

Wallace Wagner Rodrigues Pantoja

Doutorando em Geografia pela UNB, Professor da rede estadual do Pará e da Licenciatura em Geografia (UAB-UNB)
demithri@yahoo.com.br

Educação do Campo à beira da “Faixa”: A (in)existência do lugar como espacialização do fenômeno

Resumo

Esta é uma pesquisa em processo. Trata da relação entre conhecimento e experiência dos lugares à beira da Transamazônica (BR-230), que corta a Região Norte e parte da Nordeste no sentido Leste-Oeste, sentido programático de ocupação do território. Frente à explicação já aceita de entendimento da estrada como um sistema de engenharia, portanto, meio para fluxos, proponho uma reflexão da estrada como espaço de vivência cotidiana, enfatizando a dimensão educativa para compreensão dos lugares de existência. Objetivo discutir a imaginação espacial que fundamenta o entendimento externo à Transamazônica, no plano educativo, em relação à geograficidade singular produzida pelos grupos locais que vivem próximos à estrada. Metodologicamente, parto de uma concepção fenomenológica em diálogo com o existencialismo, desenvolvendo pesquisa de campo, revisão bibliográfica que fundamenta os conceitos de imaginações espaciais, lugar e educação do campo, leitura crítica de documentos oficiais em sites do MEC, registro imagético em diálogo com o olhar dos que vivem à beira da “Faixa”. Como indicativo de conclusões preliminares aponto: a negação dos lugares como estratégia geopolítica que se materializa no processo educativo e nas políticas de planejamento; a geograficidade incontornável dos grupos que se afirmam e se relacionam contraditoriamente com a Transamazônica; a Educação do Campo como abertura ou negação do lugar, tanto para os que o vivem, quanto para os que não o vivem, fator da generalização da ignorância em termos de conhecimento da espacialidade amazônica ou enfrentamento e criação de um novo saber geográfico e cartográfico acerca dos lugares cortados pela “Faixa”.

Palavras-chave: Lugar/Lugaridade, (In)existência, Transamazônica, Educação do Campo.

Abstract

COUNTRYSIDE EDUCATION ON THE EDGE OF THE "STRIP": PLACE (IN)EXISTENCE AS PHENOMENON OF SPACIALISATION

This text is part of an ongoing research. It deals with the relationship between the production and experience of the places on the edge of the Trans-Amazon Highway (BR 230), which cuts the North and a Northeast portion in the East-West direction. Considering its programmatic sense of occupation of the territory, as opposed to the explanation already accepted, which expresses the road as an engineering system, therefore, means to flow, is that I propose to think the road as an everyday living space, emphasizing the educational dimension to understand the existence of places. My purpose is to analyze the spatial imagination underlying the external understanding to the Trans-Amazon, in the educational plan, regarding the unique geographicity produced by local groups living near the road. Methodologically, I seek a dialogue between a phenomenological design and the existentialism, developing field of research procedures, literature review that supports the concepts of spatial imaginations, place and field education, critical reading of official documents in the MEC sites imagery record in dialogue with the representation of those that live on the edge of "Strip". As an indication of preliminary findings point out: 1. The denial of places as a geopolitical strategy which is materialized in the educational process and planning politics; 2. The inescapable geographicity of groups that self recognize and are related contradictorily to the Trans-Amazon Highway; 3. The Countryside Education as opening or denial of the place, both for those who live it, and for those who do not live it, which can be ignorance widespread factor in terms of knowledge of the Amazon spatiality or coping and creation of a new geographic and cartographic knowledge about the places cut by "Strip".

Key-words: Place/Placety, (In)existence, Trans-Amazon Highway, Countryside Education.

1. Introdução

(...) a você vou contar o que aqui está acontecendo.
Por causa dos pobres, que querem ser felizes, estão morrendo.
Suas roças não podem fazer por não poder desmatar.
Só depois que a madeira ser retirada é que algumas linhas podemos desfrutar
Por causa da madeira já morreu algumas pessoas. e mais irão morrer!
Se uma autoridade como você não quiser nos socorrer.

Fragmento do Poema Socorro, Socorro, **anônimo**.

Este texto possui um objetivo central: discutir a relação entre a *geograficidade* vivida na Transamazônica (BR-230) e sua tematização nas escolas rurais como lugares de reunião e construção possível do conhecimento; e de que maneira esta *geograficidade* pode ser negada ou afirmada, no plano

educativo, tanto nas escolas que estão à beira da “Faixa” – que é como os moradores locais chamam a Transamazônica – quanto no espaço fora delas, neste caso, no nível das políticas educativas do território brasileiro¹.

O fragmento do poema de abertura, já nos traz a percepção de uma experiência espacial muito particular: a morte, a felicidade, a disputa pela terra, o desmatamento operado pelos madeireiros, a (im)possibilidade de produção, a ausência do poder do Estado – elementos diversos num fragmento de poema, dado por uma pessoa que não pode ser identificada, por razões que você bem pode imaginar.

Todavia, esses não são apenas elementos, são condições. Algumas mais “próximas” outras mais “distantes” no dizer Lefebvreano, mas condições que, em seu conjunto, codeterminam a vida dos homens e mulheres que vivem à beira da Faixa, porém, pelo próprio movimento destas condições e pelo próprio movimento dos homens e mulheres frente a estas, pode-se produzir algo novo ou, se preferirmos, o devir².

É neste conjunto de determinações – e há seguramente outras – porém me atenho a estas, próximas do cotidiano dos professores que educam ou deseducam à beira da Transamazônica, que tentarei construir uma possibilidade relacional entre *mundo circundante, educação do campo e construção do lugar*. Importante ressaltar que trato de um recorte espacial em trânsito – algumas vicinais³ que adentram a “floresta” no município de Pacajá, no estado do Pará.

O texto representa a comunicação de uma pesquisa que se inicia oficialmente em 2014, mas já se desenvolve desde 2012, a partir do momento em que o processo de formação dos professores despertou meu olhar para este “sentido” que a Transamazônica assume a partir das diversas intencionalidades, cotidianas ao lugar e as de fora do lugar.

Nesse contexto, podemos apontar para uma discrepância ou diferença entre sentidos, o que não constitui uma desigualdade, mas a produção de um sentido que se efetiva na pesquisa geográfica, no ensino da geografia e na geopolítica de Estado na contemporaneidade, frente à vivência do lugar que contradiz, nega ou reproduz este “sentido”, numa relação dialeticamente instável (MERLEAU-PONTY, 2012).

Metodologicamente, a pesquisa se estrutura mais efetivamente a partir de 2014, em quatro procedimentos relacionados: a) Observação Participativa, nos cursos ministrados enquanto bolsista professor e formador do IFPA, pelo PARFOR, em contato direto com os professores e

moradores da Transamazônica, sobretudo na “zona rural” das vicinais entre Pacajá e Anapu, *área da pesquisa*; b) Revisão Bibliográfica para levantamento de documentos oficiais, em textos e sites do Governo Federal, para interpretação da *imaginação espacial* (MASSEY, 2008) sobre a Transamazônica, contida nestes documentos oficiais; c) Entrevistas com professores e moradores das vicinais na “zona rural”, para compreensão da geografia em ato, vivida no cotidiano e suas repercussões no âmbito escolar; d) Registro imagético – em foto e audiovisual – para capturar não apenas as falas, mas o gestual, a forma de se expressar e a singularidade da vida à beira da estrada.

