

## CONTEÚDOS EDUCATIVOS E FICÇÕES GEOGRÁFICAS: ENSAIO VICINAL

Wallace Wagner Rodrigues PANTOJA<sup>1</sup>

Universidade de Brasília / Secretaria de Estado de Educação do Pará

[demithri@yahoo.com.br](mailto:demithri@yahoo.com.br)

134

### Resumo

O ensaio se aproxima da relação entre educação, conteúdos didáticos e geografia transamazônica. Objetivo questionar a partilha do sensível presente no atual formato dos conteúdos geocartográficos nos livros didáticos, bem como opinar, em estado embrionário, sobre a possibilidade de outra partilha, centrada na geograficidade emergente dos lugares à beira da Transamazônica paraense, especialmente estudantes e professores em vicinais, valorizando expressões lugarizadas como caminhos à geocartografia educativa. Metodologicamente, o texto é parte do movimento de pesquisa-ação inspirada na atmosfera fenomenológica existencial. Concluo, sugerindo aprofundamento, que: o entrelugar transamazônico, materializado nas vicinais, é ignorado como espaço da existência criativa de outras narrativas regionais; as ficções geográficas generalizantes devem ser confrontadas com outras ficções, tendo em vista a diferenciação e criação de novas posicionalidades e critérios de interpretabilidade da Amazônia; o engajamento corpóreo e vivências em campo exigem descrição, interpretação e compreensão, já iniciadas, mas ainda não afirmadas em termos de produção de conteúdo dialógico com o que já circula via livros didático; é central focar a subjetividade e a corporeidade dos indivíduos/coletivos como potências criadoras da cultura de espaço, não apenas receptoras dessa cultura.

**Palavras-chaves:** Geograficidade. Educação em Campo. Transamazônica. Partilha do Sensível Geográfico. Vicinais.

### Abstract

The essay approaches the relationship between education, didactic content and transamazonian geography. Objective to question the sharing of the sensitive present in the current format of geocartographic contents in the textbooks, as well as to express, in an embryonic state, the possibility of another sharing, centered in the emerging geography of the places on the verge of the Transamazonica Paraense, especially students and teachers in vicinal, Valuing localized expressions as paths of educational geocartography. Methodologically, the text is part of the action-research movement inspired by the existential phenomenological atmosphere. I conclude as a suggestion of deepening that: the transamazonian between-places, materialized in the vicinities, is ignored as a space for the creative existence of other regional narratives; Generalizing geographical fictions must be confronted with other fictions, in view of the differentiation and creation of new positions and interpretability criteria of the Amazônia; The corporal engagement and the experiences in the field require description, interpretation and understanding, already begun, but not yet affirmed in terms of the production of dialogical content with what already circulates via didactic books; It is central

---

<sup>1</sup> Professor da Rede Estadual do Pará. Doutorando em Geografia (UnB). Integrante do GEAF (Grupo de Ensino, Aprendizagem e Formação de professores em Geografia).

to focus the subjectivity and corporeality of individuals / collectives as creative powers of the space culture, not just recipients of that culture.

**Keywords:** Geographicality. Country-side- Education. Transamazônica. Geographic Sensitive Sharing. Vicinais

## PERCURSOS IGNORADOS

135

Quando pensamos em conteúdos educativos para o ensino de geografia<sup>2</sup>, não é raro partirmos de sua “arquitetura pedagógica”, coerência interna e articulação metodológica em um tipo de prescrição que é o que são, na maioria das vezes, conteúdos de envergadura nacional.

Sabemos – na realidade 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.

Também sabemos que o livro didático é um receituário geral, a palavra mais recorrente é “muleta”<sup>3</sup>, 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 diversos.

