

O princípio geográfico de conexão frente à “universalização do ensino básico” no Brasil – o caso transamazônico (no estado do Pará)

Wallace Wagner Rodrigues Pantoja*

Resumo

O artigo discute a universalização do ensino no território nacional, a partir de uma espacialidade específica – os lugares à beira da Transamazônica. Há necessidade de questionar o alcance e efetividade da expansão do acesso à educação básica, dada como “praticamente conquistada” no país. Partimos do princípio geográfico de conexão/conexão, problematizando tal universalização educativa. Objetivamos refletir sobre o alcance da educação básica, suas condições e sua capacidade de potencializar ou não a diversidade do território. Metodologicamente, ancorados em um diálogo entre fenomenologia e existencialismo, realizamos uma revisão teórica a partir do confronto com os dados empíricos preliminares da pesquisa. Concluimos que a universalização da educação se configura como *argumento de extermínio*, que efetiva uma visão urbanocêntrica e, pela conexão entre os lugares e o território, produz a desconexão dos próprios lugares, retirando sua capacidade de ação comunicativa o que fragiliza a educação não apenas ao nível local, mas regional e nacional.

Palavras-chaves: Conexidade/conexão; Projeto de Nação; Educação do Campo; Lugar.

The geographic principle of connection to front "universal primary education" in Brazil - the case transamazon highway (the state of Pará)

** Professor da rede estadual de ensino do estado do Pará. Doutorando em Geografia pela UNB (demithri@yahoo.com.br).

Abstract

This article discusses the process of universalization of education in Brazil the count from a specific spatiality - the places on the edge of the Transmazonica highway. There being no need to question the scope and effectiveness of expanding access to basic education, given its wide acceptance in the country - we start from the principle of geographical connectivity/connection to problematize such educational universalization. We aim to reflect on the scope of basic education, its conditions and ability to potentiate or not the diversity of the territory. Methodologically grounded in a dialogue between phenomenology and existentialism, we conduct a literature review taking as starting point the preliminary empirical research data. We conclude that the universalization of education is configured as extermination argument that effective the urbanocentric vision and one connectedness between places and territory, produces disconnection of the places themselves, removing their ability to communicative action that jeopardizes not only education the local, but regional and national.

Key words: Conectivity/connection; National Project; Countryside Education; Place.

Cenário e tramas – contando histórias diferentes

Desde o fim dos anos de 1990, há um debate sobre “A Universalização da Educação” no território nacional de maneira mais contundente, seguindo quatro eixos que dialogam e se enfrentam, a saber: a) A Universalização é uma realidade para a educação básica, sobretudo o ensino fundamental (ABRUCIO, 2010; GALVÃO, 2014), mas é preciso avançar em qualidade (GADOTTI, 2006; OLIVEIRA; 2007); b) É uma falácia, a Universalização não existe e sim um amplo acesso a vagas e, às vezes, nem isso (FERRARO; MACHADO, 2002); c) É um processo e, enquanto tal, realizado por uma persistência em prol deste objetivo (GOLDEMBERG, 1993; KRASILCHIK, 1992); d)

A Universalização é improvável, mas não impossível, no Brasil e no mundo, exigindo mudanças estruturais (FRIGOTTO, 2007; MÉSZÁROS, 2005).

Poderíamos dizer que o argumento A dialoga mais com o C e contradiz mais o B e D que, por sua vez, parecem se aproximar, embora haja uma diferença entre definir “universalização” como falácia e sua improbabilidade, mas há combinações diversas ou mesmo mudança de posições. Estes são os principais termos do debate em torno da Universalização, real ou não, da Educação no Brasil, enfatizados na educação básica.

Estranhamente, há poucos textos no campo da educação discutindo o sentido epistemológico de “universalização”¹, ou se diz que existe, ou que não existe ou que está em vias ou que é discurso, porém, chama atenção a carência de aprofundamento crítico do sentido mesmo do que é “universalização” para a educação brasileira. Normalmente é citada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que preconiza a universalização como acesso educativo gratuito e de qualidade a todos, sendo que a mesma é relativizada pela chamada “focalização”, que seria focar em um setor específico – recursos financeiros, políticas públicas e profissionais – para viabilizar o amplo acesso (CURY, 2002; entre outros).

Queremos apontar ainda um “quinto eixo”, evitando pretensões descabidas, afirmamos que é um argumento geograficamente forte. Não apenas contesta ou afirma a dita Universalização. Nos termos em que está posta é uma realidade possível, mas não para os que estão *fora da realidade*, precisamente, os que não existem no sistema de representações objetivadas pelos dados do território nacional, mais ainda, só é

¹ Há tentativas de problematização, como a de SAMPAIO; NESPOLI, 2004, baseando-se em métodos estatísticos para apontar a distorção série-idade e o acesso ao nível médio da Educação Básica, que é decrescente, mas não há um efetivo questionamento do “sentido” de universalização.

possível se os que não existem continuarem inexistentes, o empreendimento de universalizar a educação, na perspectiva do território nacional, como está posto, é mais do que um discurso falacioso, como será explicitado no decorrer do texto, é um *argumento de exterminio*.