Este artigo inicialmente discute alguns aspectos do cotidiano socialmente especializado nas vicinais à beira da Transamazônica, posteriormente concentro-me em como as escolas da “zona rural” tematizam seu próprio contexto. Faço a relação entre a escala do lugar e a do território a partir da *imaginação espacial* expressa nos documentos oficiais do Brasil, sobretudo voltados para a educação, de como expressam a Amazônia em geral, e a Transamazônica em particular – focando no espaço de vida do campo. Por fim, busco apresentar a dinâmica das escolas rurais em uma dialética instável, que tanto pode ser abertura para a compreensão do próprio lugar, indo na contramão dos documentos e políticas educativas nacionais; quanto pode ser a negação do próprio lugar, reproduzindo na escala geográfica local o que tende a acontecer ao nível nacional.

2. Geograficidade e cotidiano nas vicinais (Trans)Amazônicas

Há uma série de trabalhos que discutem as condições e possibilidades de desenvolvimento para a “região amazônica”⁴: aos lugares (muitas vezes percebidos como locais) resta um papel menor, de “estudo de caso” para verificação de explicações já consolidadas em outras escalas – região, território, mundo. Entretanto, se pensarmos que o lugar não é apenas trincheira ou pausa (TUAN, 1983), nem é apenas reflexo ou localidade agregadora de combinações técnicas diferenciadas (SANTOS, 1994, que não é o mesmo de 2004⁵), se compreendermos que o *lugar é expressão da copresença e coexperiência humanas, de suas relações ao nível do sensível (corpo) e contexto (entorno) significativa, de onde se pode partir para o mundo*⁶,

quem sabe, assim, damos um salto para o entendimento da universalidade do lugar, para generalizar no contexto explicitado (GEERTZ, 1989).

É preciso abertura à espacialização fenomênica essencial para a relação direta dos indivíduos, de grupos e corpos – corpo aqui entendido em multidimensionalidade e não só na extensão físico-sensível do ser – que é a própria possibilidade de encontro, a partir da experiência cotidiana, com o(s) outro(s) em uma dada situação espacial. Eidorfe Moreira já nos dizia:

Todo ser tem necessidade de um certo apoio e aconchego telúrico, base real de sua efetividade na vida, quer esse aconchego seja um ninho, uma toca, uma gruta, um trato de terra ou um abrigo qualquer. É aí que começa a incorporabilidade de todos eles à paisagem, a fixação das suas relações com a vida. e aí reside a sua irredutibilidade social no espaço (...)⁷.

Ainda que eu possa, e deva, discordar do certo naturalismo da construção do lugar e de sua relação com a criação da propriedade privada – a necessidade de exclusivismo que Moreira falará na sequência do texto – bem como, reconhecendo que a geografia paraense que se dá em 1961 estava vinculada, fundamentalmente, à materialidade e centrada na paisagem, Moreira já aponta a necessidade de chão para ser abrigo e situação diante do mundo.

O “aconchego telúrico”, terra que troca energias com o grupo que dela se apropria é, ao mesmo tempo, apreendido por um viver direto, constituindo o seu lugar enquanto espacialidade possível. Isto aproxima Moreira (2012, original de 1961) e Dardel (2011, original de 1952), de um entendimento do espaço enquanto abstração/energia que se concretiza em uma diversidade de escalas, na relação com os indivíduos/coletivos, destacando, neste estudo, o lugar. E o lugar é onde a vida se inicia e termina – “morto matado ou morto morrido” – se amplia e se fecha; se comunica ou se isola do mundo, nas vicinais transamazônicas. Porém, mais do que as oposições podem explicitar, o que temos é a experiência, a vivência que realiza tais oposições em movimento, no cotidiano, enquanto situação de e em trânsito.

Ser professor nas vicinais transamazônicas é estabelecer estas relações contraditórias enquanto experiência de continuidade/contiguidade/fratura. Logo, é tanto uma posição de ser como de não ser, porque ao viver estas múltiplas relações com o lugar é preciso assumir escolhas que afirmem este chão ou o neguem, em prol de um ofício que é, sobretudo, esclarecimento, para se projetar o/no mundo (ou em outras escalas “não-locais”), com todas as determinações já apontadas no início do texto.

No relato de um docente:

O professor fugiu da vicinal [da Transamazônica] porque foi jurado de morte após ensinar a cubagem [matemática] correta da madeira para os pequenos produtores, eles descobriram que estavam sendo enganados pelos madeireiros que compravam a madeira de suas propriedades⁸.

Portanto, o lugar que trato aqui não é apenas uma representação de mundo (embora também o seja), constitui a própria possibilidade de viver e morrer por um tipo de ofício – educar – fundamental para mudar a perspectiva das crianças, jovens e adultos que vivem nas vicinais. Nos termos de Dardel, temos aqui a expressão de uma *geograficidade*:

Uma geografia em ato, uma vontade intrépida de correr o mundo (...). Conhecer o desconhecido, atingir o inacessível, a inquietude geográfica precede e sustenta a ciência objetiva. Amor ao solo natal ou busca por novos ambientes, uma relação concreta liga o homem à Terra (...) questionando a geografia na perspectiva do próprio geógrafo ou, mais simplesmente, do homem interessado no mundo circundante (DARDEL, 2011, p. 1-2).

Há um “romantismo” que poderia se supor infantil, mas não o é. Não posso afirmar que todos os homens e mulheres estão ligados à terra⁹ – mas no contexto das vicinais transamazônicas o estão. E este processo de ligação é “amor ao solo natal” e “busca por novos ambientes”, ao mesmo tempo, como podemos depreender dos depoimentos¹⁰:

Nós era [estávamos no] do Maranhão, mas ouvimo por lá que aqui era bom [Transamazônica Paraense], (...) deu informação das terra que o INCRA tava dando lote pra todos. Aí eu, com muita precisão, que lá eu vivia apertado demais mesmo (...) aí eu aprendi a correr de lá pra cá (...). Em setenta e sete eu cheguei aqui no Pacajá¹¹.

Aqui era difícil demais, ia de “varetinha” [picada na mata], às vezes a gente gastava três dias pra chegar no Pacajá (...) ia só fazer a compra e voltava pra trás (...) Não tenho bem certeza, mas que meu sogro foi dos primeiros a entrar aqui, na “picada” [abrindo de terçado a mata virgem para criar um caminho possível]¹².

Minha vida é trabalhar na roça, todo tempo, não tenho outra profissão. Então roceiro gosta de terra nova. De mata para trabalhar¹³.

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 família¹⁴.

Não é coincidência que a maioria seja maranhense, sabemos que o processo de formação da Transamazônica se deu pela migração compulsória do nordestino via incentivo estatal, nos anos 1970, sobretudo. Porém, o que quero destacar das falas é a geograficidade, o ato e a necessidade de colocar-se no espaço, em movimento e buscando por um chão, de onde se percebem e percebem o mundo circundante, muitas vezes limitado do ponto de vista da extensão, não necessariamente das relações e dos significados atribuídos (e há como separar extensão de intenção?).