Outro aspecto da problemática é que não se pode desconectar a produção massiva de livros didáticos das empresas no capitalismo editorial<sup>4</sup>, 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

<sup>2</sup> O ensaio se relaciona com minha participação na mesa-redonda “O livro didático e os novos instrumentos de Ensino em Geografia”, que encerrou o I Seminário sobre o Ensino de Geografia na Amazônia (I SEGEAM), no IFPA – Campus Belém. Agradeço aos/as envolvidos/as na organização: professores/as, na pessoa do Prof. Dr. Tiago Veloso de quem recebi o convite, aos estudantes e corpo técnico. Estendo o agradecimento ao Prof. Dr. Saint-Clair Trindade Jr., a Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Olga Firkowski e interessados/as presentes, por partilharmos a mesa.

<sup>3</sup> 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...”

<sup>4</sup> Como propõe Anderson (2006, p. 52), o “print-capitalism”.

com o “padrão MEC”, por sinal, padrão definido na parcial dialógica com professores e universidades a cada avaliação<sup>5</sup>.

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<sup>6</sup> geográfica que estabelece universalização (na realidade nacionalização) de saberes científicos e ignora, marginaliza ou auxilia nos decretos de inexistência<sup>7</sup> pública de *modos de ser espaciais*<sup>8</sup>, centrais no repensar dos sentidos, pessoal e político, da educação geográfica.

Ficções<sup>9</sup> 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 de sua conexão<sup>10</sup>.

<sup>5</sup> Estranhamente não há tal 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.

<sup>6</sup> Sobre a noção de partilha do sensível, referente à estética, cf. Rancière (2009, p. 7). Para quem: “[...] *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”. Tenho consciência da diferença entre ciência e estética, mas como os conteúdos geocartográficos programam modos de ver-saber e possuem uma dimensão estetizante, me parece uma aproximação válida e promissora.

<sup>7</sup> Como venho dialogando, cf. Pantoja (2015); Pantoja; Reis (2016).

<sup>8</sup> É o que Dardel (2011) chama de Geograficidade.

<sup>9</sup> 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).

<sup>10</sup> 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 conexão com o mundo (MALPAS, 1999), inclusive a conexão 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”.

Este ensaio tenta questionar (com um embrião propositivo), no interior destas ficções geográficas, a partilha do sensível dos conteúdos educativos, aqui tratando de coletivos que vivem em viciniais à beira da Transamazônica, mas, quero crer, sem a pretensão de generalizações desincorporadas, na dialogicidade possível com outros espaços amazônicos.

## EDUCAÇÃO GEOCARTOGRÁFICA E CULTURA TRANSAMAZÔNICA

Todo livro didático de expressão nacional parte da escala territorial referente à nação. Isto parece tão óbvio e transparente para quem tem acesso ao livro que uma série de perguntas incômodas – a começar por “onde foi concebido e de onde são os que conceberam o livro didático?” – são evitadas.

É fácil esquecermos que conteúdos didáticos e, especificamente, conteúdos geocartográficos<sup>11</sup>, não são mediadores transparentes entre quem os utiliza e o espaço de referência evidenciado; são mediadores ativos<sup>12</sup>, 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.

Os conteúdos geocartográficos, salvo exceções, tendem à estabilidade temporo-espacial que é, também, paralisia e olhar de sobrevoos<sup>13</sup> 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 uma divisão histórica que parece desconsiderar a realidade dinâmica dos agentes internos à região, numa bipartição exógeno *versus* endógeno, generalista e repetitiva.

Parece que tudo começa na chamada “ocupação pós 1950”, no caso da Transamazônica, ocupação pós 1970; e a recorrência a certa geocartografia é uma *mesmice* em formato de roteiro ficcional: a) o ponto de partida é “a região”, que se configura