Essa ínfima contextualização do cenário e da trama – que vai se desdobrar em outras – pretende ressaltar o vínculo forte entre Educação e Geopolítica Territorial a partir de um conceito simbólico e concretamente estratégico: a Universalização.

Para darmos conta desta interpretação, partiremos do princípio geográfico de “conexão” (Princípio da Conexidade) que, segundo defendido em termos clássicos, por Jean Brunhes, é “analisar os fatos com uma visão de síntese, levando em conta que nada se processa isoladamente e que tudo ocorre em função de uma série de fatos que se influenciam e se intercorrelacionam” (BRUNHES apud ANDRADE, 2010, p. 49; originalmente 1963).

Mobilizamos Andrade, por ocasião do contexto em que fala dos Princípios da Geografia², uma aula inaugural publicada sob o título de “A Geografia e sua Contribuição ao Planejamento Regional e à Formação do Economista”, no qual enfatiza a

² Costa (2012), chama atenção para como pensar o fenômeno do turismo a partir dos “princípios lógicos da Geografia”. O texto de Andrade, mais do que uma explicação é uma convocação para este (re)pensar, também nos serviu de inspiração. Embora haja controvérsias sobre quais são, de fato, os princípios, podemos destacar classicamente: 1. Princípio da Extensão – delimitação da área do(s) fenômeno(s) a estudar; 2. Princípio da Analogia – comparar as paisagens existentes numa dada região (hoje diríamos espaço ou território, normalmente) e as de outras regiões; 3. Princípio da Causalidade: explicar a causa da formação das paisagens; 4. Princípio da Atividade: analisar as paisagens com referência ao seu passado, não perdendo de vista a dinâmica e a transformação permanente dos fatos; 5. Princípio da Conexidade (ANDRADE, 2010, pp. 48-49), que tomamos aqui por conexão.

importância da geografia enquanto ciência aplicada ao planejamento de Estado.

É importante ressaltar que o princípio de conexidade será rearticulado no contexto pesquisado, porém, sem perder sua “essência” para a temática aqui exposta, o que não exclui os outros princípios, sobretudo o de *extensão*, mas serão anteparos para problematizar a própria conexidade revelada na relação com os demais – assim, acreditamos, poder questionar a Universalização da Educação em sua base constitutiva, a partir de um espaço específico em articulação com o território nacional e sua “geopolítica” que, não apenas define os termos do debate, mas decreta o que existe e o que não existe, levando a uma crença que toma as representações por realidade, como expressam, em abordagens diferentes, Kotic (2002) e Massey (2008).

O espaço, aqui discutido, não é mero *locus* de pesquisa, objetificação que, de saída, já retira parte da vida do “objeto estudado”, congelando-o para análise – é fugidio, só parcialmente revelado, mas é a partir desta parcialidade que poderemos atingir alguma compreensão possível³, também parcial, porém, indicativa de avanço do que poderíamos chamar de “fronteira” – desencontro entre os humanos (MARTINS, 2012), desencontro entre a universalidade do projeto de território e a concreticidade vivida dos lugares, num processo não de pura oposição, mas de mescla, negociações, assimilações, violências, resignação e revolta, no qual o projeto se concretiza (jamais em sua pureza) e a vida se projeta (para fora da realidade estabelecida, ato e/ou vontade de ação).

³ Há ecos de Kotic (2002), aqui, e a proposição de uma pseudoconcreticidade que precisa ser revelada e superada em busca da realidade como totalidade. Porém, é preciso não perder de vista que a pseudoconcreticidade não é apenas fruto do senso comum e das representações fetichizadas, existe também um “senso comum douto”, que pode ser tão ou mais perverso para o esclarecimento da realidade, haja vista que parte da crença abstracionista de que, de saída, há uma certeza testada de como olhar a realidade, o que, em certo sentido, se aproxima da crítica ao marxismo realizada por Sartre (2002).

A fronteira amazônica e o projeto de nação – educação como geopolítica

Muito já se falou sobre o papel do Estado no processo de “ocupação” da Amazônia, a partir de um projeto que transforma a região em sujeito (NAHUM, 2011) e nega as particularidades regionais e especificidades locais, em prol de um modelo único e exógeno (BECKER, 2001; GONÇALVES, 2005; entre outros).

