na Amazônia: desafios da comunicação comunitária em regiões periféricas**. Anais do 7º Encontro da ANPPAS. Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro6/anais/ARQUIVOS/GT8-1069-1160-20120716005210.pdf>, acesso em 26.03.2017.

TACCA, M. C. V. R.; GONZÁLEZ REY, F. L. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pep/v28n1/v28n1a11>, acesso em 13.08.2102.

TAMER, A. **Transamazônica**. Solução para 2001. Rio de Janeiro: Apec, 1971.

THRIFT, N. I just don't know what got into me: Where is the Subject?. **Subjectivity**, v. 22, n. 1, p. 82-89, 2008. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1057/sub.2008.1>, acesso em 13.08.2017.

THRIFT, N. Different atmospheres: of Sloterdijk, China, and site. **Environment and Planning D: Society and Space**, v. 27, n. 1, p. 119-138, 2009. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1068/d6808>, acesso em 13.08.2017.

TRINDADE JR, S. C. **Produção do espaço e uso do solo urbano em Belém**. NAEA/UFPA: Belém, 1997.

TUAN, Y. F. **Espaço e Lugar**. A perspectiva da experiência. Londrina: EDUEL, 2013.

TURCHI, L. M. **Colonização dirigida**: estratégia de acumulação e legitimação de um estado autoritário. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 1979. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/viewFile/196/192>, acesso em 04.04.2017.

ULHÔA, L. M. **Imagens e estereótipos do Brasil nos livros didáticos franceses**. Tese (Doutorado em Geografia) UFU, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15979>, acesso em 10.05.2017.

VAINER, C. B. As escalas do poder e poder das escalas: o que pode o poder local?. **Anais: Encontros Nacionais da ANPUR**, v. 9, 2001. Disponível em: <http://unuhospedagem.com.br/revista/rbeur/index.php/anais/article/download/2147/2100>, acesso em 02.03.2016.

VAINER, C. B., Lugar, região, nação, mundo explorações históricas do debate acerca das escalas da ação política. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 8, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513951698002>, acesso em 10.05.2016.

VALENTIM, H. T. Existência e inexistência, uma representação linguística. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas*, n. 10, Edições Colibri, 1997, p. 25-33. https://run.unl.pt/bitstream/10362/8179/1/RFCSH10_25_33.pdf, acesso em 12.09.2017.

VALÉRIO, P. H. M.; BARREIRA, C. A Arqueologia fenomenológica, fenomenologia genética e psicologia: rumo à gênese das manifestações culturais. **Psicologia USP**, v. 26, n. 3, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/3051/305143548013/>, acesso em 05.08.2017.

VALVERDE, O. **Organização do espaço na faixa Transamazônica**. v. 1 Rio de Janeiro: IBGE/INCRA, 1979.

VALVERDE, O.; DIAS, C. V. **A rodovia Belém-Brasília**: estudo de geografia regional. Rio de Janeiro: Fundação IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia, 1967.

VEIGA-NETO, A. Na oficina de Foucault. **Foucault**, v. 80, p. 79-91, 2006. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31771681/Na_oficina_de_Foucault_-_Editorado_Final_-_dez_06.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1518138702&Signature=BUYkLaVisjoXPtZtIP%2F1vgHa1WI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DNa_oficina_de_Foucault_Alfredo_Veiga-Net.pdf, acesso em 12.10.2017.

VELHO, G. Família e Subjetividade. In: CARNEIRO, M. J. (org.) **Pensando a família no Brasil**: da colônia a modernidade. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 27, n. 72, p. 121-135, 2007. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772>, acesso em 12.10.2017.

VENTURIERI, A. A dinâmica da ocupação pioneira na rodovia Transamazônica: Uma abordagem de modelos de paisagem. (Tese de Doutorado). São Paulo: UNESP, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/100076>, acesso em 16.02.2017.

VESENTINI, J. W. **Novas geopolíticas**: as representações do século XXI. Contexto, 2000.

VIANNA, P. C. G. Escala: instrumento para a compreensão do mapa. In: BUITONI, M. M. S. (Coord.) **Geografia – ensino fundamental**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

VIEIRA, V. G.; BELLUCCI, B. **Projeto Mosaico – Geografia**. 7º ano, São Paulo: Scipione, 2016.

VIEIRA, V. G.; BELLUCCI, B. **Projeto Radix – Geografia**, 7º ano. 2ª Ed. São Paulo: Scipione, 2012.

VLACH, V. R. F. Identidade nacional – entre o ato de ensinar geografia e o enunciar a geopolítica. In: GAUDIO, R. S. D.; PEREIRA, D. B. (Orgs.) **Geografias e Ideologias**. Submeter e qualificar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

WALKER, R.T.; et. all. As contradições do processo de desenvolvimento agrícola na Transamazônica. Belém: Embrapa Amazônia Oriental, 1997. 11 7p. (Embrapa Amazônia Oriental Documentos, 93). Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/15440961.pdf>. acesso em 12.02.2017.

WATSON, R.; GASTALDO, E. **Etnometodologia e Análise da Conversa**. São Paulo: PUC/Vozes, 2015.

WESCHE, R. **A moderna agricultura em Rondônia**, 1978. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1978_v40_n3_4.pdf, acesso em 12.10.2017.

WESCHE, R. Planned Rainforest Family Farming on Brazil's Transamazonian Highway. **Revista Geográfica**, No. 81, 1974, pp. 105-114. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40992260>, acesso em 20.10.2017.

WINICHAKUL, T. **Siam Mapped**: A History of the Geo-Body of a Nation. Honolulu: University of Hawaii Press, 1994.

WOOD, D. Introducing the cartography of reality. **Samuel & Ley (Eds.), Humanistic Geography**, p. 206-219, 1978.. Disponível em: <http://www.deniswood.net/content/Intro%20Real%20Cart.pdf>, acesso em 23.10.2017.

WOOD, D.; FELS, J. Designs on signs/myth and meaning in maps. **Cartographica: The International Journal for Geographic Information and Geovisualization**, v. 23, n. 3, p. 54-103, 1986. Disponível em: <http://www.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/R831-50R3-7247-2124>, acesso em 23.10.2017.

WOOD, D.; FELS, J. **The power of maps**. Guilford Press, 1992.

WOOD, D. Everything sings. **Places Journal**, 2013. Disponível em: https://www.thisamericanlife.org/sites/default/files/Everything_Sings_Excerpt_and_Intro.pdf, acesso em 23.10.2017.

WOORTMANN, K. Com parente não se negueia: o campesinato como ordem moral. In: **Anuário Antropológico**, 1987, Brasília/ Rio de Janeiro: Edunb/Tempo Brasileiro, 1990, p. 11-73.

WRIGHT, J. K. Terrae incognitae: The place of the imagination in geography. **Annals of the association of american geographers**, v. 37, n. 1, p. 1-15, 1947. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00045604709351940?journalCode=raag20>, acesso em 12.10.2017.

WRIGHT, J. K. Miss Semple's "Influences of Geographic Environment" Notes toward a Bibliobiography. **Geographical Review**, p. 346-361, 1962. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/212534>, acesso em 12.10.2017.

YAZBEK, A.C. **Cadernos de Ética e Filosofia Política** v. 13, n. 2, 2008, p. 153-163. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/83389/86397>, acesso em 28.01.2016.

YONG, L.; BARRETT, H. Adapting visual methods: action research with Kampala street children. **Area**. N. 33, v. 2, p. 141-152, 2001. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1475-4762.00017/full>, acesso em 12.10.2017.

APÊNDICES

Alguns materiais do apêndice são arquivos muito pesados e poderão ser acessados, caso necessário, pelo link

<https://drive.google.com/drive/folders/1U3IK4RQN7KyiRW86aNnKTYQNIYk5WXb?usp=sharing>

APÊNDICE A – EXEMPLOS DE ENTREVISTAS

Tópicos da entrevista com professores/as (2015)

(exemplo transcrito)

Entrevista Alex Abreu Cruz (professor da “zona rural em Pacajá”)

Alex (A): Eu, Alex de Abreu Cruz, autorizo esta entrevista para a pesquisa do doutorando e professor Wallace.

Wallace (W): [...] Onde tu nasceste, um pouco da tua infância até chegar a esta decisão de ser professor. Como é que foi isso?

A: Olha. Na verdade sou filho de nordestinos que veio pra cá [olha levemente para baixo]. Eu nasci aqui no município de Pacajá mesmo, por ventura lá no interior, lá como se fala na roça, no campo, né [pausa e olha para baixo] ser... o processo de professor não estava nos meus planos [encara o entrevistador].

W: hum... hum...

A: Eu fui a aula um pouco meio tardio, já com onze anos que eu comecei a estudar [olha brevemente para cima, pausa] e entrei justamente no processo de aula de multisseriado [balança a cabeça afirmativamente].

W: Onde?

A: Lá no interior [responde olhando para o entrevistador]. E posteriormente fui aluno do polo que hoje em dia, ainda hoje continua tendo ainda [olhando para frente] e vim pra vila para fazer o Ensino Médio, né? E por ventura fui fazer o magistério, né? Comecei a trabalhar no Brasil Alfabetizado e [pausa] e consequentemente consegui um contrato pela prefeitura, pra assumir uma escola, né? E este processo veio a me colocar já no nível superior, né? Pela instituição do PARFOR³⁸² [gesticula com a mão com que seguindo e olha para o entrevistador]. E hoje dia estou com cinco anos de professor na zona rural, trabalho no campo também, e na área de geografia, juntamente com os demais professores.