A cotidianidade é marcada pela relação direta com o trabalho na terra, pequenas roças para sustento, troca e venda no mercado em Pacajá ou entre famílias, em diferentes tipos de combinações e mediações que não podem ser reduzidas à teoria do valor e da mercadoria, pura e simplesmente, como nos ensina Sartre (2002), se constituindo também como gentilezas, trocas, pechinchas, auxílio dos vizinhos, comer no mesmo prato; nuances que revelam uma afirmação da existência negadora de modelos e padrões que, em muitos casos, obscurecem a vida e a experiência espacial inerente à mesma.

Não é um mundo fácil onde se pôr e onde se escolher, dadas as condições tanto históricas como espaciais, que, muitas vezes, restringem o exercício da vida, mas, também, criam possibilidades de abertura. É este cotidiano que é tão evidente e, ao mesmo tempo, tão invisibilizado, que serve como desafio para se compreender o papel das escolas, bem como as alternativas para a construção de um projeto educativo que emerja das próprias falas, intimamente ligadas à roça, ao acordar com o galo, ao abrir da mata para viver e plantar, que não se constituem como discursos de um passado, mas como prática de um presente que impõe a facticidade (MERLEAU-PONTY, 1999) dos seres antes de sua abstração e pretensa generalização.

3. Educação no e do campo – fenômeno em contexto

Poderia construir um argumento de coesão, partindo da produção de uma “identidade do campo” (HAGE, 2005), porém, penso que, do ponto de vista geográfico, esta generalização é temerária, embora seja importante

ressaltar que, mais recentemente, Hage (2013) vem se apropriando e ampliando da/a discussão *intermulticultural* amazônica.

Portanto, o que pretendo é expor a copresença e a coexperiência nas vicinais do município de Pacajá, do ponto de vista dos professores e dos que se relacionam diretamente com a educação que aí se desenvolve, tendo em vista o ser-no-mundo e o cuidado que se estrutura a partir deste ser (HEIDEGGER, 2012). Dito de outra forma, as falas remetem a uma projeção ou futuridade, busca pelo novo a partir do que eles são – produtores rurais com uma ligação fundamental com a terra¹⁵ – ligação que não pode ser pensada como algo estático, mas em movimento, absorvidos por uma vontade de produzir e produzir-se em contexto que, inevitavelmente, pressupõe o uso cotidiano de um instrumental e de relações com-os-ou-tros: o que a figura 1 revela de maneira estática é, em sentido estrito, o movimento-da-vida tematizada pelos próprios que a vivem.

Figura 1

PAIS REUNIDOS PARA UMA CONVERSA, NO ANEXO DA ESCOLA DA VICINAL DO PORTEL (ENTRE PACAJÁ E ANAPU, A POUCOS QUILOMETROS DA SEDE MUNICIPAL DE PACAJÁ, AO QUAL PERTENCE). As carteiras são usadas pelos estudantes do 3º, 4º e 5º anos, juntos (multisseriado): o quadro esburacado, o chão de terra batida, a ausência de paredes não é uma exceção nas vicinais.



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

Obviamente, não posso decompor, no cotidiano, a projeção (futuro), as condições (passado) e o ato (presente), porque isso é uma experiência em situação, humanamente indissociável, a não ser pela análise do pensamento e pela construção de uma autoconsciência de seu próprio ser e de um discurso, político inclusive, que o afirme e o situe em/no movimento. Não concebo melhor espaço para se pensar e projetar a partir do cotidiano do que a escola, no caso das vicinais.

3.1 *Invisibilidade do lugar, desconhecimento do outro e negação de si...*

As escolas são o *espaço*, por excelência, da construção de uma educação possível nas vicinais¹⁶. Não pensemos em escolas convencionais, porque algumas se realizam nas varandas de casas maiores, em barracões sem paredes, embaixo de uma grande árvore que projeta sua sombra, entre outras condições. Não vou me deter nesta problemática do ponto de vista descrito e causal, embora reconheça sua importância, o que quero levantar é a espacialidade que emerge da relação entre escola e vicinais em Pacajá.

Destaco que há largas pesquisas na área da Educação e da Pedagogia¹⁷ no que se refere à condição das escolas do campo amazônicas, porém, a espacialização do fenômeno compreendido a partir da Geografia já não possui tanta abrangência, sobretudo no estado do Pará¹⁸.

A forma (ou ausência) das escolas nas vicinais e o regime de trabalho (multisseriado) já seriam argumentos muito fortes para o abandono da educação do campo:

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 certo¹⁹.

A professora sintetiza nas palavras e nos gestos grande parte da problemática cotidiana que vivem educadores e educandos nas vicinais. É uma experiência pessoal e coletiva, local, estadual e regional como

constatam²⁰ Cordeiro (2004), Pereira (2005), Corrêa (2007), Campos (2007) e Hage (2011).

Porém, a partir desta singularidade, podemos nos conectar com outras espacialidades amazônicas. As condições – elencadas no início do artigo pelo poema – se juntam a outras, específicas da escola do campo, corroborando para um processo de desgaste e negação flagrante nas diversas esferas e expressivo na paisagem dos lugares.

Hage (2005) sintetiza vários elementos que concorrem para a negação e fratura da Educação do Campo, tais como: desmotivação em função da multisseriação, precariedade das escolas ou mesmo ausência das mesmas, multifuncionalidade docente, ausência de acompanhamento das secretarias municipais, currículo descontextualizado, trabalho infantil, falta de transporte escolar, relações político-partidárias assimétricas no trato com os professores, bem como primazia do modelo “urbanocêntrico”.

As diversas condições apontadas, algumas delas expostas na fala e nas mãos da professora, nos levam a pensar a invisibilidade das escolas no campo, inclusive nas estatísticas de aferição de qualidade escolar oficial, como o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, que excluía, até 1997, todas as escolas rurais da região norte e todas as escolas multisseriadas do Brasil; em 2003, a 4^a série das escolas rurais, com 10 estudantes ou mais, foi incluída, mas, ainda assim, mantida num grupo à parte do conjunto da amostragem²¹.

A invisibilidade está no gesto da professora que sonha outra escola e está nas esferas municipal, estadual e até federal que, ao não reconhecerem nos parâmetros de avaliação nacional a escola do campo, negam a alteridade e, em sentido estrito, os próprios indivíduos e coletivos que vivem nas vicinais transamazônicas – isso não é uma prática inocente, é a negação do próprio lugar pensado como inacessível, deficiente e, para ser bem direto: pensado como um estorvo, um entrave ao progresso e aos mecanismos de avaliação.

É em suma uma *imaginação espacial* nos termos de Massey (2008), nas outras escalas geográficas, que se impõe ao lugar, ignorando sua *geograficidade* (DARDEL, 2011): do plano macro institucional ao cotidiano no lugar.

Quando chegou o material da Escola Ativa (programa nacional que visa melhorar a qualidade das escolas multisseriadas do Campo através de diversas estratégias

pedagógicas), os professores daqui da cidade [Pacajá] ficaram com todo o material, porque a Secretaria Municipal determinou um dia para todos pegarem, mas nós que trabalhamos no campo e distante nem ficamos sabendo²².

Eu divido o quadro em quatro partes, passo um pouquinho de cada matéria para cada série, mas é muito complicado, deveria ser tudo dividido, como aqui [a professora estava em formação na sede do município] na cidade²³.