A Amazônia, enquanto região – algo vago, algo coerente – passa a ser discutida como “fronteira de ocupação” técnica/política (BECKER, 2001), mas também com novos conteúdos e suas várias dinâmicas fronteiriças, haja vista que a *grande extensão* da região já estaria incorporada ao território nacional. A ideia e o conteúdo empírico de *fronteira* amazônica demandavam reavaliação e aprofundamento, porém, ainda seria um conceito válido, “um espaço não plenamente estruturado e, por isso mesmo, potencialmente gerador de realidades novas. Sua especificidade é sua realidade histórica” (BECKER, 2007, pp. 19-20).

O conceito proposto nos parece largo demais, quando nos perguntamos: Que espaços são plenamente estruturados? Quais espaços não podem ser potenciais geradores de novas realidades? A realidade histórica, enquanto especificidade do espaço é exclusiva ou preferencialmente da fronteira? Há uma amplitude do conceito proposto por Becker que necessita de restrição operacional para lidarmos com o espaço transamazônico.

Não em oposição a esta conceituação, porém, empiricamente mais efetiva do nosso ponto de vista, Martins (2012, p. 10) propõe a fronteira como:

(...) lugar privilegiado da observação sociológica [e, acrescentaríamos geográfica] (...), [onde] se pode observar melhor como as sociedades se formam, se desorganizam ou se reproduzem [...], quais as concepções que asseguram esses processos e lhe dão sentido. Na fronteira, o homem não se encontra – se desencontra. Não é nela que a

humanidade do outro é descoberta como mediação da gestação do Homem.

Podemos questionar a generalização do “desencontro” proposta por Martins, mas, sendo um conceito, serve justamente como guia operacional e não receita fidedigna para compreensão de realidades concretas. Como ressaltamos, não há total oposição entre os conceitos de Becker e Martins, embora sejam diferentes em termos de matriz epistemológica e amplitude. Porém, o que Becker chama de “espaço não plenamente estruturado”, podemos compreender como “situação de fronteira” (MARTINS, 2012, p. 30), “*lugar* social⁴ de alteridade, confronto e conflito”, o que viabiliza a “especificidade histórica” apresentada por Becker para este espaço.

É nesta realidade movediça que se encontram as alteridades – sociais, culturais, programáticas, vivas – que, para efeito didático e avanço da temática proposta, será aqui definida como relação entre “o projeto geopolítico de nação” e “a geograficidade transamazônica”, desencontro do outro no *em si*.

O *projeto geopolítico de nação* não é recente, José Bonifácio (*apud* GUIMARÃES, 1988, p. 6) já afirmava que a: “(...) amalgamação muito difícil será a liga de tanto metal heterogêneo. Como brancos, mulatos, pretos livres e escravos, índios etc. etc. etc., em um corpo sólido e político”.

Embora constantemente ressignificado, inclusive em termos de objetivos, o *projeto geopolítico de nação*, historicamente evidencia a necessidade de domínio, da natureza, do diverso, do não nacional (ainda), do outro que será emulado e indiferenciado no todo, a partir da constituição de redes políticas e técnicas

⁴ Não nos parece que Martins (2012) está usando uma conceituação específica de “lugar”, mas apenas o uso do termo como *locus*, portanto, não problematizado epistemologicamente. Por isso colocamos em itálico, já que o “lugar”, que trataremos adiante, tem uma dimensão efetivamente geográfica que requer distinção dessa.

(BECKER, 2007) que, ao articularem “novos espaços” ao território nacional, criam uma imagem de unidade e, ao mesmo tempo, violentam a alteridade com base na exclusão, marginalização ou decreto de inexistência – por morte efetiva ou não reconhecimento político das vozes, vidas, grupos e lugares dissonantes do *projeto*.

Ainda no século XIX, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, dá o tom da concepção de nação a partir dos estudiosos, articulados ao Império Brasileiro, o que explicita a intimidade entre ciência social, educação e projeto de nação:

Ao definir a Nação brasileira enquanto representante da idéia de civilização no Novo Mundo, esta mesma historiografia [e geografia] estará definindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros. O conceito de Nação operado é eminentemente restrito aos brancos, (...). Construída no campo limitado da academia de letrados, a Nação brasileira traz consigo forte marca excludente, carregada de imagens depreciativas do “outro”, cujo poder de reprodução e ação extrapola o momento histórico preciso de sua construção (GUIMARÃES, 1988, p. 7).

Esta crítica valeria para o século XIX e parte do século XX, e é ampla a bibliografia que discute o papel da geografia e da história, como ciências mobilizadas pelo Estado para projetar não uma, mas *a unidade nacional*, não apenas no plano brasileiro, porém na sua matriz inspirativa europeia (HAESBAERT; PEREIRA; RIBEIRO, 2012, para citar um exemplo recente). Entretanto, se saberes específicos são – sobretudo em seu passado clássico – avaliados e questionados como argumentos de justificação de dominação territorial e violência da unidade nacional, a Educação como estratégia geopolítica em sua versão contemporânea de universalização, parece resistente a questionamentos desta natureza, simplesmente não há inimigos e é de amplo consenso sua argumentação, ao menos entre os autores importantes no debate citados no início do texto, somados a

diversos documentos, tanto nacionais quanto internacionais (CURY, 2002).