W: ok. Então, tu que vivenciaste tanto como, como estudante [olha para baixo, depois encara o professor] e como professor a questão do multisseriado e do polo [olha para cima], qual é a avaliação que tu fazes sobre este processo de aprendizagem nesses modelos. Ou seja, [gesticula com as duas mãos como que juntando] o quê que tu acha que funciona e o que não funciona [gesticula como que de um lado para o outro] e nessa perspectiva [gesticula como ida e volta] primeiro como estudante [gesticula enfatizando passado] e agora como professor [meio que apontando para si].

A: [com o olhar baixo] Olha, esse método, tá... [levanta olhar] obrigatoriamente na zona rural ele tem que funcionar [enfatiza com a cabeça]. Claro que têm suas particularidades, uns funciona é... bem outros não. Por exemplo, no multisseriado, tá? É difícil alfabetizar crianças tendo cinco séries juntas, o professor tem que ter um jogo de cintura muito grande. Porque são cinco séries que ele tem que dar conta em quatro horas [encara o entrevistador e indica com mão um seguimento], tá? Então se calcularmos aí vai sair menos de uma hora [torce a boca, enfatizando a dificuldade] para dar atenção em cada série. Já no polo, tá? Eu já fui... passei pelo polo, trabalho no polo. E...

W: Mas tu também tiveste aula no polo, foste estudante do polo [balançando a cabeça afirmativamente].

A: Sim. Exatamente. E quando eu estudei no polo era só uma série só! [ênfase com a cabeça]. Então a gente desenvolvia muito, hoje em dia já tá colocado duas séries. A gente também tem que ter um jogo de cintura [ergue o indicador], tem que adaptar principalmente nas área do conhecimento, conteúdo local, tá? Porque se não a gente não consegue desenvolver um bom trabalho, tá? E... certamente é... muita gente fala que o polo é uma educação fadada [olha levemente para baixo] eu sempre defendo a situação do polo [olha firme para frente, e assente com a cabeça] porque eu saí do polo pra... pra chegar onde tô. E existe, de certa forma, alguns professores que não se responsabilizam com a educação do polo [olha para a câmera e abre a mão] e deixa muito a desejar, não cumpre suas tarefas direito [enfatiza com a mão], não chega no momento certo, na data certa, *não encerra no momento*³⁸³ certo com o aluno certo. E, de certa forma, resume o seu trabalho no polo e com isso quem perde são as crianças... os alunado na zona rural, né?. No meu ver, né? Pra.. O polo é uma alternativa de se levar educação no campo para que as crianças, os jovens não venha [abre uma das mãos de maneira enfática, movimentando de um ponto a outro como que para enfatizar o deslocamento] fazer uma migração da zona rural para a cidade e assim poder perde sua identidade, tendo aula no campo vai demorar um pouco mais lá e conseguir desenvolver suas atividades, principalmente na área da agricultura familiar juntamente com seus pais e familiares [olha para o entrevistador].

W: Entendo. E como professor no polo Alex [olha para o professor], quais são as principais dificuldades que tu percebe [fecha as duas mãos e traz para si] que você assim como os outros professores precisam enfrentar diariamente [abre as mãos como deixando ir] pra poder dá uma aula de qualidade e aí mais especificadamente na

³⁸² Programa de Formação de Professores para professores que atuação sem licenciatura plena, sobretudo nos interiores amazônicos.

³⁸³ Em itálico vão termos e frases não tão compreensíveis no áudio.

geografia, quais são as dificuldades, os gargalos [estica as mãos como formando caminho estreito] que tu percebes que são centrais aí [mãos para cima, abertas e olho para baixo calçando a sandália] para resolver no polo.

A: Primeiro... é...

W: [Interrompe o entrevistado] Antes de mais nada [aproxima a mão do professor] explica o que... o que é o polo em si, dá um resumo de como é que funciona o polo [olha para mesa e coloca a mão na mesa figurando uma indicação] e aí...

A: O polo ele tem significado de circular [está com um lápis na mão que traça um círculo imaginário na mesa]. Circular quer dizer pra atender a necessidade, tá? Da educação no campo, ele foi pensando para isso, atender a demanda e essa demanda é a menor, a minoria. Atender na zona rural, fazendo com que o aluno receba a educação lá no campo [olha para alguém fora do quadro] sem poder [gesticula como que colocando algo em um local] vir pra a cidade. Aqui, principalmente aqueles que não podem, que os pais não pode colocar o seus filhos na zona... na cidade.

W: E como é o funciona... como é o sistema, quantos dias, como funciona isso [olhando para o professor].

A: Pra chegar até o local?

W: Não, Não, os dias de aula no polo, como é que funciona?

A: Antigamente era um mês por disciplina. Como se fosse alternância [olha para cima lembrando]. E hoje tá se resumindo a uns vinte dias [faz um gesto de mais ou menos com a mão] para se trabalhar em cada escola.

W: Então é um sistema disciplinar, ou seja, Português, Matemática, Geografia.... e é um sistema que é rotativo, né? [fala olhando para baixo e em momentos encarando o professor] Você sai de um lugar para o outro e demora... e o período pra trabalhar a matéria é 20 dias. [Fica ereto, olha para frente e enfatizando com as mãos a questão:] E aí me diz nesse modelo, quais são os gargalos, as dificuldades ou as possibilidades daí tanto positivo quanto negativo. Quê que tu percebe que são questão que chamam atenção pra ti enquanto professor do polo [junta as mãos em formato de prece e as balança]... um... um... nesse... nessa luta diária para o desenvolvimento [faz movimento circular com as mãos] da disciplina?

A: Primeiro um processo negativo que a gente tem, tá? É o processo de acessibilidade, tá? Como é na zona rural a gente tem que sair. Embora que eu [aponta para si] moro na zona rural, mas a gente tem que se deslocar de vicinais em vicinais [a mão reta toca a mesa como que em uma sequência], a gente tem que andar de 50 a 60 quilômetros para chegar em uma escola. E o que dificulta mais é o período do inverno, tá? Que é muito dificultoso.

W: Qual é o período do inverno em meses?

A: Fica em torno do mês de Março até Junho [caminhão de som passando interfere no áudio por algum tempo] tá? *Que aí vem...* nesse... [faz movimento na cabeça como certa dúvida e a não acompanha] nesse primeiro semestre do ano [silêncio] [W: é muito difícil] é muito difícil, né? *Um outro carregado* que a gente encontra muito, tá? [olha para baixo] Que a gente encontra muito, tá? É... no apoio, principalmente na parte didática, tá? Que gente vê, que alguns materiais *pra gente trabalhado* é... que agente vai usando... não foi pensado para o aluno do campo [bate na mesa com a ponta do lápis de maneira enfática]. Nesse caso a gente tem que fazer um jogo de cintura, e este jogo de cintura a gente tem que adaptar realmente conteúdo [olha rapidamente para a câmera]. Tem livros que falam só das capitais, exterior, tal [faz gesto de sequência com a mão], mas a realidade de cá, de vida, o aluno não conhece... digamos assim... a sua própria localidade local. Em se tratando de geografia, realmente, tá? [movimenta a boca como provocação] De certa forma, deixa muito a desejar. Nas construções de mapas, né? Na história do lugar [ênfase com a palma da mão aberta como que para colocar algo ali], ou seja, de habitação, tá? Como as mudanças climáticas, tá? Que a gente... a gente no livro só consegue perceber as mudanças climáticas através regionais, né? *Inclui* outros países, né... [faz sequência com a mão], mas a local não chama a atenção dos alunos, e a gente vê que no *processo climático* a gente vê que têm mudanças desde... tá [faz gesto se referindo ao passado] do processo de educação pra cá... [olha para a câmera] nesse processo.

W: E... e... no que se refere ao contexto... e... [olha para baixo enquanto fala] de organização municipal o que tu percebe de fragilidade... aí no sistema de organização do município no que se refere a dar ou não condições pra uma aula interessante, pra um processo de aprendizagem interessante da Geografia [olha de lado para o professor] nesse caso.

A: Nas condições que a gente tem de apoio, tá... [pausa, enfatiza com a cabeça e sorri de maneira leve, evocando algo de tristeza ou ironia] é as mínimas possíveis. Não temos muito apoio nessa área, né? O professor é lançado, tá? Vamos dizer assim, um desafio nesse lado, né? E ele mesmo que tem que ser [faz um movimento pegando algo no ar com a mão] o todo. Ele que tem que ser o diretor, tá? O vigia, até... até mesmo o psicólogo na zona rural, tá [olha para a câmera]. Porque o suporte [pausa, faz negativa com a cabeça] não temos na área principalmente no que se trata, né, de educação no campo aqui, no nível mais avançado. Porém, [olha levemente para baixo e depois firme para frente] tem que se virar, tem que procurar buscar conhecimento pra poder exercer o seu trabalho de forma mais leal [olha para o entrevistador].

W: Entendo. E... Eu te pergunto hoje tu estás trabalhando exatamente em quantos... em quantas localidades diferentes neste sistema de polo [olhando para o professor]?

A: No polo a gente foi escalado para trabalhar em 10 escolas [assente com a cabeça] no decorrer do ano [aponta para frente].

