

Universidade Federal da Grande Dourados



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Área de concentração: Produção do Espaço Regional e Fronteira

Linha de pesquisa: Espaço e reprodução social: práticas e representações

Nível: Doutorado

ANEDMAFER MATTOS FERNANDES

**OUTRAS IMAGINAÇÕES ESPACIAIS:
EXPERIMENTAÇÕES E DERIVAS ENTRE SONS E IMAGENS NO
ENSINO DE GEOGRAFIA**

Dourados – MS

2016

ANEDMAFER MATTOS FERNANDES

**OUTRAS IMAGINAÇÕES ESPACIAIS:
EXPERIMENTAÇÕES E DERIVAS ENTRE SONS E IMAGENS NO
ENSINO DE GEOGRAFIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flaviana Gasparotti Nunes.

Dourados – MS

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

F363o Fernandes, Anedmafer Mattos

Outras imaginações espaciais: Experimentações e derivas entre sons e imagens no ensino de geografia / Anedmafer Mattos Fernandes -- Dourados: UFGD, 2016.

182f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Flaviana Gasparotti Nunes

Co-orientador: Claudio Benito de Oliveira Ferraz

Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. Ensino. 2. Imaginação. 3. Som. 4. Educação Menor. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

AGRADECIMENTOS

Mãe, Pai, Amadís, Ale, Professor Cláudio, Professora Flaviana, Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas, Professor Charlei, Professor Jones, Professor Edvaldo, Professor Douglas, Professor Wencelao, Professora Valéria, Professora Ana Francisca, Dona Maria, Marcelino, Bianchi, Leandro, Wagner, Roberto, Pedrão, Cantina do Paulão, Restaurante do Carlinhos, Pastelaria Central, BMG Conveniência, Dourafutas,

Elisa!!

Obrigado

Resumo: Refletir sobre espaço por outras imagens e pensamentos, para além daquelas já instituídas pelo discurso oficial da geografia e seu ensino, decorre da necessidade de traçarmos linhas de fuga da estrutura arborescente do pensamento, ou seja, de colocar o pensamento em movimento constante. Acreditamos que o ensino de geografia deva buscar na experimentação as oportunidades permitam a construção dessa perspectiva. Neste sentido, esse trabalho procura problematizar acerca do espaço enquanto conceito fundamental do discurso científico da geografia diante dos elementos culturais vivenciados pelos Guarani. A partir das manifestações musicais desses grupos indígenas, buscamos com nossos alunos, traçar uma nova cartografia para discutirmos a possibilidade de o espaço ser imaginado como a dimensão da multiplicidade de trajetórias.

Palavras-chave: Espaço; Território; Imaginação; Ensino de Geografia

Abstract: Reflecting on space through other images and thoughts, beyond those already institutionalized by the official discourse of geography and its teaching, results from the need of drawing lines of escape from the arborescent structure of thought, that is, to put the thought into constant movement. We believe that the teaching of geography should seek in experimentation the opportunities allow the construction of this perspective. In this sense, this work tries to problematize about space as a fundamental concept of the scientific discourse of geography in front of the cultural elements experienced by the Guarani. From the musical manifestations of these indigenous groups, we seek with our students to draw a new cartography to discuss the possibility of space being imagined as the dimension of the multiplicity of trajectories

Keywords: Space; Territory; Imagination; Geography Teaching

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
Introdução.....	10

PARTE 1 – TERRITORIALIZADO

Capítulo 1	
O Diagrama - Fundamentação Teórica.....	23
Capítulo 2	
De Onde Se Fala	43

PARTE 2 – DESTERRITORIALIZAÇÃO

Capítulo 1	
Imagem, Imaginação E Espaço.....	48
Capítulo 2	
O Espaço Subjugado Ao Tempo.....	64
Capítulo 3	
O Tempo - Gilles Deleuze.....	74
Capítulo 4	
A Forma Estado no Pensamento – Cartografia.....	82
Capítulo 5	
A Representação Cartográfica e Subjetivação.....	94

PARTE 3 - RETERRITORIALIZANDO

Capítulo 1	
Repensando O Tempo, Repensando O Espaço - Ritornelo.....	117
Capítulo 2	
Kosmofonia Mbya Guarani - Uma Cartografia Possível.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
BIBLIOGRAFIA.....	155
ANEXO I	
Figuras.....	159
ANEXO II	
Kosmofonia Mbyá Guarani.....	178
ANEXO III	
Plano de Ensino.....	179

APRESENTAÇÃO

O texto que aqui apresentamos é a expressão do esforço que fizemos para organizar nossa tese de doutorado a partir de algumas informações oriundas de uma série experimentações que produzimos em sala de aula com estudantes da educação básica da rede federal de ensino. Observaremos que o texto persegue uma estrutura em que procura articular, por um lado, a tese sobre a importância da geografia enquanto disciplina escolar se abrir para práticas mais experimentais e, por outro lado, também expressa a nossa vontade em expor os desafios que nós professores enfrentamos para realizar esta proposta. Ou seja, procuramos construir neste texto, não a demonstração de procedimentos considerados corretos ou “receitas” de como construir a experimentação, mas um debate sobre os desafios que se apresentam ao professor quando ele se decide por essa opção metodológica.

Desse modo, uma parte importante de nosso trabalho busca chamar a atenção para o fato de que, para se construir uma prática mais experimental, é fundamental e necessário que o professor esteja atento e considere as relações que acontecem no interior de cada escola em sua relação escalar com acontecimentos que se dão fora dela. Ou seja, é preciso reconhecer que, na escola, não é apenas na sala de aula que o aprendizado acontece, pois, todas as relações que circulam pela escola cumprem sua função na educação e na construção de uma determinada consciência e conduta dos estudantes.

Diante disso, esse trabalho afirma a necessidade da experimentação, mas sem idealizar a escola ou minimizar aquilo que atravessa e ultrapassa os limites da hora/aula. A experimentação que aqui defendemos se preocupa em estar articulada exatamente aos acontecimentos que estão fora, trazendo-os para dentro, de modo que eles sejam agenciados para o debate em sala de aula, potencializando a criatividade e a imaginação, para além da mera disciplinarização dos corpos e da conformação do pensamento.

É importante ressaltar que estas questões e preocupações que aqui colocamos foram sendo gestadas durante o doutorado, nas reuniões do Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas e nas leituras fundamentais que sustentaram os debates em tais reuniões, sobretudo as leituras que dialogam com as obras de Gilles Deleuze e Felix Guattari. Assim, nosso texto busca realizar uma articulação entre os debates do grupo, as leituras propostas para esses debates, a ementa e as orientações propostas pela instituição de ensino em que as experimentações foram realizadas, além do livro

didático disponibilizado por essa mesma instituição e a conjuntura política do Mato Grosso do Sul que, em relação escalar com a conjuntura política nacional, é povoada de disputas de narrativa, desconstruções e conflitos ideológicos com repercussões importantíssimas na área do ensino e da educação de maneira mais ampla.

Por isso, ao realizarmos essas experimentações em sala de aula, nos preocupamos em buscar na tensão que ressoa da problemática colocada pelos conflitos referentes à demarcação de terras indígenas no Mato Grosso do Sul, elementos para construirmos outra imaginação do espaço com nossos estudantes. A música indígena, mas especificamente o universo musical dos Mbyá Guarani, foi trazida para dentro desse trabalho como a possibilidade de traçarmos uma cartografia da territorialidade indígena sobrecodificada pelo avanço da sociedade Ocidental e reivindicada como terras tradicionais pelos indígenas.

Para melhor expor essas intersecções e articulações, dividimos nosso texto em três partes: Territorializado, Desterritorialização e Reterritorializando. Na **Parte 1 – Territorializado**, apresentaremos a instituição de ensino em que o trabalho foi realizado e deixaremos mais claros alguns conceitos fundamentais como rizoma e diagrama. Posteriormente, a partir das falas de alguns professores, alunos e uma campanha publicitária, vamos analisar a ementa proposta pela instituição e suas relações com a produção da imaginação de mundo que se constrói a partir da noção de espaço produzida pela geografia maior, a Geografia (com G maiúsculo) como ciência de Estado. Vamos demonstrar de que maneira, na Geografia, o tempo é o fundamento do pensamento sobre o espaço. Faremos isso discutindo os primeiros pontos da ementa (Origem e evolução da ciência geográfica. As categorias básicas da Geografia; espaço geográfico, paisagem, território, lugar e região) além dos trechos dos livros e outros materiais didáticos propostos pela instituição de ensino. Vamos trabalhar essa proposta a partir de autores de inspiração “deleuzeana” como Gualandi (2003), Schopke (2009), Machado (2009), Wainwright (2011), Massey (2005) e Clastres (2003).

Na **Parte 2 – Desterritorialização**, nossa reflexão se dará em torno da análise do processo de subjetivação e fundamentará a desconstrução que faremos nos tópicos da ementa que se referem à linguagem cartográfica (Astronomia: Sistema Solar, posição e movimentos da Terra e da Lua, solstício e equinócio, estações do ano. Cartografia: leitura e interpretação de mapas, cartas e plantas. Fusos Horários. Projeções Cartográficas; orientação, coordenadas, legenda, escalas, curvas de nível) e nossa

discussão procurará mostrar a maneira como repensamos a cartografia e a própria geografia a partir da discussão sobre o tempo.

No **Parte 3 – Reterritorializando** faremos uma análise de um conjunto de experimentações que fizemos com os alunos a partir de uma compilação de músicas Guarani organizadas por Guillermo Sequera (2006). Essas experimentações atravessam questões referentes aos conceitos centrais da geografia (espaço, território, lugar, paisagem, região), à cartografia e à música. Nossa intenção com tais experimentos foi tensionar a cartografia por meio da sonoridade das músicas levantadas por Sequera (2006) para imaginarmos, juntamente com os alunos, outras possibilidades para a geografia no que diz respeito à linguagem com ênfase no som. O resultado do trabalho realizado pelos alunos nesta experiência será examinado através da problemática do território, na perspectiva de Gilles Deleuze e Felix Guattari, por meio do conceito de ritornelo desenvolvidos pelos autores.

Na sequência, finalizaremos nosso texto com as considerações finais onde apontaremos os desdobramentos de nosso plano de ensino e no que consistiu toda a abordagem trabalhada por nós a partir desse plano.

INTRODUÇÃO

Assim que ingressamos no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD-MS), no colóquio de abertura das atividades do ano de 2010, o Professor Douglas Santos, convidado para a aula inaugural, levantou uma série de questionamentos com relação ao *perfil geográfico* dos projetos de pesquisa dos alunos que ingressavam naquele ano no programa de Mestrado. Sobre o nosso pré-projeto, o Professor constatou que, em essência, aquela temática não se tratava propriamente de um projeto de geografia, mas um projeto mais próximo das discussões da área da educação.

Nosso pré-projeto indicava a análise do repertório de canções populares que tinham como temática o Mato Grosso do Sul, suas paisagens e histórias. Queríamos pensar a maneira como a identidade sul-mato-grossense vinha sendo representada nessas canções, assim como a forma com que essas representações tratavam os indígenas e outros grupos minoritários dentro do quadro representativo do Estado do Mato Grosso do Sul. Queríamos nos envolver com temas que nos interessavam, como a música, a poesia e as imagens, para pensa-los dentro da temática do ensino, para assim contribuir com o debate sobre os métodos e as práticas do ensino dessa disciplina, mas principalmente com o sentido mais amplo do que podemos articular como linguagem geográfica.

Naquele momento, a provocação do Professor Douglas Santos nos permitiu profundas reflexões. A principal delas era em torno da distância que sentíamos ter em relação aos trabalhos considerados como de geografia. Hoje parece mais fácil compreender de onde vem essa distância. Logo que ingressamos na graduação em Geografia, na UNESP de Presidente Prudente (SP), no longínquo 1995, sentimos desde os primeiros meses uma tensão entre o que imaginávamos do curso não correspondia ao que de fato acontecia. A disciplina que tanto nos interessava durante o ensino médio guardava pouquíssimas conexões com o curso de graduação.

Era tão difícil manter o interesse no curso que somente a nossa aprovação como professor do Cursinho Pré-vestibular Ideal, proposto pelo programa de extensão universitária da UNESP em 1998, pôde nos manter frequentando as aulas da graduação para que ainda mantivéssemos o vínculo com a instituição e assim continuar a lecionar. Conseguimos terminar o curso em 2001 e, naquele mesmo ano, fomos contratados por uma grande escola particular em Jundiaí (SP). É dentro dessa trajetória como professor

de geografia que surge a experiência a partir da qual o nosso projeto de mestrado foi gestado, e é por isso que sentimos tão distantes dos projetos de pesquisa considerados “de geografia”.

De fato, naquele momento tínhamos a impressão que havia pouca relação entre o vivenciado na graduação, como conteúdo e referenciais voltados para a definição de um conhecimento geográfico, e o que experimentamos em sala de aula. Tínhamos a sensação de que havíamos nos formado em um curso que propunha um determinado parâmetro atitudinal para os profissionais que ali se formam e, ao mesmo tempo, atuando profissionalmente em um mercado de trabalho que exigia referenciais, posturas, pensamentos e ações drasticamente diferentes. Essa angústia, que até então nos dava a sensação de incompetência profissional advinda de uma deficiência em nossa formação, foi mais bem compreendida quando, em consequência do nosso ingresso no Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas, nos aproximamos de outras abordagens sobre a geografia e seu ensino. Um dos autores que encontramos nesse percurso foi o Professor Wenceslao Machado de Oliveira Junior. Ele relata sua experiência ao adentrar o mundo acadêmico da geografia da seguinte maneira:

A princípio a aproximação se deu no questionar a geografia e a ciência praticada, mas depois se deu o estranhamento com a perspectiva marxista que embasava esse questionamento, pois não conseguia ver que minha dor, por exemplo, ou de outras pessoas, cabia no contexto generalizante da luta de classes ou do determinante econômico. Eu não conseguia me ver naquilo, tanto que acabei me aproximando de áreas da geografia que eram novas na década de 1980, a da percepção e áreas vinculadas à psicologia. No entanto, muito rapidamente achei aquilo muito difícil de dar conta também das questões que julgava centrais para me orientar na vida, o que me fez abandonar a geografia (OLIVEIRA JUNIOR, 2013, p. 114).

Nos impressionamos pela maneira como esse relato consegue tornar imaginável a nossa própria sensação de desorientação durante a graduação. As questões que perseguíamos e que pensávamos conseguir articular ao ingressarmos na universidade pareciam não ressoar nos espaços da academia. Num primeiro momento, na graduação, a perspectiva marxista predominante nos permitia aproximações, mas os distanciamentos prevaleceram e nos mantivemos a margem dos debates e da produção acadêmica. Num segundo momento, quando percebemos uma aproximação maior com a sala de aula e as questões referentes ao ensino, percebíamos, em nossa posição de estudante, que eram raros os momentos em que a atuação no ensino básico era o pano de fundo dos debates e discussões, inclusive dos planos de ensino dos nossos próprios

professores. Mais raros ainda eram os momentos em que na graduação repercutiam-se as situações problemáticas atinentes ao território da sala de aula do ensino básico.

Por tudo isso, esclarecemos quando da provocação feita pelo Professor Douglas Santos que, diante da nossa experiência como professor de geografia, o nosso projeto representava nossa própria trajetória, ou seja, expressava aquilo que nos afetou durante nosso percurso como professor, e não os temas recorrentemente desenvolvidos nos programas de graduação e pós-graduação, como questões referentes aos problemas urbanos, os problemas sociais no campo, o mundo do trabalho, geomorfologia, etc.

Contudo, o que não compreendíamos naquela época em que estávamos no Mestrado, é que a geografia por nós buscada não se encontrava num referencial já estabelecido do que se entende por geográfico. Na verdade, percebemos posteriormente que a própria busca por melhor orientação e localização de nosso fazer profissional em relação a vida, estava, por meio daquele projeto, se desdobrando como potência geográfica. Uma geografia menor, a derivar do sentido maior da Geografia (com letra maiúscula), a “Geografia maior” a qual se define como referência de objetividade e verdade, por ater o seu discurso às estruturas da linguagem científica maior, consolidada e hegemonicamente praticada. Assim já se têm definidas as divisões e linhas de pesquisas, seus métodos, formas de abordar e objetivos a serem atingidos. Em relação a esse referencial já dado como “geográfico” é que buscávamos fugir, muitas vezes apenas criticando e ingenuamente negando-o.

O conceito de maior em Deleuze e Guattari não tem o sentido de mais importante, numérica, ou, dimensionalmente, superior, mas sim, de estabilização, hegemonização, constância, metro padrão que serve para medir-se a si mesmo [...]. O menor é o que promove a variação e faz desestabilizar e expandir o maior e, assim, o devir é sempre a característica da minoridade (GIRARDI, 2013, p. 81).

Passado o Mestrado e o acúmulo de novas leituras e experiências profissionais, compreendemos melhor a importância dessa perspectiva dita “maior”, mas a nossa vivência em sala de aula, e para além dela, nos instigava a questionar esses referenciais, conteúdos e metodologias aparentemente prontas e acabadas, mas não como mera crítica ou negação, pois o que buscamos são devires menores que rasurem essas verdades, ou como nos diz Oliveira Junior (2009, p.09) almejamos:

(...) devires outros no pensamento geográfico, produzindo geografias menores: estas são como ilhas no entorno do continente da geografia maior, são potências de expansão desse continente, são também as

primeiras aproximações desse continente para quem vem do oceano livre e flutuante do pensamento...

Por isso, naquele momento em que o Professor Douglas Santos nos indagou, ao contrário da postura usual de fazer certas acrobacias conceituais para tentar certificar a todos de que se tratava sim de um trabalho ‘geográfico’, preferimos melhor analisar o sentido de geografia que dali se desdobrava. Tal análise é que veio se consubstanciar nesse projeto de Doutorado, ou seja, permitiu uma melhor compreensão das potências minoritárias que hoje nos fazem expressar que tanto aquele projeto de mestrado como este de doutorado provavelmente não são de Geografia, porém, tendo em vista a distância entre o que aprendemos durante a graduação sobre a verdadeira Geografia (a Geografia maior) e o que vivenciamos como professor de geografia, a nossa postura com um projeto científico é estabelecer conexões, pontes (membrana?) entre a Geografia reproduzida na academia e as geografias que acontecem na sala de aula. Queremos melhor entender a maneira como o discurso da geografia se reconstrói no contexto do ensino e, ao mesmo tempo, experimentar a reflexão científica, filosófica e artística sobre a experiência em sala de aula, suas angústias, alegrias e outras intensidades.

Ainda recordamos que, naquele momento, nosso projeto foi lançado à deriva. Procuramos nos desatar de certas amarras ideológicas, metodológicas e corporativas e pudemos permitir experimentar e estender os limites das nossas angústias. Percebemos que nosso caminho era esse mesmo, *pensar a partir de nossos próprios problemas* (GALLO, 2003, p. 09). Ao nos desterritorializarmos perante as estrias já estabelecidas como as verdades que deveríamos percorrer, pudemos elaborar caminhos possíveis e em aberto, respostas que levaram a outras perspectivas, não necessariamente a uma outra essência verdadeira de Geografia.

E de fato, a vida no Mato Grosso do Sul nos trouxe outros questionamentos. Entre os vários fenômenos que nos afeta de maneira perturbadora no cotidiano desse lugar é a convivência diária com os indígenas nas ruas de Dourados, Campo Grande e outras cidades na fronteira com o Paraguai. Como lidar com essa paisagem que nos provocava por demais, passou a ser um questionamento recorrente. Trouxe novas angústias e novos problemas. Para melhor territorializar essa sensação de total ignorância frente a esse outro, uma leitura fundamental para o deslocamento dos nossos sentidos foi a pesquisa desenvolvida por Deise Lucy Oliveira Montardo (2009). Seu estudo sobre a música Guarani, *Através do Mbaraka – Música, Dança e Xamanismo*

Guarani, permitiu melhor regionalizarmos nosso pensamento ao que até então era apenas intuição, ou seja, revelou a nós a forte relação entre a música e o sentido de território dos Guarani.

Nota-se que os Guaranis formam amplas redes de comunicação e de troca no território que ocupam, o qual, *grosso modo*, é o mesmo em que estavam no ano de 1500. Encontramos manifestações destas redes nos rituais, na música, no complexo do xamanismo e nos movimentos de reivindicação de terra, por exemplo (MONTARDO, 2009, p. 16).

Percebemos, então, que é possível, através música, revelar algo da geografia dos povos indígenas. Esta geografia que vem sendo sobrecodificada no processo de afirmação do território e da identidade territorial sul-mato-grossense. Essa territorialidade Guarani, fluída, fugidia, imprecisa, nômade, tem na música o dispositivo crucial para se tornar “visível”. Por isso, percebemos que não seria com os instrumentais teóricos e conceituais estabelecidos pela Geografia que poderíamos ter a aproximação necessária desse processo. Dessa forma, outro encontro fundamental para melhor compreender o que buscávamos com um estudo geográfico foi a leitura das obras de Gilles Deleuze, sobretudo a sua produção em conjunto com Felix Guattari; as ideias desses pensadores foram importantíssimas para fundamentar esse deslocamento dos sentidos.

Partimos de uma ideia inicial, “a ciência nômade” (DELEUZE & GUATTARI, 2008b). Essa ideia nos trouxe uma série de indagações: Se o nômade propicia o pensamento através do seu abandonar e criar territórios, esse pensamento fundamenta-se basicamente no saber geográfico. *É verdade que os nômades não têm história, só têm uma geografia. E a derrota dos nômades foi tal, tão completa, que a história identifica-se com o triunfo dos Estados* (DELEUZE & GUATTARI, 2008b, p. 71). Não que o pensamento sedentário não tenha um fundamento geográfico em suas bases – afinal, o conhecimento geográfico é importante tanto para se fixar, quanto para se deslocar – mas essa Geografia, que se desenvolve internalizando um corpo teórico/metodológico e ganhando status de ciência, é uma Geografia que pouco tem a ver com aquele saber geográfico dos nômades.

Para Deleuze, a “geografia nômade” nunca chega a ser sistematizada já que os povos nômades praticam uma ciência mais próxima daquilo que denominamos arte, vagamente formalizada, o que por si só não se prestaria a servir um Estado (DELEUZE & GUATTARI, 2008b). Por mais que o trajeto nômade siga pistas ou caminhos

costumeiros, não tem a função do caminho sedentário que consiste em distribuir aos homens um espaço fechado atribuindo a cada um a sua parte e regulando a comunicação entre as partes; o trajeto nômade se faz ao contrário, distribuindo os corpos num espaço aberto indefinido, não comunicante, um espaço que acontece conforme os deslocamentos dos corpos se encontram, se tensionam.

Dessa forma, no “nomadismo” existe uma unidade entre o pensamento e a vida, uma pragmática dos modos de existir e, diferente do pensamento sedentário, não há obrigação de organizar o conjunto múltiplo e diverso das identidades de maneira hierarquicamente fixa.

Seria preciso opor dois tipos de ciências, ou de procedimentos científicos: um que consiste em “reproduzir”, o outro que consiste em “seguir”. Um seria de reprodução, de iteração e reiteração; o outro, de itinerância, seria o conjunto das ciências itinerantes, ambulantes (DELEUZE & GUATTARI, 2008b, p. 39).

Podemos dizer que, por um lado, de maneira hegemônica, prevalece uma ciência fundada em um pensamento filosófico que se atém a uma relação entre o sujeito pensante que pensa o objeto pensado. Este objeto pensado, então, é resumido à forma interiorizada no pensamento e moldada por um discurso que procura se articular enquanto explicação lógica entre a causa e o efeito, para que se possa revelar a verdade essencial deste objeto. De outro lado, temos a “ciência nômade” proposta por Deleuze e Guattari, buscando na relação terra/território, em seus movimentos contínuos de desterritorialização/reterritorialização a possibilidade de um conhecimento a partir do fora. De acordo com essa perspectiva nômade, seriam os encontros das forças de fora que em sua concretude nos afetam e nos permitem pensar, forçando a criação de sentidos novos e existências novas. O pensamento nômade funciona como força intensiva a criar novas possibilidades de existência ao produzir novos sentires, novos olhares e novos valores:

Um pensamento às voltas com forças exteriores em vez de ser recolhido numa forma interior, operando por revezamento em vez de formar uma imagem, um pensamento-acontecimento, hecceidade, em vez de um pensamento-sujeito, um pensamento-problema no lugar de um pensamento-essência ou teorema, um pensamento que faz apelo ao um povo em vez de se tomar por um ministério (DELEUZE & GUATTARI, 2008b, p. 48).

Assim, quando assumimos a vaga de professor temporário de Geografia dos cursos técnicos de nível médio de uma Instituição de Ensino (IE) da Rede Federal no

Mato Grosso do Sul em 2012, nosso ímpeto era refazer totalmente a prática em sala de aula, rever as propostas, dar um novo tratamento ao material, estabelecer novas abordagens e, principalmente, colocar a questão indígena no centro do debate da geografia em sala de aula. A relevância dessa questão se dava pelo fato do próprio território que hoje compõe o Mato Grosso do Sul ser resultado de uma sobrecodificação das terras indígenas, e a política proposta para a definição dos conteúdos e dos objetivos de formação dos alunos presentes na IE se assenta sobre a perspectiva do desenvolvimento regional, ou seja, do processo de efetivação de uma história de progresso linear e uniforme, justificadora dos arranjos produtivos locais, os quais são entendidos como o desdobrar lógico dessa história na constituição territorial do MS. Isso nada mais é que a sobrecodificação daquela espacialidade lisa vivenciada e trilhada pela força do nomadismo dos corpos indígenas.

Se a Geografia, como disciplina escolar, neste contexto, não coloca a questão indígena no debate, não estamos apenas negando a trajetória dos povos indígenas, estamos também reforçando uma determinada maneira de compreender a questão espacial e, portanto, legitimando o sentido de uma lógica societária e economicista como único caminho possível para o futuro, ou seja, reafirma-se um sentido temporal único para o processo de constituição espacial dessa região.

Essa maneira de compreender o espaço não permitirá uma leitura mais profunda dos conflitos de terra, nem viabiliza a possibilidade de se criar outras imagens e sentidos espaciais diante da diversidade cultural e da mobilidade da dinâmica territorial. Estaremos sempre reforçando uma convivência violenta com os povos indígenas, pelo simples fato de defendermos o sentido histórico linear de uma prática civilizatória em detrimento das outras trajetórias dos diversos povos que se encontram na fluidez do acontecer espacial, das múltiplas histórias que nos constituem geograficamente. Observar a relação entre esse sentido histórico e os discursos favoráveis à expansão do agronegócio sobre as terras indígenas é uma das maneiras pela qual reforçamos no trabalho em sala de aula o sentido de território nômade frente ao território sedentário e seu poder de impor um sentido evolutivo de tempo e de uniformizar identidades num padrão hierárquico e de fixar os limites territoriais). Deleuze e Guatarri (2008b, p.63-64) dizem que:

A propriedade privada é, precisamente, a relação desterritorializada do homem com a terra: seja porque a propriedade constitui o bem do Estado, que se superpõe à posse subsistente de uma comunidade de

linhagem, seja porque ela própria se torna o bem de homens privados, que constituem a nova comunidade.

Se a propriedade privada faz parte do processo de desterritorialização que se desdobra dessa ação em que o Estado se torna o território, derivar sentidos nômades para este mesmo território é uma ação política que busca se articular aos discursos e trajetórias minoritárias de maneira a rasurar o próprio sentido da geografia escolar. Por isso, o parâmetro fundamental da nossa ação em sala de aula e da reflexão em nossos planos de ensino passou a ser o fato de a Geografia ser uma ciência sedentária, que estrutura seu discurso a partir de padrões de raciocínio que pensam a realidade de maneira a estabelecer a identidade de sentido de tempo e de espaço como absolutos e externos aos corpos, visando o controle desses mesmos corpos, de seus ritmos, funções, direção e processos constituidores. Para o nômade, a sua geografia é sua história e tanto o tempo quanto o espaço não são absolutos, mas relacionais. Por isso, pode-se dizer que, enquanto o aparelho de Estado limita o problema a um teorema com suas proposições demonstráveis para subordiná-lo ao controle, o pensamento nômade é o paradigma da experimentação (ONETO, 2008).

Diante deste quadro, este trabalho é a expressão do quanto a nossa prática em sala de aula tornou-se muito mais experimental, menos apegada aos comandos propostos pelos materiais didáticos e mais atenta à dinâmica dos acontecimentos, ou, a partir do que diz Galo (2008, p. 67), passamos a *desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitas naquele contexto*. Passamos, então, a pensar nas possibilidades de interação existentes entre o discurso científico geográfico e os elementos presentes nas músicas dos povos indígenas, de maneira a contribuir para a produção de imagens outras do pensar o ensino e o saber geográfico, além de buscar um enriquecimento dos conceitos articuladores da linguagem geográfica a partir das músicas dos Guarani.

Seguimos a pesquisa de modo a observar a maneira como a estrutura de ensino de geografia pode tratar da questão indígena, uma vez que é de dentro deste contexto que nossos alunos podem refletir melhor sobre os problemas ao seu redor. No entanto, existem uma série de questões que impedem o desenvolvimento dessa reflexão, como a predominância dos processos avaliativos, que se impõem cada vez com mais força sobre o que e como vamos trabalhar com os nossos alunos, pois geralmente são entendidos como definidores do nível de compreensão de informações consideradas corretas. Assim determinam uma lógica de aprendizagem em que os alunos devam reproduzir o

conteúdo considerado verdadeiro. Essa prática impede os alunos de pensar criticamente o ensinado. Nesse caso, podemos até apontar a própria lógica do vestibular que, como coloca Oliva (2000), acaba por reforçar posturas e opiniões preconceituosas sobre tudo que não se enquadra na verdade estabelecida pelo conhecimento a ser reproduzido:

(...) infelizmente, ainda nos deparamos com a força excessiva de um perfil de vestibular de geografia marcado pelo predomínio de questões localizadas: por extremo conjunturalismo, entendido como uma forma de aproximação da realidade; por ausência de identificação do objeto da disciplina; por uso inadequado de questões que tem juízo de valor, mantendo uma nefasta tradição da geografia como criadora de preconceitos (OLIVA, 2000, p. 39).

A acusação de que a Geografia escolar é capaz de criar ou reforçar preconceitos já era uma antiga preocupação que nos persegue desde o início de nossa carreira no magistério. Corresponhia a nossa percepção de que poderíamos não estar verdadeiramente atentos aos problemas decorrentes da estrutura discursiva baseada em representações. Considerando este fato à realidade do ensino no Brasil, pode-se ter a dimensão dos problemas enfrentados pelos professores dia após dia nos ambientes de ensino:

O sistema público estatal enfraquecido e sem perspectivas – caso permaneçam as políticas dominantes – tem o seu quadro de professores na prática materialmente impossibilitados de buscar aperfeiçoamento, renovação, de modo constante. Já o sistema privado de ensino, cada mais escravizado à lógica do mercado, burocratiza as metodologias pedagógicas, enfeitando-as com signos da modernidade, tais como a informática e o marketing e subordina a fruição do conhecimento a outros objetivos, que não a educação como um valor social. Os resultados são lamentáveis e a educação assim tratada mais se aproxima das novas formas de lazer, como é possível ser constatado nas publicidades de grandes “empreendimentos educacionais” (OLIVA, 2000, p. 38).

Nesse caso, o que nos preocupava diante dessa falta de compreensão da profundidade dos problemas decorrentes da estrutura discursiva que fundamenta a geografia escolar, é o fato de que, nesta situação descrita por Oliva (2000), não é fácil fazer reflexões, rever nossas práticas, crescer intelectualmente, por isso entendemos o nosso trabalho no Doutorado como algo além de uma análise sobre o ensino, a escola e o papel do professor. Nesta tese teremos a oportunidade de estabelecer uma ponte entre a reflexão acadêmica e o trabalho como professor da educação básica de maneira a fazer passar elementos de um meio para outro a fim de potencializar outras reflexões e

atitudes. Acabamos por trazer esses problemas para o debate para não idealizar o ensino e o trabalho do professor, mas pensarmos os problemas colocados para o trabalho diante da realidade do ensino e da maneira como ele se estrutura, sobretudo discursivamente no material didático. Neste caso, devemos ainda atentar para outro problema decorrente deste último, ou seja, o fato de que muitos professores se educam a partir deste mesmo material sem tempo para refletir sobre ele. Ou como diz Oliva (2000):

[...] o veículo dominante é o livro didático, que também é a principal fonte de atualização do professor de geografia em sua disciplina, o que, sem dúvida, é uma deformação causadora de problemas [...]. Outra característica é a manutenção de uma linguagem afirmativa – sustentada por verdades absolutas indiscutíveis – marcada por uma incrível simplicidade, que não corresponde à realidade, sempre mais complexa [...]. Com isso retira-se o leitor – no caso o aluno – do fluxo vivo do pensamento, apartando-o da vida real. Ora, numa disciplina que lida com o mundo social não há consenso, e talvez seu maior potencial educativo esteja na explicação desse fato (OLIVA, 2000, p. 39-40).

Ao buscar na música elementos que possam superar esses problemas a partir de outra imaginação espacial, pensávamos em valorizar uma linguagem diferenciada e estreitamente relacionada aos grupos étnicos em questão, e colocamos em movimento a relativização do predomínio da escrita e da leitura no ensino de geografia e a ideia de que o objetivo do ensino de Geografia é o conteúdo apresentado pelo livro didático.

Em um primeiro momento, em nosso projeto inicial, optamos em delimitar como corte territorial de nossa pesquisa, as escolas indígenas e não indígenas do município de Dourados para estabelecer uma caracterização de como oficialmente, ou institucionalmente, a questão indígena é abordada no Estado e no Município. Para tal, analisaríamos as Propostas de Ensino estatal e municipal e também faríamos um levantamento dos livros didáticos de geografia quanto à forma proposta para trabalhar o conteúdo específico sobre os povos indígenas em sala de aula, visando assim uma caracterização temática da maneira como esta é organizada. No decorrer do trabalho, percebemos que na Instituição de Ensino (IE) em que trabalhamos tínhamos material necessário para nos deslocarmos da escala macro numa perspectiva de Estado em que projetávamos o trabalho para escala da sala de aula, das relações no ambiente escolar e da vida de um professor.

Naquele momento em que projetamos o trabalho, tínhamos a noção de que para melhor compreender como a questão indígena é abordada, assim como os elementos geográficos que se desdobram desse tema, em especial o(s) sentido(s) de território,

teríamos que entrevistar alguns professores de Geografia que trabalham esse conteúdo no ensino básico, de maneira a levantar como entendem essa questão, qual o papel do ensino de geografia ao tratar esse tema, assim como o uso de recursos didáticos outros, principalmente a música, para o enriquecimento desse conteúdo trabalhado em sala de aula.

Logo de início, isso parecia nos levar para o caminho de nossa tese se transformar num manual de instruções, uma receita de como se abordar corretamente a temática indígena em sala de aula. Isso se contrastava com a intenção deste trabalho, pois, em princípio, queríamos que nossa atitude investigativa também fosse propositiva, ou seja, não nos interessava finalizar o trabalho com um texto crítico ao modelo vigente sem apresentar as formas como buscamos fugir desse modelo no dia a dia da sala de aula e nas relações que acontecem na escola.

No projeto inicial havíamos também nos preocupado em estabelecer uma metodologia da pesquisa de campo - a abordagem qualitativa das conversas com professores de geografia das escolas indígenas e não indígenas - para analisar suas falas e depoimentos. Tínhamos inclusive apontado a possibilidade de organizarmos a tipologia de respostas, ideias e conceitos manifestos mais presentes. Visávamos entrevistar pelo menos um professor de cada escola para observar os distanciamentos, contradições e também aproximações entre estes e os documentos oficiais (PCN's, LDB e outros). No entanto, no caminhar do trabalho, percebemos no projeto inicial da IE, nas reuniões pedagógicas, na relação com os professores, técnicos e alunos, que teríamos muitas falas que poderiam ser levantadas, pois expressavam opiniões relacionadas ao assunto que queríamos abordar, como a questão do conflito de terras entre indígenas e produtores rurais, as diferenças culturais entre os diversos grupos que compõem a identidade do Mato Grosso do Sul, além dos debates sobre a educação.

No entanto, pensamos também que tais falas não poderiam ser levantadas em entrevistas formais, considerando o caráter fugidio daquilo que pretendíamos apreender. De fato, uma vez que passamos a buscar não mais a essência de um objeto, mas sim reafirmar uma postura nômade como professor em sala de aula, começamos a elaborar novas maneiras de fazer com que essas falas pudessem ser agenciadas para a tese, a fim de estabelecer um "platô", um Plano de Imanência, um campo de força através do qual os problemas colocados pela tese seriam ali identificados e ali mesmo subvertidos, traídos, com seus limites experimentados.

Por isso, as entrevistas aconteceram em meio a conversas com alguns colegas que estiveram na IE desde sua criação e foram os elaboradores das diretrizes didático-pedagógicas que organizam seus documentos. Nossas conversas foram pensadas a partir de dois temas fundamentais.

O primeiro deles diz respeito ao que pode representar para a IE a diversidade de trajetórias que compõem a identidade territorial do Mato Grosso do Sul (entre elas a indígena), frente à necessidade de atender à uma diretriz que vincula a formação à lógica de produção de mão de obra articulada à reprodução do Capital. Tínhamos a preocupação de conseguir mensurar a intensidade resultante da fricção entre a formação para a consciência e cidadania e ao atendimento às diretrizes definidas pela relação capital x trabalho. A razão disso é o fato de a formação cidadã ter como base a construção de uma consciência crítica que procura criar laços mais fortes entre as pessoas e o lugar onde vivem, ou seja, busca-se a territorialização.

Por outro lado, a formação em consonância ao atendimento das demandas do mercado pode levar à desterritorialização, a substituição dos códigos territoriais pela axiomática do Capital. Este é o ponto de tensão que procuramos provocar nas conversas para que pudéssemos agenciá-las na tese. E isso nos leva ao outro ponto, também muito importante, e que se estabeleceu como parâmetro nestas entrevistas, que é a tentativa de tornar mais claro o papel da Geografia naquele contexto, ou seja, na formação do técnico de nível médio.

Durante as conversas, procurávamos observar os discursos sobre a Geografia, seus objetivos naquele contexto e seu significado no currículo. Nossa intenção era observar melhor o que institucionalmente se esperava da Geografia como disciplina escolar diante dessa questão da formação de mão de obra articulada à um processo potencialmente desterritorializante. O objetivo com essas questões era levantar a partir daqueles discursos, os enunciados através dos quais poderíamos fazer visível códigos discursivos que estruturam a lógica da perspectiva representacional e buscar agenciar novas possibilidades para a imaginação espacial.

Desta forma, este texto pode ser visto como uma análise sobre nosso plano de ensino, onde examinaremos as tensões que marcaram nosso trabalho e a nossa experimentação em sala de aula. Toda esta ação será aqui organizada a partir da seguinte divisão: Territorializado, Desterritorialização, Reterritorializando.

Parte 1

TERRITORIALIZADO

CAPÍTULO 1

O DIAGRAMA

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, pretendemos expor algumas questões referentes à Geografia e seu ensino quanto à leitura e à imagem do espaço, enquanto conceito central do discurso científico que fundamenta esta disciplina escolar, frente aos elementos culturais vivenciados pelos povos indígenas. Esses elementos culturais potencializam outras perspectivas para o imaginário dos não indígenas quanto à dinamicidade e multiplicidade da espacialidade atualmente vivenciada. Para adentrar com mais profundidade em tais questões, será imprescindível a compreensão de que elas serão analisadas em um campo conceitual muito específico.

O fundamento teórico balizador da reflexão aqui articulada é o trabalho de Gilles Deleuze, sobretudo a decorrente de sua parceria com Feliz Guattari. Para estes autores, os conceitos não são termos que fixam a identidade dos fenômenos aplicados ao discurso com a finalidade de representar logicamente um mundo complexo a ser fixado em identidades uniformes de significados lógicos. Para Deleuze e Guattari, esta noção de conceito inibe o próprio pensamento ao enquadrá-lo à uma estrutura rígida onde o pensamento se movimenta de forma pré-estabelecida. Por isso, para estes autores, os conceitos são como ferramentas performáticas, elementos conectores numa relação de vizinhança, um estímulo para a criação de sentidos, para forçar o pensamento a se abrir para as questões, ao invés de enredá-lo em si mesmo.

Como parte da maneira como esse campo conceitual se estrutura em nosso trabalho, muitos desses conceitos serão melhor compreendidos no corpo do texto, durante a leitura, pois funcionam como ferramentas a nos proporcionar o pensar sobre determinadas problemáticas por outros ângulos. Diante dos problemas que procuraremos nos debruçar aqui, existe ao menos um conceito que, no caso deste texto, precisa ser melhor compreendido antes de iniciarmos qualquer discussão, o diagrama. É através do conceito de diagrama que vamos estabelecer uma articulação com o sentido de mapa e de cartografia proposto por Deleuze.

É a partir de sua leitura sobre a obra de Foucault que Deleuze vai desenvolver essa ideia. Foucault estava preocupado em compreender o funcionamento dos

mecanismos de poder na sociedade, e passa a buscar na imagem do Panóptico o fundamento da construção do sujeito nas sociedades modernas:

Quando Foucault define o Panoptismo, ora o determina concretamente como um disposição óptica ou luminosa que caracteriza a prisão, ora o determina abstractamente como uma máquina que não só se aplica a uma matéria visível em geral (oficina, caserna, escola, hospital, enquanto prisão), como também atravessa em geral todas as funções enunciáveis (DELEUZE, 2015, p. 52-53).

Segundo Deleuze, Foucault procurava demonstrar que o Panóptico proporcionava uma situação em que o poder se fazia presente a partir de um olhar invisível, de cima, sobre a sociedade. Essa perspectiva fundamentaria a base arquitetônica das cidades modernas, um olhar panorâmico se impõe sobre nós a partir de uma projeção de nosso olhar vindo de dentro do processo de produção do sujeito. Deleuze vai demonstrar que Foucault buscava muito mais do que definir a imagem de uma maneira de o poder se fazer presente, mas definir a dinâmica por meio da qual a produção do sujeito se dá, através da internalização de um dispositivo de controle que para esse fim construiria no corpo social um olhar projetista, ortogonal, verticalizado e que nos fizesse olhar de fora. Este olhar, no entanto, seria percebido por nós como um olhar externo, vindo de fora. Dessa maneira, o Panóptico não consistiria em um disfarce para o poder, ao contrário:

A fórmula abstracta do Panoptismo já não é, pois “ver sem ser visto”, *mas impor um conduta qualquer a uma multiplicidade qualquer*. Apenas indica que a multiplicidade considerada deve estar restringida, presa num espaço restrito, e que a imposição de uma conduta se faz por repartição no espaço, ordenação e seriação no tempo de composição no espaço-tempo (DELEUZE, 2015, p. 52-53).

O Panóptico, então, propõe uma perspectiva que estabelece o ordenamento da sociedade, através da qual o poder se disseminaria em múltiplas escalas, funcionando como dinâmica da própria sociedade. Essa dinâmica, se relacionaria não às instituições diretamente, mas em principio às matérias não formadas, não organizadas, e às funções não formalizadas, não finalizadas (DELEUZE, 2015). Seriam essas matérias e funções não formadas, que constituiriam em instituições, aparelhos e órgãos de poder. Deleuze estaria interessado exatamente neste campo caótico e desorganizado das matérias não formadas e funções não formalizadas, o diagrama:

Como denominar esta nova dimensão informal? Foucault deu-lhe, numa ocasião, o nome mais preciso: é um “diagrama”, ou seja, um

“funcionamento abstracto de qualquer obstáculo ou atrito... e que se deve isolar de qualquer uso específico” (DELEUZE, 2015, p. 52-53).

Então o que é o diagrama? *É a exposição das relações de forças que constituem o poder [...]* (DELEUZE, 2015, p.55). É a partir dessa noção de diagrama que Deleuze vai pensar no diagrama como um mapa. No entanto, é importante notar a diferença entre o mapa proposto por Deleuze e o mapa que usualmente conhecemos na Geografia:

O que chamamos de um “mapa”, ou mesmo um “diagrama”, é um conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo (as linhas da mão formam um mapa). Com efeito, há tipos de linha muito diferentes, na arte, mas também numa sociedade, numa pessoa. Há linhas dimensionais e linhas direcionais. Há linhas que, abstratas ou não, formam contorno, e outras que não formam contorno. Aquelas são as mais belas. Acreditamos que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos. Por isso cada coisa tem sua geografia, sua cartografia, seu diagrama (DELEUZE, 2013, p. 47).