Para exemplificar, destacamos um fragmento do documento do Ministério da Educação, denominado, “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica”, de 2009:

Se praticamente conseguimos universalizar o acesso à escola dos 6 aos 14 anos, não conseguimos sequer que todos os sujeitos incluídos nessa faixa de idade cheguem a concluí-lo. (...) Em outras palavras, ainda não se conseguiu, como seria desejável, construir no país, para todos os alunos da Educação Básica, uma escola de qualidade, que pudesse lhes garantir: a continuidade na escola; o sucesso nos estudos; a aprendizagem de conhecimentos significativos e relevantes; o desenvolvimento de habilidades; a adoção de procedimentos éticos e a aquisição dos valores necessários ao comprometimento tanto com uma sociedade brasileira cada vez mais justa e democrática quanto com um mundo menos desigual e mais solidário, pautados, ambos, pela diversidade, pela solidariedade e pelo respeito entre os diferentes grupos sociais e entre os indivíduos (BRASIL/MEC, 2009, pp. 5-7, destaques nossos).

Apenas neste parágrafo, encontramos ambiguidades reveladoras do que estamos definindo como “Educação como Geopolítica”:

a) A admissão de que a universalização é do acesso a vagas e não de uma educação de qualidade que possibilita manter os estudantes na escola até a conclusão do ensino básico; Se o próprio Estado o admite, a frase “praticamente conseguimos” é retórica;

b) A unidade da sociedade brasileira – e do território – precisa ser resguardada, onde o conhecimento aprendido deve ser significativo e relevante. Perguntas incômodas: a unidade social é possível num país fraturado por conflitos de classes, atravessado

por questões étnicas, religiosas⁵, regionais, locais? Como pensar a solidariedade em regiões como a Amazônia, sobretudo na "fronteira agrícola", onde a contradição entre pequena produção local e grande produção do agronegócio atinge patamares de violência brutal? Como solucionar as oposições entre a vivência do lugar frente ao entendimento do espaço como recurso de extração? Esta "di-visão", como chamaria Dutra (1998), pode existir sem que uma esmague a outra?;

c) A diversidade, sempre um argumento sólido na contemporaneidade, só é possível no âmbito de uma "diversidade de baixa intensidade" ou "diversidade controlável", haja vista que a educação básica é uma padronização de hábitos, tendo em vista o controle ao nível da própria corporeidade dos indivíduos que, como nos propõe Merleau-Ponty (1999), não necessita de uma mediação para estar-no-mundo, mas passa a ser mediada pela intencionalidade do projeto de unidade do território nacional – tendo em vista seres habilidosos, produtivos, acoplados, diversos funcionalmente, mas não efetivamente diversos, como discutiremos na próxima sessão.

Território uno e lugares outros – a nação como projeto de universalização

⁵ Para citar um exemplo, no âmbito da pesquisa de campo (2013), em desenvolvimento, destacamos a chegada de grandes produtores sulistas de soja que não só acreditam trazer o desenvolvimento para região a partir da sua monocultura mecanizada, como, sendo evangélicos, acreditam no messianismo colonizador da Amazônia, frente aos pequenos produtores, posseiros e/ou sem terras que, organizados nas comunidades eclesiais de base, células católicas de ação e discussão locais, advogam outra forma de produção e outra concepção de verdade divina. O choque aqui não é só pela terra como valor de produção e da reprodução da existência, o choque é no plano da crença, do transcendente, na afirmação de verdades irreduzíveis e não negociáveis.

Quando um estudante diz: “Professora, eu faltei à *Prova Brasil* [2013] porque eu dependo da maré, ela estava baixa e o barco encalhou, não deu pra chegar”⁶, algo nos soa tremendamente errado! Podemos alegar que este jovem representa uma minoria (a prova, em âmbito nacional, não pode ser submetida aos ditames de exceção). O que, em última análise, é um pensamento sensatamente utilitarista, já que: “É da oposição entre ideia abstrata e ideia concreta que nasce, ainda, a ideia do projeto e do plano. Mas, ocorre uma mudança: a ideia do projeto e do plano não se relaciona mais ao mundo da consciência prática e, sim, ao da consciência técnica” (SILVA, 2000, p. 8).