W: Ah. Então são 20 dias pra 10 escolas pra inteirar os 200 dias letivos neste caso. E nesses vinte dias, enquanto professor de geografia, tu pegas é... No polo... Como tu falaste uma ou duas séries, né? Duas séries neste caso, juntas? [olhando para o professor, faz o sinal de 2 com as mãos] todas as escolas são duas séries? Todas as escolas são duas séries juntas [faz movimento como sequência]?

A: Não, nem todas contém duas séries juntas, né? Tem delas que só tem... que a gente trabalha... que têm duas séries, a gente trabalha numa manhã e outra pela tarde [W: ah, tá...]. [gesticulando com as mãos] E já tem outras que não tem as quatro, a gente trabalha duas pela manhã e a outra pela tarde. E tem escola que devido num ter a localidade onde trabalhar a gente é forçado a trabalhar as quatro séries juntas, ou seja, é um outro multisseriado de quinta a oitava [fala com leve sorriso].

W: Que não aparece, mas existe [sorrindo]. Entendi. E como é... Vamo pegar, por exemplo, no caso do... do sétimo ano, né? Que seria equivalente a antiga sexta série, aonde tem mais esta discussão regional e aí aparece um pouco mais a Amazônia [ênfase com a cabeça e com as mãos na mesa]. Primeiro, que é o... como é... [olhando para cima] como é que tu tentas organizar é... em vinte dias pra trabalhar essas questões geográficas com os teus estudantes. Você tem um material, que como você diz não contempla muito esta realidade [aponta para mesa], mas que é o utilizado e o que é oficial, né? [olhando para o professor e assentindo com a cabeça, indicando na mesa uma ênfase] E você tem que lidar com o tempo que é... não é que curto, mas... [com as mãos como que apertasse algo] é... vinte dias concentrado [com as mãos juntas bate levemente em sequência na mesa]. Como que é tu lidas pra... pra, pra, passar ou pra discutir ou aprofundar um determinado conhecimento geográfico [faz sequências com a mão]. Pensando... Vamo pensar aí [gesticula no ar] principalmente nas turmas de sétimo ano, sexta série, aonde fala das regiões brasileiras [olhando para as mãos em movimento na mesa] como que tu... quais são tuas estratégias [movimento de abertura com as mãos no ar] pra começar, pra discutir isso na... nessas séries [olhando para o professor].

A: Olha... primeiro a gente fala do processo de geopolítica [gesticula como juntando as mãos] de organizações, que vai trazer a organização partindo de o macro para o micro. E a gente foca mais na nossa região [ênfase com a cabeça e com a mão na mesa], aqui. Porque assim, não dá pra focar nas cinco regiões [abrindo a mão] porque o tempo... a gente tem um tempo limitado, tá? Então, eu [aponta para si] opto pela conhecimento local, tá? Desse Brasil, *já que a gente* trabalha na região norte, né? A gente vai focar, quando a gente fala focar [com a mão esquerda se volta para si] quer dizer que não vai desfocar as demais regiões [com o indicador da direita faz um rodopio], mas o conhecimento mais específico que a gente vai buscar para nossa região. Principalmente nos aspectos que a gente tá muito focado hoje em dia... Questão de devastação da Amazônia, tá? No processo econômico [ênfase com um gesto] e como se deu esse processo para chegar nesse panorama que a gente tem até hoje [olha rapidamente para a câmera].

W: Ok. E como é que tu percebes o aprendizado da cartografia, dos processos de entendimento das localizações, seja ao nível do lugar, [juntas as mãos evocando algo espremido] seja ao nível macro [abre as mãos abarcando algo maior], né? Que é o brasileiro. Como é que tu percebes a possibili... Os estudantes se apropriando ou não, ou se há dificuldades pra entendimento dessas escalas [pontua uma sequência imaginária na mesa] ao nível da cartografia. Por exemplo, é... Normalmente a gente tem nesses livros o mapa do Brasil, né? [abarcando algo maior no ar] Que é muito... facilmente reconhecido, você tem a... as regiões, cinco, [gesticular no ar vários pontos com as duas mãos] que também de uma maneira ou de outra eles já reconhecem. Mas aí quando você vai descendo pra escala, para outras escalas [vai graduando no ar com as duas mãos], estado, mesorregião, município, me parece que os próprios materiais num... não têm isso, né? Então, como que tu fazes [traz para si algo] para que eles tenham uma compreensão dessa relação de escala [sequenciando algo de fora para dentro] e dessa questão do... do... do mapa [olha para a palma da mão e em seguida aponta para a mesa enfático, olhando para o professor], da cartografia, no caso.

A: Olha, isso aí é uma... A gente tem muita dificuldade [assente com a cabeça]... porque os livros em si não ensina, tá? O processo de cartografia local e, e sim de a nível mais amplo. E a gente tem muita dificuldade no processo quando a gente vai trazer isso pra realidade, porque o aluno já tá focado, mentalizado no que é o geral [faz um giro no ar com o lápis], tá? Então, a gente tem que se adaptar, tá? Tem que fazer, né? Tipo de escala, por exemplo, é... usar um pouco dos termos matemáticos, por exemplo, o pau, a passada, a localidade por quilômetro [faz um desenho imaginário de ângulos retos na mesa], de quanto de distância. No caso, que a gente vai fazer uma escala, tá? Tê os pontos, tá? De... quando falo ponto assim, de deslocamento da beira da faixa [aponta para um lado com a mão esquerda] até lá dentro [aponta para outro com o lápis na mão direita], quais são? As dificuldades, que tipo de paisagem que a gente tem lá? Se for no processo de casa que a gente pode mapear, fazer o mapa local, né? De adentramento na vicinal aí os alunos tem muita dificuldade, principalmente na hora de fazer a legendazinha [faz um traço com a mão de cima para baixo no ar]. Pra que a agente faz a nossa própria [olha para cima, aponta levemente a mão para frente] em alguns mapa que a agente confecciona, tá? Esse... é... tem a dificuldade. Por exemplo, tá? A dificuldade de colocar em legenda, tá? Todo equivalente se a gente for colocar por quilômetro, tá? Quer dizer uma escala que equivale a tantos quilômetros [indica a escala com o indicador e o polegar, evocando

tamanho pequeno]? A gente tem que ter uma escala... [mesmo gesto com a outra mão que depois corre para revelar distância] de um quilômetro, uma escalazinha, nós colocamos um centímetro [nesse momento o bebê do outro professor que estava filmando a entrevista começa a chamar a atenção do professor] equivale a um quilômetro, né? [mesmo gesto evocando pequeno], os alunos não, às vezes num... se confundem, né? Em quilômetro por metro, né? E aí acaba [negação leve com a cabeça]... a gente tem que tá muito...

W: Eu sei... Mas interessante que eles usam aqui muito... [olhando para cima e depois abrindo a mão na direção e olhando o professor] muito, muito essa coisa do quilômetro, né, Alex? É... é... Os próprios jovens vão se apropriam disso, tantos quilômetros é daqui pra li [gesticula de com uma e depois outra mão parecendo mudança]. Porque me parece que há muito a fala do quilômetro, eu pelo menos percebi isso, né? Em vez de falar tantas horas, [faz um gesto que evoca algo passando] é tantos quilômetros [o professor também repete: tantos quilômetros ao mesmo tempo]. Né? E, e tu percebes isto no... Nas próprias comunidades [a mão em um bico para o centro e para baixo] as crianças começam a falar “ah, é tantos quilômetros!” ou não [balança o braço].

A: Não, isso é, é visível, a gente perceber... Isso é, vamo dizer assim do cotidiano *de medir*, a escala *de medir*, que a gente mede mais com frequência por quilômetro. Agente num se mede por hora [assente com a cabeça], principalmente como o pessoal fala lá [gesticula para longe], por légua, não, aqui é quilômetro [algo incompreensível no áudio, talvez “no município”].

W: E, e... eu eu escutei muito essa coisa da linha, do alqueire, tu consegues perceber que os estudantes se apropriam disso junto aos pais “ah, um alqueire, duas linha” [ênfata com o gesto para frente], isso acontece também?

A: Sim. Isso aí é um fator que é muito, é... vivido aqui, tá? Se mede um, um terreno por alqueire e linha. Por exemplo, se a gente fala para eles, pergunta a eles: teu pai, qual é metragem da tua... da terra do teu pai. Quas'todo morador da zona rural tem dessa [gesto seguindo adiante]. E fala por hectare, tá? [da de ombros] num vão saber não! [riso do entrevistador] Agora quando se parte pra linha e alqueire [toca na mesa] aí é com eles mesmos [rindo e assentindo levemente com a cabeça].

W: E tu sabes me dizer um pouco essa medida, alqueire e linha seria equivalente mais ou menos a quanto?

A: Olha, uma linha vai dar em torno de cinco mil e vinte e cinco metros quadrados. Já um alqueire, né? A gente mede duzentos e vinte metros quadrados [movimenta o lápis no ar], pra dá um alqueire [entrevistador: ah, entendi]. E um lote, né? Que a gente fala de um lote completo de 20 alqueires, tá? Ele vai dar em torno de 100 hectares. Tá no processo de assentamento como já foi visitar são 50 hectares por cada família [olha para o professor] poder trabalhar.