Deleuze chama então de diagrama, ou mesmo máquina abstrata, o mapa das relações de forças, mapa das intensidades que se movimenta através de ligações que por serem múltiplas, não são localizáveis. Esse mapa não seria uma representação, longe disso; o mapa ou diagrama proposto por Deleuze não representa as relações de poder, ele é a própria expressão das relações de poder:

[...]o diagrama age como uma causa imanente não-unificadora, coextensiva a todo campo social: a máquina abstracta é como a causa das disposições concretas que lhes efectua as relações; e essas relações; e essas relações de forças passam, “não por cima”, mas no próprio tecido das disposições que produzem (DELEUZE, 2015, p. 56).

A cartografia, por esse aspecto, é a abertura para os devires, a disposição para atravessar os diagramas. Nesse caso, não é buscar uma maneira de representar a dinâmica das relações de poder na sociedade, mas movimentar-se pelas linhas que compõem os diagramas:

Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de ‘trabalho de terreno’. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal (DELEUZE, 2005, p. 1).

A cartografia por nós experimentada em sala de aula, que fundamenta a estrutura deste texto, se relaciona a esse sentido proposto por Deleuze. O texto aqui apresentado tem esse caráter diagramático, uma cartografia traçada ao desconstruir as estratégias dos dispositivos de poder que compreendem o campo social onde nosso trabalho se desenvolveu, “desemaranhando” dos discursos presentes nos enunciados emitidos por tais dispositivos. Enquanto professor de geografia, portanto, estamos nos aproximando do sentido esquizoanalítico do pensamento proposto por Deleuze e Guattari:

Numa cartografia, pode-se apenas marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo. É o que chamamos de “esquizoanálise”, essa análise das linhas, dos espaços, dos devires. Parece que é ao mesmo tempo muito próximo e muito diferente dos problemas da história (DELEUZE, 2013, p. 48).

A esquizoanálise, enquanto dinâmica do pensamento, é a imagem do pensamento a se movimentar por múltiplas direções infinitamente. Percebemos que essa imagem apresenta melhor o nosso desejo enquanto professor de geografia ao trabalharmos a distinção entre os sentidos de território para as sociedades indígenas no Mato Grosso do Sul e aquele proposto pelo discurso de Estado, o qual reverbera nos livros didáticos de Geografia. Com base nessa perspectiva teórica e conceitual, buscamos traçar uma outra cartografia para que pudéssemos nos aproximar do diagrama do campo social dos indígenas em questão. Para traçar essa outra cartografia, nos articularemos às matérias e funções diagramáticas desse campo social a fim de observar a sua sobrecodificação pelos códigos relativos à axiomática do Capital que se manifestam enquanto demandas de Estado. “Se há muitas funções e até matérias diagramáticas é porque qualquer diagrama é uma multiplicidade espaço-temporal. Mas é também porque há tantos diagramas quantos campos sociais na história” (DELEUZE, 2015, p. 53).

O diagrama é uma multiplicidade espaço-temporal, ou seja, é a coetaneidade de trajetórias a comporem o espaço que caracteriza o diagrama. Dessa forma, buscar nos campos sociais minoritários os elementos que nos permitiriam observar essa multiplicidade, pode ampliar a noção sobre essa diversidade de trajetórias. O trabalho aqui apresentado percorrerá esse caminho, pretende traçar um mapa das escalas que se encontram em uma de nossas experimentações em sala de aula. Essa experimentação teve como horizonte a possibilidade de conseguir traçar com nossos alunos mapas a

partir de elementos das manifestações musicais presentes na obra *Kosmofonia Mbyá Guarani* de Guilherme Sequera, organizada por Douglas Diegues (2006).

Nessa experimentação, após um semestre de preparo, proporcionamos aos alunos uma audição dessa obra. Após essa audição, pedimos aos alunos que refletissem em conjunto e produzissem alguns desenhos que conseguissem expressar visualmente o que ouviram nas músicas. Após a estranheza inicial, os alunos produziram imagens como as da Figura 1 e Figura 2 e Figura 3 do Anexo I.

Pode-se observar elementos comuns nas três imagens, as figuras da oca, da flauta, das águas, do mato. Na primeira, uma panorâmica de um suposto local com seus elementos distribuídos num mesmo plano de representação. Uma vida em um ambiente paradisíaco, sem conflitos e de certa forma inerte. No segundo, a sobreposição de elementos, apresentando certa dinâmica dos fenômenos na composição. Há a imagem de um indígena que não corresponde em nada aos que vemos no Mato Grosso do Sul. Se parece com a imagem de um indígena norte-americano, possivelmente copiado de algum outro lugar. Essa imagem nos mostra o distanciamento que muitos de nossos alunos têm em relação aos indígenas que vivem em sua própria cidade. O terceiro apresenta um cenário que representaria os indígenas em um ambiente cercado de paisagens naturais, com um rio cortando a terra, pássaros sobrevoando, árvores, sapos, música e uma fogueira.

Essas imagens e as representações que nelas observamos, como a maneira em que os indígenas são representados, ao demonstrar uma grande distância dos indígenas que são vistos pelas ruas da cidade, tanto em Campo Grande quanto em Dourados e com os quais convivemos diariamente nos locais públicos, nos ajudam a entender a disputa de narrativas que permeia o conflito de terras entre grupos indígenas e produtores rurais no Mato Grosso do Sul, assim como os conflitos que dessa questão se desdobram.

Procuraremos no decorrer deste texto, argumentar em favor da ideia de que essas imagens são expressões de uma dada imaginação sobre o espaço e que expõem os discursos que transitam dentro e fora da escola. Esses desenhos foram feitos na última aula do semestre como uma atividade lúdica, pela qual pudéssemos observar o quanto caminhamos com aquela turma naquele semestre, no sentido de estabelecer rasuras em meio ao formalmente instituído como geográfico enquanto questão territorial indígena.

Os estudantes que produziram os desenhos são de uma turma que havia acabado de sair do Ensino Fundamental e agora estavam distribuídos em três classes do

primeiro semestre nos cursos técnicos de nível médio. Nosso trabalho com essas turmas se baseou no exercício da linguagem geográfica no sentido de ampliar seu universo conceitual, tanto extensivo quanto intensivamente, de maneira a propiciar formas de estudos e de pensamento espaciais mais próximos da multiplicidade da dinâmica espacial, no caso, por meio do contato entre o discurso científico com a linguagem musical.

As imagens produzidas pelos alunos não são o resultado de uma avaliação quantitativa, mas um rico material que nos permitiu compreender as distâncias que existem entre a perspectiva territorial dos povos indígenas e o discurso institucional da Geografia. Esses desenhos, juntamente com as falas, com o discurso do livro didático e com as imagens que transitam por grandes veículos de comunicação, serão aqui analisados para que possamos compreender a forma através da qual desenvolvemos ações educativas que nos permitissem um aprimoramento dos conceitos articuladores da linguagem geográfica e o conseqüente trabalho deste conhecimento em sala de aula. Procuramos estabelecer esta discussão a partir de um conceito fundamental, o território. Observemos o que nos diz Ladeira (2008, p. 85):

Considerando que o conceito de território não é próprio das sociedades indígenas, e que as delimitações territoriais são historicamente fixadas por meio de estratégias de poder e controle político do Estado, conclui-se que os territórios e as terras indígenas são espaços dominados que, inevitavelmente, forçam os índios a firmar um pacto eterno de dependência com o Estado.

No material didático de Geografia, sobretudo nos livros didáticos, a questão indígena mantém-se em um nível muito pouco profundo. Geralmente há muita preocupação em se fazer uma tipologia dos indígenas e localizar os grupos no mapa do Brasil. Frequentemente, em muitos livros didáticos, podemos ver um mapa com a representação das terras indígenas como se fossem enclaves sobre a “superfície”, exatamente para demonstrar o jogo de forças desigual em relação às disputas de terra. Analisaremos algumas dessas representações mais adiante, por hora, vamos observar este problema, em paralelo à questão colocada por Doreen Massey (2005) ou seja, o fato de que *a forma dominante de mapeamento coloca o observador, ele mesmo não observado, fora e acima do objeto do olhar* (MASSEY, 2005, p. 160).

É uma provocação interessante. A autora chama a atenção para o fato de que os mapas (*mapas atuais do tipo ocidental*) *dão a impressão de que o espaço é uma superfície que é a esfera de uma completa horizontalidade.* (MASSEY, 2005, p. 160).

A autora coloca um problema crucial para pensarmos: A maneira como imaginamos o espaço faz toda a diferença sobre o mundo que projetamos; e a geografia, no contexto do ensino, pode contribuir para visões extremamente distorcidas e perigosas com relação a outras culturas, povos e lugares.

Pensem no caso de Mato Grosso do Sul, estado fronteiro com uma grande população uniformemente entendida como “indígena”, com imigrantes de diversas levas vindos de vários lugares do Brasil, os quais aqui chegaram com diferentes objetivos, condições econômicas e processos de ocupação; no contexto territorial de Mato Grosso do Sul, a diferencialidade de sua população se desdobra na fluidez das relações com oriundos do Paraguai e da Bolívia. Pensem nesta multiplicidade de trajetórias diante da visão hegemônica e hegemonzadora da Geografia. Pode-se perceber, então, que nós professores, ao defendermos a diversidade cultural em sala de aula, estamos dispondo essa diversidade sobre uma superfície generalizante, uma maneira padronizadora de estabelecer uniformização do sentido correto de se ler, resolver e, mais sério ainda, de identificar o problema. A diversidade cultural colocada dessa maneira contribui para reprodução dos “observadores” e “observados”, os “sujeitos” e os “objetos”.

Dessa maneira, toda essa problemática nos indicava que não poderíamos trabalhar a questão territorialidade indígena simplesmente a partir da perspectiva do “respeito para com aquilo que não entendemos”, teríamos que fazer um esforço no sentido de estabelecer algum exercício de alteridade para irmos além do que não entendemos e alcançarmos a clareza de nossas dúvidas, ou seja, entender os indígenas em sua diferença, ultrapassar as representações que fazemos deles. Compreendido isso, teríamos que começar por outro ângulo, pensando o espaço como a possibilidade da multiplicidade de trajetórias. Tivemos como parâmetro na construção dos planos de aula, a seguinte observação de Deleuze & Guattari (2008b, p. 61): [...] *uma das razões da hegemonia do Ocidente foi a capacidade que tiveram seus aparelhos de Estado para estriar o mar, conjugando as técnicas do Norte e as do Mediterrâneo, e anexando o Atlântico.*

O que nos afetou aqui, foi a percepção de que a forma hegemônica de agir e pensar o mundo é resultado de uma maneira específica de se conceber e tratar a questão espacial. Esta problemática não nos serve apenas para justificar as diferenças tecnológicas e culturais dos diversos grupos humanos ou porções do territoriais, mais do que isso, Deleuze & Guattari estão querendo nos fazer perceber que aquilo que

identificamos como o Ocidente é a expressão de um pensamento de Estado. Vamos observar essa questão com um pouco mais de cuidado.

O Estado, na invenção dos sedentários, dos povos que vivem em cidades, atua, sobretudo, pelo estriamento do espaço e das relações, cria normas, regras, técnicas, burocracias, modelos, contenção e direcionamento de fluxos. O Estado se faz através e pela territorialização, *não se definindo pela existência de chefes, e sim pela perpetuação ou conservação de órgãos de poder. A preocupação do Estado é conservar* (DELEUZE & GUATTARI, 2008b, p. 19).

Dessa forma, para os autores, o Estado não seria apenas uma externalidade, um objeto fora dos corpos, ao contrário, o Estado implicaria em um modelo de pensamento que se articula aos corpos. Esse modelo tem como fundamento uma ‘lógica arborescente’, ou seja, uma imagem conceitual condicionaria o pensamento dentro de uma estrutura racional, que conduziria este mesmo pensamento através de um organograma articulado por linhas retas, produzindo ideias “corretas” e “verdadeiras”. Tal imagem de pensamento possuiria todas as características das árvores, um ponto originário (semente, ou centro) e um princípio dicotômico, no sentido em que, conforme se desenrola, o pensamento vai sendo dividido como se fossem galhos e, a cada divisão, houvesse a confirmação das identidades binárias: negro/branco, homem/mulher, humano/animal, provinciano/cosmopolita, civilizado/selvagem, de dentro/de fora, índio/não-índio.

Há todo tipo de caracteres na árvore: ela tem um ponto de origem, germe ou centro; é máquina binária ou princípio de dicotomia, com suas ramificações que repartem e se reproduzem perpetuamente, seus pontos de arborescência; é eixo de rotação, que organiza as coisas em círculo, e os círculos em torno do centro; ela é estrutura, sistema de pontos e de posições que enquadram todo o possível, sistema hierárquico ou transmissão de comandos, com instância central e memória recapituladora; tem um futuro e um passado, raízes e um cume, toda uma história, uma evolução, um desenvolvimento; ela pode ser recortada, conforme cortes ditos significantes (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 21).

De acordo com Deleuze e Guattari (2009), o pensamento arbóreo inspira “uma triste imagem do pensamento” que não para de imitar o múltiplo a partir de uma unidade superior, de centro ou de segmento (DELEUZE & GUATTARI, 2009, p. 25-26). Superar essa imagem do pensamento envolveria um esforço no sentido de lançar-se

para fora dessa estrutura arborescente. É diante disso que buscamos um outro conceito desenvolvido pelos os autores, o rizoma.

O rizoma teria a imagem baseada na multiplicidade e nas infinitas possibilidades de conectividade, em que um ponto se liga a outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, na verdade, o rizoma coloca no mesmo jogo regimes de signos diferentes, não é feito de unidades, mas de dimensões, que se articulam em direções movediças e fluidas. Ele não tem começo ou um fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda:

Ele (o rizoma) constitui multiplicidades lineares a n dimensões, sem sujeito nem objeto, (...) Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linha de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza (DELEUZE & GUATTARI, 2009, p. 32).

A imagem, portanto, que Deleuze e Guattari constroem para pensar esse novo modelo de conhecimento é diferente das árvores ou de raízes. O rizoma nos oferece a perspectiva para o olhar cartográfico que aplicamos sobre a teia de relações em que o nosso trabalho como professor está emaranhado, estabelecendo trajetórias e ações. O rizoma não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças, conexões, bifurcações, encontros imprevisíveis (GALLO, 2010, p. 37), ele se articula às linhas de fuga, as linhas que escapam ao pensamento arborescente.

[...] a questão toda do rizoma é que não há hierarquia. Na imagem do conhecimento como árvore, a imagem arbórea, cartesiana, há uma hierarquia. Se você conectar os vários galhos, ramificados, isso tem de passar por uma hierarquia, isso tem que passar pelo tronco. Há um centro que é o tronco e você só consegue conectar duas pontas passando pelo centro. Então, se impõe toda uma hierarquia no diálogo dos saberes, e com o rizoma você rompe com todas essas hierarquias, porque sendo um emaranhado de linhas, essas linhas podem se conectar de infinitas maneiras (GALLO, 2010, p. 37).

Pensamos o nosso trabalho, então, como uma busca por novas maneiras de trabalhar a noção de uma outra territorialidade indígena, sobrecodificada pela expansão do Ocidente e que esta expansão se dá dentro do campo do Estado, a expressão do pensamento Ocidental que, enquanto externalidade, se apresenta nas instituições e órgãos de poder e controle da vida. Há um grande desafio nessa busca, pois a referência

teórica do nosso trabalho aponta que, para desconstruir as formas enrijecidas do pensar, também temos de combater as formas estabelecidas do próprio raciocínio:

Acontece de criticarem conteúdos de pensamentos julgados conformistas demais. Mas a questão é principalmente a da própria forma. O pensamento já seria por si mesmo conforme a um modelo emprestado do aparelho de Estado, e que lhe fixaria os objetivos e caminhos, condutos, canais, órgãos, todo um *organon*. Haveria portanto uma imagem do pensamento que recobriria todo o pensamento, que constituiria o objetivo especial de uma “noologia”, e que seria como a forma-Estado desenvolvida no pensamento (DELEUZE & GUATTARI, 2008b, p. 43).

De fato, o objetivo é ambicioso, mas diante da perspectiva rizomática, aquilo que se tem como “objetivo do trabalho” é apenas uma referência para exercício do pensar, pois o movimento do pensamento na perspectiva do rizoma é uma navegação sempre em deriva, ou seja, o pensamento não visa um fim. O rizoma é a imagem do movimento diagramático, uma cartografia. Assim, o trabalho do professor sob essa perspectiva conceitual é movimentar o modelo hegemônico do raciocínio, ultrapassar o limite estriado da forma Estado no pensamento e estabelecer conexões com outros saberes. Por isso é importante observar as formas como esse raciocínio pode se expressar, para que possamos nos articular às linhas de fuga que dele resultam. É fundamental, portanto, observar as entradas através das quais o poder de Estado busca se efetivar.

O Estado só é soberano se for capaz de interiorizar, de apropriar-se localmente (DELEUZE & GUATTARI, 2008b). Para isso, o atributo mais importante da forma-Estado, como interioridade, é *a tendência a reproduzir-se, idêntica a si através de suas variações, facilmente reconhecível nos limites de seus pólos, buscando sempre o reconhecimento público (o Estado não se oculta)* (DELEUZE & GUATTARI, 2008b, p. 24). Isso posto, seguimos sempre alerta e à espreita, atuando e refletindo sobre o ensino de geografia enquanto a perspectiva rizomática:

Ora, é justamente em oposição ao caráter hierárquico e asfixiante da árvore que o projeto rizomático emerge como *possíveis ao possível* da educação. Um encontro nômade, pois, e não uma palavra de ordem. Um conversar *com* no lugar de um falar *sobre*. Trata-se de nutrir o *bom encontro*, aqui compreendido com o *bem*, marcado pelo desejo ético e estético de criação (LINS, 2005, p. 1234).

Percebemos, assim, que nosso trabalho em sala deveria buscar atravessar esta estrutura rígida do pensar, ultrapassar a noção de que o ensinar tenha a ver com a

aplicação de modelos prontos de raciocínio. Uma ação pedagógica fundamentada no conversar com no lugar de falar sobre (LINS, 2005), este é o sentido geográfico desta pedagogia rizomática, reconhecer o espaço como a possibilidade dos encontros a dimensão da multiplicidade de trajetórias, fugir do caráter binário da lógica arborescente, afirmar um pensamento que pensa a diferença, abordando a realidade enquanto acontecimento interescalar, passível de ser observado por outras perspectivas e ângulos.

Toda esta questão se articula à preocupação de Doreen Massey (2005). Como já havíamos apontado, a autora nos expõe sua preocupação sobre a maneira pela qual o espaço é imaginado, sua angústia parece estar no fato de que o espaço, enquanto conceito fundamental para a análise geográfica guarda em si um gesto cultural, além de ser a expressão de um *organon* agenciado por este mesmo gesto cultural em nome da conservação das relações de poder que o favorecem. O espaço “superfície” seria, portanto, parte de uma estrutura de pensamento que pensa o mundo a partir de determinadas imagens e quer reproduzi-lo à sua semelhança.

Toda esta questão tem sido, de diversas outras maneiras, a preocupação de vários geógrafos. Ruy Moreira (2010, p. 31), por exemplo, nos mostra em *Pensar e Ser em Geografia*, uma análise minuciosa do debate crítico que a Geografia enfrenta desde a década de 1970:

O primeiro momento da renovação foi o da crítica ideológica. É a fase lacosteana da renovação: denúncia da *geografia do professor*, discurso do saber “neutro, inútil, ingênuo e desinteressado”, discurso que esconde na “paisagem-espetáculo” a face do seu real comprometimento, e denúncia da *geografia dos estados-maiores*, o saber “estratégico” e circunscrito ao domínio dos que lidam com o espaço (daí a preocupação de Lacoste com o mapa) como arma de construção de hegemonias de uns poucos sobre os muitos.

Ainda de acordo com Ruy Moreira (2010), começa-se com a crítica do discurso existente, seu sentido ideológico, seu envolvimento institucional e político, seu estatuto epistemológico; a *geografia do Estado*, praticada pelos organismos militares e do grande capital (levantada por Lacoste), e a *Geografia oficial*, praticada pelos departamentos universitários e órgãos do planejamento estatal:

Em ambas as nomenclaturas transparece a denúncia do vezo histórico da geografia de um saber sempre colado com o poder. Poder macro do Estado e poder micro das instituições capilares da ordem, que fazem da geografia uma forma de saber simples, inútil e ingênuo, mas só na

aparência, diz Lacoste, por tratar-se de um poderoso recurso de inculcação de ideias que convergem aqui para a legitimação do Estado e ali para a consolidação dos símbolos de representação da ordem. A exemplo do da idéia do nacional, tão colado ao imaginário do mapa, e que faz da escola um poderoso veículo de ideologização (MOREIRA, 2010, p. 31).

Retornamos assim à nossa proposição já defendida anteriormente, ou seja, para que possamos pensar esta questão no campo da geografia, ou melhor, do ensino de geografia. De acordo com GALLO (2008), a educação pode ser separada em dois estratos, a educação maior (correspondente da lógica de Estado) e a educação menor (correspondente da Máquina de Guerra Nômade);

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos (GALLO, 2008, p. 64/65).

Nesse caso, o autor nos provoca a pensar a educação para além dos planos e discursos instituídos, primar pela multiplicidade, fugir dos modelos fechados e racionalmente eficientes, fugir da necessidade de legitimar-se pelo discurso técnico-cientificista:

(A Educação) tem historicamente buscado sucumbindo a esta vontade de verdade, a esse mito moderno, criado pelo positivismo. (...) Nesta terra caótica que é o platô Educação, loteada e povoada por metodólogos, sociólogos filósofos, psicólogos, historiadores, cientistas políticos, além dos chamados “especialistas em educação”, grassa a opinião, que se arvora em defensora contra o caos. Estão todos à procura de novidades, estão em busca da “identidade” da Educação. Mas quanto mais prolifera a opinião, dando a ilusão de que se foge do caos, mais ele nos enreda e nos lança na direção de um buraco negro, de onde já não será possível escapar (GALLO, 2008, p. 56).

Em face desta problemática, o autor ainda coloca: *como pensar e produzir, nesse início de século XXI, uma educação revolucionária, por mais démodé que isso possa parecer?* (GALLO, 2008, p. 63). No caso do ensino de geografia no contexto do Estado de Mato Grosso do Sul, com toda diversidade étnico-cultural já descrita anteriormente, devemos superar as concepções já consolidadas de espaço como superfície e trabalhando para uma lógica que conserva, mas um pensamento aberto aos devires. E retornamos a questão previamente colocada por Doreen Massey:

Estou interessada em como poderíamos imaginar espaços para estes tempos, como poderíamos buscar uma imaginação alternativa. Penso que o que é necessário é arrancar o “espaço” daquela constelação de conceitos em que ele tem sido, tão indiscutivelmente, tão frequentemente, envolvido (estase, fechamento, representação) e estabelecê-lo dentro de outros conjunto de ideias (heterogeneidade, relacionalidade, coetaneidade... caráter vívido, sem dúvida) onde seja liberada uma paisagem política mais desafiadora. (MASSEY, 2005, p. 35).

Dessa maneira, podemos considerar que Silvio Gallo (2008) indica um caminho para o que foi proposto por Doreen Massey (2005) se efetive, ou seja, para repensarmos o espaço - e os conceitos que dele derivam - no contexto do ensino de geografia. Para ele, se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor estará no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um.

Retomando a metáfora, o professor-profeta é o legislador, que enxerga um mundo novo e constrói leis, planos e diretrizes, para fazê-lo acontecer; o professor militante, por sua vez, está na sala de aula, agindo nas micro-relações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras de desejo (GALLO, 2008, p. 65).

A educação menor, portanto, é a Máquina de Guerra Nômade, conjurando o Estado, alisando o espaço estriado, experimentando o mundo como um campo de forças que se atravessam, pura intensidade. Ao reorientar essa imaginação, questionar o hábito de pensar o espaço como superfície, procuramos conceber um encontro de histórias (MASSEY, 2005, p.23). Em Mato Grosso do Sul, os conflitos relacionados à demarcação das terras indígenas são um desdobramento dos contrapontos entre a lógica de Estado e a Máquina de Guerra Nômade, um encontro de histórias, de trajetórias. Nesse caso, desconstruir as representações sobre o indígena, também é a conjuração do Estado.

De fato, existe uma conexão entre a estruturação da forma Estado no pensamento e o processo de desterritorialização. Deleuze e Guattari nos apontam que se entendermos a territorialidade como um princípio de repartição geográfica fixa, a máquina social primitiva não será considerada territorial. Para os autores, o aparelho de Estado substitui a organização da máquina social primitiva por uma organização geográfica, isto porque o Estado atua por territorialização. A questão aqui parece ser a das diferentes concepções de território, resultante das diferentes formas de se imaginar o

espaço. O aparelho de Estado atua por territorialização e por isso procura estabelecer limites precisos no espaço. Esse processo acontece em consequência da própria imaginação de um espaço fixo. E é para este fato que Deleuze e Guattari chamam a atenção quando dizem que:

Quando uma divisão incide sobre a própria terra devido a uma organização administrativa, fundiária e residencial, não se pode ver nisso a promoção da territorialidade, mas, ao contrário, o efeito do primeiro grande movimento de desterritorialização sobre as comunidades primitivas. A unidade imamente da terra como motor imóvel dá lugar a uma unidade transcendente de natureza totalmente distinta, que é a unidade de Estado; o corpo pleno já não é o da terra, mas o do Déspota, o Inengendrado, que se encarrega agora tanto da fertilidade do solo como da chuva do céu e da apropriação geral das forças produtivas (DELEUZE&GUATTARI, 2010, p. 194).

Se a própria noção de território está associada à concepção de espaço como superfície e nos obriga a pensar que território é algo fixo, a terra perde o seu status de substrato da vida para que o Estado, a unidade transcendente, se torne a referência. Dessa maneira, Deleuze e Guattari nos fazem pensar algo totalmente diferente disso: *o socius primitivo selvagem era, portanto, a única máquina territorial em sentido estrito* (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p.194), exatamente porque, numa perspectiva do pensamento Máquina de Guerra Nômade, o território se constrói numa relação imanente com a terra.

Deduzimos, então, que este conceito nos permitiria avançar no trabalho, na medida em que formos verificando que o aparelho de Estado avança por estriamento. Este processo se caracteriza por uma dinâmica de codificação dos corpos através da produção de uma subjetividade articulada ao próprio processo de territorialização. A subjetividade aí produzida é parte do processo de avanço dessa lógica de controle que, enquanto imagem externalizada, se identifica enquanto aparelho de Estado. Dessa forma, pensar os indígenas a partir dos conceitos da geografia que o Estado nos disponibiliza em seu material didático, pode, de fato, nos fazer observar essa questão através de lentes culturais preestabelecidas. Lentes, através das quais os processos articulados ao avanço da axiomática do capital se impõem. Vejamos o que nos diz Ladeira (2008):

Portanto, a vinculação do significado de território aos limites da terra demarcada desloca-a de seu próprio contexto territorial. Essa ilusão induzida, de a terra se consistir no território indígena, leva a sociedade nacional a crer na necessidade de ainda maior confinamento das

populações indígenas no interior das terras demarcadas e ao desconhecimento eficaz da existência de outras territorialidades. No âmbito das políticas públicas, as Terras Indígenas – sobretudo no Sul, Sudeste, Nordeste e no Mato Grosso do Sul – são tratadas como “ilhas” isoladas, como fragmentos de um “antigo território”, desfigurado, asfixiado e retalhado pelos mesmos agentes e fatores que produziram essas categorias (LADEIRA, 2008, p. 89).

A noção de território em Deleuze e Guattari é a da máquina de guerra, possui um sentido existencial e expressivo, marca as distâncias entre o Eu e o Outro, estabelece propriedade, apropriação, posse, domínio e identidade, assim como também das subjetividades. *Um território não existe de antemão, ele se faz, se constrói; suas marcas se dão por atos que se fazem expressivos, componentes do meio tornados qualitativos.* (OBICI, 2008, p.73). Mas se a história dos sedentários se faz pela História e pela escrita, os nômades não possuem História, somente uma geografia, e se expressa através de outras linguagens.

As formações selvagens são orais, vocais, mas não por carecerem de um sistema gráfico: uma dança sobre a terra, um desenho na parede, uma marca no corpo, são um sistema gráfico, um geografismo, uma geografia (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 249).

Este sentido territorial que devém de uma relação imanente com a terra, nos proporciona outras interpretações e possibilidades de compreender o espaço. A música, por exemplo, se torna uma linguagem bem mais próxima da geografia. No caso das populações indígenas, existem vários trabalhos que expressam essa relação, como é o caso de Montardo (2006), que nos mostra que os dados sobre a teoria musical Guarani apontam para uma relação entre música e espacialidade, relação esta que é encontrada em alguns trabalhos, tanto sobre música indígena das Terras Baixas, quanto em outros lugares do planeta:

Os textos dos discursos e das canções Mbyá apontam para uma temática espacial indicando uma territorialidade, além deste aspecto da espacialidade cosmológica. Eles afirmam reiteradamente: *mamo mamo tatá rupa*, ‘em todas as aldeias’. Ao cantarem e dançarem estão ligados às outras aldeias, formando uma rede, que engloba vastos territórios, desde a Argentina, Uruguay e Paraguay, até o litoral sul e sudeste do Brasil. Ouvi esta explicação mais de uma vez de vários informantes: o ritual como um sistema de comunicação através do qual se sabia, antes do aparecimento do telefone, quem ia chegar e o que estava acontecendo com os parentes, em outras aldeias (MONTARDO, 2009, p. 200).

Optar por imagens espaciais a partir da música Guarani para romper a noção de espaço como superfície, permitindo a compreensão da relação fundamental entre a cultura dos povos indígenas que vivem no Mato Grosso do Sul e a terra que o Estado, em seu processo de expansão sobrecodifica através da imposição das regras de uso do solo, propõe outra maneira de se imaginar o espaço. O desdobramento deste trabalho com os estudantes aponta novas possibilidades e formas de abordar a temática multicultural. Articular a música à educação é nossa tentativa de fazer valer a potência das minorias:

A potência das minorias não se mede por sua capacidade de entrar e de se impor no sistema majoritário, nem mesmo de reverter o critério necessariamente tautológico da maioria, mas de fazer valer uma força dos conjuntos não numeráveis, por pequenos que eles sejam, contra a força dos conjuntos numeráveis, mesmo que infinitos, mesmo que revertidos ou mudados, mesmo que implicando novos axiomas ou, mais que isso, uma nova axiomática. A questão não é de modo algum a anarquia ou a organização, nem mesmo o centralismo e a descentralização, mas a de um cálculo ou concepção dos problemas que concernem aos conjuntos não numeráveis, contra a axiomática dos conjuntos numeráveis (DELEUZE & GUATTARI, 2008b, p. 175).

A potência das minorias conjura a força do aparelho de Estado, não pela forma de seu contingente apenas, mas por fazer funcionar uma Máquina de Guerra que compreenda o cálculo dos conjuntos não numeráveis. *Ora, esse cálculo pode ter suas composições, suas organizações, mesmo suas centralidades, mas ele não passa pela via dos Estados nem pelo processo da axiomática, mas por um devir das minorias* (DELEUZE & GUATTARI, 2008b, p. 175).

Neste trabalho, estamos apontando a música como o agenciador deste devir. Se o discurso institucionalizado da geografia, a Geografia, é apropriado pelos alunos e “oficializado” em um discurso “politicamente correto”, em defesa da diversidade e da convivência pacífica, não permite mensurar a importância da terra enquanto código territorial fundamental para a produção da territorialidade Guarani. Manter esse discurso sem observar as demandas colocadas pelo contexto institucional e educativo, tornaria nosso trabalho totalmente inconsistente.

Não estamos defendendo um ensino com a eficiência exigida pelo mercado, mas observar o contexto onde nosso trabalho acontece também é articular ações que otimizem os resultados propostos pela instituição, mas em uma direção sempre desterritorializadora, para além da conformação. Por isso, a questão colocada por nós pode até ser propositiva em relação à construção da percepção dos problemas regionais,

dos quais o futuro técnico de nível médio deverá ter consciência ao atuar no mercado de trabalho. Vale reforçar o fato de que isso aconteceria enquanto deriva da nossa ação minoritária no contexto educativo e não como finalidade última do nosso trabalho.

É por isso que, em contraposição ao conhecimento geográfico institucionalizado no material didático e no plano de ensino, estabelecemos a *Kosmofonia Mbyá Guarani* como a cartografia outra possível, ou seja, uma cartografia que se relaciona à outra imaginação do espaço. O livro *Kosmofonia Mbyá Guarani* é uma compilação de textos de linguistas, poetas e antropólogos, organizada pelo Douglas Diegues sobre o trabalho do antropólogo e etnomusicólogo Guillermo Sequera:

[...] Guillermo Sequera, que não se acomodou em seu gabinete, enfrentou sol, frio, chuva, poeira, e foi ao encontro da palavra, da música, da arte, do mito, do rito, das belezas, das diferenças, da originalidade das culturas ancestrais que se escondem até hoje nas selvas paraguaias. Incontáveis viagens foram feitas por Guillermo Sequera às chamadas do rocío da palavra Mbyá, ao selvagem Chaco Paraguai, e que ele encontrou não foi pouca coisa: um vasto território belo e inóspito, onde até hoje a língua dos colonizadores não conseguiu se impor como a língua da maioria. Durante essas viagens, [...] Sequera fotografou e gravou a poesia dos cantos e dos rituais dos cantos-contos, das músicas de pré-violino e dos mitos, registrou técnicas vocais de vanguarda primitiva (DIEGUES, 2006, p. 99).

O livro ainda traz um CD (Anexo II) com uma compilação de músicas gravadas por Sequera. O professor, tradutor, ensaísta e poeta Sergio Luiz Rodrigues Medeiros, em um texto de abertura do CD, descreve suas impressões sobre o que ouviu:

(...) tive a impressão de que as vozes e os instrumentos não estavam parados, mas se deslocavam no espaço, avançavam, surgiam e desapareciam, às vezes próximos, às vezes distantes, trazidos ou levados pelo vento, em meio a uma mata ou floresta de ruídos, risos (abafados ou não), tosses, vozes espontâneas, que podiam ser espessa ou não, mas que, todavia, estava sempre presente (MEDEIROS, 2006, p. 17).

As afirmações de Medeiros nos permitem observar o quanto a terra é importante para os Guarani, porque é a partir desse entorno, através e por meio dele, com seus ruídos, cheiros, sons, que a cultura Guarani se constrói. Sem esses insetos, ruído das matas, dos ventos ao redor não há essa música, pois, sua música é feita de contingências geográficas, sem as quais não pode acontecer.

(...) as canções passeiam por veredas cicundadas de ruídos da mata e do banhado, indo e vindo nômades (...) neste cd que retrata uma cultura e seu entorno. Exceto que, aqui, a circunvizinhança das

canções é parte delas próprias. Não apenas os ruídos circundam as canções, como acabam por penetrar nelas, inseminando-as de impureza de toda sorte de modo que o banhado e a mata estão também dentro das faixas, assim como falas e sorrisos e outros ruídos humanos (MEDEIROS, 2006, p. 18).

Observemos o caso de “Rave Jae’o (Lamento em Rave)” terceira música do CD, gravada no Departamento de Itapúa (Paraguai), na comunidade do Pastoreo em Julho de 1985. Sequera (2006, p.92) comenta a faixa dizendo que *a conformação musical; bastões rítmicos, claves, rave e kuminjare, estes, por sua vez, vinculados à polifonia de insetos que adornam a música*. Medeiros (2006) vai além e descobre na música Guarani algo que se relacione à obra de Luigi Russolo, James Joyce e Nietzsche:

(...) o teórico futurista registrou em seu famoso manifesto “A Arte dos Ruídos”, de 1913: a música ocidental, distinta e independente da vida, havia trabalhado apenas com sons, renegando o ruído, imbuída que estava na busca da pureza, da impidez e da doçura, acariciando “os ouvidos com suaves harmonias”. (...) Isto me recorda uma conversa que eu e Dirce Waltrick do Amarente tivemos com Donald Shüler, o tradutor de *Finnegans Wake* para o português. O assunto era a arte contemporânea. Ele nos disse: “Temos que reformular o conceito de arte. Da perspectiva aristotélica, a arte imita a natureza. Só que agora a diferença entre arte e natureza desapareceu. A arte não tem que imitar a natureza. Percebemos então a poetização da vida. O que já se anunciava em Nietzsche e também nas vanguardas” (MEDEIROS, 2006, p. 19).

Interessante também é o depoimento do antropólogo argentino Adolfo Colombres (2006, p.36), que resgata o mito originário Guarani para pensar a importância da música no centro dessa cultura:

Na noite originária, antes de existir a terra, Ñamandu Ru Ete, o pai verdadeiro, em sua solidão fez que se abrisse como flor o fundamento da palavra futura. Na cosmogonia Paï Tavyetã diz-se que no começo existia apenas uma Neblina carregada de eletricidade. Dessa matéria primitiva surgiu uma voz que cantava, e que foi florescendo lentamente até se transformar em um corpo, que tomou finalmente a forma de um homem, Este foi aperfeiçoando-se mediante sua própria voz, iluminando tal substância neblinosa. Deste relato pode-se entender que o homem cria-se a si mesmo mediante a palavra, e ao iluminar o entorno faz que apareça a terra sob seus pés. A palavra, então, nasce já como um canto puro, não emitido por ninguém, que gera a vida.

Percebe-se aqui que cantar é uma condição para se colocar ordem no mundo. É o caso da décima faixa do CD *Kosmofonia Mbyá Guarani*, Ñamandu mborai (Ñevanga Reko) Canto a Ñamandu (Nossa Vida Mesma). Nesta faixa, canta-se o seguinte:

Estás aqui Nãmandu
Nossa vida nós te contamos tudo
Tua brisa nos alivia
Por és nosso pai verdadeiro
Escutamos tua palavra que falam & dizem
Cuidem com muito carinho da casa do ritual
O eco de tuas palavras chegam até aqui
Desde o centro do teu universo
Cuidas nossas vidas
Por nossas fraquezas
Por nós que graças a tua energia ficamos em pé todos os dias
É isso – é esse o sentido do nosso mba'ea'ã
Para que possamos despertar e entender
E que depois
Essas pessoas de carne e osso que não conseguem mais entender
Ouçam mais nossos pais todos e nossas mães todas
E assim sendo então os que já não
Sabemos mais cuidar uns aos outros
(tomara que) essas coisas que distraem tanto nossas palavras
Não nos destruam tanto
É por isso então que cantamos e rezamos
Para que já não nos equivoquemos tanto.

O canto é uma súplica em favor do novo dia para estabelecer-se o pacto, para se ordenar o mundo. O canto é a territorialização das palavras de Nãmandu, a deidade solar (SEQUERA, 2006), que nas vozes das mulheres ganham o tom, vocalizam juntas como se fossem o vento, ‘a palavra’. O trecho transcrito acima é cantado pelos homens, como se conversassem com esse “vento”, a voz das mulheres. O que vale aqui não é só o sentido literal daquilo que é cantado, mas o jogo entre as vozes, a mesma sensação que Sergio Medeiros (2006) já havia apontado anteriormente, a impressão de que os instrumentos não estão parados, mas se deslocam, o sentido espacial envolvido na performance musical. Na faixa vinte um de *Kosmofonia Mbya Guarani, Jeovasa Rañe'ie'y (Ore Ñe'e Ruetes)* canta-se o seguinte:

Então eu canto um canto desencantado
Por teu mundo
Por teus filhos jeguekava
Por esse mundo do qual também faço parte
É isso, Nãmandu, por teu mundo
Eu canto um canto desencantado
Ô Nãmandu!
Para que passem os males que nos sufocam
Para que seja legal a travessia da qual fazemos parte
Para que as palavras do nosso esforçado canto (mba'ae'ã)
Também tenham o mesmo sentido, a mesma graça, a mesma grandeza, a mesma
luz, a mesma força interiro das palavras do teu canto esforçado (mba'ae'ã).

Nesse canto-rezado para Ñanderu há um desabafo sobre o sofrimento incontornável pelo que tem acontecido à terra, ao universo, à criação de Ñamandu diante do avanço das transformações da sociedade ocidental sobre as terras indígenas. Podemos ver neste canto que o xamã pede, por intermédio de Tupã e Ñamandu, *força interior e iluminação para compreender o que somente os deuses podem desvelar, por isso pedem por intermédio de Tupã a Ñamandu pela razão de seus cantos desencantados*. (SEQUERA, 2006, p. 82).

Neste livro pudemos encontrar uma série de manifestações musicais totalmente articuladas ao sentido de território da cultura Guarani. Todas as músicas e cantos fazem referência a territorialidade sobrecodificada no processo de expansão do Ocidente, são canções da terra, sobre a terra em devoção a terra e que só fazem sentido nesta relação com essa terra. A partir dessa orientação, passamos a construir as ações no espaço da sala de aula como acontecimentos que levassem, por um aspecto, o coletivo a perceber o mapa da localização das terras indígenas como segmento duro, expressão imagética do pensamento de Estado sobre o espaço da vida, de maneira que os alunos produzissem questionamentos e não se restringissem a reproduzir a recongnição de supostas verdades já dadas.

Nosso trabalho como professor, portanto, diante dessas questões, foi estabelecer linhas de fuga desse sentido, articular outros corpos e enunciados que possibilitem derivas minoritárias desse pensamento maior representado nessa cartografia maior. É importante destacar que essa experimentação foi organizada em paralelo às atividades tidas como oficiais e baseada nos conteúdos obrigatórios para cada semestre. Acreditamos que trabalhar articulado à Máquina de Guerra Nômade é, além de alisar o espaço estriado pelo ensino oficial, deslizar pelas entrelinhas dos comandos determinados pelos dispositivos de poder.

Obviamente não ensinamos os alunos os conceitos de Deleuze e Guatarri, pois decorar os conceitos seria completamente contraproducente e sem propósito. Nosso trabalho foi, sob a orientação desses conceitos, criar situações de aprendizagem nas quais os conceitos nos fizessem pensar a partir de experimentações que nos afetassem. Vamos detalhar melhor os caminhos teóricos que guiaram nossas ações em sala de aula até a o momento em que essas músicas foram trabalhadas e os desenhos foram feitos.

CAPÍTULO 2

DE ONDE SE FALA

A instituição de ensino (IE) onde a pesquisa se desenvolveu faz parte da rede federal de educação. Nesta IE são oferecidos cursos técnicos de nível médio integrado, nos quais o estudante cursa as matérias do núcleo comum, além das técnicas. Seu Projeto Político Pedagógico (PPP) encontrava-se (e ainda se encontra) em fase de elaboração, assim como seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no entanto, todos os seus cursos oferecidos já possuíam seus respectivos projetos praticamente consolidados, supervisionados e avaliados periodicamente.

A IE tem por finalidade, dentre outras previstas em seu estatuto e demais atos normativos internos, formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, e realizar pesquisa, desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, fornecendo mecanismos para a educação continuada. Vemos isso, por exemplo, nos objetivos de criação da IE em seu estatuto, mais precisamente no capítulo relativo aos seus princípios, finalidades, características e objetivos no Artigo 3, Parágrafo X:

Organização descentralizada mediante a possibilidade de implantação de diversos *campi*, inserindo-se na realidade regional, oferecendo suas contribuições e serviços resultantes do trabalho acadêmico com vistas a impulsionar os arranjos produtivos locais (ESTATUTO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 04).

Consta também, nos projetos como base pedagógica, metodologias de ensino compatíveis ao cotidiano do aluno possibilitando questionamentos das práticas realizadas embasando-se no conteúdo teórico, gerando uma força capaz de compreender novas situações apresentadas, capacitando o estudante a resolver problemas novos, ter autonomia intelectual, comunicar ideias em um contexto de respeito às regras de convivência democrática. Percebe-se, assim, que os projetos pedagógicos desta instituição propõem um convívio escolar democrático sinalizando que na solidificação do seu PPP um modelo de gestão flexível e democrático se consolidará.

A carga horária total dos cursos é dividida em sete semestres, sendo o ano civil dividido em dois períodos letivos de, no mínimo, 100 dias de trabalho escolar efetivo

cada um, excluindo o tempo reservado para avaliações finais. O dia a dia da IE estava organizado da seguinte forma: Nos turnos normais: matutino e vespertino, os alunos têm suas aulas regulares. No contra turno, a instituição oferece uma série de atividades acadêmicas e culturais, como oficinas, atendimentos aos alunos, acompanhamentos, orientações, coral, teatro, oficinas de línguas, música, dança, xadrez, pingue pongue, etc.