O que o jovem ribeirinho vive é a negação da universalização, sobretudo quando o território é pensando a partir de um projeto em sintonia com uma consciência técnica, não uma consciência prática – que, no plano do cotidiano, revela-se em diversos lugares. Não queremos aqui fazer uma oposição entre lugar e território, Massey (2008) já nos alerta para isto; enquanto Haesbaert e Limonad (2007, p. 44) os confundem – não cabe, no escopo deste artigo, discutir a certa despolitização em prol da tabulação rasa centrada num aparente cotidiano, quando se diz que “o lugar é uma das formas de manifestação do território”. Exercitemos aqui a proposição de Bonnemaison (*apud* HAESBAERT; LIMONAD, 2007, p. 43) ao afirma que:

(...) um território antes de ser uma fronteira é primeiro um conjunto de lugares hierarquizados, conectados a uma rede de itinerários. (...) A territorialização (...) engloba ao mesmo tempo aquilo que é fixação [enraizamento] e aquilo que é mobilidade, em outras palavras, tanto os itinerários quanto os lugares.

⁶ Relato de uma professora diante de um estudante se justificando a beira do rio, na frente da escola, no distrito de Outeiro, ilha próxima a Belém do Pará, Agosto de 2013.

A proposta teórica de Bonnemaison tenta capturar a “essência” espacializada do fenômeno territorial, que demanda pensar lugares e redes em articulação, não excluindo, mas não exclusivo a uma fronteira. O problema é que, do ponto de vista da “Universalização da Educação” a hierarquia do projeto – baseado em uma consciência técnica – supera e se impõe aos lugares – não exatamente baseados em uma consciência prática, mas seguramente aonde ela aflora a partir das experiências cotidianas de copresença e coexperiência.

As redes, como a Transamazônica, que deveriam servir para a conexão e construção de um diálogo possível *entre lugares*, acaba por servir à imposição da razão técnica de um projeto de universalização que, mesmo usando a retórica da diversidade é, efetivamente, “urbanocêntrico” e estritamente seriado (HAGE, 2005), que solapa a vivência no lugar quando impõe uma pretensa universalização “de vagas” e não da educação, como os documentos oficiais já o admitem, mesmo a contra gosto – o “*praticamente conseguimos...*” – e tal universalização desumaniza ou provoca exclusão e *decretos de inexistência*, para que, contabilmente, se atinja este *praticamente* almejado.

Temos aqui uma *imaginação espacial* (MASSEY, 2008; MASSEY; KEYNES, 2012), nas outras escalas geográficas, especialmente no âmbito do território nacional consubstanciado na razão do Estado, que se impõe ao lugar ameaçando sua *geograficidade* (DARDEL, 2012) do plano macro institucional ao cotidiano no lugar.

Segundo a fala de alguns professores:

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 sabendo⁷.

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 cidade⁸.

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]⁹.

A imaginação espacial proposta por Massey e Keynes (2012) e Massey (2008) pode advir de uma representação do espaço que não o é, funciona por não reconhecimento do outro, sem história, sem movimento, a espera do nosso encontro triunfal. Quando esta imaginação se processa espacialmente (claro que ela não “se

⁷ M. B. docente do modelo multisseriado no campo em Pacajá, entrevista realizada em Fevereiro de 2013.

⁸ J. S., docente do modelo multisseriado no campo em Pacajá, entrevista realizada em Fevereiro de 2013.

⁹ D. C., docente na sede municipal em Anapu, mas que conhece de perto a realidade do multisseriado por ter tido experiência com a mesma.

processa automaticamente¹⁰”, 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. Mais explicitamente:

a) O governo federal exclui a educação multisseriada e do campo de importantes processos avaliativos e, por pressão de diversos agentes (movimentos sociais, academia, professores dos lugares aqui tematizados) cria alternativas, como a Escola Ativa, porém, acreditando que o “espaço é liso e simétrico” entende que o material chegará a todos, o que não ocorre, entre outras coisas, pela “dificuldade de acesso” que devemos entender numa via de mão dupla e em duas dimensões: I. Se *há dificuldades de acesso* para os agentes federais chegarem ao campo na Amazônia, deve haver dificuldades para os professores chegarem aos agentes federais, ou mesmo municipais, para receber material e dialogar; II. O acesso aqui não é só uma dimensão material – estradas precárias, vicinais intransitáveis, etc. – é também imaterial, uma imagem da alteridade, como tão distante, que não vale a pena estabelecer acessos à mesma, cortando-se a conexão possível e desejável;

¹⁰ Embora, a partir de uma sistematização e burocratização dos processos, inclusive de formação e promoção de um discurso de educação, é possível até falar de uma agir estratégico instrumental (HABERMAS, 2012), cerceador e repetitivo.

b) Este tipo de “imaginação espacial”, que Hage (2005) chama de “urbanocêntrica”¹¹ 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