W: ok. E um último aspecto que eu acho importante, como é que tu trabalhas ou não, porque escutei algumas pessoas falar que... Professores, que tem certo receio, receio de trabalhar a questão do conflito, o processo de ocupação, esse processo de disputa [toca as mãos em bico uma na outra, olha para alguém fora do quadro] que ainda é uma realidade, né? Nesses municípios [olha para o professor]. Como é que tu trabalhas enquanto professor ou tu percebes que também é preciso tomar muito cuidado ou talvez não tocar no assunto. Como é que tu fazes isso?

A: Olha, é... [sorriso levemente constrangido] isso aí é um assunto delicado de a gente se tratar. Embora que a gente está falando de educação, mas... é muito delicado [franze a testa]. Porque a informação que o aluno recebe, né? A ele chega em casa comentando com os pais, com os vizinho, né? Aí eles pode ter uma visão [movimento de algo em movimento com a mão] que o professor tá, tá querendo introduzir um outro assunto ao contrário que não seja... [mão em movimento] que possa vir a atingir a eles. Mas a gente trabalha também esse processo de conflitos, né? Porque é uma realidade, aqui, [ênfase com a cabeça, olha o entrevistador] nós já temos casos disso aqui, por aqui, pela disputa da terra, pra querer trabalhar [bate levemente, mas firme a mão na mesa] no caso. E já temos é... Muitos assassinatos sobre isso, então a gente freia um pouco [gesto como que mandando parar com a mão] quando vai falar sobre esse conflito, porque, de certa forma quem vai fala muito sobre isso [espraia algo no ar] fica muito visado... [com o indicador da mesma mão faz um movimento hesitante para si] e em giro, enxergado.

W: Quando tu fala fica muito visado, fica muito visado pelos pais em si ou fica muito visado pelos fazendeiros?

A: Especificamente pelos fazendeiros. Porque aí entra um processo de ocupação, e... o pessoal entrar com recursos e os órgãos competentes pra poder criar uma localidade pra poder trabalhar. Que aqui nós chamamos de... Denominamos de invasão... de terra. Todo o seu fazendeiro tem sua propriedade e tem sua organização política lá dentro de como defende a sua propriedade. Evidentemente, né... [silencia, meio constrangido, assente com a cabeça olha para a câmera e depois direcionado ao entrevistador] é complicado...

W: Complicado. Entendi. É, e pra fechar A., tu enquanto professor da zona rural, que tem esse trabalho ligado ao polo, que vem de uma história de formação nesse sentido [gesticula evocando passado] quais... o que tu diria de pontos relevantes que precisam urgentemente serem tratados pra uma educação geográfica, a gente está definindo um pouco mais nesse sentido, [olha para o bebê fora do quadro] uma educação geográfica mais consistente [ênfase com as mãos abertas em paralelo, olhando para o professor] na zona rural.

A: Olha, a meu ver ainda precisa ajustar algumas coisas, assim, trabalhar isso, na zona rural. Principalmente no que diz respeito, né? A... principalmente o polo [aponta levemente para frente]. Porque, é muitos falam que o polo é fadado [gesticula um entre aspas], não se ensina como se deveria ensinar, né? Porque os professor vai [ênfata

algo indo sem vontade] e não tem a... uma estrutura melhor [movimento de mais ou menos] né? Mas é preciso falar o seguinte, é preciso que tenha uma organização da, da escola, quando falo escola assim [forma um círculo se completando com as mãos] no corpo docente no geral, tanto na estrutura como em formação, tá? Na nossa área. É preciso que o gestor... o pessoal na secretaria de educação que dê a formação, mas... Não deixando falar no geral, mas voltada realmente ao que diz respeito ao campo [ênfatisa cada palavra e pontua com o lápis sonoramente na mesa]. Porque as família tá concentrada no campo, né? Eu acho que seria uma forma de a gente conservar a sua cultura no espaço, do campo, para que não ocorra um êxodo rural. Porque as famílias às vezes é obrigado a sair do campo, tá? Pra poder dá educação pros seus filhos na zona rural, na zona urbana [se corrige] e chegando lá na zona urbana, né? [assente com a cabeça e olha para a câmera] e chegando na zona urbana, né? Não é aquela fantasia [desenrolando algo no ar] como se sonha na zona rural. Eles encontram muita dificuldade no processo de se adaptar no urbano. Aí vem primeiro, né? O processo que não tem infraestrutura, emprego, aí ficam morando em moradias precárias, né? Aí daqui a pouco não consegue se manter na cidade tá, aí daqui a pouco volta para o campo, né? Aí a criança perde muito nesse processo de, de ida e volta [gesticula a ida e volta levemente], né? Porque as vezes tem que perder... sair da aula, meio... antes do meio do ano, aí perde prova [movimento mostrando uma sequência], aí... aí tem criança que até mesmo perde o ano, até. Então o desenvolvimento educacional dela vai ficando um pouco para traz [dá de ombros e abre a mão enfatizando a perda]. Nesse caso, tá? É bom que tivesse um investimento maior nessa área pra que se pudesse incentivar os pais e o alunado sentisse “não eu faço parte desse lugar [coloca a mão sobre o próprio peito] eu quero trabalhar, tá? Aqui neste lugar, me formar [ênfatisa com a mão forte na mesa] e voltar para aplicar o meu conhecimento aqui no campo e pra de certa forma beneficiar os demais que está naquela região [olha para o entrevistador].

W: Entendo. Bom Alex é isso, a gente fecha aqui a entrevista, tu sabes como é o processo, obrigado mesmo [aperta a mão do professor, os dois rindo], não só pela entrevista, mas pela acolhida, pela comida, pela casa, pelo tempo [rindo, fiquei na casa deste professor algum tempo nestes anos] e assim por diante. Quando fechar eu vou devolver pra ti a transcrição para tu dares uma lida pra ver se é isso, se tem alguma coisa para acrescentar, mas isso é outro processo já em Dezembro, pode fechar.

A: Agradeço.

Tópicos da entrevista com professores/as (2017)

(exemplo transcrito do audiovisual por tópico)

Angela Nunes de Oliveira – Vila Núcleo D, Assentamento Rio Cururuí, Vicinal do Adão, Pacajá.

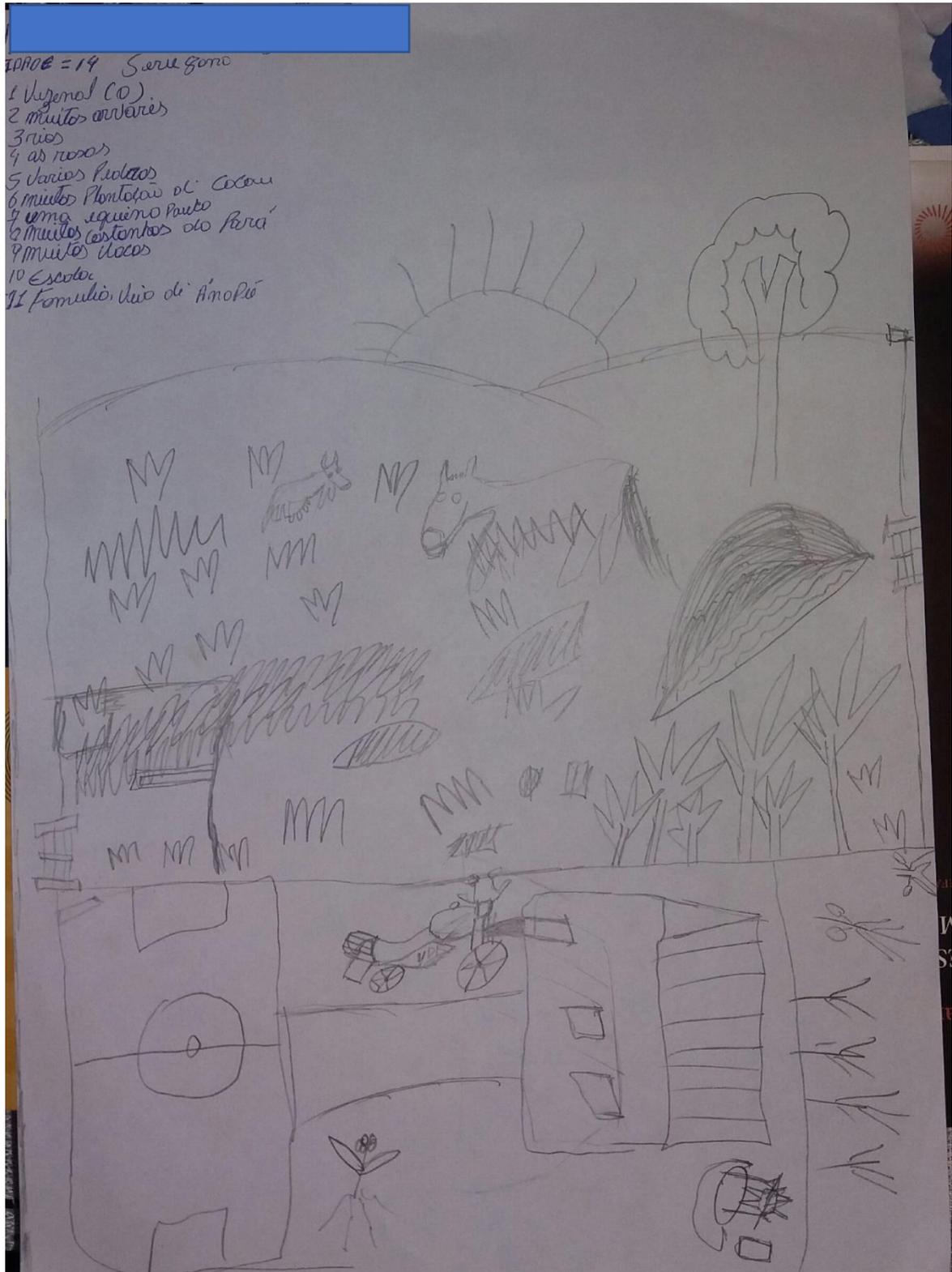
1. Autoriza a entrevista. Relatasse como está a situação em 2017 dos professores: bom, nessa parte aí, começou bem, mas só começou. Que no caso os dez dias de março a gente não recebeu, já teve um desconto de quase 800 reais pra quem trabalha 200 horas, e isso tá causando uma série de problemas. Quase, quase todos, mesmo, que tá com uma crise difícil, mas tá ficando mais difícil que nem trabalhar a gente não quer, porque, já é longe, já não tem materiais, em baixa do salário, a gente tá se sentindo, eu pelo menos estou me sentindo desclassificada. Com uns tempos que a gente passou, se sacrificando pra ir estudar, pra trazer uma melhoria pra cá pra esse cururuí, eu estou me sentindo lá em baixo, eu estou me sentindo com vontade de desistir.
2. E apoio material e formação de professores: eu posso falar que nada, só no caso das formações que eles tenham feito, esses encontro, a gente só pega alguma, alguns estudos lá junto com os colegas, mas a gente não pega nada de material como é que a gente vai botar em prática. Tem que se... se... como é que eu posso dizer, se esforçar, tem que tê a boa vontade mesmo, o que aprendeu lá, se a gente quiser, tem que compra material pra expor pros alunos. É muito difícil.
3. Como foi definido os conteúdos programáticos: é no caso que tô falando, a gente tem que se esforçar, no meu caso que eu fiquei com inglês, eu teve que ir nas férias agora procurar colegas que trabalham com inglês pra me cederem materiais ou então tem que passar dias em Pacajá, onde pega internet pra puxar alguma coisa. E sobre as outras disciplinas do mesmo jeito, esse ano eu tive que paga por três vezes pra trazer livro, e esforçando, quase fazer briga lá no local onde fica os livros lá na cidade, que a gente chega lá “não tem mais, não tem mais”, e tá vendo que tem. Aí, que a gente quisé, que realmente ter um bom trabalho, desenvolver as atividades, as disciplina, os assuntos, lá como for, a gente tem que correr atrás. Porque senão não vem não.