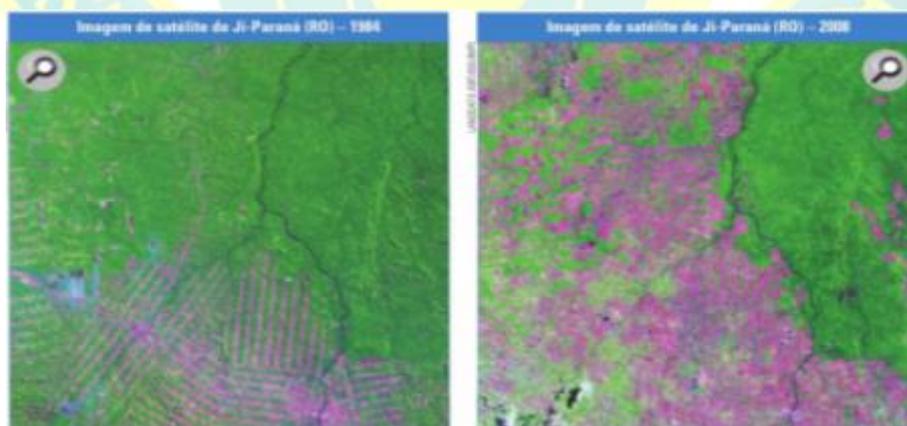
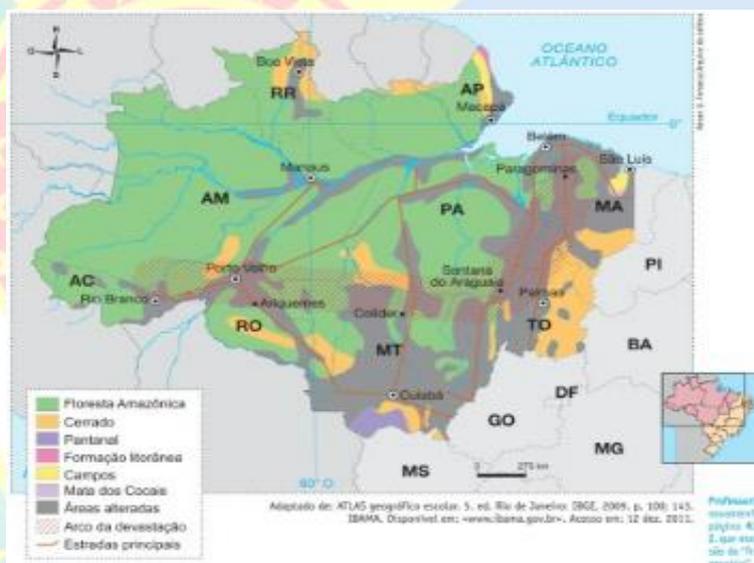
---

<sup>11</sup> Geocartografia tem sentido generalizante, com base no título do livro de Libault (1975), que diferencia a cartografia usada por outras ciências da cartografia especificamente geográfica. É, hoje, um termo pouco usado e neste ensaio terá uma mudança de sentido oportunamente apresentada.

<sup>12</sup> Sobre os mapas como mediadores ativos na construção de uma nação, especificamente do Ceilão, cf. Winichakul (1994).

<sup>13</sup> Para uma crítica ao olhar de sobrevoos da ciência, cf. Merleau-Ponty (1980), para “olhar de Medusa”, cf. Merleau-Ponty (2012).

verdadeira *escala-signo*<sup>14</sup>; b) A ocupação traz gentes e degradação ambiental, antes impensáveis, programadas em forma espacial como *espinha de peixe* – uma via principal atravessada retilineamente por vicinais ou ramais; c) os objetos técnicos elidem relações vividas neste regional porque garantiriam perenidade e, ao mesmo tempo, a possibilidade de visualiza mudanças mensuradas em mapas; d) a semiologia *ponto-linha-zona* auxilia na inexistência de um entrelugar criativo.



**Figuras 1 e 2** – Escala-signo e espinha de peixe, região e forma de ocupação repetitivas. In: GARCIA, V. P.; BELLUCCI, 2013.

Não se pode prever os efeitos (per)formativos desta repetitividade, embora, em minha pesquisa, são evidentes o desengajamento corporal e um senso de “onde estamos que não nos vemos?” desconcertante, que também pode ser estimulante, para citar apenas duas situações.

<sup>14</sup> O conceito de signo é uma apropriação que faço de Todorov (2014), para quem signos são não-símbolos porque veiculam um só e único significado e não uma inesgotabilidade interpretativa.