¹¹ Pensamos que não é o termo mais adequado, porque culpabiliza a educação urbana como se tivesse força automática para moldar os parâmetros do fazer educativo em todo território. Porém, vale ressaltar, que há uma força argumentativa importante na proposição de Hage. Por exemplo, na própria Geografia produzida no nível superior, temos uma certa “canibalização urbana” nos vários estudos, não só porque há a “urbanização do território” (SANTOS; SILVEIRA, 2012) ou porque vivemos numa “sociedade urbana” (PIÑON, 2011), mas também porque há afirmações como o “o campo e a cidade já não constituem diferenças de natureza e sim densidades diferentes (técnicas, populacionais, etc.)” (SOUZA, 2006, p. 125), similar a crítica ao “(...) culto da tradição e da vida tradicional (...) [na] discussão ambientalista (...) [e] no elogio direto do gênero de vida camponês (...) [há] uma concepção agrarista do Brasil (...) sem a devida avaliação historiográfica do papel de tal visão (...)” (MORAES, 2011, pp. 43-44). Não podemos negar processos como “urbanização do território” ou de “sociedade urbana”, mas daí a compreender, e este é o argumento central, o fim de uma vida campesina (e não falo em vida só do camponês, sempre difícil de definir e que não é uma entidade monolítica), há de se discutir os efeitos desse urbanocentrismo, que não faz *uma devida avaliação do papel de tal visão*, na ciência geográfica.

imposição, por desespero, por impossibilidade de dialogar do seu próprio chão com o *horizonte* e não a partir de uma decisão livre, que ultrapassa o sentido de escolher-se (SARTRE, 2002), em direção a uma liberdade efetivamente negociada e, por isso mesmo, partindo de espaços de encontro (ARENDDT, 2009); A conexão se reproduz, a partir de do projeto de universalização da educação, como homogeneidade tirana;

c) O currículo é pensando para gestar uma educação descontextualizada – não é raro livros defasados de geografia, sem materiais para Estudos Amazônicos e muito menos para pensar a realidade do lugar, a Transamazônica se apresenta como uma linha no mapa ou uma estrada lamacenta com caminhões parados. As crianças, os jovens, os professores, os pais não se reconhecem nestas “paisagens”, porque 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 (PANTOJA, 2014). Estas realidades, na maioria das vezes não estão em debate nas salas de aula, um silêncio que repercute na compreensão do lugar e do mundo, como relacionais e em totalidade (SARTRE, 2002), a conexão via conhecimento espacial interescolar se dilui.

Nesse sentido, impossibilita-se a futuridade do lugar e da escola *do campo* na Amazônia, sobretudo no estado do

Pará, porque sequer pretende-se conhecer estas escolas tendo como justificativa “as dificuldades de acesso” (Cf. INEP-SAEB, 2014). O que se constata não é apenas invisibilidade – que supõe um encobrimento do real a ser descortinado – e não se trata de exclusão, porque os excluídos existem, têm uma voz, ainda que em situação marginal ou pela ausência incômoda que provoca. Se trata, aqui, de inexistência, retira-se a individualidade essencial dos estudantes, seus pais e professores do campo na Transamazônica, esgarça sua capacidade de organização social e coletiva e exterminar seus modos de viver e compreender sua realidade e o mundo, a partir de seu contexto¹².

¹² Há aqui uma relação com o que propõe Habermas, (2012), como Teoria do Agir Comunicativo, e sua organização em “escalaridades” do indivíduo ao universal, passando pela esfera da sociabilidade coletiva e do diálogo com o outro, questão que desenvolveremos mais a seguir.

Imagens poéticas do “fim do mundo” – conectando o extermínio

Encaminhando as considerações finais como abertura para reflexão acerca da conexidade entre lugar e território, retomando o princípio proposto por Brunhes, mas também avançando para pensar a conexão reticular do presente que, por um lado pode ser a via do Mundo do Sistema e por outro a expressão do Mundo da Vida (HABERMAS, 2012).

O primeiro é um projeto, estratégico e técnico, que se move ao futuro, a partir do passado e absorve o presente. O segundo pode ser projeto, mas é, sobretudo, existência – contiguidade, frente a frente, temporalidade e espacialidade partilhada no dia a dia – tensão entre o alienante e assimilado pelo próprio “Mundo do Sistema”, quanto o negociante e, também, trincheira ou muralha autoimposta, imposta de fora ou ambas.



Figura 1: Transamazônica, BR-230 ou “A Faixa”, como é conhecida pelos que vivem nas vicinais, estradas que partem desta para dentro da floresta – ou o que sobrou dela – aonde a vida possui uma temporalidade específica, ligada à terra e em conexão com o mundo, às vezes, parece sonho e pesadelo. Autor: Cleison Nazaré, Maio de 2013.