Essas coisas não se pode falar em sala de aula, é cutucar onça com vara curta, vemos muita coisa, mas temos que ir fazer nosso trabalho certinho e fingir que não vemos [docente do campo falando sobre os conflitos de terra, as desigualdades, que não entram no debate geográfico das escolas]²⁴.

A imaginação espacial proposta por Massey (2008) pode advir de uma representação do espaço que ele não é, funciona por não reconhecimento do outro, sem história, sem movimento, à espera do nosso encontro triunfal. Quando esta imaginação se processa espacialmente (claro que ela não “se processa automaticamente”²⁵, na realidade são agentes que a processam em múltiplas escalas), o que temos é a negação do outro e de si, por inviabilidade de diálogo recíproco, de ações recíprocas, tendo em vista outras imaginações espaciais que contemplem geografidades diversas (PANTOJA, 2015).

Em texto ainda não publicado (PANTOJA, 2015. s/p) explicito que:

- a) O governo federal exclui a educação multisseriada e do campo dos 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 à pena estabelecer acessos à mesma;

- 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);
- c) O currículo é pensado para gestar uma educação descontextualizada – não são raros 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 e os pais não se reconhecem nestas “paisagens”, porque 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).

Nesse sentido, pode impossibilitar a futuridade do lugar e da escola do campo na Amazônia, sobretudo no estado do Pará, porque sequer pretende conhecer estas escolas tendo como justificativa “as dificuldades de acesso” (Cf. BRASIL-INEP-SAEB, 2014). o que se constata não é apenas invisibilidade – que supõe um encobrimento do real a ser descortinado – e

também não se trata de exclusão, porque os excluídos existem, têm voz, ainda que marginalmente. Trata-se de inexistência, retirando a individualidade essencial dos estudantes, de seus pais e professores do campo na Transamazônica, esgarçando sua capacidade de organização social e coletiva e exterminando seus modos de viver e compreender sua realidade e o mundo, a partir de seu contexto (PANTOJA, 2015, s/p)²⁶.

Por outro lado, como a experiência no lugar não é descolada de outras escalas, ao menos não neste caso, é preciso enfatizar o *conservadorismo tático* em relação ao que se ensina nas escolas do campo de Pacajá que, como as falas dos professores denotam, envolve uma postura tanto consciente quanto inconsciente de produção da “deslugaridade” no âmbito escolar que sufoca, na base, a possibilidade de construção/ruptura das relações impostas e/ou aceitas.

3.2 Materialização do outro e compreensão de si - atingindo o Mundo (a partir) do Lugar

O texto poderia terminar na sessão anterior e a problemática estaria, aparentemente, exposta. Entretanto, sem pretender a solução, é preciso avançar, porque a problemática, para além de definição é também situação, portanto, não fechada em si. “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, p. 31).

Explicitadas, sem esgotar, “as tecnologias e formas de pensamento” que inferiorizam a lugaridade²⁷ transamazônica, inclusive a partir de dentro, porque lugar é abertura e não trincheira do ser, chamo atenção para as possibilidades da experiência diversa do lugar que materializam, refletem e discursam sobre outras geografidades, potencialmente reivindicatórias de uma ação comunicativa a partir do Mundo da Vida, já explicitado por Husserl (2012 original de 1954) e aprofundada por Habermas (2012).

O Mundo da Vida é onde transcorre o acontecer diário e são sedimentadas nossas relações existenciais – tanto individuais, quanto coletivas – tendo em vista a formação cultural e da sociedade a partir da qual pensamos, comunicamos e agimos no mundo hodierno. No dizer de Pizzi (2006, p. 63):

(...) evidencia que o sujeito, enquanto tal, tem um mundo ao seu redor e a ele pertence – como os demais seres –, não necessitando recorrer à ciência experimental para afirmar com certeza disso. Não se trata, portanto, do mundo na atitude natural, na qual os interesses teóricos e práticos são dirigidos ao ente (ou fenômenos) do mundo, mas é o mundo histórico-cultural concreto, das vivências cotidianas com seus usos e costumes, saberes e valores, ante os quais se encontra a imagem do mundo elaborada pelas ciências.

Habermas (2012) discute a relação entre o Mundo da Vida e o Mundo do Sistema, e como as imbricações destes “mundos” podem aprisionar ou liberar os indivíduos e os coletivos em seu acontecer histórico-cultural e, acrescentaria, espacial.

É importante salientar, porém, a crítica de Kosic (2002) acerca deste mundo dado – da pseudoconcreticidade – que é “claro e escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde” (KOSIC, 2002, p. 15). Tendo em vista esta proposição crítica, que não nega o fenômeno, mas explicita a necessidade de percebê-lo dialeticamente²⁸, procedo com a análise das variações não apenas imaginárias, mas reais, de experiências cotidianas na educação do campo, para daí viabilizar uma essência que seja não só emergente (no sentido de visada a partir da realidade local), mas transcendente (no sentido de comunicativa e alternativa em diálogo com outras escalas e, portanto, outros espaços).

Os professores, ao mesmo tempo em que condenam a multisseriação, trazem uma fala de fundo que reflete uma ambiguidade do movimento educativo:

As dificuldades, porque são tudo juntos [gestual juntando as mãos como que fechando], são várias séries juntas e isso aí dificulta muito. (...) a vantagem também é que quem tá lá no quarto ano que dá uma ajuda pra gente com as crianças que tão começando na alfabetização [movimento da mão como que empurrando para frente]²⁹.

Mais do que a constatação de uma positividade no encontro de múltiplas séries, temos aqui um compartilhamento da experiência educativa, não seriada, que abre um horizonte. De certa maneira este “padrão” de reconhecimento aparece na fala de outros professores e é uma das fontes para repensar uma educação multisseriada (HAGE, 2005; CORRÊA, 2005, 2007).

O ato de fechar (multissérie enquanto sufocamento) e abrir o horizonte (multissérie como coexperiência e copresença dos diferentes em termos de idade e série), evidente na fala e nas mãos engajadas da professora, faz pensar que não estou falando apenas de uma representação, mas de uma vivência espacial catalisada – ambigualmente – pelo lugar, pela escola.

A convergência de crianças e jovens pode produzir outra realidade educativa – em certa medida já presente, embora pouco sistematizada, tendo em vista o currículo oficial e padronizado – que não é apenas um “escapismo”, é também o avesso, em ato, da insistente separação entre séries e idades. Como se a crença na seriação “urbanocêntrica”, realidade imediata pseudoconcreta (KOSIC, 2002), tão almejada pelos professores, fosse solapada pela vivência que tem sede de agregação do diverso, uma reunião com os outros, que é também uma abertura para novas possibilidades educativas³⁰ do lugar (RELPH, 2012).

Essa intersubjetividade (MERLEAU-PONTY, 1999; CLAVAL, 2001), em exercício, pode – e deve – chocar-se com o que se ensina e como se ensina nas escolas do campo. Na pesquisa de campo realizada junto às turmas de professores em formação³¹, percebemos o desenvolvimento de metodologias que, por um lado, são efetivamente revigorantes criativamente e, por outro, expressam o tipo de temário *que pode e que não pode* ser discutido no lugar.

Temos a construção de uma intencionalidade tanto individual, quanto partilhamento de uma intersubjetividade que é dialética, que ultrapassa o seu anúncio como tese, se compreendermos que a “dialética é instável” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 93), “(...) *manifestação de Si*, desvendamento fazendo-se...”.