A estrutura pedagógica em curso centra-se em modelo cujas unidades curriculares de formação específica e de um conjunto de unidades curriculares comuns e da área de gestão que devem totalizar o mínimo de horas estabelecido pela legislação vigente. A organização do currículo deve obedecer às orientações emanadas, das resoluções do seu conselho de ensino. O número médio de horas semanais usadas pelos professores para o planejamento das suas aulas gira em torno de 50% das aulas dadas. A área pedagógica deve oferecer modelos e orientações para que os professores possam planejar suas aulas.

No que se refere à questão da inclusão, nos projetos pedagógicos do curso tal questão não é observada. O único aspecto que faz alusão a inclusão, de certa forma, é o ingresso do estudante que deve se dar através de processo seletivo, atendendo algumas ações afirmativas previstas pela legislação.

A escola disponibiliza e procura disseminar o conhecimento do seu Projeto Pedagógico junto à comunidade escolar, muito embora, grande parte dos professores relata desconhecimento do projeto. Em algumas reuniões ocorridas na escola há referências ao PPP, tais discussões, porém, ocorrem apenas entre os professores e área pedagógica da escola. Os alunos são pouco estimulados a conhecer o projeto pedagógico. A IE realiza reuniões anuais que visam planejar suas ações para o ano ou semestre seguintes. Ela também procura acompanhar regularmente os planos de ações discutidos e determinados.

O piloto do PPP da instituição vem sendo construído com pessoas da área de ensino da instituição juntamente com uma estrutura consultiva e deliberativa formada por pessoas da comunidade acadêmica, sociedade civil e empresarial. No que se refere à participação da escola em projetos de organizações não governamentais, há poucas parcerias realizadas, fazendo com que os recursos financeiros recebidos não sejam representativos. O PPP ainda ressalta o compromisso social de seus cursos que é gerar respostas rápidas que possam concorrer para o desenvolvimento local e regional, baseando suas ações na concepção de educação tecnológica e profissional não apenas

como instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe os seus objetivos, mas como modalidade de educação potencializadora do indivíduo no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos com ampla visão dos processos sociais, a partir de uma prática interativa e uma postura crítica diante da realidade socioeconômica, política e cultural.

Com relação às diferenças culturais, os projetos pedagógicos dos cursos não fazem qualquer menção, mas os professores são sempre orientados a tratar igualmente todos os alunos independente de suas ascendências étnicas e culturais. No entanto, as discussões sobre as diferenças étnicas, culturais, religiosas e de orientação sexual circulavam pelos espaços não oficiais, mas nas últimas reuniões pedagógicas (que aconteciam a cada 15 dias) que participamos, foi quando a equipe passou a debater algumas das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) como a garantia do ensino da história e cultura afro-brasileira, assim como a questão indígena e a implementação das cotas.

Para estabelecer um parâmetro comparativo, analisamos o plano de ensino inicialmente proposto (Anexo III) e o que dele derivou em atividades conforme os desafios foram ocorrendo. Apresentamos aqui a ementa de Geografia dos cursos como o território a ser atravessado pela nossa Máquina de Guerra Nômade:

Origem e evolução da ciência geográfica. As categorias básicas da geografia; espaço geográfico, paisagem, território, lugar e região. Astronomia: Sistema Solar, posição e movimentos da Terra e da Lua, solstício e equinócio, estações do ano. Cartografia: leitura e interpretação de mapas, cartas e plantas. Fusos Horários. Projeções Cartográficas; orientação, coordenadas, legenda, escalas, curvas de nível. Problemas Ambientais Globais. Destruição da camada de ozônio, efeito estufa, ilhas de calor, degradação dos solos e dos recursos hídricos, processo de desertificação e problemas ambientais rurais e urbanos. Os caminhos do problema ambiental. (Projeto de curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Informática, 2010, p. 24).

É a partir dessa ementa do material indicado pela equipe pedagógica da IE que passamos a desterritorializar as verdades estabelecidas no discurso da Geografia. Os conceitos de Gilles Deleuze e Felix Guattari, notadamente os oriundos da proposta de geofilosofia, mais do que nos dar parâmetros metodológicos do como fazer a atividade, orientava o nosso trabalho como professor nos estimulando a experimentar outras ações e encontros no desafio de instigar o pensamento acontecer.

Como decorrência desse fato, passamos a observar a música não mais como um objeto a ser identificado e analisado dentro do discurso da Geografia no ensino. Já não fazia mais sentido tentar compreender a maneira como os professores usam da música como parte do aparato que estrutura sua ação em sala de aula, mas nos movimentar em consonância ao pensamento que se efetivava através da força dos conceitos de Deleuze e Guattari e observar como nós mesmos poderíamos fazer esse trabalho no contexto da IE.

Diante dessa perspectiva, o trabalho também é uma reflexão sobre questões como interculturalidade, multiculturalismo, identidade e diversidade cultural no contexto do ensino de Geografia, mas numa direção que busca evidenciar as potencialidades inerentes a musicalidade indígena enquanto força articuladora de imagens espaciais, na tentativa de estabelecer um diagrama, capaz de derivar numa cartografia a partir dos códigos territoriais vivenciados pela coetaneidade das histórias nela (na música) presentificadas/territorializadas.

Por isso continuamos a partir do que já havíamos realizado em nosso trabalho de Mestrado e dos estudos feitos por Guilherme Sequera e Douglas Diegues (2006). Vamos detalhar melhor este trabalho durante o texto seguinte, quando articularemos o diagrama da Tese. Como um nômade a atravessar a Geografia Maior do Estado, agenciamos, ali na IE, o nosso território, uma Máquina de Guerra Nômade com a intenção de deslocar os sentidos hegemônicos de espaço e tempo, experimentar novas possibilidades para o ensino de geografia.

A experimentação aqui discutida foi realizada com 53 alunos. Vamos mostrar como nesta experimentação procuramos desterritorializar essas concepções apresentando nossa avaliação diagnóstica e o percurso que tomamos ao discutir a concepção hegemônica de tempo.

PARTE 2

DESTERRITORIALIZAÇÃO

CAPÍTULO 1

IMAGEM, IMAGINAÇÃO E ESPAÇO

Toda nossa análise neste capítulo tem como base a documentação dos projetos pedagógicos dos cursos (em seu texto de 2013) existente na IE, e em algumas entrevistas e conversas com colegas professores, coordenação e direção, além das atividades que propusemos aos alunos, às quais apresentaremos durante o texto.

Sobre as entrevistas, devemos esclarecer que, como havíamos mencionado, se caracterizam mais por “conversas”, pois não se pautavam numa relação direta entre a “pergunta” por nós elaborada e a “resposta” esclarecedora por parte do entrevistado. Estas aconteceram em meio aos encontros e trabalhos com alunos do curso e colegas professores que estavam entre os elaboradores das diretrizes didático-pedagógicas que organizam os documentos da IE. Buscamos, nas oportunidades oferecidas pelas conversas informais, perceber e destacar os elementos e linhas articuladoras dos enunciados explicitados por esses grupos como um fora que reverbera no território escolar, pois entendíamos que essa pesquisa, que tem como tema exatamente os processos comunicativos no contexto educacional, não poderia se ater à busca de um sentido que representasse a essência verdadeira dos enunciados trocados neste contexto.

Se o objetivo fosse esse, a pesquisa teria de se pautar em entrevistas estruturadas em questionários que expressassem a preocupação de saber o significado “real” do que o entrevistado quis dizer. No entanto, neste caso, a construção do campo discursivo ficaria limitada em um questionário fechado, pois as respostas visariam atender à necessidade de verdade do entrevistador, o que muitas vezes acaba sendo atendido nesse desejo pela adequação das respostas dos entrevistados ao que considera a “resposta” correta a ser proferida. Como nosso interesse é mensurar a própria construção do campo discursivo, o não dito apresenta mais a potência virtual da realidade ali abordada do que aquilo que é possível de se expressar através das palavras. Assim, mais que saber o significado verdadeiro daquilo que os entrevistados expressam em seus discursos, a questão é como esses enunciados se articulam com o conjunto dos referenciais que se encontram ocultos, não ditos, fragmentados, como por entre as imagens dos desenhos elaborados pelos alunos, e que logo abordaremos.

Desse modo, neste trabalho, as falas que compõem as conversas serão agenciadas para o debate, como parte do diagrama em que nosso trabalho na IE se

articulou, proporcionando os diagnósticos balizadores de nossas ações educativas. Tentamos provocar o debate a partir da discussão sobre a escola enquanto dispositivo de controle e buscamos lançar as ideias para o campo da cultura, onde pudemos levantar a opinião dos colegas quanto à questão indígena, à questão das cotas e o lugar dos saberes tracionais dentro do currículo escolar. Para isso, no caso dos professores, organizamos as falas dos entrevistados em quatro personagens da seguinte maneira:

- O Geógrafo, que corresponde ao professor de Geografia efetivo da IE, o responsável pelo direcionamento desta disciplina e que, em nosso trabalho como professor temporário, auxiliávamos. O Geógrafo acredita que é a discussão sobre os modos de produção que dão sentido à geografia como componente curricular básico do técnico de nível médio.
- O Engenheiro, professor do núcleo tecnológico, um dos mais antigos professores da IE e dos elaboradores do PPP e do PDI. Para O Engenheiro, é a construção da habilidade de se localizar e se orientar no mundo para qualificar percepção das oportunidades de trabalho em outras regiões do país, a contribuição essencial da geografia na grade curricular dos cursos técnicos.
- O Pedagogo, acredita que é a compreensão da dinamicidade do espaço o foco da atenção da geografia na sala de aula. O Pedagogo observa a falta de estrutura da IE para absorver essas novas diretrizes relacionadas à diversidade de trajetórias que compõem o Mato Grosso do Sul, mas acredita no desenvolvimento da IE com a capacitação docente.
- O Coordenador, acredita que a diversidade de trajetórias traz consigo a diversidade de raciocínios, algo fundamental para a área das novas tecnologias. A questão ainda é saber a maneira mais adequada de se fazer isso. Para O Coordenador, a Geografia é uma disciplina fundamental, pois trabalha uma série de informações sobre o mundo e permite a abertura para outros raciocínios e perspectivas.

No caso das conversas com essas pessoas, pudemos observar que, em geral, todos acreditam que é preciso descobrir a melhor maneira de tratar a questão da diversidade. Considerando a possibilidade das cotas e conscientes de que a IE não tem ainda claro como fará essas articulações entre saberes, acreditam ser necessário descobrir fazendo, enquanto experimentação. As falas destes personagens, assim como a de alguns alunos, aparecerão no decorrer deste texto, como parte do percurso que nos leva até o dia em que produziram os desenhos. Para isso, estabelecemos como ponto inicial, os momentos em que conseguimos levantar alguns dos discursos sobre a questão

indígena, mais especificamente sobre os conflitos relativos aos processos de demarcação de terras para que pudéssemos ter uma perspectiva sobre o olhar dos estudantes sobre o tema.

No caso dos alunos, o levantamento se deu a partir de uma avaliação diagnóstica. Esta avaliação nos permitiu observar um comportamento bem peculiar, como nas entrevistas e nas avaliações relativas aos conteúdos obrigatórios. As respostas são em acordo com o campo em que se dá o diálogo, e por isso tendiam para o “politicamente correto”, com boa parte dos estudantes se posicionando em solidariedade aos indígenas, argumentando sobre a importância da divisão das terras para que não houvessem tantos conflitos e mortes. Um exemplo disso é a seguinte resposta:

O fazendeiro com força política, tem aquelas terras como sua. Talvez uma solução seja ou os índios ganharem outras terras ou dividirem aquelas ou o estado tomar elas dos fazendeiros alegando na lei que elas não são dele.

Outras respostas ou opiniões só se manifestavam em situações informais, como na hora do intervalo ou no ponto de ônibus. Nesse caso, muitas vezes, estes mesmos estudantes poderiam nos indagar o porquê de os indígenas não serem retirados do Estado e levados para outro lugar como a “Amazônia, por exemplo, onde ainda é floresta e se pode viver como índio”. Quando sobrepomos as falas aos desenhos, vamos identificando esses elementos dúbios, pois apontam para um ideal de indígena e, ao mesmo tempo, para uma visão atual da questão indígena. O que fica evidente é que o indígena para ser indígena, deve sê-lo em um “lugar de indígenas”, floresta isolada e inóspita aos não indígenas.

No caso dos professores, podemos ver a partir de uma das falas do Engenheiro, por exemplo, na qual ele diz que o que se questiona é o fato de os indígenas seguirem leis específicas quando “não são diferentes de qualquer outra pessoa. Se ainda vivessem como viviam há séculos, de maneira isolada da nossa sociedade, tudo bem, mas hoje eles já possuem condições de seguir as regras. ”

Quando a questão do isolamento ou integração dos indígenas se soma à tendência a se imaginar os indígenas como se fossem objetos que pudessem ser realocados de acordo com os interesses vigentes, não raramente, acabamos tendo contato com opiniões em tons bem mais agressivos, sobre a “preguiça” do índio, ou mesmo o tom pejorativo em que se referem ao “índio” ou “bugre”, mas nada disso foi

expresso em nenhuma das atividades oficiais, o que nos mostra o caráter fugidio do que buscávamos apreender.

Desde o início fomos movidos pela percepção de que a Geografia, tal como se apresenta no currículo escolar, contribui em parte para essa visão e essa atitude dos estudantes. Se por um lado a disciplina é preparada para trabalhar com a temática relativa à diversidade étnica e racial, o respeito e o direito à diferença, essa noção sobre a diferença não contempla a percepção de uma trajetória histórica indígena independente da História Oficial.

O discurso hegemonicamente reproduzido nos materiais didáticos permite a muitos alunos identificar o discurso sobre a tolerância e o respeito para com a diversidade como uma habilidade a se desenvolver para simplesmente ser aprovado em geografia. Neste sentido, percebe-se que a IE não tem como objetivo os conteúdos em si a serem reproduzidos, mas objetiva, a partir do conteúdo eleito como correto, disciplinar determinadas formas do corpo se comportar.

O fato de a IE estar no contexto espacial do arranjo territorial capitalista, determinadas ideias disseminadas são aceitas como as mais pertinentes com a lógica de reprodução do capital, daí a presença de um discurso formal de conteúdos “verdadeiros” ao mesmo tempo em que socializa um discurso coerente com os interesses economicistas do mercado, como é o caso da questão indígena. Agora, quando saímos da lógica das palavras no discurso e empregamos as lógicas da comunicação imagética, como nos desenhos dos alunos, estes acabaram apresentando essa dualidade entre o ideal do discurso formal e as práticas dos discursos informais. E é por isso que esse é o discurso que deve ser expresso em qualquer avaliação, pois essa é a resposta “correta”.

Por outro lado, existem situações em que os discursos atravessam outros veículos e nos apresentam expressões completamente diferentes, como uma conversa em um e-mail enviado para a rede de professores da IE em que, após um debate em uma reunião pedagógica, onde discutimos a possibilidade de utilização das diversas linguagens no contexto do ensino, como o caso da música, o Engenheiro criticou a proposta de utilização do Rap como recurso didático por ser uma música pobre e sem potência para ser usada para ensinar. Após o debate acalorado durante a reunião, o Pedagogo não esconde a indignação e continua a discussão através da rede de e-mails.

Ao defender aquela proposta, por acreditar que os alunos da periferia já possuem uma grande identificação com o estilo musical em questão, provoca o Engenheiro lhe enviando a letra de um Rap, e lhe dizendo que, diferente do que ele supostamente

acredita, não é apenas uma batida simples e pobre, pois independentemente de julgamentos estéticos, o Rap é uma fala de um lugar específico. Sua estranheza - a estranheza do Rap - está no fato de que o colega não se reconhece nesse discurso pois é outra a sua posição na sociedade. O Engenheiro, ao se sentir provocado, lhe envia a seguinte resposta:

Entendo que considerando a letra, alguns raps são até bem feitos, bem elaborados e com alguma poesia, mas a música (tire a letra) é pobre, pouco trabalhada e bem infantil. Me lembra 1-2, 1-2 (feijão com arroz) 3-4 (feijão no prato)...infantil - igual algumas músicas indígenas que vemos na tv.... Musicalmente falando (sem a letra) são pobres. O que não quer dizer que algumas podem até agradar...(difícil no meu caso).Entendo como um pré-conceito meu, bem antigo, pois fui criado ouvindo e sendo apresentado às estruturas de músicas mais elaboradas - meu pai era maestro e minha mãe cantora lírica. Não foi culpa minha.....

Observemos, então, os jogos de escalas em que estrutura esse discurso. Sabemos, a partir do que disse o Engenheiro (é bom sempre lembrarmos o fato de que ele também é um professor do núcleo tecnológico da IE e que seus discursos também estão presentes na sala de aula), que ele entende as diferenças, mas sua história de vida o faz ser parcial. Ou melhor, o lugar de onde ele fala não o permite compreender as texturas daquela música e, portanto, não pode apreciá-la. Por mais que ele se esforce em apresentar sua disposição em permitir que todos tenham direito ao gosto e que o importante é tolerar a diferença, ao dizer não ter culpa por ter sido criado ouvindo estruturas musicais “mais elaboradas”, estabeleceu uma hierarquia entre o que é primário (canções infantis) e o sofisticado (canto lírico, regência) e mostrou de qual desses dois lugares ele fala. Também nos mostra a imagem que ele tem dos indígenas, de que lugar ele os vê e o contraponto que fazem para o lugar de onde ele mesmo fala.

Na TV os indígenas são de fato apresentados em suas representações mais grotescas, uma atração de programa televisivo a nos distrair e reafirmar que estamos do lado civilizado da sociedade. Essa discrepância temporal presente em seu discurso, entre os avançados, sofisticados e desenvolvidos e os atrasados, primitivos e infantilizados é parte dessa estrutura cognitiva da forma Estado no pensamento. Uma estrutura arranjada de modo a reagir na relação com determinados comandos, em que aprendemos a identificar as diferenças a partir de suas representações identitárias, pois retornamos sempre à esta estrutura representacional para localizar o fenômeno em nossa “memória cognitiva”, ou seja, através de imagens preconcebidas.

Por isso, podemos entender a estruturação desse pensamento a atravessar vários campos de emissão de enunciados até territorializar-se, por exemplo, na fala do Engenheiro. Essas falas, agenciadas a fim de fazer o nosso pensamento movimentar-se rizomaticamente pelo diagrama, nos mostram o campo de tensões que a IE nos apresenta.

As imagens presentes nos desenhos dos alunos, como as apresentadas anteriormente, são a fronteira, a linha tênue entre aquilo que temos territorializado de proposta de ensino a ser trabalhado quanto à questão indígena e o que podemos instigar de desterritorialização desse processo. Eles são momentos distintos, mas estão articulados num mesmo processo de derivas e movimentos que se atravessam.

Desse modo, as falas destes personagens, assim como a de alguns alunos, aparecerão no decorrer deste texto, como parte do percurso que nos leva até o momento da produção desses desenhos. Para isso, estabelecemos como ponto inicial, os momentos nos quais conseguimos levantar alguns dos discursos sobre a questão indígena, mais especificamente sobre os conflitos relativos aos processos de demarcação de terras, para que pudéssemos ter uma perspectiva sobre o olhar dos estudantes sobre o tema.

No período em que levantávamos dados para essa pesquisa a partir de entrevistas, em junho de 2013, os dias eram politicamente tensos em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. O conflito entre os produtores rurais e os indígenas era notícia nacional nos grandes veículos da mídia nacional, presenciávamos um jogo de escalas interessante, pois boa parte da população do MS, incluindo aí uma significativa parte da comunidade escolar da IE em que estávamos trabalhando, rejeitava a imagem de Mato Grosso do Sul como um “estado de índios”.

Muitos alunos (e alguns professores também) não gostavam de serem vistos, pelos olhos da grande mídia brasileira, como habitantes de uma terra onde “índios” apareciam e “tomavam fazendas”, “tocavam fogo”, enfim, uma terra sem lei e sem ordem, lugar de desordeiros selvagens. Resolvemos, então, trabalhar com essa temática de forma mais próxima, trazê-la para as aulas de Geografia.

Começamos a retrabalhar essas notícias em sala de aula, nas mais variadas turmas, articulando-as aos mais variados conteúdos a fim de debater a própria noção que traziam sobre as disputas entre a causa indígena e a expansão do agronegócio. Nossa ideia era tensionar essas noções, rasurar as ideias, desorganizar um pouco as concepções rigidamente definidas sobre a questão das diferenças culturais e a problemática da

formação territorial do Brasil frente às populações indígenas. Por isso, como parte de uma série de avaliações diagnósticas, elaboramos uma atividade completamente inusitada para aqueles alunos do curso técnico, uma avaliação que os obrigasse a pensar na relação entre a cartografia e os problemas relacionados à demarcação de terras indígenas:

QUADRO I

AValiação

Um dos objetivos do ensino de geografia é construir com os estudantes a habilidade de analisar os fatos do seu dia-a-dia a partir dos conceitos de espaço geográfico, lugar, paisagem e território. Diante disso, leia a reportagem abaixo e responda as questões a seguir:

CORREIO DO ESTADO

Brasil, Segunda-feira, 03 de Junho de 2013.

ÍNDIOS INVADEM FAZENDA E MONTAM ACAMPAMENTO

Por **REGIÃO NEWS/SIDROLÂNDIA** 11/05/2011 14h46

Cerca de 1.500 índios terenas invadiram ontem à noite a Fazenda 3 R uma propriedade de 600 hectares pertencente a Ricardo Bacha que faz limite com a Aldeia Buriti. Segundo o líder indígena Roberto Silva, trata-se de uma ação para retomada de 17 mil hectares.

Ele afirma que a área já foi declarada como terra indígena. “Não falta mais nada. Só o grupo da Funai [Fundação Nacional do Índio] demarcar área”, afirma.

Localizada a 30 km de Sidrolândia, a Buriti é formada por um complexo de nove aldeias, com quatro mil pessoas vivendo em 2 mil hectares. A ofensiva dos terenas começou na manhã de ontem. O coordenador regional da Funai, Edson Fagundes, e o chefe de Meio Ambiente da Fundação, Ricardo Araújo, foram feitos reféns pelos índios.

Segundo informações, Edson ficou refém por querer trocar o coordenador das aldeias em Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti, Samuel Dias, para colocar um parente. O líder indígena minimizou a ação. “É que precisávamos de tempo para conversar”, afirma Roberto Silva.

Uma equipe da PM (Polícia Militar) do distrito de Quebra Coco foi até o local. Segundo a polícia, os índios estavam armados com arco, flecha, foices e arpões. Conforme Roberto Silva, os índios montaram acampamento e estão dispostos a permanecer na área invadida. “Quando começa uma retomada, ninguém sabe o que nos espera”.

http://www.correiodoestado.com.br/noticias/indios-invadem-fazenda-e-montam-acampamento_110349/

- 1) Segundo Auro de Jesus Rodrigues (2008) a geografia é *“um dos conhecimentos mais antigos que existem; desde os povos primitivos já se fazia geografia”*. De que maneira a reportagem do Correio do Estado confirma o que foi dito na frase de Auro Jesus Rodrigues?
- 2) A projeção de Mercator tornou-se um padrão mundial devido às suas vantagens práticas e às suas características culturais. No século XX, contudo, foi submetida a críticas e difundiram-se projeções alternativas. Qual é a vantagem da projeção de Mercator do ponto de vista da navegação?
- 3) Qual foi o foco das críticas políticas e ideológicas à projeção de Mercator e de que maneira essas críticas se relacionam ao problema descrito na reportagem do Correio do Estado?
- 4) A partir das informações da reportagem do Correio do Estado, explique a seguinte afirmação: “Alguns povos

não possuem nem soberania nem território”.

5) Durante a Idade Média europeia, difundiram-se os mapas T-O. O que é um mapa T-O e de que maneira o problema descrito na reportagem do Correio do Estado se relaciona à visão de mundo representada nestes mapas?

6) Leia o texto e responda:

“Podemos, então, sintetizar afirmando que o território e produto de uma relação desigual de forças, envolvendo o domínio ou o controle político-econômico do espaço e sua apropriação simbólica, ora conjugados e mutuamente reforçados, ora desconectados e contraditoriamente articulados. Esta relação varia muito, por exemplo, conforme as classes sociais, os grupos culturais e as escalas geográficas que estivermos analisando”.

(Extraído de: Rogério Haesbaert.
Territórios alternativos. São Paulo/Rio de Janeiro:
Contexto/EdUFF, 2002.p.121.)

Identifique na notícia do Correio do Estado os fatos que confirmem as informações do texto acima e aponte uma possível solução para o conflito descrito na reportagem.

O que observamos aqui, nesta proposta inusitada, é a tentativa de forçar o pensamento a ir além da memorização. Misturamos as questões que já haviam no livro didático à reportagem do Correio do Estado a fim de observar a reação de nossos alunos. O que se verificou, logo de início, foi a dificuldade dos alunos com relação à leitura e interpretação de texto. Diante disso, fazer o pensamento ultrapassar o enredo pré-estabelecido do processo cognitivo envolveu muitos artifícios como esse. Muitos alunos tiveram grandes dificuldades em responder às perguntas e isso nos mostrava todos os problemas ao buscar um resultado através do qual pudéssemos ao menos avaliar os limites de seu conhecimento sobre o assunto em questão.

Na primeira questão (1), nossa intenção era tentar estabelecer junto aos alunos o questionamento sobre a possibilidade da existência de uma geografia indígena independente, para além daquela institucionalizada e reconhecida como conteúdo programático da disciplina. Nos preocupamos em construir a noção de que essas geografias em disputa podem se expressar naquele fato noticiado pelo jornal. Nossa ideia era preparar os alunos para a audição do *Kosmofonia Mbya Guarani* enquanto uma cartografia possível desta geografia menor dos povos indígenas. Por isso a preocupação em permitir o pensamento transitar nesta relação entre as disputas em questão e as diferentes concepções de espaço que aqui tratamos.

Na segunda pergunta (2), procuramos preparar a discussão em torno da finalidade da cartografia de Mercator e a perspectiva cultural que a fundamenta diante das geografias de outros povos e da maneira como essa cartografia parecia ser questionada nos conflitos decorrentes da demarcação de terras indígenas representado pelo caso relatado na reportagem.

Na questão seguinte (3), quisemos tornar possível a reflexão em torno das diferentes as críticas à projeção de Mercator como a projeção de Arno Peter, por exemplo, que aparece recorrentemente nos materiais didáticos como seu principal contraponto. Nossa intenção era provocar o debate em torno das possibilidades de representação do espaço e do quanto essa representação se articula às disputas de poder. Esperávamos que esta questão nos permitisse avançar na direção da diversidade de linguagens e os jogos de poder que levam à promoção de determinadas modalidades de linguagem em detrimento de outras.

Na pergunta número quatro (4), buscávamos observar a percepção dos alunos sobre a relação entre a identidade e a territorialidade, para que pudéssemos mensurar os elementos que fundamentam seu imaginário sobre os laços que um povo constrói com determinado lugar.

Na questão cinco (5) buscamos uma informação mais precisa, um dado, pois precisávamos saber como aqueles alunos compreendiam a história da cartografia. O conhecimento ou não da história do mapa T-O nos mostraria quão profundo aqueles alunos tinham avançado no conteúdo pré-preestabelecido para a disciplina em anos anteriores.

Na última questão (6), provocamos os alunos a criarem uma solução para aos problemas apresentados na reportagem. Neste questionário não há uma resposta correta, são questões abertas e provocativas que também nos mostrariam elementos do comportamento dos alunos, pois nos interessava observar quem poderia questionar o modelo da avaliação. Algo que de fato não aconteceu. A última questão, inclusive, nos mostrou a capacidade de grande parte de nossos alunos em se esquivar de respostas que se dirigem às opiniões pessoais.

Na avaliação geral, observamos que além das sérias dificuldades em leitura, interpretação, coerência e coesão das respostas, falta de informações e deficiência em vários conteúdos, muitos repetiam novamente a importância de dividir em partes iguais para que houvesse o fim dos conflitos. Depois, informalmente, as opiniões podiam variar desde o genocídio completo até a deportação “para o bem dos pobres índios”. E nesse caso é que podemos observar essa noção de espaço enquanto superfície enunciada nos discursos, pois as soluções apontadas pelos alunos se pautam numa concepção de espaço restrito ao sentido de extensão. É esta noção que sustenta a compreensão de que os indígenas, por serem diferentes, talvez, devam ser levados para outro lugar, onde possam viver de acordo com sua cultura.

Após esse levantamento inicial, passamos a trabalhar nosso plano de ensino partir de uma imagem que expressava muitas dessas concepções. A imagem da Figura 4 (Anexo I) fundamentou nosso trabalho de desterritorialização desse sentido de espaço predominante no imaginário dos alunos. Utilizamos a imagem uma vez na sala de aula, mas como ela e as outras que derivavam dela (Figura 6 e 7 do Anexo I) podiam ser vistas em inúmeros *outdoors* pela cidade de Campo Grande, nos remetíamos a ela em nossas aulas expositivas e os alunos já sabiam do que se tratava. Vamos detalhar melhor essa imagem aqui no texto, a fim de explicar melhor a maneira como ela foi agenciada para o plano de ensino.

Ainda naquele mesmo mês em que aplicamos a avaliação diagnóstica, a FAMASUL - Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul - uma das 27 entidades sindicais que integram a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil e que representa os interesses dos produtores e dos sindicatos rurais de Mato Grosso do Sul, organizou uma mobilização nacional para reivindicar alterações no atual sistema de demarcação de terras indígenas no país. Para divulgar amplamente essa campanha, a organização criou vários cartazes que foram distribuídos em forma de *outdoors*, panfletos e adesivos. Nos diversos cartazes, o lema da campanha **“ONDE TEM JUSTIÇA, TEM ESPAÇO PARA TODOS”**, acompanhava uma imagem que procurava demonstrar a possibilidade de coexistência pacífica entre o agronegócio e os indígenas:

Nesta imagem¹ da Figura 4 (Anexo I) a discussão em torno do conflito de terras entre o agronegócio e os povos indígenas, procura expressar de maneira clara que estes dois mundos só poderão dividir o espaço se houver justiça. Somente a justiça é capaz de dividir os espaços de maneira, obviamente, justa entre essas duas realidades paralelas. Mas algo ainda parece não tão justo assim. Algo ainda aparenta estar sobreposto. Como poderia haver justiça se há sobreposição?

A força da imagem e a massiva divulgação pela cidade criava um impacto visual extraordinário. Foram, então, esses eventos e o impacto dessa imagem exposta por toda Campo Grande, que nos fez pensar sobre a amplitude da questão em que estávamos nos envolvendo, ou seja, havia uma articulação muito forte entre os discursos levantados nas conversas, na avaliação diagnóstica e essa imagem da Figura 4.

¹ Faremos uso do termo imagem tanto para referenciar os elementos inerentemente imagéticos da peça publicitária, quanto ao conjunto dos elementos composto por palavras e figuras que caracterizam essa peça enquanto uma imagem cujo objetivo é estabelecer um imaginário social sobre o referido conflito entre indígenas e empresários, ou entre demarcação de terras e produção econômica do agronegócio.

A primeira questão que destacamos da imagem, em sua função informativa, foi o caráter de referencial das estratégias. Antes de qualquer coisa, a peça publicitária se coadunava aparentemente com os objetivos educacionais de nosso trabalho em sala de aula, como o educar para a tolerância e a compreensão das diferenças culturais, contudo, a composição de imagens e palavras ali articulados está, na verdade, reforçando o estranhamento e o preconceito para com as sociedades indígenas.

A outra questão, inerentemente relacionada com a anterior, é a noção de espaço, conceito fundamental para a geografia, constituído ali naquela imagem para exatamente reforçar este estranhamento e preconceito. A reflexão que fazemos aqui percorre o trajeto que fizemos para construir esses questionamentos enquanto estratégias de desconstrução de supostas verdades enunciadas na peça publicitária, por isso, vamos observar mais de perto alguns aspectos sobre imagem e a imagem do mundo.

De forma mais direta, podemos afirmar que a imagem da Figura 4 é a expressão de determinada imaginação do mundo. Para além da “boa intenção” que direciona a produção da imagem, devemos observar também o evidente desconhecimento do “outro” - no caso o indígena - com o qual se propõe manter uma “coexistência pacífica”. Por ser uma representação construída na perspectiva dos não indígenas, esta imagem contribui para uma determinada visão sobre os indígenas, uma visão que, ao nosso ver, fundamenta e reforça os preconceitos e até mesmo o racismo.

Para nós, esse problema acontece fundamentalmente porque as representações presentes na imagem se relacionam diretamente com a forma como hegemonicamente se concebe o sentido de território e a função dos indígenas no interior dessa concepção. Em suma, a imagem expressa o sentido de território para uma geografia maior, a Geografia. Diante disso, para pensar sobre a questão, se faz necessário repensar a própria Geografia.

O que queremos afirmar aqui, e que procuraremos ir desenvolvendo durante o texto, é que esse sentido de território é fundamentado pelo discurso da Geografia, e por isso mesmo, é um instrumento do Estado. Portanto, pensar o território como esse discurso propõe é tornar impossível a convivência com os indígenas, sendo a solução apenas por meio da submissão destes à perspectiva dos não indígenas. O cartaz é parte da estratégia desse discurso e se comunica diretamente com os enunciados nas falas levantadas nas entrevistas e nas respostas dos nossos alunos.

Na imagem divulgada não há qualquer chance para a trajetória própria dos povos indígenas, ou eles se adequam ao modo como o território é pensado, ou estarão

sendo injustos. A mesma dualidade de valores se aplica a quem não aceitar essa ordem espacial. Nesse caso, aceitar a ordem espacial expressa na imagem é ser exatamente justo. Somente os justos terão direito a sua parcela de espaço. Mais do que isso, a imagem do cartaz expressa o próprio pensamento de Estado através da difusão da noção de que os indígenas não produzem nada, são atrasados, estranhos e primitivos e, por isso, mantém ociosa uma grande extensão de terra.

Já do outro lado, uma grande extensão produtiva, dinâmica, pungente demonstra sua força e sua eficiência. A imagem expressa, portanto, a ideia de progresso e o relaciona a uma noção de produtividade e faz com que pensemos que a maneira como os indígenas administram seu espaço é negação do progresso.

Para compreendermos a maneira como essa imagem é expressão desse pensamento, será necessário traçarmos um longo percurso. Primeiramente, podemos afirmar que essa concepção de espaço presente na imagem, se sustenta nesta imaginação de um mundo dividido entre aqueles que defendem o direito dos indígenas e aqueles que defendem os direitos dos produtores rurais. Neste caso, defender o direito dos indígenas, eventualmente, é visto como defender um retrocesso, ou como nos disse o Engenheiro “a história não volta para trás” e dessa forma, podemos concluir que, para ele e para muitos outros, defender o direito dos produtores é defender o futuro:

(...) entendemos que a discussão sobre a polêmica entre terra para a produção e crescimento econômico, como o grupo de fazendeiros defende, ou terra para preservar o modo de vida indígena, como o outro grupo justifica, na verdade está se dando pela perspectiva dos não indígenas. Tanto um discurso quanto o outro entende que a solução perante esse impasse de leituras e objetivos acaba sendo a de se tomar o outro, no caso os indígenas, como: ou atrasados que precisam se incorporar aos novos padrões culturais do modo de vida tecnoindustrial dos civilizados urbanos; ou como um grupo cultural injustiçado que precisa ter seu modo de vida tradicional preservado do danoso contato com os brancos (FERRAZ, NUNES, ALONSO, 2011, p. 106).

Quando voltamos para a Figura 4, percebe-se essa mesma perspectiva do olhar da sociedade não indígena a circular na mídia, nos livros didáticos, nas redes sociais e nas falas. Analisemos a forma como essa imaginação se expressa: A primeira informação evidente, de um lado, temos o espaço sendo utilizado para a produção e, do outro lado, nada é produzido. Até aqui, então, temos duas paisagens distintas procurando revelar ordens sociais também distintas. No entanto, essa diferença está submetida à uma noção de temporalidade em que os indígenas representam uma baixa

produtividade advinda de uma inércia, apatia e indolência se comparados ao produtor rural e a sua alta capacidade produtiva decorrente de seu esforço e disposição para o progresso.

Pode-se dizer, portanto, que a imagem do cartaz não é algo isolado e sim a territorialização em imagens e textos de todo um imaginário que se distribui nos meandros sociais, que também se desdobra em políticas públicas de gerenciamento do território (a própria ideia de reserva indígena é resultado de assim se entender o território e os processos de regionalizá-los em usos e funções) e em políticas educacionais. Na IE, por exemplo, nos deparamos com esse imaginário expresso em várias situações, como no livro didático.

Na figura 5 podemos ver que, tanto o mapa quanto o cartaz expressam essa noção de que o espaço físico pode ser dividido em metade para cada lado. No cartaz essa noção aparece nas representações do indígena, com pinturas corporais, a oca no fundo, a imobilidade (esterilidade da terra) ao lado de um homem branco, adulto, sério em frente aos quilômetros e quilômetros de ordem, objetivos, finalidade e produtividade verde. No mapa temos o Mato Grosso do Sul, fronteiras bem marcadas, rígidas e, sobre ele, temos as ocas ocupando sua extensão, cobrindo diversas áreas de sua superfície.

Colocados lado a lado, o mapa e o cartaz causam essa impressão de enclaves improdutivos *versus* extensões produtivas ameaçadas pela extensão das “terras improdutivas”. Observemos a noção de extensão territorial, a reafirmação do espaço enquanto superfície física sobre a qual as formas físicas dos corpos são dispostas.

Agora, pensemos sobre o que nos disse o Geógrafo. Ele anseia pelo dia em que a IE possa receber todos grupos culturais que formam a diversa identidade cultural de Mato Grosso do Sul. Apontou a necessidade de qualificar os professores para que possam observar melhor essa questão a fim de construir um desenvolvimento que seja inclusivo, permitindo às culturas distintas, como a indígena, a participar desse ambiente educativo da IE como parte dessa diversidade de trajetórias que compõem o Estado.

No entanto, diante dessa preocupação legítima do colega, observamos também que o sentido de imaginário espacial presente nesses meios, como o cartaz e o livro didático, vão reforçando um imaginário temporal da relação indígena atrasado e produtor moderno. E isso se apresenta inclusive nos mapas do nosso livro didático.

Temos, então, um sério problema na maneira como pensamos e representamos o espaço e isso é efeito e causa de uma dada maneira de se pensar e imaginar o espaço e,

portanto, efeito e causa de uma maneira de se ler geograficamente o mundo. Massey (2005) pensou sobre isso:

(...) esse modo de conceber o espaço pode assim, facilmente, nos levar a conceber outros lugares, povos, culturas, simplesmente como um fenômeno “sobre” essa superfície. Não é uma manobra inocente; desta forma, eles ficam desprovidos de história. Imobilizados, esperam a chegada de Cortés (ou a nossa, ou a do capital global). Lá estão eles, no espaço, no lugar, sem suas próprias trajetórias. Tal espaço torna mais difícil ver, em nossa imaginação, as histórias que os astecas também estavam vivendo e produzindo. O que poderia significar (MASSEY, 2005 p. 23).

Não é despropositada a intenção da autora em relacionar essa maneira de entender o espaço à expansão do poder espanhol sobre o continente americano. O que se vê, é que essa imaginação sobre o espaço se relaciona a uma perspectiva que, num passado não muito distante, na própria História da América, temos uma correspondência neste pensamento sobre o espaço, pois a condição em que as civilizações indígenas se encontram nessa representação, lembra exatamente essa falta de história em que nos fala a autora, quando os povos parecem dispostos sobre o mapa das terras das potências imperiais. Neste caso, o sustentáculo desta imaginação, é o pensamento que pensa o espaço a partir de interesses expansionistas. Nos dias de hoje, essa mesma imaginação sobre o espaço, ainda atravessa os discursos.

Podemos observar que a geografia, tal como se apresenta no currículo escolar, ou seja, Geografia, se relaciona diretamente a essa visão. Assim, o modelo de ensino que o Geógrafo vislumbra para a IE, com a absorção das diferentes trajetórias culturais, deve passar por uma séria revisão do discurso da Geografia que atravessa os materiais didáticos para poder se efetivar.

Vejamos um caso em especial, quando aplicamos conceitos articuladores da linguagem geográfica, como território, para entender a forma de organização sócio espacial dos povos indígenas. Temos aqui a imposição de uma dada noção de território a uma trajetória cultural totalmente outra. Na concepção de território da sociedade não indígena (o povo de Cortês) o conceito descreve uma área circunscrita a uma extensão física na qual se exerce algum tipo de controle e poder, delimitando uma região de ação segundo suas necessidades e interesse. Tal concepção é entendida como a única possível e o que se vê, tanto no cartaz quanto no mapa, é a resistência à ideia de outras formas de criações territoriais.

Historicamente se observa que, quando as sociedades cuja organização depende da existência do Estado entram em contato com alguma cultura que não possui essa mesma perspectiva de território (como o caso da indígena), a tendência é, eliminar ou incorporar tal cultura ao padrão espacial de referência da sociedade Ocidental. O fato é que, majoritariamente, para o arranjo societário baseado no Estado, não se concebe a organização social sem uma base territorial a ser administrada e gerenciada pelas forças do Estado-Nação. Mais adiante, exploraremos melhor essa questão, pois a relação entre essa noção de espaço e o que se ensina nas aulas de Geografia merece um pouco mais de atenção.

Entendemos, então, que a própria concepção de território como palco extenso se articula à ideia de poder e é isso que aprendemos nos livros didáticos e aulas de Geografia, ou seja, os livros e conteúdos geográficos não questionam esse sentido único e dogmático de território, pelo contrário, homeopaticamente, na rotina das salas de aula, exercita-se uma introjeção dessa imagem espacial como a única possível para se viver em sociedade.

Dessa maneira, o que se aprende em aulas de Geografia se articula com as imagens da Figura 4, pois todo aquele que, no contexto do imaginário hegemônico da sociedade não indígena, olhar para a composição da imagem, irá projetar na mesma os referenciais espaciais e temporais majoritariamente presentes no imaginário social a que pertence.

É exatamente aquilo que não se encontra ali de maneira explícita, mas se articula com o visível nas referidas representações, afirma o sentido de espaço enquanto fruto de um desenrolar temporal que segue um padrão uniforme de desenvolvimento cronológico e progressista. Desse modo, tudo que não atender aos códigos daquilo que representa a imagem consolidada de progresso civilizatório sociedade desenvolvida será interpretado como atrasado.

Caso esse “atrasado” insistir em querer uma parte do território, assim imaginado como produto fundamentado na lógica da uniformidade temporal desenvolvimentista, criará (como vem criando) situações conflituosas devido aos limites físicos da extensão espacial e do aspecto legalista institucionalizante que garantem o controle e uso dessa extensividade do território, pois expressa outra perspectiva temporal e lógica de relação com a base territorial.

Assim posto, verifica-se que a geografia, sobretudo enquanto disciplina escolar, é o discurso que fundamenta esse raciocínio através da submissão do espaço ao

tempo e, como na crítica de Moreira (2006), sugere que as técnicas empregadas por cada sociedade determinam seu grau de desenvolvimento econômico, já que determina em que grau estaria sua capacidade de apropriação e administração dos recursos, localizá-los, delimitá-los em suas formas sobre a extensividade do espaço passível de representação cartográfica.

As articulações entre o discurso da Geografia e o cartaz publicitário da figura 4 tendem a afirmar a existência de relativo atraso temporal na maneira como vivem os indígenas na comparação com o progresso dos campos verdejantes do agronegócio. Dessa maneira, a questão aqui não é simplesmente se opor ao agronegócio, ou defender os indígenas como uma minoria prejudicada com a expansão desta lógica de mercado.

O caso aqui é entender que a concepção de tempo linear e progressivo e em eterno aprimoramento é o substrato da compreensão de uma ideia de espaço, a qual se desdobra na maneira em que se considera legítimo o uso da terra e, portanto, o gerenciamento do território. Ou seja, para que se considere legítima essa forma de gerenciamento, será necessário que se consolide uma determinada forma de conceber o espaço. A chave para a compreensão desta concepção de espaço (e, portanto, de lugar, território, região) é o tempo. Vamos observar isso mais de perto no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

O ESPAÇO SUBJUGADO AO TEMPO

Nos próximos dois capítulos iremos aprofundar a questão do tempo na obra de Deleuze. Por isso, agora, vamos pontuar de maneira introdutória as duas concepções hegemônicas de tempo na sociedade moderna e que atravessam os discursos da Geografia, para que possamos compreender no capítulo seguinte a maneira como o referido autor estabelece o seu contraponto a essas concepções.