A estrada, símbolo de ocupação e reprodução civilizatória, também revela sua face técnica mais drástica – impõe a imobilidade aos pequenos produtores rurais e seus filhos, expulsos “da beira” para “o fundo”, e cada vez mais ao fundo, onde o Estado teima em não chegar pelas “dificuldades de acesso”, que revelam uma estratégia geopolítica de extermínio em diversas frentes, escalas e dimensões: O desencontro do humano na fronteira, o choque produz morte, pura e simples, por conflitos de terra e/ou por doença;

a) O projeto de nação que, por decreto, nega a existência no âmbito dos processos avaliativos de ensino e, por isso mesmo, de acesso à políticas públicas para educação, cada vez mais urbana, negadora de uma vida rural ou, ao menos, não estritamente urbana;

b) O currículo, pensando em torno de “habilidades e conteúdos significativos”, pretende produzir cidadania e solidariedade negando a contradição incontornável e, talvez, inegociável, entre a vida cotidiana nas vicinais e o projeto modernizante que a coloca como atrasada e deslocada no tempo, na “contra mão da história” e da geografia, que acentua este pensamento justificado de que o campo é um espaço cujo fim está próximo;

c) Esta teleologia é assimilada ao nível dos professores no âmbito do cotidiano educativo, reproduzindo um padrão de escola que pouco tem a ver com a realidade do lugar, mas muito com o projeto de nação – extermínio do pensamento diversos, quando não se pode exterminar o corpo;

d) O princípio de conexão se afirma, demonstrando que a singularidade do lugar – resistente ou fraturada – não pode ser dissociada de outras escalas não locais, determinantes, mas não completamente determinadoras, das condições dos seres humanos no *fim do mundo*, à beira da Faixa;



Figura 2: Pais reunidos na escola, de chão batido, sem paredes e com o quadro esburacado, na vicinal do Portel, Pacajá (PA). Discutindo sobre os caminhos da educação possível de seus filhos e sendo enfáticos em uma questão: "não queremos sair do nosso lugar, nossos filhos devem ser educados aqui. Autor: Cleison Nazaré, Maio de 2013.

A conectividade, problematizada aqui, assume nuances variadas, quando se trata do *projetar nos lugares* a pretensão de *universalização da educação do território nacional*. Tentamos expor sua variação dinâmica, que vai desde o uso da conectividade (ou falta dela) como argumento para não acessar os lugares, logo, inviabilizar sua representação no plano do território; Conectividade da vida nos lugares e entre estes, não acentuada neste artigo, potencialmente criadora de estratégias educativas comprometidas com os lugares transamazônicos.

Sem esquecer que a própria reprodutividade urbanocêntrica do fazer educativo, por parte de muitos professores *no campo*, é a materialização da conectividade como veículo de extermínio de modos de agir e pensar diferentes do projeto de nação. Se Brunhes está certo, nada se processa isoladamente, há uma série de fatos (e espaços) que se interrelacionam e se influenciam mutuamente (em

diversas escalas), que precisamos nos debruçar e criar condições para emergência de suas narrativas diferenciais.

Afinal, a vida teima em aflorar nestes lugares, aonde a copresença e a coexperiência produz uma sinergia expressa na narrativa, “o relato fornece o meio de operacionalizar o espaço conceitual assim aberto. O lugar, assim como o sujeito, se institui e se exprime sobre o modo privilegiado da narrativa” (BERDOULAY; ENTRIKIN, 2012, p. 110) e talvez, apenas talvez, esta narrativa da existência dos lugares possa servir para repensar o projeto técnico de nação e, *libertar da ignorância* acerca do território, tanto os que estão no “fim do mundo” quanto nós, que pensamos estar “no centro”.

Referências bibliográficas

ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: Diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Orgs.) **Educação e Federalismo no Brasil: Combater a Desigualdade e Garantir a Diversidade**. UNESCO, Brasília, 2010.

ANDRADE, M. C. O. A Geografia e sua contribuição ao Planejamento Regional e à Formação do Economista. In: **Economia Política e Desenvolvimento**. Maceió, v. 3, ed. especial, ago., 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/repd/article/view/150/137>, acesso em 23/06/2014.

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

COSTA, E. B. Contribuição à leitura interescolar o turismo: resgate dos princípios lógicos da geografia. In: PORTUGUEZ, A. P.; SEABRA, G. F.; QUEIROZ, O. T. M.. (Orgs.) **Turismo, Espaço e Estratégias de Desenvolvimento Local**. João Pessoa: Ed. Univ. UFPB, 2012.

PANTOJA, W.W.R. O princípio geográfico de conexão frente à ...

BECKER, B. K. Revisão das Políticas de ocupação para a Amazônia: É possível identificar modelos para projetar cenários? In: **Parcerias Estratégicas**, n 12, set., 2001. Disponível em: <http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper28.pdf>, acesso em 10.10.2014.

_____. **Amazônia**: geopolítica na virada do século XXI. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BRASIL. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**. MEC/Sec. Ed. Básica/ Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica. Brasília: 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf, acesso em 28.06.2014.

BERDOULAY, v.; ENTRIKIN, N. Lugar e Sujeito – perspectivas teóricas. In: MARANDOLA Jr., E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. **Qual o Espaço do Lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2012.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>, acesso em 24/06/2014.