As metodologias expostas expressam o viver do campo não apenas intencional e conscientemente, mas como efetivamente válido enquanto abordagem curricular, contemplando multiplicidades de relações com a terra, o lugar e outras escalas, embasadas em processos formativos variados, o que reforça a importância dos mesmos, mas, sobretudo, que são frutos de um “saber local geografizante”.

Por outro lado, as metodologias construídas “desviaram”, intencionalmente, da discussão ligada à luta pela terra³² e disputa entre pequenos

produtores (normalmente são seus filhos que frequentam escolas do campo) frente aos grandes fazendeiros e/ou madeireiros, estabelecendo uma contradição inerente ao fazer educativo nas vicinais. *O que não pode ser abordado* é reconhecível pelos professores e poucos são os que introduzem o debate da reforma agrária, dos conflitos pela posse da terra, da necessidade de politização do lugar frente a outros agentes que deslugarizam, muitas vezes, violentamente, pais e filhos que estudam nas escolas das vicinais.

Figura 2

ESCOLA MULTISSERIADA NA VICINAL DO CURURUÍ (PACAJÁ), ERGUIDA PELAS MÃOS DA PROFESSORA, DOS PAIS E DOS ESTUDANTES. O momento em questão é a reunião para entrega dos trabalhos realizados e comemoração do final do ano letivo, com direito a bolo de milho e doces, a escola como espaço de encontro comunitário. Note a relação com a urbanidade no pequeno “mercadinho” atrás das crianças, com latas de refrigerantes e outros elementos industrializados que servem tanto para – segundo a professora Ângela Nunes – pensar as diferenças entre campo e cidade, como produção de lixo e reaproveitamento, além de ser um cantinho para aprender matemática no dia a dia.



Imagem: Ângela Nunes, 2012.

Não são poucas as críticas à educação do campo e aos professores que a fazem – muitas vezes menosprezados frente aos das cidades – e taxados como desconhecedores de um saber científico, pedagogicamente libertário. Estariam presos ao tradicionalismo que, no fundo, remete ao “ruralismo” em vias de extermínio. São críticas, em grande parte, injustas, porque feitas por professores universitários e dos grandes centros³³, numa relação completamente assimétrica (SACRISTÁN, 2006) e, novamente, deslugarizada, muito mais do que descontextualizada.

4. Conclusões em processo

Há uma sinergia – um estatuto de representação e de atitudes – que mantém as vicinais transamazônicas e a educação do campo possível a partir delas, fora do mapa, fora da educação geográfica, fora do pensamento político e epistemológico da Geografia que praticamos ou acreditamos praticar. Obviamente, esta representação discursiva negadora, misto de miopia e imposição do “centro para as bordas” do país, se coloca do lado de parte das condições que o poema, no início deste texto, expôs – é desta dialética instável, que escapa à apreensão de uma “tese” congeladora de seu movimento, de que Merleau-Ponty (2012) falava, justamente por isso o lugar pode ser revelador de ambiguidades/incoerências insuspeitas para os que não o vivem, revelando o essencial a partir da sucessão das aparências (SARTRE, 2002) ou, mais precisamente, do jogo claro-escuro da realidade cotidiana (KOSIC, 2002), que expõe formas “fetichizadas” no lugar, no olhar sobre o lugar e na explicação não compreensiva de fora do lugar (outras escalas).

Os professores do campo das vicinais entrevistados, em sua maioria, estão cientes de suas fragilidades formativas e das condições de existência limitantes que constroem parte de seu agir comunicativo (HABERMAS, 2012), ainda que lhes escapem relações outras, escalares e distantes, que uma formação mais ampla poderia viabilizar. E nós, estamos cientes das nossas fragilidades e miopias? Porque não é possível pensar em uma geografia do lugar sem pensar numa *geografia dos lugares* e de nossas posições em relação aos outros e ao mundo (outros locais e outras escalas).

“Não sabia que além de ser geógrafa, podia ser repórter”, me disse a professora Ângela Nunes (julho de 2013, comunicação pessoal), quando levantamos a necessidade de investigação, de pesquisa e de construir uma ação que seja comunicativa, esclareça para si e para o mundo a *Geografia dos Lugares à beira da Faixa*. Muito mais do que um poema, aqui se pronuncia, pela investigação de dentro, tendo em vista quem está distante – física, emocional e existencialmente – uma cartografia, “(...) ato de comunicação intersubjetivo, (...) maneira de se colocar no mundo, a arte ou ciência de representá-lo, de se orientar, trazer o lá para aqui, tornar o espaço familiar, torná-lo um lugar” (HOLZER apud SEEMANN, 2012, p. 85).

Para quem construiu, junto com seus alunos e a própria escola, e não ficou esperando, criar, coletivamente, uma cartografia da geograficidade dos lugares transamazônicos, isso é, não apenas desafiador, mas o verdadeiro exercício educativo, não só para os que vivem o lugar, mas para cada um de nós que, por desinteresse, ingenuidade ou aceitação de visões distorcidas de mundo, contribuimos para a incomunicabilidade, a inacessibilidade e, em sentido mais profundo, a inexistência de outros lugares.

Penso que este exercício de exposição revela alguns aspectos de uma essência educativa que se anuncia, ainda que sistematicamente sufocada, nos lugares de que falamos: a) o lugar como reunião (RELPH, 2012), encarando a multisseriação como alternativa e não empecilho ao processo educativo; b) a construção curricular ambígua que, por um lado, esconde a vivência e, por outro, irrevogavelmente, a restitui, mesmo sob ameaça da vida por parte dos professores, prenhes de uma criatividade local, ainda que não dominando completamente a visão científica de uma Geografia pretensiosamente culta; c) Uma cartografia como abertura, comunicativa da geograficidade a partir do lugar, que se revela nas imagens, nas construções coletivas e em uma natureza diferenciada das grandes cidades, o que não significa impossibilidade de comunicação e, portanto, de ação recíproca.

Entretanto, como nosso esforço foi de compreensão, a busca das essências não se esgota, o esforço de conciliação (ARENDETT, 2008, p. 330) entre lugar e mundo é perpétuo. Isso remete à humanidade como diferença e diversidade efetivas e não apenas como conceito abstrato, que possamos manobrar para fazer retórica e não argumentação a partir da concretude

fenomênica, portanto, fugidia, que é a própria singularidade que garante a universalidade do lugar.

Figura 3

PRIMEIRO ENSAIO COLETIVO DE UMA CARTOGRAFIA DA LUGARIDADE À BEIRA DA “FAIXA”. AINDA DISTANTE, CARECENDO “ENFIAR-SE” NAS VICINAIS, MAS JÁ UM ESBOÇO DO QUE HÁ POR FAZER.