Primeiramente, voltemos à análise da imagem do cartaz (Figura 4) e do mapa (Figura 5) do capítulo anterior. Observemos novamente essas imagens e pensemos sobre o Mato Grosso do Sul, estado fronteiriço com uma grande população oriunda de diversos lugares do Brasil, mas também do Paraguai e da Bolívia, e que segundo dados oficiais do IBGE em 2010 contava com 2.449.024 pessoas, dos quais 77.025 representa a população uniformemente entendida como “indígena”. Pensemos nesta multiplicidade de trajetórias diante da visão hegemônica e homogenizadora da Figura 4.

O que esta imagem, divulgada amplamente pela campanha da FAMASUL por toda Campo Grande e outras cidades do Mato Grosso do Sul, realmente nos ensina? Será o que ela defende como ‘coexistência pacífica’ não pode ser considerada como parte desta leitura de mundo tendenciosa e parcial? O fato de a diversidade cultural estar representada de maneira padronizada não é uma forma de estabelecer uniformização do sentido correto de se ler, identificar e, mais sério ainda, de resolver o problema? De que maneira a análise que fizemos pode interessar às discussões relativas ao ensino de Geografia?

Nós, professores de Geografia, somos formados para tratarmos as diferenças culturais com devida relevância. Em nossos manuais somos sempre orientados a ‘identificar as diversidades culturais’ e ‘avaliar criticamente conflitos culturais’. Em algumas circunstâncias, inclusive, defendemos as minorias e procuramos demonstrar a importância da diversidade e do patrimônio cultural da humanidade. Em nossas entrevistas, tanto o Pedagogo quanto o Coordenador, reconhecem a importância da geografia enquanto disciplina para o desenvolvimento do respeito para à diferença. O Geógrafo também enfatizou muito a contribuição deste componente curricular na formação da consciência e da atitude respeitosa com as diferenças culturais.

No entanto, no discurso oficial da Geografia, as noções de tempo podem criar fortes contrapontos ao sentido de “respeito” que deveria balizar nossa formação. A primeira corresponde à noção de sequencialidade temporal linear: futuro se torna presente e depois passado. Essa noção fundamenta muitos dos discursos que defendem o desenvolvimentismo e o avanço tecnológico.

Outra vertente, a dialética, indica um movimento circular a partir de forças antagônicas dualistas, fazendo com que o negado no passado possa ser afirmado no presente para que assim o futuro seja construído. Segundo Schopke (2010), em Hegel a dialética espelha a lógica do mundo, o real como síntese de contrários. Esse pensamento pode ser expresso na fórmula “tese, antítese e síntese”. *O mundo, o ser, é movimento incessante que leva a sínteses passageiras, e assim será enquanto durar a história do mundo ou do Espírito (porque é assim a marcha do Espírito, marcha da Razão)* (SCHOPKE, 2010, p. 78). Para a autora, Marx pensa a dialética do mesmo modo, mas para pensar aquilo que, para ele, é a única realidade do mundo; a matéria. No entanto, como já mencionamos, Deleuze entende a realidade não a partir da matéria formada, mas enquanto campo de forças de fluxos que a atravessam. A perspectiva dialética apontada aqui, ao obrigar o pensamento a se organizar sobre aquilo que se considera a realidade material, o faz percorrer um campo de representações previamente definidas, suprimindo a diferença, ou seja, aquilo que foge à razão.²

Muito bem, agora vejamos o que acontece quando pensamos no Mato Grosso do Sul a partir da representação já consolidada do que é ser indígena. Ao se vivenciar concretamente o encontro com a diversidade de formas que fogem de seu estereótipo, percebe-se que o dito “indígena” não vive mais nu e agora possui TV, automóveis, celulares etc. Diante disso, conclui-se aí que o indígena não existe mais, sua cultura desapareceu e a população restante já se adequou à sociedade não indígena. Esse é o discurso que perpassa as falas de boa parte de nossos alunos e também é o que sustenta o discurso defendido pelo Engenheiro, quando questiona o fato de os indígenas seguirem “leis especiais”.

² Segundo Schopke (2010), Marx, assim como Hegel, também pensa que é possível alcançar uma situação de estabilidade e repouso, fim do movimento. Para a autora, *nesse ponto, Marx parece tão idealista quando Hegel* (SCHOPKE, 2010, p.78). Dessa maneira, a perspectiva dialética marxista/hegeliana hegemônica no discurso da Geografia, funda-se no princípio de identidade próprio das filosofias do ser, portanto da metafísica, se distanciando bastante da noção de devir em que o pensamento de Deleuze se funda. Nesse caso, é importante salientar que esse trabalho não se propõe a negar a dialética, mas ao afirmar a diferença, procuramos não o caminho da lógica dialética da negação entre antagônicos, mas os contrapontos por onde devém a diferença em si enquanto linha de fuga das representações estabelecidas pelo discurso hegemônico.

Mesmo que não saibam, esses discursos procuram justificar a negação do direito dos indígenas à terra, pois, se não existem mais, não tem porque reivindicar terras tradicionais. A noção de que o acesso aos bens materiais produzidos pela sociedade capitalista é decorrência de um avanço evolutivo, um progresso temporal que as sociedades avançadas e modernas atingiram, está presente nas escolas em vários discursos e práticas intelectuais e éticas que se colocam como naturais. Tal “naturalização” se reverbera na compreensão da diversidade das trajetórias culturais, que acabam comprometidas diante dessa noção de tempo uniforme e hierarquicamente evolutivo.

Massey (2008) argumenta que esse pensamento sobre a evolução histórica progressista do mundo, predominante na Geografia, não concebe o espaço como a esfera da multiplicidade, nem como essencialmente aberto e em contínuo processo de diferenciação, Massey aponta também para a questão da subjugação do espaço a essa concepção uniforme de evolução temporal acabando por não permitir compreender o conceito de espaço como o acontecimento da coetaneidade, a existência de múltiplas trajetórias que coexistem, de forma tensa ou não, numa espacialidade aberta e em processo, nunca fechada e fixada em seus limites extensivos.

Isso significa que existem diferentes perspectivas temporais e espaciais e que o tempo não é simplesmente o resultado de uma sequência evolutiva em que os mais avançados são superiores aos atrasados, servindo de modelo a ser seguido, pois quem não assim se submeter será espacialmente eliminado.

Santos (2002, p. 118-119) também expõe essa questão e analisa a maneira como o não reconhecimento das trajetórias independentes se reflete na destruição da territorialidade das populações que já viviam no lugar que posteriormente seria o Brasil:

Trata-se, portanto, mais uma vez, do fato de que o processo de expansão territorial implica uma tentativa desesperada de homogeneização paisagística já que a ordem da floresta – onde se insere a ordem tribal – era incompatível com a expansão da ordem burguesa. O caso brasileiro, portanto, tal como todo e qualquer processo ocorrido no que veio a ser denominado continente americano, envolve um duplo processo de destruição-construção da ordem territorial, no qual o ato de destruir é a condição básica do próprio existir da colônia. (...) Em outras palavras, há de construir-se uma nova geografia para que as terras novas deixem de ser novas e tornem-se uma extensão “limpa” e “segura” do “velho” continente europeu.

A construção dessa geografia implicou, portanto, em uma negação do espaço enquanto processo que se reflete no acontecer de múltiplas histórias como existentes espacialmente. Ao invés do lugar enquanto coetaneidade de tempos, acabou-se por consolidar uma visão que tendeu a observar as diferentes trajetórias das diferentes sociedades apenas enquanto diferentes graus na hierarquia de desenvolvimento econômico e social, a partir do referencial único do arranjo societário entendido como o mais evoluído, que é o padrão ocidental e capitalista.

Deleuze nos mostra a maneira como o mundo ocidental se constrói a partir de um processo em que se territorializam as forças do pensamento de Estado, ou seja, um pensamento pautado na ideia de hierarquia da evolução linear da espacialidade capitalista, a qual possui uma base territorial controlada e administrada pela máquina de Estado. Aqui nos interessa fundamentalmente esse pensamento. Como professores, conseguimos observar esse processo na maneira como nosso conteúdo se estrutura dentro da escola:

A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito de enunciação etc). A unidade elementar da linguagem – o enunciado – é a palavra de ordem. Mais do que o senso comum, faculdade que centralizaria as informações, é preciso definir uma faculdade abominável que consiste em emitir, receber e transmitir as palavras de ordem. A linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p. 12).

Tal linguagem se pauta num exercício de pensamento referenciado em dualidades, delimitando os valores éticos e estéticos em uma gramática de certo/errado, bonito/feio, verdade/mentira, normal/anormal, civilizado/bárbaro, desenvolvido/atrasado etc. No contexto desse campo de enunciação dualista, fundamentado numa concepção metafísica de verdades essenciais, às quais revelam e resolvem os erros, mentiras e falsidades do mundo físico, constrói-se nosso imaginário fazendo referência ao ideal supostamente fixo das identidades das coisas e fenômenos, ou seja, uma coisa é aquilo que a linguagem pode fixar enquanto identidade essencial, que assim a define em sua verdade.

Para que as identidades sejam fixadas, elas serão logicizadas em seu processo de constituição ao longo da evolução temporal, aí o tempo surge de maneira linear e progressivo, de modo a fazer com que as identidades se submetam ao processo de

desenvolvimento sequencial e se localizando hierarquicamente num momento evolutivo, que se dá sobre um espaço assim determinado. É dessa maneira que a linguagem organiza o pensamento dentro de uma estrutura temporal linear.

Segundo Levy (1998), a linguagem virtualiza um “tempo real” mantendo toda a dinamicidade da vida presa a um “aqui e agora”. Desse modo, ela institui um Tempo fundando o passado e o futuro. *A partir da invenção da linguagem, nós, humanos, passamos a habitar um espaço virtual, fluxo temporal tomado como um todo, que o imediato presente atualiza apenas parcialmente, fugazmente* (LEVY, 1998, p. 71).

De outro modo, pode-se dizer que nesta estrutura de linguagem, o tempo como acontecimento será submetido a uma remontagem imaterial³, reificado de maneira institucionalizada através de um conjunto de possibilidades pré-determinadas, às quais se realizam de modo a atualizar-se num processo de subjetivação que infere um sentido totalmente submetido à lógica de causa e efeito. Essa lógica de causa e efeito estabelece linearidade temporal que *remete não somente a uma sucessão como também a uma síntese formal da sucessão no tempo, que constitui toda uma sobrecodificação linear* (...) (DELEUZE & GUATTARI, 2009, p.79). Sendo assim, temos um tempo linear virtual que se atualiza na linguagem e sabemos que a linguagem se estrutura enquanto “palavra de ordem”. Podemos observar isso no material didático utilizado pela instituição:

Foi na Grécia antiga que a ciência geográfica conheceu seus primeiros progressos. Apesar de considerarmos a geografia meramente descritiva, os gregos tinham um relativo adiantamento científico, que foi fundamental para os estudos geográficos. Elaboraram mapas e, nesse período, não havia uma separação institucional dos ramos do conhecimento; todos eram ao mesmo tempo filósofos, matemáticos, historiadores, geógrafos (ALMEIDA & RIGOLIN, 2011, p. 10).

Então, *foi* lá na Grécia onde a Geografia se *adiantou*. Vemos claramente a linha do tempo proposta pelo ensino. A origem, o desenvolvimento e o eterno aprimoramento da Geografia. Mas que progresso é esse? Baseado em que? Não há resposta, mas o livro continua:

³ Schopke, (2009) mostra que, nesse caso, “virtualidade” não quer dizer imaterialidade, no sentido mais estrito do termo. A autora acredita que é mais sensato pensar o virtual como um incorporal, desde que se entenda por isso a matéria em estado livre, nômade, pré-corporal.

Com o passar do tempo, o mundo conhecido foi se expandindo e os conhecimentos geográficos se tornaram mais amplos (ALMEIDA & RIGOLIN, 2011, p. 11).

Vemos aqui a expressão da concepção linear desenvolvimentista no discurso do livro didático. Esta concepção discursiva aponta para a busca pelas essências verdadeiras da identidade ideal através do tempo. O Estado, então, faz uso dessa forma de conceber o tempo e o espaço, pois permite justificar e aprimorar sua ação no território. A partir dessa evolução linear, explica-se como o tempo naturalmente levou à constituição da lógica espacial atual, em que o território tomado como base física se consolida na atual divisão entre fronteiras que estabelece o poder de cada Estado-Nação sobre seu território de direito. Bem, para contrapor a isso, Santos nos diz que a Geografia não é fruto de um grupo de especialista ou de livros canônicos:

Na Geografia estamos frente ao discurso que construímos para *saber onde estamos*. Reconhecer o significado de estar em um lugar e, portanto, de alguma maneira a ele pertencer, é a possibilidade que temos de organizar nossas vidas, identificando que ações podem e devem ser realizadas para que possamos continuar sobrevivendo (tanto como indivíduos quanto como sociedade) (SANTOS, 2007, p. 02).

Coloca-se aqui o fato de que cada grupo humano, em suas localidades, se utilizava desse conhecimento geográfico, chamando ele de Geografia ou não (SANTOS, 2007, p. 02).

[...] podemos afirmar que todas as civilizações, de uma maneira ou de outra, construíram e continuam construindo suas geografias. Pouco importa que nome deram a esse tipo de conhecimento – aliás, pouco importa se chegaram a dar-lhe algum nome, como o fizeram os gregos. O importante é que, para sobreviverem e constituírem-se como seres humanos, as civilizações que nos precederam tiveram de reconhecer os objetos do entorno e construírem caminhos unindo os lugares propícios à caça àqueles onde a coleta de frutas era mais farta e simples e, no mesmo processo, caminhos de acesso à água e a algum tipo de abrigo.

É dessa maneira que percebemos que essa geografia do Estado, a Geografia, que se desdobra no livro didático e que também atravessa as falas das entrevistas, não permite o entendimento das relações espaciais em outras situações e vivências, aí vemos que essa concepção é muito limitante e essa ideia de realidade acaba sendo insuficiente. No entanto, o livro nos diz que esse conhecimento aconteceu no tempo, linearmente, tornando a Geografia um conhecimento amplo. Mas ele aconteceu de maneira

uniforme? Ou melhor, de maneira igual para todos os povos em todos os lugares? Ao compreendermos o tempo como uma linearidade, tornamos possíveis essas generalizações. Por exemplo:

Para explicar as transformações das paisagens, o geógrafo pode utilizar diferentes escalas de tempo: *O tempo histórico*, que é contado em séculos e assinala fatos históricos marcantes, como o fim e o início de grandes civilizações, as Grandes Navegações (séculos XV e XVI) e a Revolução Industrial (séculos XVII e XVIII). *O tempo cíclico*, que marca a ocorrência de um fenômeno que se repete em ciclos, ou seja, em intervalos de duração variável. Podemos citar, por exemplo, eventos sociais, como a migração de trabalhadores rurais do Agreste para a Zona da Mata do Nordeste, nos períodos de safra, e eventos naturais, como terremotos, erupções vulcânicas e o fenômeno *El Niño*. *O tempo geológico* calculado em eras e períodos. Marca acontecimentos de duração muito longa, como a história da formação da terra e dos continentes (ALMEIDA & RIGOLIN, 2011, p. 20).

Observa-se aqui as tramas do tempo em que os acontecimentos “geográficos” ocorrem. *O tempo histórico* trata do início e do fim de determinados eventos (o tempo linear absoluto), *o tempo cíclico* trata do início e do fim de determinados eventos com ocorrência variável, e *o tempo geológico* se preocupa em observar o início e o fim de acontecimentos que ultrapassam o limite de tempo passível de observação empírica pelo ser humano. Mas, segundo o livro, “o ser humano” é quem fundamentalmente causa impactos no espaço:

Os lugares que compõem o espaço geográfico estão sempre em transformação. Quando o espaço geográfico sofre alterações, as paisagens também se modificam. Desde os tempos mais remotos, o ser humano é o principal responsável pelas alterações no espaço e nas paisagens (ALMEIDA & RIGOLIN, 2011, p. 20).

O que fica evidente neste discurso é o fato do espaço ser um palco já dado, uma superfície onde os objetos se dispõem e podem ser articulados por um poder superior que organiza de acordo com ideias pré-estabelecidas, como a justiça, por exemplo. Mesmo assim, essa evidência não necessita de muita interpretação de nossa parte, o próprio livro didático assume esse entendimento:

Na verdade, o principal objetivo da geografia é o estudo do espaço geográfico, ou seja, da superfície da Terra, que nada mais é do que um mosaico de paisagens transformadas pela ação humana (ALMEIDA & RIGOLIN, 2011, p. 15).

Agora sim, podemos colocar lado a lado a Figura 4 e este trecho do livro; percebamos a conexão entre os sentidos de diversidade cultural e espaço. O fato é que, por esse aspecto, espaço extensivo é tido como algo externo ao pensamento, mas o próprio pensamento se dá em separado do corpo, pois o corpo é o que sente as coisas externas. Porém, as sensações são sempre impressões difíceis de mensurar e classificar, dessa maneira o “pensar correto” deve se distanciar da interferência do corpo, só assim ele pode ser um pensamento de fato justo, correto, direito. Esse pensamento deve buscar a essência da verdade nas ideias e conceitos ideais, que estão transcendentais ao mundo percebido pelo corpo, para podermos não só explicar a realidade da paisagem percebida, mas organiza-la a partir desses conceitos.

Estabelece-se, portanto, o conceito como elemento que expressa a identidade essencial de um fenômeno por meio da palavra, sendo a articulação lógica do discurso, de palavras em sequência, a fundamentação da verdade do pensar. Por meio dessa estrutura gramatical, o pensamento revela a verdade essencial dos fenômenos percebidos em suas variedades complexas, apresentando-os em uma uniformidade representacional passível de generalização e significação. Isso é que temos sobre o sentido de território e de como empregar esse conceito na resolução da problemática da demarcação territorial indígena frente à produção capitalista dos agronegócios no Mato Grosso do Sul.

Bem, se “o ser humano, desde os tempos mais remotos, é o principal responsável pelas transformações do espaço” pois está em busca de aumentar a produtividade, determinado grupo humano que modifica muito pouco a paisagem natural, está, do ponto de vista do seu desenvolvimento histórico, numa relação assimétrica com aquele causou mais mudanças na paisagem, pois se manteve atrasado no tempo, não se tornou produtivo, está distante do ideal. Observemos novamente a Figura 4 e reflitamos sobre a ação dessa imagem em consonância com a afirmação destacada no livro didático, como isso repercute nos estudantes. Parece-nos claro que se trata de demonstrar o desempenho dos grupos e projetos sociais envolvidos no que diz respeito à gestão do território.

O espaço na imagem da Figura 4 está sendo observado como tempo e estabelecendo, portanto, as bases para o raciocínio comparativo e recognitivo. Se houver justiça, significará que deve haver espaço para as duas atividades, tanto a mais moderna, eficiente, produtiva, racional, quanto para aquela considerada mais primitiva. Vemos

que não existem condições para a compreensão dos indígenas a partir de sua própria trajetória.

Nesta imagem, sua identidade (territorial?) indígena está submetida a uma temporalidade estranha aos seus processos espaciais próprios, pois sua trajetória é absorvida pela História da formação do Ocidente industrial e urbano, cuja origem se encontra lá entre os gregos, passa por todo o feudalismo europeu, percorre os grandes “descobrimentos” e desemboca na modernidade capitalista.

Por isso, os processos de constituição da espacialidade dos grupos indígenas se encontram fora do tempo (atual), que se pauta nas modernas tecnologias de produção, em padrões de vivência urbanizada e participação no mercado de trabalho a partir de alguma especialização profissional em troca de salário ou acúmulo de capital, base para se exercitar a cidadania em um meio civilizado, pois se apresentam com níveis tecnológicos e civilizatórios inferiores ao padrão de referência hierarquicamente superior, isso significa que a territorialidade indígena se caracteriza por um menor desempenho econômico, menos produtiva.

Voltando ao desenho dos alunos, podemos observar como eles expressam essa imagem temporal, configurada em seus elementos constituidores de natureza e de baixa tecnologia, de maneira a reconhecer o sentido hegemônico de espaço atualizado na forma paisagística que seus desenhos acabam tomando. Mas isso também se desdobra nas falas do Engenheiro, sobretudo em sua resposta no e-mail para o Pedagogo.

Dada a importância da compreensão do tempo para se observar melhor esses enunciados que atravessam esses discursos, percebe-se que os escritos de Deleuze nos importam, pois o tempo é o núcleo de seu pensamento. Segundo Gualandi (2003) para Deleuze o tempo se atualiza, mas não de forma progressista, linear:

Primeiramente o tempo avança por saltos, acelerações, rupturas e diminuições de velocidade, depois desfia-se e volta atrás para enrolar-se em espiral. Se afirmarmos com frequência que existem apenas duas figuras possíveis do tempo que se excluem reciprocamente, a *linha* e o *círculo*, a doutrina do tempo de Deleuze tenta produzir uma terceira figura que sintetiza e ultrapassa as duas primeiras: a *espiral*. (GUALANDI, 2003, p. 71).

Para Deleuze o tempo não se restringe à essas duas imagens antagônicas em que a evolução linear sequencial se antepõe à uma concepção de circularidade dialética que repercute no entendimento de evolução e formação de fenômenos dicotomizados, como os processos naturais (geológicos e biológicos) e os humanos (como os sociais e

culturais). Para o autor, o tempo se compõe de três sínteses: a linha, o círculo e a espiral.
Vamos, então, por partes.

CAPITULO 3

O TEMPO – GILLES DELEUZE

O ponto fundamental a se considerar na obra de Deleuze é o seu empenho em direção a uma crítica ao modelo de pensamento pautado na representação, o qual a imagem ou a ideia substitui simbolicamente aquilo que é transcendente, fora de nós (SCHÖPKE, 2010). Deleuze aponta para a existência de uma imagem dogmática neste pensamento, uma imagem pré-filosófica, que pressupõe que o ato de pensar está em conformidade com a verdade:

Segundo esta imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é *sobre* esta imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar. Pouco importa, então, que a filosofia comece pelo objeto ou pelo sujeito, pelo ser ou pelo ente, enquanto o pensamento permanecer submetido a esta imagem que já prejulga tudo, tanto a distribuição do objeto e do sujeito quanto do ser e do ente. Podemos denominar esta imagem do pensamento de imagem dogmática ou ortodoxa, imagem moral (DELEUZE, 1988, p. 218).

Deleuze procura mostrar que no pensamento dogmático (a tradição filosófica do mundo Ocidental) subjaz a crença em uma lógica racional infalível que se organiza a partir de premissas discursivas sobrepostas de maneira sequencial, dedutiva e não contraditória. Esse ordenamento lógico nos levaria, inevitavelmente, às conclusões verdadeiras e passíveis de generalização para toda e qualquer situação. A identidade das coisas, entes e seres, estaria, então, condicionada à relação entre premissas gerais (todos os elementos de um conjunto) e as premissas particulares (parte dos elementos de um conjunto). Nesse caso, as semelhanças tornam-se presentes a partir de um processo de redução da multiplicidade dos acontecimentos aos aspectos representacionais comuns, eliminando as arestas das diferenças.

Mediada pelas percepções do mundo, com a finalidade de representar o real enquanto modelo que apresenta os aspectos semelhantes e permite a identidade entre os diversos, a razão ordena, hierarquiza e uniformiza o real (SCHÖPKE, 2010). Assim, a linguagem deve expressar o conteúdo dessa representação construída pela racionalidade, se tornando o instrumento da razão representativa. De forma geral, é assim que se estrutura a razão clássica.

É claro que existe uma forma de “razão-moral” que determina que só deve ser levado em consideração aquilo que está compreendido em um modelo específico, prefigurado (...) De modo geral, a própria filosofia se estabeleceu sobre essa imagem dogmática (...) Na verdade, foi a serviço dos ideais morais que a razão se constituiu como uma instância seletiva e como suprema juíza de valores, desqualificando e destituindo de qualquer relevância para o pensamento tudo aquilo que não se enquadrava em um modelo específico (SCHÖPKE, 2004, p. 23).

É na linha de fuga desse pensamento dogmático que Deleuze procura construir um pensamento que rompa com o mundo pautado na lógica da linguagem enquanto uniformizadora de identidades. Seu projeto é instaurar as potências de uma lógica outra para que se possa pensar a *diferença em si*. Ao invés da identidade limitadora do diverso com base nos traços comuns, Deleuze opta pela diferença pensada não como uma característica geral submetida à generalidade conceitual; diferença é acontecimento puro. Em seu projeto filosófico, a diferença não é a mesma concebida com base na noção de representação, não é diferença ‘em relação à’, e não é diferença entre dois entes; para Deleuze a diferença é o “diferenciar-se em si da coisa”, e “Tal identidade, produzida pela diferença, é determinada como ‘repetição’” (DELEUZE, 2006, p.73):

O primado da identidade, seja qual for a maneira pela qual esta é concebida, define o mundo da representação. Mas o pensamento moderno nasce da falência da representação assim como da perda das identidades, e da descoberta de todas as forças que agem sob a representação do idêntico. O mundo moderno é o dos simulacros. Nele o homem não sobrevive a Deus, nem a identidade do sujeito sobrevive à identidade da substância. Todas as identidades são apenas simuladas, produzidas como um efeito ótico por um jogo mais profundo que é o da diferença e o da repetição (DELEUZE, 1988, p. 15-16).

A estrutura de pensamento representacional não permite a existência da diferença em si. Toda diferença estará submersa em um universo idealizado, eternamente percebida apenas enquanto variação, enquanto diversidade de identidades fixas, passíveis de representações comparativas num mesmo processo de uniformidade temporal:

É isso que significa, em Deleuze, submeter o mundo à quadrupla sujeição da representação: a identidade no conceito, a oposição no predicado, a analogia no juízo e na semelhança na percepção. Afinal, toda e qualquer diferença que não se enraíze assim será desmensurada,

incoordenada, inorgânica: grande demais ou pequena demais, não só para ser pensada, mas para ser (SCHOPKE, 2009, p. 377).

No caso dos indígenas e na imagem da Figura 4, é o que vemos; existe a humanidade e ela é diversa e varia conforme os lugares. Existe espaço para todos, inclusive aqueles grupos humanos que estão atrasados (na perspectiva do tempo uniformemente evolutivo, seja linear ou circular) no tempo. Agora vamos observar esta questão a partir de Schopke (2009). A autora diz que *a representação não pode apreender o que há de mais singular nos seres, uma vez que ela é um instrumento a serviço das generalidades*:

A diferença, expressão máxima do ser, revela-se realmente inacessível à representação – que tende a subordinar todos os seres a um único fundamento e tende, sobretudo, a reduzir a diferença a manifestações empíricas (SCHOPKE, 2009, p. 377).

A representação, portanto, exclui a diferença do pensamento. A diferença se torna diversidade de identidades fixas e estas devem se submeter ao tempo linear progressivo de modo a permitir o seu próprio aprimoramento e alcançar a forma idealizada pré-estabelecida. Acontece que desta estrutura de pensamento, algo escapa, a diferença em si:

A diferença não se reduz a uma relação entre seres semelhantes (diferença específica), mas é algo que se encontra no âmago do próprio ser já que existir é, na verdade, diferenciar-se: a diferença como -um desdobramento do próprio ser – que se diz em todas dessas relações diferenciais (SCHOPKE, 2009, p. 377).

Reduzir a diferença a uma diferença específica, na qual duas ou mais identidades distintas são passíveis de comparação, é reduzir a dinâmica múltipla da vida aos processos e acontecimentos que visam uniformizar e estabelecer identidades fixas no tempo (linear ou cíclico). Quando observamos esse pensamento na estrutura discursiva do livro didático, percebemos que não há espaço para as trajetórias particulares dos grupos sociais, todos serão reduzidos aos parâmetros comparativos. Mas como falar da diferença em si e fugir dessas comparações? Schopke nos fala da diferença enquanto multiplicidade:

Falar do ser, portanto, é falar de todas as diferenças que o expressam. É falar dos múltiplos seres que nunca se totalizam, que nunca se completam num todo maior que lhes garanta um sentido superior além de sua própria existência no tempo (SCHOPKE, 2009, p. 377).

Dessa maneira, Deleuze repensa o tempo para poder tornar possível uma reflexão em torno da diferença. A ideia é livrar a diferença da estrutura de pensamento representacional, libertar, portanto, a diversidade da identidade conceitual generalizadora. Deleuze entende os fenômenos como resultantes de processos de individuação, nos quais o intensivo se força a uma atualização se expressando como corpo na forma inorgânica, biológica ou psíquica. Essas formas expressam diferenças de ordem, ou seja, de efeitos de suspensões (reabertura ao ser pré-individual) e atrasos no processo de individuação (DELEUZE, 2006). A identidade não pode ser vista como uma construção no tempo linear e progressivo. Essas suspensões e atrasos expressam um movimento temporal que para Deleuze tem uma tripla natureza:

1 – Uma fundação linear, um presente vivo, um tempo das identidades produzidas pelos hábitos infinitos. A atualização é um tempo “desde sempre”.

2 – Um fundamento circular, o passado puro que permite que o presente atravesse. Um tempo da condição.

3 – É o desmoronamento do tempo, o esfacelamento da ordem linear do tempo. Momento em que o pré-individual é convocado, libertação dos fluxos, caos criativo. Seleção de tudo o que existe, mas o retorno é do que se difere. O futuro inovador (DELEUZE, 2006).

A tipologia de tempo proposta por Deleuze incorpora os sentidos usualmente dados ao tempo, como linear, circular, porém, aponta para outras possibilidades, para além do meramente empírico ou metafísico, levando ao desmoronamento desses parâmetros até chegar ao tempo como repetição do que se difere na terceira síntese. Esta síntese fundamenta-se na interpretação deleuzeana do eterno retorno nietzschiano, *em sua relação intrínseca com a vontade de potência, é em última análise a condição de possibilidade da crítica feita por Deleuze à filosofia da representação e, conseqüentemente, de sua proposta de uma filosofia da diferença* (MACHADO, 2009, p. 87).

Essa concepção de tempo subverte as anteriores ao instalar o sentido do devir como univocidade⁴ que afirma a vida, imanência como corpo/pensamento, aí temos a potência espacial como movimento da vida como acontecimento.⁵

Ao voltarmos para os desenhos (Figuras 1, 2 e 3) os percebemos como expressão de uma concepção maior de pensamento científico e midiático, temos a reverberação desse sentido uniforme do tempo num espaço como extensão e externo aos corpos/pensamentos.

No livro didático, mesmo que o tempo seja histórico, cíclico, ou geológico, a diferença deverá sempre se submeter à linearidade evolutiva, enquanto a metafísica da linguagem, ou a circularidade evolutiva, enquanto metafísica do pensamento dialético, portanto à busca da identidade fixa, rígida e claramente definida, o Ser.

No Livro didático temos definidas as identidades dos povos e nações, assim como na Figura 4. Mas para Deleuze, o sentido do Ser é o Devir, o porvir da diferença, ou seja, o pensamento deleuziano, por partir de outra concepção de tempo, entende que o Ser é o próprio Devir, seu movimento é um eterno retorno, mas não enquanto circularidade ou evolução circular dialética, mas o Devir enquanto o acontecer da diferença, pois só o que retorna é a diferença:

Não se deve pensar o ser como oposto ao devir, o um como oposto ao múltiplo, a necessidade como oposta à diferença. É a filosofia da representação que considera o devir algo que deve ser reabsorvido no ser, o múltiplo no um, o acaso na necessidade, ou a diferença na identidade. O antiplatonismo de Nietzsche, [...] consiste em afirmar que o ser se diz do devir como devir, o um se diz do múltiplo como múltiplo, a necessidade se diz do acaso como acaso: em suma, a

⁴ Para Deleuze, Nietzsche vai pensar o mundo como pura força e vontade de potência, retornando infinitamente sempre de uma nova maneira. Trata-se do mesmo mundo, do mesmo “ser”, mas ele sempre retorna de modo diferente, até porque, sendo movimento incessante, ele não pode repetir o mesmo. Apenas seus elementos ou forças permanecem inalterados, pois existem desde sempre: este é o seu ser e não uma essência abstrata e suprassensível. É o devir que retorna e não as coisas em si. Seria a matéria em movimento ou a matéria-força que volta sem cessar, recriando eternamente todas as coisas. Também Deleuze elaborou sua própria ideia de univocidade do ser, numa bela composição com a ideia nietzschiana. Para ele, o ser é, de fato, unívoco e tende a retornar eternamente, mas este ser é devir, e é acaso e, por isso, jamais poderia se repetir da mesma maneira (SCHOPKE, 2010, p.240).

⁵ No pensamento de Deleuze, a distinção entre o sujeito do pensamento e o objeto pensado não significa a separação entre sujeito e objeto na produção de sentido para o mundo vivido. Para o referido autor, o mundo acontece para o ser humano como decorrência do pensar/agir humano a partir do devir não humano no humano. O pensamento produz conhecimento, no entanto, esse conhecimento não se dá a partir de um mundo a priori (empírico ou em essência ideal), mas sim de um mundo que se constitui em devir, ou seja, no momento do encontro entre o corpo humano com as potencialidades não humanas, do devir potencial dos corpos sem órgãos frente ao contexto outrem que torna o outro perceptível num mundo possível. Dessa forma, os pensamentos, sensações e valores podem se encarnarem ou acontecerem em coisas e objetos pensados, sentidos e utilizados.

identidade se diz da diferença como diferença (MACHADO, 2009, p. 91).

Machado (2009) nos mostra que a leitura deleuzeana possibilita a afirmação de que o devir é o ser, o múltiplo é o um, o acaso é a necessidade ou a diferença é a identidade. O tempo é como um eterno retorno no qual, e com o qual, só a diferença que retorna, pois se encontra no contexto espacial pautada no acontecer da multiplicidade e não da identidade uniformizadora do sentido do Ser, assim, o presente se liberta de sua submissão ao passado, tornando-o a possibilidade de afirmar o futuro, ele é o limiar de produção de novas diferenças. Ou como diz Gualandi:

O eterno retorno é o tempo global que compreende todos os outros tempos e que utiliza a morte entrópica para desfazer a ordem linear do tempo em uma nova gênese produtora de diferença. A entidade misteriosa que força o Ser a devir é o operador da terceira síntese do tempo; o acontecimento singular que força o tempo a sair de si mesmo é um lance de dados onde a totalidade do acaso ressoa; o acaso é o mensageiro do eterno retorno porque o eterno retorno é o Caos originário, a *Natura naturans* destruidora e produtora (GUALANDI, 2003, p. 79).

A questão do eterno retorno⁶ não será analisada aqui, pois levaria a nos distanciarmos de nossos objetivos e espaço de pesquisa. Por enquanto, vamos nos aproximar dela por essa perspectiva possível, a reflexão sobre o tempo em Deleuze com base no contraponto ao tempo evolutivo progressista, seja em sua síntese linear ou dialética e seu desdobrar na questão do Ser e da representação.

A fuga da representação para Deleuze é fundamental para que produza a diferença. Em sua análise, ele vai mostrar a partir de autores como Foucault e Paul Virílio que a representação está definida em princípio pelo pensamento racional:

São as quatro raízes do princípio de razão: a identidade, o conceito, que se reflete numa *ratio cognoscendi*; a oposição do predicado, desenvolvida numa *ratio fiendi*; a analogia do juízo, distribuída numa *ratio essendi*; a semelhança da percepção, que determina uma *ratio agendi*. Toda e qualquer outra diferença que não se enraíze assim será desmensurada, incoordenada, inorgânica: grande demais ou pequena demais, não só para ser pensada, mas para ser. Deixando de ser

⁶ Para Deleuze, Nietzsche ora tratava do eterno retorno de um ponto de vista metafórico (como uma regra prática para a vontade, ou seja, como diz o próprio Nietzsche, “quando desejas algo, deseje de tal maneira, que deseje seu eterno retorno”, ou seja, é preciso eliminar todo “meio-querer”, toda vontade fraca), ora ele pensa o retorno do ponto de vista cosmológico, e é aí que fica claro que o mundo material, se ele é cíclico, se ele tende a retornar, não é certamente o mesmo mundo, mas as forças que engendram o mundo. Em outras palavras, o que retorna é o próprio devir, a matéria em seu eterno movimento (SCHOPKE, 2010, p.99).

pensada, a diferença, não só para ser pensada, mas para ser (DELEUZE, 2006, p. 365).

A diferença não pode ser pensada justamente porque o princípio que norteia a racionalidade é a identificação dos fenômenos e a possibilidade de compará-los em um mesmo padrão de referência, permitindo representa-los em suas identidades acabadas e fixas. Esse desejo de verdade é que territorializa os fenômenos como representações fixas numa sequência temporal que se finda no presente, o futuro será apenas o desdobrar desse acabamento, e o passado o que levou linearmente a ter essa forma acabada agora.

Dessa maneira, a diferença, que não se encontra no contexto do pensamento representacional, do tempo uniforme da metafísica transcendente, desestabiliza a identidade fixa do Ser. Por isso, ela é suprimida no pensamento, dissipada no não-Ser, permanece maldita, *devendo expiar ou então ser resgatada sob as espécies da razão que a tornam passível de ser vivida e pensada, que fazem dela o objeto de uma representação orgânica* (DELEUZE, 2006, p. 365).

Observemos novamente a Figura 4 e foquemos o indígena na campanha da FAMASUL. A diferença está subsumida ao sentido de representação do outro, do diferente enquanto diverso, enquanto uma identidade fixa que, ao ser comparada com a identidade fixada no imaginário social, expressa na imagem do produtor (masculino, heterossexual, branco, sério, produtor e justo), limita o campo de comunicação pautado na lógica da linguagem. Assim, o sentido de espaço aí se desdobra dessa paisagem enquanto extensão passível de mensuração e fixação do sujeito e do objeto desse território.

Em suma, a maneira como a diferença ali é suprimida, na verdade, substituída por um outro sentido de diferença, a “diferença específica”, que permite comparar as distintas identidades a partir de uma mesma perspectiva temporal, é que fundamenta a imagem do tempo uniforme do capital via agronegócio, o qual é tomado como o único e territorializado sobre o conjunto múltiplo da dinâmica espacial da sociedade.

Vê-se, portanto, que esse sentido de espaço é resultado dessa ideia de tempo e, sendo assim, esse espaço fixo e finito se contrapõe ao entendimento do território enquanto processo. Esta forma de definir o território é o aspecto fundamental, implícito no cartaz da Figura 4, na fala de o Engenheiro e nas respostas dos alunos, ou seja, a limitação física do espaço leva a divisões no território, estabelecendo fronteiras precisas.

Assim, somente os povos que possuem organização política nos moldes de um Estado podem ser soberanos sobre um território. Essa forma de entendimento do território é a base da articulação do Estado, aí, portando, torna-se necessário melhor compreender como isso se deu. Deleuze nos apresenta a maneira pela qual a razão foi se estruturando através da lógica de gerenciamento territorial, impondo uma *razão de Estado* linear ou geométrica, estabelecendo recortes espaciais nos campos, praças, *uma substituição dos lugares e territorialidades pelo uma transformação do mundo em cidade* (DELEUZE & GUATTARI, 2004, p. 89).

Pierre Clastres é o autor que fundamenta o debate proposto por Deleuze. Segundo ele, o *aparecimento do Estado realizou a grande divisão tipológica entre selvagens e civilizados, e traçou uma indelével linha de separação além da qual tudo mudou, pois o Tempo se torna História* (CLASTRES, 2012, p. 213). É esta linha de separação que legitima e fundamenta os discursos que colocam os indígenas como atrasados. Por isso, vamos explorar melhor essa questão no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

A FORMA ESTADO NO PENSAMENTO: CARTOGRAFIA

Pierre Clastres demonstra através de seus estudos que as sociedades indígenas não são simplesmente sociedades “sem” Estado, mas, sim, sociedades “contra” o Estado. Segundo o autor, na medida em que, nestas sociedades, ao se reconhecer a possibilidade de emergência de um poder político, atrelado ao exercício da coerção, da violência, essa possibilidade é suprimida por diversos mecanismos sociais:

[...] a tribo não possui um rei, mas um chefe que não é chefe de Estado. O que significa isso? Simplesmente que o chefe não dispõe de nenhuma autoridade, de nenhum poder de coerção, de nenhum meio de dar uma ordem. O chefe não é um comandante, as pessoas da tribo não tem nenhum dever de obediência. (...) Em que o chefe da tribo não prefigura o chefe de Estado? Em que uma tal antecipação do Estado é impossível no mundo dos selvagens? Essa descontinuidade radical – que torna impensável uma passagem progressiva da chefia primitiva à máquina estatal – se funda naturalmente nessa relação de exclusão que coloca o poder política no exterior da chefia (CLASTRES, 2012, p. 218 – 219).

A partir de experiências de campo, Clastres percebeu, por exemplo, que os Tupi-Guarani se veem não raro às voltas com a emergência do Estado contornando sempre que possível, o poder:

Eis uma sociedade primitiva que, atravessada, ameaçada pela irrestível ascensão dos chefes, suscita em si mesma e libera forças capazes, mesmo ao preço de um quase suicídio coletivo, de fazer fracassar a dinâmica da chefia, de impedir o movimento que poderia levar à transformação dos chefes em reis portadores de leis (CLASTRES, 2012, p. 230).

Clastres encontra no pensamento dos Tupi-Guarani a identificação do Mal como a figura do Um. E esse Um coincide exatamente com centralização política, ou seja, com o Estado:

Tem, portanto, entre os Tupi-Guarani do tempo do Descobrimento, de um lado uma prática – a migração religiosa – inexplicável se não vemos nela a recusa da via em que a chefia engajava a sociedade, a recusa do poder político isolado, a recusa do Estado; do outro, um discurso profético isolado, a recusa do Estado; do outro, um discurso profético que identifica o Um como a raiz do Mal e afirma a possibilidade de escapar-lhe. Em que condições é possível pensar o Um? É preciso que, de algum modo, sua presença, odiada ou desejada,

seja visível. É por isso que acreditamos poder revelar, sob equação metafísica que iguala o Mal ao Um, uma outra equação mais secreta, e de ordem política, que diz que o Um é o Estado (CLASTRES, 2012, p. 229-230).

Sob essa perspectiva, as sociedades indígenas deixam de ser uma espécie de expressão de uma “infância” da sociedade moderna, a qual se assume como fruto de um desenvolvimento histórico que a torna mais “complexa” e “superior”. Na leitura de Clastres, as sociedades “modernas” são aquelas que optaram por viver sob o jugo de um Estado e as sociedades “primitivas” recusaram-no em nome da liberdade:

O fato que se enuncia é que as sociedades primitivas estão privadas de alguma coisa – o Estado – que lhes é, tal como a qualquer outra sociedade - a nossa, por exemplo - necessária. Essas sociedades são, portanto, incompletas. Não são exatamente verdadeiras sociedades - não são policiadas -, e subsistem na experiência talvez dolorosa de uma falta - falta do Estado - que elas tentariam, sempre em vão, suprir. De um modo mais ou menos confuso, é isso mesmo o que dizem as crônicas dos viajantes ou os trabalhos dos pesquisadores: não se pode imaginar a sociedade sem o Estado, o Estado é o destino de toda sociedade (CLASTRES, 2003, p. 201-202).

Clastres procura afirmar nessa abordagem uma espécie de “ficção etnocêntrica”, ou seja, a certeza absoluta de que a sociedade existe para o Estado. Na verdade, pelo pensamento hegemônico, a sociedade só é sociedade de fato, quando é capaz de se organizar como Estado que seja capaz de controlar um território, sendo soberano sobre o mesmo, validando a autoridade de um governo. O governo é quem aplica a justiça que se clama no cartaz da Figura 4. Por esse aspecto, temos a forma espacial do fenômeno Estado se expressando no livro didático e no cartaz. O limite do pensável é o limite da imagem do Estado. Assim, o Estado é considerado a evidência da civilização, um atributo mais do que necessário. Diante disso, como se observa a existência “ainda” dos povos “selvagens”?

Como conceber então a própria existência das sociedades primitivas, a não ser como espécies à margem da história universal, sobrevivências anacrônicas de uma fase distante e, em todos os lugares há muito ultrapassada? Reconhece-se aqui a outra face do etnocentrismo, a convicção complementar de que a história tem um sentido único, de que toda sociedade está condenada a inscrever-se nessa história e a percorrer as suas etapas que, a partir da selvageria, conduzem à civilização "Todos os povos policiados foram selvagens", escreve Raynal (CLASTRES, 2003, p. 201-202).