4. E o conteúdo, como é que chega isso, isso e isso da secretaria: Falar a verdade, falar a verdade, esse ano não chegou não, eu fui atrás, consegui uma apostila com o coordenador lá que é de português, que esse ano cada coordenador é uma disciplina, né assim. Então eu consegui de religião, de arte, uma apostila de português com os conteúdo e o inglês como acabei de fala que eu fui atrás, mas cada um tem que correr atrás mesmo. Nos outros anos vinham os conteúdos tudo completinho, nós íamos pra lá, fazia o curso, uns três dias quando a gente vinha tudo... mas esse ano tá devagar. [então tá seguindo o que tinha ano passado] O que eu tinha ano passado e pelos livros, e aí a gente vai... inclusive, eu fiquei com sociologia, eu fui lá no Pacajá, lá no aloísio Ló [escola] pedi informação pra uma colega, pra ela me arrumá um livro, pra poder dá andamento, então se o professor não tiver bom interesse, fica difícil, porque vai só empurrar com a barriga.
5. Então pra isso também a gente tem que se pelo menos, eu digo assim, financeiramente visto. Pra que aa gente possa botar esse esforço mais pra frente, tem que paga passagem, tem que paga comida, às vezes hotel pa dormir, e infinitamente, então tudo se torna mais difícil. E se eu não me engano... não se se [perguntando ao professor que estava junto, Alex, gravando]. Cada disciplina é um coordenador agora, né não? Então nessa parte aí ficou mais difícil, você vai procurar o de português você acha lá, você vai procurar o da disciplina outra aí, já não está. Aí você não tem o tempo todo pra está ali esperando a boa vontade. [e vocês participaram da elaboração do conteúdo ou recebiam ele pronto]: Não, se nós não participássemos nós recebíamos, antes, hoje, você vai não pode participar de todas as disciplinas, classificado, fica uma disciplina de matemática pra uma turma, eu participa de uma turma, uma disciplina, e teria que pega das outras.
6. Mas que digo assim, o conteúdo vem dizendo que tem que trabalhar isso e isso, tema, objetivo, essa construção você participaram ou receberam pronto: Lá no primeiro que eu fiz foi definido pelos professores, se eu falasse assim, rapaz isso daqui tá muito forte, isso não seria dado no primeiro bimestre, é mesmo... aí ia pro final... ou então a gente mudava o que tava no final pro começo, era entre os professores que tavam naquela disciplina que discutiam. [quando isso] Março, foi Março, 20 de Março, só que teve outro agora e eu não fui não.
7. No que se refere ao contexto do assentamento, fluxo de estudante – entrada, saída, desistência – e sua avaliação do porque e a dificuldade do trabalho: Aqui tá assim, do primeiro.... do primeiro ao quinto ano, do 6º ao 9º, tá mais ou menos. Já no caso de 1º, 2º, 3º ano é que tá o fluxo de alunos que deixa assim os pais meio desistente de morar aqui dentro. Por causa que não tem, só inventaram, tiraram aí uma matricula, fizeram matricula aí um colégio, não sei o que, e não deu certo, mas nessa parte aí sempre teve, um entra e sai, no início, no meio saí, aí fica sempre assim. Na casa aqui do D, nós temos com que? 23 no polo, parece que é 23 no polo, e 27... não no multisseriado eu não sei, porque é a outra professora que tem, mas deve tê quase 30 alunos.
8. A partir do médio o que ocorre: Aí no caso, oh, daqu ido D, de todas as vila, eu creio que esse ano o A, o I o E foi o que deu mais fluxo de aluno, por causa que as famílias tão aqui, aí quando a condição financeira é devagar, vai embora... aí vai os filho também, sempre fica nesse vai e vem, ou então, não se deu mais bem aqui, vende pra outro.
9. E hoje, como é ser professor na vicinal dentro do município: Eu pra falar a verdade, se tem eu não me sinto, porque eu mesmo faço com que as pessoas possam me, como é que eu posso dizer, ter uma amizade, assim, e fazer o tratamento. Mas a gente percebe que tem sim. Às vezes a gente percebe assim... por ser da roça, às vezes tem um tratamento diferente. Mas, pra mim até que não tem, nessa parte aí, porque eu mesmo faço amizade com todos, tanto faz dentro da secretaria, da prefeitura, como dentro da comunidade. Mas a gente sente assim, um pouco de fluxo de diferença sim, mas isso aí não há problema, pra mim não há problema. Né, que a gente vai... amizade quem faz é a gente. Essa parte não...
10. E pro estudante, como é, você percebe que tem essa diferença dentro dessa estrutura rural-urbana, quando vai pra cidade como é o impacto: Eles sentem, sentem até porque aqui, vamos dizer assim, nós não temos uma escola classificada, um computador pra usar, uma quadra. Várias coisas que tem na cidade que não tem na zona rural. Que a gente vai na medida do possível a gente vai colocando assim pra eles. Levando, empurrando com a barriga como diz o ditado popular. Mas na cidade não, na cidade é diferente, até a própria escola, a criança se sente mais a vontade, você não tem uma água gelada na escola, muita coisa que tem na cidade que não tem, então ele sente sim. Só que é como eu tô falando, o professor é que tem que fazer com que a criança se sinta bem, mesmo sentindo a falta desse bom ambiente, desses materiais, nós temos que fazer com que eles possam se sentir bem, mas que eles sente, sente, tem muita diferença.