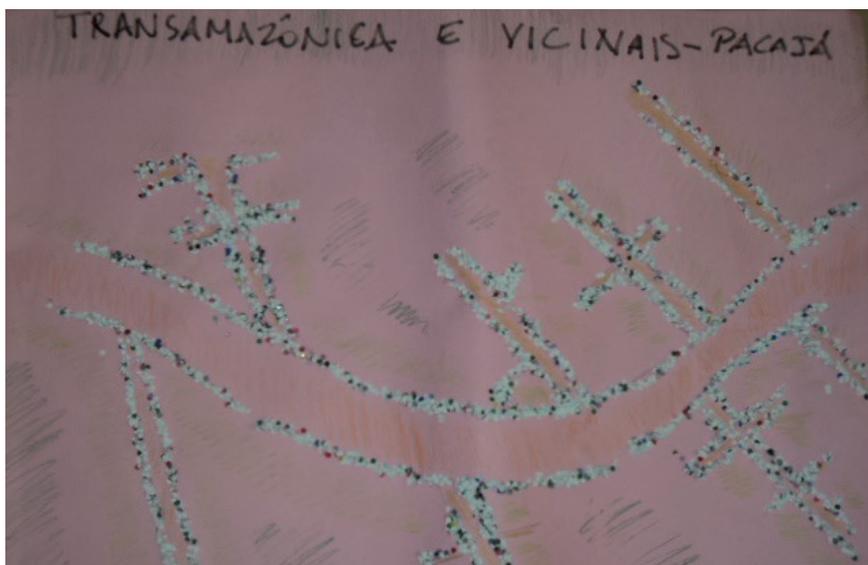


Imagem: Wallace Pantoja, Julho de 2013.

Acreditamos que o desafio é o enfrentamento desta “inexistência” a partir da aproximação da geograficidade transamazônica com a Geografia, tendo a cartografia como ferramenta de “trazer para perto, familiarizar-se”, quem sabe, ainda que virtualmente, produzir uma *copresença*, um convite à *coexperiência*, junto à pesquisa que não coisifique os moradores e educadores das vicinais, mas possibilite, a partir dos mesmos, uma ação comunicativa – que tenha capacidade de produzir realidades novas tendo em vista as forças de ligação da linguagem (HABERMAS, 2012), científica, cotidiana, cartográfica, poética, do campo, outra relação, mais recíproca, mais dialógica, menos assimétrica e aniquiladora entre o campo na Amazônia e as cidades na e para além da Amazônia. Quem (o) sabe possa fazer-se. Não coloco uma interrogação aqui, nem reticências, porque é uma proposição afirmativa de futuro, utópica possivelmente, mas também realista, firmada

no chão de onde se pode criar o novo, nas palavras finais do poema que iniciou este debate:

Me ajude, Árvore Verde, que não se abala e nem morre...(Fragmento final do poema *Socorro, Socorro*. Anônimo. Com a esperança de, um dia, deixar de ser anônimo e assumir seu nome e lugar).

Notas

- ¹ Este artigo é um aprofundamento do texto aceito para publicação na revista Geosul (no prelo), com o título *O princípio geográfico de conexão frente à “universalização do ensino básico” no Brasil – o caso transamazônico (no estado do Pará)*, 2015.
- ² Tal proposição não é uma invenção minha, está presente em diversos pensamentos que não investem em uma dialética paralisada (o que, por si só, é um absurdo), mas uma dialética enquanto movimento do pensamento indissociável do real e, neste movimento, a produção de sua contradição relacional. Cf. Merleau-Ponty, *O Visível e o Invisível*, p. 93-96; Kosik, *Dialética do Concreto*, além do texto de Lefebvre, 1991.
- ³ Como são chamadas as “pequenas” estradas que cortam a Transamazônica, normalmente de terra batida.
- ⁴ Não entro aqui no mérito das definições do que seria “Região Amazônica” ou da discussão de que as “Amazônias” (Cf. GONÇALVES, 2001) são diversas: os problemas de delimitação e enfrentamento da questão já começam por aí, muitas vezes tomando a região por seus elementos naturais (ALBAGLI, 2001; VIEIRA; SILVA; TOLEDO, 2005; HOMMA, 2008; entre muitos outros) ou recortando-a em sua dimensão geopolítica e técnica (BECKER, 2005). Sem tirar o mérito seminal destes trabalhos e de outros, fica explícito que “as vozes” do lugar pouco são levadas em consideração na construção de propostas de regionalização, ainda que sejam levadas de maneira mais ou menos genérica, quando o fazem, como “valorização do saber local” ou “desenvolvimento e lógica endógena”, quase sempre, mas não sempre (Cf. BECKER, 2005), em oposição binária local-global, porém, sem penetrar efetivamente no “lugar” ou nos “lugares”, onde a vida e as relações se apresentam como fenômenos possíveis para refletir sobre o essencial, em termos de educação, nos diferentes espaços amazônicos. Diga-se de passagem, estranhamente é uma “condição” que pouco aparece nas propostas de desenvolvimento, salvo também de maneira genérica ou seguindo determinações de “cima para baixo” (Cf. SILVA, 2010). Obviamente sei que há uma diferença de escala geográfica – região e lugar – porém, o que advogo é o “olhar” distanciado da regionalização proposta, seja pelos órgãos de planejamento oficial, seja por cientistas do social e/ou da natureza, se é que tal bipartição é realista, sobretudo para a Geografia.
- ⁵ É preciso fazer menção a uma mudança de concepção do conceito de lugar em Santos, em a Natureza do Espaço, seguramente pelo diálogo com matrizes existencialistas e fenomenológicas, ainda que os assim chamados neomarxistas discordem, o que se chama “virada cultural” (HARVEY, 2004) é resultante de múltiplas determinações, entre elas a frutífera discussão entre concepções metodológicas diferentes, além da ousadia de alguns geógrafos e filósofos em pensar, criativamente, novas combinações para compreensão do mundo.
- ⁶ Pensar o lugar nesta perspectiva se liga a uma trajetória fenomenológica e existencial na Geografia Humanística e Cultural, como apontam, entre outros, MOREIRA (2012 [1961]); DARDEL (2011 [1952]); HOLZER (2012); MARANDOLA Jr. (2012).
- ⁷ Em Moreira, 2012, originalmente 1961, p. 83. o autor continua: “(...) e, como tal, a suscitação primária de um certo exclusivismo em relação aos demais (...) uma necessidade ou

condição geral dos seres assume, com respeito ao homem, o caráter especial de um direito [propriedade privada]” (grifo do autor).