Percebe-se, assim, o fundamento etnocêntrico da visão do espaço como extensivo e fixo e do tempo enquanto uniformemente linear. Os enunciados que atravessam as falas, os desenhos das Figuras 1, 2, 3 e o cartaz da Figura 4, se pautam neste entendimento e reafirmam a superioridade da civilização Ocidental em relação ao “atraso” das sociedades indígenas. O Estado, então, pretende se legitimar sobre outras formas de organização social, ao procurar associar-se à racionalidade, padrão de ordem, eficiência e produtividade.

É fundamentado no trabalho de Clastres que Deleuze vai perceber como o Estado, a partir de seu surgimento, *reage sobre os coletores-caçadores, impondo-lhes a agricultura, a criação de animais, uma divisão acentuada do trabalho* (DELEUZE & GUATTARI, 2008b, p. 121). E mais do que isso, o Estado é a imposição de um tempo, com suas sequências e etapas que se sucedem de uma situação inferior e bárbara, para uma condição superior e “moderna”.

A história tão-somente traduz em sucessão uma coexistência de devires. E as coletividades podem ser transumantes, semi-sedentárias, sedentárias ou nômades, sem que isso faça delas estas preparatórios do Estado, que, aliás se encontra ali, alhures ou ao lado. (...) É verdade que as ciências do homem, com seus esquemas materialistas, evolucionistas, ou mesmo dialéticos, estão em atraso em relação à riqueza e à complexidade das relações causais tal como aparecem em física ou mesmo em biologia. (DELEUZE & GUATTARI, 2008b, p. 120)

Quando retornamos às entrevistas e à avaliação diagnóstica que propusemos aos alunos, percebemos essa questão atravessando as falas. O Engenheiro, por exemplo, nos disse que se indagava sobre as diferenças culturais que existem no Brasil e que se desdobram na sala de aula. Para ele, as regiões de tradição europeia, como o sul do Brasil, por uma série de razões que ele mesmo não saberia dizer, são mais “organizadas que os lugares de tradição indígena e africana”. Ainda de acordo com a opinião dele, talvez essa diferença explicasse o desempenho de alguns alunos.

Nesta mesma direção, de acordo com um de nossos alunos, por exemplo, a disputa por terras apresentada pela reportagem acontecia porque “os índios estavam fazendo uma retomada de terras que no passado pertenciam a eles ou pelo menos acreditam nisso”. Tanto uma fala quanto a outra anulam a trajetória própria dos povos indígenas, sugerindo seu atraso e sua ilusão sobre um tempo que já se foi ou que nunca aconteceu. Essas falas acabam por reforçar o sentido de espaço submetido ao tempo linear e progressivo, passível de ser cartografado e, portanto, “visível”, “real”.

Observemos mais detalhadamente esse sentido hegemônico de espaço aqui expresso, por exemplo na imagem da Figura 6, também usada como referência para o plano de ensino. Um grande problema no “celeiro do agronegócio”; conflitos com indígenas organizados por interesses obscuros podem atravancar o movimento, colocando em deriva o sentido uniforme evolutivo de tempo, rompendo os limites do espaço enquanto extensão passível de mensuração e controle. A ameaça de que tudo pare revela uma preocupação com o futuro e o comprometimento da linearidade do tempo. E qual o desdobramento dessa ideia sobre o conceito de espaço?

No cartaz o espaço é pura extensão externalizada, uma base infinita que deve ser dividida em partes, cabendo a posse de cada parte àqueles que possuem as condições tecnológicas e econômicas mais desenvolvidas para ali exercer o poder. Nesse contexto, o espaço dos indígenas é um empecilho para a efetivação dos interesses econômicos do agronegócio. O cartaz, ao colocar o homem sério, de braços cruzados com força, o olhar determinado e objetivo, assim com o fundo verde ricamente cultivado, apenas reforça o sentido oculto da relação dual a que se faz referência.

Se produzir é enriquecer, devido aos limites físicos do espaço a ser explorado, precisamos convocar a razão, a justa razão, para identificar o problema e reposicionar os acontecimentos nos trilhos do tempo. Assim feito, o espaço poderá ser dividido para cada um, igualmente. Mas aqui, o espaço é tempo. E o livro didático ensina:

Uma determinada área, em qualquer ponto do espaço geográfico, pode ser definida por seu tipo de governo, sua cultura, seu sistema econômico e outros agentes que influenciam sua organização e a individualizam nesse espaço. O *território* é uma área delimitada do espaço geográfico, onde o Estado-Nação exerce a *territorialidade* e a *soberania*, isto é, onde o poder das autoridades de um governo é validado (ALMEIDA & RIGOLIN, 2011, p. 27).

O livro ensina (palavra de ordem) que o território deve se submeter à autoridade. A autoridade é a razão, ela decide como o território deve ser gerenciado, organizado e o tempo correto em que os acontecimentos ocorrem. No entanto, Santos (2012, p.3) nos ensina que o território é algo além da submissão à autoridade, *o território é resultado da observação, da vivência, da sistematização de um conjunto de experiências que se torne algo ordenado em nossa cabeça*, ou seja, não é algo dado, mas sim um processo articulado à produção da própria vida. O território, para os diferentes povos, portanto, é produto da vida:

(...) cada povo, ao construir sua Geografia, estava, na verdade, sistematizando um ou alguns dos aspectos fundamentais de suas diferentes maneiras de viver. Trata-se de uma atitude básica de sobrevivência onde o reconhecimento da diferença entre o “nosso” lugar e o lugar do “outro” pode significar a diferença entre permanecer vivo, com seu grupo cultural de referência, ou ser atacado por inimigos para se tornar escravo ou, mesmo, perder a vida (SANTOS, 2012, p. 03).

O que vemos no cartaz é totalmente diferente da visão colocada na citação acima. O apelo dos grupos indígenas pela manutenção do território essencial para a permanência do seu modo de vida, e a luta pelo reconhecimento da sua diferença, é colocado no cartaz como uma luta que tem por finalidade a desestabilização da trajetória correta do tempo. Nesse caso, a justiça é a razão se fazendo como ordem e para isso ela deve agir, caso contrário é a desordem, ou seja, os outros tempos e espaços a se atualizarem. Esse é o apelo feito na imagem do cartaz da Figura 7.

Se o espaço é concebido como a materialização desse tempo linear evolutivo, uniforme e sequencial, clamar pelas forças do Estado de direito é clamar por essa temporalidade em que as identidades estejam devidamente definidas de maneira fixa em um tempo. O texto do cartaz promove uma concepção ética de ordem, controle e impõe subserviência a um padrão temporal e uma extensão finita do espaço. Ir contra essas percepções é provocar conflitos frente aos interesses ditos civilizados, superiores e normais. Essa noção atravessa outras instâncias, como livro didático, por exemplo, que decidiu que o trabalho de uma sociedade no decorrer de sua história, quem define a identidade do território:

O Estado é *soberano* no território delimitado pelas fronteiras, onde exerce seu poder a partir de uma cidade que abriga os órgãos governamentais, a *capital*. Por ser o produto do trabalho de uma sociedade no decorrer de sua história, um território apresenta grande complexidade econômica e cultural. A noção de poder, domínio ou influência de vários agentes (políticos, econômicos e sociais) e a forma como eles moldaram a organização desse território no espaço geográfico expressam a *territorialidade*. Por esse motivo, não só os Estados exercem a territorialidade. Outros agentes, como as metrópoles mundiais, os organismos econômicos mundiais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), grandes empresas transnacionais e até mesmo organizações criminosas exercem a territorialidade, ou domínio, em várias regiões do espaço geográfico (ALMEIDA & RIGOLIN, 2011, p. 27).

O livro ensinou, o espaço é produto da história, é complexo, mas o Estado é soberano. É a legitimação, a nosso ver, da máxima “onde tem justiça, tem espaço para todos”. Diante disso, pode-se dizer que os indígenas exercem territorialidade?

Nação e Estado-Nação são conceitos diferentes. Uma nação é formada por pessoas que possuem pontos em comum, como língua, tradições, costumes, valores e história. Quando uma nação é organizada politicamente e exerce soberania sobre um território, é também um Estado-Nação. Há nações que não possuem territórios soberanos, como os curdos, no Oriente Médio, e os bascos, na França e Espanha, por isso não são considerados Estados-Nações. Existem Estados onde vive mais de uma nação, como muitos países africanos onde se encontram vários grupos étnicos. Por outro lado, algumas nações se espalham por mais de um Estado. É o caso dos palestinos em Israel, na Jordânia e na Autoridade Palestina (Cisjordânia e Faixa de Gaza) (ALMEIDA & RIGOLIN, 2011, p. 26).

Percebe-se que o livro didático proposto para o nosso trabalho dificulta a compreensão dos processos através dos quais um povo exerce a territorialidade e a maneira pela qual essa territorialidade se articula à produção da identidade desse povo. Estabelecer o Estado como parâmetro da territorialidade e compreender a territorialidade como controle de uma determinada porção de espaço, reforça a percepção do espaço como superfície a ser geometricamente definida.

O que vemos na Figura 7 é esta lógica se articulando no clamor pelas forças do Estado que, ao estabelecer a ordem, também impõe a definição precisa da superfície a ser controlada por determinado povo, levando à definição rígida da identidade desse mesmo povo. Essa concepção estabelece o entendimento desse outro no contexto da leitura temporal e espacial em que faz de nós uma identidade acabada, generalizante e uniforme:

O risco trazido por essas perspectivas é de esquecermos que o sentido de tempo nunca é uniforme, mas diverso, portanto, não existe um tempo-padrão capaz de delimitar o nível de evolução de uma sociedade por meio de comparação entre quem se encontra mais atrasado em relação ao nosso referencial; mesmo que nossa sociedade possua tecnologias mais sofisticadas que as indígenas, não há como compará-las, pois são diferentes formas de encarar o sentido e a vivência do tempo. Complementar a essa leitura de inviabilidade de um padrão temporal único, encontramos a impossibilidade de isolar no espaço uma cultura com seu ritmo temporal próprio, já que toda cultura se faz por transformações, contatos, tensões e mudanças (ALONSO, FERRAZ, NUNES, 2011, p. 107).

Esse é o problema, pois o que temos tanto no cartaz quanto no livro é aspecto do imaginário sobre o outro se encontrar estabelecido, daí ele servir apenas para reforçar o projeto societário em bases de uma evolução temporal uniforme e de um espaço extensivo finito. A Figura 7 nos mostra o acionar de um imaginário sobre o espaço que em si é um desdobramento de cartografia de Estado. A busca pela precisão, a rigidez das linhas a serem demarcadas, a necessidade de objetividade enquanto clamor pela ordem.

As articulações entre as falas dos nossos alunos e dos nossos entrevistados, o texto do livro didático e a composição as imagens das Figuras 4, 5, 6, 7 nos obriga a fazer uma análise histórica para que possamos compreender melhor o fundamento desses discursos e sua relação com a linguagem cartográfica hegemônica.

Na transição para o capitalismo, ocorre também uma grande transição na ordem espacial que repercute na relação da sociedade com o ambiente, com o uso da terra e, obviamente, nas relações sociais de produção. Essas transformações implicam em um novo olhar sobre o mundo, ou seja, investe-se em novas perspectivas e olhares sobre a realidade de modo a articular a visão de mundo ao novo momento histórico. Azevedo (2001), por exemplo, vai refletir sobre essa problemática com base no conceito de paisagem:

Produto cultural progressivamente mais complexo a paisagem vai albergando mitos e memórias, vai-se constituindo em imagens carregadas de significados afectivo, vai estruturando a visão de mundo, antes, determinada visão do mundo e, conseqüentemente, informando a respectiva interpretação (AZEVEDO, 2001 p. 12)

Vemos que toda a questão se envolve em uma política do olhar, na qual a ação de olhar para o mundo corresponde à uma estrutura já codificada, estabelecendo-se sobre as bases de uma perspectiva onde o espaço se configura em uma externalidade, fora dos corpos, para onde o olhar será projetado.

Procura-se o enquadramento mais apropriado para esta realidade em termos de representações objectivando-se a configuração do espaço em quadros passíveis de legitimar valores relativos à autoridade sobre o território, pelo que, a matematização do espaço impõe-se (AZEVEDO, 2011, p. 11).

Olhar para o mundo dessa forma é um dos traços da política do olhar que envolve a estruturação do Capital, permitindo a legitimação da propriedade privada. Essa nova perspectiva vai definir o nosso olhar sobre a realidade através da produção de

imagens e representações dos lugares e das pessoas, através de uma forma específica de se olhar o mundo. Esse olhar será marcado pelos processos de reconhecimento estruturados no pensamento arbóreo por meio de dualidades antagonicamente excludentes (primitivos X avançados, rústicos X sofisticados, etc.), que através de um sistema de símbolos, previamente definidos dentro do conjunto de representações, fará o pensamento acontecer:

A paisagem, produto material resultante das energias dos povos que sucessivamente vão se inscrevendo as suas práticas e crenças no espaço, surge assim como sistema simbólico, como ideologia através da qual se pode examinar a estruturação social do espaço (AZEVEDO, 2001, p. 11).

A tônica do debate proposto pela autora toca um elemento fundamental, o fato de que a maneira como este olhar se estrutura faz com que a visão seja constituída sob uma perspectiva que nos faz “ver em paisagem”, ou seja, um olhar já conformado, codificado dentro dessa forma em que as imagens são organizadas pela e para nossa visão. A paisagem, portanto, se relaciona à essa perspectiva identificada com a modernidade científica e cultural que se desdobrou a partir das Grandes Navegações na territorialização de uma sociedade majoritariamente urbana, tecnocientificista e mercadológica. Dessa perspectiva decorrerá o processo de desterritorialização das comunidades tradicionais, viabilizando os princípios da forma Estado no pensamento:

(...) a ideia de paisagem como cenário vai-se tornando cada vez mais forte à medida que se vão desmantelando as estruturas comunitárias e os laços dos povos com a terra e isto, tanto no que concerne à representação de paisagens mais próximas como às representações de lugares distantes (AZEVEDO, 2011, p. 12).

A paisagem, então, surge como artifício que permite a objetivação do espaço, tirando-o da esfera das percepções para colocá-lo sob os referenciais matemáticos. Essa matematização da relação com o espaço de que nos fala a autora, vai se sustentar no desenvolvimento da cartografia, que durante períodos anteriores às Grandes Navegações já vinha se consolidando. Nesse âmbito, os mapas passam a se constituir em ferramentas fundamentais para a criação da imagem de mundo. O estatuto ficcional dos mapas e o seu poder de “construir mundos”, consolida-se na formação dos Estados e abriga ideologias nacionalistas produzindo novos espaços culturais resultantes das geometrias do poder (AZEVEDO, 2011, p. 12).

Assim, esse “olhar em paisagem” é uma forma de ver pela perspectiva do Estado, do grande mercado capitalista. A cartografia foi um instrumento fundamental legitimador desse olhar. Esse processo, que levou ao surgimento dos Estados nacionais, produziu assim uma imagem do mundo, da nação e do povo por meio dos mapas. Isso tornou possível também a construção das identidades nacionais:

A pintura de paisagens, como forma de representação de lugares, evidencia os lugares de representação dominantes, juntamente com a cartografia que, inventariando, estabelece a pertença do território (AZEVEDO, 2001, p. 11).

De maneira geral, tem-se a “descoberta” de um local, cuja extensão e características precisavam ser geometrizadas, mensuradas, classificadas e organizadas, para assim poder se efetivar processos de regionalização, delimitação de fronteiras e estabelecimentos de referenciais históricos e geográficos na direção de consolidação de uma identidade sociocultural, de pertencimento a um determinado lugar (FERRAZ, NUNES, 2012). No caso da configuração do Estado-Nação brasileiro, temos o ressoar de práticas usuais a essa forma de organização societária nessas bases territoriais.

Trata-se, portanto, mais uma vez, do fato de que o processo de expansão territorial implica uma tentativa desesperada de homogeneização paisagística já que a ordem da floresta – onde se insere a ordem tribal era incompatível com a expansão da ordem burguesa (SANTOS, 2002, p. 118)

Diante disso, todo corpo individual ou cultural, que nesse local já se encontrava antes do “descobrimento”, tinha que se adequar aos novos padrões culturais e territoriais. Quem resistisse, deveria ser eliminado ou marginalizado do processo constituidor dessa identidade territorial, a qual uniformizava o sentido de pertencimento a esse lugar: Brasil. Dessa forma, ser brasileiro é participar do mesmo imaginário e se entender como inserido num processo único de organização e administração desse território.

Como corolário dessa ideia, temos que no contexto da lógica de constituição do Estado-Nação, os mecanismos de consolidar o domínio territorial se passavam pelo poder de apropriação política e econômica de uma extensão física do território. A justificativa para tomar “posse” de uma terra se pautou num referencial transcendental, ou seja, um território está sem dono quando quem ali se encontra não compactua com a

mesma perspectiva histórica de formação da espacialidade civilizada do mundo ocidental (FERRAZ, NUNES, 2012).

Nesse sentido, é por meio de uma leitura histórica uniformizadora do tempo, o qual tem início na modernidade “civilizatória” e tecnológica do mundo (a expansão colonial e cultural da Europa Ocidental), que justifica o exercício do poder do Estado na gestão da espacialidade assim delimitada cartograficamente; toda e qualquer relação outra com o espaço que não se encontre nesse contexto evolutivo linear de tempo uniforme, a multiplicidade de outras histórias, acaba sendo negada pela consolidação de uma única história, a iniciada no momento em que os portugueses “descobrem” o Brasil, configurando um único sentido espacial de território, um território geometrizável e passível de controle e posse (MOREIRA, 2010).

Assim, a chegada dos portugueses é a imposição da perspectiva fundada na uniformidade evolutiva e linear (dialética ou não) da história que desemboca, numa relação de causa-efeito, no direito à terra para aqueles que a transformam em uma mercadoria passível de posse, a apropriação privada da terra, por parte daqueles que a conquistaram dos povos sem essa mesma perspectiva evolutiva e uniforme de tempo histórico e de relação espacial.

A transformação das sociedades tribais (autóctones ou africanas) em trabalhadores escravos é um outro aspecto dessa reordenação. O trabalho com objetivos cumulativos é, efetivamente, a única relação de social capaz de garantir o desenvolvimento e a consolidação do poder português e isso implicou um processo conjunto de reculturalização e genocídio cuja irracionalidade aparente é, de fato, a racionalidade necessária à redefinição da ordem territorial do pacto colonial – o mesmo poderíamos dizer do genocídio generalizado nas terras espanholas e, mais tarde, nas inglesas (SANTOS, 2002, p. 119).

O “povo da história única”, pauta seu processo de controle territorial em princípios científicos claros, uniformes e inquestionáveis, estabelecendo assim uma geometrização do espaço, ou seja, os fundamentos racionalizantes de mecanismos lógicos que hierarquiza, sobrecodifica e esquadrinha uma extensão passível de fixação e controle.

(...) a geometria de Estado, ou melhor, a ligação do Estado com a geometria, se manifestará no primado do elemento-teorema, que substitui formações morfológicas flexíveis por essências ideais ou fixas, afectos por propriedade, segmentações em ato por segmentos pré-determinados. A geometria e a aritmética adquirem a potência de um escalpo. A propriedade privada implica um espaço

sobrecodificado e esquadrinhado pelo cadastro (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 89).

O Estado brasileiro, portanto, é o articulador dessa geometrização do espaço, sobrecodificando e esquadrinhando toda a extensão do território brasileiro, estabelecendo o sentido único de ter acesso à terra, ou seja, delimitando os mecanismos legais e financeiros de apropriação territorial. Nesse aspecto, quem não tem condições econômicas de ter posse, não poderá ter a propriedade legal da mesma (MOREIRA, 2006). Numa sociedade altamente concentradora de renda como a brasileira, que historicamente se consolidou com a produção territorial de grupos sociais cada vez mais marginalizados, são poucos os que conseguem ter acesso a propriedade da terra; contudo, no caso dos indígenas, a situação é mais delicada, pois além de não terem condições econômicas, legalmente não podem ter propriedade de suas terras, pois são consideradas terras públicas sob responsabilidade do Estado (a União), o qual delimita as áreas reservadas para os grupos indígenas ali se localizarem.

Terra Indígena (TI) é uma porção do território nacional, de propriedade da União, habitada por um ou mais povos indígenas, por ele (s) utilizada para suas atividades produtivas, imprescindível à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e necessária à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. Trata-se de um tipo específico de posse, de natureza originária e coletiva, que não se confunde com o conceito civilista de propriedade privada (FUNAI, s/d., p. 1).

Terras indígenas são as áreas que o Estado estabelece como passíveis de servirem para eles ali habitarem, portanto, não comporta os mesmos princípios que fundamentam o “conceito civilista de propriedade privada”. Contudo, quando uma reserva é estabelecida⁷, por se localizar no contexto temporal e espacial de um projeto societário que se pauta na lógica da propriedade privada, por conseguinte, se coloca no determinante do poder econômico e da lógica de mercado, o conflito entre os referenciais legais de “terra pública” (para usufruto e preservação das culturas indígenas) e terra como mercadoria (a ser comprada e explorada, para assim gerar e agregar valor econômico) tende a se instaurar.

Dessa forma, quando o material didático apresenta o mapa das terras indígenas no Mato Grosso do Sul (Figura 5), muita coisa acaba sendo oculta para se focar

⁷ Apesar de sabermos que a denominação considerada correta atualmente é de “terras” e não de reservas indígenas, empregamos o termo reserva pelo fato de ser recorrente no cotidiano do MS nas mais diversas escalas de referência a área delimitada para os indígenas habitarem, o que logicamente diminui o peso político da luta pela terra.

determinada forma de analisar a questão indígena pela perspectiva do acesso à terra. O mapa, portanto, apresenta um espaço como superfície lisa⁸, sobre a qual se localiza as áreas e reservas indígenas. Essas terras são representadas como dados numéricos, puras abstrações ideais de extensão de áreas em hectares e número de indivíduos ali localizados. Essa forma de representação retira o sentido de dinâmica concreta das relações socioespaciais e se restringe a dados num plano.

O mapa, no caso, não se pauta apenas em informar de maneira neutra e verdadeira um dado da realidade, mas entre seus mecanismos de elaboração encontra-se uma maneira de se imaginar o mundo que não está isenta de um olhar parcial e direcionado:

As guerras culturais, batalhas fundadas em identidades culturais e no poder para configurar, determinar e literalmente “dar lugar”, localizar ou territorializar essas “identidades”, são silenciadas pela divulgação deste instrumento e pela verdadeira propaganda imagística e em torno da ideia de paisagem (AZEVEDO, 2001, p. 12).

Quando pensamos nos impasses colocados pela demarcação de terras indígenas no Mato Grosso do Sul, certamente temos que considerar essa leitura de mundo como parâmetro de pensamento diante dessa problemática. Pode-se dizer, portanto, que o mapa estabiliza certa visão sobre os povos indígenas, tornando-os meros dados sobre uma superfície: o Mato Grosso do Sul. Nesse caso, achamos melhor tratar da questão cartográfica no livro didático para observarmos o problema da representação desta concepção de espaço enquanto estratégia para se fixar esta forma de imaginar o mundo. Vamos fazer isso no próximo capítulo.

⁸ Superfície lisa aqui pressupõe uma imagem do espaço como uma base extensiva passível de mensuração, fixação de seus limites e distribuição/localização precisa dos corpos sobre sua extensibilidade.

CAPÍTULO 5

REPRESENTAÇÃO CARTOGRÁFICA E SUBJETIVAÇÃO

Como já havíamos mencionado, na avaliação diagnóstica observamos uma tendência com relação às soluções possíveis para o problema da demarcação de terras e os conflitos de interesses entre os indígenas e os produtores rurais. Muitos alunos sugeriam a realocação dos indígenas de Mato Grosso do Sul para áreas florestadas como a Amazônia. Ora, quando os indígenas são dados sobre a superfície, é muito fácil desprezar os aspectos que garantem a essas comunidades a sua territorialidade.

Assim, quando se propõe que sejam retirados de um determinado lugar e colocados em outro, expressa essa articulação do olhar codificado através do “ver em paisagem”. Pode-se observar isso com o mapa da Figura 5 e a representação das ocas dispostas sobre ele. Temos, então, toda uma política do olhar que se expressa na imaginação desse sentido espacial que permite deduzir a possibilidade de realocação dos indígenas para um ponto da superfície em que a paisagem corresponda àquela em que essas culturas supostamente “pertencem”.

Não vemos os indígenas enquanto devir outro, mas enquanto o outro que identificamos a partir de nós. Dessa forma, a paisagem aí expressa a forma espacial do fenômeno território a partir de como nosso olhar já codificado entende o território, a propriedade extensiva passível de delimitação legal, estabelecendo seu valor de compra e troca em conformidade com o mercado.

Como o mapa num livro didático não está isolado do contexto social em que é trabalhado, quando contrapostos aos discursos que permeiam a realidade do aluno para além da sala de aula como, por exemplo, as imagens das Figuras 4, 5, 6 e 7. No Cartaz da FAMASUL, o discurso hegemônico, elaborado e reproduzido por parte daqueles que detêm o poder econômico, é de que os indígenas e as suas terras, majoritariamente denominadas de reservas, são um empecilho para o desenvolvimento econômico, este tende a se reverberar quando se olha a forma com que as terras estão apresentadas e distribuídas na representação cartográfica (FERRAZ, NUNES, 2012).

A forma como o mapa da Figura 5 representa as terras indígenas faz transparecer que elas ocupam uma vasta extensão do território do Mato Grosso do Sul, indo do centro do estado e se concentrando na porção sul, estabelecendo uma espécie de corredor indígena que divide o estado entre o leste e o oeste. Ao assim fixar a imagem

das terras indígenas, reconhece a interpretação de que eles impedem a circulação de mercadorias, pois aparentam ocupar uma área muito grande em proporção ao seu contingente populacional no Mato Grosso do Sul.

Diante disso, convém questionar esse processo de construção dessa imaginação do mundo para que possamos agenciar possibilidades de estabelecer derivas minoritárias, linhas de fuga, não necessariamente desse mundo, mas colocar em fuga essa própria imagem, de seu sentido de identidade fechado, acabado. O desafio colocado para nós naquele contexto, portanto, era não se reduzir ao conteúdo já estabelecido. Mas também não é negar essa forma de representação, pelo contrário, é tendo a ela como um conteúdo fixado e fixador de verdades, permitir que outros dados e imagens oriundos da própria realidade, em suas forças e corpos virtuais, possam fazer essa representação, que se impõe ao mundo, derivar em seus próprios limites para outras possibilidades menores, criativas e potencializadoras de outros sentidos e leituras do mundo (GIRARDI, 2012).

A imagem sobre o mundo em que a Geografia ainda insiste, por não ter como foco exatamente o que significa estar no mundo para as culturas de outras tradições do pensamento, revelam que o repertório discursivo do material didático traria no seu bojo os próprios limites para um entendimento mais profundo sobre como se vive o mundo em outros mundos. Ora, se o discurso da geografia no ensino dificulta a compreensão sobre o outro, o diferente, pode se supor a dificuldade maior em construir com os alunos o “respeito a diferença”. A não ser que isso aconteça enquanto submissão aos comandos que se introjetam no processo de ensino aprendizagem, pois a IE, por estar no contexto espacial de uma sociedade segregacionista e exploradora, reproduz nos ambientes informais esses referenciais hegemonicamente praticados. Pudemos observar isso no discurso das entrevistas, conversas e nas respostas dos alunos à avaliação diagnóstica.

A repetição de slogans e clichês a respeito do respeito as diferenças talvez não seja tão evidentemente próximas àquela perspectiva já descritas no cartaz da Figura 4, mas compõem conjuntamente um plano de produção das subjetividades. Dessa forma, convém perguntarmos, de que maneira as subjetividades são produzidas? Ou como questiona Gil (2009), “como se produzem subjectividades determinadas, adequadas a tal tipo de trabalho social e de poder político e económico? ” O autor aponta a obra de Foucault mostrando que uma subjetividade se define na relação de si a si, como um certo poder de afetar a si mesmo:

A subjectividade é a força de se auto-afectar. Mas esta força é induzida no sujeito a partir de fora. O ‘fora’ constitui, no fundo, uma força; a subjectividade produzida pela acção desta força exterior pode ser assimilada a um certo tipo de ‘incorporação’ de forças. Como se incorpora uma relação de forças – as que vêm do exterior e as forças do indivíduo, por exemplo, forças vitais? Através de uma dobra. A dobragem é o processo decisivo na subjetivação (GIL, 2009, p. 23).

Em linhas gerais, trata-se de imaginar que por meio das relações de poder, o sistema institui o saber através da captura das forças do indivíduo. O indivíduo será absorvido pelo sistema através de um processo de sobrecodificação em que as regras das instituições de poder serão “dobradas” de fora para dentro.

É preciso que a relação com os outros se dobre numa relação consigo mesmo. É necessário que as regras obrigatórias do poder se dobrem em regras facultativas do homem livre que o exerce. É preciso que, dos códigos morais que efetuam o diagrama aqui e acolá (na cidade, na família, nos tribunais, nos jogos, etc.), se destaque um “sujeito”, mas como um derivado, como produto de uma “subjectivação” (DELEUZE, 2015, p. 136-137).

É na própria produção do sujeito que as instituições de poder são internalizadas. *Este interior codificado é a subjectividade que se pretende obter, e o processo da sua produção por dobragem é a subjectivação.* (GIL, 2009, p. 23-24). Este processo de “dobragem” refere-se ao próprio efeito de tornar o “fora” internalizado. O autor ainda se preocupa em detalhar os vários tipos de dobragens:

Um deles diz respeito à força de singularização e de individuação, força vital apanhada pelas formas de poder e de saber que nos impõem uma individualidade determinada, apta a desempenhar as funções que lhe são atribuídas. (...) A dobra de subjectivação interioriza nos indivíduos uma maneira de ser e de estar que atinge o cerne das suas vidas (GIL, 2009, p. 24).

Neste caso, pode-se observar uma forma de domínio sobre os indivíduos, fabricando subjectividades pré-estabelecidas, como é o caso daqueles profissionais que devem se inserir em um tipo de comportamento específico relativo à função que desempenhará no trabalho. Além disso:

Um outro tipo de dobragem consiste em fixar para cada indivíduo uma identidade bem definida socialmente, quer dizer, pertencente a uma categoria definitiva. E, mais uma vez, é na relação dos indivíduos com o poder que este dobra a força da singularidade “individual” – que não é pessoal, psicológica, mas, pelo contrário, força de transformação, força impessoal, de “ser múltiplo” (como diria Fernando Pessoa). (GIL, 2009, p. 25)

De alguma maneira, poderíamos dizer que o processo de subjetivação produz o sujeito através da sujeição dos corpos à identidade - uma representação. Essa identidade possuiria uma essência, seria o ponto referencial, o anteparo do sujeito. O corpo sujeitado é o corpo que dobrou o fora. Observados esses processos de produção do sujeito na correspondência com o aparelho de Estado, devemos retornar à questão do ensino de geografia e os desdobramentos dessas questões neste campo.

No ensino, quando temos como fundamento do nosso trabalho a formação do sujeito, produzimos através da dobra, a internalização do Estado. No contexto da IE em que trabalhamos, discute-se durante as inúmeras reuniões pedagógicas o perfil deste profissional. Quais características deveria ter esse profissional que interessariam “ao mercado e à sociedade como um todo”?

Imagina-se um técnico ideal, com a convicção de que em sua essência, adormece o pressuposto para a sua ação, uma força interior que o anima. Articulada a este cenário, está a percepção de um mundo a ser organizado pelo olhar. Esse olhar organizador, expressa o sujeito no controle do corpo a esquadrihar a realidade aparente como a verdade primeira e fundamental.

Quando retornamos às nossas entrevistas, vemos o Coordenador, por exemplo, nos dizer que “é importante ensinar o aluno a olhar para o mundo para que ele conheça a realidade”. Já o Pedagogo acredita que a contribuição da Geografia na formação é a possibilidade de fazer o aluno “olhar para a realidade que se transforma constantemente”. Realidade esta que, produzida pela perspectiva do olhar, seria moldável pelo “trabalho humano”.

Vamos observar as conexões entre enunciados a partir de um plano de referência que segue ainda a sequência da ementa determinada pela IE, teremos agora o conteúdo relacionado à Astronomia (sistema solar, posição e movimentos da Terra e da Lua, solstício e equinócio, estações do ano). É neste ponto que a questão do tempo, já discutida anteriormente, se torna mais explícita enquanto fundamento do discurso na Geografia:

O tempo no espaço geográfico é determinado pelos dois principais movimentos que a Terra realiza no espaço: o *movimento de rotação* e o *movimento de translação* (ALMEIDA & RIGOLIN, 2011, p. 54).

Assim, sabemos agora, a maneira como o espaço será organizado a partir do cálculo temporal. Fica evidente, portanto, o fato de este conteúdo ter como objetivo

fundamentar a discussão que se segue, ou seja, a Cartografia. De acordo com o que se observa no material didático, é necessário observar o Sistema Solar de fora, com um olhar externo, para que essa observação sobre a Terra permita aos estudantes a compreensão do desenvolvimento das projeções cartográficas.

Os mapas nos auxiliam a localizar qualquer lugar na superfície da Terra, facilitando a nossa orientação no espaço geográfico. Para elaborar ou interpretar um mapa, fazemos uso da cartografia – ciência e arte que se ocupa da elaboração e da leitura de formas de representação do espaço geográfico, como os mapas, as plantas e as cartas. Para expressar graficamente o conjunto de elementos que compõem o espaço geográfico, a cartografia apoia-se nos fundamentos de outras ciências, como a astronomia (ALMEIDA & RIGOLIN, 2011, p. 60).

De antemão, observa-se o tipo de olhar que se quer que os estudantes desenvolvam: um olhar projetista, ortogonal, vertical e onipresente (MOREIRA, 2010), fundamentado em uma base matemática. O olhar do sujeito (o “eu” que pensa) sobre o objeto (mundo pensado) através da cartografia.

Embora o conceito de espaço geográfico envolva elementos concretos e abstratos, para localizar qualquer lugar nesse espaço precisamos trabalhar com algo concreto: um local onde podemos nos mover, levando em conta as direções e altitude (ALMEIDA&RIGOLIN, 2011, p. 46).

É possível observar essa noção de “realidade” se territorializando no sentido de espaço que hegemonicamente se traduz na cartografia que sustenta o discurso da Geografia. Ao analisarmos essa questão frente à tensão entre os interesses macroeconômicos, notadamente dos grandes proprietários de terras, e os vários grupos indígenas em preservar sua cultura, língua e terras, a questão da concretude toma outra dimensão. Nesse caso, vemos que as referências espaciais ditas “concretas” se resumem aos aspectos visíveis da superfície extensiva do espaço. O livro didático coloca a concretude do espaço como referência primeira para se localizar. No entanto, no mesmo livro, pode-se perceber a fragilidade dessa afirmação:

Qualquer ponto da superfície terrestre pode ser localizado com exatidão com o auxílio das coordenadas terrestres horizontais. Para isso, traçamos um conjunto de linhas imaginárias sobre mapas e globos que representam a Terra. Essas linhas, chamadas *paralelos* e *meridianos*, se cruzam formando um sistema de coordenadas geográficas: a *latitude*, medida nos paralelos, e a *longitude*, medida nos meridianos. Encontrando o ponto onde se cruzam o paralelo e o

meridiano que passam por um lugar, podemos localizá-lo com facilidade (ALMEIDA & RIGOLIN, 2011, p. 47).

O que se apresenta como concretude, no fim das contas, se estabelece a partir de “linhas imaginárias”. Percebe-se, dessa forma, a cartografia enquanto fundamentação de certa maneira de se imaginar o espaço enquanto superfície extensiva. É o fixado nessa imagem que se torna única “realidade” e só assim passível de representação. A forma de se construir essa imagem a ser fixada no imaginário social perpassa, sobremaneira, as instâncias distribuidoras de informação, como as mídias e, no nosso caso, a escola e tudo que ela agencia.

Na escola (e mais especificamente na IE em que nosso trabalho se realizou), a representação cartográfica, como parte integrante de um material didático a ser trabalhado, atende as prerrogativas de um conteúdo oficial institucionalizado. Dessa maneira, reforça uma imagem enquanto clichê de informações estabelecidas, já dadas como verdades em si, “naturalizando” formas de imaginar e ler que se colocam como únicas, amortecendo o pensar para outras possibilidades de perceber/apresentar o mundo.

A problemática relacionada à representação cartográfica enquanto expressão exata, ou mais verdadeira possível da realidade, do mundo real, se pauta na naturalização da ideia do sujeito como o ser pensante, o único capaz de pensar e dizer o que é o objeto pensado. A ementa e o material didático de maneira geral, são exatamente expressões dessa concepção, o que reproduz a concepção oficial de instituição escolar, ou seja, de ser um local em que a realidade será entendida, estudada e até transformada a partir do correto pensar a realidade. Vimos isso, por exemplo, nos objetivos de criação da IE em seu estatuto, quando apresentamos um trecho do capítulo relativo aos seus princípios, finalidades, características e objetivos.

Assim, pode-se perceber, neste discurso, em que a IE, ao pretender se inserir na realidade regional do Mato Grosso do Sul, oferecendo suas contribuições e serviços visando impulsionar os arranjos produtivos locais e regionais, a importância da percepção espacial proposta pela Geografia na produção desse sujeito. De acordo com isso, o aluno, futuro técnico que pretende inserir-se na realidade espacial previamente definida como Mato Grosso do Sul, deveria buscar transformá-la em outra, fomentando em suas ações como profissional atuante na sociedade, o ritmo do tempo sempre em progresso e aprimoramento.

Lembremos então do mapa da Figura 5, um mapa que se pauta mais na localização e privilegia o sentido estático daquilo que representa (MOREIRA, 2010). Pode-se afirmar a partir do que foi colocado, que os mapas:

[...] colocam a realidade espacial como sendo uma superfície lisa, fazem-na funcionar assim em nossa imaginação do espaço. Ao denominar esta superfície lisa, o mapa, de representação do espaço, dá-se o caráter de verdade ao gesto cultural que buscou apreender a realidade. Em outras palavras, torna-se verdadeiro enquanto realidade aquilo que era verdadeiro enquanto linguagem, enquanto gesto na cultura (OLIVEIRA JUNIOR, 2011, p. 02).

A questão fundamental dessa discussão é o fato de que, perante a dinâmica múltipla e diferenciadora tempo-espacial do mundo, a tentativa de elaborar formas de representar o mesmo optou por um processo de geometrização e matematização dos aspectos extensivos e diacrônicos da realidade (GIRARDI, 2012). Em outras palavras, perante a dinâmica dos fenômenos, dos complexos processos com que cada fenômeno constitui sua forma e assim se apresenta em seus contornos extensivos, o recurso mais rigoroso e preciso para tentar identificar a lógica, a causa e o efeito desses processos, foi eleger alguns elementos e tentar fixá-los como os mais importantes, por uma perspectiva hierárquica, a partir dos interesses de quem estava almejando representá-los – no caso, o principal interessado se dava ao redor dos grupos sociais e econômicos que, de forma complexa e tensa, constituíram o Estado-Nação moderno.

O Estado precisava de cidadãos não apenas de humanos dentro das suas fronteiras; precisava dos cidadãos para estabelecer um acordo – digamos – pelo menos sobre a viabilidade do Estado. O Estado precisava existir aos olhos dos seus cidadãos. Nada ajuda mais a confirmar claramente a existência de um Estado que um mapa. O mapa responde à pergunta “O que há?” Ele dá um corpo ao Estado (WOOD, 2013, p. 26).

A maneira de estabelecer essa forma do Estado enquanto nação, enquanto uma extensão territorial com a qual a diversidade populacional se identifica com uma forma espacial única, constituindo assim o sentido de lugar, de seu lugar no mundo, foi pela escolha de um processo de representação que tornasse liso e uniforme o que era rugoso e complexo. Ou seja, conseguindo estabelecer uma imagem fixa do que é dinâmico e caótico, para tal os parâmetros científicistas dos signos matemáticos foram fundamentais. Pode-se dizer que esses processos visam tornar cada vez mais mensurável o objeto, para que se definisse com mais precisão o próprio sujeito; a imagem Estado no

pensamento – a árvore. O mundo como externalidade, a superfície lisa a ser ordenada pela mente de um sujeito consciente. É o que se observa no livro didático:

O meridiano de Greenwich e seu antimeridiano, a Linha Internacional de Data, dividem a Terra em *hemisfério oriental* (leste) e *hemisfério ocidental* (oeste). Os meridianos indicam a longitude de um lugar. Todos os lugares situados à direita do meridiano de Greenwich têm longitude leste (LL) e os situados a oeste têm longitude oeste (LO). O meridiano de Greenwich tem 0° de longitude e é o ponto de partida para calcular a longitude de um lugar. A longitude máxima é a da Linha Internacional de Data, que corresponde a 180°. Todos os lugares atravessados por um mesmo meridiano têm a mesma longitude e estão a igual distância do meridiano de 0° (ALMEIDA & RIGOLIN, p. 50).

A finalidade relacionada ao controle em que a identidade se assenta e que no corpo se dobra, é a produção do sujeito que encarna a perspectiva do Estado. Esse corpo que agora se sujeitará ao tempo pré-determinado:

A vida do ser humano é regulada pelas horas, dias, meses e anos, espaços de tempo que definem períodos mais longos, como as eras, que medem o tempo geológico desde as primeiras manifestações de vida na Terra, e os séculos, que usamos para datar a história da humanidade (ALMEIDA & RIGOLIN, p. 53).

O que vemos neste trecho do livro didático é o reforço do sentido de espaço enquanto superfície extensiva que torna possível a cartografia representacional. Além disso, percebe-se também o atravessar dos discursos sobre o atraso do indígena diante da civilização ocidental, tanto nas entrevistas quanto nas Figura 4. Também reforça o sentido de “humano” que se desdobrará no de “cidadão”.

A máquina Estado força a sujeição do corpo, e neste caso, talvez não fosse tão estranho imaginar o cidadão como o filho do mapa, o devoto de uma imagem esquadrihada da realidade - a nação. Resgatando ainda a discussão do primeiro capítulo sobre o tempo, observamos que, para a cartografia se estabelecer como linguagem que representa o espaço, o tempo será reconstruído a partir desses parâmetros cientificistas e matemáticos. No livro didático, no manual do professor, a orientação sobre o aprendizado da cartografia é o seguinte:

O domínio da linguagem cartográfica é essencial para o aprendizado da geografia. A orientação, a localização e a leitura de representações do espaço geográfico são fundamentais para o entendimento dessa ciência. É muito importante a percepção do tempo nas transformações que ocorrem no espaço geográfico (ALMEIDA & RIGOLIN, 2011, p. 08).

Aqui vemos o retorno dos discursos das entrevistas com o Pedagogo, o Geógrafo e o Coordenador, e suas preocupações com a relevância da Geografia na formação dos técnicos de nível médio. No entanto, é importante observar os parâmetros aos quais essa formação estaria submetida. Diante da importância do tempo para a compreensão da Geografia, o conteúdo proposto pelo livro didático insiste bastante nos exercícios de cálculo dos fusos horários. A primeira coisa que se percebe, é o aspecto prejudicial da diferença entre os lugares. A uniformização e padronização é difundida como a condição para o bom funcionamento do mundo:

A diferença de horas entre os vários lugares da Terra criou a necessidade de estabelecer uma forma comum de marcar a hora local. Foi definido um sistema de 24 fusos horários (ALMEIDA & RIGOLIN, 2011, p. 54).

Não se diz que necessidades eram essas e nem mesmo quem achou necessário, o que temos apenas é a ideia de que as diferenças entre os lugares e a maneira como cada povo pensava o tempo tornava o mundo caótico. Por isso, o padrão racional e científico surge como solução, fazendo com que se uniformizasse a escala temporal, relacionando os fusos à somatória da divisão cronológica do tempo como a sucessão infinita da unidade básica de segundo após segundo.

Assim, a escala do tempo cotidiano é a rotina de 24 horas, ou 24 fusos. A soma dessa temporalidade demarca os períodos históricos com que se mede a evolução de uma sociedade no contexto da consolidação de um Estado-Nação (com a data de seu nascimento, a data de sua independência, com as datas dos grandes atos realizados pelos seus heróis etc.).