11. Ensino da geografia pode auxiliar ou não no desenvolvimento da vida ou no dia a dia da vicinal, especificadamente: Nesse caso, quanto mais conhecimento pra nós, melhor seria, não só geografia, mas todas as outras, quanto mais curso, conhecimentos, pessoas que têm boa vontade, também, sabendo que... às vezes eu tenho amizade com um professor da cidade, que nem você, né? Aí você sabe a dificuldade que nós tem aqui, mas você tem boa vontade, eu posso ligar, professor, me ajuda com tal assunto, com tal material, a gente sabe que você também não tem, mas tem conhecimento e pode ajudar. Então nessa parte é que... nós é que temos que buscar esse conhecimento pra nós, pra nós e pro aluno.
12. Geografia e vida no assentamento, melhorias: No caso da geografia, no caso dos professores, daqueles que tem melhores condições, conhecimentos, materiais, é... eu acho assim, que nem no seu caso, né, quando eu tava trabalhando geografia eu confiava muito no pouco do que você tem lá fora, que poderia passar pra mim, e eu já passo pra outro e assim nós vamos fazendo, mas com geografia, como eu também tive o privilégio de ter a licenciatura de geografia, me formar um pouquinho. Então pra mim é muito bom porque no caso aqui, oh, vamos supor, quando a gente fala em queimada, em derrubada, teria que ter um incentivo e condições financeiras pra famílias, pra que elas pudessem se conscientizar de não fazer um desmatamento, hoje aqui a situação que a gente sente, devido o desmatamento, mas pra isso... eu, eu digo assim, coitada de mim se eu for falar aqui pros colonos, vocês não podem derrubarem, vocês não podem queimarem, que vocês vão poluir, alguma coisa assim... Oh, inclusive, eu tava pensando, se eu tivesse trabalhando com geografia, eu iria fazer um projeto, mas eu quero pedir pra você, elabore um projeto, alguma coisa que... mesmo que eu não tô trabalhando esse ano, mas eu posso passar pro professor, posso passar pros alunos, a gente anda nas vilas, a gente vê a poluição que tá nos quintais. Não vai longe, eu vou falar isso depois, o lixo, o lixo tem que ser botado no lixo, ou você queima, a não, vai dar uma poluição... ou você enterra num local. As beira de igarapé, os fundos de quintal, as frentes, nas vilas, tudo poluído, tudo sujo, isso faz mal. Isso mais tarde vai prejudicar quem? Nós, a nossa própria saúde, as crianças, os velhinhos, então nessa parte aí, eu já tô lhe pedindo, elabore um projeto que a gente possa convocar os alunos, a alguma coisa... que a gente possa conscientizar os pais deles que isso mais tarde pode prejudicar.
13. Então, não só você, mas é que é Deus em cima e você em baixo. Né, então eu sempre tenho confiado e pedido muito pra Deus em primeiro lugar, e de vez em quando eu escrevo uns poemas agradecendo, tem um aí que é mesmo que se a casca, que é mesmo que ser a casca do coco. Mas porque, porque eu aprendi muita coisa com você, mas eu sei que sozinha eu sei que eu não... e vindo o reforço de mais alguém, de mais algumas pessoas, ou mesmo um papel escrito como um projeto, que possa também colocar pra associação, é... em cima do que a geografia nos pede, que é o meio-ambiente, essa parte aí do desmatamento. Vamos dizer assim, projeto que possa fazer com que a agricultura familiar possa vim produzir coisas melhores assim pra nós. Na geografia eu vejo muita coisa, só que infelizmente, eu não quis insistir lá pro rapaz que já tinha me colocado nas seis disciplinas e a geografia ficou fora, aí eu fiquei triste, que inclusive, me deram sociologia, e eu falei pro rapaz, porque não me dão filosofia, que eu amo filosofia, mas gosto também de geografia porque faz parte. Então nesse caso, eu vejo aí, na geografia, pra nós ajudar, na escola, nas famílias, no meio ambiente, na agricultura, é pra mim vem tudo da geografia, até a visão, tudo quanto, como eu aprendi na faculdade a gente olha pra natureza, éh, mas aquilo ali é bonito, aí uma pessoa diz: o que que tu tá achando bonito? É o olho nosso, de geógrafo, que ficou diferente.
14. E aí pra fechar, como é que você avalia o seu trabalho, especificadamente na geografia: Lógico que não ia dizer que eu não sirvo, só que não sou aquela pessoa especial, porque eu me reclamo muito, por eu não ter um espaço adequado quando nós vai na cidade, a gente vai ali, mas faz, é difícil, às vezes falha, e por eu ainda não ter mesmo, é, digamos assim, desenvolvimento [informática]. Mas, a minha avaliação mesmo, eu vejo assim, eu amo a geografia, eu amo a natureza, e se eu mesmo pudesse ter condições de, né, como é que eu falo, de conscientizar das pessoas pra que pudesse melhorar cada vez mais a nossa natureza seria muito bom. A minha avaliação não é 100%, é 80%, só que eu me sinto fraco nessa parte, de a gente não ter... eu preciso ajudar na casa, na roça, na escola, do que eu posso fazer, eu procuro fazer, então eu não vou dizer que sou 10% porque às condições da gente é pouco, mas se eu tivesse condições, se eu tivesse como buscar mais conhecimento, não só pra mim, como pra outros professores. Que a minha boa vontade é enquanto eu viver aqui no Cururuí, é ver o Cururuí aqui desenvolvendo. Então é por isso que eu sempre falo, e falo, se quiser botar na rede nacional pode colocar, que é Deus em cima... inclusive, o Alex sabe disso, que a gente fala muito, é Deus em cima e o Wallace aqui embaixo, e eu agradeço muito a Deus pela presença Alex, do Dieyson, ele sabe disso. E que são pessoas que sempre são comovidas por

- Deus, Deus incomoda lá e vem aqui. E venho buscar informação e estão ajudando nós... inclusive eu queria aproveitar, já tá finalizando aí?...
15. Encruzilhada de situações (ela pode ir embora, vender a terra, a violência), avaliação no atual momento do Cururuí sobre a possibilidade de ir embora: Eu quero dizer assim, primeiro lugar Deus, e segundo lugar as pessoas com suas boa vontade pra querer ajudar. Porque não tá fácil, ele ainda está bem violento e cada vez mais a gente percebe que mais violento vai ficando. Eu creio assim, que tá vindo pessoas que... de longe, não sei, mas essa parte, se não tiver uma ajuda de projeto, de financiamento, pra os colonos que querem, tá difícil. Porque aquele que qué não pode fazer nada, porque tem muitos que não qué. Mas se, digamos assim, se Deus abençoa, que a nossa associação, que tá nova aí, da Marlene [liderança], ela tiver o privilégio de liberar alguns projeto que tá em frente, que nem fazer os tanque, que nem fazer projeto de goiaba, de caju, de criação, de porco, de galinha, vários projeto que eles falaram aí, se não for só no papel, vai melhora, mas nós ainda tem muita coisa pra passa aqui. Porque vê, as escolas estão se acabando, as que foram projetadas aí estão no mato, creio que não vai valer mais a pena, do jeito que ficou lá, ficou tudo estragado, nós professores se não melhorar mais a condição financeira, do nosso salário, vamo pará. E eu oro muito pra Deus, que Deus posso enviar pra cá pra nós um supermercado, se vim essa internet possa que melhore, em vez de a gente ir lá no Pacajá, quem ganha 70 reais do bolsa família, uma pessoa só, aí vai pra lá pagando 60 reais, sobra 10 reais, o que que ele vai fazer, mas se não for some da conta, não sei como é lá. Mas se tivesse supermercado, aonde tivesse a internet, que a gente pudesse receber aqui dentro facilitaria pra nós. Mas, eu confesso, creio que não é só eu, várias pessoas que oraram, conversaram como Senhor Jesus, pra possa tá um supermercado, firmas, empregos, coisas melhores que possam financiar pra nós e melhorar, mas por enquanto, a gente vê assim, é difícil, é difícil, não tá fácil. Que... no caso da pimenta, antes, mexiam com a mandioco, hoje o porcão tá comendo, se você pranta pimenta, de 30 reais que tava caiu pra 5 reais. A gente não sabe qual é a tendência, se é subi ou se é descer. O cacau, fizeram um projeto aí, nós pegamos as cabaça, encaperamo, plantamo, inclusive eu tenho plantado ali, inclusive que iria sair um financiamento pra nós de 25 mil, 20 mil, nem 1 mil, imagine isso aí. Então tá difícil, não tá fácil, muito difícil, os carros de linha nós tínhamos quatro, quando a gente fez o meu tcc que eu fui fazer a defesa tinha 4 carro de linha, hoje só tá tendo 2 e na misericórdia. Então de melhorá, tá piorando, pede muito que Deus nos abençoe e olhe pra nós aqui, e possa que, quem sabe, venha pessoas que tenham interesse, a gente não tem posto de saúde, tem uma técnica aqui, tem um carro que serve de ambulância, mas o carro vai levar um doente pra cidade, passa três, quatro dias, quando quer chega que se tiver outro doente até chega já morreu.
 16. O Wallace, é que não consegui acha que já tava escrito, mas quero lhe dizer, mas eu fez um poema pra você comparando você como um coco. Coco, a gente vai tirando a casca, casca, casca, aquela casquinha até chega aquela parte mais dura, depois a gente tira a outra mais dura, depois a gente tira aquela outra parte dura, pra chega naquela água saborosa, gostosa, que é isso que você traz pra gente, que é isso que eu sinto que você traz pra mim, a felicidade, a harmonia, mais vontade de trabalhar, e... vai tirando a água, vem aquele branco, que é a paz. Então, eu quero dizer pra você, continue assim, não só Cururuí, mas outras vilas, que você vai em outros município. Que isso é digamos assim, é algo importante que você tá colocando na mão do senhor, que ele vai lhe dar, que eu creio, que eu tenho orado muito, quando você me disse que você ia fazer a defesa sua, eu fiquei orando porque você merece. E eu quero profetizar que, quem sabe antes de eu morrer, não vou ver você como político, não sei porque mas me deu isso aí, como um político, deputado, sei lá, alguma coisa bem grande que Deus vai lhe dá como retribuição, como recompensa. De tudo o que você tem feito, sabe, por você ser essa pessoa, eu creio... não sei se é só na minha frente, uma pessoa humilde, uma pessoa amável, que a gente, eu considero muito e agradeço pelas famílias do cururuí que você possa está sempre nos ajudando, que Deus vai lhe recompensar.
 17. Obrigado, me dê um abraço.
 18. E não esqueça de nós aqui, que Deus possa estar sempre com você, que não venha abençoar só ele, como o Alex...