- ⁸ E. S., docente em formação de Novo Repartimento, entrevista realizada em Julho de 2013 (o uso das iniciais é para preservar a privacidade dos entrevistados, salvo nos casos em que permitiram, expressamente, o uso de seus nomes completos).
- ⁹ Alguns estão tão longe de sua própria humanidade e tão alto, enclausurados em seus arranha-céus, contabilizando o destino de territórios inteiros, que podemos duvidar de sua ligação com a Terra, salvo pela simples força da gravidade, e não é do que Dardel trata, de fato.
- ¹⁰ Os depoimentos foram extraídos das filmagens do documentário “À Beira da Faixa” (2014), dirigido por Wallace Pantoja, no âmbito do Projeto “Espaço e Cotidiano em Pacajá (PA): Representações da vida à beira da ‘Faixa’”.
- ¹¹ João Mateus Francisco, 63 anos, natural do Ceará, morador da vicinal Ladeira da Velha, entrevistado em maio de 2013.
- ¹² Auricélia do Coração, 31 anos, natural do Maranhão, produtora agrícola familiar e mãe de uma criança na escola da vicinal do Portel, entrevistada em maio de 2013.
- ¹³ Antônio Alves de Souza, 52 anos, natural do Maranhão, produtor agrícola familiar, pai de dois filhos na escola da vicinal do Portel, entrevistado em maio de 2013.
- ¹⁴ 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.
- ¹⁵ Os indivíduos e coletivos não são “apenas” produtores rurais com uma ligação fundamental com a terra, porém, suas falas acentuam esta dimensão do ser e, para pensarmos uma educação em contexto, é preciso tê-la como centralidade no debate.
- ¹⁶ Não ignoro outros “espaços” educativos, porém, a temática central aqui é a escola, os demais não podem ser tratados nos limites deste texto, para não incorrerem em superficialidade da problemática.
- ¹⁷ Cf. Hage, op. cit., além de 2011, 2013; Cordeiro, 2004; Pereira, 2005; Corrêa, 2007; Campos, 2007; entre outros.
- ¹⁸ Destaco as contribuições de Oliveira Neto (2011), cuja dissertação de Mestrado é em Educação (UEPA), porém, a partir de uma matriz conceitual explicitamente geográfica – o território – dada a sua formação também em Geografia. Também é preciso fazer referência à proposta de Conceição (2010), que aponta para “o lugar ou não-lugar” da educação do campo (p. 83), porém, o lugar aqui é metafórico, ou antes, não geográfico: “Nestas condições, as ações implementadas não são capazes de garantir o direito à educação aos povos do campo. Tal fato é muito bem percebido quando busco identificar o lugar (ou o não-lugar) da educação do campo nos instrumentos político-educacionais de referência, como: Plano Nacional de Educação e/ou nos Planos Estaduais e Municipais de Educação”.
- ¹⁹ Josielma Oliveira Pereira, 21 anos, professora na vicinal do Portel, na escola mostrada na figura 1. Entrevista realizada em maio de 2013.
- ²⁰ Pantoja e Cordeiro (2012) discutem o processo formador dos educadores do campo, especialmente em alguns municípios da Transamazônica, como Novo Repartimento, Pacajá, Anapu e Altamira; Pereira (2005) trabalha com a realidade de Santarém, Oeste do Pará e Marabá, Sudeste do estado; Corrêa (2007) faz uma discussão introdutória sobre a Amazônia e centra sua abordagem em Tucuruí, no Sudeste Paraense; Campos (2007) discute a educação do campo no Estado do Amazonas a partir de 19 municípios; Hage (2011) tem uma larga produção voltada para a Educação do Campo no estado do Pará a partir de diversas temáticas, para maiores detalhes Cf. GEPERUAZ, disponível em: <http://www.geperuaz.com.br/>.
- ²¹ Obviamente podemos questionar esta exclusão ou este à parte. O próprio INEP justifica as dificuldades de acesso às escolas rurais (é a nomenclatura oficial) do norte e o empecilho que é a aplicação dos testes em escolas multisseriadas. Colocá-las à parte também soa como uma

estratégia para manter a tendência de aparente alta das notas oficiais, já que as escolas rurais são desassistidas por todas as questões já colocadas. A metodologia do SAEB está disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/populacao-avaliada-metodologias-saeb> .

- 22 M. B., docente do modelo multisseriado no campo em Pacajá, entrevista realizada em fevereiro de 2013.
- 23 J. S., docente do modelo multisseriado no campo em Pacajá, entrevista realizada em fevereiro de 2013.
- 24 D. C., docente na sede municipal em Anapu, mas que conhece de perto a realidade do multisseriado por ter tido experiência com a mesma.
- 25 Embora seja possível, a partir de uma sistematização e da burocratização dos processos, inclusive de formação e promoção de um discurso de educação, o que torna possível até falar de uma agir estratégico instrumental (HABERMAS, 2012), cerceador e repetitivo.
- 26 Há uma relação com o que propõe Habermas, (2012), em relação à Teoria do Agir Comunicativo, e como ela se organiza em “escalaridades”, do individual ao universal, passando pela esfera da sociabilidade coletiva e do diálogo com o outro, questão que desenvolveremos a seguir.
- 27 Uso aqui lugaridade, simplificada, no sentido de *continuum* experimentado de onde nos relacionamos com o mundo (outras escalaridades), bem próximo da proposição de Relp (2012). Logo, não apenas suporte, embora também o seja, mas relação simbiótica que orienta o ser-no-mundo.
- 28 Não cabe aqui uma discussão metodológica mais aprofundada, entretanto, é importante salientar que não queremos fazer uma miscelânea confusa entre fenomenologia e marxismo (embora discordemos que estes métodos sejam irreconciliáveis, como o senso comum douto tende e perceber). Merleau-Ponty destacava as possibilidades de pensar uma dialética instável: “Uma das tarefas da dialética como pensamento de situação, pensamento em contato com o ser, é sacudir as falsas evidências, denunciar as significações cortadas da experiência do ser, esvaziadas e criticar-se a si mesma na medida em que venha a se tornar uma delas. Ora, esse é o perigo que corre desde que se anuncie em teses, em significações unívocas, desde que se separe de seu contexto antepredicativo” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 93).
- 29 Simone Santos Marinho, 30 anos, professora na vicinal do Portel. Entrevista realizada em maio de 2013.
- 30 Robson Paim (EP do VI SINGA, 2013. Comunicação pessoal) chama a atenção para o necessário debate das metodologias do ensino de Geografia na Educação do Campo, discussão ainda pouco desenvolvida se compararmos com o debate geopolítico acerca da especificidade desta mesma educação. Seu questionamento procede, haja vista que só efetivando metodologias criativamente lugarizadas é possível articular esferas de ação diferenciadas da Geografia no/do campo. Porém, é importante destacar que, na Pedagogia e na Educação em Assentamentos, novas metodologias de ensino da Geografia estão se constituindo em realidades (Cf. CORRÊA, 2007; PEREIRA, 2005, entre outros).
- 31 Pantoja, 2012; 2014.
- 32 Autores importantes para o debate da questão agrária na Amazônia, como Oliveira (2007), entre outros, figuram nos Trabalhos Acadêmicos de Conclusão, mas não nas escolas, ao menos nas vicinais que visitamos e poderíamos extrapolar para outras, onde trabalham muitos dos professores em formação. Há um estatuto não apenas do medo efetivo (que existe), mas um estado de repressão em relação a temas conflituosos que paira no ar: é possível discuti-los individualmente, particularmente, senti-lo na própria pele solitariamente, mas não se torna público e não é trazido ao centro do currículo escolar, salvo em experiências pontuais, de exceção, que, por isso mesmo, se tornam importantes – como nos espaços de assentamentos rurais, em vicinais com forte organização sindical de base rural, aproximação entre programas universitários e o saber local, entre outras iniciativas importantes, mas não assumidas enquanto políticas, seja de governo ou de Estado, em suas variadas esferas.