É possível inferir que tais ficções pretendem uma fixação, *um sentido que se torna o sentido* do contexto geográfico regional na educação básica.

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<sup>15</sup>.

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 espaço<sup>16</sup> 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 seja co-constituída *entre lugares corporeamente engajados*<sup>17</sup>.

Um exemplo é o que ocorre entre Pacajá e Anapu, à beira da Transamazônica paraense. A geograficidade nas vicinais onde estão milhares de famílias em campo tende à sedimentação<sup>18</sup> própria, atravessada por elementos amazônicos, nordestinos, do campo e da cidade, em um estiramento materializado na vicinal, que é o *entrelugar*<sup>19</sup> de realização

<sup>15</sup> Para um debate específico sobre os livros didáticos, cf. Pantoja; Reis (2016).

<sup>16</sup> 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.

<sup>17</sup> O engajamento corporal faz referência ao filósofo Merleau-Ponty (1980; 2012), para quem o corpo é esta unidade existencial que sente e se sente no mundo, como ato primeiro ou ontologia selvagem cujas derivações, incluindo as conceituais, não deveriam perder de vista. Mas também referenciado em Csórdas (2013), o corpo é cria e criador de cultura, inclusive cultura de espaço. Além disso, o engajamento corporal evidencia a estética no campo da arte, como já mencionado, em Rancière (2009), o que aproximo da Geografia, um saber estetizante e programático (em sentido político) através da Geocartografia.

<sup>18</sup> Sedimentação para Husserl (2012) é o estado presente de um conceito/concepção que são feitos de vários processos formativos, não mais reconhecidos em sua dinâmica histórica e, por isso, formando uma espécie de “sempre esteve pronto”. Sua crítica é aos conteúdos científicos, mas quero fazer aparecer a capacidade de sedimentação conceitual em diferentes regiões ontológicas, o que implica compreender as trajetórias geohistóricas contextualizadas do processo de formulação de conceitos/concepções.

<sup>19</sup> Bhabha (2013, p. 20), afirma que: “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 ‘entre-lugares’ fornecem 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”.

geográfica da vida transamazônica, espaço criativo entre *comunidades rurais* e a urbanodiversidade amazônica<sup>20</sup>.

Geograficidade em plena formação, efetivamente constituída pela vizinhança (indo além do morar próximo, explicitando uma comunidade de destino e de projeto na copresença e coexperiência<sup>21</sup>) não definida por um círculo restrito, e sim por reticularidade densa de caminhos, quase o avesso da simetria no modelo “espinha de peixe”. Não pretendo discorrer, nos limites deste ensaio, sobre os elementos processuais dessa Geograficidade<sup>22</sup>, apenas pontuar sua ausência 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 uma comunidade imaginária e urbanocêntrica<sup>23</sup>.

<sup>20</sup> Para o entendimento da urbanidade amazônica e brasileira, como urbanodiversidade, cf. Trindade Jr. (2010).

<sup>21</sup> Coexperiência, copresença e conexidade são relações geohistóricas co-constituintes do lugar neste entrelugar vicinal. Abordagem teórica que venho amadurecendo a partir do projeto de doutorado.

<sup>22</sup> O aprofundamento dos elementos ocorrerá numa sequência de artigos, a começar pelo que será publicado na Revista da Anpege, em 2017 [até o momento não disponível]. Apenas para citar, além da relação de vizinhança numa comunidade de destino e projeto, da reticularidade vicinal, temos a educação em campo, a estética vicinal, o trabalho na terra como unidade natureza-produção-transcendência.