Por outro aspecto, complementar ao primeiro, o espaço passou a ser a soma da unidade básica de medida, no nosso caso, a sucessão de milímetro após milímetro. Os milímetros somados articulam os metros e os quilômetros, medindo assim a extensão territorial de um lugar, desembocando na constituição de um território nacional gerenciado por um Estado. A matematização da extensão permite estabelecer de forma rigorosa a localização dos limites e dos pontos principais de um território, assim como a correta mensuração de sua evolução populacional e de sua economia etc. (MOREIRA, 2006). A estrutura matemática começa exatamente na geometrização da própria Terra:

Como a esfera é a figura geométrica que mais se aproxima da forma da Terra, a melhor maneira de representar o nosso planeta é o globo

terrestre. Porém os mapas, além de permitir melhor definição dos detalhes, são mais fáceis de manusear (ALMEIDA & RIGOLIN, 2011, p. 60).

Fica clara, portanto, a importância dessa perspectiva geométrica da dimensão espacial que sustenta o discurso do livro didático. Estabelecer o estriamento do espaço através da geometria é reforçar a representação do tempo linear e progressivo que busca o aprimoramento da sociedade por meio do desenvolvimento técnico. Dessa forma, a imaginação é cooptada pelo discurso midiático e pela máquina de Estado. O futuro profissional da área técnica que se visa formar, tem no aluno de hoje o corpo a ser sujeito, que reconhecerá em si mesmo a verdade do tempo progressivo e eterno desenvolvimento, percebendo a introjeção do raciocínio que o torna cidadão de seu país através do discurso que a cartografia constrói nas aulas de Geografia. A construção deste sujeito, portanto, se dá através da assimilação desta realidade enquanto linguagem cartográfica. Afinal, o livro nos mostra, a realidade em si não é perfeita. Por isso é a cartografia quem torna possível o controle sobre esta realidade:

Na verdade, a Terra não é uma esfera perfeita, e sim um geóide, superfície de características muito complexas e bastante irregular. Por isso, a cartografia usa o elipsoide, que é a figura geométrica que mais se aproxima do geóide. (ALMEIDA & RIGOLIN, 2011, p. 60).

O mundo é imperfeito, portanto, é necessário a ação consciente do sujeito, incorporado da técnica para aprimorá-lo. Na aula de Geografia ensinamos que a Terra não é perfeita, mas a geometria nos salva da imperfeição e nos entrega as equações (mágicas?) que melhoram nosso mundo. Tirando-nos do caos e nos assegurando a ordem:

Construir mapas é uma tarefa que requer o uso de técnicas especiais. O primeiro desafio na construção de um mapa é como representar uma superfície curva (a Terra) no plano. O segundo é como reproduzir áreas muito extensas em tamanho reduzido. A solução encontrada para contornar esses problemas foi o uso das projeções cartográficas, no primeiro caso, e da escala, o segundo (ALMEIDA & RIGOLIN, 2011, p. 60).

A cartografia, como linguagem, produz ordem, hierarquia e linearidade. É a solução em que se assenta a possibilidade de organizarmos o mundo de modo a “acompanhar do tempo”, é a condição para o progresso. Afinal:

Teremos sempre alguma deformação, seja em relação às distâncias entre os continentes, seja em relação às áreas de países e oceanos. Isso

porque não existe um tipo de projeção perfeito, pois nenhum deles consegue manter ao mesmo tempo os três elementos mais importantes para elaboração de um mapa: *distância, forma e ângulo*. Cabe ao cartógrafo decidir qual é a projeção mais adequada ao mapa que vai construir (ALMEIDA & RIGOLIN, 2011, p. 61).

Vemos até aqui, portanto, que tanto a matematização temporal quanto a espacial se articulam na configuração de um fenômeno, que se coloca como o resultado lógico de um único mecanismo de desenvolvimento histórico e geográfico: a efetivação do território do Estado-Nação (SANTOS, 2007), e que esse processo ocorre exatamente na produção do sujeito e o seu saber:

Em última instância, o mapa apresenta-nos a realidade que *sabemos* - aquela do globo e dos Estados-nações. É uma realidade diferente daquela que *vemos, escutamos e sentimos*. O mapa não nos deixa ver coisa alguma (WOOD, 2013, p. 34).

Se este olhar se estabelece sobre elementos previamente selecionados, entende-se que muitos outros elementos da realidade são aí ocultados. Diante disso, o nosso trabalho como professor é tornar visível as coisas não vistas, exercitar outros olhares é criar outros pensamentos e imagens espaciais que possam ser alicerçados por outras percepções além da racionalidade cognitiva do modelo arbóreo. Quando retornamos ao livro didático, ele nos orienta a trabalhar exatamente dessa forma:

Os mapas e cartas são o resultado visível da representação do espaço geográfico pela cartografia. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 'mapa é a representação no plano, normalmente em escala pequena, dos aspectos geográficos, naturais, culturais e artificiais de uma área tomada na superfície de uma figura planetária, delimitada por elementos físicos ou políticos-administrativos, destinada aos mais variados usos - temáticos, culturais e ilustrativos' (ALMEIDA & RIGOLIN, 2011, p. 67).

Pode-se perceber que de acordo com essa perspectiva de aprendizado da cartografia e, portanto, da Geografia, toda a multiplicidade tempo-espacial é negada em prol da uniformidade linear e evolutiva de uma história e de um espaço. Dessa forma, a diferença de escala se dá pelo corte matemático que se fará para delimitar qual período do tempo e qual a extensão do território irá se observar (MOREIRA, 2006). É tudo uma questão de projeção dos elementos quantitativos da base única de referência matemática.

Não há espaço para o múltiplo, para o aleatório, para a interação de outras escalas e sentidos. Não há vida, apenas aquilo que dela se representa numa superfície

lisa (OLIVEIRA JUNIOR., 2011). Daí que a linguagem empregada para estabelecer essa proporcionalidade matematizável acaba sendo o elemento tomado como expressão única da própria realidade.

A linguagem cartográfica maior é o aperfeiçoamento técnico e tecnológico desse processo de representação proporcional em bases matemáticas, a qual se articula num regime de visão projetista ortogonal, vertical e onipresente. O imaginário que se construiu da forma do mundo na modernidade se deve muito as imagens produzidas, cada vez com mais apuro técnico e tecnológico, pela cartografia oficial, a qual se pauta num processo de representar num plano bidimensional a proporcionalidade dos elementos tridimensionais do mundo, fazendo uso de recursos científicos (geometria) que permitiram a projeção ortogonal (do observador colocado de fora da área a ser representada), vertical (observador situada acima da extensão a ser representada) e onipresente (observador capaz de detectar todos os componentes necessários a ser representado). Vemos, então, que as características desse processo representacional explicitam, por exemplo, a concepção de geografia que baliza o discurso do livro didático.

Ao voltarmos para o mapa das terras indígenas do Mato Grosso do Sul (Figura 5), temos aí a efetivação dessa forma de imaginar o mundo por esse regime de visão. A partir do elemento “áreas indígenas”, estabeleceu-se a escala de observação/representação: divisão política-administrativa do MS; a seguir define-se a forma do fenômeno a ser observado: extensão das áreas por aldeia; estabelece-se uma legenda e pronto, temos a representação vista de cima, proporcionalmente distribuída e precisamente (matematicamente) localizada. Mas muitos podem questionar: qual o problema disso? O mapa não está apenas representando um fato presente na realidade?

A resposta para esse questionamento nos parece óbvia, o mapa em questão está representando algo da realidade, mas o ali representando está longe de ser a realidade do fenômeno (SEEMANN, 2012). O que se tem de representação é a proporcionalidade tomada de uma perspectiva vertical, ortogonal e que se coloca como onipresente, como a única forma do fenômeno se apresentar, mas isso é tão somente os elementos articuladores de uma linguagem, a cartográfica em seu fundamento matemático, mas o fenômeno é mais dinâmico, complexo e mutável do que ali se tentar fixar com imagem única da verdade.

A partir desse olhar vertical e onipresente, estabelece-se perspectiva ortogonal que confere a veracidade da distribuição do fenômeno na extensão do Mato

Grosso do Sul pela proporcionalidade da representação no plano liso do mapa: O Panóptico. Quando trabalhamos esse mapa com os alunos, acreditamos que era importante para eles entenderem o ali representado como uma imagem elaborada no contexto de uma tradição moderna de como ver o mundo, tanto em seu conjunto (mapa-mundi) quanto em suas porções (as regiões), um regime de visão historicamente ligado à emergência e consolidação do Estado Nacional e que, portanto, ele torna possível a legitimação de ideias, atitudes e procedimentos que são tomados como verdades em si, aspectos “naturalizados” como impossíveis de serem diferentes.

[...] da ficção que o Estado cria, dos discursos de verdade que circulam entre nós. Eles, os mapas, estão a nos educar o pensamento por meio da educação dos olhos para esta ficção, uma educação que nos leva a memorizar as fronteiras políticas como a única maneira de nos movimentarmos – encontrarmos os lugares, referenciá-los, relacioná-los uns aos outros – nas obras cartográficas. Uma evidente política de criação de uma memória pública. Podemos dizer que este é um gesto cultural, nada inocente, de apagamento de outras maneiras de imaginar o espaço, de relacionar lugares, de estabelecer conexões e ações territoriais que não aquele ancorado nas marcas territoriais implementadas e reguladas pelo Estado (OLIVEIRA JUNIOR., 2011, p. 6).

A concepção de espaço dominante no discurso da Geografia é o desdobrar de uma determinada concepção de tempo que remete à uma tendência de controle e disciplinarização dos corpos, portanto, tal concepção é o fundamento da sobrecodificação das trajetórias dos povos e civilizações pela axiomática do Capital. Doreen Massey, diante dessa problemática e inspirada pela discussão de Deleuze, argumenta em torno da possibilidade de repensar o espaço na Geografia. *O argumento é de que a simples possibilidade de qualquer reconhecimento sério da multiplicidade e heterogeneidade em si mesmas depende de um reconhecimento da espacialidade* (MASSEY, 2005, p. 31).

Para a autora é importante que, primeiramente, se reconheça o espaço como produto de inter-relações, interações em várias escalas, para que então sejamos capazes de compreendê-lo como a esfera da possibilidade de existência da multiplicidade de trajetórias e da coexistência da heterogeneidade:

A imaginação do espaço como uma superfície sobre a qual nos localizamos, a transformação do espaço em tempo, a clara separação do lugar local em relação ao espaço externo são todos meios de controlar o desafio que a espacialidade, inerente ao mundo, apresenta (MASSEY, 2005, p. 26).

Quando o espaço é percebido dessa maneira, temos que reconhecer sua dinâmica e entendê-lo como sempre em construção, como produto de relações inseridas em *práticas materiais, sempre no processo de fazer-se, jamais está acabado, nunca está fechado. Talvez pudéssemos imaginar o espaço como uma simultaneidade de estórias-até-agora.* (MASSEY, 2005, p. 29).

Mas isso é o que vemos na peça publicitária da FAMASUL nas falas dos nossos alunos e colegas professores? Podemos observar na campanha da FAMASUL que a personagem do produtor rural visa representar uma atitude, incorporar um procedimento, expressar uma imagem, a de empresários progressistas, homens de seu tempo, comprometidos com a justiça social. Os indígenas, nas imagens dos cartazes dessa campanha, são representados como seres em harmonia com a natureza, ingênuos e puros (e infantis, se lembrarmos do discurso de O Engenheiro), mas que podem ser facilmente vistos como primitivos, fora do tempo, distantes do desenvolvimento proposto pelo agronegócio que, por sua vez, tem sua imagem associada aos aspectos produtivos, graças a maior tecnologia, investimento financeiro e retorno econômico.

Vemos, assim, na estrutura do discurso da Geografia, os fundamentos das falas das entrevistas e das respostas dos nossos alunos na avaliação diagnóstica, e das imagens nos cartazes. Os indígenas são delimitados como atrasados, incivilizados, que desperdiçam uma grande quantidade de terras para apenas caçarem alguns animais. Essas terras se tornam “improdutivas”, pois não agregam nenhum valor, o que aumenta o desemprego e diminui a produção de alimentos para o conjunto da sociedade.

Os cartazes materializam um imaginário que a mídia, os programas governamentais e boa parte do pensamento científico exercitam: a leitura em categorias pautadas em dualidades éticas e estéticas, expressando uma concepção de tempo uniforme e linear num espaço que se coloca como extensivamente finito.

Assim, os indígenas são entendidos como o “outro” e identificados num modelo representacional como não civilizados, atrasados etc. Essa diferença em relação a “nós” se passa num dualismo que se emaranham e se distanciam conforme os interesses políticos e teóricos em disputa, ou seja: de um lado são considerados bárbaros e improdutivos, perigosos e não confiáveis, de outro são considerados injustiçados, marginalizados e explorados. A solução daí decorrente caminha pela mesma dualidade, de um lado devem ser integrados ao nosso padrão civilizatório, caso não consigam

devem ser presos ou eliminados, ou então, por outro lado, devem ser isolados e preservados em sua pureza natural e incivilizada:

Como a discussão sobre essa polêmica está se dando pela perspectiva dos não indígenas, a solução perante esse impasse de leituras e objetivos acaba sendo a de se tomar o outro, no caso os indígenas, como: ou atrasados que precisam se incorporar aos novos padrões culturais do modo de vida tecnoindustrial dos civilizados urbanos; ou como um grupo cultural injustiçado que precisa ter seu modo de vida tradicional preservado do danoso contato com os brancos. Os indígenas são, portanto, padronizados e anulados em suas singularidades e especificidades para mais facilmente serem representados como o diferente que podemos eleger como o “outro” (FERRAZ; NUNES; ALONSO, 2011, p. 08).

Se o tempo se revela como sucessão linear e progressiva, do primitivo ao moderno, o espaço acaba sendo exatamente o “ponto da discórdia” uma vez que ele se torna a dimensão em que essa multiplicidade se faz evidente. Diante disso é que Massey (2005) vai propor uma política relacional para um espaço relacional, um pensamento sobre o espaço com foco na coexistência das múltiplas trajetórias. Acreditamos que para isso, na Geografia, é necessário esse exercício de repensar o tempo.

Schopke (2009) coloca como seu objetivo fundamental pensar o tempo na esfera do eterno retorno, partindo da interpretação deleuziana, ou seja, como retorno da diferença e do devir. Segundo a autora, quando se pensa uma possível ontologia do devir, o próprio conceito de *ser* é deslocado de seu sentido e deixa de se relacionar à imutabilidade, fixidez e repouso. *Ele passa a significar apenas “o que é”, “o que existe”, e não existe nada que não esteja em movimento e em devir perpétuo. Logo, o ser é “apenas” o mundo, a matéria, é tudo o que existe. É imanência pura* (SCHOPKE, 2009, p. 303). A partir de Deleuze, cada ser deste mundo só se afirma como “diferença pura”, a “univocidade do ser”.

Deleuze, na sua leitura de Nietzsche, perceberá que o pensamento racional científico é um dos entraves à produção da diferença, pois *a ciência reduz o Ser ao ente, àquilo que é idêntico e permanece, previsível e tecnicamente manipulável* (GUALANDI, 2003, p. 84). Nietzsche vai desenvolver sua crítica a essa concepção buscando em Heráclito as referências para seu próprio pensamento e perceberá que o ser não se resume ao ente, antes disso, são as próprias formas intensivas que produzem as formas acabadas:

O mundo é apenas, como diz Heráclito, um eterno começar e recomeçar. Mesmo que Nietzsche prefira a noção dinâmica de “força”, ao invés de pensar os elementos primordiais, para nós, as forças são inerentes ao jogo da matéria, pois não há matéria sem movimento. É o movimento contínuo e vertiginoso da matéria primordial (das singularidades nômades, impessoais, ou simplesmente átomo) que podemos chamar de força ou de energia (...) (SCHOPKE, 2009, p. 341).

Vamos analisar melhor essa ideia para compreendermos a maneira em que ela se relaciona à cartografia. Para isso, seria interessante observarmos melhor essa questão apontando que cartografia escolar se centra na ideia de “mundo real”. Joel Wainwright (2011) discute essa questão a partir do pensamento de Nietzsche, desmontando os pilares da Geografia, a fim de reconstruí-la numa perspectiva pós-colonial. Primeiramente, ele mostra como a Geografia institucionalizada, se baseia no “mundo real” ou “verdadeiro” como “mundo aparente” ou empírico imediato. Esta estrutura de pensamento hegemônico na Geografia é a base material que as sensações humanas percebem.

De acordo com esta concepção, caberia ao cérebro, como pensamento em si, atingir a verdade desse empírico. Verdade que se encontra na metafísica da essência pura, do pensamento puro. Esta é a estrutura do pensamento platônico, pois, de acordo com Platão, existe um mundo inteligível superior que torna possível pensar e conhecer o mundo inferior, que se encontra sob o domínio do sensível. Esta concepção é criticada por Nietzsche e, por isso a provocação colocada por Wainwright (2011).

A tarefa de desconstruir a verdade do mundo real - que é a verdade do mundo como realidade externa e objetiva - é a tarefa central da atual geração da geografia humana, e foi precisamente demarcada por Nietzsche em 1880. Os textos de Nietzsche - particularmente aqueles escritos entre 1886-8 - miram na destruição dos chavões do cristianismo com relação a verdade a a criação de Deus e seu equivalente, o “mundo real” (WAINWIRGHT, 2011, p. 02).

Ser contra o “mundo real” é ser contra o mundo da essência metafísica do já dado como aparência, que ilude pelas sensações. O autor demonstra que, no pensamento de Nietzsche, o que está em jogo é a desconstrução de uma forma de pensar, o fundamento de suas análises é a noção de que nós realmente sabemos a verdade do mundo real e o fato de acreditarmos nisso por entendermos o mundo da realidade externa e objetiva como o único mundo capaz de se constituir como objeto de estudo real e verdadeiro para a geografia. Desconstruir essa concepção de verdade do mundo real foi a tarefa a que Nietzsche se propôs. Os textos de Nietzsche se direcionam a essa

destruição das verdades inquestionáveis, pautadas nos valores generalizantes do cristianismo que sustentam a concepção de “mundo real” .

Segundo o autor, quando Nietzsche fala sobre o ‘mundo verdadeiro’ e o ‘mundo aparente’, ele não está a negar a existência do mundo, mas convocando os homens para que estes assumam a ele enquanto experiência humana, no entanto, sem a garantia da existência de uma verdade absoluta:

Edward Said escreveu que “Nietzsche viu a história da humanidade como uma batalha de interpretações” e que sua genealogia da moral tentou compreender essa batalha. Diante disso, acrescentamos que o mundo aparente de Nietzsche é resultado dessa batalha, e por essa razão a concepção que a geografia tem do mundo, como algo real em si, deve ser estudada genealógicamente.⁹ (WAINWIRGHT, 2011, p.05).

Se colocarmos Nietzsche como referência para nosso pensamento, a concepção que a Geografia tem do mundo, como algo real em si, veremos claramente a tendência a se pensar a realidade do mundo como um conjunto de elementos e fenômenos, com suas formas físicas definidas, dispostos sobre a superfície do espaço, cada um definindo a extensão sobre a qual exerce uma função e poder. Por exemplo, o livro didático enfatiza essa concepção de mundo real e de espaço como extensão. Vejamos:

Na verdade, o principal objetivo da geografia é o estudo geográfico, ou seja, da superfície da Terra, que nada mais é do que um mosaico de paisagens transformados pela ação humana (ALMEIDA & RIGOLIN, 2011, p. 15).

Ao observar essa frase “objetivo da geografia é o estudo geográfico” percebe-se a tentativa da linguagem em manter sua coerência lógica, mas por não conseguir dar conta da multiplicidade, acaba por cair numa redundância pelo vazio de sentido. Assim como o objetivo visa o objeto “superfície da Terra”, ou seja, sua extensão passível de mensuração e distribuição dos fenômenos sobre essa base superficial, puro empírico mas metafisicamente definido pela linguagem que se pauta nela mesma para justificar a realidade desse empírico.

⁹ O autor está apontando aqui que a Geografia tende a ler o mundo que se vive dentro da tradição metafísica, que o toma pelos sentidos que enganam o verdadeiro entendimento da realidade. Assim, o mundo real é compreendido como aparente e busca-se a verdade do mesmo numa essência idealizada que não se encontra no mundo vivido, mas no reino da razão em si.

Podemos dizer agora que os cartazes produzidos pela FAMASUL de fato fazem referência a essa concepção de mundo proposta pelo discurso hegemônico da Geografia. Quando observamos essa imagem e as diferentes formas paisagísticas apresentadas como extensões sobre a superfície e o seu ressoar na cartografia representacional, como a do mapa no livro didático (Figura 5), assim como sua introjecção enquanto imagem real do mundo nas falas dos alunos, temos aí o espaço como superfície e a realidade como um mundo aparente e a ação humana como agente transformador de paisagens. Dessa forma, o tempo segue em eterno progresso e esse “mosaico de paisagens” deverá ser avaliado a partir dessa evolução linear. Em suma, é a representação do “mundo real”.

Contra essa noção de mundo real, temos Nietzsche e sua crítica. Se nos aprofundarmos nela, talvez tenhamos um bom material para fazermos nossa própria crítica à Geografia. Segundo Wainwright, Nietzsche atribuiu sua crítica do mundo real a outro pensador, Heráclito, especificamente seus questionamentos sobre valores da verdade e do mundo real. A doutrina do eterno retorno de Nietzsche repete diferentemente a doutrina da oposição não-dialética de Heráclito. Apesar de nenhum dos fragmentos de Heráclito explicitar sua relação com a concepção de mundo em Nietzsche, podemos atribuir a Heráclito a genealogia da mesma.

Heráclito considera o que o mundo foi, é e deverá ser um fogo sempre aceso. Neste ponto Wainwright acredita que é onde começa a materialização do eterno retorno. Este fogo se materializa como processo energético, fogo, puro devir, a constante conversação entre matéria e energia. O fogo que destrói e que cria. Com Heráclito, Nietzsche nos faz pensar na forma e nas formas do mundo aparente como um estranho mundo de fogo:

O mundo foi, e é, e deverá ser um fogo sempre aceso [...]. Ele não está gravado nas rochas, mas se materializa como processo energético, fogo, puro devir, a constante conversação entre matéria e energia. Fogo que destrói e que cria (WAINWRIGHT, 2011, p. 7).

Vemos aqui que o fogo de Heráclito é uma figura de linguagem, onde o mundo, portanto, não é o “mundo real” idealizado, aparente e nem mesmo o que se restringe ao materialismo, mas o mundo queimando, acontecendo “dionisicamente”, pura intensidade, o mundo como vontade de potência, como uma força que eternamente cria a si mesma e também se destrói em seu próprio movimento. Ou como diz Schopke:

Um mundo do devir mais puro, um mundo heraclítico por essência. Eis como Nietzsche apresenta-nos o mundo. Eis como ele se aproxima do mestre grego de Éfeso – certamente, o primeiro filósofo a tratar o ser (ou, mais propriamente, o que existe) como devir. Nietzsche e Heráclito: separados no tempo, “unidos no intempestivo” pela mesma compreensão da existência, sem culpas, sem qualquer expiação moral, apenas um eterno consumir-se e recriar-se inocente e soberano (mas, certamente, doloroso para o homem que esperava algum privilégio da natureza) (SCHOPKE, 2009, p. 344).

A autora ainda vai nos mostrar que todo desenvolvimento da ideia do Ser nasceu como parte de uma resistência ao devir pensado por Heráclito e, dessa maneira, toda a metafísica ocidental é em seus fundamentos uma oposição ao mundo como “vontade de potência”. Dessa forma, a construção da identidade fixa, rígida, se fundamenta na ideia de que o Ser só É se não se deixa influenciar por elementos “externos”. Essa ideia se contrasta profundamente com o sentido de devir, em que as identidades são constantemente afetadas pelas forças de fora. Contra essa perspectiva, surgirá um pensamento que se constituirá em resistência ao devir. Temos em Parmênides o pensador grego que vai articular esse pensamento de oposição a Heráclito:

Em outras palavras, foi para se opor a Heráclito que Parmênides teria chegado a compor sua teoria do ser eterno e imóvel, esta esfera inteligível na qual o tempo jamais passa. Afinal, é necessário que o ser seja incorruptível ou, então, ele não seria ser – diria o filósofo de Eleia. (SCHOPKE, 2009, p. 56).

Na verdade, é perceptível na filosofia de Parmênides as bases para os dois grandes princípios da representação que Aristóteles posteriormente sistematizará, o princípio de identidade e o princípio de não contradição. Esses conceitos fazem com que o pensamento se restrinja a uma vontade de verdade por meio da representação de uma ideia essencial de tempo uniforme e espaço externo e finito. O que se pode observar aqui é a elaboração de uma esfera totalmente conceitual, na qual os sentidos não têm acesso. De fato, de acordo com esse pensamento, somente a razão terá acesso ao conhecimento porque conhecer é conhecer a verdade e a verdade só pode ser acessada pela razão.

Dessa maneira, surge a metafísica ocidental na qual o tempo sempre progressivo e linear é a condição para o conhecimento. O próprio método aristotélico é baseado na sua concepção de tempo, a qual se observa o mundo “real”, aplica-se a lógica sobre o que foi observado, consulta-se o passado e aponta-se as conclusões. Portanto, de acordo com este método, o conhecimento só é possível dentro de um

enquadramento linear de tempo, com presente da observação, passado da experiência e futuro da conclusão.

Wainwright (2011) reafirma, diante dessas questões, que para a Geografia, a leitura de Nietzsche (assim como Heráclito ou Deleuze) é herdar essa tradição de crítica ao “mundo real”. O autor vai ainda demonstrar que, para isso, será necessário também, desfazer-se dessa ideia de que o verdadeiro pensamento se encontra no tradicional pensamento ocidental e europeu.

O caso é que a Europa fundou seu pensamento na base de violência por meio da divisão imperial do mundo (de um mundo como espaço extensivo finito, portanto, limitado a uns poucos donos); o que chamamos hoje em dia de “Filosofia Ocidental” é o resultado, diante desse pensamento que se pauta na ideia de evolução linear ou dialética de um tempo uniforme a todo o mundo, de um processo que nasce na Europa, mais especificamente na Grécia clássica, se desenvolve ao longo do Império Romano, amplia-se para o conjunto da Europa pela Igreja Católica, se estende ao conjunto do Globo a partir dos descobrimentos e Grandes Navegações, atinge a modernidade no séculos XVIII e XIX, e tem seu acabamento no século XX como resultado dessa evolução civilizatória do modo de vida euro-ocidental em todos os rincões do planeta Terra.

Contudo, a partir das observações de Nietzsche, a filosofia ocidental não foi originada em Atenas, ou em local que hoje chamamos de “Europa”. Não somente porque a Europa não existia na época de Heráclito, mas também porque muito daquilo que pensamos ser a “Filosofia Ocidental” emerge (e continua a emergir) através da torrente de pensamentos em fluxos de transformações e mudanças que se seguem. Esse fluxo não começou na “Europa”, uma vez que tais fronteiras não “existiam”, pois o pensamento não se restringe a surgir em um local específico, ele *acontece* a partir de agenciamentos de múltiplos enunciados e corpos, com suas diferentes escalas e processos de territorialização e desterritorialização.

Mas, de qualquer modo, o desejo de estabelecer uma origem temporal que fundamenta a evolução linear de um pensamento e sociedade até a sua forma espacial atual, é mais uma tentativa de justificar a ilusão de uma territorialidade hierarquicamente superiora do projeto societário hegemônico do capitalismo. As fronteiras que estabelecemos atualmente delimitam a identidade do que se chama Europa à forma cartografável que se consolidou no nosso imaginário atual, o qual nega todo um fora que se encontra além e aquém dessas fronteiras, as quais são muito frágeis

para evitar que a multiplicidade e coetaneidade de tempo/espacos se atualizem. Se não existe fronteira, é que a mesma não é capaz de fixar essa identidade, pois a Europa são muitos territórios e processos em constante mobilidade.

Contudo, diante desse empírico, repleto de contingencialidades e diferenciaoes, o pensamento representacional opta pela metafísica da linguagem de ordem, aí a ilusão de realidade estável representável por nomes e desenhos cartográficos que fixam a forma de um lugar e sua identidade assim denominada.

A questão colocada por Wainwright é fundamental para a reflexão que estamos colocando aqui, pois quando observamos os cartazes da FAMASUL, as entrevistas e o resultado da avaliao diagnóstica, nos fica evidente a necessidade de a Geografia buscar outras referências fora da estrutura de pensamento da “Filosofia Ocidental”, pois ela se torna uma imposio às outras trajetórias e outros modos de pensar. O livro didático, por exemplo, quer nos convencer que a Geografia é uma ciência preocupada com as diferenças culturais, apesar de colocar a trajetória deste ramo do conhecimento como ciência dentro de uma linha evolutiva essencialmente euro-ocidental, passando pelas fases francesa, alemã, inglesa e norte-americana. Vejamos:

Devemos ressaltar que, em um mundo como o de hoje, marcado por desigualdades socioeconômicas, éticas e religiosas e por impactos que degradam o meio ambiente, o estudo da geografia assume cada vez mais um papel muito importante. Isso porque a geografia no so estuda todos os recursos com que conta a humanidade e estimula a sua conservaõ mediante uma explorao racional, como também contribui para o conhecimento das pluralidades culturais, evitando o preconceito ou a predisposio contra grupos éticos, religiosos ou categorias sociais, o que possibilita a construo de um mundo mais justo, mais ético e menos desigual (ALMEIDA&RIGOLIN, 2011, p. 15).

Interessante observar a preocupao em deixar claro um posicionamento tolerante em relao às diferenças culturais, pois até agora, o livro demonstra pouco interesse em explorar essas culturas para fazer movimentar o pensamento geográfico. Apesar dessa preocupao com as diferentes culturas, predomina ainda todo um discurso guiado pela ideia de uma evoluo linear do pensamento filosófico ocidental, pautado na metafísica da essência da verdade, que se territorializa com a consolidao do Estado-Naõ como o gerenciador por excelência do território.

Paradoxalmente ao que o livro pretende com o discurso de tolerância, o pensamento que atravessa esse discurso, tende a uniformizar o processo de evoluo dos fenômenos, de generalizar os mecanismos de interveno, de padronizar as diferenças e

evitar a multiplicidade. Desse modo, os fenômenos que escaparem desse padrão disciplinador e normatizador serão combatidos, negados, reprimidos ou eliminados. Eis aí o sentido dos referenciais espaciais indígenas frente a concepção de território dos agronegócios.

Por isso, quando nos deparamos com o cartaz da FAMASUL (Figura 4), percebemos o pensamento Ocidental ainda dominando a perspectiva. Ainda é um jogo do “mundo real contra a fantasia” da “maioria contra a minoria”, ou como diz Deleuze *o que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades* (DELEUZE, 2013, p. 218). Diante disso, quais as possibilidades de recriarmos os sentidos de espaço e de tempo a partir das manifestações musicais dos povos indígenas? Vamos explorar isso no próximo ponto.

Parte 3

RETERRITORIALIZANDO

CAPÍTULO 1

REPENSANDO O TEMPO, REPENSANDO O ESPAÇO: RITORNELO

Como vínhamos refletindo em torno do discurso da Geografia e suas manifestações no livro didático, nas entrevistas e na avaliação diagnóstica com os alunos, nosso foco aqui será o sentido de localização e orientação da música como força instigadora de novos sentidos espaciais. Continuaremos a nos remeter ao trabalho de Deleuze para construir esta possibilidade. Para tanto, temos que discutir a questão da música no interior de sua obra e a maneira como ela permitirá a elaboração de outro sentido de tempo.

O ponto fundamental para se compreender a importância da música para o pensamento de Deleuze com relação ao tempo, é o fato de ela apontar para outros sentidos de território e potencializar derivas em relação ao que se entende por Estado e o conhecimento científico que lhe dá sustentação. Para construir essa reflexão, Deleuze se aproxima do debate dos músicos do começo do século XX. Para esses músicos, havia a necessidade de romper com o tempo cronológico a que a música estava submetida.

Deleuze não escreve especificamente sobre música, mas ela permeia todo o seu pensamento a partir de vários artigos em que discute a música experimental. Ele trabalha sobre a obra desses músicos que não só se lançaram à composição, mas também se debruçaram sobre textos teóricos. Dessa maneira, puderam pensar também a política, a técnica, a tecnologia e a filosofia. Depois da 2ª Guerra Mundial, vários autores deram importância para o tempo. Ao abrirem mão da noção de melodia e acompanhamento, eles estavam abrindo mão de tempo cronológico e da ideia de tempo causal.

Essa música perde o tempo e, ao invés de melodia, se espalha pelo espaço. Como fazer a música estar no tempo sem fazer a música da melodia, a música do tempo causal? Pierre Boulez, o intercessor de Deleuze neste debate, criou os conceitos de espaço liso e espaço estriado e assim tentou pensar o tempo e o espaço na música.

Boulez diz que num espaço-tempo liso ocupa-se sem contar, ao passo que num espaço-tempo estriado conta-se a fim de ocupar. Desse modo, ele torna sensível ou perceptível a diferença entre multiplicidades não métricas e multiplicidades métricas, entre espaços direcionais e espaços dimensionais. Torna-os sonoros e musicais. Sua

obra pessoal sem dúvida é feita com essas relações criadas, recriadas musicalmente (DELEUZE & GUATTARI, 2008b, p. 183).

Deleuze e Guattari encontraram um terreno fértil para suas ideias e estabeleceram um contraponto à hegemonia da racionalidade que produz o estriamento do espaço. Assim, a partir da música, eles desenvolveram o conceito de ritornelo, ou refrão, que procura expressar a maneira como compreendem a dinâmica territorial:

A noção de território, na obra de Deleuze e Guattari, possui um valor existencial e expressivo, delimita do espaço de dentro de o de fora, marca as distâncias entre Eu e o Outro, estabelece propriedade, apropriação, posse, domínio e identidade, bem como subjetividades. Um território não existe de antemão, ele se faz, se constrói; suas marcas se dão por atos que se fazem expressivos, componentes do meio tornados qualitativos (OBICI, 2008, p. 73).

O ritornelo é a síntese de três dinamismos, territorialização, desterritorialização e reterritorialização; 1) se procura um lugar seguro para se lidar com o caos; 2) habitar o território para filtrar o caos; 3) lançar-se para fora do território (desterritorializar-se) rumo a uma nova reterritorialização em meio ao caos. Não um momento final, nem inicial, apenas movimento do ser no mundo.

Com certos componentes vocais, protegemos-nos do caos. A criança que cantarola quando está só, o assovio no momento de tensão, a gargalhada no desespero. Essas situações descrevem posturas sonoras que criamos para enfrentar uma situação desconfortável) solidão, tensão, ansiedade) Isso não significa que recorreremos às vocalizações simplesmente como estratégias para enfrentar situações que nos fragilizam, ou quando nos encontramos em estado de passividade a algo que nos aprisiona. Pode ser também que, quando vocalizamos algo, estejamos criando o caos a partir dessas linhas sonoras que protegem (OBICI, 2008, p.79).

Para Deleuze e Guattari, o território não só se confunde como tem a própria música como imagem. A expressão musical é um corte na terra, a possibilidade de se tirar da terra a força de expressão daquilo que é inaudível e inominável. Dessa forma, a música proporcionou a construção desse conceito para que se pudesse ter uma “imagem” do processo de des/reterritorialização. Qualquer música é música de ritornelo. É com ritornelos que construímos nossa vida, que se canta para afugentar o escuro, que marcham os exércitos e que, portanto, se produz o território.

Apesar de o termo ritornelo advir da música, não se restringe ao sonoro, pode ser visual, tátil, olfativo e de outros planos de matéria expressiva. Deleuze e Guattari

consideram a canção como expressão por excelência de um ritornelo. Serve para nos proteger, para criar um lugar subjetivo, um território seguro (OBICI, 2008, p. 78)

Num sentido geral, chamamos de ritornelo todo conjunto de matérias de expressão que traçam um território, e que se desenvolve em motivos territoriais, em paisagens territoriais (há ritornelos motores, gestuais, ópticos, etc.). Num sentido restrito, falamos de ritornelo quando o agenciamento é sonoro ou "dominado" pelo som (DELEUZE, 1997, p. 09).

Para Deleuze e Guattari, um território se faz quando não há separação entre interior e exterior, entre a subjetividade e o mundo, como na música que é uma espécie de “devir-expressão” do mundo, território onde não é possível mais distinguir o sujeito do objeto, ou seja, não há representação. É a partir de Deleuze que Jardim (2005), ao descrever a música, aponta que:

Na sua incapacidade de representar o que quer que seja se con-juntura e se con-vence na sua abertura para a experiência da verdade. Essa incapacidade é, ao um tempo, sua maior debilidade e sua maior força. É precisamente por essa incapacidade e nessa incapacidade que a música penetra pelos vãos de toda e qualquer forma artística, quer dizer: é por essa impossibilidade de se identificar que, sorratamente, ela pode penetrar, invisível, como as musas, “oculta por uma névoa”, nos limites de qualquer outra arte (JARDIM, 2005, p. 153).

A música realiza e proporciona o conhecimento de uma maneira universal e ao mesmo tempo íntima. A música é a expressão direta da vontade exatamente por expressar o sentimento puro e abstrato, livre das representações, o sentimento em si:

A música é forçosamente heterogênea, haja vista que nada pareça qualificá-la de modo a lhe determinar uma homogeneização. Não vemos o que seja absolutamente próprio da música que ao menos pudéssemos dizer que ser destine aos ouvidos. Isso faz dela um campo de encontros com um fora que a habita (...). Seria ao menos uma beleza poder ver na música o devir-expressivo do próprio mundo; momento de indiscernibilidade entre o natural e o artifício, exato ponto em que as próprias noções de sujeito e objeto seriam apenas uma luz de mau gosto: um escuro fenomenológico (PICCINI, 2006, p. 87).

Para Deleuze e Guattari, a vontade é o princípio transcendental e a música é a expressão direta desse princípio, pois ela produz um outro tempo, saindo do caos e passando pela terra chega ao cosmos:

A música moleculariza a matéria sonora, mas torna-se assim capaz de captar forças não sonoras como a Duração, a Intensidade. Tornar a Duração *sonora*. Lembremo-nos da ideia de Nietzsche: o eterno retorno como pequena cantinela, como ritornelo, mas que captura as forças mudas e impensáveis do Cosmo (DELEUZE & GUATTARI, 2008a, p. 159-160).

Dessa forma, a música seria a expressão pura da vontade, ela é uma “marca territorial”, e em si mesma, um território. O conceito de ritornelo é construído a partir de uma base de entendimento que transita entre os fenômenos etológicos, sobretudo o comportamento dos pássaros, seus cantos tratados como formas de expressão, até o insurgir das formas humanas de sociabilidade. Os autores fundam o conceito a partir das conexões existentes entre seu caráter territorial e a expressão musical. O conceito de ritornelo procura não se restringir às indeterminações epistemológicas existentes entre "natureza" e "cultura".

O ritornelo seria pré-humano, além-humano, ontológico, devir temporal que atravessa diferentes planos, convocando forças do caos, da terra, e do cosmos, apresenta o tempo como retorno, é a ronda dos passados que se conservam, ele opera Fatores de Territorialização, e nele a vida é o eterno retorno, a vontade de potência, como diria Nietzsche (...) no ritornelo a morte consiste em tornar a vida circunscrita no seu território, e o retorno do Mesmo seria a morte estendida (OBICI, 2008, p.78).

Vamos observar essa questão na própria música indígena. O Antropólogo e músico paraguaio Guillermo Sequera, por exemplo, entre 1985 e 1990 coletou em várias comunidades Mbyá¹⁰, localizadas principalmente no Paraguai e Uruguai, inumeráveis manifestações sonoras. Neste levantamento, o pesquisador fez questão de manter o registro rigoroso do entorno que cercava as manifestações sonoras gravadas. O pesquisador enfatiza, ainda, que a música Mbyá faz parte de um mundo aberto e em constante interação com a natureza e a cultura.

O conceito Mbyá de som origina-se em *andu*, percerber a biodiversidade do mundo natural, e constituir através da palavra ayvu, música vocal e discurso instrumental. Os animais podem cantar (*purahéi*), falar (*ñe'e*), emitir sons (*ombota*), bufar (*ovuha*), rugir (*okôrôro*), uivar (*oguhu*). A percepção parte do silêncio (*kiriri*), até o

¹⁰ Os Mbyás são considerados, por linguistas e antropólogos, como um subgrupo dentro da grande etnia Guarani. Seu território ultrapassa as barreiras nacionais do Paraguai, Brasil, Argentina e Uruguai. É um dos grupos Guarani de maior incidência no Mato Grosso do Sul.

estrondo do raio (*ara sunu*). A representação social se manifesta em uma variedade de formas e técnicas; estas vinculadas a rituais, danças e corais, e uma apropriação Mbyá da experiência intercultural. É justo falar de uma Cosmofonia Mbyá-guarani – um ordenamento cultural dos sons (SEQUERA, 2006, p. 11).

É o caso da “Vocalização de Anuros”, que o paraguaio considera ser “*um dos elementos aquáticos mais importantes em interação com a cultura Mbyá*” (SEQUERA, 2006, p. 11). Consiste em “cantar” ou “tocar” com as rãs. Nessa gravação, percebe-se, portanto, que os ruídos do entorno são a condição para a própria organização sócio-cultural. Constata-se, então, o sentido de território na perspectiva da diferença, e não a identificação de um território dado como a priori. Desse modo, a “Vocalização de Anuros” é um ritornelo que expressa as dimensões de territorialização - simbólica e material, ou *do pensamento e do desejo* como propõem Deleuze e Guattari (2004) - dos Mbyá.

Percebe-se que para os Mbyá, o “coro de rãs” constitui um código sonoro que proporciona essa experiência de limite, de passagem entre meios, de fronteiras que se rompem, uma transcodificação. Esta passagem entre meios permite o encontro entre dois termos heterogêneos e assim ocorre a possibilidade de instauração de um devir-expressivo. Desse modo, as matérias de expressão refletem as relações territoriais; os impulsos internos se articulam às potencialidades do meio, e no trânsito entre interior/exterior ocorrem os motivos e os contrapontos territoriais (DELEUZE & GUATTARI, 2008, p. 125).

As qualidades expressivas entram em relações variáveis ou constantes umas com as outras (é o que *fazem* as matérias de expressão), para constituir não mais placas que marcam um território, mas motivos e contrapontos que exprimem a relação do território com impulsos interiores ou circunstâncias exteriores, mesmo que estes não estejam dados. Não mais assinaturas, mas um estilo (DELEUZE & GUATTARI, 2008a, p. 126).

Podemos observar, portanto, que a terra é fundamental e reivindicada pelos povos indígenas porque é a partir desse entorno, e dos códigos ali presentes, que seus sentidos existenciais se atualizam continuamente. São os insetos, os animais, os seres inanimados, os mitos e outros elementos suscetíveis de codificação que se encontram ao redor de um determinado lugar que determinaria a manifestação de dessa musicalidade. Seus parâmetros de localização e orientação só se atualizam se necessariamente passarem por uma relação com elementos já sobrecodificados pela civilização

Ocidental, sobretudo os códigos sonoros como o ruído dos insetos, o canto das rãs, o barulho das águas etc.

Vemos assim, portanto, que para se entender o conceito de ritornelo, devemos considerar o fato de que a representação não pensa a diferença, e o ritornelo é a diferença porque é contraponto e não a negação. Ritornelo é diferença, porque não é sujeito e nem objeto, nem interno e nem externo, ritornelo é expressão, é território expressivo, diferença em si. Giuseppe Bianco (2005) completa esse raciocínio com Deleuze:

(...) segundo Deleuze, a representação é incapaz de pensar a diferença em si mesma, porque subordina estruturalmente a diferença “livre e selvagem”, objeto de temor, à tradição tranquilizadora identidade do conceito: toda história da metafísica ocidental – desde seus primórdios até Hegel e para além dele – se configura como a história do “longo erro” da representação (2005, p. 1293).

É dessa maneira que o conceito de território se aproxima da arte, especificamente a questão da arte em Nietzsche. Viver a vida enquanto obra de arte é produzir ritornelos, marcas expressivas de localização e orientação no território.