APÊNDICE B - ALGUNS MAPAS MENTAIS E ATIVIDADES



Autoria: Estudante da Escola Santo Antônio, PDS Esperança, Anapu-PA. Tema proposto “10 palavras significativas” e “Onde moro”, 2015 (exemplo).



Autoria: Estudante da Escola Nossa Senhora dos Remédios, PDS Esperança, Pacajá-PA. Tema proposto “Vicinal onde moro”, 2017 (exemplo).



Autoria: Estudantes da Escola Edimilson Jacó Chaves, Núcleo-D, Assentamento Rio Cururuí, Anapu-PA. Tema proposto: “Núcleo onde Moro”, 2016 (exemplo).



Autoria: Alex Abreu, Atividade de reconhecimento dos elementos cartográficos em mapas disponíveis em campo. Vila Núcleo D, Assentamento Rio Cururuí, Pacajá-PA, 2016.

APÊNDICE C

Roteiro para complemento de frases para jovens ex-moradores de Vicinais

FRASE	RESPOSTA
A vida no campo é	1. Thallys Gonçalves (Vicinal Ladeira da Velha): Muito Gratificante 2. Maciel Oliveira (Vicinal do Adão, Assentamento Rio Cururuí, Vila-Núcleo D): Uma vida de simplicidade e naturais convívio como aprender a sobreviver com as boas produções e familiarizar-se com que Deus nos dá.
Minha família	1. São pessoas humildade e batalhadora do campo. 2. Minha razão de ser um vivente simples e humilde além do Mas humano como criaturas de Deus.
As pessoas que ainda moram na vicinal	1. sonham em ter uma qualidade de vida melhor e tem medo de perder o sossego que a vida frugar dada eles pelo meio rural vá se embora com a modernização do campo. 2. São pessoas de muitas humilhações desprezadas sofredoras vivem pelas misericórdias de Deus.
A vicinal que vivi	1. Tinha sérios problemas estruturais como: escolas sem reformas, ausência de agente de saúde. 2. Foi muitas vezes enganado por pessoas de órgãos federais como INCRA e outros mas sempre foi guiado por Deus em fazer as escolhas adequadas pra escapar dos enganos.
O lugar que mais gostava na vicinal era	1. as árvores do terreiro da minha casa onde eu podia se deliciar com alguns clássicos da literatura brasileira, quando não, era ouvindo os jogos do meu Paysandu. 2. Sempre foi núcleo D onde morei de 2005 até 2012, era de forma enganosa nossa vivência como ainda é hoje muitas falsidades e mentiras da parte de representantes federais mas como sempre as pessoas continuam confiantes em Deus por uma vida melhor.
A cidade é	1. Desafiadora , preconceituosa e violenta , porém local onde permite que crescamos economicamente. 2. A cidade pra mim sempre foi Breu Branco, não conheço a cidade do Pacajá nem Repatriamento quando morava na vicinal Sempre que precisei vim para o Breu.
Dividir-se entre campo e cidade é	1. Doloroso para quem gosta de tranquilidade ficaria com campo, mas quem almeja saltos mais altos nos estudos devem enfrentar a cidade. 2. E umas das escolhas mais fáceis pra mim, pois minha vida é viver no campo, sou fanático por trabalhos do campo pois e onde eu me sinto mais perto de Deus vendo sua mas deslumbrante obra e poder na natureza.
A escola que estudei na zona rural foi	1. O meu refúgio, ali eu pude aprender vários princípios que levo comigo até hoje. 2. Da vida, essa escola é dada por Deus nosso professor e Jesus, uma escola individual.
Mapas das vicinais eram	1. Feitos por nós crianças na época mais pouco valorizados 2. Só na nossa mente, não existia no papel no meu tempo de morador.
Aprendizagem cartográfica em campo foi	1. Não tive essa oportunidade. 2. Saber conviver com as dificuldades e indiferenças das pessoas.
Um retorno possível à vicinal	1. Hoje, apenas em férias ou quando a tecnologia esteja presente em todos os poros do campo.

	<p>2. Olha eu estou na promessa de receber meu terreno de volta, mas o qual o INCRA meu deu está com um problema, o lote já havia sido comprado por um terceiro ai o cidadã disse nao perder seu dinheiro ai eu dei um tempo pro INCRA resolver, mas isso é impossível pois o próprio INCRA faz muitas coisas erradas nas vicinais e depois põe os colonos no risco de vida e esse risco não quero pra mim.</p>
Imagem mais significativa na vicinal	<p>1. calça rasgadas, mãos calejadas do meu pai.</p> <p>2. Olha eu não teve essa infância, mas com dos que eu vi e vivi é uma imagem de muitas crianças no mundo da perdição, com o consumo de drogas e bebidas, muito triste você ver uma criança na vida do campo viver uma vida de total igualdade da qual é o que si vê nas capitais e cidades.</p>
A principal dificuldade das famílias no campo é	<p>1. Manter os filhos nas escolas em detrimento o labor exigido no campo.</p> <p>2. Ser desvalorizados pelos consumidores da. Cidade do que é produzido pelos moradores do campo, muitas vezes são sujeitos a trocar suas produções com mercadorias porque o comerciante não dá acordo com o preço do produtor, muito humilhante a vida de um agricultor nesse ponto.</p>
Ser criança na “zona rural” significa	<p>1. Ter uma infância poupada das trevas da cidade.</p> <p>2. Ter uma vida de desafios na vida.</p>
Ser jovem do campo na cidade significa	<p>1. apesar de diferenças de costumes e de linguagem não há muito de especial.</p> <p>2. Não ter oportunidade de trabalho nem ter uma vida natural</p>
O futuro da vicinal onde morei	<p>1. A tendência é ter uma redução demográficas pois existe uma evasão muito grande de pessoas de lá para cidade.</p> <p>2. É um futuro de desafios, mas com algumas condições bem melhores que quando estive na vicinal, entra e sai transportes todo dia, esta na promessa de vida melhor.</p>
Quero dizer como jovem do campo hoje na cidade	<p>1. Que enfrentei sérias dificuldades no respeito a educação, apesar de ter o auxílio de professores competentes na zona rural perdi muito por não ter uma inclusão digital quando criança, além disso, existe uma ausência ou abandono do estado no campo, no qual proporciona uma diferença de ensino que faz falta na hora de entrar no ensino superior.</p> <p>2. Continuo no campo moro na cidade, mas meu trabalho hoje continua no meu ambiente, sou trabalhador em um sítio em produções de frutas e legumes e verduras.</p>

APÊNDICE D

Estudando geografia na vicinal (Pacajá)

Oi, estudante. Estou fazendo uma pesquisa sobre o ensino de geografia e uso dos mapas na vicinal em que você mora. Esta folha contém algumas perguntas que podem me ajudar neste estudo. Gostaria que pudesse responder com cuidado e do seu jeito, porque não há resposta certa ou errada para as perguntas, muito obrigado! Pode ser detalhado(a) nas respostas se quiser, inclusive escrever na parte de traz da folha.

Nome: _____ Série: _____

Idade: ____ Quanto tempo mora na vicinal: _____ Há quanto tempo estuda na escola? _____

Mora a que distância da escola? _____

Sobre a disciplina Geografia:

a) Você: Gosta Não Gosta Mais ou menos

b) O que aprendeu de mais importante estudando geografia? (pode dizer mais de uma coisa).

c) O que você não gostou de estudar em geografia? (pode dizer mais de uma coisa).

d) Você usa o livro didático para estudar geografia?

Sim Não Às vezes

e) Dos 4 mapas abaixo, circule o número de dois que você reconhece com facilidade?



1.



2.



3.



4.

f) Se fosse dar nome para cada mapa, qual seria?

1. _____ 2. _____

3. _____ 4. _____

g) Você já estudou ou conheceu o mapa da vicinal e lugar onde você mora? Sim ___ Não ___

h) Se a resposta anterior for **sim**, onde foi que estudou o mapa da vicinal?

i) Já estudou sobre a Transamazônica e sua vicinal em geografia? Sim ___ Não ___

Se a resposta para a pergunta i) for sim, conte o que aprendeu e que material a professora usou.

j) O que gostaria de aprender mais na geografia? Por quê.

Estudando geografia na vicinal (Anapu)

Oi, estudante. Estou fazendo uma pesquisa sobre o ensino de geografia e uso dos mapas na vicinal em que você mora. Esta folha contém algumas perguntas que podem me ajudar neste estudo. Gostaria que pudesse responder com cuidado e do seu jeito, porque não há resposta certa ou errada para as perguntas, muito obrigado! Pode ser detalhado(a) nas respostas se quiser, inclusive escrever na parte de traz da folha.

Nome: _____ Série: _____

Idade: _____ Quanto tempo mora na vicinal: _____ Há quanto tempo estuda na escola? _____

Mora a que distância da escola? _____

Sobre a disciplina Geografia:

a) Você: Gosta Não Gosta Mais ou menos

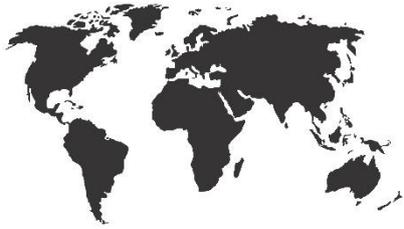
b) O que aprendeu de mais importante estudando geografia? (pode dizer mais de uma coisa).

c) O que você não gostou de estudar em geografia? (pode dizer mais de uma coisa).

d) Você usa o livro didático para estudar geografia?