<sup>23</sup> O urbanocentrismo didático é uma crítica feita por Hage (2005, entre outros trabalhos), e eu concordo, revelando este “onde” dos que fazem os livros didáticos, portanto, sua conexidade com o mundo atravessando de ponta a ponta os livros. Vale ressaltar que na ocasião da mesa-redonda, Firkowski enfatizou que é um metropolitanocentrismo, já Trindade Jr., acusa uma classe média – urbana e do campo, imagino, muito próximo ao que fala Chauí – consumista e que despreza valores importantes na formação humana. De minha parte, não penso que estes aspectos possam ser retotalizados em um sentido concêntrico, na realidade há comunicabilidade não redutiva entre uns e outros, justaposições e supradeterminações não pesquisadas, mas o urbanocentrismo – do ponto de vista do referente vivido enfocado no ensaio – é um espaço abrangente que evidencia esta fratura no sensível dos conteúdos.



**Fotografia 1** – os únicos mapas disponíveis, juntos ou separados dos livros didáticos, são mediadores ativos que enfatizam o nacional – a comunidade imaginada – e invisibilizam comunidades de destino e projeto vividas nos lugares. Autoria: Alex Cruz, 2016.

## FICÇÕES VICINAIS E OUTRA PARTILHA DA SENSIBILIDADE GEOGRÁFICA

Contra geografias que, tranquilas e repetitivas, decretam inexistências cientificamente justificada, através dos conteúdos didáticos, de milhares de famílias à beira da estrada e diverssas beiras e bordas amazônicas, é que precisamos assumir outras ficções, 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.



**Figura 3** – Reposicionamento do olhar do geógrafo pela aprendizagem nos lugares. Autoria: Wallace Pantoja, 2017. A partir de fotografias de autoria própria (preto e branco) e de morador da Vicinal do Adão (colorida), Assentamento Rio Cururuí, Pacajá, 2015.

Um exemplo elucidativo da (inter)subjetividade no reposicionamento corpóreo e novos aprendizados emergentes está na concepção da fotografia como elemento da ficção geográfica. Durante a pesquisa eu estava fotografando inúmeras pontes pelas vicinais entre Pacajá e Anapu, marcando os pontos em GPS e capturando uma imagem “objetiva”, na pretensão de generalização (olhar-sobrevoio). Entretanto, observando as crianças que cotidianizam a *ponte-ponto* como elemento da paisagem de outra maneira (relação intersubjetiva, engajada corporeamente), a enxergam de perto, de longe, de cima, por baixo ou lateralmente, quando se banham nos igarapés e rios; ensinando outra relação sensível que me reposicionou (olhar-enfiado) diante das pontes.

Não é uma questão de mudar da objetividade para subjetividade, da visão geral para a singular, mas de enfatizar o *entre*, o lugar da relação destes indivíduos e coletivos que pensam o mundo conectivo aos seus lugares, mesmo quando querem negá-los como fundamento de constituição de sua leitura do real, como eu e muitos/as geógrafos/as. Há aí um campo de incerteza quase inadmissível<sup>24</sup>, apesar do “bom mocismo” no discurso: a ciência é só um ponto de vista entre outros! Sabemos que no plano hierárquico de saberes não é bem assim e menos ainda quando a Geografia alimenta conteúdos didáticos.

<sup>24</sup> Este princípio de incerteza pode ser percebido em trabalhos de Laclau; Mouffe (1987), Feyerabend (2010) e Latour (2013), mas já era algo intuído em Husserl (2012, originalmente 1936), quando evocava a ciência como exercício de rigor e não estrita precisão.



**Fotografia 2** – Entre nosso olhar e o de quem atravessa as vicinias, a criança em estudo do meio na posição do entrelugar vicinal. Que saberes geográficos emergem aí? Autoria: Angela N. Oliveira, 2015.

Não há outra saída senão produzir conteúdos enfatizando esta intersubjetividade, possibilitando engajamentos dos corpos e que lugarizem as narrativas geocartográficas sem perder de vista que o lugar é a conexão<sup>25</sup> 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 na carne.