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

DUTRA, M. **O Pará Dividido**. Belém: NAEA/UFPA, 1998.

FERRARO, A. R.; MACHADO, N. C. F. Da Universalização do Acesso à Escola no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10855.pdf>, acesso em 24/06/2014.

PANTOJA, W.W.R. O princípio geográfico de conexão frente à ...

FRIGOTTO, G. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100-Especial, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>, acesso em 24/06/2014.

GADOTTI, M. Desafios para a era do conhecimento. In: **Viver Mente & Cérebro**, N. 6, pp. 6-15. (Coleção Memória da Pedagogia. Suplemento Especial: As Novas Tecnologias: perspectivas para o novo milênio). São Paulo: Ediouro, Segmento-Duetto Editorial, 2006.

GALVÃO, C. A. **Região e Desenvolvimento Regional**. Disciplina do POSGEA, Brasília: UNB, (comunicação pessoal), Maio de 2014.

GOLDEMBERG, J. Repensar a Educação no Brasil. In: **Estudos Avançados**, v. 7, n. 18, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v7n18/v7n18a04.pdf>, acesso em 24/06/2014.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2005.

GUIMARÃES, M. L. S. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma História Nacional. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 1, 1988. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1935/1074>, acesso em 28/06/2014.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo**. Racionalidade da Ação e a Racionalização Social & Sobre a Crítica da Razão Funcionalista. vol. 1 e 2. São Paulo: WMF Martin Fontes, 2012.

PANTOJA, W.W.R. O princípio geográfico de conexão frente à ...

HAESBART, R.; LIMONAD, E. O Território em tempos de globalização. In: **etc..., espaço, tempo e crítica**. N. 2 (4), v. 1, ago./2007.

HAESBAERT, R.; PEREIRA, S. N.; RIBEIRO, G.(Orgs.) **Vidal, Vidais**. Textos de Geografia Humana, Regional e Política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 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.

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

KRASILCHIK, M. Caminhos do Ensino de Ciências no Brasil. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n 55, jul./set. 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/811/72>, acesso em 24/06/2014.

MARTINS, J. S. **Fronteira**. A degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Contexto, 2012.

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

MASSEY, D.; KEYNES, M. **Filosofia e Política da Espacialidade**: algumas considerações. In: GEOgraphia, Edição Especial. Niterói: UFF, 2012.

MERLEAU-PONTY, **Fenomenologia da Percepção**. 2ª ed. São Paulo: Martin Fontes, 1999.

PANTOJA, W.W.R. O princípio geográfico de conexão frente à ...

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, A. C. R. Na Trilha do Purgatório: Política e Modernidade na Geografia Brasileira Contemporânea. In: SILVA, J. B.; LIMA, L. C.; DANTAS, E. W. C. (Orgs.). **Panorama da Geografia Brasileira II**. São Paulo: Anablume/ANPEGE, 2011.

MOREIRA, E. **Ideias para uma Concepção Geográfica da Vida**. (Org. e Comp.) GUIMARÃES, M. S. F. P. Belém: SEMEC, 2012.

NAHUM, J. S. Região, discurso e representação: A Amazônia nos Planos de Desenvolvimento. 2011. In: **Boletim de Geografia**, v. 29, n. 2, 2011. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/11001>, acesso em: 10.10.2013.

OLIVEIRA, R. P. Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: Uma Análise Histórica. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>, acesso em 24/06/2014.

PANTOJA, W. W. R. (Trans)amazônica e educação: imaginações espaciais e negação do ser. In: **Anais do VII Congresso Brasileiro de Geografia**. Vitória, 2014. Disponível em: http://www.cbge2014.agg.org.br/resources/anais/1/1404697538_ARQUIVO_artigocongressobrasileirodegeografia_Transamazonica_.pdf, acesso em 13.08.2014.

PINÕN, M. **A questão da cidadania e a cidade**. (Comunicação Pessoal), Belém: UFPA, 2011.

SAMPAIO, C. E. M.; NESPOLI, V. Índice de adequação idade-anos e escolaridade. In: **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**, Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 137-142, jan./dez.

PANTOJA, W.W.R. O princípio geográfico de conexão frente à ...

2004. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/95/97> , acesso em 24/06/2014.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**. Território e Sociedade no início do século XX. 12ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SARTRE, J. P. **Crítica da Razão Dialética**. [Precedido por Questão de Método]. São Paulo: DP&A Editora, 2002.

SILVA, A. C. **A Aparência, o Ser e a Forma** (Geografia e Método). In: GEOgraphia, Niterói, ano II, n. 3, 2000.

SOUZA, M. L de. **A Prisão e a Ágora** - reflexões em torno da democratização do planejamento e da gestão das cidades. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

Recebido em setembro de 2014
Aceito em maio de 2015