Sim Não Às vezes

e) Dos 4 mapas abaixo, circule o número de dois que você reconhece com facilidade?



1.



2.



3.



4.

f) Se fosse dar nome para cada mapa, qual seria?

1. _____ 2. _____

3. _____ 4. _____

g) Você já estudou ou conheceu o mapa da vicinal e lugar onde você mora? Sim__Não__

h) Se a resposta anterior for **sim**, onde foi que estudou o mapa da vicinal?

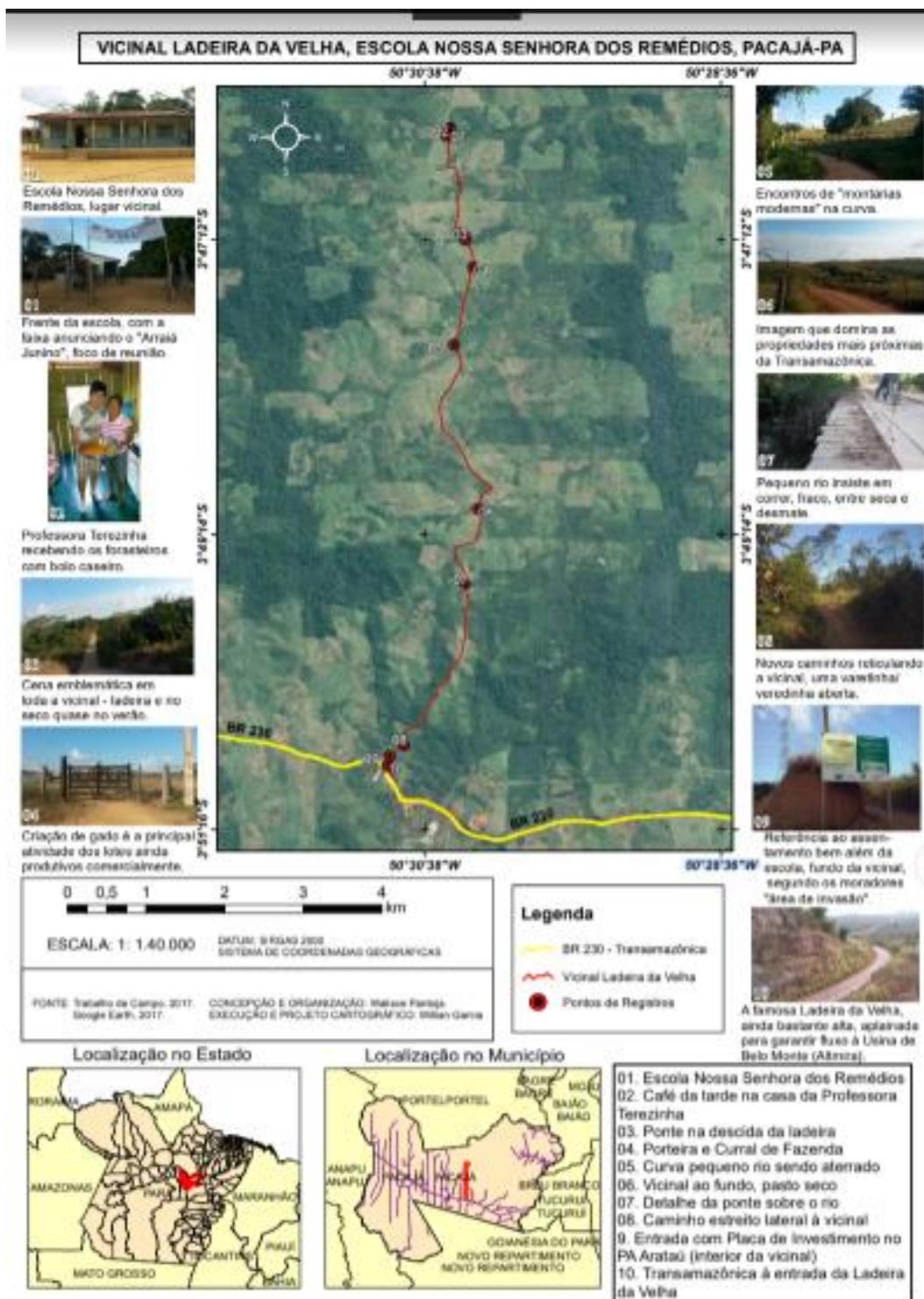
i) Já estudou sobre a Transamazônica e sua vicinal em geografia? Sim__Não__

Se a resposta para a pergunta i) for sim, conte o que aprendeu e que material a professora usou.

j) O que gostaria de aprender mais na geografia? Por quê.

APÊNDICE E

Mapas (podem ser melhor visualizados no link disponibilizado)



PDS ESPERANÇA, VICINAL 0, ANAPU-PA



Do lado left da rua, à esquerda, início da obra



Entrada para a Usina PDS, caminho de acesso



Área de estudo de a área de intervenção



Vizinho 2 e 2 ao esquerda



Vizinho 3 e 3 ao direita e caminho para Via Boreto à esquerda



Assentamento próximo ao rio Dorcilhy sempre



Localização da casa do vizinho PDS



Ponto terminal PDS, construído ao lado



Uma das áreas de intervenção do PDS



As portas do PDS, expansão do projeto



Caminhos diretos ao PDS: Via do Boreto (à esquerda) e Boreto (à direita)



Um povoado que não é atendido de parte, só acesso por todos os lados

Localização na Estado



Localização no Município



1. Escola Santo Antônio
2. Via do PDS Esperança
3. Post. Alav. Posto e Tomada
4. Dessestamento entre Vizinho 2 e 3
5. Local de estacionamento de uma Usina Solar
6. Sítio e produção de cana
7. Usina Solar PDS
8. Usina de controle - entrada para Via do Boreto
9. Indústria de madeira para pasta
10. Espaço rural próximo PDS
11. Usina Solar de Usina Solar
12. Povoado adjacentes
13. Povoado A, comunidade de acesso

Legenda



Vicinal Santana, Escola Santa Júlia, Anapu-PA



1. Ajuda a representação de água, exemplo de poluição



2. Leteiras de banheiro com referência para a geografia local



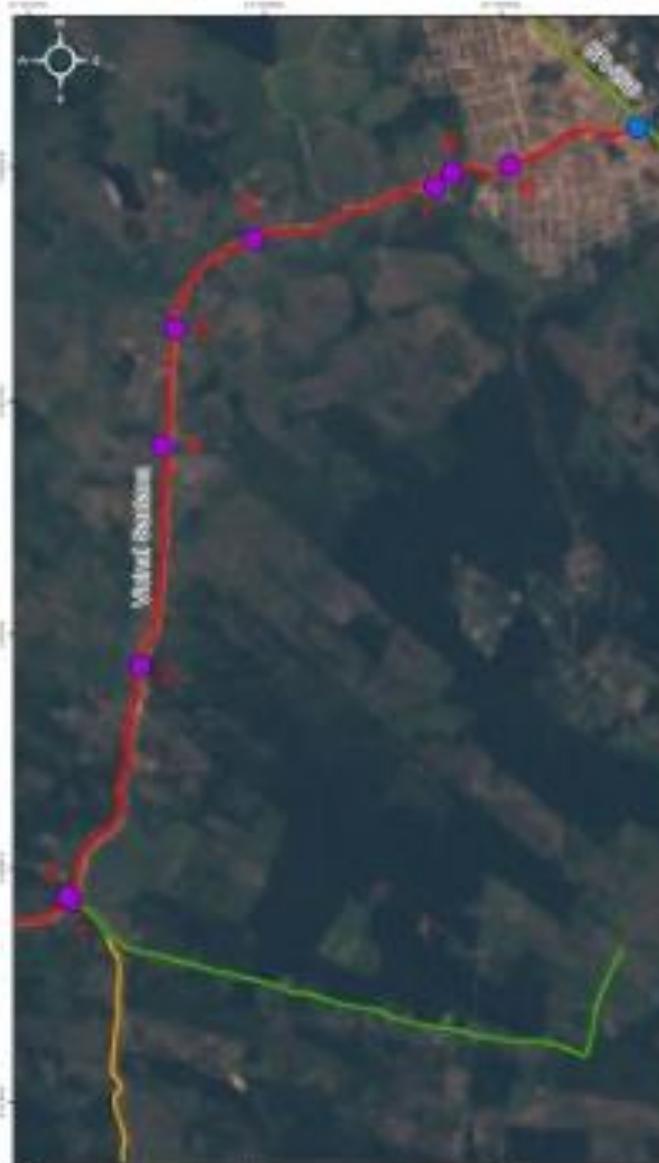
3. Exatamente entre várias vilas que tem a prática do assentamento



4. Momento de apresentação do projeto aos estudantes



5. Frente da escola com vista para proteger de toda a campina



6. Ônibus escolar Uma conquista social



7. A paisagem original, multi-camada à base



8. A infraestrutura planejada localizada no entorno da Vicinal com muito assentamento



9. A cidade fica para trás na paisagem rural



10. A rural Santana avista a cidade

Localização no Estado



Localização no Município



1. Escola Santa Júlia
1. Escola - Espaço interno
2. Entrocamento de Vicinas
2. Subida ao fundo
4. Ajude
5. Ônibus escolar
6. Leteira no caminho
7. Madureira
8. Vista da cidade
9. Santana - Área Urbana