Por Geocartografia não estou falando da negação da cartografia como técnica, meio de expressão e arte no seio da tradição geográfica. Também não significa metaforizar “mapas desejantes”<sup>26</sup>; nem desconstruir (talvez só um pouco) ou abdicar de uma cartografia mais tradicional em favor de “mapas mentais”<sup>27</sup>, mas um convite – junto aos professores e estudantes que participam destas incursões geocartográficas transamazônicas – ao exercício de agir comunicativo<sup>28</sup> que não se torne abstrata prescrição e sim envolvimento geográfico entre diferentemente iguais:

a) não oponha aparência à essência, ou antes, centralize “o mundo da vida”<sup>29</sup>; b) acentue a sensibilidade aos contextos vividos em engajamentos corpóreos<sup>30</sup>; c) viabilize

<sup>25</sup> Malpas (1999) propõe este sentido de lugar.

<sup>26</sup> Girardi (2009), referenciada no texto *Cartografias do desejo*, de Guatarri e Rolnik.

<sup>27</sup> Richter (2011). Os mapas mentais são centrais a proposta educativa geocartográfica, mas não os únicos mediadores e não necessariamente os mais importantes, dependendo do contexto.

<sup>28</sup> Tal qual proposto por Habermas (2012), embora sem o encantamento que ele mesmo teceu entorno da ideia.

<sup>29</sup> 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.

processos de realização criativa compartilhada nos lugares de modo a significar, ressignificar e problematizar coletivamente *o que é possível ver, não ver e insinuar*; d) Que 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 uma historicidade e uma geograficidade que invade nosso enxergar e comunicar); f) reúna geografia à cartografia em campo, no entrelugares; g) não descarte nenhum suporte de expressão – plano, bricolagem, vídeo, *gifs*, materiais locais, artesanais, em privilégio de uma carta padrão de precisão escalar, na multiplicidade de suportes para a cartográfica; h) abra o sentido geocartográfico à existência, que vai além da precisão representacional na direção de uma experiência de mapeamento pós-representacional<sup>31</sup>; i) questione de dentro noções aparentemente *objetivas de* harmonização, simetria, provocando estranhamento – se isto viabilizar comunicação e novas maneiras de articulação dos critérios de pensabilidade<sup>32</sup> geográfica da Transamazônica paraense.

Portanto, a Geocartografia não pode ser genérica ou generalizante, pois é construção lugarizada e relacional, valorizando a subjetividade como simbólico-emocional e histórico-cultural<sup>33</sup>. Logo a aprendizagem, no contexto pesquisado, se dá na copresença e na coexperiência, um ato comunicativo, não raro de desobediência e resistência ao que

---

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 não 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 efetivamente, realizando efetivamente a certeza de ser do mundo (HUSSERL, 2012, pp. 104-116).

<sup>30</sup> Faço 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 um engajamento corpóreo em um sentido de descoberta geográfica nesta relação como atenta Malpas (1999) e também como possibilidade de comprometimento, inclusive político (RANCIÈRE, 2009), é possível perceber um feixe de inspirações fenomenológicas, cuja centralidade do corpo – não como simples metabolismo que ocupa lugar, mas preenche de subjetivação e, por isso, “fonte da experiência e o local da existência” (CSÓRDAS, 2013, p. 292), os ecos de Merleau-Ponty são inevitáveis.

<sup>31</sup> 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).

<sup>32</sup> A expressão é retirada de Rancière, op. cit.

<sup>33</sup> O aprofundamento desta perspectiva de subjetividade se encontra em González Rey (1998 e outros trabalhos).

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.

### (NÃO) QUEIMEM OS LIVROS, MAS VAMOS AO CAMPO

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 ir aos campos amazônicos para produzir ou auxiliar na expressão de outros programas, inclusive políticos, tendo em vista a incerteza da educação trans-amazônica. Incerteza que na emergência da geocartografia lugarizada é um princípio de existência e, para usar um neologismo, *reexistência*<sup>34</sup>.

Partindo desta existência incerta, rearticular conceitos/critérios sedimentados como escala, semiologia cartográfica, lugar, região, etc. em uma experimentação concreta de acertos e erros, muitos erros, única maneira de aprender o que ignoramos<sup>35</sup>: os entrelugares amazônicos; e ignoramos acreditando que já estavam 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 co-constituída no próprio ato de aprender, saber, ver e re-criar, porque categorias geográficas não estão prontas como chaves-mestras para descoberta do *sempre esteve aí*, mas são potências criadoras do que *vai estar aí* para se descobrir. Este é, por excelência, o ato educativo espacialmente contextualizado e de que necessitamos para aprender a saber-ver a Amazônia.