A arte, nesses aspectos, seria o ato de criar outros territórios, criar mundos possíveis, pela capacidade de colocar os códigos em velocidades que tende a gerar *matérias* e *qualidades expressivas*. Territórios não só como delimitação de domínios, mas como produção de mundos (OBICI, 2008, p. 78);

Vamos observar, então, o desdobrar dessa questão a partir daquela discussão inicial sobre a lógica de Estado e o “nomadismo” em Deleuze. O espaço estriado é o espaço marcado para a ocupação sedentária e o espaço liso é o espaço por onde se desloca o pensamento nômade. Nesse caso, temos a Geografia, um saber científico que contribui para a sustentação da lógica de Estado e que visa “fazer um estudo geográfico da superfície da Terra”, permitindo estabelecer o sentido de justiça e de uso territorial, tendo a eficiência produtiva como determinante para a inclusão do outro.

O sentido de representação desse pensamento maior da Geografia e sua relação com as formas de gerenciamento do território é tomado como o “mundo real” do Estado. Pode-se dizer, portanto, que essa concepção baseada na lógica sequencial da linguagem é quem vai expressar o pensamento “verdadeiro”, fundado na precisão matemática através da qual se mensura e delimita as partes extensivas do real.

De outro lado, teríamos a geografia dos povos indígenas e seus ritornelos a traçar linhas de fuga desse sentido majoritário da Geografia, se movimentando por novos caminhos minoritários, tensionando esse sentido maior, uniformizador e fixador das identidades a partir de espaço extensivo em si. Agenciar esse sentido minoritário permitiu-nos repensar o espaço, pressupor outro tempo, fugir do tempo imposto pela lógica de Estado, alisar o espaço, agenciar em nós o pensamento nômade, criar linhas de fuga do sentido imposto pelos cartazes da FAMASUL, do discurso do livro didático e que atravessam as falas dos entrevistados e as respostas dos alunos na avaliação diagnóstica. Nos articulamos ao que se encontra fora daquelas imagens, o sentido de espaço que pode ser encontrado na *Kosmofonia Mbyá Guarani*, por exemplo.

Ao assim traçarmos nosso plano de ação, buscamos criar articulações bem interessantes entre essa geografia minoritária e a música enquanto cartografia. Para isso elaboramos atividades formativas que poderiam apontar para esse novo sentido de espaço. Com essas atividades, visávamos deslocar os sentidos impostos que vínhamos apontando nas imagens dos cartazes nas figuras e nos discursos que levantamos nas entrevistas e avaliação diagnóstica, ou seja, essas atividades seriam o início do processo de reterritorialização. Para que possamos compreender melhor o teor e os objetivos dessas atividades, vamos descrevê-las rapidamente:

QUADRO II

ATIVIDADES FORMATIVAS

1 – Leitura do texto “O homem que Procurava a Máquina”

O texto de Ignácio de Loyola Brandão (1987) descreve uma situação totalmente surreal na qual uma máquina é instalada da noite para o dia em um pequeno vilarejo de vida pacata e atividades rurais. A atividade da máquina nunca é revelada, mas aos poucos o vilarejo sofre transformações dramáticas em seu ordenamento territorial, deixando o protagonista da estória totalmente desterritorializado. A angustia da personagem ao tentar entender todas essas transformações é aos poucos transformada em angustia dos próprios leitores que aos poucos vão compreendendo como se dá um processo de sobrecodificação.

2 – Análise da história em quadrinho “A Short History Of América”

A tirinha em quadrinhos de autoria de Robert Crumb nos permite observar quadro a quadro

as transformações na paisagem dos EUA. No final da tirinha, pergunta-se sobre o que virá depois, instigando os alunos a refletirem sobre as possibilidades de transformação que a paisagem ainda poderá passar.

3 – Análise do videoclipe *The Only Exception* do Paramore

O videoclipe é baseado em mudanças de cenário. A protagonista do vídeo transita por esses cenários e nos mostra que em cada cenário o comportamento dela se transforma. O vídeo nos dá uma boa oportunidade para trabalhar os conceitos como paisagem, território e região e demonstrar o quanto nossas atitudes e os lugares estão imbricados.

4 – Análise do episódio "Peter, o Presidente"

O episódio da série animada "Family Guy" ou "Família da Pesada" no Brasil, o protagonista Peter declara independência de seu quintal e funda um novo país a "Petoria". A partir desse momento uma série de situações surreais acontecem diante dos conflitos fronteiriços entre seu quintal e os EUA. O episódio nos permitiu observar a questão das linhas imaginárias e o quanto elas são arbitrárias e sustentadas pelos jogos de poder dos grupos e nações mais poderosos.

5 – Leitura e análise do texto "Ritos Corporais Entre os Nacirema" de Horace Miner

O texto é um jogo bem-humorado onde os Nacirema ("American" de trás para frente) são descritos em seus rituais cruéis de mutilação do próprio corpo. No fim se percebe que tais rituais são apenas alguns daqueles que realizamos todos os dias, como escovar os dentes ou situações como exames médicos e odontológicos. O texto é escrito de forma a chocar o leitor com as descrições dos ritos, pois em princípio, parece descrever algum "povo bárbaro". Foi fundamental para nos dar a possibilidade de debater a questão da estranheza que nos causa a cultura do Outro.

Uma vez compreendido os objetivos dessas atividades, nos resta agora descrever melhor essa cartografia possível na música Guarani. Portanto, vamos observar a relação entre a *Kosmofonia Mbya Guarani* e o pensamento de Deleuze. Primeiramente, vamos resgatar o trabalho de Montardo (2009) no seu livro *Através do Mbaraka – música, dança e xamanismo Guarani*, sobretudo no quarto capítulo, quando discute:

"Os Caminhos: Música e Cosmologia Guarani", comento como as escolhas do repertório estão relacionadas à espacialidade do cosmo e reflito sobre o fato de os caminhos percorridos no ritual referirem-se

às noções de verticalidade e horizontalidade presentes na música e na geografia Guarani, respectivamente (MONTARDO, 2009, p. 36-37).

Dessa forma, temos a compreensão de que a música Guarani estabelece uma articulação com o sentido de espaço. Por isso, nos aproximamos desse sentido a fim de levantarmos imagens espaciais outras. Vamos analisar uma canção que faz parte do *Kosmofonia Mbya Guarani* de Guilherme Sequera (2006, p. 67), nesse caso, a música *Parakau Ndaje (Mita Purahei)* ou em português *Dizem que Parakau*. Um canto infantil com as seguintes palavras:

Parakaeu ndaje omanó
Mba'ere pa omanó
Hendy rei ojuka
Che rera eta – kururu che gueró

(Dizem que Parakau morreu
Porque será que morreu?
Com o barulho brilhante o mataram
Tenho muitos nomes – até de sapo já me apelidaram

Aparentemente desconexa, a canção faz referência à “terra primeira”, onde este papagaio (parakau) ajuda o “Pai Primeiro” a atravessar o Rio Paraguai, seguindo para o Brasil, rumo ao céu. É uma canção que as mães e avós cantam para as crianças como forma de ensiná-las desde mais novos as palavras e histórias de seu povo. Vemos que a canção é um agenciamento dos códigos da territorialidade Guarani, pelos quais os virtuais se atualizam de maneira a orientar os jovens no caminho de sua cultura, seus valores e sua história a partir de uma geografia toda outra, um ritornelo.

A região que conhecemos como tríplice fronteira, nesta história se refaz em outra espacialidade. É um alisamento do espaço estriado, uma deriva minoritária do pensamento de Estado, pois se contrapõe ao sentido de espaço como superfície extensiva. Para deixar mais clara essa afirmação, vamos confrontar esta história presente na canção ao texto do nosso livro didático:

Dentro de um continente um país é separado de outro país, ou de outros países, por uma linha divisória denominada *limite* e por uma faixa denominada *fronteira política*. Os limites que marcam as fronteiras políticas podem ser representados pela cartografia [...]. (ALMEIDA & RIGOLIN, 2011, p. 27).

O mesmo livro que fala da importância em se respeitar outras culturas, pode dificultar o entendimento da cultura Guarani, exatamente por trabalhar com uma perspectiva espacial que nega a própria geografia desse povo ao reforçar a visão do

espaço como superfície extensiva como ilustrada nos cartazes da FAMASUL e se desdobrando no mapa do livro didático.

É por isso que a *Kosmofonia Mbya Guarani* se torna importante para esse trabalho, pois demonstra que os Guaranis, através de seus ritornelos, operam o seu pensamento tendo como referência os códigos de uma territorialidade outra, portanto: de que modo a justiça pode possibilitar a coexistência pacífica e espaço para todos se o espaço em si já está sendo pensado como um tempo em que os indígenas, como minoria, devem se enquadrar?

Vemos, então, que se antes nosso foco era questionar a ideia de tempo uniforme e linear, sequencial ou dialético, presente na concepção de território de produção como mais evoluído e importante que o de demarcação, a questão agora é que focamos na perspectiva múltipla do espaço que essa tensão territorial atualiza. Os códigos territoriais expostos pela *Kosmofonia Mbya Guarani* nos fazem pensar não mais um espaço extensivo e finito em seus limites físicos, mas uma intensividade que rompe com a cisão exterior e corpo, entre pensamento e sensação.

Quando comparamos essa música às imagens dos cartazes da FAMASUL, ou mesmo ao sentido primitivo e infantil com que o Engenheiro caracteriza a música indígena, percebemos aquilo que está fora do olhar construído pela Geografia. Nesta pequena canção, os sentidos territoriais minoritários se tornam visíveis. Deleuze nos diz:

(...) uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo. Pode-se dizer que a maioria não é ninguém. Todo mundo, sob um ou outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrasta por caminhos desconhecidos caso consentisse em segui-lo (DELEUZE, 2013, p. 218).

E se nos permitíssemos, como professores de Geografia, nos deixarmos arrastar por esses caminhos desconhecidos? E se ouvíssemos essa canção como um mapa e caminhassemos através dele? *Com o olhar nômade que ele caminha pelas grandes cidades (ou, melhor, pelos grandes sistemas) do pensamento sedentário* (SCHOPKE, 2009, p.396)? O livro didático diz:

Todo lugar que localizarmos no espaço geográfico pode ser representado através de globos, cartas, mapas, fotografias aéreas ou de satélites. Para isso usamos a *cartografia*, cujas noções básicas veremos no capítulo 4 (ALMEIDA & RIGOLIN, 2011, p. 23).

Percebe-se, então, os limites colocados pelo discurso da Geografia, além dos limites já impostos pela própria representação, ou seja, por esse discurso só é possível cartografar a partir desse olhar projetista, um olhar de fora, no sentido de não ter relação com o interno, daí ser metafisicamente neutro e perscrutador, na relação entre o sujeito, que olha e pensa, e o espaço, o objeto olhado e objetivado como superfície lisa, pura exterioridade. Muitos podem entender que a forma de se proceder diante dos problemas colocados pela representação cartográfica é eliminá-la, mas a questão é como dela podemos derivar sentidos minoritários que a sujem e possibilite, ao questionar sua uniformização, a abertura para a elaboração de outros sentidos cartográficos, outras formas de se entender a multiplicidade espacial ali obliterada (GIRARDI, 2012; SEEMANN, 2012).

A Cartografia menor é, então, esse movimento da crítica, da criação, da incorporação do maior para fazê-lo dizer outra coisa, de desestabilização do representacional. As linhas de fuga são essas vias de desestabilização (GIRARDI, 2013, p. 80)

Continuamos, então, a nos referenciar nos textos e conceitos elaborados por Gilles Deleuze e Felix Guattari, em especial na delimitação e interação entre os conceitos de “maior” e “menor” que eles criaram para afirmar que, no contexto de uma cartografia maior, entendida como a cartografia científica oficial do Estado, de aspecto tradicional e produzida nos centros de pesquisa e escritórios de planejamento, assim como reproduzida nos materiais didáticos e práticas escolares. Por outro lado, temos a potência de derivar cartografias menores, subversivas, alternativas, diferenciadoras e capazes de agenciar outros sentidos e imagens espaciais, não se restringindo a uma uniformidade de representação e leitura do espaço, mas de instaurar outras possibilidades de pensar e apresentar as formas dos fenômenos percebidos e vivenciados (GIRARDI, 2012; OLVEIRA JR., 2011; WOOD, 2013).

A distinção de maior e menor dos autores não se refere às quantidades, às dimensões mensuráveis, mas àquilo que é a constância (o maior) e a variação (o menor). O menor é subsistema do maior na medida em que não disputa hegemonia com este; o maior é sempre já dado e o menor é sempre devir (GIRARDI, 2012, p. 41).

Dessa forma, com esse trabalho, começamos a nos articular ao sentido minoritário da cartografia, buscando no espaço e tempo repensado por Deleuze a partir da música, outras possibilidades para a compreensão da territorialidade Guarani

sobrecodificada pela lógica de Estado. Para Deleuze, aquilo que chamamos de “mapa” é na verdade um “decalque”, ou seja, uma reprodução representacional:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas; (...) Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que sempre volta ao ‘mesmo’ (DELEUZE & GUATTARI, 2005, p. 22).

Para Deleuze, portanto, o mapa é expressão do movimento rizomático pelo diagrama. Enquanto o modelo arborescente da Geografia vai produzir mapas como decalque serializados de uma paisagem fixada em uma determinada posição, o rizoma traça uma cartografia enquanto diagrama variável, em contraposição com a fixidez e a serialização do decalque.

[...] Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente (DELEUZE & GUATTARI, 2009, p. 22).

A cartografia proposta por Deleuze se coloca no desafio de suscitar a produção de espaços outros, mundos em novas formas de subjetivação, fuga do decalque, uma nova estética da existência. Por isso, no trabalho com nossos alunos, atravessamos a fronteira do mapa do decalque para a cartografia do mapa rizomático, em uma viagem por lugares ermos e aparentemente desconexos, a fronteira entre o fim de um mundo e o começo de outro; Brasil e Paraguai, Indígenas e não-Indígenas, agricultura de subsistência e agronegócio como forma de desterritorialização da ideia já dada de território, a partir da representação do mundo real, da relação dessa lógica com o pensamento maior, do Estado.

Fomos incentivando os alunos a não imaginar o território como algo fechado, extenso e finito frente a dinâmica da multiplicidade espacial, na qual o tempo não é algo uniforme e separado, mas é coetâneo. Expondo a possibilidade de uma cartografia e uma geografia de potência virtual que rasura e provoca outras derivas nessa concepção que

se quer única e verdadeira, essencial do mundo real, o mundo do agronegócio, do Estado e suas máquinas de controle e disciplinarização. Os alunos foram estimulados a perceber o sentido daquelas músicas que apresentávamos, relacionando-as com as atividades formativas e às novas possibilidades para o sentido de espaço, observando a maneira como essa geografia menor se articulava através dos sons das matas, das águas, dos instrumentos musicais.

Discutíamos o sentido e importância daquela territorialidade marcada pelo som para a manutenção daquela cultura e, portanto, os motivos que levavam os indígenas a entrar em conflito com as demarcações e assim com a cartografia estabelecida. Os alunos eram apresentados às razões pelas quais os indígenas não buscavam um espaço delimitado a partir de uma extensão previamente calculada de maneira lógico-matemática, mas um espaço fluido, repleto de significados que ultrapassavam às possibilidades de representação da cartografia maior.

Por meio do sentido da audição, desbravamos, assim, o espaço liso, “turbilhonar”, enquanto os alunos iam escutando e entendendo que, nessa viagem, o trajeto deverá ficar sempre em aberto para que possamos nos articular às próximas viagens, nos movimentado de maneira rizomática na medida em que avançamos por outros lugares e outras paisagens.

Traçar esta cartografia, portanto, não significou “acumular” conhecimento, mas qualificar as jornadas com essas articulações em aberto, para que se permitam ser “acionadas” a cada momento em que a vida nos obrigar diante dos prováveis encontros e intercessores. Para nós, enquanto professores, havia a referência de que, tanto no liso como no estriado existem as paradas, os trajetos, mas no espaço liso é o trajeto que determina os pontos de parada.

Por isso, sabíamos que os desenhos dos alunos aqui apresentados (Anexo I) não seriam um resultado, mas a expressão da fluidez do pensamento colocado em deriva pelo movimento rizomático. Na terra onde tudo está por ser feito a regra é o improvisado espadachim, a bricolagem do pensamento selvagem (DELEUZE & GUATTARI, 2008b). É força de alisamento e estriamento, mas espaço intensivo antes de extensivo, improvisado que força o alisamento do espaço.

Spatium intenso em vez de *Extensio*. Corpo sem órgãos, em vez de organismo de organização. Nele a percepção é feita de sintomas e avaliações mais do que de medidas e propriedades. Por isso, o que ocupa o espaço liso são as intensidades, os ventos e ruídos, as forças e as qualidades tácteis e sonoras, como no deserto, na estepe ou no gelo.

Estalido do gelo e canto das areias (DELEUZE & GUATTARI, 2008b, p. 185).

Deleuze e Guattari orientavam essa nossa experimentação com os alunos, nos falando desse tipo de navegação anterior à determinação das longitudes, latitudes e outras concepções métricas do espaço. Existe toda uma navegação nômade empírica e complexa que faz intervir ventos, ruídos, cores, sons. Segundo os autores, só posteriormente é que surge a navegação direcional, pré-astronômica, e já astronômica, que se organiza a partir de uma geometria operatória, baseada nas coordenadas e nas representações. É assim que os desenhos, ao mesmo tempo em que expressam a visão do mundo real, apresentam fissuras. São essas fissuras que expressam os limites da representação cartográfica, do espaço extensivo de um tempo uniforme e sequencial em sua evolução cronológica.

É claro que a representação do mundo é o fundamento da vida em sociedade, mas essa mesma representação, como já vimos, pode esterilizar a vivência na medida em que despreza o devir, nos levando ao niilismo. Ou seja, a linguagem cria uma realidade diante do inaudito, uma realidade em que o homem possa suportar a vida, mas já não há vida se esta se submete à lógica da linguagem e da representação. O espaço liso é direcional e não dimensional ou métrico. O espaço liso é ocupado por acontecimento, muito mais do que por estruturas formadas, percebidas e representáveis.

Viajar de modo liso é todo um devir, e ainda um devir difícil, incerto. Não se trata de voltar a navegação pré-astronômica, nem aos antigos nômades. É hoje, e nos sentidos os mais diversos, que prossegue o afrontamento entre o liso e estriado, as passagens, alternâncias, e superposições (DELEUZE & GUATTARI, 2008b, p. 190).

O espaço liso, portanto, é compreendido a partir das impressões subjetivas que se constituem a partir de agenciamentos acústicos, táteis, olfativos, palatáveis, um espaço-tempo que é produto e produtor de afetos e sentidos, cortados por linhas de transversalidades, criando fluxos que dêis/reterritorializam nossa percepção a partir de linhas de fuga. O espaço liso, háptico e de visão aproximada, tem como característica fundamental, a variação contínua de suas orientações referências, as mudanças bruscas de direção e sentido:

O Liso nos parece ao mesmo tempo o objeto por excelência de uma visão aproximada e o elemento de um espaço háptico (que pode ser visual, auditivo, tanto quanto tátil). Ao contrário, o Estriado remetaria a uma visão mais distante, e a um espaço mais óptico – mesmo que o

olho, por sua vez, não seja o único órgão a possuir essa capacidade (DELEUZE & GUATTARI, 2008, p. 203).

É importante considerar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso é constantemente codificado em um espaço estriado e o espaço estriado é constantemente descodificado em espaço liso sob o efeito das experimentações e dos territórios abandonados. Fizemos, então, como propôs Wainwright (2011), abandonarmos a “Europa”, o Ocidente e abraçarmos o Oeste da América com seus índios, seu limite sempre em fuga, suas fronteiras moveáveis e deslocadas que expressam essa dimensão lisa do espaço, como algo a ser transposto, rechaçado, ultrapassado.

Esse era o sentido que buscávamos apontar para os alunos a partir da *Kosmofonia Mbya Guarani*, para além de uma análise estética da música como fez o Engenheiro, ou as opiniões dos alunos na avaliação diagnóstica ao fixarem a identidade do outro num território finito, um espaço estriado. Nossa orientação para os alunos em sala de aula durante essa experimentação procurava reverberar o nomadismo num espaço liso e em aberto.

Mostraremos no próximo capítulo a maneira como avançamos na construção dessa cartografia, arrancando a história da linearidade, estabelecendo o devir como força de combate, um outro processo de subjetivação.

CAPÍTULO 2

KOSMOFONIA MBYA GUARANI - UMA CARTOGRAFIA POSSÍVEL

Até agora discutimos o fato de a Geografia na escola reforçar o sentido de espaço que fundamenta o Estado. Essa fundamentação passa por um processo de construção da imagem do Estado no próprio pensamento a partir do processo de subjetivação. Observamos essa tendência no transitar desses enunciados nas falas dos professores, alunos, no material didático e na campanha da FAMASUL. Propusemo-nos a deslocar esse sentido de espaço a partir da perspectiva nômade proposta por Deleuze e Guattari e pontuamos rapidamente a maneira através da qual a música Guarani nos permite esse deslocamento. Agora, analisaremos a nossa experimentação em sala de aula, a qual visava explorar as possibilidades de fuga deste processo. Primeiramente, para tal empreitada, devemos entender que as subjetividades produzidas não serão rígidas e sem variações:

[...] a subjectividade não faz nascer somente subjectividades pré-determinadas, não se trata de uma técnica de poder para produzir corpos obedientes segundo uma pré-concepção bem definida. Digamos que, num certo campo social onde circulem forças livres e forças codificadas, é quase inevitável que se teçam relações entre forças (relações de poder) que produzirão processos de subjectivação. Por outro lado, as subjectividades resultantes nunca são absolutamente adequadas aos fins do sistema de poder. Há sempre linhas de fuga: a própria subjectividade, enquanto é, por natureza, distinta do poder, escapa-lhe inevitavelmente por qualquer ângulo (GIL, 2009, p. 24).

O nosso trabalho foi articular-nos a esta linha de fuga ao elaborarmos nosso plano de ensino (Anexo II), o que nos levou a abordar a ementa correspondente a linguagem cartográfica, com a clareza sobre o fato de que esta mesma linguagem é parte de uma estratégia educacional que potencializa um processo de subjetivação que movimenta no sentido de territorializar a ideia de espaço enquanto pensamento de Estado, fundamentando a construção da identidade dos sujeitos adequados à ordem estabelecida pelas instituições e seus dispositivos de controle.

A primeira das atividades que fizemos para trilhar esse percurso, foi o questionar o mapa das terras indígenas (Figura 5), articulando com as falas espontâneas dos alunos, as quais, em sua grande maioria, reproduziam as informações e referenciais já dados como fatos em si, repercutindo preconceitos, visões simplistas e

uniformemente dualistas do que ali estava representado. Ao comparar suas falas e a imagem do mapa com textos jornalísticos e trechos de textos científicos, o grau de informação sobre a questão aumentou, tensionando em cada aluno os sentidos das falas iniciais.

Quando pedimos para analisarem a legenda dos mapas, a simbologia adotada para representar a localização das terras indígenas, destacou-se a relação da forma (reafirmando o imaginário que habitação indígena tem a forma de cabana/oca) com cores diferentes, cada cor de cabana/oca a indicar a extensão real da área em hectares; ao observarem o distribuição da legenda na superfície lisa do mapa, passava-se a impressão de uma extensão considerável do território, ou seja, tanto a legenda que significava mil hectares quanto a de acima de 100.000 acabavam uniformizadas na forma comum de ocas espalhadas na superfície plana do mapa, aparentando, na representação, que as terras indígenas ocupavam uma região enorme no interior do Mato Grosso do Sul.

Tornou-se necessário, portanto, buscar outros elementos que rasurassem essa imagem, buscando outras informações, dados e leituras, muitas das quais o próprio Estado apresenta por meio de seus vários meios de recolhimento de informações. Ao antepor a Figura 5 com os dados retirados do próprio governo, o que foi visto no mapa passou a ser interpretado majoritariamente como tendencioso. O mapa aparentava uma extensão ocupada pelas terras indígenas muito maior que o 1,6% indicado no Gráfico 1 com os dados da FUNAI logo abaixo:

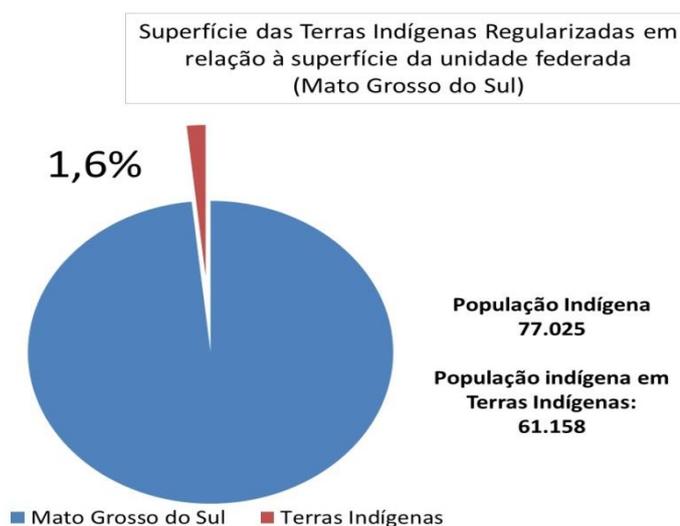


Gráfico 1

Fonte: FUNAI - <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoas/demarcacao-de-terras-indigenas?limitstart=0#>

A preocupação não era condenar o mapa como se fosse um texto maquiavelmente enganador dos fatos, mas de pontuar que o sentido de representação ali plasmado visa um pensamento de Estado, mas que o próprio Estado sofre a pressão da realidade e acaba apresentando as condições de rasurar esta cartografia que se coloca como a expressão de verdade única dos fatos e que, muitas vezes, tende a fixar uma imagem uniforme tomada “a realidade”.

Contudo, o que objetivamos era estimular nos alunos que a leitura de um mapa não se constrói apenas no contato com o mesmo, mas que este reverbera sentidos que se encontram no imaginário social, ou seja, o mapa em si não tem a força de formar um pensamento totalizador, mas que tal aspecto só se efetiva quando o pensamento de Estado articula do imaginário social os aspectos com os quais reconhecem seus referenciais uniformizadores e estigmatizadores de verdade e de erro, certo e de errado, de “nós” e de “outro”.

Para abordarmos esse sentido de fixação da imagem do “outro” enquanto indígena, antepomos as imagens de algumas habitações em acampamentos indígenas (Figura 17, Anexo I), como as da reserva de Dourados (MS), para que os alunos comparassem com a imagem que eles subjetivaram como a forma espacial dessas habitações, com ocas dispostas em círculo numa clareira da floresta, como muito de seus desenhos assim expressam (Anexo I). Ao tensionar as imagens clichês dessas moradias, instaurou-se rasuras num imaginário do que significa ser indígena. Conforme o agenciamento de enunciados foi sendo articulado a outros corpos imagéticos e informativos, a questão indígena foi tomando contornos mais complexos. As habitações são barracos de lona sintética, suas roupas são as sobras das vestimentas dos não indígenas, suas condições de vida são precárias, com índices alarmante de suicídio e de homicídio.

Outras histórias foram adentrando a espacialidade vivenciada pelos alunos, desterritorializando os referenciais uniformizadores e apontando outras possibilidades de interpretar a questão indígena, não mais como algo em separado do tempo linear e único com que os não indígenas concebem a formação do espaço moderno, mas como uma coexistência de temporalidades que demarcam a multiplicidade contingencial do espaço que vivenciamos/criamos. Percebíamos o incômodo de diversos alunos ao se depararem com essas imagens. Alguns tentaram esboçar um discurso que responsabilizasse os próprios indígenas pela sua situação. Retornaram os discursos

sobre o valor do trabalho, a questão da “preguiça” ou da “malandragem” dos indígenas. Alguns resgatam história dos avós e o quanto trabalharam para sair da pobreza em contraposição à suposta displicência e desorganização dos “índios”.

Sem querer entrar em um confronto direto com esses discursos, começamos a sinalizar a possibilidade de construir mapeamentos em derivas minoritárias à cartografia tradicional e criar contrapontos a ela a partir de produções advindas de outras manifestações culturais. É aqui que o trabalho de Glowczewski (2015) nos abre um campo de possibilidades. A antropóloga francesa procura construir uma cartografia totêmica baseada nos sonhos do povo Warlpiri da Austrália Central, partindo de princípios muito próximos dos nossos:

Meu esforço para explicar o que os Aborígenes poderiam nos ensinar implicava em não ficarmos presos a velhas categorias ocidentais binárias, que opõem natureza a cultura, corpo a mente, indivíduo e social, humano e não humano, ou as tecnologias tradicionais a novas tecnologias. Todas essas eram armadilhas das quais Guattari lutava para escapar, de uma forma cada vez mais presente na ordem do dia (GLOWCZEWSKI, 2015, p. 22-23).

Considerando a importância de se construir com os alunos o entendimento da territorialidade indígena no contexto de uma IE que visa formar o técnico que irá atuar em articulação com os arranjos produtivos locais no Mato Grosso do Sul e diante destes discursos já codificados por esse processo de subjetivação em que as categorias binárias da estrutura do pensamento arbóreo: trabalhador/preguiçoso, civilizado/primitivo, natureza/cultura, corpo/mente, indivíduo/sociedade, humano/não-humano, tecnologias tradicionais/novas tecnologias, as questões que a autora levanta foram fundamentais para a nossa experimentação em sala.

Passamos a levantar junto aos alunos questões sobre sentido de território anterior à sobrecodificação resultante do investimento expansionista do Capital e os seus dispositivos legitimados pela lógica de Estado, na lei, nas regras sociais, no que é considerado verdadeiro, real e dado como certo. Logo, passamos a indagar em sala de aula sobre o que seria este território reivindicado pela resistência dos povos indígenas em suas tentativas de diálogo com um Estado que está aparelhado para não os compreender. O que dizem naquilo que para nós é um balbúcio primitivo, um ruído incompreensível e selvagem? Nas palavras de Glowczewski (2015, p. 26):

O que faz com que os Aborígenes australianos resistam e continuem reivindicando uma relação espiritual com a terra, apesar das mudanças

no seu modo de existência – do seminomadismo para a sedentarização forçada – com todas as pressões socioeconômicas atuais? Como a desterritorialização pode ser a fonte de sua reancoragem em territórios existenciais? Ou, pelo contrário, como pode ser uma ameaça para suas vidas através da falta de esperança, da violência e até mesmo da morte?

Como no trabalho da autora acima citada, instigamos os alunos à tarefa de “cartografar” aquilo que Guattari chamou de “território existencial” (virtual real). Este conceito elaborado por Guattari, foi fundamental para o trabalho de Glowczewski. O território virtual seria a forma como os povos do deserto da Austrália Central criam conexões, mapas e agenciamentos por meio dos sonhos, dos rituais e de suas músicas, ou seja, uma rede de histórias, uma geografia em que múltiplas histórias acontecem coetaneamente no espaço em aberto da vida. A partir dessa construção teórica estabelecida por Guattari, teríamos, então, a existência de um “universo incorporal” (virtual possível), em tensão com o “phylum maquínico” (atualmente possível) e o “fluxo” (atualmente real). Guattari chamou de funtores estas quatro polaridades dos dois eixos atual/virtual e real/possível, que articulam sua cartografia (GLOWCZEWSKI, 2015, p. 30).

Os territórios existenciais (virtualmente reais) mantêm uma relação afetiva de duas mãos com os “universos de referências e valor”, que Guattari também chamou de “Universos incorporais” ou “Constelações de ritornelos estéticos” (virtualmente possíveis), uma relação que ele definiu como sendo de enunciação ou de desterritorialização subjetiva. Os cantos totêmicos aborígenes (a linguagem como um Universo de Valor) são exemplos de tais ritornelos e sua relação com a Lei (imagens-forças) *kuruwarri* reflete uma forma de nostalgia que está no cerne da ligação espiritual seminômade com uma terra da qual as pessoas sempre partem e para a qual acabam retornando (GLOWCZEWSKI, 2015, p. 25)

Na cartografia de Guattari, baseada nas polaridades atual/ritual e real/possível, a autora passou organizar uma gestão coletiva rizomática dos mitos e sonhos para estabelecer um método de análise das redes totêmicas, como uma projeção da geografia do deserto. Assim, nosso trabalho caminhou em paralelo a essas questões colocadas pela autora, passamos a observar o caso dos elementos da cosmologia dos povos indígenas que são suprimidos no processo de avanço do agronegócio e que culmina nos fatos relatados na notícia do Correio do Estado exposto na avaliação diagnóstica (Quadro I).

Quando se observa essa matematização espaço-temporal da lógica de Estado diante das noções de espaço e tempo da *Kosmofonia Mbya Guarani*, percebe-se o processo de sobrecodificação a que esse povo está submetido. Pode-se verificar isso a partir do trabalho de Lívia Petry Jahn (2011), no qual a autora analisa os cantos e discursos dos índios Guarani sob o viés teórico das poéticas da oralidade, buscando compreender a palavra Guarani a partir de seus aspectos culturais, ideológicos, mitológicos e também divino.

De acordo com esse trabalho, ao analisar os cantos do povo Guarani, percebemos as bases de sustentação da noção de tempo e espaço na cosmologia desses povos. O primeiro aspecto a se evidenciar sobre essa cosmologia é a existência de um espaço do “tempo fora tempo”, anterior à criação desta terra e faz referência a uma espécie de “paraíso” Guarani, a “Terra sem Males”.

A “Terra sem Males” existe no espaço-tempo mítico das lendas e crenças religiosas Guarani, acessível pelo canto. Por outro lado, a outra base de estruturação dessa cosmologia, faz referência a um futuro catastrófico, imerso em desgraças e ruínas, o final dos tempos. Dessa forma, através desses cantos dos “pajés”, os Guarani buscam alcançar este mundo mítico, e, ao cantar, acessam este “tempo fora do tempo” e tentam salvar suas tribos da colonização e da destruição de sua comunidade e cultura.

Em suma, a “Terra sem Males” faz parte de uma busca espiritual em vida, onde o pajé pratica jejuns, rezas e abstinência sexual a fim de atingir um estado tanto de plenitude do ser, quanto de imortalidade da alma:

Assim, entre o “fim do mundo” num tempo futuro e a “Terra sem Males” num tempo mítico do passado, existe o tempo presente e a terra “cansada” onde os frutos se esgotam, as águas se tornam poluídas, e a humanidade adoece e morre. Nesta terra de mortalidade e padecimento é que os deuses vêm visitar os homens através da palavra: ligação primordial entre o humano e o sobre-humano, entre o mundo natural, material, imanente e o mundo espiritual, sagrado, sobrenatural e transcendente (JAHN, 2011, p. 142).

A “Terra sem Males” é, portanto, um lugar fora do espaço-tempo do “mundo real”, existindo enquanto promessa de um tempo onde os homens são imortais, livres das doenças, onde a abundância do universo não só se expressa na natureza e no alimento, mas também em um sentimento de plenitude emocional, psíquica, física e espiritual, do indivíduo e de toda a comunidade. Esse espaço-tempo mítico, compromete toda concepção de espaço e de tempo hegemonicamente compreendido

pela Geografia, pois ao se situar fora do “mundo real” já não teremos mais uma paisagem estruturada a maneira como esta disciplina o define. A questão do território também acaba por fugir do sentido esquadrihado determinado pela lógica do Estado.

Dessa forma, temos assim que os cantos/ritornelos que compõem a *Kosmofonia Mbya Guarani*, referem-se ao espaço-tempo virtual a se atualizar através da música. Portanto, a música, enquanto ritornelo, estabelece a comunicação com o mundo mítico e permite aos Guarani se localizar e se orientar no “mundo real”. Assim, se os cantos são ritornelos, ao ouvir as gravações podemos traçar cartografias outras.

Em sala de aula, debatemos com os alunos o fato de que, ao encararmos a estrutura cosmológica da cultura Guarani presente em sua música, percebemos que a cartografia, estruturada da maneira em que o livro didático a descreve, elimina toda essa multiplicidade de histórias e temporalidades que reverberam em diferenciados processos espaciais, negando as inúmeras escalas de territorialização articuladas por outros elementos, como as resistências de grupos sociais marginais em meio a máquina uniformizadora do Estado, ou as tragédias familiares ocorridas quando das mudanças de políticas macroeconômicas (como exemplifica os inúmeros casos de suicídio e de alcoolismo advindos das decisões governamentais de atender a novas diretrizes econômicas globais de diminuir os “custos” com saúde e aposentadoria, aumentando o desemprego e instabilidade no mercado de trabalho).

De qualquer maneira, vale lembrar que não pretendíamos estabelecer uma metodologia do como fazer uma “cartografia da *Kosmofonia Mbya Guarani*” para o universo do ensino de Geografia. Pois o sentido da socialização de informações é de provocar, quando do encontro de enunciados e corpos, o coletivo a pensar (DELEUZE, 2013) sobre e, como desdobrar do processo de pensamento, criar planos de ações em acordo com a espacialidade que acontece no lugar em que se pensa/cria. Nesse aspecto, aqui estamos expressando o contexto de referenciais agenciados e que reverberaram em nossa experimentação, no trabalho da linguagem cartográfica a partir do mapa da localização das terras indígenas no Mato Grosso do Sul, mas de forma alguma estamos a indicar uma metodologia de como se trabalhar essa questão.

Também é importante relembrar que, para chegarmos a esse nível de entendimento, como já vimos, nosso trabalho veio sendo construído passo a passo com os alunos a partir da reflexão de Deleuze e Guattari em relação à razão de Estado:

Paul Virilio mostra como o Império Romano impõe uma razão de Estado linear ou geométrica, que comporta um desenho geral dos campos e das praças fortes, uma arte universal de “demarcar por traçados”, um planejamento territorial, uma substituição dos lugares e territorialidade pelo espaço, uma transformação do mundo em cidade, em suma uma segmentaridade cada vez mais dura (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 88).

A referência de Deleuze e Guattari a leitura que Virilio fez desse processo, pontuando o sentido genealógico do mesmo na máquina de controle territorial que o Império Romano criou, presentificou-se no contexto do mapa por nós trabalhado (Figura 5). A lógica espacial ali apresentada é a expressão imagética de uma “razão de Estado linear ou geométrica”, ou seja, a idealização da representação como realidade dos lugares e territórios (que concretamente são altamente dinâmicos, complexos e múltiplos), transformando a concretude diferenciadora e contingencial da vida num espaço de superfície lisa, geometricamente definidora do lugar de cada coisa e cada coisa em seu lugar.

A tecnologia para registrar os dados e o aprimoramento técnico para elaboração dos mapas são nitidamente mais sofisticados na atualidade, mas os processos de entendimento da realidade enquanto representação em referenciais abstratos (signos matemáticos e figurativos), de “demarcar por traçados”, é o que atualiza o pensamento de Estado presente na época da Roma imperial nas configurações territoriais gerenciadas pelo Estado moderno.

A dinâmica múltipla e contingencial do espaço fica assim circunscrita a uma segmentaridade dura, fixa, mensurável, de padrão de desenvolvimento arborescente (DELEUZE, GUATTARI, 1992), com começo, meio e fim; ao assim representar o real por essa perspectiva lógica, estabelece-se as condições de explorar seus potenciais, controlar sua dinâmica e eliminar seus erros e aquilo que provoca a sujeira indesejada.

Nas entrelinhas desse mapa, então, encontramos uma máquina semiótica que articula a estrutura do raciocínio por reconhecimento, fazendo-se identificar neste raciocínio, a expressão de uma individualidade, ou seja, o próprio processo de subjetivação. Nessa máquina, o pensamento do sujeito já seria por si mesmo um modelo em conformidade com o aparelho de Estado, com objetivos e caminhos já fixados através de dutos, canais e órgãos a definirem o único caminho possível, a única verdade dos fenômenos (DELEUZE, GUATTARI, 1997). Vale aqui reforçar o fato de que o sentido de temporalidade progressista e uniforme, linear ou dialética, metafísica, acaba por dar fundamento à linguagem que representa e explica o mundo.

Dessa forma, a busca que envolveu a nossa experimentação, foi de uma linguagem que problematizasse o mundo a partir da imanência do pensar/vida, em que o múltiplo se faz acontecimento na diferenciação de pensamentos e línguas já estabelecidas. Assim, ao tentar ensinar sobre a localização dos povos indígenas no Estado do Mato Grosso do Sul, o mapa colocaria em movimento o pensamento na forma Estado e, nesse caso, fica evidente a função da linguagem dentro da ordem social em que estamos inseridos.

A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito de enunciação etc) [...]. A linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 12).

Pensar sobre os indígenas, nesse caso, é pensar sobre um problema que paira sobre o Mato Grosso do Sul, é continuar a pensar o mundo a partir dessas referências biunívocas (não-indígenas X indígenas, civilizados X bárbaros) e, dessa forma, o mapa nos leva a crer num significante como um espaço de superfície lisa, contínuo e geometrizável, sobre o qual podemos encontrar elementos que o sujam, atravancam a linearidade evolutiva da sua extensionalidade, ou seja, os enclaves indígenas.

Por isso, em sala de aula, a partir das atividades formativas que já apresentamos aqui neste texto, passamos a contextualizar as circunstâncias em que a cartografia se produziu como instrumento fundamental para a expansão do capitalismo e a maneira que isso permitiu a consolidação do Estado Nacional. Discutimos o desenvolvimento dos mapas, com foco na relação entre a formação dos Estados nacionais modernos e a cartografia. A partir dessas aulas trabalhamos também a formação e expansão do Estado português, até a ocupação das terras que hoje correspondem ao Estado brasileiro. Nesse ponto, nos preocupamos em mostrar como a Cartografia correspondia e corresponde a uma ferramenta fundamental para o expansionismo, uma vez que colabora fundamentalmente para sobrecodificação das terras indígenas, causando um outro estriamento.

A partir das atividades formativas, passamos a enfatizar o conceito de lugar e de territorialidade para construir linhas de fuga em relação ao sentido uniforme de espaço apontado no mapa das terras indígenas. Fomos buscar referências sobre como os indígenas do Mato Grosso do Sul, notadamente os de origem Mbyá Guarani, elaboram sua própria cartografia, ou seja, de como poderíamos aprender com eles os referenciais

com os quais estabelecem os sentidos de localização e orientação espacial em meio a uniformidade impositiva da temporalidade evolutiva sobre o espaço geometrizable.

A partir da *Kosmofonia Mbya Guarani*, pudemos ouvir os sons do ambiente ao redor das comunidades indígenas, além de percebermos a interação dessas comunidades com esses mesmos ambientes para. Neste ponto, junto aos alunos começamos a territorializar esse entendimento das músicas Guaranis, em especial dos Mbyá, como um devir minoritário da cartografia, em que as múltiplas histórias de suas tradições se atualizam em perspectivas de vivência espacial futura. Nessas músicas, percebe-se que o conhecimento do mundo se dá através da relação corpo/mundo, conseguimos vislumbrar um maior trânsito do pensamento entre a geografia e a arte:

Como diria Guattari, “[...] a arte não tem o monopólio da criação, mas leva ao limite uma capacidade mutante de invenção de coordenadas (1992, p.147). Por isso, ela aparece como fábrica de lugares como um fator de desarranjo e rearranjo das coordenadas do sítio. Ao provocar essa desorientação (no sentido *geo-gráfico* e *geo-lógico* do termo), ela abre a possibilidade de novas orientações. É, de facto, a “máquina estética” a principal agência reveladora do *outro lugar como lugar do outro*, pois é ela que compete, ainda na expressão de Guattari, a “produção da proto-alteridade” (SILVA, 1999, p. 30).

Pudemos, então, estabelecer o corpo como o agenciador de um conhecimento. A relação corpo/mundo pode nos proporcionar outro processo de subjetivação, que nos permita reconhecer o outro em sua diferença. Podemos deixar de buscar representações e capturas, e passamos a permitir atravessamentos. Para além de uma ecologia sonora, passamos a articular essa cartografia sonora derivada da *Kosmofonia Mbya Guarani*, sendo esta cartografia descrita como o momento em que passamos a ouvir as gravações na sala de aula.

Como não estávamos ouvindo sons ambiente, tornamos aquelas gravações a própria cartografia dos sons do ambiente em que foram gravados. Pois não é uma representação, mas um registro de áudio que nos permitiu percorrer caminhos e itinerários de uma máquina social que recuou diante do avanço da sobrecodificação da sociedade ocidental capitalista. Essa cartografia, portanto, opera em uma zona fronteira:

É certo que a fronteira é um lugar de fractura, é um lugar de suspensão de sentido, o lugar onde o *eu-forma* acaba, mas é também um lugar de desejo, o lugar onde o *outro-forma* emerge. Por isso, a fronteira pede para ser explorada na multiplicidade das suas apresentações e na angústia da sua incompletude. Pede para o Eu se precipitar no lugar

que o separa do Outro. Pede ao corpo para se mover, se deslocar, e assim reconfigurar o lugar, transformar o lugar de desejo num lugar de prazer (SILVA, 1999, p. 24).