³³ “A primeira [advertência] é de que os professores trabalham, enquanto nós fazemos discursos sobre eles. Não falamos sobre a nossa própria prática, mas sobre a prática de outros que não podem falar, que não têm a capacidade de fazer discursos. (...) a segunda advertência é de que não é possível falar sobre professores, porque entre minha pessoa e um professor do ensino fundamental há muito poucas semelhanças. Diz-se que fazemos o mesmo tipo de trabalho, mas, na realidade, fazemos coisas muito diferentes, a preços muito diferentes, com status muito distintos, com poderes muito diferentes. Isso quer dizer que o fato de o professor da universidade falar sobre o professor em geral, que quase sempre é o professor do ensino fundamental, é algo suspeito. a terceira advertência: quando consultamos os repertórios bibliográficos da produção científica em revistas e catálogos que editam livros sobre nossa especialidade, encontramos o professorado como um dos temas de investigação preferidos [...]. Suspeito que a maior parte da investigação sobre os professores é uma investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência dos problemas” (SACRISTÁN, 2006, p.81).

Referências

ALBAGLI, S. Amazônia: Fronteira Geopolítica da Biodiversidade. **Parcerias Estratégicas**, v. 6, n. 12, 2001. Disponível em: http://repositorio.ibict.br/bitstream/1234_56789/105/1/AlbagliParcerias2001.pdf. Acesso em 22.01.2014.

ARENDT, H. **Compreender**, Formação, Exílio e Totalitarismo (ensaios). Org. Jeremy Kohn. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

_____. Que é liberdade? In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BECKER, B. Geopolítica da Amazônia. **Estudos Avançados**, v. 19, n. 53, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v19n53/24081.pdf>. Acesso em 20.03.2013.

BRASIL-INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)** – a população avaliada. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/populacao-avaliada-metodologias-saeb>. Acesso em 02.04.2014.

CAMPOS, R. S. S. **Educação do Campo**: Olhares, dilemas e perspectivas dos trabalhadores rurais da FETAGRI no estado do Amazonas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFAM, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp051003.pdf>. Acesso em 12.04.2014.

CERBONE, D. R. **Fenomenologia**. Petrópoles (RJ): Vozes, 2012.

CLAVAL, P. **A Geografia Cultural**. 3. ed. Florianópolis: EdUFSC, 2001.

CONCEIÇÃO, D. L. **A Formação Continuada de Professores para a Afirmação dos Direitos dos Povos do Campo à Educação**: uma análise da experiência do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense. Dissertação (Mestrado em Educação), UEPA. Belém, 2010. Disponível em: http://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&id=23:darinez-de-lima-conceio. Acesso em 10.01.2014.

CORDEIRO, R. C. **Relatório da Formação de Professores – Caderno de Relatos**. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), 2004 (mimeo).

CORRÊA, S. R. M. “Currículos” e Saberes: Caminhos para uma Educação do Campo Multicultural na Amazônia. In: HAGE, S. M. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**. Retratos de Realidade das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005. p. 163-195.

_____. **Educação popular do campo e desenvolvimento Territorial rural na Amazônia**: uma leitura a partir da pedagogia do movimento dos atingidos por Barragem. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação, UFPB, 2007. Disponível em: <http://educampoparaense.locasite.com.br/arquivo/pdf/Dissertacao%20-%20Sergio%20Correa.pdf>. Acesso em 12.04.2014.

DARDEL, E. **O Homem e a Terra**. Natureza da Realidade Geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FIEDLER, R. C. P. a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e uma Nova Proposta de Emancipação do Humano. **Revista de Educação**, Guarulhos, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/24>. Acesso em 20.04.2014.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2001.

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.

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.

_____. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. In: **Em Aberto**, v. 24, n. 85, 2011, p. 97-113. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2569/1760>. Acesso em 03.02.2014.

_____. **Por entre águas, campo e floresta** – a contribuição do PRONERA para a democratização da educação superior nos assentamentos rurais da Amazônia paraense. In: 36ª Reunião Nacional da 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.

HARVEY, D. **Espaços de Esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo** [Edição Bilingue]. São Paulo: Unicamp & Vozes (RJ), 2012.

HOLZER, W. Mundo e Lugar. Ensaio de Geografia Fenomenológica. In: MARANDOLA Jr., E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. (Org.). **Qual o Espaço do Lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2012. p. 281-304.

HOMMA, A. K. O. **Extratativismo, Biodiversidade e Biopirataria na Amazônia**. Brasília-DF: EMBRAPA, 2008.

HUSSERL, E. **A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental**. Uma Introdução à Filosofia Fenomenológica. Rio de Janeiro: GEN; Forense Universitária, 2012.

KOSIC, K. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEFEBVRE, H. **Lógica Formal e Lógica Dialética**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARANDOLA Jr., E. Lugar enquanto Circunstancialidade. In: MARANDOLA Jr., E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. (Org.). **Qual o Espaço do Lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2012. p. 227-248.

MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martin Fontes, 1999.

_____. **O Visível e o Invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MOREIRA, E. **Ideias para uma Concepção Geográfica da Vida**. 2. ed. Organização de Maria Stella Faciola Pessoa Guimarães. Belém: SEMEC, 2012.

OLIVEIRA, A. U. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

OLIVEIRA NETO, A. C. **Educação Popular do Campo e Território: uma análise da prática educativa do GETEPAR-NEP na Amazônia ribeirinha**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Pará, UEPA,

Belém, 2011. Disponível em: http://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&id=290:adolfo-da-costa-oliveira-neto. Acesso em 10.01.2014.

PANTOJA, W. W. R. Transamazônica ou a “Faixa” – Repensando a educação do campo a partir das vozes do lugar. **Revista Trilhas**, Belém, v. 14, n. 27/28, p. 75-85, jan./dez. 2012. Disponível em: http://www.unama.br/editoraunama/attachments/article/140/revista_trilhas_v14_n27_2_jan_dez_2012.pdf#page=75. Acesso em 20.05.2014.

_____. (Trans)amazônica e educação: imaginações espaciais e negação do ser. In: **Anais do VII CBG**, Vitória, 2014. Disponível em: http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404697538_ARQUIVO_artigocongressobrasileirodegeografia_Transamazonica_.pdf. Acesso em 06.03.2015.

_____. O princípio geográfico de conexão frente à “universalização do ensino básico” no Brasil – o caso transamazônico (Pará). **Geosul**. No Prelo, 2015.

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.

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. p. 85-113.

PIZZI, J. **O mundo da vida**: Husserl e Habermas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

RELPH, E. Reflexões sobre a Emergência, Aspectos e Essência do Lugar. In: MARANDOLA Jr., E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. (Org.). **Qual o Espaço do Lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2012. p. 17-32.

SACRISTÁN, G. J. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo**. O meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **a Natureza do Espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Edusp, 2004.

SARTRE, J. P. **Crítica da Razão Dialética**. [Precedido por Questões de Método]. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SEEMANN, J. Tradições Humanistas na Cartografia e a Poética dos Mapas. In: MARANDOLA Jr., E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. (Org.). **Qual o Espaço do Lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2012. p. 69-92.

SILVA, F. C. **Parque Nacional do Jaú, Unidade de Conservação e Patrimônio Mundial na Amazônia Brasileira**: a articulação de instrumentos permite melhor proteção? Dissertação (Mestrado em Geografia Humana), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2010.

TUAN, Y. F. **Espaço e Lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

VIEIRA, I. C. G.; SILVA, J. M. C.; TOLEDO, P. M. Estratégias para evitar a perda de biodiversidade na Amazônia. **Estudos Avançados**, v. 19, n. 54, p. 153-164, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v19n54/08.pdf>. Acesso em 20.03.2013.

Recebido em: 17/04/2015

Aceito em: 13/05/2015