<sup>34</sup> A ideia não é nova, Porto Gonçalves já mencionava algo parecido grifando r-existência, mais cuidadoso com a língua portuguesa do que eu.

<sup>35</sup> Ideia de Jacotot-Rancière, no texto “O Mestre Ignorante” (2005).

## REFERÊNCIAS

- ANJOS, R. S. A. **Cultura de espaço**. Comunicação Pessoal, Brasília, DF, Junho de 2017.
- ANDERSON, B. **Imagined communities**: Reflections on the origin and spread of nationalism. Verso Books, 2006.
- BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora ufmg, 2013
- 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.
- DARDEL, E. **O homem e a Terra**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- FEYERABEND, P. **Adeus à Razão**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- GARCIA, V. P.; BELLUCCI, B. **Geografia**. Projeto Radix. 2ª Ed. São Paulo: Scipione, 2013.
- GONZÁLEZ REY, F. L. La subjetividade: su significación para la Ciencia Psicológica. In: FURTADOR, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. (rgs.) 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.
- 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 12.03.2016.
- HABERMAS, H. **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.
- 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.
- HUSSERL, E. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental**. Uma introdução à filosofia fenomenológica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. por una política democrática radical. Madrid: Siglo XXI, 1987.
- LATOURETTE, B. **Reagregando o social**. Bauru (SP)/Salvador (BA): EDUSC/UFBA, 2012.
- LIBAULT, A. **Geocartografia**. São Paulo: Ed. Universitária, 1975.
- MALPAS, J. **Place and experience: A philosophical topography**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- MERLEAU-PONTY, M. **Textos Escolhidos**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- \_\_\_\_\_. **O Visível e o Invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- 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](http://www.ufjf.br/anais_eimas/files/2012/02/Nakahodo1.pdf), acesso em 20.02.201.
- PANTOJA, W. W. R. **Entre lugares transamazônicos: uma cartografia da inexistência?** Anais do 7º Encontro da ANPPAS, 2015, Brasília, DF. Disponível em: [https://www.academia.edu/26263921/Entre\\_Lugares\\_Transamaz%C3%B4nicos\\_uma\\_cartografia\\_da\\_inexist%C3%Aancia](https://www.academia.edu/26263921/Entre_Lugares_Transamaz%C3%B4nicos_uma_cartografia_da_inexist%C3%Aancia), acesso em 15.06.2017.

- PANTOJA, W. W. R.; REIS, H. H. S. Transamazônica: vamos ao campo? Senso comum douto e morte do viver. **Geo UERJ**, n. 28, p. 196-218, 2016. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/viewFile/15679/16689>, acesso em 15.06.2017.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Cinco lições para emancipação intelectual. 2ª Ed. São Paulo: Autêntica, 2004.
- \_\_\_\_\_. **A partilha do sensível**. Estética e política. 2ª Ed. São Paulo: Ed. 34/Expo, 2009.
- 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.
- SARTRE, J. P.. **O Ser e o Nada**. Ensaio de ontologia fenomenológica. 12ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes 2003.
- SILVA, E. T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em aberto**, v. 16, n. 69, 2008. Disponível em:
- TRINDADE JR. S. C. Diferenciação territorial e urbanodiversidade: elementos para pensar uma agenda urbana em nível nacional. **Revista Cidades**, v. 7, n. 12, 2010. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/revistacidades/artcle/view/514>, acesso em 17.06.2017.
- WATSON, R.; GASTALDO, E. **Etnometodologia e Análise da Conversa**. São Paulo: PUC/Vozes, 2015.
- WINICHAKUL, T. **Siam Mapped**: A History of the Geo-Body of a Nation. Honolulu: University of Hawaii Press, 1994.