Dessa forma, pode-se dizer que o nosso trabalho caminhou através da possibilidade de tornar visível a relação que uma territorialidade de uma sociedade na sua experiência corporal:

Queremos dizer que, de todos os corpos, o humano é simultaneamente aquele que mais depende do lugar, e aquele que mais transforma o lugar. Aquele cujo lugar se inscreve na sua profundidade (seja ela o que for) (SILVA, 1999, p. 25).

Considerando a relação entre o corpo e o lugar, fundamentando uma noção de lugar menos dependente das escalas matemáticas. A cartografia seria, dessa forma, agenciada por aquilo que Silva (1999) chama de “corpo motor”:

Um corpo motor, na medida em que transgride o seu lugar (o lugar que é o lugar onde está) e o transforma noutros lugares (que passam a ser o seu novo lugar), potência as dimensões, os sentidos do lugar. [...] O corpo motor é, assim, um corpo cartografante: os lugares por onde passa organizam-se como um mapa. E o mapa, ao revelar o corpo através dos lugares por onde passou, emerge como uma metáfora do conhecimento (da relação entre o corpo e o lugar) (SILVA, 1999, p. 27).

Esse sentido de corpo cartografante é o corpo/pensamento que acontece por sensações. Não se trata de um pensar em separado do corpo, muito menos do corpo como algo em separado do mundo que ele sente. É o caso de Yvy Potyra (A Terra Que Se Abre Como Flor) (SEQUERA, 2006, p.75):

Vamos nessa vamos partir desta terra
Jaapamitamã ko yvygui

Vamos nos mandar
Jaa jajekapapami

Para que os filhos desta terra
Ikatuãguaicha ko yvy pytyicha

Terra de sofrimentos
Yvy reko asy py

Os poucos Mbyá que sobrem sobre ela
Mbyá'i opytava

Fiquem numa boa.
Opyta porã'i haguaicha

Eles dirão:
He'ivypy

Ficamos numa boa.
Ô'ropyta porã'i

Estamos numa boa.
Ô'roñevanga porã'i

A terra se abre como flor
Yvy potyra

Todos podem ver
Ô'roguerojekuaa haguã

Nossa pequena família numa boa
Ore famija kuera mimime

Alimentos brotam por encantamento para nossas bocas
Hembiupi rã'i

Queremos
Oipota

Encher a terra de vida
Ô'roguero ñevanga ko yvype

Nós os poucos (Mbyá) que sobramos
Ô'ropytamiva

Nossos netos todos
Ore remiariro'i kuery

Os abandonados todos
Ñembopyta'i kuery pe

Queremos que todos vejam
Oipota

Como a terra se abre em flor
Yvy potyra roguerojekuaa

Trata-se de uma espécie de recital em que a xamã conta em sua própria língua que a partir de um sonho Ñanderu induz a iniciar a longa viagem para o bem das gerações vindouras. Esse recital permite observar como essas manifestações sonoras funcionam na diagramalidade de seus espaços, que não são mais só extensividades externas a seus corpos, mas intensividades imanentes aos corpos/mundo enquanto acontecimento. Dessa forma, esses cantos fazem funcionar uma cartografia na relação com os ouvintes, um mapa não-representacional, o mapa proposto por Deleuze e

Guattari (2009, p. 22), ou seja, *um mapa é uma questão de performance* (DELEUZE & GUATTARI, 2009, p. 22).

Ao escutarmos as músicas começamos a identificar a sonoridade das matas e ambientes em que os registros sonoros foram feitos, e de como eles reverberavam na escuta feita por nós em sala de aula. Como um ritornelo (DELEUZE & GUATTARI, 1992), percebemos a potência daquela musicalidade a demarcar os sentidos de vida, do passado de seus mitos ali presentificados, intensificando o plano espacial, em que as possibilidades de orientação se colocavam frente os perigos já experimentados e a serem enfrentados pelos Guaranis, de maneira que eles, assim cantando e dançando, traçassem as linhas afirmadoras das condições deles sobreviverem no mundo.

Os alunos inicialmente estranharam toda a experimentação, mas esse estranhamento possibilitou mais envolvimento. Ao tirar o foco do olhar, nossos alunos tiveram que construir suas próprias imagens sobre aqueles acontecimentos sonoros. Pedimos, então, que os alunos criassem formas de expressar suas impressões do experimentado a partir do mapa das terras indígenas e tudo que derivou dela com as atividades realizadas, que fizessem outros mapas para aquilo que “experimentaram”.

Na Figura 8 vemos aqui os indígenas representados de uma maneira muito próxima ao cartaz da FAMASUL, ou seja, cantando com os pássaros e executando suas canções em suas flautas. Percebe-se a comunicação com os mapas medievais em que o mundo terreno aparecia ao centro cercado de anjos e outras divindades. Nesse caso, o continente americano é o centro do desenho com o Brasil em destaque.

Na Figura 9 podemos ver o momento da chegada dos portugueses na terra que posteriormente seria o Brasil, com os indígenas a cantar, caçar, pescar e a dançar. Este desenho é quase a reprodução de outros mapas que aparecem em livros didáticos, com o acréscimo das manifestações musicais ouvidas na experimentação.

Pudemos observar representações muito próximas ao cartaz da FAMASUL e do mapa das terras indígenas no livro didático com a Figura 10, em que as ocas dispostas em um lugar paradisíaco, com árvores e cachoeiras, nos remete à representação dos indígenas como seres quase míticos, gnomos brasileiros a viver em um mundo paradisíaco e quase infantil.

Na Figura 11, aparecem novamente os indígenas em suas representações já discutidas anteriormente, imagens clichês de um imaginário profundamente territorializado na subjetividade dos não indígenas. Temos também o Brasil no centro

do desenho, cercado de animais da “fauna nacional” e o sapo da musicalização de anuros.

Há uma construção interessante no desenho da Figura 12. Ao mesmo tempo em que temos o espaço fechado do território do Mato Grosso do Sul, há a representação dos sons ouvidos nas manifestações do *Kosmofonia*. As águas do rio são representadas como notas musicais. Temos, então, um espaço fechado cercado a dinâmica sonora e paisagística imaginada na audição das canções.

Na Figura 13 temos uma temática parecida com o desenho anterior, mas com o acréscimo da questão de escalas. O Brasil representado em seu mapa com a bandeira e uma seta indicando o Mato Grosso do Sul como um território fechado e povoado de motivos representacionais da cultura indígena.

A Figura 14 mostra que esse sentido de espaço fechado abarca todo o Brasil, que se regionaliza a partir de várias manifestações paisagísticas. Destaque o hipopótamo (?) na Amazônia e a musicalização de anuros novamente representada na região do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Na figura 15 vemos o traçado dos mapas da cartografia tradicional “fechando” os elementos que compõem a cena e expressam as experimentações que ficaram nos referenciais do aluno, como o som dos sapos presentes nas músicas ouvidas, as danças ritualísticas, os instrumentos musicais tocados, todos presentes na imagem.

Ao voltarmos para as falas iniciais dos alunos na avaliação diagnóstica e também posteriormente, sobre o que estava representado nos mapas, fomos destacando o quanto de suas análises iniciais sobre o ali representado se articulavam com todo um imaginário que eles tinham independente do mapa, de maneira que eles constataram na imagem do mapa o que tinham já dado como verdade, ou seja, do como eles entendiam o ser indígena como esse “outro”, inferior a um “nós”.

Eles projetaram no mapa o imaginário de que os indígenas viviam em ocas, parecidas com as figuras da legenda do mapa (Figura 5), em aldeias no meio da mata, com suas vestimentas de pena de aves, arco e flecha etc. O que nos chama a atenção é a forma como essas imagens codificadas ainda resistiram às nossas estratégias em sala de aula. Percebemos que nossos alunos, mesmo após tudo o que foi discutido e apresentado, ainda mantiveram parte daquelas imagens nos desenhos, pois não conseguiam imaginar os indígenas fora de suas representações. Interessante como esse conjunto de desenhos expressam como os alunos agenciaram os signos e enunciados instigados pelas atividades por meio da sobrecodificação desses signos em significantes

representados em seus significados linguísticos. Os signos novos, como os sons de certos animais, foram reterritorializados no mesmo plano de referência. Eles ficaram no primeiro momento do ritornelo, não se abriram para as forças desterritorializantes da terra.

Assim, diante do que havia sido colocado para nós, o desafio de buscar “outras maneiras de imaginar o espaço” para com nossos alunos, ao questionar essa forma entendida como única e verdadeira de representar a “verdade” dos fenômenos, buscar sentidos minoritários a partir dessa Cartografia maior, passamos a experimentar outras possibilidades de se imaginar o espaço a partir da multiplicidade de olhares e vivências, não restringindo a uma perspectiva vertical, fixa, uniformizadora e meramente matematizável do mundo.

Tivemos, então, que repensar as noções de tempo e de espaço, estabelecendo um pensamento a partir das sensações, agenciando enunciados e corpos para elaboração de novos processos de orientação e localização dos alunos no mundo a partir do lugar em que se encontram. Nossa experimentação não obteve nenhum resultado esperado, exatamente porque objetivava não aos resultados, mas colocar em deriva o pensamento.

Pode-se dizer que o resultado não está reterritorializado, mas *reterritorializando*, um processo em aberto a partir da tentativa de traçar um diagrama dessa cartografia deste processo de des-reterritorialização. Por isso, os desenhos expressam essas tensões entre aquilo que se assenta na estrutura recognitiva do pensamento arbóreo e a necessidade de criar a partir de um pensamento que se movimenta rizomaticamente pelo diagrama da máquina semiótica da sociedade indígena.

Dessa maneira, evidencia-se o fato de que esse trabalho veio para afirmar dois princípios fundamentais: a força dos conceitos de Deleuze e Guattari enquanto referência para orientação do trabalho do professor e a necessidade de se colocar em movimento o pensamento a fim de fazê-lo fugir da lógica despótica do processo de subjetivação que produz um pensamento na forma Estado, imobilizando toda criatividade e a própria vida. Detalharemos isso melhor nas Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que caminhamos para o fim de nossa redação, devemos salientar que não compete aqui dizer qual o resultado final deste trabalho feito com os alunos, tal como a porcentagem de acerto dos alunos que atingiram os pressupostos fixados de aprendizagem, pois nosso objetivo não era que eles reproduzissem respostas por nós consideradas corretas, já que a qualificação das experimentações realizadas por eles, só os mesmos poderão fazer, isso não depende de nosso desejo de uniformidade de aprendizagem correta. O que destacamos foi o próprio caminhar da atividade, nesse sentido, cabe aos alunos o desdobrar qualificativo dessas experimentações na vida, nas formas como agenciarão a isso nas múltiplas histórias que se desdobrarão em ações futuras, para além da sala de aula.

Da atividade, só podemos afirmar o quanto possibilitou aprimorar nossa leitura e análise sobre pertinência de nós, professores, termos compromisso com relação construção de uma geografia que não se restrinja à extensividade exterior ao corpo e que coloca o pensamento como estranho ao corpo. Ao focar o corpo/pensamento numa geografia de dobras extensivas/intensivas – buscamos nos envolver com a questão da multiplicidade de tempos num espaço contingencial, em constante diferenciação. Eis o que a *Kosmofonia Mbyá Guarani* nos afeta, nos força a outros pensamentos, a outros devires geográficos para além do sentido impositivo da linguagem, pois como diz Deleuze:

A linguagem é um sistema de comando, não um meio de informação (...). Então, como chegar a falar sem dar ordens, sem pretender representar algo ou alguém, como conseguir fazer falar aqueles que não têm esse direito, e devolver aos sons o seu valor de luta contra o poder? Sem dúvida é isso, traçar para a linguagem uma espécie de linha de fuga (DELEUZE, 2013, p. 58).

Deleuze no instiga a buscar outras funções para a linguagem. Segundo ele, o fato de a linguagem ser independentemente do saber e do poder, a despeito de produzir uma subjetividade que deriva deles, relaciona-se ao fato de que a noção de liberdade serve exatamente para que o homem domine a si mesmo. *Pois como dominariam eles os outros, se não se dominassem a si mesmos? É necessário que o domínio dos outros se dobre num domínio de si.* (DELEUZE, 2015, p. 136). É assim que o indivíduo submetido à uma codificação baseada em um saber “moral”:

A dobra é então como que desdobrada, a subjectivação do homem livre transforma-se em sujeição: por um lado, é “a submissão ao outro pelo controlo e dependência”, com todos os processos de individuação e de modulação que o poder instaura, exercido sobre a vida quotidiana e sobre a interioridade daqueles a que chamará seus sujeitos-súbditos; por outro lado, é o “apego (de cada um) à sua própria identidade pela consciência e pelo conhecimento de si”, com todas as técnicas das ciências morais e das ciências humanas que vão formar um saber do sujeito (DELEUZE, 2015, p. 139).

De fato, remetendo-se ao contexto da Grécia antiga, observa-se que a existência estética dos Gregos se fundamenta na memória do futuro. A memória seria o verdadeiro nome da relação consigo mesmo, ou da afecção de si por si. Em suma, o tempo enquanto sujeito, ou a subjetivação, torna-se memória. Por isso *os processos de subjectivação acompanharam-se muito depressa de escritas que constituíam verdadeiras memórias, hypomnemata*. (DELEUZE, 2015, p. 145):

O tempo torna-se sujeito porque é o dobramento do fora e, a este título, faz com que todo o presente entre no esquecimento, mas conserva todo o passado na memória, o esquecimento como impossibilidade do retorno, e a memória como necessidade do recomeço. Durante muito tempo, Foucault pensou o fora como espacialidade última, mas profunda do que o tempo; são as últimas obras que voltam a dar uma possibilidade de pôr o tempo no fora, e de pensar o fora como tempo, sob a condição da dobra (DELEUZE, 2015, p. 146)

Com o tempo introjetado como memória, o sujeito surge como um aparato de controle sobre si mesmo, um dispositivo “alojado” no corpo e que estabelece uma perspectiva, um olhar sobre o mundo que o coloca como externalidade. Gil (2009, p. 25) diz que a *aprendizagem torna-se uma técnica a que a subjectividade se deve adaptar, sob pena de exclusão social automática*. Nesse caso, no ensino de Geografia, toda a estrutura visa o processo de reconhecimento e a sedimentação de um processo de subjectividade que se codifica na identidade. A exclusão social daí advinda, reflete os aspectos autoritários e impositivos da educação maior e que aparentemente são imperceptíveis e diluídos na identidade, que nos fecha em nós mesmos, impedindo-nos de criar um 'fora'. Não seria, então, estranho questionar se essa não seria a verdadeira função da identidade:

[...] é o surgir do rosto do eu, como condição de possibilidade de afirmação de todos os atributos 'mundanos' do indivíduo, da afirmação deste como sujeito, antes do surgimento da singularidade do indivíduo como homem, ser nu em devir. Neste sentido a identidade é uma

patologia de que o eu é o vírus despótico. Eu uno, unificador e omnipresente. Em tudo, na ação, na fala, nas relações sociais, na vida profissional, no espaço público, nós somos 'fulano de tal', somos pessoais e auto-reflexivos) ao contrário da criança ou do artista ou artesão, perdidos no objecto e no jogo) (GIL, 2009, p. 10).

Como professor, consideramos essencial este debate para o campo do ensino. No caso da instituição em que nossas experiências foram realizadas e aqui analisadas, tem-se, como já dissemos, por objetivo a formação de técnicos que deverão ser capazes de articular suas ações profissionais ao desenvolvimento regional do Mato Grosso do Sul. Entendemos que a formação desse sujeito codificado na identidade e baseada nas representações selecionadas por uma lógica despótica, não contribuem para o reconhecimento das diferentes trajetórias que formam o que nós chamamos de Mato Grosso do Sul. Acreditamos que é fundamental a compreensão da maneira como outras culturas produzem sua identidade (multiplicidades?) e os processos territoriais que dela derivam.

Afinal, preocupar-se com a territorialização das forças produtivas que se articulam sobre o Mato Grosso do Sul, deveria envolver a compreensão de quando uma organização administrativa, fundiária e residencial incide sobre a terra, não é uma ação que promove a territorialidade. Ao contrário, este processo na verdade é o efeito da desterritorialização das comunidades territoriais (DELEUZE & GUATTARI, 2010).

Dessa maneira, pensar sobre o Mato Grosso do Sul deveria envolver a compreensão das derivas minoritárias desterritorializadas que atravessam este recorte territorial. É essa compreensão que potencializa e impulsiona a imaginação e a ação do jovem que se forma como técnico, para que ele considere as diversas trajetórias e o processo de desterritorialização e sobrecodificação das terras indígenas em campos de cultivo voltados para o agronegócio, ou como nos ensina Deleuze e Guattari sobre a substituição da unidade imanente da terra pela unidade de Estado (2010).

Compreender esse processo é fundamental para ação afirmativa da diferença e da multiplicidade que envolve a realidade em que o jovem estudante se insere. Gil (2009) reforça essa ideia e compara isso a maneira como a identidade arcaica definia-se no tempo e no espaço pela genealogia, pela tradição e pela relação à terra, à região, à nação, quer dizer, a identidade referia-se a saberes ancestrais, à língua e à imagem de si.

O autor nos mostra que anteriormente à produção deste poder despótico e transcendente, a identidade se produzia na inventividade das obras que cada um se afirmava ao lado dos outros. Diferente disso, *como exemplo dominante de subjectivação*

nas sociedades contemporâneas, pode-se apontar a avaliação enquanto método universal de formação de identidades necessárias à modernização (GIL, 2009, p. 25).

Dessa forma, passamos a ser avaliados por comparação aos outros, exatamente como somos induzidos a pensar quando olhamos os cartazes da campanha da FAMASUL (Figuras 4, 6, 7). Para Gil (2009) a comparação é fundamentalmente o núcleo da avaliação, pois visa a autocondenação por parte do próprio sujeito.

A avaliação não se aplica só ao sistema educativo, mas ao campo social em geral. Os seus efeitos são múltiplos, criando um tipo particular de subjetividade. Enquanto diagrama, “faz funcionar as relações de poder numa função”, como diz Foucault: procede a uma hierarquização, selecciona, exclui e integra, distribui territórios fixos a uma população local (operários, professores, empregados). Desde logo, esta distribuição de trabalho e riqueza cria funções que avaliações funcionam segundo relações de poder, como faz o diagrama. Por outro lado, codifica através de normas restritas as relações de trabalho e as relações humanas, que, também no trabalho ou fora dele, escapam normalmente ao código (GIL, 2009, p. 52).

A perspectiva panóptica da Geografia propõe que o professor ensine. Este ensinar se articula ao processo de descodificação dos códigos culturais e abre caminho para a consolidação da axiomática do Capital. Nesse âmbito, a avaliação mede o mérito, a recompensa e proporciona a redistribuição dos agentes do trabalho social, do valor individual e da riqueza (GIL, 2009, p. 26).

É inevitável, assim, que a avaliação, como diagrama transversal a toda sociedade, tenda a transformar todas as relações humanas em relações funcionais de poder. O preço pago por essa tecnologia biopolítica é, evidentemente, a mutilação de uma vida mais rica, a diminuição brutal dos possíveis, a restrição do aleatório, do acaso, da imprevisibilidade. Como estes serão também transformados em funções – a famosa “criatividade” no trabalho, nas empresas, nos serviços, na publicidade, nos média –, os próprios factores aparentemente incodificáveis serão avaliados, quantificados, normalizados (GIL, 2009, p. 53).

A experimentação, portanto, serviu muito mais para nós exercitarmos nossa postura política de como entender a ação do professor, de maneira a rasurar verdades dadas como óbvias e neutras, como no caso da visão majoritária que se tem dos indígenas e da forma com que se entende a localização deles no Mato Grosso do Sul. Como desdobrar disso, podemos caminhar com mais segurança na trilha percorrida por outros pensadores, cartógrafos e artistas, como aponta Seemann (2012):

O mapa representa a realidade, mas não é a realidade. Diante dessa impossibilidade de criar uma duplicata exata da paisagem geográfica, os

seres humanos criam mitos, discursos e imagens e convertem o mapa em metáforas [...]. Trata-se do uso de uma linguagem que não apenas expressa fatos, mas também emoções, visões e atitudes. Como metáfora, o mapa se aproxima do cotidiano, do corpo humano e dos nossos ódios e amores, convidando-nos a traçar as nossas próprias cartografias (SEEMANN, 2012, p. 99).

A linguagem cartográfica, dessa forma, deve ser encarada como uma força, que a máquina do Estado agencia para uniformizar uma forma de pensar a espacialidade do território nacional, mas que, devido às múltiplas forças contingenciais da espacialidade, acabam rasurando esses desejos, instaurando uma máquina nômade que força a cartografia em derivas minoritárias, propiciando o mapa se dar no cotidiano da vida e dos corpos.

Coloca-se aí a questão do professor não apenas reproduzir o conteúdo de uma cartografia maior já fixada, mas experimentar traçar suas próprias cartografias, pois repensar o mundo é o compromisso mais profundo que nós professores podemos assumir com os nossos alunos, isso é importante para resgatar a criatividade como força transformadora, potencializado a busca de novos sentidos e novas imaginações. Pensamos que no contexto da educação teológica, podemos ter como referência as indagações de Silva (1999):

O novo discurso tecnológico não seria o das superestruturas ou das infra-estruturas, mas o das “intra-estruturas” (*idid.*), dada a capacidade de acolhimento que o corpo revelaria para abrigar no seu seio um “complexão” interminável de novos lugares (SILVA, 1999, p. 31).

A geografia tem um papel importante neste processo de romper com as tentativas de fixação de uma identidade territorial desterritorializada que se reproduz através dos métodos de ensino disponibilizados a nós. Uma identidade sem consciência do passado, das relações do corpo à terra, baseada em saberes abstratos e na avaliação:

Hoje, a avaliação substitui a identidade e a luta. Quando passar, a crise global, longe de mostrar aos decisores [da “(des) ordem mundial”] que o crescimento do capitalismo global leva à devastação do planeta, pondo em perigo a existência da própria humanidade, vai impor “mais modernização” (mas regulada), mais “avaliação” (mais direcionada), mais racionalização dos processos económicos e financeiros, mas também dos que incidem diretamente sobre a vida das pessoas (educação, saúde, emprego) (GIL, 2009, p. 56).

Nossa atividade foi um exercício nessa direção. E isso não é uma questão de respostas certas ou erradas, mas de caminhar, de criar outros sentidos para o ser

professor, fugir da produção de sujeitos conformados, através da possibilidade que nos dão as outras linguagens, como a música. Através dela tentamos superar a subjetivação territorializada na identidade, que impediria uma vida mais ampla e plural. Buscamos cartografar uma territorialidade virtual de modo que ela pudesse atravessar os corpos e devir em novas imagens e novos sentires: [...] *é a abertura instável que o corpo demonstra que faz dele um “ser”* (SILVA, 1999 p. 24).

Como já dissemos, as imagens resultantes dessas experimentações compõem uma cartografia em negociação, ou seja, entre os referenciais imagéticos que fixam a imagem do que é ser indígena (as ocas, as matas, o visual dos corpos) com aquilo que foi rasurado desse imaginário. A *Kosmofonia Mbyá Guarani* impôs tensões no segmento duro, rígido e uniformizante do mapa das localizações das terras indígenas, fazendo derivar outras regiões com significativas diferenças bio-geográficas. Um devir indígena da cartografia se instaurava, atualizando as potencialidades de se pensar outras imagens espaciais.

Apresentamos, então, um dos desenhos mais significativos de toda a atividade e que expressa toda a potência da experimentação proposta, a Figura 16 (Anexo I). Neste desenho vemos a expressão de um auto-retrato, um “*selfie*” do indígena como se o aluno estivesse a registrar a sua própria imagem enquanto devir indígena, localizando a presença daquele corpo em um lugar, numa aldeia; podemos observar que, mesmo com a evidência dos elementos representacionais das comunidades indígenas, a imagem funciona como um mapa a deslocar o sentido maior da observação sobre a territorialidade desses povos.

Em primeiro plano temos a imagem do indígena, feliz em seu lugar, confirmando em sua fala (por meio da palavra “*selfie*” em “balão”) a tirar uma foto de si. Em seu peito encontramos tatuado o mapa do Brasil. Temos, então, o Brasil corporificado indígena. Relações espaciais de mútuos pertencimentos corporais: o Brasil é indígena como o indígena é Brasil. Instaura-se aí a potencialidade de um território em que os “outros” transcendam esse lugar fixado enquanto estranhamento, superando a fronteira cultural entre um “nós” e um “outro” que não conhecemos em sua complexidade.

Este desenho torna visível o sentido de devir em que nosso trabalho se fundamentou e o cruzamento entre a modernidade, o clichê, a sobrecodificação e estriamento do espaço, que estão presentes, com o sentido de ritorno, de desvio minoritário, de um canto que busca nas fissuras seu território enquanto processo porvir.

O devir indígena do aluno é um mapa dessas possibilidades em aberto; o corpo ali representado não deixa de ser indígena, mas outro sentido de ser indígena está a acontecer, pois é um devir outro que não “o indígena” por “nós” rigidamente localizado, linha de fuga da paisagem já estabelecida, da forma espacial já fixada por nosso pensamento uniformemente historicizado do que vem a ser indígena. O devir outro em nós. Um outro espaço é possível, múltiplo, diferencial e dinâmico.

O corpo motor é um lugar no tempo. E, portanto, um espaço que segrega o tempo e um tempo que segrega o espaço. Sendo o espaço na asserção de Michel de Certeau, “um lugar praticado”, um “cruzamento de corpos móveis” (cit. Augé, 1994, p. 85), praticá-lo é [...] repetir a experiência regozijante e silenciosa da infância e, assim, potencialmente, um corpo disponível para o Outro, um corpo que ousa atravessar o seu território, o seu lugar, e prestar-se à acção (SILVA, 1999, p. 28)

Podemos dizer, então, que o corpo motor é além de um agente do conhecimento, é também um objeto de conhecimento. A experiência da audição do *Kosmofonia Mbya Guarani*, torna-se uma cartografia traçada pelo corpo e a partir do corpo que mesmo localizado em uma determinada latitude/longitude, se movimenta através de um diagrama composto pelos sons ambientes.

O *diagrama* já não é o arquivo, auditivo ou visual, é o mapa, a cartografia, coextensiva a todo campo social. É uma máquina abstracta. Definindo-se por funções e matérias informais, ela ignora qualquer distinção de forma entre um conteúdo e uma expressão, ente uma formação discursiva e uma formação não discursiva. É uma máquina quase muda e cega, embora seja ela que faz ver e falar (DELEUZE, 2015, p. 52)

Ocorre a compreensão de uma dinâmica espacial que se constitui de sons ao mesmo tempo que se compreende o potencial de seu próprio corpo na produção da espacialidade.

A alteridade da perspectiva (em que o observador se torna outro para se olhar) reforça o estatuto de “verdade” do observado (que se torna mais verdadeiro porque é olhado “pela frente e por trás”), introduz a profundidade. Além disso, esta situação complexifica-se e desdobra-se, quando se constata que, numa situação de “colonização geográfica”, isto é, de promoção de ocupação do lugar pelo corpo (de uma situação de “corpo territorial”), se caminha para a situação simétrica de ocupação do corpo pelo lugar (Virílio, 1993a, p.132). O corpo transforma-se num lugar de múltiplas intervenções, de múltiplas colonizações, “através da intrusão intra-orgânica da técnica e das suas micromáquinas no seio do vivo [...]” (SILVA, 1999, p. 31).

E por isso, neste processo, a sucessão contínua de trajetos nos abre para os encontros. Silva (1999, p.29) remete a um verbo de Fernando Pessoa, “outrar”, a ousadia em ser outro. “Trajetos complexos, não lineares, proporcionam-nos uma quantidade imprevisível de outros – poderei ser todos os outros que ainda não sei que sou”.

Diante disso, nosso trabalho buscou reforçar a ideia de que, no âmbito do ensino, é importante estabelecer práticas mais experimentais, articuladas ao contexto em que nosso trabalho se desenvolve. Em nosso caso, estabelecemos o contexto em que nosso trabalho se desenvolveu como o território a ser atravessado, de modo a desterritorializar os códigos ali consolidados. Neste processo de desterritorialização, buscamos repensar os conceitos de tempo e espaço para dissolver as estruturas que enrijecem as identidades e conseqüentemente todo o movimento do pensamento. Ao estabelecermos a *Kosmofonia Mbya Guarani* como uma cartografia, reterritorializamos estes mesmos conceitos de modo que nossos alunos pudessem ser afetados pela potência sonora dos códigos territoriais indígenas. Assim, almejávamos construir contrapontos às frágeis opiniões que levantamos nas avaliações diagnósticas, nas entrevistas e que repercutem nos discursos midiáticos. Nestas opiniões, os indígenas podem ser tratados com respeito, mas a imagem estabelecida dos indígenas já é em si um grande desrespeito na medida em que esta imagem enquadra a identidade desses povos às referências da sociedade não-indígena. Esse respeito, portanto, é a expressão das estratégias de controle que se impõem sobre as sociedades indígenas sujeitando-as ao imaginário hegemônico da sociedade não-indígena. Desvendar esses mecanismos e empreender experiências que aprimorem a imaginação dos nossos estudantes é o que dá sentido para a geografia e nos permite fugir de discursos vazios e estéreos como os que abordamos aqui neste trabalho. Ou como diz a canção número 4 do *Kosmofonia Mbya Guarani*:

Nê rymba recha ramô – Remô morâmba rei
Jajupa ramô rire – Rêmo marâmba rei
Guyra rehecharamo – Rêmo moramba rei

(Mesmo quando estamos juntos - tua admiração é falsa
Gostas de nos ter nas mãos como se fossemos bichos de estimação - mas tua admiração é falsa
Gostas de nos admirar como se fossemos aves - mas tua admiração é falsa)

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Lúcia Marina Alves de; RIGOLIN, Tércio Barbosa. **Fronteiras da globalização: o mundo natural e o espaço humanizado**. Editora Ática. São Paulo, 2011.

AZEVEDO, Ana Francisca de. A construção da ideia de paisagem: contributos de um discurso viajante. In: **Margens e Confluências**. Guimarães, v. 3, p. 7-22, 2001.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.**

CIMI. **Relatório - Violência contra os povos indígenas do Brasil**. Brasília, DF: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, 2013. Endereço de acesso: http://cimi.org.br/pub/RelatorioViolencia_dados_2013.pdf Acessado em 20/09/2014.

CHAMORRO, Graciela. **Terra madura, yvy araguyje: fundamentos da palavra guarani**. Dourados: Editora UFGD, 2008.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o estado: pesquisa de antropologia política**. tradução: Theo Santiago. São Paulo, Cosac Naify Portáil, 2012.

DELEUZE, Gilles; **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARRI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, v.2, 2011.

_____. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, v. 3, 2004.

_____. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, Vol. 4, 2008a.

_____. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Editora 34, v. 5, 2008b.

_____. **O Anti-édipo**. Tradução: Luiz B. L. Orlandi. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

FERRAZ, Cláudio Benito O; NUNES, Flaviana G. Identidade nacional e/ou territorial: conflito entre indígenas e fazendeiros no centro-oeste brasileiro. In: **Anais do XII Congresso Internacional de GeoCrítica**. Bogotá, 2012. Endereço de acesso: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/08-C-Oliveira.pdf> Acessado em 23/08/2014.

FERRAZ, Claudio Benito de Oliveira; NUNES, Flaviana Gasparotti; ALONSO JUNIOR, José Lázaro. Identidade Territorial: Do “outro” ao “outrem” - introdução ao conflito entre indígenas e fazendeiros no MS. In: **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 31, n. 2, p. 99-112, 2011.

FUNAI. **Terras indígenas: o que é?** Brasília, DF: Ministério da Justiça. S/d, p. 1. Endereço de acesso: <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoedemarcacao-de-terras-indigenas?limitstart=0#> Acessado em 19/09/2014.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2010.

GIL, José. **Em busca da identidade: O Desnorte**: Relógio D'Água Editores. Lisboa, 2009.

GIRARDI, Giseli. Mapas alternativos e educação geográfica. In: **PerCursos**, Florianópolis, v. 13, n. 02, p. 39–51, 2012.

_____. Política e potência das imagens cartográficas na geografia. In: OLIVEIRA JUNIOR, Wencelao; CAZZETA Valéria. (Org). **Grafias do espaço: Imagens na educação Geográfica contemporânea**, Campinas: Editora Alínea, 2013. p. 69-85.

GUALANDI, Alberto. **Deleuze**. Tradução: Danielle Ortiz Blanchard. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)**. Campo Grande, 2008. 20f.

JAHN, Livia Petry. O Canto e a voz guarani: A Divindade da Palavra Oral. In: **Revista do gt de literatura oral e popular da ANPOLL**, Londrina, n. 12, p. 138-150, 2011.

LADEIRA, Maria Inês. **Espaço geográfico guarani-mbya: Significados, constituição e uso**: São Paulo: Edusp, 2008.

LORI, Alice Gressler; VASCONCELOS, Luiza Mello. **Geografia do Mato Grosso do Sul**. 1. ed. São Paulo: Editora FTD SA, 2005.

LINS, Daniel. Mangué's School ou Por uma pedagogia rizomática. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.93, p.1229-1255, Set/Dez. 2005.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço: Uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

OBICI, Giuliano. **Condição da Escuta: Mídias e territórios sonoros**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro. Zahar. 2009

MONTARDO, Deise Lucy Oliveira. **Através do mbaraka: Música e xamanismo guarani**, São Paulo-SP, 2009. 276 f. Tese de doutorado. São Paulo: PPGAS/USP, 2009.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Pensar e ser em geografia**, São Paulo: Contexto, 2010.

MEDEIROS, Sérgio. L. R. A velha-nova música mbyá-guarani ou os sons-ruídos das canções indígenas. In: Douglas Diegues. (Org.). **Kosmofonia Mbya Guarani**. São Paulo, SP. Mendoza & Provazi Editores (O morto q Fabla), p. 17-19, 2006.

OLIVA, Jaime Tadeu. Ensino de Geografia: Um retrado desnecessário. In: CARLOS, A. F. A. A. (Org.). **Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, p. 34-49, 2000.

OLIVEIRA, Teresinha Silva. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. In: **Revista Brasileira de Educação**, p. 25-34 n.22, Rio de Janeiro. 2003.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao M. A educação visual dos mapas. **Revista Geográfica da América Central**, Costa Rica, v.47, p.1-20, 2011.

_____. Grafar o espaço, educar os olhos: rumo a geografias menores. In: **Proposições**, Campinas, p. 17-28, n. 3, 2009.

ONETO, Paulo Domenech. **A Nomadologia de Deleuze-Guattari**. In: Lugar Comum, 2008.n.23-24, p.147-161. Disponível em <http://uninomade.net/wp-content/files_mf/110810121118A%20nomadologia%20de%20Deleuze%20e%20Guattari%20-%20Paulo%20Domenech%20Oneto%20.pdf>. Acesso em: 02.Dez.2015.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar. 2009.

SANTOS, Douglas. **O que é geografia?** São Paulo: Texto inédito, 2007.

SANTOS, Douglas. **A reinvenção do espaço – diálogos em torno da construção do Significado de uma categoria**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SEEMANN, Jörn. **Uma viagem pelo mundo da cartografia**. Gurupi (TO): Editora Veloso, 2012.

SEQUERA, Guillermo. **Kosmofonia mbyá-guarani**. Organização Douglas Diegues. São Paulo: Mendonça & Provazi Editores, 2006.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. São Paulo: Edusp, 2004.

SILVA, Paulo Cunha. **O lugar do corpo: elementos para uma cartografia fractal**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

WAINWRIGHT, Joel. **Nietzsche contra the real world**. Disponível em: <<http://www.acme-journal.org/Volume9-1.htm>>. Acesso em: 15. dez. 2014.

WOOD, Denis. Dogma visualizado: estado-nação, terra, rios. In: OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao; CAZZETA, Valéria. **Grafias do espaço**: Imagens da Educação Geográfica Contemporânea. Campinas: Editora Alínea, 2013. p.23 – 53.

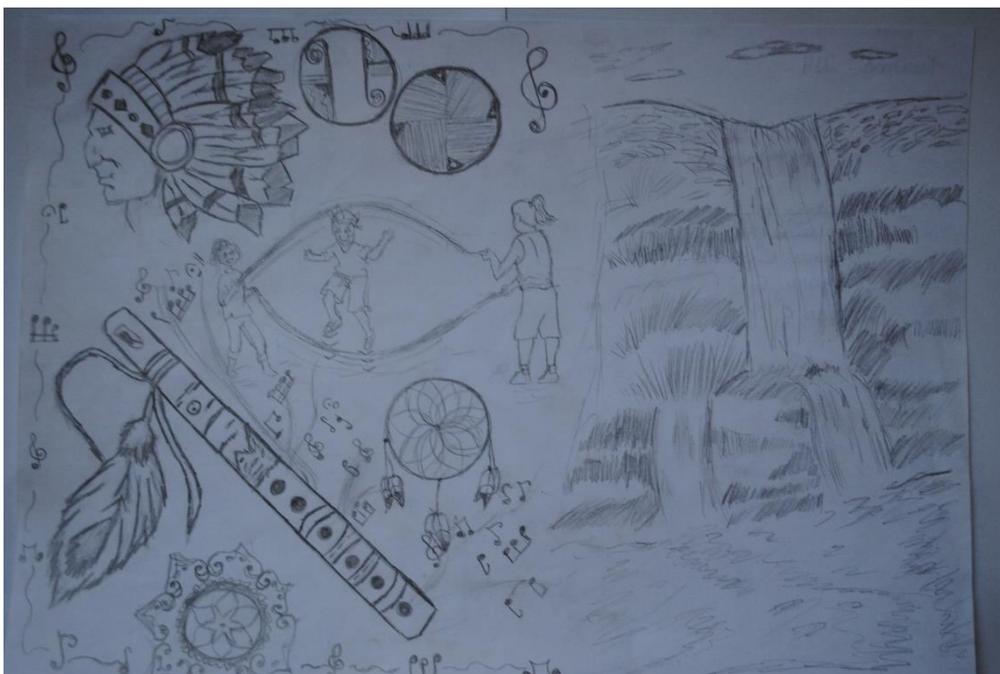
ANEXO I

Figura 1 - Atividade em sala de aula



Fonte: Acervo do Autor (2013)

Figura 2 - Atividade em sala de aula



Fonte: Acervo do Autor (2013)

Figura 3 - Atividade em sala de aula



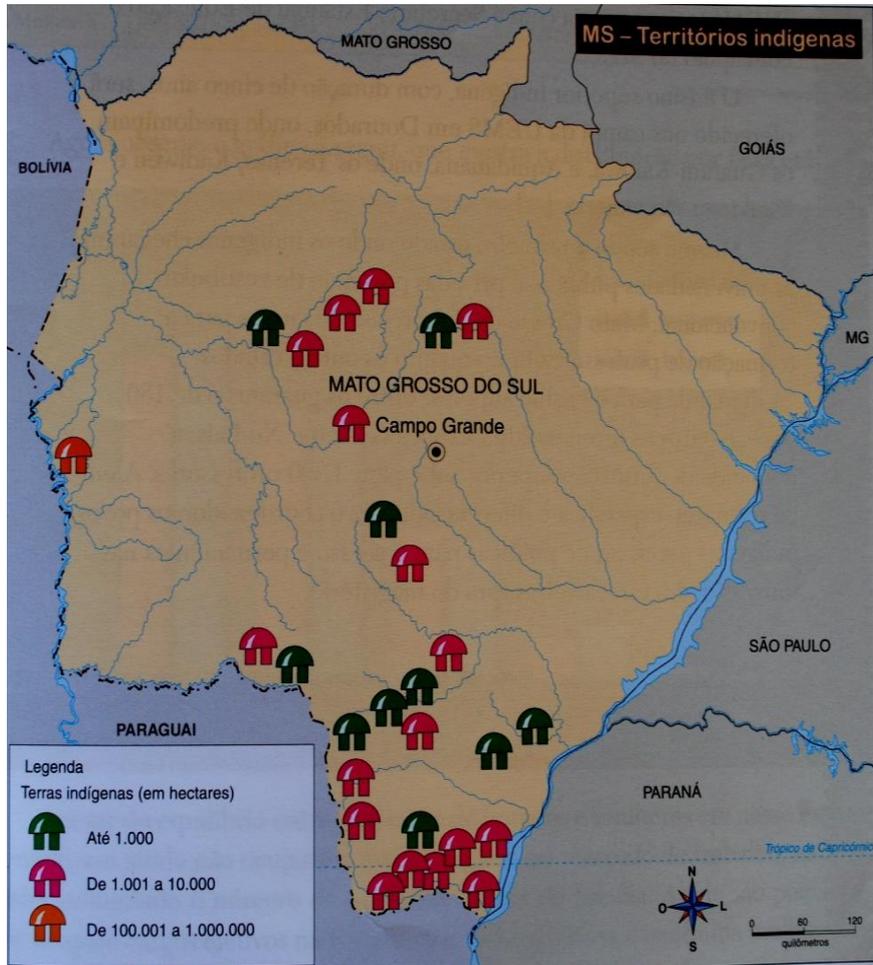
Fonte: Acervo do Autor (2013)

Figura 4 - Outdoor de divulgação da campanha da FAMASUL



Foto: Divulgação / Famasul (2013)

Figura 5 – Mapa dos territórios indígenas no Mato Grosso do Sul



LORI, Alice Gressler; VASCONCELOS, Luiza Mello, 2005, p.06

Figura 6 – Cartaz da campanha da FAMASUL



ONDE TEM JUSTIÇA,
TEM ESPAÇO PARA TODOS.

Mato Grosso do Sul, celeiro do agronegócio, é hoje cenário de conflitos, fazendo de índios e produtores rurais oponentes em disputas sem vencedores.

Uma ação de interesses mascarados que escondem os rostos dos que plantam essa discórdia.

Enquanto a justiça estiver de braços cruzados, os empregos param, a produção para e o desenvolvimento do Estado também para.

É hora de descruzar os braços pela produtividade e subsistência sem conflitos. Onde tem justiça, tem espaço para todos.

SISTEMA FAMASUL
MATO GROSSO DO SUL

É HORA DE DESCRUZAR OS BRAÇOS PELA PRODUTIVIDADE E SUBSISTÊNCIA SEM CONFLITOS.

empresaria

Foto: Divulgação / Famasul (2013)

Figura 7 – Cartaz da campanha da FAMASUL

Convite

ONDE TEM JUSTIÇA, TEM ESPAÇO PARA TODOS.

É HORA DE DESCRUZAR OS BRAÇOS
PELA PRODUTIVIDADE E SUBSISTÊNCIA
SEM CONFLITOS.

O Sistema Famasul convida V. Sa. para uma manifestação
ordeira e pacífica pelo Estado Democrático de Direito.

14 de junho de 2013
das 9h às 15h

Trevo de Nova Alvorada do Sul, no município de Nova Alvorada do Sul

De Campo Grande para Nova Alvorada do Sul
121 km

De Rio Brillante para Nova Alvorada do Sul
46 km

De Bataguassu para Nova Alvorada do Sul
221 km



Foto: Divulgação / Famasul (2013)

Figura 8 - Atividade em sala de aula



Fonte: Acervo do Autor (2013)

Figura 9 - Atividade em sala de aula



Fonte: Acervo do Autor (2013)

Figura 10 - Atividade em sala de aula



Fonte: Acervo do Autor (2013)

Figura 11 - Atividade em sala de aula



Fonte: Acervo do Autor (2013)

Figura 12 - Atividade em sala de aula



Fonte: Acervo do Autor (2013)

Figura 13 - Atividade em sala de aula



Fonte: Acervo do Autor (2013)

Figura 14 - Atividade em sala de aula



Thais Raiane Pires, Gabriel de Sousa, Guilherme Barros, Herculano

Fonte: Acervo do Autor (2013)

Figura 15 - Atividade em sala de aula



Fonte: Acervo do Autor (2013)

Figura 16 – Barracos de um acampamento indígena



Fonte: Jornal O Progresso (18/09/2014)

<http://www.progresso.com.br/policia/mais-uma-morte-e-registrada-na-reserva-indigena>

Figura 17 - Atividade em sala de aula



Fonte: Acervo do Autor (2013)

ANEXO II

KOSMOFONIA MBYÁ GUARANI

ANEXO III

PLANO DE ENSINO

